



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

El supervisor en el nivel inicial: caracterización y análisis de sus intervenciones en la dinámica escolar. El caso de Vicente López

Autora: Luz Ceriani Cernadas

Directora: Dra. Jennifer Guevara

Co-directora: Dra. Alejandra Cardini

Buenos Aires, diciembre 2020



Universidad de San Andrés
Maestría en Educación

***El supervisor en el nivel inicial: caracterización y
análisis de sus intervenciones en la dinámica escolar. El
caso de Vicente López.***

Luz Ceriani Cernadas

Directora: Dra. Jennifer Guevara

Co-directora: Dra. Alejandra Cardini

Buenos Aires, diciembre 2020

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Jennifer Guevara y Alejandra Cardini por el apoyo permanente y la confianza. Siempre tan atentas y generosas en sus devoluciones, comentarios y sugerencias. También, a Carolina, Jimena, Martina, Carina y Andrea, gran equipo de la línea de investigación “Crianza, enseñanza y cuidado en la primera infancia”, del Programa de Educación de CIPPEC y la Universidad de San Andrés.

Gracias a aquellos que me recibieron en la Secretaría de Educación de Vicente López y a las personas entrevistadas, que muy gratamente me ofrecieron su tiempo y predisposición. Sin su enorme contribución, este trabajo no hubiera sido posible.

Gracias a Mercedes di Virgilio por la motivación para seguir avanzando. También a Ángela Aisenstein, por estar presente firmemente durante todo el recorrido de la maestría, y a Paula Boniolo, por su ayuda en los comienzos de este proyecto.

Gracias a los compañeros con los que compartí la maestría, que de una u otra forma colaboraron y acompañaron para que esta tesis sea posible. En especial a Martu y Georgi, que además es una gran amiga y nunca me faltó su palabra de aliento.

Gracias a Francisco y a mi familia por la paciencia y el aguante incondicional para transitar este camino. También a mis amigas, las que están siempre.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

Introducción	4
1.1. El contexto de la educación para la primera infancia en Argentina	4
1.2. Objetivos de estudio	6
1.3. La supervisión en el escenario de la regulación del nivel inicial	6
1.4. Decisiones metodológicas	8
1.5. Estructura	10

CAPÍTULO II

Abordaje del nivel inicial desde la supervisión escolar	12
2.1. Introducción	12
2.2. Las particularidades de la educación inicial	12
2.2.1. <i>Funciones del nivel inicial</i>	12
2.2.2. <i>La heterogeneidad de la oferta en el nivel inicial</i>	19
2.2.3. <i>Los desafíos de la regulación en el nivel inicial</i>	21
2.3. El supervisor en el sistema educativo	25
2.3.1. <i>Una aproximación al surgimiento de los equipos de supervisión escolar</i>	25
2.3.2. <i>Funciones y tareas asociadas a la supervisión escolar y la construcción del rol</i>	26
2.4. La relevancia del supervisor en las instituciones de nivel inicial	33

CAPÍTULO III

Contextualización del territorio y del servicio de supervisión escolar en Vicente López	35
3.1. Introducción	35
3.2. Caracterización del territorio elegido	36
3.3. El sistema educativo en Vicente López	38
3.3.1. <i>El nivel inicial en números</i>	41
3.3.2. <i>Los formatos institucionales en el territorio</i>	44
3.4. La supervisión en Vicente López	45
3.4.1. <i>Supervisión de gestión estatal y gestión privada: dos subsistemas que coexisten</i>	47
3.4.2. <i>Las supervisoras del territorio</i>	51

CAPÍTULO IV

El trabajo del supervisor escolar en el nivel inicial	53
---	----

4.1. Introducción	53
4.2. Intervenciones del supervisor	54
4.2.1. <i>El foco en lo pedagógico</i>	54
<i>El trabajo con el docente</i>	54
<i>El trabajo con el equipo de conducción</i>	57
4.2.2. <i>El foco en lo administrativo</i>	61
<i>El trabajo en la escuela</i>	61
<i>El trabajo en la sede de inspección</i>	63
4.3. La visita supervisiva en profundidad	64
4.3.1. <i>Elementos de la visita escolar</i>	64
4.3.2. <i>Las situaciones de conflicto</i>	67
4.3.3. <i>La función de asesoramiento del supervisor</i>	71
4.3.4. <i>Relación con el Proyecto Educativo de Supervisión y la agenda del supervisor</i>	73
4.4. A modo de cierre	74
CAPÍTULO V	
La mirada del supervisor sobre las funciones de cuidado, enseñanza y crianza	77
5.1 Introducción	77
5.2. El cuidado	78
5.3. La enseñanza	82
5.4. La crianza	87
5.5. La acción en el intersticio	89
5.6. A modo de cierre	91
CAPÍTULO VI	
Conclusiones	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXO	108

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. El contexto de la educación para la primera infancia en Argentina

La atención a la primera infancia en Argentina dibuja un complejo escenario en el que participan diversos actores, instituciones y sectores en pos del cuidado, la enseñanza y la crianza (CEC) de bebés y niños. Estas funciones de acogida son esenciales en el desarrollo integral de los más pequeños en términos físicos, emocionales, cognitivos y sociales (Blanco Guijarro, 2005; Cardini, Díaz Langou, Guevara y De Achával, 2017). Constituyen, por lo tanto, elementos que no se pueden disociar cuando hablamos y actuamos orientados hacia la primera infancia.

En la sociedad contemporánea, la crianza, la enseñanza y el cuidado están compartidas entre familias e instituciones (Soto y Violante, 2015). La arquitectura de estas instituciones que reciben a los más pequeños presenta, en nuestro país, grandes discrepancias, vacíos y dificultades con respecto a su cobertura y oferta. La edad de los niños, el contexto territorial y el nivel socioeconómico familiar son algunos de los factores que influyen en estas cuestiones (Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa), lo que da lugar a la existencia de un mapa fragmentado.

En este escenario, hallamos tres grandes grupos que acogen a la primera infancia. Éstos presentan diferentes miradas no solo acerca de las funciones que desempeñan, sino también de cuestiones varias, como la forma de organizar a los niños, el uso del tiempo y del espacio, los recursos materiales y edilicios, el perfil de los profesionales que allí se desempeñan, la dinámica y modalidad de las actividades diarias y las formas de participación que asumen las familias y la comunidad (Cardini et al., 2017). Por un lado, se encuentra el nivel inicial, regulado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). Es el primer sector de nuestro sistema educativo e incluye al jardín maternal y al jardín de infantes, unidad que comprende a bebés y niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. El segundo grupo contiene a los establecimientos que dependen del Ministerio de Salud y Desarrollo Social¹. Aquí se encuentran los denominados Centros de Desarrollo Infantil y otros espacios estatales, no estatales de base comunitaria y de cogestión (Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa).

¹ Regulados por la Ley N° 26.233 del año 2007.

Por último, existe una oferta no oficial que se constituye como “una pieza híbrida, de fronteras difusas, en la que no existe una rectoría clara de ningún sector de política” (ídem: 9). Este conjunto contiene espacios comunitarios sin aporte o sin reconocimiento de las carteras mencionadas anteriormente, establecimientos que dependen de las áreas de salud o empleo y jardines privados no incorporados a la enseñanza oficial y gestionados como establecimientos comerciales (ídem). Esta diversidad de instituciones nos demuestra un escenario sumamente complejo en relación con la atención de la primera infancia en el país.

Aún dentro del nivel inicial hay gran heterogeneidad. Su reconocimiento reciente como unidad pedagógica en nuestro sistema educativo y su consecuente expansión veloz, son aspectos que han derivado en dicha oferta educativa heterogénea. Asimismo, de forma particular y a diferencia de lo que sucede en el ámbito primario o secundario, en el sector conviven establecimientos que presentan formatos institucionales disímiles; éstos se dan en función de diversas cuestiones, tales como el tipo de gestión, la franja etaria de la población que atienden, la existencia y completitud del equipo directivo y cuerpo docente, la organización de las secciones o el turno de atención (Cardini et al., 2017). De este modo, la variedad de sus funciones –cuidar, enseñar y criar– y de los formatos institucionales que lo componen, caracterizan al nivel en cuestión y les dan una identidad propia frente a los otros niveles educativos.

En este contexto, surge una pregunta en torno a las posibilidades de regulación de esa diversidad. Específicamente, nos adentramos en la figura del supervisor² escolar, conector tanto del terreno político como el de las escuelas. Su rol es clave en la regulación dado que constituye un nexo entre las documentaciones y normativas oficiales y la realidad de las instituciones escolares. A pesar de su importancia, la supervisión en educación inicial está poco documentada y constituye una vacancia en términos de investigación, en especial si entendemos que la inspección está determinada por el nivel y por el territorio en el que se lleva a cabo. No hemos encontrado trabajos internacionales o locales dirigidos específicamente a la supervisión de las instituciones de educación inicial. De este modo, la búsqueda por comprender la situación que atraviesa la supervisión escolar en el nivel inicial le da relevancia a este estudio. Nuestro trabajo busca contribuir con una perspectiva novedosa de la función supervisiva del nivel inicial desde

² En este trabajo decidimos utilizar los términos supervisión e inspección –y sus derivados– de modo indiferenciado. Esta decisión recae en el hecho de que la terminología utilizada en las normativas, documentos de política pública, bibliografía consultada y por los mismos actores del sistema, varía entre uno y otro.

una mirada con foco en lo territorial. Bajo este marco, también abordamos la supervisión de gestión estatal y de gestión privada –que suelen examinarse desde enfoques diferenciados– como dos escenarios que confluyen en un mismo territorio.

1.2. Objetivos de estudio

El foco de nuestro trabajo está puesto en la regulación de las instituciones de nivel inicial, es decir, aquellas que están bajo la rectoría del Ministerio de Educación. En particular, nos interesa estudiar las tareas de la inspección escolar desde un enfoque situado y anclado en la realidad de un territorio determinado y un nivel específico. En este marco, nos surgen interrogantes sobre cómo interviene el supervisor en las instituciones de nivel inicial y qué estrategias pone en juego a la hora de regular las funciones de cuidado, enseñanza y crianza. Estos cuestionamientos son los que guían el andar de este trabajo.

Atendiendo a estas consideraciones, planteamos como objetivo general conocer y analizar las intervenciones del inspector en instituciones de nivel inicial de gestión estatal y privada en el municipio de Vicente López (Provincia de Buenos Aires).

Como objetivos específicos nos proponemos:

- (1) Caracterizar las intervenciones del inspector en los jardines de infantes y jardines maternos;
- (2) Reconocer el modo en el que el inspector supervisa y resuelve los aspectos vinculados con el cuidado, la enseñanza y la crianza en las instituciones que tiene a cargo.

1.3. La supervisión en el escenario de la regulación del nivel inicial

En el contexto educativo, entendemos la regulación como un conjunto de condiciones que cumple un rol primordial en la potenciación u obstaculización del derecho a la educación (Rivas, 2007). Es por ello que la regulación del nivel inicial, como del resto de los niveles educativos, es clave para garantizar una provisión de calidad para todos los niños desde la más temprana edad. Sin embargo, en nuestro país, las instituciones del nivel inicial son reguladas por un marco normativo y curricular desajustado con la situación observable en la oferta. Estos instrumentos regulatorios tienen gran influencia en las prácticas escolares cotidianas, pero no se piensan ni se elaboran de igual forma y circulan por caminos diferenciados: por un lado, la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006)

constituye el marco regulador más amplio del país, y por otro, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2004) expresan los contenidos curriculares mínimos para todas las jurisdicciones. Cabe destacar que, para el nivel inicial, éstos abordan exclusivamente a la sala de cinco años, la única instancia obligatoria al momento de su elaboración.

Si nos adentramos a nivel provincial, las normativas jurisdiccionales demuestran desactualizaciones, variabilidad con respecto a distintas cuestiones y falta de adecuación con la LEN. Gran parte de estas normativas son generales y poco específicas en relación con el nivel inicial. Junto a esto, los diseños curriculares jurisdiccionales para el nivel inicial, si bien en su mayoría actualizados, presentan grandes diferencias entre ellos en cuestiones claves para el sector. Además, son pocas las provincias que presentan lineamientos para el jardín maternal y esto deja al nivel sin una base curricular sólida que abarque toda su extensión (Cardini y Guevara, 2019a, 2019b).

Al observar estas evidencias, sumadas a los ya mencionados aspectos característicos del nivel –la variedad de sus funciones y de los formatos institucionales que lo componen–, reconocemos el complejo mapa educativo para la atención de los más pequeños, cuestión que convierte al sector en un desafío de regulación para el inspector de enseñanza. Situarnos en la labor del supervisor nos permite observar de cerca este asunto considerando las particularidades del nivel. Es decir, las posibilidades y desafíos que hay para regular y garantizar instituciones de cuidado, enseñanza y crianza para todos los niños.

¿Qué implica supervisar en un contexto de gran heterogeneidad? Por un lado, supone desempeñarse en instituciones que cumplen una diversidad de funciones y que se organizan en distintos formatos. Además, en muchos casos, se rigen bajo un marco curricular y normativo desacompañado con la situación actual de la oferta. Por otro, la supervisión del nivel inicial se enfrenta a un escenario de reciente organización de la oferta, con un panorama disímil en las distintas provincias argentinas y una matrícula que va en aumento³ (Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa). Esto supone un incremento en la cantidad de secciones y cargos docentes y, por lo tanto, en el volumen de tareas y responsabilidades para los inspectores de enseñanza.

La inspección escolar cumple un rol fundamental en las prácticas cotidianas de regulación, dado que el supervisor se encuentra en una posición intermedia estratégica entre la escuela y los niveles de gobierno superiores. Como manifiesta Aguerro (2013:

³ Esta cuestión recae en la obligatoriedad de las salas de cuatro y cinco años desde el año 2014 y el compromiso de universalizar la oferta para la sala de tres años mediante la ley N° 27.045.

17), “su lugar institucional se concibe fuera de los establecimientos educativos, pero en contacto directo con ellos”. Su rol es muy valioso en la medida en que puede visualizar y analizar las situaciones y condiciones específicas de los establecimientos escolares que tiene a cargo para accionar en función de ello. Sus decisiones impactan en el resultado de las políticas que se proponen a nivel gubernamental, ya que el supervisor es el encargado de traducir los planes e ideas en líneas de acción concretas dentro del territorio escolar (Dufour, 2008). Todas estas razones dan cuenta que la función supervisiva constituye un aspecto clave en la mejora escolar (Aguerrondo, 2013) y es fundamental para garantizar que las escuelas sean espacios de justicia educativa.

1.4. Decisiones metodológicas

Nuestro estudio es abordado desde una metodología cualitativa. Las características de este enfoque permiten hacer una aproximación descriptiva al fenómeno en cuestión y, mediante un análisis interpretativo, habilita una comprensión más profunda del comportamiento de un actor dentro de un determinado contexto.

Para la producción de datos utilizamos como técnica principal la entrevista semiestructurada, dado que la consideramos el instrumento de recolección más propicio. En primer lugar, valoramos su flexibilidad y posibilidad de aplicación en distintos contextos. Asimismo, por la riqueza de la información proporcionada en primera persona por nuestros actores de interés. Como manifiesta Navarro (2009) siguiendo a Patton, a través de la entrevista pudimos adentrarnos en la perspectiva de la otra persona. Mediante el intercambio con las entrevistadas, tuvimos la oportunidad de ahondar en las descripciones e interpretaciones de su trabajo y repreguntar o pedir aclaraciones cuando fue necesario. La intención primera era complementar dicho método con la técnica conocida como *shadowing*⁴. Sin embargo, esta perspectiva se vio frustrada por la imposibilidad de acceder a las escuelas junto a las supervisoras entrevistadas.

La elección del territorio se basó principalmente en dos criterios. Por un lado, se consideraron los atributos propios del distrito. Vicente López es un partido dentro del escenario de la provincia bonaerense que cuenta con un sistema educativo diverso y bien

⁴ La técnica de *shadowing* “involucra a un investigador siguiendo de cerca a un miembro de una organización durante un período prolongado de tiempo” (McDonald, 2005: 456). A través de ello se toman notas de todo lo que realiza la persona a la cual se está siguiendo con la mayor precisión posible, para captar no solo acciones y conversaciones, sino también aspectos del lenguaje corporal y otras cuestiones implícitas. De este modo el investigador “tendrá un conjunto de datos rico, denso y completo que proporciona una imagen detallada, de primera mano y multidimensional del rol, enfoque, filosofía y tareas de la persona que se ha seguido” (McDonald, 2005: 457).

organizado. En el distrito conviven dos niveles de gobierno, el estatal y el privado, y, a su vez, dos subsistemas dentro del primero de ellos, el provincial y el municipal. Esta cuestión implica desafíos a nivel regulatorio y enriquece su documentación. Por otro lado, la decisión recayó en torno a la conveniencia y la posibilidad de acceso al campo a través de contactos ya establecidos.

El universo de nuestro estudio corresponde a los inspectores escolares de nivel inicial y la muestra que seleccionamos son los inspectores de nivel inicial de Vicente López, distrito ubicado en la Provincia de Buenos Aires. Dentro de este marco, la unidad de análisis refiere a las intervenciones del supervisor con respecto a las instituciones escolares que tiene a su cargo.

La selección de los entrevistados se hizo de forma intencional bajo los criterios de pertinencia teórica y accesibilidad (Navarro, 2009). Buscamos que las entrevistas sean representativas y valiosas en función de los objetivos de nuestra investigación. También, tuvimos en consideración la posibilidad real de llevarlas a cabo y de concretarlas en el tiempo previsto y con los recursos con los que contábamos. En total, realizamos ocho entrevistas en los espacios de trabajo de los entrevistados.

Por un lado, entrevistamos a las tres inspectoras de nivel inicial del distrito de Vicente López, dos de gestión privada y una de gestión estatal. Resulta pertinente aclarar que esta cantidad representa al total de las inspectoras de enseñanza del nivel con cargo vigente en el distrito al momento de realizar el trabajo de campo. Las otras entrevistas fueron realizadas a personas con cargos jerárquicos: dos Jefas Distritales de gestión estatal (en medio de nuestro trabajo de campo se produjo el cambio de jefatura), la Directora General de Escuelas de la Municipalidad de Vicente López, la asesora del Secretario de Educación de Vicente López y la representante legal de la Secretaría de Educación de Vicente López. Estos encuentros con actores estratégicos, que poseen un amplio conocimiento del terreno en cuestión, nos proveyeron de datos adicionales para situarnos en territorio y nos proporcionaron más información sobre la dinámica del sistema supervisivo en el distrito y del trabajo de las inspectoras en las instituciones escolares.

Este conjunto de entrevistas se complementó con análisis documental, lo que nos permitió ahondar más profundamente en nuestro objeto de estudio. Realizamos una selección y exploración de normativas y diseños curriculares del nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires. A su vez, trabajamos con las bases de datos interactivas

REDATAM, que contiene la información del último censo argentino llevado a cabo en el año 2010, y Mapa Escolar (de la Dirección de Información y Estadística de la PBA).

El material empírico que recabamos fue codificado manualmente. Para el análisis temático utilizamos mayormente códigos y categorías predefinidas. Entre ellas podemos mencionar la categoría relacionada con el foco de la intervención del supervisor administrativo y pedagógico, con la organización de las visitas escolares y con las funciones de cuidar, enseñar y criar. Consideramos, también, otras que se desprendieron del material de campo, tales como la categoría relacionada con el foco de la intervención en situaciones de conflicto y el uso de estrategias personales. Utilizamos la codificación axial y selectiva para organizar y reducir la definición de dichas categorías. Abordamos, luego, la interpretación de los datos para identificar relaciones y núcleos temáticos emergentes.

Consideramos que el análisis de un único caso resulta una de nuestras limitaciones, dado que conlleva la imposibilidad de ser extrapolado a otras situaciones o contextos. Otra limitación de esta investigación, en términos metodológicos, es la mirada acotada al discurso de los inspectores. Si bien dicha información de primera mano resulta sumamente valiosa, lo que conocemos de su quehacer en los jardines maternos y de infantes es aquello que pudimos visibilizar e identificar mediante las entrevistas realizadas.

1.5. Estructura

Esta tesis está estructurada en seis capítulos, además de este primer acápite introductorio que tiene como objetivo delinear las coordenadas de lectura principales del estudio que llevamos a cabo.

En el siguiente capítulo, revisamos los antecedentes desde ambas vertientes abordadas en nuestra investigación –el nivel inicial y la supervisión escolar– y situamos al trabajo desde sus ejes teóricos. Presentamos estudios y publicaciones nacionales e internacionales con el objetivo de exponer qué se ha investigado en los últimos años y dar cuenta de las vacancias existentes en el campo.

En el capítulo tercero, realizamos una descripción del contexto en el que se inserta nuestra investigación, el municipio de Vicente López, al que presentamos como un territorio pequeño, rico y desigual. Nos adentramos en las cuestiones educativas del partido y, específicamente, en aquello que concierne al nivel inicial. Luego, abordamos

lo que respecta al sistema supervisivo de la región, que comprende la gestión privada, por un lado, y la gestión estatal, por el otro. Estas cuestiones permiten situar el escenario del análisis que exponemos en los apartados siguientes.

El cuarto y quinto capítulo desarrollan el análisis y los hallazgos del trabajo de campo, en la búsqueda de respuestas a los objetivos específicos que planteamos. En una primera instancia, realizamos una aproximación al trabajo del inspector escolar en el nivel inicial. Analizamos las intervenciones comprendidas como pedagógicas y administrativas, y la visita escolar en profundidad, donde incluimos el análisis de las situaciones problemáticas, el asesoramiento del inspector y dos documentos personales: el Proyecto Educativo de Supervisión y la agenda. En segundo orden, examinamos la mirada del inspector sobre las funciones de cuidado, enseñanza y crianza, e iluminamos en dónde hace énfasis a la hora de regular dichas funciones características del nivel. Incluimos, también, un apartado sobre el espacio de autonomía que percibimos en el accionar cotidiano del inspector en su quehacer en el nivel.

En el sexto acápite planteamos los aspectos concluyentes de la investigación. Hacemos explícitas las conclusiones obtenidas a partir del análisis y las ponemos en diálogo para dar respuesta al objetivo general. Asimismo, destacamos los aportes de nuestro estudio y proponemos, también, posibles futuras líneas de investigación relacionadas.

Para finalizar, incluimos la bibliografía consultada y un anexo con información complementaria.

CAPÍTULO II

ABORDAJE DEL NIVEL INICIAL DESDE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

2.1. Introducción

Este trabajo estudia las intervenciones supervisivas en la educación inicial. A pesar de que existen numerosas investigaciones sobre la supervisión escolar tanto a nivel mundial como nacional, dado su desarrollo incipiente es poco lo que sabemos sobre el nivel inicial. En consecuencia, también es poco lo que se conoce sobre la supervisión en la educación inicial.

Este acápite pasa revista a los antecedentes desde ambas vertientes, establece las vacancias existentes en el campo y sitúa el trabajo desde sus coordenadas teóricas. En el primer título abordamos lo específico del nivel inicial. Exponemos acerca de la estructura y funciones del nivel, entre lo que incluimos la dicotomía entre cuidar y enseñar – originaria cuando hablamos de primera infancia– y el núcleo compuesto por las funciones de crianza, enseñanza y cuidado. Luego, presentamos la heterogeneidad del nivel, signada por los diversos formatos institucionales existentes. Por último, abordamos la normativa y el currículum del nivel como dispositivos de regulación política que tienen grandes implicancias en la labor supervisiva.

En el segundo título, presentamos una breve reseña acerca de la conformación de los equipos de inspección, que hace alusión a la situación internacional y de forma específica a la Argentina. Luego, interpelamos el rol del supervisor a partir de sus funciones dentro de la dinámica escolar: control, acompañamiento y enlace –atravesadas por las dinámicas pedagógica y administrativa–. Por último, exponemos sobre la construcción del rol del supervisor, los factores que intervienen y el espacio de autonomía en el que este actor se despliega.

En la última sección, hacemos una convergencia entre los apartados anteriores mediante el planteo del papel fundamental que representa el supervisor en la regulación de las instituciones de nivel inicial y la vacancia que existe en su documentación.

2.2. Las particularidades de la educación inicial

2.2.1. Funciones del nivel inicial

Las instituciones que atienden a los más pequeños son espacios especializados donde se da lugar a que los niños transiten experiencias primordiales que serán decisorias respecto a sus aprendizajes y logros venideros. Numerosas investigaciones coinciden en el impacto de la asistencia de estas instituciones en cuestiones simbólicas, afectivas, sociales y cognitivas (Blanco Guijarro, 2005; Quiroz y Pieri, 2011; Cardini y Guevara, 2019a; Perlman, Howe, Gulyas y Falenchuk, 2020, entre otros). La incorporación desde edades cada vez más tempranas en estas instituciones de acogida constituye un elemento esencial en el desarrollo de los niños, dado que la atención integral a los más pequeños establece un fuerte precedente para el futuro.

Las funciones que llevan a cabo estas instituciones son múltiples y heterogéneas. Algunos autores entre quienes nos inscribimos (Broström, 2006; Cardini et al., 2017), las caracterizan como cuidado, enseñanza y crianza. Mientras más pequeños son los niños, más observamos la presencia de la crianza y el cuidado y más indiferenciadas están estas funciones. Dicha multifuncionalidad de las instituciones que atienden a la primera infancia está presente desde los comienzos, y su organización a lo largo del tiempo se ha ido moldeando tanto a partir de diversas coyunturas políticas y sociales, como de distintos objetivos y representaciones sobre la niñez y sus necesidades.

La atención a los más pequeños en Argentina tiene su origen en la época colonial, cuando surgen las instituciones infantiles con el objetivo filantrópico de acoger a niños en situación de abandono o vulnerabilidad (Fernández Pais, 2015; Ponce, 2017). Con la conformación del sistema educativo nacional hacia fines del siglo XIX y a la par de la Ley 1420, el Estado promueve la creación de jardines de infantes anexos a las escuelas normales y la formación de maestras para dichas instituciones. Paulatinamente, se le va otorgando relevancia a la educación para la primera infancia bajo la influencia del método de Frederich Fröebel, quien portaba una comprensión holística del sector.

Luego de algunas décadas de desprestigio que enlentecen su crecimiento, con el primer gobierno peronista la educación inicial atrae el interés nuevamente. La niñez se transforma en la depositaria de la acción del Estado en la búsqueda de justicia social, lo que relega la noción reinante hasta entonces de beneficencia (Fernández Pais, 2015). Es en la década del 60 cuando se produce la masificación del jardín de infantes, que alcanza a todos los sectores sociales. El foco pasa a estar abocado a las necesidades de los niños y deja atrás de forma exclusiva las de las madres (ídem). Se va delineando, también, el sector maternal, que es reconocido como espacio de enseñanza y cuidado y reemplaza como alternativa pedagógica a las denominadas guarderías (Soto y Violante, 2015; Ponce,

2017). De esta forma, se van admitiendo distintas modalidades de educación para los niños desde los primeros meses hasta su ingreso a la primaria.

En 1993, la Ley Federal de Educación⁵ ubica a la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo nacional e insta a la sala de cinco años como obligatoria. La educación desde los 45 días es delimitada como derecho, pero no es asumida como responsabilidad del Estado nacional. Con este marco normativo como impulso y motor para la expansión del sector (Faur, 2010), el nivel inicial tal como existe actualmente en el país se termina de estructurar en el año 2006 con la nueva Ley de Educación Nacional⁶. El nivel va configurando una identidad propia que lo diferencia de los otros sectores educativos.

Si bien por cuestiones de extensión no podemos profundizar en los procesos históricos del nivel, sobre las bases de esta breve reseña se advierten las dos lógicas que han circulado y coexistido –y aún lo hacen, aunque esta tesis viene a mirar de forma conciliada– en relación con el sector: el carácter educativo, por un lado, y la noción de cuidado, por el otro. En palabras de Faur (2017: 108), dicha “dualidad es fundacional en el campo de las instituciones vinculadas a la infancia”. Las instituciones que se acercan a la enseñanza desde sus comienzos han sido consideradas como espacios de aprendizaje mediante la utilización del juego, entre otros elementos, y se han constituido como instancia preparatoria para la educación primaria. Las actividades que allí se despliegan son realizadas y supervisadas por profesionales de la educación y, en la actualidad, existen regulaciones formales en relación con la provisión y criterios de acceso (Faur, 2010). Por su parte, las instituciones abocadas al cuidado han sido definidas por la asistencia médica, sanitaria y alimentaria hacia una población con mayores carencias socioeconómicas y expuesta a un incremento de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (Diker, 2001; Cardini et al., 2017). Allí se desempeña personal que puede no ser profesional y no contar con formación en educación. Actualmente, las posibilidades que tienen las familias de acceder a ellas no están formalmente delimitadas (Faur, 2010).

Cuando el cuidado, la enseñanza y la crianza se conciben separadamente, se pierde la riqueza de la experiencia educativa. En la literatura especializada que circula en nuestra

⁵ Ley N° 24.195. El nivel queda fragmentado dado que la obligatoriedad de la sala de cinco años incita a las provincias y municipios a proveer vacantes y deja en segundo plano a las salas inferiores del ciclo y al Jardín Maternal (Ponce, 2017). En esta instancia, a su vez, se establecen los Contenidos Básicos Comunes para el nivel.

⁶ Ley N° 26.206. En su artículo 18 dispone a la educación inicial como “una unidad pedagógica”, que comprende a niños desde los 45 días hasta los cinco años de edad inclusive, y reafirma a la sala de cinco como obligatoria. En 2014 se amplía este marco legislativo con la Ley N° 27.045 que establece la obligatoriedad de la sala de cuatro años y el compromiso de la Nación y las provincias de alcanzar la universalización de la sala de tres.

región, algunas publicaciones delimitan que, en el ámbito institucional de los jardines maternos y de infantes, aún existe una disociación de las funciones y, por lo tanto, de los objetivos que persiguen. Un ejemplo de ello se expone en una investigación llevada a cabo por Batiuk y Coria (2015), quienes realizan un análisis diagnóstico sobre la situación pedagógica, y una posterior intervención, en sesenta y siete jardines de infantes ubicados en diferentes provincias del país. Estas autoras evidencian que muchas prácticas diarias están disgregadas de la enseñanza de contenido de valor cultural. Si bien su trabajo pone el foco en el lugar que tienen el juego y la alfabetización inicial, ellas dan cuenta que a lo largo de la jornada escolar se llevan a cabo distintas actividades –de saludo, intercambio de noticias, comentarios del clima, alimentación, higiene, traslados y orden, entre otras– que tienen que ver, en gran medida, con el cuidado y la función socializadora. Las autoras ratifican la relevancia que dichas actividades tienen para los niños pequeños, pero remarcan la gran cantidad de tiempo que ocupan en la jornada diaria, un tercio en promedio, lo cual “limita el desarrollo de otras actividades que proporcionen oportunidades de aprendizajes prioritarios y desafiantes” (Batiuk y Coria, 2015: 72). Desde su punto de vista, advierten que grandes cantidades de tiempo son utilizadas con finalidades poco específicas y, por lo tanto, muchos niños dentro de las instituciones infantiles no atraviesan experiencias que les aporten una formación sólida y diversificada. Jarvis (2004), en el marco del Proyecto Escuelas para el Futuro, señala también la ocupación de gran parte de la jornada escolar en actividades recreativas sin una clara intención pedagógica, lo cual deja pocas horas diarias de trabajo específico en las salas.

Junto con lo anterior, Soto y Violante (2012) sugieren que en el jardín de infantes lo educativo está instaurado y, como demanda social, es valorado y requerido. Sin embargo, refieren que no sucede lo mismo en el jardín maternal y otras modalidades alternativas. Estas autoras aluden que “en esta franja etaria, el desconocimiento de aquello que puede ser enseñado y la prioridad en cuanto a los aspectos afectivos y vinculares como los médico-asistenciales hacen que aún se siga poniendo en duda la enseñanza integral” (ídem: 12). Este fragmento ilustra lo que podemos denominar una desintegración de la unidad de las funciones que mencionamos anteriormente y abre el interrogante: ¿hay una edad para cuidar y otra para enseñar?

Bajo esta lógica, se tiende a considerar que la enseñanza comienza recién a partir de los tres años, mientras que para los más pequeños el requerimiento esencial es el cuidado en tanto sus padres están trabajando (Kaga, Bennet y Moss, 2010; Soto y Violante, 2015). Como si la función educativa supusiera aprestamiento para la escuela

primaria, cuestión que suele resaltarse a partir de los tres años. “Como si el cuidado difuminara la función educativa”, sostiene Faur (2010: 73). Acordamos con esta autora cuando manifiesta que, pensándolo de esa forma, no se está incorporando la idea de que el cuidado es inherente al rol pedagógico. Siguiendo esta línea de pensamiento, Van Laere (2017) sostiene que, si suponemos al cuidado y la enseñanza como entidades diferenciadas –que no se dan simultáneamente–, estamos sosteniendo que el cuerpo del niño requiere primero ser manipulado desde el cuidado físico, de modo que pueda desarrollarse a partir de un estado más primitivo hasta que su mente esté preparada para entrar en el mundo de aprendizaje.

¿Cómo se relacionan los conceptos de cuidado y educación? ¿Son alternativos y distintos o pueden ser de alguna manera complementarios? cuestiona Peter Moss (2018), quien argumenta que el enfoque en torno a la educación debe estar puesto en el niño en un sentido holístico y amplio, y no únicamente centrado en su desarrollo cognitivo y en el aprendizaje predefinido por objetivos. Desde la perspectiva de este autor, la función de educar no sucede en detrimento de las otras funciones y propósitos, tal como garantizar la seguridad y el cuidado de los niños que asisten a las instituciones. Como afirman Cerletti y Santillán (2018: 100), “la acción de cuidar al otro no excluye educar, y en el acto de educar, es posible prever ciertas formas diversificadas del cuidado”⁷. Una idea similar propone Faur (2017: 110), quien manifiesta que la actividad de cuidado “contiene a la educación y, al mismo tiempo, la atención integral de los niños”. En este sentido, la noción de educativo involucra diversos aspectos, entre los que incluimos no solo el cuidado y la protección de los bebés y niños con respecto a la higiene, la alimentación y la salud física, sino también la estimulación intelectual, social y afectiva (Duprat y Malajovich 1991, citadas por Soto y Violante, 2010).

Reivindicar la multifuncionalidad del nivel inicial de ningún modo supone negar el rigor profesional de la tarea. Moss (2018) manifiesta que las prestaciones enfocadas en el cuidado generalmente están relacionadas con un trabajo mal remunerado y poco profesionalizado, debido a que dicha labor es pensada como algo que se realiza de forma natural –en especial por mujeres (Ailwood, 2017; Van Laere, 2017)– y que, por lo tanto, no requiere gran especificidad o profesionalización. Sin embargo, seguimos a Ailwood (2017: 307) cuando sostiene que “el debido cuidado en su debido tiempo requiere una

⁷ Algunos autores que tomamos, entre ellos Faur, Fernández País, Santillán, Cerletti, Dahlberg, Kaga, Bennet y Moss, hablan de las nociones de cuidado y educación. Por otro lado, otros conciben los términos de cuidado, enseñanza y crianza como parte de la educación. Allí encontramos a Cardini, Guevara y Broström.

capacidad de respuesta y una sensibilidad que merece reconocerse como un trabajo profesional serio”⁸. Moss (2018: 10), del mismo modo que reconoce esta cuestión, subraya la relevancia de dicha función y considera al cuidado como fundamental cuando es entendido como “una ética que debería atravesar a todas las relaciones y prácticas y no solo a los servicios para la primera infancia”⁹. En este sentido, es evidente la importancia de pensar al cuidado como un trabajo y visibilizarlo desde una perspectiva económica y social (Argüello, 2018).

En contraposición a la escisión de las funciones del nivel y tal como mencionamos anteriormente, otros autores sugieren que éstas son complementarias, no contrarias ni excluyentes (Broström, 2006; Cardini et al., 2017; Van Laere, 2017, entre otros). Cuidar, enseñar y criar son imprescindibles de igual forma e indisociables entre sí. Pensarlas de modo segregado implica “un entendimiento reducido de los derechos de los niños, como así también de la tarea y responsabilidad de las instituciones y actores que participan de estas tareas” (Cardini et al., 2017: 1). Todos estos aspectos son los que habilitan que el niño crezca en el sentido más amplio, esto es, “crecer en un ambiente que propicia una educación integral que atiende al desarrollo de las dimensiones cognitiva, socioafectiva, lingüística, artística, motriz y que le permite al bebé o niño constituirse como persona” (Soto y Violante, 2015: 25). Desde nuestro punto de vista, esta unidad se presenta como punto de partida para el desarrollo y atención adecuada de los más pequeños.

Stig Broström (2006), como referente internacional en primera infancia que se inscribe en esta visión, reconoce la argumentación de que las actividades que se llevan a cabo en las instituciones de educación inicial tienen un carácter tridimensional, dado que son todas abordadas desde el cuidado, la enseñanza y la crianza. Este autor lo ejemplifica de forma sencilla: en un proceso en el cual el docente instruye al niño para que éste se apropie de un conocimiento específico –enseñanza–, el niño está tomando paralelamente normas, actitudes o modelos –crianza– y, a su vez, está dentro de un ambiente de sostén físico y emocional –cuidado–.

Broström (2006) aporta una valiosa descripción de las funciones CEC. Dicha distinción y caracterización puede hacerse desde la teoría, pero no se logra desde la práctica, pues como venimos desarrollando, éstas se dan de forma combinada y simultánea. En primer lugar, este autor presenta al cuidado como una relación entre personas que está caracterizada por el hecho de que una de ellas se focaliza en la otra y

⁸ Traducción propia.

⁹ Traducción propia.

tiene una actitud abierta a servir y sostener al otro, en busca de su bienestar. Expresa que “el cuidado es asistir física, mental y emocionalmente a las necesidades de otro y comprometerse con la nutrición, el crecimiento y la curación de ese otro”¹⁰ (Davies 1998 citado por Broström, 2006: 397). En este sentido, el cuidado en jardines maternas e infantiles es pensado como una acción integral y de carácter multidimensional que supera al hecho de estar detrás de un niño, por ejemplo, para evitar que ponga en peligro su integridad física, para alimentarlo cuando tiene hambre o para asistirlo en el baño. Seguimos a Tronto (1993, citada por Ailwood, 2017) cuando argumenta que el cuidado en instituciones por fuera del ámbito familiar tiene un poder, un propósito y una particularidad determinadas¹¹. De este modo, como sostiene Faur (2017), cuidar es más que cambiar pañales e implica un abanico de actividades tales como escuchar, contener, dar refugio, preocuparse por un otro y ofrecer herramientas. Otras tareas que agregamos al cuidado son las de dar afecto, brindar seguridad emocional, actuar con consistencia, y habilitar espacios de comunicación, exploración y descubrimiento (Argüello, 2018).

Por otro lado, Broström (2006) define a la enseñanza como un proceso consciente y sistemático que sirve de guía para que los niños construyan y se apropien de contenido y competencias. La describe como una actividad emancipadora, artesanal e intencional. Siguiendo este argumento, Rosa Violante (2001) manifiesta que la enseñanza es una práctica social compleja que implica una relación de, al menos, dos personas, en la que uno de ellos despliega una serie de acciones para transmitir un saber, una experiencia o un conocimiento al otro. Esta autora identifica que, en el nivel inicial, la enseñanza supone “acompañar al bebé y al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres” (ídem: 8) para brindarles variadas experiencias de observación, exploración y experimentación. En este sentido, Violante manifiesta que la enseñanza en el nivel inicial implica que el docente observe, arme distintos escenarios, acompañe con la palabra, dé confianza, afecto y seguridad, y proponga actividades en función de diversos contenidos y estrategias para potenciar a los bebés y niños en sus diferentes dimensiones. En la etapa maternal, especialmente, la enseñanza está estrechamente vinculada con los modos de crianza y cuidado, privilegiadas en bebés y niños pequeños. Sobre esta idea, Zabalza (2000, citado en Soto y Violante, 2015) señala que aquello que se enseña en los otros niveles escolares y es considerado como “fondo”, en el jardín maternal constituye el

¹⁰ Traducción propia.

¹¹ Traducción propia.

contenido “central”. En este sentido, acciones como saludar, expresar afecto y usar utensilios sobre una mesa son contenidos cotidianos y fundamentales en el primer tramo del nivel inicial.

Por su parte, la crianza es identificada por Broström (2006) como un proceso consciente y deliberado que funciona como guía para que los niños desarrollen cualidades personales, normas, actitudes y comportamientos. Experiencias en las que el niño es tratado con estima y respeto, influyen y estimulan su desarrollo futuro. Situaciones en las que los padres son guiados acerca del vínculo e intercambio con su hijo también constituyen actividades relacionadas con la crianza e imprescindibles en la educación de la primera infancia. En la misma línea, seguimos lo expresado por Soto y Violante (2015: 71):

La crianza implica asistir amorosamente, estimular en forma virtuosa, cuidar poniendo a resguardo, rodeando de protección, acunar ofreciendo una 'cuna psíquica'. Todos estos verbos, estas acciones, se refieren a un adulto que abraza, contiene y abraza para que el niño crezca y se desarrolle seguro, confiando en sus posibilidades, en el mundo y en los adultos que lo rodean.

Desde una mirada antropológica del término, Cerletti y Santillán (2018: 100) sostienen que la crianza “comprende un conjunto amplio de prácticas y relaciones que los adultos identifican para con la atención infantil (y que puede comprometer acciones relativas a la formación, el cuidado, el esparcimiento, la salud, la alimentación)”. Tomamos los aportes de estas autoras para entender que la crianza no está delimitada ni acotada a un período de vida específico, como el momento de la lactancia, ni a un grupo etario o agente en particular. En este sentido, la significatividad de los procesos de crianza recae en el entramado relacional que se configura de la interacción y el intercambio entre los distintos sujetos sociales.

Todo lo dicho nos lleva a pensar que es la propia multifuncionalidad del nivel lo que transforma la tarea en más prestigiosa e implica una mayor profesionalidad por parte de las personas involucradas en el sector, lo que supone un desafío para la supervisión escolar en términos de regular dicha cuestión.

2.2.2. La heterogeneidad de la oferta en el nivel inicial

En Argentina, así como en varios países de la región, otra característica del nivel es la existencia de distintos formatos institucionales. Las instituciones educativas de este primer sector educativo pueden asumir distintas formas en función de, al menos, cinco variables: la franja etaria de atención, la disponibilidad y completitud del equipo

directivo, la organización de las secciones, el turno y el vínculo con la escuela primaria (Quiroz y Pieri, 2011; Cardini et al., 2017). En el cuadro 1 exponemos estas variables y sus posibilidades para el sector.

CUADRO 1: Variables y posibilidades que pueden asumir las instituciones educativas de nivel inicial

Variables	Posibilidades
Vínculo con escuela primaria ^(a)	Independiente
	Anexa
Disponibilidad del equipo directivo y cuerpo docente	Equipo directivo propio
	Equipo directivo compartido (escuelas nucleadas)
	Equipo directivo de primaria
Turno ^(b)	Simple
	Extendido
	Completo
	Especial
Franja etaria de atención	De 45 días a 2 años
	De 3 a 5 años
	De 45 días a 5 años
	Sala de 4 y 5 años
Organización de las secciones	Sala de 5 años
	Independientes
	Múltiples

^(a) La modalidad independiente cuenta con edificio y equipo directivo propio y la modalidad anexa cuenta con edificio y equipo directivo anexado a una escuela primaria.

^(b) El turno simple tiene una duración de entre 3:15 y 4 horas, dependiendo de la jurisdicción, ya sea por la mañana o por la tarde. El turno extendido tiene una duración de entre 5 y 7 horas. El turno completo tiene una duración de entre 7 y 8 horas.

Fuente: elaboración propia en base a información disponible en Cardini et al. (2017) y Cardini, Guevara y Steinberg (en prensa).

A partir de una investigación reciente que mapea desde distintas aristas la educación inicial en Argentina (Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa), sabemos que cerca del 85% de las instituciones de nivel inicial son independientes, con lo cual disponen de equipo directivo e infraestructura propia. Es decir, puede considerarse que cuentan con autonomía pedagógica. Según lo propuesto por Batiuk y Coria (2015: 65), este concepto refiere al “grado de independencia del nivel inicial respecto del primario”. Estas autoras presumen que “a mayor nivel de autonomía, la enseñanza resulta más adecuada a los mandatos del nivel y reviste mejor calidad educativa” (ídem). En función del tipo de institución, el equipo directivo puede estar compuesto por uno o varios de estos cargos: director de inicial titulado, director maestro con clase anexa, director maestro (personal

único), regente, vicedirector o subregente, auxiliar de dirección, coordinador de nivel, secretario, prosecretario y auxiliar de secretaría.

En relación con el turno, la gran mayoría de los jardines del país ofrece jornada simple, mientras que solamente alrededor de un 7% brinda un mayor tiempo de atención. Aquellos que ofrecen jornada extendida o completa son, por lo general, establecimientos privados y ubicados dentro del área urbana. Sobre esto, las autoras refieren, también, grandes diferencias en las distintas jurisdicciones del país. Mientras que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la oferta extendida corresponde aproximadamente a un 47% de su oferta total para el nivel, en muchas otras provincias no alcanza al 10%. A su vez, los datos demuestran que este tipo de oferta está orientada, en mayor medida, hacia la población de edad más pequeña. Es decir, la oferta de jornada completa o extendida es mayor en instituciones que cuentan con salas de jardín maternal.

Con respecto a la franja etaria de atención y a la organización de las secciones, en la mayoría de los establecimientos los niños están organizados por edad. Sin embargo, se entrevistó la existencia de escuelas que poseen salas multiedad o múltiples –que incluyen a niños y niñas de distintas edades– y salas multinivel –que incluyen a niños y niñas de edad preescolar y primario–. Estas últimas están mayoritariamente presentes en el ámbito rural y representan menos del 10% de la oferta total.

En atención a lo descrito, estas dos características del nivel inicial –la combinación de funciones y la diversidad de formatos institucionales– complejizan el mapa educativo para la atención de los más pequeños y la convierten en un desafío de gobierno. Las coberturas disímiles evidencian, por dentro, un nivel educativo heterogéneo, que en términos de regulación se mira desde la enseñanza, pero no así desde el conjunto de las funciones CEC. Por lo tanto, constituye una vacancia comprender la forma en que la regulación, encarnada en la figura del supervisor, se configura como una instancia para evitar que los niños del país atraviesen circuitos y recorridos diferenciados en su educación inicial.

2.2.3. Los desafíos de la regulación en el nivel inicial

El nivel inicial en Argentina, como parte de nuestro sistema educativo, está organizado en función de determinados dispositivos de política que constituyen “mecanismos que conectan el Estado central con las prácticas pedagógicas” (Rivas, Mezzadra y Veleda, 2013: 38) y habilitan, de esa forma, su influencia. Dentro de este conjunto de elementos

políticos¹², son de especial interés en nuestro trabajo la normativa, el currículum y el equipo de supervisión escolar. La normativa y el currículum regulan cuestiones intrínsecas del trabajo con los niños, tanto los denominados aspectos administrativos como los pedagógicos (Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa). Estos elementos enmarcan la tarea del supervisor, actor ubicado en una posición intermedia entre los niveles superiores de gobierno y las escuelas, que actúa como agente de unión entre dichas documentaciones oficiales y las prácticas en el territorio.

¿Cuál es la importancia de la regulación en el nivel inicial? En primer lugar, la regulación permite avanzar sobre la calidad de la educación y la justicia educativa, ya que sienta las bases mínimas esperadas que deben cumplir tanto los organismos estatales como los establecimientos educativos. También, se constituye como “un dispositivo clave en la distribución y articulación de responsabilidades, obligaciones y recursos entre la nación y las provincias” (Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa: 40). Por último, la regulación es fundamental para dar lugar a que la sociedad exija su cumplimiento en tanto nivel incorporado recientemente al sistema educativo. A pesar de estos argumentos, la normativa y el currículum no se piensan ni se elaboran de forma unificada y aún circulan por caminos diferenciados.

La normativa constituye el corpus de legislación estatal a nivel macro y micro con potestad para influir en las prácticas educativas. Dentro de este grupo encontramos leyes, acuerdos, estatutos, resoluciones, reglamentos, decretos y ordenanzas, entre otros. En el plano nacional, la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006) es el marco regulador más amplio y general. Para la educación inicial constituye un gran avance, ya que le otorga especificidad al nivel y organiza su atención en dos ciclos: jardín maternal (cero a dos años) y jardín de infantes (tres a cinco años). Esta ley reconoce al sistema educativo como poseedor de “jurisdicción, capacidad y autoridad para recibir (y educar) a los más pequeños” (Faur, 2010: 71). Asimismo, busca favorecer la integración de los primeros años y promover la continuidad del trabajo pedagógico de todo el sector (Cardini y Guevara, 2019b). Los objetivos que en este documento se delimitan para el nivel inicial están relacionados estrechamente con cuestiones pedagógicas y socializadoras, y dejan apartadas “las funciones de asistencia (cuidado, alimentación, saludos, etc.) y de preparación para el nivel primario, vinculada con la adquisición de saberes, hábitos y

¹² Los autores listan siete dispositivos: el currículum; la legislación educativa; la formación docente; la capacitación docente; la supervisión escolar; la elaboración, compra, distribución y regulación de materiales y recursos educativos; los sistemas de evaluación y promoción de los alumnos.

habilidades para el nivel educativo siguiente” (ídem: 32). De esta forma, “aún no existen acuerdos federales en una serie de aspectos claves para el acceso y la calidad, como la priorización de vacantes, la duración de la jornada, la cantidad máxima de niños y niñas por sala/adultos” (Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa: 100). Las políticas que se implementan para el nivel aún no logran “garantizar una enseñanza actualizada, pertinente, oportuna y acorde a la edad y las necesidades de la primera infancia” (Batiuk y Coria, 2015: 40), lo que resulta en propuestas y prácticas pedagógicas débiles en diversos lugares a lo largo del país.

Otros lineamientos existentes a nivel nacional son las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación (CFE). Sin embargo, éstas no tienen una injerencia específica en relación con la educación inicial. La mayoría de las resoluciones que incluyen al nivel atienden a cuestiones generales para todos los niveles y no a particularidades del sector.

Dentro de este marco, son las normativas provinciales¹³ las que establecen los lineamientos educativos centrales, pero la situación en cada una de las jurisdicciones refleja una situación heterogénea. En una investigación reciente sobre el panorama normativo del nivel inicial, Cardini y Guevara (2019b) identifican que el país carece de una distribución de responsabilidades clara entre el gobierno nacional y el de las provincias, lo cual constituye un problema en la medida en que da lugar a posibles superposiciones y vacancias. Además, refieren que muchas de las normativas provinciales son temporalmente anteriores a la LEN, de modo que reconocen una estructura y organización del nivel diferente a la estipulada en la normativa vigente de carácter nacional. Esta situación se complementa con el hecho de que gran parte de la normativa jurisdiccional no está delimitada exclusivamente para el nivel inicial o no incluye al jardín maternal, lo que implica la falta de tratamiento de aspectos claves y específicos de la educación para los más pequeños. A su vez, su estudio evidencia que existe falta de cohesión en el modo en que las distintas provincias regulan las siguientes variables: el ciclado; los objetivos; la obligatoriedad y universalidad; los requisitos para la creación, apertura y cierre de establecimientos y secciones; los formatos institucionales; el personal de los establecimientos; la inscripción y priorización de las vacantes; el espacio físico por niño y la ratio alumno-docente; la duración de la jornada; el comedor escolar; la

¹³ Se incluyen las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

articulación con las familias; y la transición hacia el nivel primario. Todas estas razones demuestran una base normativa poco consolidada y unificada a lo largo del país.

El currículum constituye otro dispositivo que estructura y tiene efectos sobre las prácticas pedagógicas (Rivas et al., 2013). Esta herramienta constituye “el corazón de cualquier propuesta educativa ya que es el nodo central que define y articula la función social de transmisión cultural” (Aguerrondo, 2016: 265). Es un dispositivo cultural, social y político que, mediante su contenido y regulaciones, tiene como objetivo ordenar y darle sentido al aparato educativo y, en definitiva, sintetiza aquello que la sociedad considera importante transmitir para su continuidad (ídem).

En términos nacionales, los requerimientos curriculares mínimos son delineados a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2004)¹⁴. Este conjunto de documentos abarca todo el tramo obligatorio del sistema escolar y tiene como objetivo establecer un marco de aprendizajes esenciales para todas las provincias en la búsqueda por reducir las desigualdades entre los distintos puntos del país. Es por ello que, para el nivel inicial¹⁵, los NAP contemplan solamente a la sala de cinco años, el único tramo obligatorio al momento de su elaboración. De esta manera, el país aún no cuenta con un marco curricular nacional que abarque todo el tramo obligatorio de la educación inicial.

Las provincias poseen autonomía para la contextualización y la ejecución de las definiciones generales. En un estudio sobre la perspectiva curricular nacional, complementario al citado anteriormente, Cardini y Guevara (2019a) examinan los documentos curriculares de las jurisdicciones para analizar sus características principales. En cuestiones curriculares las provincias también demuestran un panorama diverso. Las autoras registran un triple desfase entre la LEN, los NAP para el nivel inicial y ciertos diseños curriculares provinciales. Además, exponen divergencias y diseños heterogéneos en alcance, extensión, organización y explicitación del contenido. En este sentido, Cardini y Guevara (2019a: 43) advierten que a lo largo de los distintos documentos “se realizan tratamientos dispares de aspectos centrales, tales como el tiempo, el espacio, la alfabetización y el juego, el vínculo con las familias y la transición hacia el nivel primario”. Otro hallazgo significativo es la inexistencia de un diseño curricular para el jardín maternal en la mitad de las jurisdicciones del país, lo cual expone una fragmentación en la unidad que constituye el nivel. Esta diversidad en las concreciones curriculares de las provincias implica, por lo tanto, diferencias en el modo en que las

¹⁴ Creado bajo la resolución del CFE N° 214.

¹⁵ Aprobado a través de la resolución del CFE N° 22.818.

instituciones de nivel inicial a lo largo del país llevan adelante de forma integral las funciones de cuidar, enseñar y criar.

En suma, sabemos que estos instrumentos de regulación de las prácticas pedagógicas presentan un marco disímil en las diferentes regiones del país, lo que da lugar a una oferta heterogénea y diversa para los niños más pequeños. En este contexto, cabe preguntarse cómo la figura del supervisor, quien utiliza su conocimiento tanto del terreno político como de las escuelas, se asienta en su posición de liar las regulaciones vigentes con la realidad de las instituciones de nivel inicial.

2.3. El supervisor en el sistema educativo

2.3.1. Una aproximación al surgimiento de los equipos de supervisión escolar

El supervisor escolar es un actor de regulación en el territorio y es el nexo entre las documentaciones oficiales escritas y las prácticas en las escuelas. A lo largo del tiempo, este cargo ha tenido un desarrollo paralelo al de los sistemas educativos modernos y ha cumplido un rol esencial como representante del Estado en “la creación, fiscalización y control de los establecimientos educativos en los sistemas escolares en formación y expansión” (De Grauwe, 2008; Terigi, 2010: 7). La razón que ha justificado la formación de dicho cargo recae en la protección del derecho a la educación de los niños y adolescentes en las condiciones específicas que establecieron las leyes del país (Terigi, 2010).

Un recorrido a través la historia del sistema de inspección en Argentina documentado por Inés Dussel (1995) da cuenta que los primeros inspectores del país estaban abocados mayormente a fiscalizar cuestiones relacionadas con la infraestructura y los recursos de los establecimientos escolares¹⁶. Éstos incluían en sus informes, entre otra información, estadísticas escolares y el estado de los edificios. Sin embargo, Dussel

¹⁶ El artículo 35° de la Ley 1420 (del año 1884) hace referencia a la creación del cargo de inspector: “Las escuelas primarias de cada distrito escolar, serán inspeccionadas dos veces por lo menos en el año por inspectores maestros. Créase con tal objeto el cargo de Inspector de las escuelas Primarias, que será desempeñado por maestros o maestras normales, en la forma que determine la autoridad escolar respectiva”. Las funciones del Inspector de Escuelas Primarias se delinean en el artículo 36°: “Corresponde a los inspectores de Escuelas primarias:--1° Vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por la Dirección General de las Escuelas.--2° Corregir los errores introducidos en la enseñanza.--3° Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros, estadística e inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas.--4° Informar a la Dirección General sobre el resultado de su inspección indicando el estado de la enseñanza de las escuelas inspeccionadas y los defectos o inconvenientes que sea necesario corregir.--5° Informar sobre el estado de los edificios de propiedad pública en sus respectivas jurisdicciones, así como sobre el estado y clase del mobiliario que tengan.--6° Pasar al Presidente del Consejo un informe mensual”.

refiere que los maestros pasaron a ser el foco de atención de los inspectores luego de algunos años de trabajo. Con el correr del tiempo, el cargo se fue enmarcando bajo la creación de ciertas leyes y normativas. Es ante la llegada del pedagogo Francisco Berra a la Dirección General de Escuelas, en el año 1894, que se formaliza aún más con el desarrollo de una guía de observación que, en suma a las ya incumbencias del inspector, agrega la evaluación de las prácticas pedagógicas. De esta forma, “su legitimidad, a la par de fundarse en su puesto burocrático con un poder punitivo acrecentado, tiene ahora una nueva base: la pedagogía” (ídem: 66). Así queda establecida la doble tarea del supervisor escolar: por un lado, lo concerniente a la vigilancia e inspección, y por otro, aquello relacionado con prescribir o enseñar prácticas consideradas como correctas.

A lo largo del siglo XX, en varios países dentro de los cuales incluimos a la Argentina, la estructura y las competencias de los equipos de inspección se han ido modificando. En especial a partir de las últimas décadas, la función supervisiva se vio atravesada por diversos cambios relacionados con cuestiones políticas y a las reformas en gestión educativa (Carron y De Grauwe, 2003; De Grauwe, 2008). En la actualidad, la supervisión manifiesta una estructura compleja, dividida en varios niveles de administración y con una multiplicidad de funciones (Dufour, 2008; Terigi, 2010). Esta cuestión reafirma la relevancia del cargo y es basta la evidencia que coloca a los inspectores en una posición clave para los procesos de cambio escolar y contribución hacia mejoras en la calidad¹⁷ del sistema educativo (Carron y de Grauwe, 2003; Spiridonov, 2012; Silva García, 2013).

2.3.2. Funciones y tareas asociadas a la supervisión escolar y la construcción del rol

El rol del inspector de enseñanza es complejo y multidimensional. En la literatura disponible, encontramos varios autores internacionales y locales (Carron y De Grauwe, 2003; Dufour, 2008; Gvirtz y Podestá, 2009; Terigi, 2010) que delinear tres funciones analíticamente diferenciadas para este cargo: control, acompañamiento y enlace. Dichas funciones pueden ser abordadas a partir de una combinación de dos dimensiones, pedagógica y administrativa (Dufour, 2008; Terigi, 2010; Aguerro, 2013). La

¹⁷ Excede los objetivos de este estudio profundizar en el concepto de calidad educativa. En este sentido y teniendo en cuenta el foco del trabajo, tomamos lo propuesto por Van Laere (2017: 93), quien plantea que hablar de calidad en instituciones de primera infancia “supone abarcar una mirada amplia y holística con respecto al cuidado, la enseñanza, la crianza y el apoyo social para los niños” (Traducción propia).

dimensión pedagógica hace referencia al supervisor en su “condición de facilitador, animador de procesos de crecimiento, de conocimiento, de desarrollo y de aprendizaje individual y colectivo” (Dirección de Inspección General, 2010: 10). Por su parte, lo administrativo está relacionado con la manipulación de información referida a la gestión institucional, a los estados administrativos y a la normativa escolar para favorecer la toma de decisiones y la mejora continua de la actividad escolar. En el cuadro 2 listamos algunas de las tareas que el supervisor realiza en relación con cada función, orientadas hacia lo pedagógico o lo administrativo.

CUADRO 2: Tareas del supervisor asociadas a las funciones y dimensiones

Función	Tareas	
	Pedagógica	Administrativa
De monitoreo y control	Fiscalizar los procesos educativos, del cumplimiento de los programas curriculares y de la tarea específica del docente y directivo	Fiscalizar las condiciones edilicias, de infraestructura e higiene Fiscalizar distintos registros: plantilla del personal, cambios en la planta funcional, asistencia del personal, legajos de los alumnos, cantidad de aulas en funcionamiento, libros de actas
	Coordinar y realizar proyectos de capacitación o charlas para docentes sobre determinada temática relevante	Orientar en la gestión de trámites relacionados a la institución o sus alumnos
De acompañamiento	Asesorar en los proyectos de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales	Orientar en situaciones que requieran asesoramiento legal
	Sugerir y elaborar propuestas o proyectos para trabajar con los alumnos	Mediar entre partes implicadas cuando surgen conflictos vinculares, legales o sociales
De enlace	Identificar, proponer y difundir ideas sobre buenas prácticas escolares adecuadas al contexto	Transmitir la información recabada a nivel local a los organismos ministeriales superiores, a través de informes, registros o estadísticas
		Analizar los datos para operar consecuentemente
	Asegurar la implementación de políticas educativas en las instituciones escolares a través de la instrucción al personal	Transmitir información presente en las normativas, regulaciones y políticas a las instituciones educativas Garantizar la circulación de información dentro del sistema y del contexto específico

Fuente: elaboración propia en base a información disponible.

La primera de las funciones identificadas refiere a la forma tradicional de inspección relacionada con el control y monitoreo de las escuelas, que considera al inspector como representante del Estado. Esta función es aquella que se ha vinculado de forma exclusiva al rol del supervisor en los inicios del sistema, pero que en la última

década ha ido cediendo terreno. Desde los comienzos, el supervisor está a cargo de cuestiones vinculadas a la inspección administrativa de las instituciones escolares. Lleva a cabo registros de las condiciones de higiene e infraestructura, de la cantidad de grados y aulas en funcionamiento, de la plantilla del personal, del ausentismo docente y de los legajos de los alumnos, entre otras cuestiones. Aquí se incluyen, también, tareas relacionadas con el monitoreo del cumplimiento de las leyes y normativas asociadas a cada jurisdicción y nivel educativo correspondiente. En este sentido, el supervisor es quien verifica el funcionamiento general de la institución educativa en función de las normas establecidas y busca adaptabilidad a las distintas situaciones con las que se encuentra (Dufour, 2008). Asimismo, esta función es ejercida desde la dimensión pedagógica mediante tareas de fiscalización de los procesos educativos dentro de la escuela, del cumplimiento de los programas curriculares y del trabajo de los docentes y directivos.

Si bien en ocasiones pensamos en esta función como restrictiva o coercitiva (Dufour, 2008), el objetivo del control es que a través del seguimiento meticuloso las instituciones alcancen los objetivos planteados y logren buenos resultados. Una idea similar plantea Aguerrondo (2013), quien sostiene que el control permite influir en los distintos actores institucionales de modo que éstos orienten su accionar hacia los fines colectivos que han sido consensuados. De esta manera, esta autora (ídem: 20) sugiere que “los supervisores deben asegurar que las leyes, reglamentos y lineamientos pedagógicos generales se cumplan en los centros educativos” con el interés de respaldar el derecho a una educación de calidad y fomentar a las instituciones para que se enriquezcan y desarrollen.

Por otra parte, la función de acompañamiento supone al supervisor como proveedor de apoyo, asesoramiento, capacitación y orientación a las instituciones educativas y sus actores. Esta tarea implica la utilización de información proveniente de diversos sitios, tales como documentos, normativas y estadísticas, en pos de ofrecer “asesoría, apoyo y dirección a los maestros y administradores para mejorar la instrucción en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de la institución” (De Grauwe y Carron, 2002, citados por Aguerrondo, 2013: 21). Desde lo pedagógico, incluye tareas como la ejecución de capacitaciones para docentes o directivos, la búsqueda de profesionales idóneos para abordar determinadas temáticas, la orientación en los proyectos de inclusión y la sugerencia sobre proyectos para trabajar con los alumnos a lo largo del año escolar.

La tercera función adjudicada al supervisor es la de enlace, que denota la unión bilateral entre el nivel micro, asumido por las instituciones escolares y las familias, y el nivel macro, del cual forman parte los niveles superiores de la administración. El inspector se constituye como agente de mediación, nexo, puente o correa de transmisión que habilita la comunicación entre las autoridades nacionales, provinciales o regionales y los centros educativos (Aguerrondo, 2013).

La articulación que el supervisor realiza es bidireccional. Implica, por un lado, la generación de distinto tipo de información sobre la realidad de las instituciones escolares, mediante informes, registros y estadísticas, para proveer a los niveles superiores de gobierno (Dufour, 2008). Estos datos, junto a las necesidades y demandas expresadas por las escuelas y las familias, llegan a través de dicha figura a los organismos superiores, quienes son los encargados de la elaboración de políticas y la toma de decisiones a partir de la información que es provista. Es decir, las instituciones escolares son escuchadas a través del supervisor. Éste se instituye como el canal a través del cual las autoridades políticas toman conocimiento acerca de lo que sucede en las escuelas y su estado actual de acuerdo a criterios y determinaciones (Ehren et al., 2015).

Por otro lado, el vínculo que el inspector encarna con los niveles de gobierno constituye una herramienta esencial para las escuelas. Realiza una bajada de las documentaciones y disposiciones oficiales al contexto particular de cada jurisdicción – institución– y permite la traducción de éstas en función de las necesidades. Esto es, participa en la vehiculización de procesos que articulan las estructuras escolares con los objetivos, requisitos y estrategias delineadas en las políticas educativas (Ehren et al. 2015). Desde la dimensión pedagógica, actúa como agente de cambio, identifica y difunde ideas sobre buenas prácticas educativas y asegura su implementación a nivel local (Carron y De Grauwe, 2003). Su compromiso recae en habilitar espacios de planeamiento, desarrollo, sostenimiento y generalización de cambios en la búsqueda de generar mejoras a nivel institucional y jurisdiccional. Para las escuelas, ello constituye una oportunidad de instrucción acerca de la información presente en las políticas educativas. Esta perspectiva confluye con lo expresado por Gvirtz y Podestá (2009: 27), quienes manifiestan que la responsabilidad mayor del supervisor recae en

articular las demandas provenientes de los niveles centrales y las instituciones educativas, orientando su campo de acción hacia la promoción y evaluación de proyectos institucionales, la intervención indirecta en la institución escolar a través del trabajo con los directivos y el desarrollo de proyectos educativos.

A estas tres funciones descriptas, Flavia Terigi agrega una cuarta, a la que llama sociocomunitaria. Ésta se configura a través del trabajo del supervisor “en la promoción de la educación en el entorno social en que se instalan las escuelas y en el fortalecimiento de la relación entre familias y escuelas” (Terigi, 2010: 57). Damos cuenta de la importancia que tiene dicha función en la contextualización del proceso educativo. Las familias son un agente fundamental en el sostén de la educación de los niños y en ello recae la importancia de la relación que establezcan con las instituciones educativas y sus actores.

Esta información da cuenta que el servicio de inspección se consolida como un cuerpo estructurado, con capacidades y funciones propias que van más allá del control y la reproducción de las normas. En este sentido, la imagen del supervisor como “mero ejecutor o agente controlador” (Gvirtz y Podestá, 2009: 40) es exigua en la sociedad contemporánea, donde las preguntas relacionadas con la escuela, los niños y los distintos actores escolares son distintas de lo que eran en décadas pasadas. Como sostiene Dufour (2008: 136), los inspectores ya no son “identificados exclusivamente (tanto desde abajo, la escuela, como desde arriba, las autoridades del sistema) como *guardianes* del funcionamiento esperado y deseable del proceso educativo, puesto que deben promover y contribuir a alcanzar un mejor funcionamiento”. Sus funciones lo sitúan en un lugar estratégico y lo convierten en un actor clave dentro de las instituciones escolares, en la medida en que pueden intervenir teniendo en cuenta las características del contexto jurisdiccional y de las instituciones educativas en las que se desempeñan.

En atención a lo que venimos desarrollando, identificamos que existe una complejidad cada vez mayor en el rol del inspector de enseñanza al ponerlo frente a distintas responsabilidades administrativas y pedagógicas. Lo descrito, sumado a otras particularidades de su cargo como la variabilidad de los contextos en los que se desempeña y la cantidad de actores escolares y políticos con los que se relaciona, lleva a cuestionarnos acerca de cómo se da la construcción de su rol.

La evidencia demuestra que existen distintos factores que influyen en dicha construcción, lo que va dándole forma al perfil profesional. A partir de su investigación con inspectores de nivel inicial, primario y secundario en un distrito de la Provincia de Buenos Aires, Spiridonov (2012) sugiere que son tres los factores que se expresan en mayor medida. Por un lado, la experiencia que el supervisor va acumulando, aspecto en el que interviene el ensayo y el error y que le da la posibilidad de ir ajustando sus prácticas en función de anteriores usos que le hayan resultado beneficiosos –o no– y del entorno

en el que se desarrollan. En este sentido, “los supervisores capitalizan un saber hacer dado por la trayectoria en el sistema y en la función específica” (Vercellino y Enrico 2006: 102). Otro factor que tiene injerencia es la influencia de personas que han tenido o tienen el mismo cargo, ya sean pares o superiores, que se pueden transformar en figuras de los cuales el supervisor busca asimilarse o diferenciarse. Como dijimos, el inspector se relaciona e intercambia cotidianamente y a lo largo de su trayectoria con muchos y diversos actores de los cuales puede tomar, de forma consciente o no, características, actitudes, conocimientos, modos de gestión y formas de trabajo, entre otros aspectos. Por último, Spiridonov menciona elementos relacionados con la ideología que circunda al cargo del inspector y el idealismo al que se lo vincula en la búsqueda de mejoras en la educación.

Otros estudios entrevén que, en la construcción del rol, existe un espacio de autonomía entre lo que dice la normativa –en muchos casos con superposiciones, vacíos o ambigüedades–, lo que demandan los niveles políticos y lo que el supervisor efectivamente realiza en su práctica diaria (Dussel, 1995; Dufour, 2008; Hall, 2017). Esto da cuenta de cómo el inspector va delineando su propio perfil en función de sus capacidades, historia de vida y contexto específico en el que se desempeña (Dufour, 2008). De esta forma, “aluden a criterios propios, a su propia interpretación de la norma, o al sentido común como elementos que operan a la hora de intervenir ante la ambigüedad o vacío de la normativa” (Vercellino y Enrico, 2006: 100). Este espacio de autonomía surge en el intersticio entre los documentos de políticas públicas y el territorio. En este sentido, el modo en el que el supervisor interpreta la norma es utilizada como herramienta para darle una impronta propia a las instrucciones del nivel central (Olmeda y Cardini, 2002) y actuar en el territorio en virtud a ello. Vemos, de esta manera, que los supervisores no son meros comunicadores y transmisores de información –“correos de transmisión neutrales” como refiere Dufour (2008: 14) – sino que su accionar es decisivo para definir y redefinir tanto las políticas como las demandas del territorio, y generar impacto en el desarrollo del sistema de educación.

Estas cuestiones que planteamos nos llevan a pensar cuál es el propósito que se concibe con respecto al rol y cómo se traduce en las prácticas supervisivas diarias. En este sentido, algunos trabajos (Ehren et al., 2015) identifican que, en general, los inspectores aseguran que el objetivo primordial de su trabajo es mejorar la calidad de la enseñanza dentro de las instituciones escolares en consideración al contexto en el que están inmersas. A pesar de ello, ciertas publicaciones abocadas al estudio de la

supervisión de los niveles primario y secundario sugieren el relegamiento de lo pedagógico en manos de tareas con fines administrativos (Carron y De Grauwe, 2003; Dufour, 2008; Terigi, 2010; Spiridonov, 2012). La tensión entre estas concepciones puede entenderse en función de distintas razones. Por un lado, el supervisor está inserto en una dinámica que incluye distintas instancias jerárquicas a quien debe responder de forma diaria y varias instituciones escolares a cargo, situación que conlleva dar respuesta a demandas diversas y simultáneas. Los aspectos administrativos de fiscalización son varios y, en ocasiones, irrumpen en la práctica diaria en forma de urgencias u obligaciones que el supervisor debe atender y priorizar. A su vez, ocupan gran cantidad de tiempo en buscar soluciones o mediar entre partes implicadas cuando surgen conflictos dentro de las instituciones, ya sean vinculares, legales o sociales (Dufour, 2008). Por esta razón, algunos autores (Spiridonov, 2012; Veleza, 2014) sugieren que es la sede de inspección y no la escuela en sí misma el lugar donde los supervisores pasan la mayor parte de su tiempo. Si bien estas referencias cotidianas nos acercan a comprender por qué los inspectores, en ocasiones, priorizan lo administrativo por sobre lo pedagógico, Dufour (2008: 118) enfatiza que “las competencias pedagógicas desempeñan un rol más crítico, dado que definen la capacidad de que disponen estos actores del nivel intermedio para mejorar los niveles de calidad y equidad en la prestación del servicio”. En este sentido, sin desmerecer la significación de las tareas administrativas sobre los procesos de enseñanza, este autor asume el carácter fundamental que tiene la mirada y la acción pedagógica del supervisor escolar.

Las vertientes descriptas, donde subyacen distintos factores y la dicotomía administrativo-pedagógica en las prácticas diarias, reflejan un entramado complejo en la construcción del rol del supervisor escolar. La posición en la que está ubicado es estratégica para intervenir y “contribuir a ajustar las políticas públicas a las necesidades de su región, acompañar a sus escuelas, articular redes de trabajo, y fundamentalmente, apuntar a la calidad educativa en todas las escuelas de su jurisdicción” (Gvirtz y Podestá, 2009: 43). Su rol le permite tener “un impacto decisivo sobre los efectos de las políticas diseñadas por las autoridades” (Dufour, 2008: 124) y fortalecer procesos de cambio y mejoras educativas (Silva García, 2013). Las múltiples funciones que lleva a cabo y el margen de autonomía del que dispone son factores que también hacen del rol del inspector una figura clave en la dinámica escolar.

2.4. La relevancia del supervisor en las instituciones de nivel inicial

Los estudios presentados anteriormente acerca de la inspección escolar comprenden principalmente escuelas primarias y secundarias, sectores en los que la literatura se ha enfocado mayormente. Por este motivo, existe una enorme vacancia a la hora de pensar la función supervisiva en la educación inicial y no se han encontrado trabajos que aborden dicha especificidad. En las instituciones escolares de nivel inicial del país, la regulación es primordial y la razón recae, entre otros factores, en la pluralidad de funciones y formatos escolares que lo caracteriza. En este entramado, escenario que constituye aún un desafío, el supervisor adquiere un papel fundamental como entendedor tanto del terreno político como del escolar. De aquí el interés que suscita este trabajo de investigación.

El nivel inicial posee la distinción, en relación con los otros sectores del sistema educativo del país, de haberse organizado en las últimas décadas. Si bien la Ley de Educación Nacional de 2006 constituye un gran avance reconociéndolo como unidad pedagógica, los dispositivos de política que regulan el nivel aún demuestran grandes variabilidades en las provincias argentinas. Los documentos curriculares tienen un alcance limitado y sectorial y algunos de ellos están ya desactualizados; ciertos lineamientos normativos, por su parte, carecen de articulación entre Nación y las provincias, y presentan un alcance también reducido. Esta situación constituye un problema si pensamos en los escenarios dispares que se presentan en las distintas partes del país e incluso dentro de una misma jurisdicción.

En este sentido, el peso de la figura del supervisor escolar radica en que su posición intermedia es un eslabón fundamental en la regulación del sector. En las instituciones de gestión estatal, el nivel inicial posee inspectores propios; la situación en las instituciones de gestión privada difiere según cada jurisdicción, ya que hay varias que tienen supervisores compartidos entre los tres niveles educativos. Que existan supervisores propios del nivel constituye una ventaja de la función supervisiva, dado que permite pensar que dichos agentes poseen un conocimiento exhaustivo de las características del sector y pueden intervenir de forma asertiva y contextualizada teniendo en cuenta las particularidades del nivel. Frente a esto, sin embargo, nos preguntamos cómo los supervisores actúan en función de los lineamientos expuestos en las disímiles políticas educativas del nivel y cómo llevan a cabo su labor diaria en la que deben liar estos elementos con las realidades heterogéneas del territorio, con el objetivo de mejorar las

prácticas educativas y que los niños atravesen recorridos similares en su educación inicial. Reconocemos aquí que el perfil del inspector y el espacio de autonomía del que dispone toman un papel significativo en la forma en que se posiciona frente a su función para conjugar estas variables.

El histórico posicionamiento del rol en un lugar de control y fiscalización, en conjunto con el habitual relegamiento de las tareas pedagógicas en manos de lo administrativo, nos invita a pensar cómo el supervisor ahonda en las funciones características del nivel. Si bien complementarias, son complejas dado que se dan en el marco de un sistema educativo que se constituyó alrededor de la función de enseñanza. Es decir, si el abordaje del inspector de enseñanza en instituciones que cuidan, enseñan y crían a bebés y niños pequeños permite profundizar en la totalidad de lo que ello abarca.

Atendiendo a estas consideraciones, esta tesis contribuye a cubrir una vacancia en relación con el rol del supervisor en las instituciones de nivel inicial, donde se llevan a cabo funciones integrales y que son parte de un mapa de oferta educativa sumamente fragmentado en el país. Sobre la base de esta cuestión, nos adentraremos en un territorio en el que conviven escuelas de nivel inicial de gestión privada –con una fuerte presencia en el sector– y estatal –que, a su vez, contiene instituciones bajo la cartera del gobierno provincial y del gobierno municipal–.

Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TERRITORIO Y DEL SERVICIO DE SUPERVISIÓN ESCOLAR EN VICENTE LÓPEZ

3.1. Introducción

En el acápite precedente expusimos las coordenadas teóricas y los antecedentes de nuestra investigación. En este capítulo, nos proponemos presentar una descripción analítica del contexto. Indagar sobre el territorio en cuestión nos permite entender dónde se inserta este estudio, que está planteado desde una mirada territorializada de la supervisión en el nivel inicial, y sitúa el escenario del análisis que se presentará en los apartados siguientes.

Para comprender el alcance del concepto tomamos los aportes de Steinberg (2015), quien propone que un territorio es una “estructura de oportunidades compuesta por el conjunto de recursos materiales, simbólicos y sociales presentes en un espacio social dado”. Entre ellos, la autora (2015: 5) menciona:

las características geográficas y climáticas, el tamaño de la población y su composición sociodemográfica, la infraestructura básica (camino pavimentados, electricidad, agua potable) presencia y característica de los servicios públicos (educación, salud, protección social), los recursos naturales y económicos, su ubicación en el territorio más amplio (proximidad a otros tipos de contextos), presencia y tipo de capacidades de las instituciones del estado, pero también estas configuraciones son moldeadas por las representaciones de sus habitantes, las tradiciones culturales, y políticas, sus creencias y valoraciones.

El capítulo se organiza en tres ejes principales. En el primero, nos abocamos a presentar ciertos datos cuantitativos que describen a Vicente López como un municipio pequeño, rico y desigual.

En un segundo apartado, presentamos lo concerniente al sistema educativo del territorio en cuestión y, en mayor profundidad, al nivel inicial. En Vicente López, este sector incluye ciertas particularidades que vuelven interesante su documentación: una fuerte presencia del orden de la gestión privada y la convivencia de este sector con instituciones estatales tanto de la cartera municipal como de la provincial.

En la última sección, delineamos los aspectos centrales del sistema de inspección de Vicente López, inserto dentro de la organización educativa de la Provincia de Buenos Aires. Exponemos aquello que enmarca las prácticas de supervisión escolar y presentamos la existencia de dos escenarios supervisivos que conviven en la región: el privado y el estatal. Hacia el final, caracterizamos las voces de las inspectoras del territorio en tanto fuente principal de producción de datos empíricos en lo que basamos este trabajo.

3.2. Caracterización del territorio elegido

Vicente López es uno de los 135 municipios¹⁸ en los que se divide territorial y administrativamente la Provincia de Buenos Aires (PBA). Con tierras del partido de San Isidro, fue creado en el año 1905 a través de la Ley Provincial N° 2959. Forma parte de lo que se conoce como el Gran Buenos Aires¹⁹ (GBA), que, junto a la Ciudad de Buenos Aires, constituye la región metropolitana (Indec, 2012).

Vicente López es un partido reducido en extensión²⁰. Es, incluso, el más pequeño de la PBA, ya que abarca una superficie de 33,77 km². Según información disponible en la base de datos REDATAM correspondiente al último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas llevado a cabo en el año 2010²¹, su población total es de 269.420 personas, cantidad que corresponde al 2,72% de la población total del GBA. Estos números demuestran un municipio poco poblado si se lo compara con otras áreas del conurbano bonaerense, con una densidad de 7.978,09 personas por km². A su vez, mediante una comparación intercensal –que contrasta la información de los censos del 2001 y del 2010, los últimos realizados en el país– observamos que Vicente López es uno de los dos únicos municipios del GBA que demuestran un crecimiento negativo de la población. Dicha comparación arroja un valor de -1,7%, lo que implica que en el municipio hay aproximadamente 4.662 personas menos entre un estudio y otro. Un dato en relación con el foco de interés de este trabajo es que, del total de la población de Vicente López, un 6,64% corresponde la primera infancia, lo que supone que hay alrededor de 17.890 bebés y niños de hasta cinco años inclusive.

Asimismo, Vicente López se caracteriza por presentar un escenario urbano aventajado en términos de acceso a derechos sociales, económicos y culturales (Steinberg, 2015). La población presenta indicadores socioeconómicos y de desarrollo

¹⁸ También denominados partidos.

¹⁹ También denominado conurbano bonaerense. Veinticuatro partidos integran el Gran Buenos Aires (Indec, 2012): Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López. En estos municipios conviven realidades disímiles, con importantes diferencias en el nivel de desarrollo de los habitantes (Suaya y Arena, 2018).

²⁰ Información obtenida en <http://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=322>. Los límites que definen su extensión actual son la calle Paraná al norte, el Río de la Plata al este, la Avenida General Paz, la Avenida de los Constituyentes, la Avenida Fleming, la calle Luis María Drago y la calle Primera Junta al oeste, y la Capital Federal al sur.

²¹ Si bien entendemos que los datos se encuentran desactualizados, corresponden a la última información disponible a nivel nacional.

favorables en relación con el resto del GBA²². Los últimos datos publicados en REDATAM demuestran que un 2,43% de los hogares presenta, al menos, un indicador de necesidades básicas insatisfechas²³ (NBI) y registran una tasa de analfabetismo del 3,61%. Estos datos indican una población mayormente alfabetizada y permite dar cuenta del impacto social y económico que dicho escenario representa.

Esta situación privilegiada se manifiesta también a través del Índice de Progreso Social²⁴ (IPS). La medición de dicho índice, según datos publicados en el año 2018, arroja puntajes compatibles con un alto nivel de progreso social. Vicente López obtiene un puntaje total de 61 puntos sobre 100. En el cuadro 3 exponemos los resultados totales y por dimensión obtenidos en dicho municipio, junto a los puntajes promedio del GBA a modo de establecer una comparación. Al contrastar ambas evidencias, el NBI e IPS, podemos ver que existe una correlación entre menos hogares en situación de pobreza estructural y un mejor desempeño general en el Índice de Progreso Social (Suaya y Arena, 2018).

CUADRO 3: Resultados totales y por dimensión de IPS en Vicente López y su comparación con el promedio del GBA

Dimensión	Vicente López	Promedio GBA
Necesidades Humanas Básicas	62	49
Fundamentos de Bienestar	62	48
Oportunidades	59	42
Escala total	61	47

Fuente: elaboración propia en base a información disponible en el texto de Suaya y Arena (2018).

A pesar de este contexto que estamos caracterizando, Vicente López presenta un panorama heterogéneo. Es decir, es un municipio rico pero sujeto a grandes desigualdades. Específicamente, estas diferencias están determinadas por el lugar de

²² Como sostiene Astiz (2006), Vicente López se presenta como un modelo a seguir debido al estilo de gestión que lleva a cabo desde finales de la década del 80. La administración ha sido reestructurada exitosamente para cumplir nuevas demandas sociales, a través de la creación de agencias municipales y el trabajo en colaboración con organizaciones no gubernamentales.

²³ El concepto de NBI permite la delimitación de grupos de pobreza estructural y representa una alternativa a la identificación de la pobreza considerada únicamente como insuficiencia de ingresos. Los bienes que se toman en cuenta para elaborar el indicador tienen que ver con aquellos aspectos que hacen a la calidad de vida: características estructurales y sanitarias de las viviendas, la escolarización en el nivel primario de educación formal y el mercado de trabajo (Indec, 2012).

²⁴ “El IPS es una herramienta que permite medir la extensión en la que los territorios satisfacen las necesidades sociales y medioambientales de sus ciudadanos. El desempeño relativo de estas unidades territoriales se mide a partir de un conjunto de indicadores reunidos en tres dimensiones (Necesidades Humanas Básicas, Fundamentos de Bienestar, y Oportunidades de Progreso) y doce componentes” (Suaya y Arena, 2018: 4).

residencia, ya que los barrios que abarca este partido demuestran características muy disímiles. En Florida, Vicente López, Olivos y la Lucila residen familias del sector medio y medio alto, mientras que en Villa Martelli, Florida Oeste, Munro, Carapachay y Villa Adelina, la población es de sectores medios y medios bajos (Steinberg, 2015). Asimismo, en Vicente López hay asentamientos que presentan situaciones desventajadas y más complejas, como son los barrios denominados La Loma, Las Flores, El Ceibo y Sívori. Esta situación implica que, para las familias, los aspectos relacionados a la escolarización, la atención a la salud, la movilidad, el acceso a los ingresos o el esparcimiento, entre otros, son muy diversos entre sí aun viviendo en un mismo partido (ídem).

En nuestras indagaciones, algunas de las entrevistadas mencionan esta característica del municipio como zona con contextos y realidades disímiles. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de ello:

Vicente López geográficamente tiene una forma muy amplia y hay distintos contextos. [...] Tenemos Olivos, que es un nivel, un contexto muy diferente al que encuentro en Villa Martelli y al que encuentro en Carapachay por ejemplo. Completamente diferentes y estamos en el mismo distrito. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Nuestra geografía son 30 cuadras por 60 cuadras de la más amplia diversidad. Porque vos tenés de Maipú al río una realidad. De Maipú a Panamericana otra realidad. Y de Panamericana hasta Constituyentes otra realidad distinta. (Entrevista a la Jefa Distrital de gestión estatal)

El municipio es muy diferente y una realidad es de este lado de Panamericana y otra es del otro lado. (Entrevista a la Directora General de Escuelas de la Municipalidad de Vicente López)

En suma, sabemos que Vicente López es un partido pequeño y rico, pero en el que coexisten fuertes desigualdades. A pesar de que el municipio presenta, en términos generales, un perfil de condiciones favorables, existe también una porción de la población –si bien pequeña– que vive en condiciones de gran vulnerabilidad. Estas referencias constituyen un buen punto de partida para situarnos en el contexto dónde llevamos a cabo nuestro trabajo.

3.3. El sistema educativo en Vicente López

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires se compone de 25 regiones educativas²⁵, que, a su vez, están divididas en varios distritos. Vicente López se encuentra dentro de la sexta región junto a San Fernando, San Isidro y Tigre, y constituye el distrito escolar número 107.

²⁵ Bajo la Resolución N° 6017/2003 (y su modificatoria N° 849/04).

La propuesta educativa de Vicente López es amplia y diversa: dentro del partido hay varias instituciones de nivel inicial, primario y secundario, de educación técnica, de educación especial, de educación terciaria, institutos de formación docente, un Centro de Investigación Educativa, un Centro Universitario, entre otros establecimientos²⁶. Vicente López contiene instituciones de gestión privada y de gestión estatal; esta última incluye aquellas de dependencia tanto municipal como provincial²⁷. Es decir, en el territorio conviven dos niveles de gobierno –privado y estatal– y, a su vez, dos subsistemas dentro de éste último –municipal y provincial–. En este sentido, el municipio participa “no sólo como dinamizador de políticas y programas [...] sino como responsable directo de algunas escuelas” (Steinberg, 2015: 16). La Secretaría de Educación Municipal²⁸ establece todas las cuestiones que rigen el funcionamiento de su sistema educativo, que incluye cuestiones tales como los criterios y modalidades de contratación y los perfiles docentes²⁹. El municipio tiene gran injerencia no solo en la oferta educativa a cargo, sino también en la cantidad y calidad de los programas y proyectos que sostiene.

Dentro de este contexto, el sistema educativo municipal goza de un importante prestigio dentro del propio distrito y en relación con regiones vecinas³⁰. En nuestras indagaciones en terreno, una de las entrevistadas que trabaja en dicha municipalidad sostiene que “el sistema municipal no es una suma de instituciones, sino que es un conjunto orgánico, ordenado, con lineamiento pedagógico que tiende a la equidad y la justicia educativa”, en la que se trabaja en la misma dirección con proyectos institucionales autónomos.

La política educativa municipal, según lo expresado por nuestro informante, está orientada hacia la diversidad y la autonomía de proyectos, con un formato general que está inscripto en una pedagogía contextualizada de atender lo que el contexto pide. En este sentido, las instituciones municipales, distribuidas equitativamente por los distintos barrios que componen el municipio, son abordadas desde diversas pedagogías. La escuela primaria trabaja bajo el modelo de Comunidades de Aprendizaje, varios de los jardines

²⁶ Para un detalle de la totalidad de las unidades educativas, alumnos y secciones de Vicente López (relevamiento 2019) véase el cuadro 3 en el Anexo.

²⁷ La Ley N° 24.049 establece a partir del 1° de enero de 1992 la transferencia a las provincias y a la CABA los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos.

²⁸ Está organizada en distintas direcciones: Dirección de Educación Municipal, Dirección General de Formación, Dirección de Educación no Municipal, Dirección TED Entramar y Dirección de Capacitación y Apoyo Pedagógico.

²⁹ Bajo la ordenanza n°4676/82. Si bien el trabajo educativo en Vicente López se enmarca en esta ordenanza, rige el estatuto docente y las leyes y normas de educación correspondientes a la PBA.

³⁰ Astiz (2006: 218) alude que la cooperación entre el gobierno municipal y asociaciones locales “parece una forma atractiva de revitalizar la educación porque ayudó a hacer frente a los nuevos requisitos educativos y las ineficiencias de la administración provincial”.

maternales tienen el modelo de la educación sensorial y la multiedad, y hay jardines de infantes con distintas pedagogías, como Montessori y Reggio Emilia. Las escuelas del municipio mantienen su autonomía pedagógica, si bien están adheridas a los diseños curriculares correspondientes de la PBA y a los lineamientos que surgen de la inspección escolar.

El municipio cuenta con libertad de acción y acompañamiento presupuestario, en la medida en que las propuestas estén adecuadamente fundamentadas y planteadas en el marco de un diagnóstico contextualizado. Las instituciones municipales están provistas de vasto equipamiento y recursos materiales y didácticos. Asimismo, la secretaría ofrece un salario adicional a sus docentes y directivos por sobre el sueldo básico, que según nos informan es de un 30% y un 40% respectivamente. Esta cuestión conlleva, según lo referido, alta participación en las capacitaciones, mejor predisposición hacia el trabajo diario, ausencia de huelgas y dedicación exclusiva por parte de estos profesionales.

El trabajo de articulación es permanente entre la gestión municipal y provincial, en parte, porque es el municipio quien maneja el fondo educativo. Existen proyectos gestionados por la municipalidad e implementados en todas las escuelas de ambas ofertas, que ejemplifican este tipo de articulación. Entre las iniciativas mencionadas por nuestro informante, están el proyecto de ajedrez, instalado en todas las escuelas primarias estatales, y la enseñanza del idioma inglés a cargo de docentes municipales, presente también en las escuelas desde primer grado. El servicio alimentario es otro componente que visibiliza esta articulación. Por convenios provinciales, desde el año 2016 éste es manejado por la municipalidad³¹, tanto para las escuelas municipales como para las provinciales. Se encuentra bajo la gestión de nutricionistas, que no solo arman un menú semanal variado, sino que también asesoran y acompañan a las cocineras con respecto a cuestiones bromatológicas y tratamiento de los alimentos. De las conversaciones con los referentes entrevistados sabemos que para las escuelas provinciales esto significó una mejora sustancial en la prestación ofrecida. Además, el municipio gestiona ayudas económicas a las escuelas provinciales bajo determinadas condiciones. Estos ejemplos ponen la lupa sobre los modos en los que la articulación entre dichos sectores –que

³¹ Decreto Provincial 2077/2016. En dicho documento se establece que “el Municipio es quien debe aportar y ser el responsable de los recursos humanos para la implementación del Servicio Alimentario Escolar, al igual que de la infraestructura, los servicios y el mantenimiento de las dependencias que se encuentren bajo la órbita del mismo. pero todo lo inherente a los comedores escolares desde el momento de la firma del acta acuerdo pasa a ser responsabilidad compartida con el ejecutivo municipal” (Provincia de Buenos Aires, 2019: 66).

conviven en un mismo municipio y atienden a un parte importante de la población infantil de la zona– se da en el territorio.

Volviendo la mirada hacia las escuelas provinciales, el estudio de Steinberg (2015) sugiere diferencias importantes con respecto a las instituciones municipales. Mientras que éstas, como venimos desarrollando, cuentan con adecuada infraestructura y recursos materiales y tecnológicos, la realidad de las provinciales es distinta. Muchas de estas escuelas presentan problemas edilicios graves y falta de materiales, en especial, aquellas ubicadas en zonas vulnerables o con un perfil socioeconómico desfavorable. Esta cuestión recae en que la municipalidad está presente para resolver este tipo de necesidades cuando sus escuelas así lo requieren, mientras que las instituciones provinciales deben remitirse al Consejo Escolar, cuyo tiempo de respuesta excede el de las necesidades que se presentan.

El panorama de la oferta educativa en Vicente López demuestra la heterogeneidad que presenta en sí mismo el partido. A pesar de que la región contiene porcentajes favorables en cuanto a trayectorias escolares completas y acceso a la educación en general, “el carácter heterogéneo se hace evidente en la presencia de familias cuyas trayectorias se alejan de los indicadores promedio de este tipo de escenario” (Steinberg, 2015: 49). En este sentido, la distribución de los recursos entre las instituciones es disímil, así como también el perfil de los estudiantes que asisten a las diferentes escuelas extendidas a lo largo del municipio.

3.3.1. El nivel inicial en números

Según datos disponibles del periodo anual 2019, a lo largo de toda la extensión del distrito actualmente hay 114 instituciones de nivel inicial incorporadas a la enseñanza oficial. En el cuadro 4 exponemos la cantidad de unidades del nivel según la gestión.

CUADRO 4: Unidades de nivel inicial en servicio según gestión. Información correspondiente al período anual 2019, Vicente López.

	Gestión estatal ^(a)	Gestión privada
Jardín maternal	17	12
Jardín de infantes	28	48
Cursos preescolar	0	14
Total de unidades	45	69 ^(b)

^(a) Se incluyen las instituciones de gestión provincial y municipal.

^(b) Algunas unidades contienen Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Fuente: elaboración propia en base a información disponible en la página web de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento (DGCyE) y de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

Un aspecto central que da cuenta esta información es que son más las instituciones privadas que las estatales³². A su vez, nos encontramos frente a un municipio en el que, para el nivel inicial, la oferta municipal supera a la oferta provincial. Como podemos observar en el cuadro, 69 instituciones son de gestión privada, incluyendo a los 14 cursos preescolares³³, y 45 de gestión estatal. Dentro de las escuelas de gestión estatal se incluyen las 19 que dependen del gobierno provincial –18 jardines de infantes y 1 jardín maternal– y las 26 que dependen del gobierno municipal –10 jardines de infantes y 16 jardines maternas. Este total de instituciones contiene 694 secciones, de las cuales 248 corresponden a la dependencia estatal y 446 a la privada.

Ligado a esto, sabemos que las escuelas privadas y municipales pueden recibir una subvención o aporte económico del estado. Según los registros a los que hemos podido acceder, los ratios de los aportes que reciben los jardines de infantes y jardines maternas de Vicente López varían entre un 60 y un 100%. En el cuadro 5 mostramos la relación entre el porcentaje de aporte y el porcentaje de escuelas que lo reciben.

CUADRO 5: Porcentaje de escuelas que reciben aporte estatal. Información correspondiente al período anual 2019, Vicente López.

Porcentaje de aporte	Porcentaje de escuelas que reciben aporte
100%	18%
80%	8%
70%	3%
60%	3%
0%	68%

Fuente: elaboración propia en base a información obtenida a partir de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

De acuerdo a los datos disponibles del periodo anual 2019, a las instituciones de nivel inicial del distrito asiste una población de casi 13 mil bebés y niños. En el cuadro 6 mostramos la cantidad de niños que asisten al nivel según la sala y gestión.

³² Este dato aporta a lo documentado sobre el nivel primario y secundario en la investigación de Steinberg (2015), lo que da cuenta del importante peso del sector privado como rasgo de la oferta educativa de Vicente López.

³³ Los cursos preescolares son salas de jardín que están dentro de una escuela primaria y están a cargo del director de dicho nivel.

CUADRO 6: Cantidad de niños en el nivel inicial según gestión. Información correspondiente al período anual 2019, Vicente López.

	Gestión estatal ^(a)	Gestión privada
Sala de bebés	137	111
Deambuladores	321	487
Sala de 2 años	604	1209
Subtotal Jardín Maternal	1062	1807
Sala de 3 años	1129	1904
Sala de 4 años	1235	2161
Preescolar	1119	2404
Subtotal Jardín de Infantes	3483	6469
Total de alumnos	4545	8276
Total de alumnos en ambas gestiones	12821	

^(a) Se incluyen las instituciones de gestión provincial y municipal.

Fuente: elaboración propia en base a información disponible en la página web de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento (DGCyE).

Del mismo modo que reconocemos que existe un mayor número de instituciones privadas, observamos que existe una diferencia importante entre la cantidad de niños que acoge cada gestión. Mientras que en el ámbito estatal hay 4545 bebés y niños³⁴, la participación es considerablemente mayor en instituciones de gestión privada, con 8276 bebés y niños. Este número corresponde a más de un 60% del total inserto en ese ámbito. Esta tendencia, si bien presente tanto en el jardín maternal como de infantes, se acrecienta en el segundo ciclo del nivel.

En la búsqueda por comprender esta situación, una de nuestras informantes del ámbito provincial destaca que muchas familias eligen los jardines de infantes municipales o, incluso, los que están ubicados en Capital Federal –a corta distancia del distrito en cuestión– por la posibilidad de que los niños asistan a doble jornada. Por esta razón, las instituciones municipales son muy solicitadas y tienen su disponibilidad de vacantes saturada. Esta es la mayor dificultad que enfrentan actualmente. En el mismo escenario, las instituciones provinciales de nivel inicial no llegan a completar su matrícula. A modo de ejemplo, cuando la capacidad de las salas de jardín de infantes alcanza a contener hasta veintiocho niños, nuestra informante asume que en su mayoría los grupos están compuestos, en promedio, por quince niños.

³⁴ La base de datos utilizada no permite discriminar la participación en el sector estatal según escuelas provinciales y municipales, de modo que no conocemos esa distinción.

Por último, analizamos los datos de la matrícula del nivel durante los últimos diez años. Aquí se registra una leve disminución en la cantidad de niños tanto en la gestión estatal como en la privada. Como podemos observar en el cuadro 7, la variación total con respecto a la cantidad de bebés y niños en términos porcentuales no alcanza el 1%. Sin embargo, se evidencia una mayor tendencia en la gestión estatal.

CUADRO 7: Cantidad de niños y variación de la matrícula en el nivel inicial. Información correspondiente a los períodos anuales, Vicente López.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Variación % 2009/2019
Gestión estatal	4626	4856	4592	4547	4545	4422	4334	4331	4451	4524	4545	-1,75%
Gestión privada	8310	8244	8342	8549	8735	8863	8783	8773	8661	8635	8276	0,41%
Total	12936	13100	12934	13096	13280	13285	13117	13104	13112	13159	12821	-0,89%

Fuente: elaboración propia en base a información disponible en la página web de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento (DGCyE).

3.3.2. Los formatos institucionales en el territorio

Según hemos podido conocer a través de las entrevistas realizadas, los formatos y características que presentan los establecimientos del distrito son diversas. En primer lugar, la franja etaria de atención de las escuelas de la zona es variable. Encontramos jardines maternos que atienden únicamente a bebés y niños de 45 días a dos años y jardines de infantes que acogen a niños de tres a cinco años. También están los mencionados cursos preescolares, que reciben a niños de cuatro y cinco años, y hay instituciones de gestión privada que cuentan con ambos ciclos, es decir, que reciben a bebés y niños entre 45 días y cinco años.

En relación con el vínculo con la escuela primaria, todas las instituciones de la zona cuentan con infraestructura y director propio, a excepción de los cursos preescolares que son dirigidos por el equipo de conducción del nivel primario y se encuentran en dicho edificio. Los establecimientos de gestión provincial pueden incorporar otro cargo directivo, ya sea de vicedirector o secretaria, a partir de las seis secciones. Asimismo, cada sala de jardín de infantes tiene una docente, mientras que aquellas de jardín maternal tienen una titular junto a una preceptora, cada tres secciones, que hace de pareja pedagógica. Por el contrario, las escuelas de gestión municipal y privada se rigen en función de criterios propios con respecto al cuerpo directivo y, en relación con los docentes, cuentan con pareja pedagógica en todas las salas.

Finalmente, con respecto al turno de atención, dentro de las escuelas estatales hay instituciones de jornada completa –todos los jardines maternos municipales y la mayoría de los jardines de infantes municipales–, otras de jornada simple –todos los jardines de infantes provinciales y algunos municipales– y una de jornada extendida –el jardín maternal provincial–. En cuanto a las instituciones privadas, algunas ofrecen jornada completa y otras, jornada simple. A su vez, algunas de ellas cuentan con una propuesta extracurricular, tal como talleres, idioma y deporte, que extiende su duración, pero administrativamente son reguladas como establecimientos de jornada simple.

3.4. La supervisión en Vicente López

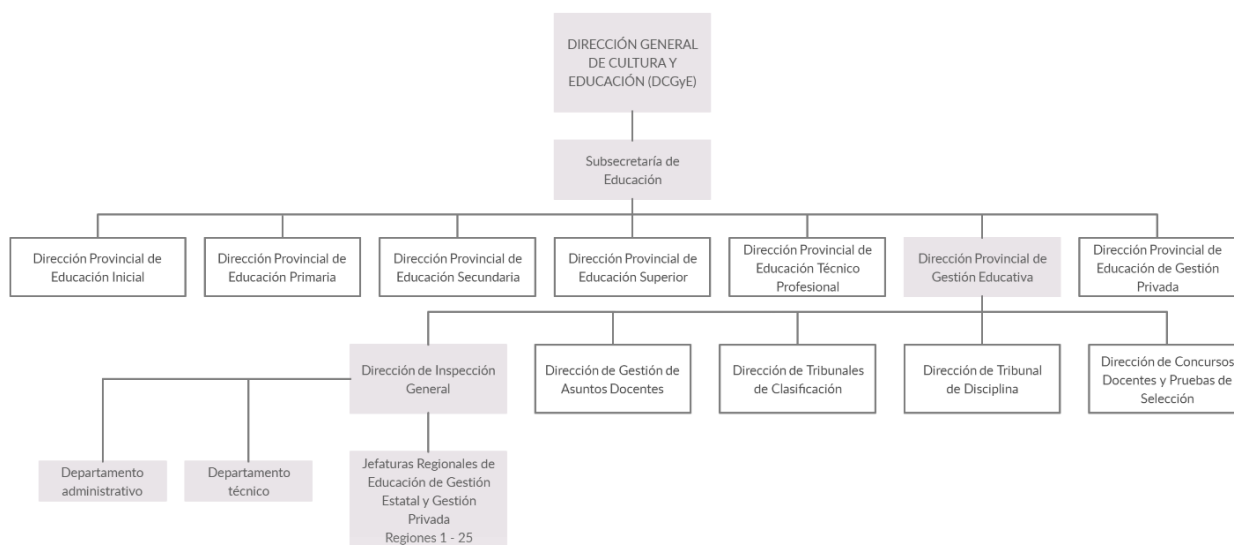
Los asuntos educativos en la Provincia de Buenos Aires se encuentran bajo la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y enmarcados en la Ley de Educación Provincial del año 2007³⁵. Vicente López, como municipio dentro de dicha jurisdicción, se inscribe dentro de esta organización. La estructura orgánico-funcional de la DGCyE contiene varias secretarías, dentro de las cuales se encuentra la Subsecretaría de Educación. De ese ámbito se desprende la Dirección Provincial de Gestión Educativa³⁶, que contiene cinco direcciones. Una de ellas es la Dirección de Inspección General (DIG), a cargo de un Inspector General de Educación. En el cuadro 8 presentamos un organigrama reducido donde observamos la posición que ocupa la DIG en el panorama general de la DGCyE y las estructuras que contiene.

Según lo expuesto en el artículo 74° de la Ley Provincial de Educación, “la inspección es la función de supervisión del sistema educativo” y tiene como objetivo “la atención de los aspectos pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad de los procesos escolares”. Esta normativa asume también que la inspección de todos los establecimientos escolares de la Provincia de Buenos Aires –que incluye a los diferentes niveles y modalidades dentro de la gestión privada y la gestión estatal– están a cargo de la Dirección de Inspección General.

³⁵ Ley N° 13688.

³⁶ Estructura creada a través de la Resolución N° 2536/08.

CUADRO 8: Organigrama reducido de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires



Fuente: elaboración propia en base a información disponible en la Resolución 450/16.

Por otro lado, como podemos observar en el cuadro, la Subsecretaría de Educación contiene a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIEGEP), cuyo objetivo es regular y acompañar a las instituciones educativas de gestión privada dentro de la jurisdicción bonaerense. Según información disponible en la página web provincial³⁷, las funciones de la DIEGEP “abarcan una dimensión pedagógica, territorial, administrativa y financiero-contable, lo que la articula, a su vez, con las otras Subsecretarías de esa estructura”³⁸. En cuestiones referidas a la supervisión escolar, la DIEGEP se articula con la Dirección de Inspección General, y de ésta última depende la organización territorial de la inspección de instituciones privadas.

³⁷ Información consultada en <http://abc.gov.ar/diegep/presentaci%C3%B3n>.

³⁸ Sus ámbitos de acción son descritos de la siguiente manera. En el ámbito pedagógico institucional, la DIEGEP garantiza que en las instituciones educativas de gestión privada se apliquen los diseños curriculares aprobados para el conjunto del sistema, así como los regímenes de convivencia, evaluación y promoción de alumnos, al tiempo que orienta la tarea de docentes y equipos directivos. Asimismo, promueve el cumplimiento de las metas de inclusión y retención de matrícula y los procesos de fortalecimiento y democratización en las instituciones. En lo relativo a los aspectos técnicos y administrativos, tiene responsabilidad sobre la aplicación de la normativa vigente en materia de control del aporte estatal, asegurando el cumplimiento de la política en materia de aranceles y las rendiciones que deben realizar las instituciones beneficiarias. También tiene a su cargo el funcionamiento del circuito administrativo producto de la incorporación formal de los establecimientos educativos al sistema y la certificación de servicios docentes. Para desarrollar sus funciones, cuenta con una Subdirección Técnico Pedagógica, en la que se desempeñan asesores pedagógicos con especialidad en cada uno de los niveles y modalidades de la educación; los aspectos administrativos y financieros se cubren con Departamentos y áreas específicas de la Subdirección de Gestión Administrativa. En tanto, la organización territorial de la supervisión depende de la Dirección de Inspección General de la Subsecretaría de Educación, con la que la DIEGEP articula acciones.

Un punto importante a destacar es que las instituciones municipales, si bien de carácter estatal, también son supervisadas por la DIEGEP. Al igual que las instituciones privadas, éstas tienen una entidad propietaria: el municipio. La municipalidad se constituye como un propietario que administra fondos públicos y tiene un régimen propio de organización regido por la legislación municipal. Es, en este sentido, que las instituciones escolares municipales se asemejan a las de gestión privada y son, por lo tanto, reguladas por el mismo organismo.

3.4.1. Supervisión de gestión estatal y gestión privada: dos subsistemas que coexisten

El escenario supervisivo en la Provincia de Buenos Aires se rige, por lo tanto, de la siguiente manera: la gestión estatal es quien supervisa a las escuelas que dependen del gobierno provincial, mientras que la gestión privada lo hace con las escuelas privadas y las del gobierno municipal. Esta perspectiva sobre la inspección escolar es novedosa para su análisis. La gestión estatal y la gestión privada suelen examinarse desde enfoques diferenciados, mientras que aquí planteamos que constituyen dos escenarios que confluyen en un mismo territorio.

En este entramado, ambas gestiones subordinadas a la DIG presentan ciertas características similares, en tanto difieren en otras. Un primer punto que abordamos corresponde a la estructura del cuerpo de inspección, como mostramos en el cuadro 9.

CUADRO 9: Estructura jerárquica del cuerpo de inspección de Vicente López según el tipo de gestión.

	Gestión estatal	Gestión privada (DIEGEP)
Estructura jerárquica	Jefe regional	Jefe regional
	Jefe distrital (abarca el nivel inicial, primario y secundario)	Referente (abarca el nivel inicial, primario y secundario)
	Inspectores de enseñanza (específicos para cada nivel y modalidad)	Inspectores de enseñanza (específicos para cada nivel y modalidad)

Fuente: elaboración propia.

La gestión estatal incluye un inspector jefe regional para cada una de las veinticinco regiones bonaerenses; un inspector jefe distrital para cada distrito; y un determinado

número de inspectores de enseñanza por distrito. Por su parte, la estructura del cuerpo de inspección de la gestión privada también incluye un inspector jefe regional para cada una de las veinticinco regiones bonaerenses; un referente para cada distrito –la figura del inspector jefe distrital en el ámbito estatal equivale a la figura del referente en el contexto privado–; y un determinado número de inspectores de enseñanza por distrito. Aquí cabe realizar una distinción entre ambas gestiones, que tiene implicancias no solo en la nomenclatura propia del cargo, sino también en su campo de acción. El referente, además de ocupar dicha posición, continúa trabajando en el territorio como inspector de enseñanza en el nivel o modalidad en la que se encontraba al tomar el puesto jerárquico. Es decir, continúa con escuelas a cargo, lo que acarrea mayor volumen total de trabajo. En cambio, en el contexto estatal, quien ocupa el cargo de jefe de distrito ya no realiza tareas en el territorio como inspector, sino que su incumbencia primordial recae en tareas de gestión, coordinación, articulación y garante.

Un segundo punto que analizamos corresponde a las funciones consignadas en la Ley de Educación Provincial (2007) para los distintos cargos: inspector jefe regional, inspector jefe distrital o referente, e inspector de enseñanza. Si bien entendemos que son equivalentes o similares, la lectura de dicho documento no discrimina entre la gestión estatal y privada cuando refiere a las funciones consignadas para los distintos cargos y no menciona la existencia del cargo de referente.

Con respecto al inspector jefe regional, lo expuesto en su artículo 79° refiere que tienen como responsabilidad general “articular y planificar las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional de la política educativa de la Provincia”. En artículos posteriores, esta ley expresa que su trabajo implica la integración y la coordinación de las necesidades educativas regionales; la disposición y el uso eficiente de los recursos (humanos, materiales, didácticos, de equipamiento, infraestructura y asistencia técnica); y la construcción de equipos de trabajo dentro del marco del Planeamiento Educativo Regional, entre otras funciones. A su vez, dicha ley indica que el jefe regional de gestión estatal representa regionalmente a la DGCyE. Una de las entrevistadas refiere que la jefatura regional estatal está siempre involucrada con lo que sucede en el territorio, dado que las situaciones de conflicto y las cuestiones relacionadas con acciones estatutarias se elevan.

En relación con el inspector jefe distrital, el artículo 84° de la misma ley describe un marco de acción similar al del jefe regional, pero abocado al ámbito del propio distrito. Desde esta posición se coordina el trabajo de los inspectores de todo el territorio a cargo

y se supervisa la totalidad de los servicios educativos en dicha área. El jefe distrital se vincula con los distintos efectores para que sean implementadas las políticas delimitadas por la DGCyE y para que se articulen las políticas provinciales con las municipales. Tiene también como objetivo que los inspectores puedan focalizarse en la supervisión pedagógica de las escuelas, equilibrándolo con las tareas administrativas y la gestión de las situaciones emergentes.

En cuanto al inspector de enseñanza, éste es el último escalafón estatutario que se puede obtener por concurso. Pueden acceder aquellos profesionales que poseen un cargo directivo en una institución de gestión estatal. Una vez que se obtiene el cargo de supervisor de enseñanza, éste solicita o es llamado a cubrir una posición ante alguna vacancia según se presente la situación en determinada región. Una vez en el cargo, también puede ser convocado para ocupar un puesto en la DIG o tomar una posición de mayor jerarquía.

En la gestión privada, una vez que el inspector toma el cargo y recibe el nombramiento –pero antes de ser presentado oficialmente en el territorio– se dispone de una instancia de preparación, que implica el acompañamiento durante determinado tiempo a otro supervisor que ya está ocupando el cargo en otro distrito de la misma región educativa. En esa instancia, el nuevo inspector tiene la posibilidad de observar cómo es el territorio regional y la forma en la que se manejan los inspectores de la gestión privada. A partir de nuestras indagaciones en terreno, nos han referido que dicha instancia es positiva porque el supervisor que se incorpora no solo accede al conocimiento del territorio y la dinámica de trabajo de la DIEGEP, sino que también comienza a entablar un vínculo con los otros supervisores que serán parte de su equipo de trabajo. Una vez finalizada dicha preparación, el inspector novel es presentado en el territorio en el que se va a desempeñar y, antes de tener su agenda propia, durante algunas semanas realiza visitas junto a otro inspector ya propio del nivel. A su vez, el nuevo inspector realiza una preparación en jefatura regional, a la que por un tiempo asiste un día por semana para cumplir allí la carga horaria, observar y colaborar en tareas administrativas de jefatura.

Con respecto a las tareas y responsabilidades del inspector de enseñanza, éstas han sido descriptas de forma detallada en el capítulo anterior; en términos generales, no difieren en función del tipo de gestión. Sin embargo, una característica identificada en la que se delinearán diferencias es el alcance de sus indicaciones. El supervisor de gestión privada asume que, en determinadas situaciones, debe negociar o acordar para lograr cambios o adaptaciones por parte de las instituciones escolares. En este sentido, al haber

una entidad propietaria, es ésta como tal quien tiene la última palabra en torno a decisiones y determinaciones. Las salidas escolares o la propuesta extracurricular son algunos ejemplos de asuntos que son exclusiva responsabilidad del propietario; el supervisor, si bien al tanto, no regula ni se interpone. A su vez, la supervisión de la gestión privada no tiene injerencia en lo que respecta a los asuntos docentes. Por su parte, en la gestión estatal el supervisor puede actuar sobre ciertas cuestiones de forma más determinante. En este sentido, por ejemplo, los inspectores están habilitados a relevar transitoriamente de sus funciones a un docente mediante el artículo 139° del estatuto docente, si la naturaleza y gravedad de los hechos así lo ameritan.

Los vínculos que establece el inspector de enseñanza dentro del escenario escolar son otro aspecto que concierne diferencias. En la gestión privada, el contacto del supervisor es predominantemente con el cuerpo directivo para las cuestiones pedagógicas y con el representante legal para aquello relativo a lo edilicio y administrativo. El rol de representante legal no tiene intervención en cuestiones individuales de los alumnos, sino en el funcionamiento institucional y en la relación con la inspección escolar. En el ámbito estatal provincial esta figura es inexistente. Por lo tanto, el inspector intercambia con el equipo directivo en lo que concierne a los diferentes asuntos de la institución. En las escuelas de gestión provincial hay cooperadoras formadas por grupos de padres, que se constituyen como entes organizados administrativamente con cargos que duran una determinada cantidad de años y se renuevan a través de asambleas. La directora de la escuela es la asesora de la cooperadora y trabaja conjuntamente con una persona del Consejo Escolar. La inspección escolar no tiene injerencia y rutina de trabajo permanente con la cooperadora, si bien puede participar de las asambleas o asesorar con respecto a algún asunto si es requerido.

Por último, un punto en común a destacar en el trabajo de los inspectores de enseñanza es que ambas gestiones contienen instancias de supervisión conjunta, que se da cuando dos o más supervisores visitan una institución escolar en pareja pedagógica. Al respecto, una de las entrevistadas refiere:

Nosotros somos inspectores de enseñanza de la región, esto es importante de instalarlo. Que después nos asignen un nivel, una modalidad y un distrito, eso es después. Pero nosotros somos inspectores de enseñanza, quiere decir que si yo, al inspector de técnica, lo tengo que mandar al nivel inicial a solucionar una cuestión, él tiene que poder hacerlo. No a supervisar lo pedagógico. Por eso estamos tan entrelazados. (Entrevista a la Jefa Distrital de la gestión estatal)

Se lleva a cabo, por ejemplo, ante una situación problemática o denuncia en un área determinada. En ese caso, se acercan a la institución educativa el supervisor específico

del nivel junto al de la modalidad en cuestión –y otros supervisores si lo consideran necesario–, a modo de llevar a cabo un abordaje en equipo que sea integral y específico. Este formato de trabajo no solo aporta contención al trabajo del inspector, sino también la posibilidad de tener más de una mirada acerca de una misma situación.

3.4.2. Las supervisoras del territorio

Un elemento primordial de este trabajo lo constituye el conjunto de voces que seleccionamos para conocer, en mayor profundidad, las características de la función supervisiva en el nivel inicial en el municipio de Vicente López. La información obtenida de esta forma es la fuente principal de producción de datos empíricos en la que basamos este trabajo. Por este motivo, aquí presentamos algunas características y aspectos de las tres inspectoras de enseñanza que fueron entrevistadas en el marco del trabajo de campo³⁹ a modo de colaborar con el hilo conductor de nuestro relato e iluminar los hallazgos que serán presentados en los próximos capítulos. Como mencionamos anteriormente, tanto la inspección de gestión privada como la estatal contienen inspectores específicos para el nivel inicial.

Dentro del contexto de la gestión estatal, hay un solo cargo de supervisor de nivel inicial al momento de realizar nuestro estudio⁴⁰. Ella es Blanca, con formación de docente de nivel inicial. En su trayectoria profesional comenzó como maestra de sala y luego fue vicedirectora de un jardín de infantes. Desde 2015 ocupa el cargo de inspectora de nivel inicial para la gestión estatal en el distrito de Vicente López. Bajo su responsabilidad tiene las 19 instituciones provinciales.

Dentro del contexto de la gestión privada, hay tres cargos de inspector de nivel inicial, si bien solamente dos están cubiertos al momento de llevar a cabo esta investigación. Una de ellas es Flora. Su formación y experiencia profesional dan cuenta de un amplio conocimiento del nivel inicial, con más de veinticinco años en el sector. Sus estudios comenzaron como profesora de nivel inicial y maestra primaria, y también es licenciada en Educación Inicial. Trabajó como docente en sala y fue vicedirectora de un jardín de infantes, hasta que accedió, por concurso, a ser directora. Desde 2015 tiene el cargo de inspectora de nivel inicial de DIEGEP en Vicente López, con 48 instituciones

³⁹ A lo largo del trabajo utilizamos nombres de fantasía para preservar el anonimato de los entrevistados.

⁴⁰ Para el resto del sistema educativo del distrito, hay dos inspectores de primaria, dos de secundaria, uno de técnica (compartido con San Isidro), uno de educación superior para toda la región, uno de educación especial (compartido con Tigre), uno de artística (compartido con San Isidro) y uno de psicología.

escolares bajo su responsabilidad, entre instituciones privadas y municipales. Actualmente también es referente del distrito y, como tal, tiene a su cargo los tres niveles educativos.

La segunda supervisora de la gestión privada es Beatriz, quien también tiene una trayectoria de más de veinte años en el nivel inicial. Ella es profesora de educación preescolar, trabajó como docente en sala y por trece años ocupando cargos directivos. Su posición como inspectora de nivel inicial de DIEGEP en Vicente López es reciente, desde finales del 2018, y tiene a su cargo 47 instituciones escolares, entre instituciones privadas y municipales.

En suma, damos cuenta que las entrevistadas poseen largas trayectorias dentro del sistema educativo y en relación con el nivel inicial. Su formación y recorrido profesional demuestran un profundo entendimiento del escenario en cuestión. Notamos, también, que su conocimiento de Vicente López y de la función supervisiva es vasto, dado que, a excepción de un caso, todas llevan varios años desempeñándose en dicho cargo y distrito. Reconocemos en estas características grandes ventajas en su posibilidad de acción y regulación del territorio estudiado.



CAPÍTULO IV

EL TRABAJO DEL SUPERVISOR ESCOLAR EN EL NIVEL INICIAL

4.1. Introducción

En el capítulo anterior presentamos las coordenadas principales para situar el contexto de nuestra investigación. Delineamos las características territoriales y describimos el sistema educativo de Vicente López en general y del nivel inicial en particular. Asimismo, enmarcamos las prácticas de las supervisoras en función de la estructura del sistema de inspección y situamos dichas prácticas con respecto a las estructuras de gestión privada y estatal. Presentamos, también, a las inspectoras de enseñanza que constituyen la fuente de información principal de nuestro estudio.

¿Qué hace el inspector de enseñanza en un jardín de infantes o jardín maternal? ¿Cómo son sus intervenciones en estas instituciones? En la búsqueda por responder a estos interrogantes, llevamos a cabo, en este capítulo, una descripción de las intervenciones concretas que las inspectoras refieren en su actividad cotidiana en relación con los establecimientos educativos que tienen a su cargo y en función de las demandas institucionales y contextuales.

Tal como desarrollamos en un capítulo anterior, el rol del inspector incluye funciones de control, de acompañamiento y de enlace, que a su vez se hacen manifiestas en las dimensiones administrativa y pedagógica. Por lo tanto, en la primera sección exponemos la gran cantidad de tareas con objetivo pedagógico que identificamos, que apuntan a contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Distinguimos y desarrollamos ciertas acciones que se dan entre el supervisor y el docente y, luego, aquellas que tienen lugar en el intercambio con el cuerpo directivo. A continuación, aludimos a las intervenciones con objetivo administrativo. Aquí explicitamos y diferenciamos aquellas tareas que las inspectoras llevan a cabo en las escuelas –en el marco de sus visitas–, de otras que tienen lugar en la sede de inspección. En su mayoría, las intervenciones con foco en lo administrativo implican un trabajo con el equipo directivo y, en instituciones municipales o privadas, con la figura del representante legal.

En el segundo apartado tratamos la visita escolar en profundidad, a modo de mostrar la materialización del trabajo del inspector recorriendo cómo las dimensiones antes descriptas se dan en la práctica. En esta sección, mencionamos los elementos vinculados

a la visita escolar –cantidad, duración y motivo–, y analizamos las intervenciones vinculadas a las situaciones conflictivas –cuestión que surge de manera continua en los dichos de las supervisoras–. A su vez, abordamos lo relacionado al asesoramiento del inspector y, por último, nos ocupamos de la relación entre la visita y dos documentos personales: el Proyecto Educativo de Supervisión y la agenda.

Para concluir, en el tercer apartado analizamos la interrelación, y en ocasiones superposición, de las intervenciones pedagógicas y administrativas del supervisor. Si bien tratadas por separado a modo alcanzar una caracterización exhaustiva de su trabajo, es claro que en el trabajo diario no están desligadas entre sí.

4.2. Intervenciones del supervisor

4.2.1. El foco en lo pedagógico

El trabajo con el docente

Desde el año 2019 se encuentra en vigencia un nuevo diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires⁴¹. Los relatos de nuestras entrevistadas permiten distinguir que algunas instituciones educativas, directivos y docentes, incluso las inspectoras mismas, están en proceso de adaptación a dicho documento. Esto implica, desde la supervisión, no solo un trabajo de acceso al documento para que sea comprendido y adecuadamente interpretado por las instituciones escolares, sino también la necesidad de monitorear que sea implementado dentro de las aulas. El jardín maternal está excedido de esta circunstancia, ya que el diseño curricular vigente continúa siendo el del año 2011⁴².

Las inspectoras mencionan que, al entrar en la sala, buscan involucrarse en la situación, lo que implica saludar, presentarse y preguntar acerca de lo que están haciendo. Ellas sugieren que dicha actitud colabora para que la docente se mantenga tranquila y que su aparición no sea disruptiva con la dinámica de la actividad. En ocasiones, mantienen una actitud pasiva y se colocan a un lado para tomar notas, en especial si la actividad está comenzada o si implica guardar silencio, como la escucha de un cuento.

En primer lugar, identificamos que las supervisoras intervienen en relación con la planificación didáctica. Llevan a cabo acciones tales como monitorear la existencia de

⁴¹ Resolución Ministerial N° 5024/18.

⁴² Resolución Ministerial N° 4483/11.

una carpeta didáctica que esté plasmada por escrito y que demuestre un plan anual. Dicha carpeta, en tanto característica propia del nivel, demuestra “la planificación deliberada de los procesos de enseñanza y socialización” (Soto y Violante, 2015: 116) que los docentes y otros actores escolares preparan en el marco de la escuela. Las supervisoras revisan la carpeta, observan la secuencia de actividades y exploran cómo se plasman las propuestas en función de lo que propone el diseño curricular. La importancia de ello recae en que la secuenciación de actividades “es un principio ordenador y sistematizador de la tarea educativa, siempre que se la tome como una forma de asegurar alternativas y posibilidades para desarrollar una educación integral respetuosa de los saberes que los niños traen” (ídem: 217). Las inspectoras analizan esta información tanto para conocer la propuesta educativa de la institución como para detectar aspectos pedagógicos a mejorar en sus propuestas o en las líneas de acción de la sala en cuestión. En los relatos evidenciamos que nuestras entrevistadas le dan importancia a los lineamientos curriculares e incentivan a las docentes para que se comprometan a poner en práctica dicha herramienta, tal como leemos en estos recortes:

Mi mirada va a ser puesta en el marco de ese diseño. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Si la maestra me da la carpeta, puedo encontrar una planificación maravillosa y vos decís “qué bien que está dentro del diseño curricular, qué bien que planifica las actividades” pero yo miro al aula y me doy cuenta si se trabaja o no. Y puedo ver a una chica que tiene una carpeta que es un desastre y que vos decís que no entiende lo que es una estructura didáctica, pero al mirar el aula y ver el registro de los chicos me doy cuenta de que ella simplemente no lo sabe plasmar en una hoja, nada más. Pero dentro de la práctica, lo está llevando a cabo (Entrevista a Flora, gestión privada)

Cada jardín tiene su identidad y trabajan todos basados en el diseño curricular, que es prescriptivo. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Aunque sepa lo que va a trabajar, eso tiene que estar en el papel, para la directora que tiene que supervisar lo que va a hacer la maestra, y si llego yo y quiero observar una sala, tengo que ver que está trabajando, qué contenido está trabajando y cómo lo está haciendo. Si está de acuerdo a lo que dice el diseño. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

En segundo orden, identificamos acciones concretas en relación con las prácticas pedagógicas que las supervisoras pueden observar en las salas que visitan. Ellas distinguen, respecto a esto, cuestiones tales como pedir el material que utilizan en la sala o solicitar el cuaderno agenda de alguno de los niños para observar cómo los docentes plasman la tarea cotidiana –este cuaderno es una herramienta característica del nivel en donde los niños dejan asentado lo que realizan diariamente, como las actividades, los paseos y las visitas que reciben—. La multitarea es otro elemento que las inspectoras refieren que indagan. Esta dinámica es un modo habitual de organización de la sala en el escenario del jardín de infantes o maternal. Dadas las necesidades dispares de los bebés y niños, la multitarea habilita que las docentes puedan dar respuesta a distintas demandas

e implica el ofrecimiento de diversas propuestas de enseñanza dentro de las cuales el niño puede elegir.

La maestra tiene que programar y planificar que en su multitarea van a trabajar en tres lugares y los tres lugares tienen que estar preparados para trabajar lo que ella quiere. [...] Los niños van a elegir dónde van a trabajar, entonces se arman los pequeños grupos y ella tiene que tener intervención constante en el grupo para preguntarles: “¿por qué hiciste eso? ¿Qué te parece si ponés esta madera acá y le hacemos el plano inclinado?” La intervención del docente tiene que estar en la multitarea todo el tiempo. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

En relación con las prácticas de cuidado, las entrevistadas hacen distinciones entre ambos ciclos del nivel y admiten que prestan mayor atención a ello en el maternal, dada la dinámica de trabajo con los más pequeños. En lo que respecta al jardín de infantes, hacen mención a la alimentación y lo que circunde a dicha práctica. En el maternal, además de esta actividad, ellas señalan que observan minuciosamente cómo las docentes llevan a cabo lo respectivo al sueño y al cambiado de pañales. Es decir, observan todo lo que rodea a dicha situación: que haya una preparación y ambientación adecuada, el manejo y dominio de la docente para realizarlo, la higiene del lugar y el correcto almacenamiento de la leche o el alimento, entre otras cuestiones. Estos aspectos aparecen en el diseño curricular del primer ciclo del nivel y son mirados por las supervisoras a modo de intervenir o señalar cuando lo creen importante. De esta forma es expresado en el documento curricular vigente:

Es necesario considerar la carga de sentido que estas acciones poseen: desde un valor afectivo de apego profundo y estable hasta la construcción de un vínculo que ayudará al mejor crecimiento del bebé. Estas actividades no deben llevarse a cabo en forma mecánica y rutinaria, transformándose en un ritual que perdió el significado y que entiende al niño como un ser carente; por el contrario, es fundamental considerar sus posibilidades y reconocer que tienen en sí mismas un valor educativo (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012: 15).

Cuando la actividad no presenta un desafío para el niño o no guarda ninguna relación con lo que delinea el diseño curricular, las inspectoras refieren distintas formas de intervenir. En estos casos, una de ellas nos explica que busca empatizar y acompañar a la docente, sin descalificarla. Tal como ilustra el siguiente fragmento, ella manifiesta que se pone como modelo para ejemplificar la situación deseada y que la docente pueda ver de qué otra manera puede que llevar a cabo esa actividad.

Siempre mi mirada es decirle al docente que... yo no me pongo “ay que mal, qué desastre, ¿qué es esto que estabas haciendo?” No. Siempre trato de decirle “bueno, no te preocupes, yo te voy a acompañar con mi asesoramiento y te voy a ejemplificar cómo sería, por ejemplo, una actividad que vos deberías hacer acá”. Siempre desde este lugar de enseñante, nunca de autoritario ni decir que está mal y no decirte cómo debes hacerlo. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Una forma distinta de intervenir ante estas situaciones es manifestada por otra de las supervisoras, quien admite que apunta a cortar la actividad que no corresponde o que no resulta adecuada y propone algo distinto.

Si ella está haciendo algo que no corresponde, o que no resulta... “mirá vos estás tratando de enseñar pero acá no...”. Yo la corto y le digo: “No, mirá, con esto no sigas. Hacé tal cosa o hacé tal otra”. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Por último, reconocemos que, en el nivel inicial, diversas cuestiones referidas al cuerpo y las disposiciones del docente constituyen particularidades educativas centrales. En este sentido, las inspectoras señalan que intervienen con respecto a cómo se desenvuelve el docente: las intervenciones que realiza, su manejo del grupo, sus tiempos de espera, su mirada, su postura, su acercamiento, su tono de voz, el vocabulario que utiliza y el trato con los niños. Los siguientes fragmentos ilustran esta cuestión:

Yo puedo entrar y si veo que una maestra está cambiando, también estoy evaluando eso, cómo le habla, cómo es su mirada, cómo desarrolla el vocabulario mientras los está cambiando. (Entrevista a Flora, gestión privada)

El diseño mismo lo dice, que cuando los están cambiando la maestra le dirige la palabra, con la mirada, que le cante. [...] Entonces miro qué propuestas hace, cómo se dirige, cómo es su postura, cuando los deja cómo tiene la mirada. (Entrevista a Flora, gestión privada)

(La mirada) Es a ella, sobre cómo está trabajando, que no intervino o que intervino demasiado. Porque muchas veces les preguntan (a los niños) “¿de qué color es? No, es azul”. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Las supervisoras manifiestan ver cómo es la actitud y predisposición de las docentes a la hora de realizar las distintas tareas que les son solicitadas. Aquí, las entrevistadas hacen, nuevamente, especial referencia al jardín maternal, donde los niños requieren una diversidad de cuidados físicos que pueden repetirse varias veces en una misma jornada – tal como cambiar los pañales o limpiar los mocos– y las docentes necesitan intervenir permanentemente. Las inspectoras refieren que intervienen si no coinciden con la actuación de la docente en determinada circunstancia o su forma de expresión, como puede leerse en el siguiente fragmento:

Normalmente lo hablo personalmente con la maestra si es que veo que está actuando o manifestándose de una forma que no es la correcta, y siempre lo dejo por escrito. (Entrevista a Blanca, gestión estatal).

Las entrevistadas expresan que, una vez terminado el horario de clase, buscan un momento para acercarse a la docente, hablar sobre las situaciones observadas y pensar en cómo podría realizarse de forma diferente.

El trabajo con el equipo de conducción

En paralelo a este trabajo minucioso de observación de salas y dinámicas del docente con los bebés y niños, el supervisor también interviene con respecto al trabajo del director o equipo de conducción de la institución, con quienes refieren que es fundamental entablar, desde el inicio, un vínculo de confianza.

Ciertas intervenciones indicadas por las inspectoras con respecto a los directivos guardan relación con lo que sucede dentro de las salas: intercambiar sobre lo que observaron, solicitar explicaciones sobre cierta actividad o dinámica, proponer miradas y aproximaciones alternativas a alguna temática, y armar acuerdos sobre determinadas cuestiones.

Aquí evidenciamos una diferencia entre lo que sucede en la gestión privada y la estatal. Tal como indicamos con más detalle en el capítulo anterior, la inspectora del sector estatal admite que tiene la posibilidad de señalar y ordenar sobre lo que observa en las salas de forma más concluyente. Aquellas del sector privado manifiestan que deben respetar las decisiones del directivo como representante de la entidad propietaria, pero, a su vez, aseguran que no flexibilizan las indicaciones sobre ciertos elementos que indefectiblemente tienen que estar, como se desprende del siguiente fragmento:

Con respecto al cuadernillo del bichito, si la familia, la escuela y la entidad propietaria quieren lo dejamos, pero tiene que estar el que está enmarcado dentro de las políticas educativas y de nuestro diseño curricular. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Otro conjunto de intervenciones con el equipo de conducción alude a la indagación acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Herrera Vegas (2019: 39) define al PEI como una “producción compartida y construida como marco institucional, que permite problematizar aspectos didácticos del jardín”. En este sentido, las supervisoras intercambian con el equipo directivo sobre la oferta curricular que ofrece la institución, la organización escolar interna y los acuerdos institucionales en relación con las líneas y modos de acción.

Pido el proyecto institucional, entonces lo veo, pregunto, que me cuenten en qué se basaron, cómo se basan en la propuesta, cómo lo tienen pensado. Tiene un soporte papel, entonces voy viendo y voy tomando nota. A medida que voy tomando nota y voy hablando, ves, porque capaz que me cuenta algo, pero escrito no está. Entonces generalmente con el proyecto institucional lo que valoro es que se hayan puesto y se hayan hecho estos acuerdos, y que estos acuerdos sean revisados. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Miro el proyecto y veo después cómo ese proyecto tiene que estar en cada una de las aulas. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Tal como observamos en los testimonios, las inspectoras intervienen para consultar sobre el contenido del PEI, cómo se expresa en las salas y en las planificaciones didácticas y cómo agrupa la totalidad de los proyectos planeados por la institución para el año en curso. Una aclaración pertinente que corresponde a una particularidad del nivel, es que las secciones de un mismo jardín o de distintos jardines pueden abordar, al mismo tiempo, temas o contenidos diferentes (Sarlé, 2008, citada por Herrera Vegas, 2019). Es decir, los contenidos no se encuentran subordinados entre las salas.

Las supervisoras coinciden en señalar que también orientan sobre las salidas educativas. Ellas afirman que, en la dinámica del jardín de infantes, las salidas deben ser consideradas con atención para darle lugar prioritario a aquellas que son en las cercanías de la escuela y que puedan ser aprovechadas por niños pequeños en función de su ambiente social y natural.

Por último, la mayor cantidad de intervenciones asociadas al equipo de conducción se relacionan con la búsqueda de fortalecer el rol del director como asesor pedagógico, tanto desde la asistencia como desde la capacitación. Esta cuestión se alinea con lo manifestado en documentos oficiales, que habla del supervisor como facilitador y acompañante de los equipos directivos para que ellos sean garantes del derecho a la educación en las escuelas que dirigen (Dirección de Inspección General, 2018).

Por un lado, las inspectoras nombran varias acciones que aluden a la tarea de asistir al director: contener, tranquilizar, orientar, escuchar activamente, reflexionar y construir en conjunto. Con ellos trabajan aspectos relacionados con sus dificultades, expectativas, desafíos y ansiedades. Para tal efecto, las supervisoras generan y habilitan distintos espacios de intercambio que van más allá de las visitas. Tienen comunicación por correo electrónico, que es la vía formal para enviar notificaciones y socializar todo tipo de documentación oficial, como oficios judiciales e instructivos pedagógicos. Asimismo, mantienen un grupo de WhatsApp con todas las directoras y, en ocasiones, vicedirectoras o secretarías, donde hay un intercambio informal pero abocado exclusivamente a lo laboral. Por allí ellas transmiten recordatorios, como por ejemplo que una carpeta está lista para ser retirada por la sede de inspección; adelanto de notificaciones, como la salida de un decreto que declara un asueto escolar; o consultas sobre alguna temática en particular, tal como la búsqueda de un docente para cubrir un cargo o la consulta sobre una idea para festejar el día del niño. Ellas manifiestan que por medio de WhatsApp habilitan, también, las consultas en privado, pero ante una situación de urgencia solicitan que las directoras se comuniquen mediante un llamado telefónico.

Desde la capacitación, el conjunto de acciones del inspector está orientado a asegurar la autoridad y buena formación del director o cuerpo directivo. Esta cuestión se relaciona con la idea de que el director tiene un carácter crítico “en la definición de la cultura institucional mediante la proporción de visión, liderazgo organizacional y administración de las políticas y programas” (Perlman et al., 2020: 508). En este sentido, reconocemos la importancia del liderazgo del directivo en la construcción de instituciones

de calidad para los niños. Las inspectoras contemplan que éste tenga una visión amplia y un conocimiento vasto de la institución a cargo y de las personas que forman parte.

El que cumple una función de asesor y de mirada atenta es el director. Por lo tanto, le doy mi asesoramiento al director para que él lo lleve a cabo con los docentes y después yo monitoreo. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Algunas de estas acciones que las supervisoras señalan son: realizar reuniones mensuales o plenarias donde analizan un nuevo documento, discuten o realizan una capacitación sobre alguna temática en particular (asistencias técnicas); enviar instructivos pedagógicos referidos a un área o rol mediante herramientas como Power Point; analizar la labor del equipo de conducción en cuanto al reparto de roles y tareas, agenda, seguimiento de docentes y esquema de reuniones; presentar documentos que envía la Dirección General de Escuelas; enviar material bibliográfico para que los directivos trabajen y releen con los docentes bajo el objetivo de identificar situaciones deficitarias y construir sobre eso; usar datos cuantitativos de la institución para dar cuenta y orientar sobre aspectos de la relación docente-niño y docente-institución; y observar buenas prácticas en instituciones de la zona para divulgar con ejemplos y explicaciones. En el momento en que fueron realizadas nuestras indagaciones, según nuestros referentes, las asistencias e instructivos pedagógicos estaban en su mayoría destinados al nuevo diseño curricular. Ellas mencionan que la nueva publicación ha generado incertidumbre y dudas entre los diferentes receptores dentro de las escuelas.

Más allá de estas intervenciones descritas, el trabajo de las inspectoras con el equipo directivo se entrevistó en sus relatos no solo a partir de tareas específicas, sino como sostén y apoyo al directivo en términos generales. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de ello:

No soy autoritaria, para nada, sino que trato de que ellas vean en mí un asesor pedagógico. Que si tienen que contar conmigo o si necesitan ayuda en algo para fortalecerlas, para eso es la función del inspector. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Trato de que ellos (los directivos) se sientan que están acompañados, que hay una persona que los va a acompañar, que los va a tratar de orientar, que no van a estar solos. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Estoy muy presente, las directoras me lo agradecen. Porque no es para supervisar así y ver en qué las encuentro, sino para asesorarlas, mejorar. Lo más importante es mejorar la educación. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Distinguimos en nuestros registros una autopercepción de su función como asistencial hacia el equipo de conducción de las escuelas. Como mencionamos, dicha asistencia es mayormente visible en el marco de las visitas a las escuelas, pero también se da por fuera de ellas.

4.2.2. El foco en lo administrativo

El trabajo en la escuela

Los relatos de las supervisoras coinciden en señalar que, al momento de abordar cuestiones administrativas en sus visitas escolares, piden únicamente los insumos y documentos necesarios en función del motivo que suscita dicha visita, a modo de efectivizar el tiempo dedicado a ello. Con respecto a lo propio de la escuela, las inspectoras relevan y analizan datos cuantitativos: presentación de estados administrativos en tiempo y forma, legajos de docentes y alumnos, cambios en los cargos en relación con años anteriores y dentro del año en curso, libro de asistencias y ausentismo docente y de alumnos, alumnos con proyecto de inclusión y matrículas por sección, entre otras cuestiones. Las supervisoras mencionan, a su vez, una visita financiero-contable para aquellas escuelas que reciben aporte estatal. En ésta, las inspectoras piden estados administrativos y registran datos acerca del uso del dinero recibido, como veedoras de que esté destinado adecuadamente.

Estas acciones implican no solo la expresión de criterio por parte de las supervisoras sino también la elaboración y presentación de informes y notificaciones. Supervisan y validan los registros y documentos para aunar datos y estadísticas que elevan, luego, a los organismos de gobierno superiores. En este sentido, los hallazgos se alinean a los señalado por Terigi (2010: 63) cuando argumenta que el supervisor “deberá trabajar para enseñar a directores y docentes a dar sentido pedagógico a la información estadística: a tomar la información como base para reflexionar sobre los problemas que se les presentan y sobre los desafíos pedagógicos que se les plantean”.

Por ejemplo que yo hago una planta con el director ese día que voy a la escuela y veo que hay muchos docentes que se fueron de la institución. Yo veo que de 8 se fueron 5, y ese es un dato re importante para mí. Ese dato cuantitativo me está dando algo cualitativo. Entonces empiezo a indagar lo que está pasando porque los números también te dicen cosas. O por ejemplo, voy a una sala, voy a otra, pido el registro y digo, “¿por qué hay tantos chicos y tan pocos acá?” Pueden estar enfermos, pero digo, “¿me traes el registro?” Entonces miro todos los meses. Si veo que en las otras salas no faltan tanto, pero en esta en particular siempre hay pocos chicos, hay 30 y van 18... durante varios meses van pocos, acá está pasando algo. Entonces ese dato cuantitativo me está diciendo qué pasa acá. Entonces empiezo a indagar sobre eso, que no hay una buena relación del docente con los alumnos o ¿qué es lo que pasa? Entonces todo lo que es administrativo también te ayuda en lo pedagógico. Porque ese dato me está dando a mí de que está fallando algo en lo pedagógico. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Con respecto a esto, un ejemplo característico del nivel es el armado de las llamadas salas multiedad, que son aquellas que combinan niños de distintas edades. Esta

composición se da a partir del análisis que la inspección realiza de la matrícula y el trabajo junto al equipo directivo para disponer secciones acordes a la cantidad de niños existente.

Si vos por ejemplo como directora tenes chicos de 3, de 4 y de 5, pero no llegas a completar la matrícula de 30 alumnos por sala y te vienen, por ejemplo, 20 en total de 5 para tres salas y 10 de 3, podés hacer salas multiedad. [...] La matrícula la compones de acuerdo a la necesidad del año, porque hay años que vienen más de 5, otro año que vienen más de 3 y 4. Entonces la podés ir armando de acuerdo a la necesidad de donde esté inserta la comunidad. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Miro todo lo de la matrícula, veo cuántos chicos ya se están preinscribiendo para el año que viene, cómo piensa ella (la directora) distribuir las salas. Porque de acuerdo a la matrícula tienen que hacer movimientos de las salas. O armar una multiedad porque no tienen muchos chicos. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Otro componente de la intervención administrativa se relaciona con las salidas educativas y actividades extracurriculares que ofrecen las instituciones. En esta cuestión damos cuenta de diferencias según el tipo de gestión. En el ámbito estatal, la supervisora firma y avala la salida de los niños, con lo cual, la entrevistada asume tener la responsabilidad de lo que allí sucede. Por ello, manifiesta que necesita poner el foco en distintos componentes de la salida que refieren a la dinámica y a la seguridad de los niños y docentes a cargo. En cambio, en el ámbito privado las inspectoras no asumen esa responsabilidad. Ellas ponen el sello, pero no firman, y cuando la visita es fuera del distrito, también lo hace la jefatura de la región. El mismo trato se les da a las extensiones, como educación física o natación. Las inspectoras avalan la documentación presentada por la institución escolar, revisan ciertos datos para verificar que éstos se ajusten a la normativa –como la cantidad de docentes por niños e información del lugar–, ponen el sello de entrada y notifican a jefatura para que también tome conocimiento de ello.

Junto con lo anterior, las inspectoras realizan intervenciones relacionadas con la supervisión edilicia, infraestructura y normas de seguridad conforme a la normativa vigente. Éstas tienen el objetivo de asegurar que las instituciones infantiles sean espacios apropiados para niños de menos de seis años. Aquí incluyen, por un lado, la identificación de irregularidades edilicias y la indicación de que las instituciones hagan las modificaciones pertinentes. Mencionan, por ejemplo, la falta de doble baranda, un escalón peligroso, un vidrio roto, un matafuego vencido o la falta de señalización apropiada. En estos casos, las supervisoras explican que no dan sugerencias sino indicaciones firmes, con plazos de ciertos días en los que esperan que la cuestión sea resuelta por parte de la escuela.

Este conjunto comprende, también, aquellas precauciones que las instituciones escolares deben tomar ante una construcción u obra de remodelación o ampliación. En este sentido, las inspectoras manifiestan solicitar y monitorear, además del estado

administrativo de la obra, otras cuestiones como la información que la escuela les transmitió a los padres, las estrategias implementadas para evitar el contacto entre obreros y niños, y la delimitación adecuada de los espacios para preservar la seguridad física de niños y adultos.

El trabajo en la sede de inspección

De los testimonios relevados, se desprende que parte del trabajo administrativo es realizado fuera de las instituciones. En primer lugar, las inspectoras mencionan una instancia “de guardia” o “atención al público” en la sede de inspección. Allí, ellas atienden llamadas telefónicas o personalmente a familias, directivos, docentes e supervisores colegas, entre otros, y gestionan u orientan con respecto a un trámite o a cualquier otra situación que amerite su intervención.

Asimismo, lo administrativo se configura a partir de lo que las inspectoras refieren como “presentación de labores” o “probanzas” a jefatura. Esta documentación tiene el objetivo de demostrar el trabajo que realizaron durante el mes y facilitar el análisis de datos y registros por parte de los organismos superiores.

Ellas mencionan, además, la participación periódica en distintas reuniones. Por un lado, las reuniones plenarios mensuales junto a jefatura distrital o regional, en las cuales intercambian situaciones puntuales o documentación pertinente. Nuestras entrevistadas de la gestión estatal incluyen, también, la participación en las reuniones de la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UEGD). Éstas comprenden encuentros periódicos, en función de la demanda, de un cuerpo formado por inspectores, jefes del distrito, y representantes del Consejo Escolar local, de la Municipalidad, de la Secretaría de Cooperadoras y de los gremios docentes. El objetivo de estos encuentros es discutir y armar acuerdos con respecto a situaciones emergentes a nivel local y qué intervenciones poner en práctica.

Las supervisoras admiten dedicar gran cantidad de tiempo a este tipo de tareas administrativas, no solo en la sede de inspección, sino también en sus casas u otros ámbitos. Los siguientes fragmentos ilustran esta cuestión:

Hay mucho administrativo que hacer, demasiado. Porque hay cambios de, por ejemplo, de directores permanentemente, entonces hay un trámite que hay que hacer de las tarjetas. En fin, hay mucho de papelería y de otras cosas que te demandan mucho tiempo. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Por eso te decía yo que lo administrativo te mata. Es muchísimo, yo estoy horas y horas en mi casa trabajando. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Los legajos, las mesas de inclusión con especial estatal, especial privada, carpetas de educación física, carpetas de natación. Un montón de cosas que tenes que hacerlas, leerlas, emitir un criterio. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Yo llego a mi casa, abro la compu y ahí tengo reenvío de mails, tengo que leer, leo lo que voy a mandar por si me consultan, a veces llegan relevamientos que tengo que completar, algunas cosas específicas que tenés que informarle a alguna escuela, administrativamente o notificarla de algo. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Damos cuenta, entonces, que el trabajo por fuera de las instituciones escolares advierte gran cantidad de tareas con fines administrativos que son altamente solicitadas por otros actores escolares, por jefatura regional y distrital o por las propias familias.

4.3. La visita supervisiva en profundidad

Dentro del conjunto de intervenciones, la visita a la escuela “es el dispositivo por excelencia de la intervención pedagógica del inspector” (Dirección de Inspección General, 2010: 18). Si bien, como ya describimos, es posible que los documentos, datos e informes lleguen a manos del supervisor sin la necesidad de que se presente personalmente en la institución, podríamos afirmar que desde la mirada administrativa también la visita juega un papel crucial. La visita atraviesa, entonces, todas las funciones del rol, ya que es a partir de ésta que el supervisor puede conocer la realidad de la escuela, interactuar cara a cara con sus miembros, observar, escuchar y compartir dinámicas cotidianas.

4.3.1. Elementos de la visita escolar

Podemos identificar tres elementos principales relacionados a la visita escolar en función de lo referido por las inspectoras: la cantidad, la duración y el motivo que la impulsa. En el cuadro 10 presentamos una síntesis de estos tres elementos a partir de la información recabada en las entrevistas.

CUADRO 10: Elementos de la visita escolar

CANTIDAD		
Más de cuarenta instituciones	Menos de cuarenta instituciones	
Dos o tres visitas por año	Una o dos visitas por mes	
DURACIÓN		
Entre 2 y 2:30 horas		
MOTIVO		
Planificado		Emergente
Abarca a todas las instituciones	Abarca a una o un grupo seleccionado de instituciones	
Proyecto Institucional	Directora pasiva	Convocatorias
Armado de la POF	Historial de situaciones de conflicto	Reuniones
Uso del tiempo y espacio	Evento o acto	Problemas edilicios
Ampliación edilicia		Situación de conflicto

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la cantidad, las dos supervisoras entrevistadas con más de cuarenta instituciones a cargo –ambas de gestión privada–, refieren poder ir entre dos o tres veces por año a cada una. Este número discrepa significativamente de aquella del sector estatal, quien cuenta con menos de veinte instituciones y manifiesta poder acercarse hasta dos veces por mes. Llama la atención esta importante diferencia. Tal como explicamos en el acápite anterior, bajo el sistema supervisivo de la gestión privada son muchas las instituciones de nivel inicial y solo dos cargos de inspección vigentes, con lo cual cada una posee bajo su responsabilidad la mitad de las instituciones. Por el contrario, los jardines del ámbito estatal son considerablemente menos y el servicio de supervisión cuenta, al momento que llevamos a cabo este estudio, con un solo cargo de supervisor de nivel inicial. Resulta evidente que con una menor cantidad de instituciones a cargo –que consecuentemente implica menos situaciones emergentes o conflictivas y menor volumen de tareas administrativas– el inspector establece un vínculo más estrecho y cercano con cada una, habilitado, en parte, por la posibilidad de hacer visitas más frecuentes.

En cuanto a la duración de las visitas, la totalidad de las inspectoras entrevistadas señala estar entre dos y dos horas y media en cada institución. Ellas refieren que esta cantidad de tiempo es la indicada para cumplir con el motivo que las convoca sin agobiar a la institución, por lo tanto apuntan a enmarcar las tareas planificadas para la visita teniendo eso en consideración. Asimismo, manifiestan que esa permanencia de tiempo les permite hacer dos visitas en un mismo día. Igualmente, aclaran que ciertas

circunstancias, en especial el surgimiento de una situación de conflicto, obligan a dedicarle más tiempo a una visita y por lo tanto reprogramar la jornada en cuestión.

El motivo, por su parte, es el elemento que orienta la visita del inspector. La diversidad de situaciones en la práctica obliga a que las supervisoras lo ajusten a un recorte concreto de la realidad. Asimismo, ellas expresan que siempre debe preexistir a la visita y ser informado y explicitado al cuerpo directivo de la institución a la cual están visitando.

De los relatos recabados identificamos motivos planificados y motivos emergentes. Dentro de los primeros encontramos un amplio espectro de cuestiones, entre los cuales las supervisoras mencionan el armado de la POF, la agenda del director, la supervisión del Proyecto Institucional, la observación del uso del tiempo y espacios, la pedagogía de la matemática o una ampliación edilicia. Ellas reflejan que el motivo planificado puede estar relacionado tanto con lo administrativo como con lo pedagógico. Las inspectoras coinciden en relacionar los motivos administrativos con el inicio de año y los pedagógicos con lo que resta del periodo escolar. Según explican, esto es así porque mucha documentación sobre la institución cuenta con plazos para ser presentada al comienzo del ciclo escolar.

Ante un motivo planificado, las supervisoras también nos cuentan que no le anticipan a la institución de su visita, de modo tal de no inducir la preparación ante su llegada ni generar una situación de tensión.

Avisar es predisponer a todos para que estén atentos, entonces yo llego y veo. Tampoco quiero causar temor. Pero es ver el jardín en movimiento. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Me dicen “avisame el día que vas”. No, porque no es que viene el inspector y tenemos que tener todo preparado lindo, divino el día que vino el inspector. Las propuestas de enseñanza tienen que estar siempre bien. Y la carpeta tiene que estar y las propuestas tienen que estar todos los días. No el día que va el inspector. (Entrevista a Flora, gestión privada)

La propuesta pedagógica tiene que estar siempre, no porque yo voy. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Los chicos enseguida te empiezan a contestar, te empiezan a preguntar cómo te llamas, mientras a los docentes les agarra esa karma de que está la inspectora ahí. Yo igual me acerco y le digo que no se preocupe, que vengo a compartir un ratito con ella. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Se desprende aquí otra cuestión que refiere a la razón de jerarquizar una visita a una escuela por sobre otra, aun siendo por un motivo planificado. En cuanto a esto, las supervisoras coinciden en que hay ciertos motivos que incluyen a la totalidad de las instituciones a cargo, tal como las mencionadas en párrafos anteriores. En estos casos, ellas priorizan una visita en función de la cercanía entre las escuelas que planean recorrer en una misma jornada y, también, de los horarios que tiene el equipo de conducción. Es

decir, realizarla un día y horario en el cual está la directora, ya que hay algunos establecimientos –en especial aquellos de gestión estatal– en los cuales la directora no está presente en la institución a lo largo de toda la jornada, sino que lo hace por la mañana o por la tarde⁴³. Al mismo tiempo, otras razones mencionadas que llevan a priorizar una visita sobre otra son la identificación de una directora con actitud pasiva, la participación en un acto o la realización de un evento especial y la responsabilidad sobre una escuela con historia de repetidas situaciones de conflicto. Es decir, ellas toman anticipadamente esa situación específica para priorizar la visita a una institución determinada.

Los motivos emergentes son referidos como aquellos que surgen de forma imprevista y sin una planificación previa, pero que deben ser atendidos con rapidez porque así lo ameritan. Dentro de este grupo las supervisoras mencionan, en primer lugar, las situaciones de conflicto de todo tipo, ya sea por demanda de la escuela, de jefatura o de la familia. En menor proporción están las convocatorias de jefatura u otro sector institucional, reuniones improvisadas y problemas edilicios en alguna escuela. A través de los relatos es posible dar cuenta de que estas situaciones del momento surgen, también, cuando el inspector se encuentra de visita en la escuela. El siguiente fragmento ilustra esta cuestión:

Aparte vos vas con una situación de conflicto, por ejemplo, pero voy y capaz que tienen, no sé, tienen un tobogán de una altura y están edificando abajo y tienen una cosa así de escombros, que sé yo.
(Entrevista a Beatriz, gestión privada)

En este sentido, lo que notamos es que el supervisor genera esa situación emergente ante algo que observa o descubre en su visita a la escuela que no había sido percibido como tal por la institución.

4.3.2. Las situaciones de conflicto

Para empezar, es importante que hagamos una distinción entre aquellas situaciones que surgen en el jardín de infantes de aquellas que surgen en el jardín maternal, dado que las supervisoras señalan la existencia de diferencias en cuanto a la cantidad y al motivo.

El jardín de infantes es el escenario en el que surgen situaciones de conflicto con mayor frecuencia. Si bien las entrevistadas no aluden a una explicación o hipótesis al respecto, pensamos que puede deberse a la cantidad de niños que asiste a este segundo tramo del nivel y que, por su edad, comienzan a desarrollar el lenguaje y a constituirse

⁴³ En los turnos en los que la directora no está, deja a otra persona a cargo, que puede ser la vicedirectora, la secretaria o una maestra asignada.

como un grupo social dentro de la sala. Además, la complejidad de las situaciones que se dan en ese espacio se relacionan, en parte, con las expectativas que hay sobre lo que tiene que pasar respecto al aprendizaje. Las inspectoras hablan de un amplio y variado conjunto de cuestiones que distinguen como conflictivas. Entre los motivos, mencionan la presencia en el aula de un niño que pega o molesta, padres disconformes con la docente por su trato o por tener “de punto” a un niño, negación de la escuela a matricular a un niño para el año próximo, disconformidad de las familias con respecto a un niño con proyecto de inclusión, acoso por parte de un adulto dentro de la institución y discusión por temas variados entre familias.

Por su parte, en el jardín maternal las situaciones refieren ser considerablemente menos y, dentro de los motivos, las inspectoras incluyen las quejas de las familias por falta de cuidado, por ejemplo cuando el niño vuelve a su casa con el pañal sucio, la presencia de un niño con dificultades en la sala sin un diagnóstico certero y sin acompañamiento profesional, y la existencia de medidas de abrigo.

Atendiendo a estas consideraciones, evidenciamos que las intervenciones del supervisor con respecto a estas situaciones siguen lo que podríamos llamar un protocolo. En virtud de lo expresado en las entrevistas, a continuación delineamos una reconstrucción del recorrido que estas situaciones transitan en función de cómo las inspectoras toman conocimiento de ellas. Los relatos son similares más allá del tramo del nivel donde se presente el conflicto, es decir, no encontramos varianzas en la intervención de la inspección escolar así se trate del jardín de infantes o del jardín maternal.

Generalmente, las supervisoras son avisadas a través de un llamado de la directora o de la propia familia que comenta las circunstancias, si bien también hay ocasiones en las que los padres se presentan directamente en la sede de inspección sin previo aviso. Si llama el directivo, las inspectoras explican que apuntan, en primera instancia, a asesorarlo sobre cómo actuar frente a la situación con la familia: escuchar, tranquilizar y buscar en conjunto una solución. En caso de que el directivo logre resolver la situación por sí mismo, el supervisor es informado al respecto y la situación queda diluida. Si es alguno de los padres quien se comunica con la inspección, es citado a la sede para que haga la presentación correspondiente del caso, deje asentada la situación por escrito y firme. Las inspectoras coinciden en que lo escuchan atentamente, lo tranquilizan sin emitir criterio u opinión y le informan que en el plazo aproximado de dos semanas le darán una respuesta sobre la demanda que presentó. Una tercera forma de que las supervisoras tomen conocimiento del tema, si bien según lo referido sucede con menos frecuencia, es a través

de jefatura, cuando los padres se contactan directamente allí o a una línea de tipo “0800” habilitada para estas circunstancias. Las entrevistadas no consideran acertado este recorrido y aluden que no respeta los mandos jerárquicos que corresponden dada la situación, que comienza con la directora de la institución escolar.

Si yo tengo un problema como mamá se lo tengo que comunicar a la directora. Si la directora no hizo nada, bueno, ahí sí. Voy y llamo a la sede, llamo al inspector. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Los papás tienen que, primero, cualquier problema que ellos quieran conversar, lo tienen que hablar con la directora del establecimiento. O sea tienen que seguir la vía jerárquica. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Ante el llamado de un padre por un conflicto, pero que no se presenta en la sede de inspección al ser citado –situación que pasa de forma reiterada según las entrevistadas–, ellas hacen igualmente una visita escolar relacionada a dicha demanda, ya que la comunicación por parte de la familia habilita la sospecha sobre determinada situación que debe ser reconocida y respondida por la inspección.

Con respecto a la escuela, la inspección interviene primero para dar aviso de la presentación y, si es necesario, pide documentación pertinente de forma anticipada a su visita, como estados administrativos o actas de reunión con padres o docentes. Las inspectoras solicitan una entrevista con la directora y comprueban algunas cuestiones relacionadas a su gestión del problema, tales como su registro de la existencia del conflicto, la realización de visitas y observaciones de la sala en cuestión, el asesoramiento a la docente y la realización de reuniones vinculadas a la situación. También, las supervisoras refieren pedir entrevistas con otros actores involucrados, como la docente, la vicedirectora o la auxiliar. Su intervención continúa mediante observaciones del aula o del niño en cuestión para dar cuenta del clima, la dinámica, la relación con el docente, la relación entre niños y la actitud propia del niño, entre otras cosas. Si se trata de un conflicto entre la institución escolar y un docente, encontramos diferencias en la intervención de acuerdo al tipo de gestión. Bajo la órbita de la DIEGEP, el inspector no tiene incumbencia para intervenir en este tipo de cuestiones. Por el contrario, mediante el artículo 139, el supervisor de las escuelas provinciales puede desplazar al docente para preservarlo a él, a los niños y a las familias, e investigar acerca de lo sucedido. Una de las inspectoras afirma el valor que todo este trabajo minucioso tiene, como leemos en el siguiente recorte:

La presencia de uno en la escuela hace como que la familia se tranquilice. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

A partir de allí, las supervisoras nos cuentan que arman una planilla donde colocan una síntesis del conflicto y cómo lo están trabajando a través de acciones concretas. En el ámbito estatal, la supervisora refiere que esa información se envía a jefatura distrital para que esté al tanto y, en caso de ser necesario, lo envían a jefatura regional o a la Dirección de Inspección General de Educación. Las actualizaciones del manejo de la situación de conflicto también las registran en dicha planilla.

Con todo esto, las inspectoras apuntan a tabular y entrecruzar datos. Le dan un plazo de dos semanas a la escuela para considerar la situación y luego emiten criterio en función de toda la información disponible y considerada. Una de las entrevistadas señala el uso, como apoyatura ante estas cuestiones, de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar⁴⁴. Las supervisoras mencionan que determinadas situaciones requieren la asistencia de jefatura para acordar modos de actuación y que hay conflictos que ameritan varias visitas y diferentes intervenciones, por lo que se vuelve conveniente la participación de otros supervisores. Ante una situación de alta complejidad, en las instituciones reguladas por la gestión privada las inspectoras deben abrir lo que denominan una intervención simple. Jefatura regional designa qué grupo de inspectores la llevará a cabo y los supervisores seleccionados recaban información para investigar, analizar y llegar a una conclusión. En los relatos podemos ver, en este sentido, la importancia del trabajo en conjunto:

Si hay situaciones de denuncias o alguna situación particular de conflicto en alguna escuela, siempre es conveniente trabajar en equipo. Porque primero para no ir sola ante una situación y siempre la mirada de otro es importante. Entonces ante ciertas situaciones trabajamos juntas. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Para finalizar, el supervisor hace una devolución de la situación a través de un informe para la escuela. Dicho documento incluye un asesoramiento pedagógico que guarda relación con lo sucedido y en el que el inspector puede fijar plazos para realizar modificaciones si la situación lo amerita.

Cuando hay una situación de conflicto uno trata que esto se revierta trabajándolo pedagógicamente, ya fuese cual fuese la situación de conflicto, ya sea entre adultos o entre chicos que vos tenés que extremar con algunas políticas de cuidado o demás. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

(Las inspectoras) Tienen una intervención muy ajustada cuando hay alguna situación difícil con algún niño, que hay que hacer alguna derivación, que hay alguna situación de maltrato o alguna situación donde se requiere informar, un oficio judicial, perimetral, cosas que lamentablemente una población tan grande, pasan. Y acompañan siempre con muy buen criterio. (Entrevista a la Directora General de Escuelas de la Municipalidad de Vicente López)

⁴⁴ Documento publicado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Año 2012.

El supervisor realiza, también, un informe para la familia. Algunas de nuestras entrevistadas indican que este informe incluye un punteo minucioso de lo que realizaron frente a la demanda, mientras que otras manifiestan que allí solamente explican la situación de forma general. Las inspectoras refieren que, en ocasiones, es necesario citar nuevamente a la familia en la sede de inspección para explicar la situación y lo que hicieron o están haciendo al respecto. Por último, la inspección prepara un informe de lo sucedido para elevar a jefatura.

4.3.3. La función de asesoramiento del supervisor

En el marco de las visitas escolares, el supervisor brinda asesoramiento, en especial a los equipos de conducción, para habilitar “una mirada reflexiva sobre sus propias prácticas institucionales, que dé lugar a revisar supuestos, encuadres, o teorías implícitas y que permita descubrir caminos alternativos de intervención y diseñar experiencias de transformación e innovación” (Dirección de Inspección General, 2010: 11). Para tal fin, la elaboración de un informe escrito es un componente siempre requerido. Éste “requiere de solidez teórica y aportes técnicos que impacten, orienten, sugieran y también indiquen replanteos que permitan revisar las prácticas de la institución” (ídem: 17). Es decir, es una herramienta de mejora para la institución. En su asesoramiento el supervisor incluye lo observado en relación con el motivo que generó la visita, ya sea planificado o emergente, el criterio que emite sobre aquello y, asimismo, ofrece nuevas miradas y puntos de vista con alternativas posibles.

Las inspectoras entrevistadas relatan que ellas envían su asesoramiento a la escuela dentro de las dos semanas siguientes a la visita, pretendiendo que sea lo antes posible. Una de ellas expresa que de esta forma la asistencia es más contextualizada y no pierde vigencia ni interés, como puede leerse en este fragmento:

No dejo pasar más de una semana en darle la devolución a la escuela, porque me parece irrespetuoso para la escuela. Primero porque yo quiero que eso se modifique enseguida, entonces quiero que reciba enseguida mi asesoramiento. (Entrevista a Flora, gestión privada)

El documento está dirigido tanto al equipo de conducción como a los docentes. Una vez que es firmado por ambas partes, vuelve a la sede de inspección, las inspectoras lo archivan en el libro de inspección y elevan una copia a jefatura. Ellas refieren que el pedido de que todo el personal sea notificado le da un carácter institucional a la asistencia y promueve su generalización, a su vez evita que quede aislado y vinculado únicamente con una situación puntual. Realizan, a su vez, un monitoreo posterior para observar

concretamente el accionar de la institución y la efectivización de las indicaciones. Una de las estrategias que comparten las supervisoras entrevistadas implica guardar otra copia del informe enviado en carpetas destinadas a cada uno de los jardines a cargo. Como podemos leer en el siguiente recorte, las entrevistadas vuelcan en sus archivos personales no solo informes, sino también otra información vinculada con su accionar con respecto al jardín, lo cual habilita un seguimiento y, en casos necesarios, volver a intervenir en relación con el tema en cuestión.

Tengo de cada escuela un folio con el nombre de la escuela y todos mis informes. Entonces, al tener tanta cantidad, yo antes de ir siempre leo lo anterior que dejé, cosa de monitorear aquello que quedó pendiente. Porque son muchas y no te puedes acordar de todo. O de lo que le dije a cada una. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Vamos a describir una parte del relato de Blanca, de la gestión estatal, donde podemos ver con detalle una situación concreta que le sucedió recientemente y cómo fue su asesoramiento. La supervisora nos refiere que llega a un jardín de infantes con el objetivo de supervisar la matrícula para el año siguiente. Esto es, observar la cantidad de niños preinscriptos y, en función de ello, cómo la directora planea distribuir las salas –si será necesario, por ejemplo, hacer movimientos con respecto a las salas actuales o armar grupos multiedad–. En la escuela se encuentran haciendo un festejo por la Navidad, por lo tanto, ella es invitada a presenciar el evento donde un Papa Noel reparte regalos. Todos los varones reciben una capa de Batman y todas las mujeres una capa de princesa. Nos refiere que esto llama su atención, pues desde el año 2015 el nivel trabaja en el área de Educación Sexual Integral (ESI), que, entre otros elementos, incluye no hacer distinciones de género. Con lo cual, da cuenta de que esta situación no encuadra con los lineamientos curriculares. Sin dejar atrás el objetivo originario de su visita, en lo que trabaja junto a la directora de la institución, la inspectora nos cuenta que debe intervenir para consultar la razón de los regalos diferenciados para niños y niñas sin oportunidad de elección, que inhabilita la posibilidad de que alguno quiera el obsequio pensado para el otro género. Por lo tanto, la circunstancia amerita que la inspectora realice un informe relacionado a la ESI, en el que declara lo observado y asesora al respecto. Blanca señala que, a su vez, envía bibliografía y documentación relacionada a los propósitos y contenidos de la ESI para que en la institución tomen conocimiento del tema instalado en la normativa hace ya tres años.

Esta situación puntual nos permite dar cuenta de cómo es el mecanismo de intervención que utiliza esta supervisora, no solo atenta al motivo planificado de su visita sino también a cualquier estímulo que pueda ser un motivo emergente. Si bien lo

observado no era el motivo original de su visita, su asesoramiento es consecuente a lo presenciado y el contenido está focalizado a ello.

4.3.4. Relación con el Proyecto Educativo de Supervisión y la agenda del supervisor

A partir de las entrevistas, notamos que las visitas escolares guardan estrecha relación con dos documentos enmarcados dentro de la normativa provincial⁴⁵: el Proyecto Educativo de Supervisión (PES) y la agenda del supervisor.

El PES es un documento personal de diagnóstico, planificación y guía que cada inspector desarrolla para plasmar allí todo lo que realizará en el año lectivo, en función de tener un marco integral que le otorgue sentido a su trabajo diario. Es una herramienta que orienta la gestión del supervisor y habilita la reflexión sobre su propia práctica y accionar (Dirección de Inspección General, 2010). Aquí, el supervisor plasma tanto las líneas de acción del nivel y los objetivos de la política educativa provincial, como los problemas que detectan en el territorio, las fuentes de información y las acciones concretas con respecto a ello. Este documento guarda relación tanto con los lineamientos del nivel y el Proyecto Educativo Institucional de las escuelas a cargo, como con el Proyecto Educativo Distrital, que, a su vez, está en sintonía con los proyectos jurisdiccionales.

En línea con su PES, las inspectoras refieren desarrollar una agenda mensual y semanal, donde plasman las diferentes acciones y tareas que efectivamente van llevando a cabo. Ésta permite anticipar, planear y preparar su labor de forma contextualizada y, asimismo, contemplar permanentemente su relación con el PES. En la agenda, que debe ser elevada a jefatura con anticipación, ellas incluyen todas las actividades que realizan, como las visitas a escuelas, reuniones, entrevistas, asistencias técnicas y participación en instancias de trabajo con otros actores.

Las supervisoras coinciden en que, si bien su semana implica un día de guardia en la sede de inspección y los otros cuatro días de visitas o trabajos por fuera, sus agendas cambian de forma permanente. Dicha cuestión deja entreverse en los siguientes recortes:

Le dije a una escuela “mañana voy” y resulta que a la mañana me llamaron y me dijeron “andate a esta escuela porque recibimos una denuncia” y tengo que ir para allá. Entonces como que va cambiando, pero sí armamos la agenda semanal. (Entrevista a Flora, gestión privada)

⁴⁵ El artículo 86° de la Ley de Educación Provincial detalla que “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”.

Tengo programado otra cosa quizás para el lunes, y el lunes tengo que ir a jefatura porque sale otra cosa, una convocatoria o una situación de conflicto, algo que amerite que vos tenés que estar ahí. Esa agenda sea tentativa. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Ellas señalan esta situación como una generalidad y no una excepción. “El día del inspector es muy movido” admite una de las entrevistadas, en alusión al hecho de que su agenda es fluctuante. Frecuentemente surgen imprevistos y situaciones emergentes que las obligan a modificar lo que tienen organizado y reprogramar sus visitas u otras actividades planificadas.

4.4. A modo de cierre

Lo descrito en este capítulo permite representarnos cómo es el trabajo del supervisor de enseñanza en las instituciones de nivel inicial. A modo de darle un marco a la diversidad de situaciones que se dan en la práctica, optamos por desarrollar, por un lado, las que identificamos como intervenciones volcadas a lo pedagógico y, por otro, las vinculadas con lo administrativo. Asimismo, en el primer grupo diferenciamos aquellas que tienen al docente como destinatario de las que tienen al equipo de conducción, mientras que, en el segundo, distinguimos aquellas que se dan en el marco de la escuela de las que tienen lugar en la sede de inspección u otro ámbito por fuera de la institución escolar. Los cuadros 11 y 12 muestran esta clasificación y los objetivos de las distintas intervenciones.

CUADRO 11: Destinatarios y objetivos de las intervenciones del supervisor con foco pedagógico

Destinatario	Docente	Equipo de conducción
Objetivo de la intervención	Planificación didáctica	Prácticas pedagógicas
	Prácticas pedagógicas	Proyecto Institucional
	Intervención docente	Fortalecimiento del rol

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 12: Lugar y objetivos de las intervenciones del supervisor con foco administrativo

Lugar	Escuela	Sede de inspección o ámbito externo
Objetivo de la intervención	Análisis de datos cuantitativos	Guardia o atención al público
	Salidas educativas y actividades extracurriculares	Presentación de labores o probanzas
	Supervisión edilicia y normas de seguridad	Participación en plenarios mensuales y otras reuniones

Fuente: elaboración propia.

Si bien podemos delinear diferencias claras en torno al objetivo pedagógico o administrativo, es evidente que las intervenciones del inspector se encuentran adscriptas en las tres funciones vinculadas a su rol. Es decir, reconocemos que las intervenciones pedagógicas pueden asociarse al control, al acompañamiento o al enlace y lo mismo sucede con aquellas que hacen foco en lo administrativo.

Sin embargo, las inspectoras dejan entrever en sus relatos una ligazón más estrecha de la acción de controlar y fiscalizar con cuestiones administrativas, mientras que la de acompañar está principalmente vinculada con lo pedagógico. En este sentido, aparentan el rol de “asesor pedagógico” estrechamente con la función de acompañar. Sin embargo, la evidencia en el territorio demuestra que la inspección también fiscaliza aquello que se relaciona con lo académico, lo curricular y la labor propia de directivos y docentes, así como también desde la asesoría abarca cuestiones administrativas. Es decir, no todo aquello que se controla es administrativo y no todo aquello en lo que se acompaña es pedagógico.

Si observamos las tareas del inspector, nuestros hallazgos se encuentran en línea con lo sostenido por Spiridonov (2012: 71), cuando argumenta que “un perfil vinculado con un saber experto en aspectos técnico pedagógicos que los coloca en condiciones de generar espacios de reflexión y crecimiento en varios sentidos”. Es decir, su rol no está abocado de forma exclusiva a cuestiones puramente administrativas. Aun cuando las supervisoras consideran este aspecto pedagógico como la contribución más relevante de su función, advertimos una falta de congruencia con el tiempo que ellas dicen dedicar a dichas tareas. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de ello:

El (objetivo) primordial es el pedagógico. Yo siempre digo, el punto a tener en la mira siempre es el nene y que pueda terminar su trayectoria educativa en el nivel inicial con la mayor cantidad de propuestas de aprendizaje. [...] El primordial nuestro es lo educativo, sería lo ideal trabajar siempre sobre lo educativo, pero muchas veces surgen otras cosas. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

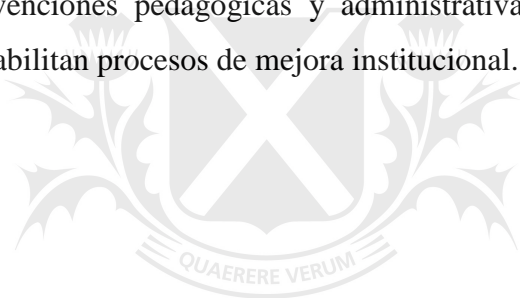
Hay que saber armarse una agenda de tal manera que vos no corras tu rol, porque el inspector tiene una función en la gestión de asesor de las escuelas, entonces si nos corremos de lo pedagógico estamos en el horno. (Entrevista a Flora, gestión privada)

(La tarea administrativa) les ocupa la mayor parte de su tarea. Entonces bueno, es parte de mi proyecto tratar de encontrar que se puedan focalizar también en los proyectos que tienen que ver con lo pedagógico y en la supervisión de lo pedagógico propiamente dicho. (Entrevista a la Jefa Distrital de gestión estatal)

Entrevemos esta cuestión de diversas maneras a lo largo de las entrevistas. Las inspectoras afirman que supervisar lo administrativo ocupa gran parte de su tiempo y dedicación y, en ocasiones, obliga a relegar otras cuestiones. Igualmente, identifican que

acompañar y asesorar con respecto a lo pedagógico es lo primordial y más valioso de su rol como inspectoras de enseñanza.

Consideramos que la visita escolar es el marco ideal en el cual el supervisor da cuenta de forma palpable cómo es el panorama institucional para poder, de esa forma, intervenir en la escuela. Esta forma de intervención no se encuentra aislada, sino que es evidente el alineamiento que existe entre el documento de planeamiento anual –el PES de cada inspector–, el planeamiento semanal –la agenda– y la visita concreta a la escuela que lleva a cabo el supervisor. Es decir, reconocemos que la visita se encuentra dentro de un engranaje que parte de lo más general y abarcativo hacia la realidad contextualizada de cada institución escolar. Desde esta perspectiva, miramos la visita escolar como la impronta de la labor del inspector que revela su trabajo diario “muy movido”: el desplazamiento constante y cambiante entre distintos lugares físicos, así como la multiplicidad de intervenciones pedagógicas y administrativas que despliega en las escuelas a cargo, que habilitan procesos de mejora institucional.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO V

LA MIRADA DEL SUPERVISOR SOBRE LAS FUNCIONES DE CUIDADO, ENSEÑANZA Y CRIANZA

5.1. Introducción

En el acápite anterior presentamos un panorama de la actividad del inspector escolar en el nivel inicial, mediante el análisis de sus intervenciones pedagógicas y administrativas y de la visita escolar junto a sus componentes. Este capítulo tiene la intención de explorar qué aspectos del cuidado, la enseñanza y la crianza son observados y reconocidos como tales por los supervisores del nivel y, por lo tanto, examinados en su trabajo cotidiano dentro de las instituciones infantiles.

¿Qué observa el inspector en relación con el cuidado, la enseñanza y a la crianza? ¿Cómo define estas funciones? ¿Dónde pone el énfasis al momento de supervisarlas? A través del análisis de los relatos obtenidos, evidenciamos que el diseño curricular se constituye como el marco general que contiene gran parte de la labor del inspector con respecto al cuidado, a la enseñanza y a la crianza. De carácter prescriptivo para los dos ciclos del nivel, es utilizado como herramienta para abordar, monitorear y guiar las líneas de acción de las escuelas y lo que allí adentro sucede. A su vez, las inspectoras lo complementan con el Proyecto Educativo Institucional propio de cada escuela, delineado en sintonía con el diseño y con la identidad que portan. Aquí las instituciones plasman todo aquello que realizarán durante el año lectivo, los acuerdos que tiene la directora con sus docentes y las distintas cuestiones a tener en cuenta que deben ser cumplidas dentro de la institución. De este modo, en sus visitas escolares, tanto el diseño como el proyecto institucional constituyen los elementos utilizados por el supervisor para observar las funciones CEC.

La organización de este capítulo consta de tres secciones principales dedicadas a cada una de las funciones CEC: cuidado, enseñanza y crianza. A pesar de comprenderse como un conjunto inseparable e indisoluble, para su análisis las tratamos por separado para conocer en profundidad cómo las inspectoras supervisan y resuelven situaciones ligadas a ellas. Por lo tanto, abordamos aquí aquellos aspectos que son identificados y asociados por las supervisoras al cuidado, a la enseñanza y a la crianza.

Incluimos, luego, un cuarto apartado sobre el espacio de autonomía que percibimos en el accionar del inspector. En relación con ello, damos cuenta cómo ciertas variables,

por ejemplo la formación, la trayectoria y el sentido común, influyen en la forma de intervenir y regular las funciones del nivel.

Finalmente, en la última sección, abarcamos ciertas reflexiones que se desprenden de lo que abordamos en este capítulo y que buscan contribuir a contemplar la integralidad del nivel inicial.

5.2. El cuidado

El cuidado de los más pequeños suele relacionarse con el ámbito familiar y privado. Es pensado desde el orden de lo natural como algo que viene dado, inherente a las personas y vinculado, especialmente, con lo maternal. Sin embargo, esta función también se constituye como base del intercambio pedagógico en el nivel inicial y está íntimamente ligado con lo educativo. El propio diseño curricular vigente para el nivel maternal en la PBA alude que “no existen actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y, a su vez, todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo” (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2012: 16). De este modo, el cuidado tiene un carácter integral e incluye una gran cantidad de tareas, entre las que incluimos escuchar, mirar, ofrecer, preocuparse, asistir, contener y brindar seguridad.

Aquello que las inspectoras consideran y hacen énfasis en relación con el cuidado en los jardines maternos y de infantes abarca muchas cuestiones. A modo de facilitar su análisis, diferenciamos las siguientes cinco dimensiones que vamos a desarrollar: física, ambiental, cotidianidad, personal y de seguridad.

En primer lugar, uno de los elementos en el que las inspectoras posan su mirada es en lo físico. Aquí entendemos al cuidado desde lo relacional, es decir, incluimos aquellas cuestiones ligadas con lo físico que hacen al vínculo de la docente con los bebés y niños. El cuerpo de los bebés y niños que asisten al jardín maternal y jardín de infantes presenta una dependencia relativamente absoluta con respecto al docente o adulto a cargo. Desde nuestro punto de vista, si lo contrastamos con lo que sucede en los niveles escolares superiores, el adulto que forma parte de una institución de nivel inicial ejerce una completa responsabilidad por aquellos bebés o niños que tiene a su cargo. En virtud de ello, el supervisor observa, también, el cuerpo del docente. Cómo es la contención corporal que tiene con los niños, su postura frente a ellos y su forma de acercarse. A su vez, las entrevistadas aseguran un interés especial por mirar cómo es el manejo de la voz y de la mirada dirigida a los niños: el tono, el uso del vocabulario, la constancia en el

diálogo y la presencia del canto y la música como herramientas de comunicación. Frente a esto, el inspector presta atención a cómo responde corporalmente el niño al abordaje de la docente y a la interacción que se da entre ellos, como así también al ambiente que se genera propiamente en el aula y en la institución en general.

Esta cuestión de lo corporal aparenta ser observada de forma más minuciosa en el jardín maternal, dada la presencia de bebés y niños de edad tan pequeña. Las entrevistadas dicen al respecto:

Yo siempre digo que el docente de maternal hay que elegirlo muy bien, no es lo mismo que el que está en jardín de infantes. Tiene que ser muy contenedor, muy respetuoso, conocedor del nivel. Porque si no conoce las características evolutivas de los chicos hay muchas cosas que no las puedes entender. No te olvides que los bebés no hablan, hablan con su cuerpo y hay que saber entender los llantos y las miradas. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Cuando voy a los maternos, esto de ver la responsabilidad de la atención a esa mirada, a esos bebés tan chiquitos que dependen el 100% de la maestra y de la preceptora. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Por otro lado, las supervisoras refieren considerar aquello que se asocia con los cuidados necesarios para garantizar las actividades de crianza⁴⁶ características del nivel: la alimentación, el cambiado y el sueño. Con respecto al momento de la alimentación, visibilizamos una especial importancia a la higiene que acompaña a la situación y al cuidado de la comida. Ellas mencionan varias cuestiones, tal como garantizar una buena refrigeración de los alimentos que lo requieren, señalar adecuadamente la leche materna, asegurar la higiene de manos y manipular correctamente los alimentos quienes se encargan de dicha tarea.

Si se cae la comida no la pueden levantar y volverla a usar. Si se cae la cuchara la tienen que lavar. (Entrevista a Flora, gestión privada)

El cuidado de que las cosas estén en la heladera, el lavado de manos y todo. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Las inspectoras prestan atención, también, al momento que comparten los docentes con los bebés o niños cuando éstos reciben alimento, pues es una situación en la que los adultos acompañan y asisten. Miran la capacidad de los maestros de desarrollar paulatinamente la autonomía en los niños y buenas prácticas a la hora de alimentarse, como el lavado de manos y el uso apropiado de los cubiertos. El inspector observa estas interacciones para conocer cómo se desarrollan y cómo responden los adultos a las diversas demandas de los niños. Esta perspectiva se asocia con lo que sugiere Violante (2001), cuando menciona que nutrir no tiene que ver solamente con ofrecer la comida o

⁴⁶ Damos cuenta nuevamente de la indivisibilidad entre las funciones de cuidado y crianza. Optamos por incluir las actividades de crianza en la sección referida al cuidado por el modo en que surgieron en las entrevistas que mantuvimos con las inspectoras.

la mamadera, sino que implica ofrecer, también, contención afectiva, sostén y calidez humana, que hacen del momento una experiencia que produce bienestar físico y emocional. Las entrevistadas admiten, nuevamente, que el maternal es el escenario en donde las docentes son más solicitadas con respecto a estas cuestiones. Ellas expresan que la intervención del docente es artesanal según cada niño. Una de las supervisoras manifiesta:

Los que pueden llegar a comer todos juntos son los de 2. Los bebés no. Mientras uno duerme, el otro toma la mamadera. Después ese se durmió y toma el otro. Entonces son diferentes esas dinámicas. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Vos tenés que estar viendo cómo les dan la comida, cómo se desarrolla ese momento. No es “tomá”. Así no. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Otra de las cuestiones que las inspectoras mencionan contemplar en los jardines maternales es la posibilidad de que haya momentos destinados a que las madres se acerquen y alimenten a sus hijos, ya sea para amamantar o darles la mamadera. En este sentido, observan de qué forma la institución vehiculiza esta posibilidad, si ofrece un entorno adecuado y si estimula a las familias para que tomen conciencia de ese espacio y lo puedan aprovechar.

Hay bebés que todavía están tomando la teta y entonces que la mamá se acerque. Muchas mamás son muy nóveles, entonces hay cosas que... el hecho de buscar un lugar apartado para darle la teta, no apartado escondido, pero sí tener un poco de privacidad y tranquilidad con su hijo. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Me comentaba la directora que se les permite a las mamás que están dando la teta, hasta el año, te permite la empresa venir y darle, no solamente el pecho sino también la mamadera. Entonces tienen un lugar destinado para el momento de lactancia. Y que al principio veía que ellas miraban el celular, entonces la directora les dice “no, aprovechá, disfrutá, no todas estas mamás tienen la oportunidad de esto”. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Además, las supervisoras aseguran prestar atención a aspectos de seguridad, como que los niños utilicen materiales de plástico y que estén sentados en sillas y mesas del tamaño adecuado. En el caso de los más pequeños, controlan que tengan el certificado médico que los autoriza a recibir alimentos sólidos.

El cambiado, más propio del jardín maternal, es otra de las cuestiones en las que las inspectoras reparan. Manifiestan verlo como una situación que habilita, gracias a la estimulación por parte del adulto, una rica interacción entre el docente y el bebé o niño, que no debe reducirse a la mera acción de quitar un pañal y colocar otro limpio. En línea con lo que expresan Soto y Violante (2015: 26), hay una acción educativa en cambiar a un bebé “conversando con él, haciéndole cosquillas, nombrándolo y tocándole sus manos y pies, sonriéndole mientras espera que el adulto lo limpie”. Damos cuenta de la

importancia que las supervisoras reconocen en este intercambio y, por lo tanto, observan cómo el docente lo toma como una oportunidad para generar bienestar en el niño.

Con los bebés, no es ponerlos sobre el cambiador y cambiarle el pañal y estoy prestando atención a otra cosa. Sino que es hablarle al nene, estimularlo, explicándole así como “mirá, levantá la piernita, vamos a cambiar el pañal”. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Esta mirada de la crianza que tiene el cambiado de un bebé, que la maestra esté con un títere, con el dedo, le esté cantando, lo esté mirando a los ojos, le esté estimulando las manitas, los piecitos. Hay toda una propuesta rica de vínculo. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Yo puedo entrar y si veo que una maestra está cambiando, yo también estoy evaluando eso. Cómo le habla, cómo es su mirada, cómo desarrolla el vocabulario mientras los está cambiando. (Entrevista a Flora, gestión privada)

En relación con el tiempo de descanso, las supervisoras señalan la importancia del entorno que acompaña la situación, para que ésta puede ser un momento aprovechado por los niños. En este sentido, las inspectoras aseveran tener en cuenta aspectos que generan un ambiente propicio, como que suene una música tranquila y suave, que el aula tenga luz tenue, que la temperatura sea adecuada y que esté permitido estar sin calzado.

No es agarrar los cochecitos y sacudirlos para que se duerman. Siempre buscar el no gritarles, canciones de cuna, que sea todo un ambiente. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

A su vez, si bien es cierto que los bebés requieren ese tiempo de descanso, una de las supervisoras refiere que indica e incentiva a que la siesta no sea un momento que se extienda por varias horas, sino que se reduzca a lo necesario para continuar, luego, con otras actividades.

Junto con lo anterior, las entrevistadas hacen mención a los aspectos personales del docente y la actitud que esperan en relación con estos cuidados. En el nivel, sus intervenciones en torno a ello son repetidas y constantes a lo largo de la jornada cotidiana. Como entrevemos en párrafos anteriores, en los momentos de alimentación, de cambiado de pañales, de siesta u otros, de los testimonios relevados se desprende que las inspectoras apuntan específicamente a la paciencia y predisposición del docente que está a cargo de los niños.

Hay que tener un poco de paciencia. El cariño que uno le tiene a los nenes, sobretodo que son muy chiquitos. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Mi mirada es muy filosa, si estás acá tenés que hacer tu trabajo. Esos chicos están 8 horas. Si al nene se le caen los mocos, y se los tenés que limpiar mil veces, mil veces se los vas a limpiar. Y si el nene está en su momento de comida, vos se lo tenés que dar como corresponde. Si se cae, vos no podés levantar esa comida o no lavar la cuchara. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Un último punto vinculado con el cuidado de los niños en las instituciones escolares es la seguridad edilicia y la prevención de riesgos. Una de las entrevistadas lo resume diciendo:

Uno tiene la mirada en que los nenes estén bien, que las familias estén informadas, que sea un lugar seguro tanto para los chicos como el personal. (Entrevista a Beatriz, gestión privada).

Al respecto, las supervisoras refieren observar distintas cuestiones bajo el marco de la normativa vigente, tales como las dimensiones de todos los espacios, las condiciones del área de recreación y espacios abiertos, los espacios de circulación, la presencia de rampas y escaleras, la instalación eléctrica, la calefacción, la ventilación e iluminación de los espacios, la adecuación de los elementos de prevención de siniestros y la infraestructura en general. Con respecto a ello, aluden a ejemplos específicos del nivel, como la diferenciación de zonas por colores, la presencia de pisos de goma y redes en los juegos, y la utilización de materiales acordes a la edad.

5.3. La enseñanza

La enseñanza en el nivel inicial adquiere formas particulares y características. En este sentido, agrupa una diversidad de acciones de los docentes tales como ofrecer afecto, fomentar la autonomía, servir de andamiaje y proponer actividades para introducir a los bebés y niños en el mundo cultural.

El intercambio con fines pedagógicos es inherente a este sector y cumple una función esencial en el paso de los niños por el jardín maternal y de infantes. Si bien toda la extensión del nivel constituye un ámbito especializado de enseñanza, en el imaginario social quedan aún rastros de la idea de que es una instancia preparatoria para la escuela primaria, en donde verdaderamente inicia la enseñanza formal. Desde nuestra perspectiva, aquello que los bebés y niños aprenden en el jardín maternal y de infantes constituye un bagaje significativo y necesario para lo que aprenderán en la escuela primaria (Jarvis, 2004; Soto y Violante, 2015). Esta cuestión es abordada por una de las inspectoras jefe consultadas:

Hay un cambio de paradigma en el nivel inicial que, a pesar de que hace muchos años que sucedió, todavía no está totalmente instalado, que tiene que ver con la instancia pedagógica del nivel inicial. Todavía a veces se ve el nivel inicial como la guardería, o como un lugar donde el alumno va y aprende. [...] Creo que todavía al nivel inicial le está faltando eso. O si está adentro de los jardines, está en esta sala sí, pero no está institucionalizado. Con esta maestra sí, con esta no. Entonces bueno, hay que lograr que esto se institucionalice. (Entrevista a la Jefa Distrital de gestión estatal)

Con estas referencias en consideración, en los relatos de las inspectoras identificamos que la enseñanza es observada en relación con las propuestas pedagógicas y el trabajo del docente. Es claro que estas dos variables no están desligadas entre sí, sino que se dan de forma entrelazada en todo momento.

La propuesta pedagógica constituye aquello que el docente va a enseñar, cómo lo hará y en qué situación, en pos de alcanzar los objetivos formativos del nivel. En el jardín maternal y de infantes, las inspectoras manifiestan que supervisan lo que el docente les ofrece a los niños en función tanto de la edad del grupo como de lo expresado en el diseño curricular y el PEI. Ellas interpelan qué es lo que el docente propone, qué material utiliza, cómo se problematiza y qué sentido tiene para los bebés y niños según las características del grupo. En concordancia con lo que manifiesta Violante (2001: 11), la diversidad de propuestas implica que sean enmarcadas en un contexto de sentido que habilite que constituyan experiencias significativas para los bebés y niños. Una de las entrevistadas refiere al respecto:

Yo tengo que mirar lo que ella propone a los chicos. Si lo que ella propone no presenta un desafío y un problema yo la asesoro sobre eso, que la actividad fue una actividad sin sentido. O hay una actividad descontextualizada, le digo: ¿qué sentido tiene? (Entrevista a Flora, gestión privada)

La problematización y el propósito de las actividades son cuestiones que aparecen en varios fragmentos de las entrevistas, lo que sugiere que son de especial interés para las supervisoras. Damos cuenta de su intención por detectar aquellas tareas que se realizan “porque sí”, para orientar al respecto y sugerir nuevas propuestas. En esta línea, lo que puede ser espontáneo en otros ambientes –por ejemplo, el familiar–, en el contexto escolar del nivel tiene que ser sistematizado y explicitado, dado que la ausencia de definición podría obstaculizar desarrollos significativos para los bebés y niños (Soto y Violante, 2015). Tal es así, que las inspectoras observan las estrategias con las que cuentan los docentes para intervenir intencionalmente en la generación de aprendizajes. Las inspectoras refieren valorar esta situación tanto en el jardín de infantes como en el maternal, dado que distinguen propuestas pedagógicas con distinto contenido en toda la extensión del nivel: desde la sala de bebés –en donde los docentes utilizan primordialmente material concreto y de estimulación auditiva y visual–, hasta la sala de preescolar –en donde la alfabetización y la numeración cobran protagonismo–.

En el maternal hay una propuesta pedagógica, no es una guardería. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Aunque parezca que no, en el maternal hay unos libritos espectaculares, que tienen para la sensibilidad, con gusanitos. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Los docentes recrean y aumentan la complejidad de sus propuestas según el contexto, la edad de los bebés y niños y el lugar de la actividad en la secuencia didáctica. Las supervisoras aluden contemplar los contenidos y formas de abordaje en función de dichas variables. Aun así, la mayoría de los ejemplos y menciones que encontramos en

los relatos de las inspectoras en relación con las propuestas pedagógicas están vinculados con el segundo ciclo del nivel, tal como se lee en los siguientes recortes:

Le pregunto a la docente por qué están estas actividades sabiendo que hubo un diseño anterior que duró 10 años y están estas actividades totalmente conductistas, cuando no presentan un desafío para el alumno, donde son totalmente dirigidas, sin ningún propósito comunicativo. [...] ¿Cuál es el sentido de escribir las vocales cuando no hay un contexto de “vamos a escribir para una invitación de cumpleaños o para anotar el nombre”? Un propósito comunicativo, dentro del contexto de una actividad. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Veo en un estante unos cuadernillos, lo cual enseguida mis ojos se fueron para allá. Le digo (a la maestra) “¿qué son esos cuadernillos que están ahí?” Son esos de las editoriales que te dan las actividades ya realizadas. Bien el aprestamiento de hace mil, desde 1810. Se quiso morir la maestra pobre. (Entrevista a Flora, gestión privada)

En nuestras indagaciones en terreno, distinguimos cómo el supervisor apunta a observar la resignificación de ciertos contenidos para dar cuenta si son transformados en propuestas valiosas para los niños. Identificamos cuatro ejemplos que guardan relación con lo que venimos desarrollando: las efemérides, el clima escolar, las salidas educativas y la multitarea.

En el caso de las efemérides, una de las inspectoras entrevistadas de la gestión estatal, Blanca, afirma que trabaja con las escuelas para que realicen la conmemoración de las fechas patrias de forma diferente a como se lo ha hecho tradicionalmente, mediante el trabajo con los niños en distintos aspectos específicos según su edad y sin plantear contenido histórico que ellos no puedan comprender. En este sentido, ella hace referencias de cómo abordarlo desde el jardín de infantes:

Ya no festejamos el 25 de mayo como hacíamos antes, todos vestidos de negritos y las empanadas. Cómo trabajamos los mismos contenidos, pero dándole otra mirada a los chicos. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Desde sala de 3 hasta sexto grado van a ver el 25 de mayo siempre con los negritos y las negritas mazamorreras, el chico ¿qué aprendió? Nada. Trabajemos con qué comidas se comían en esa época y los de tres van a trabajar distinta temática que los de cinco. A los de tres les podemos decir: “bueno, en la época colonial se comían torta fritas, podemos armar unos pastelitos nosotros, se hacía mazamorra”. Distintas cosas que ellos van a ir aprendiendo y haciendo con la maestra, por ejemplo. Los de sala de 4 van a trabajar cómo se vestía la gente en esa época. Y los de cinco, que ya son más grandes, pueden llegar a entender que había un gobierno, un grupo de personas que quería tener un gobierno. Ir separando las cosas de acuerdo a las edades y contextualizándoles a los chicos un poco. Porque también llevarlos a una época donde no había luz, no había televisión, no había internet. Los chicos no entienden eso, ya no lo pueden entender. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

El clima escolar también aparece como temática repetida en distintas ocasiones en los relatos de las supervisoras. Mencionan que, en los proyectos vinculados con la expresión de los sentimientos y el bienestar emocional que las escuelas llevan a cabo, ellas aseguran que dicho trabajo apunte a enriquecer el conocimiento de los niños sobre el tema y no concluya solamente en un abordaje superficial. Es decir, que las docentes elaboren a partir de lo que los niños identifican en su cuerpo y en el de los otros, en la búsqueda de ampliar esa autopercepción de las emociones y el conocimiento del entorno

que los rodea. En este sentido, lo vinculamos con la importancia de pensar en transformar esas situaciones en momentos valiosos de enseñanza. En virtud de ver cómo las escuelas abordan estas cuestiones, las inspectoras exploran, también, el ambiente institucional y áulico, y observan aspectos tales como la decoración de las paredes, el despojo o la sobrecarga del estímulo visual y el contraste de esta información con el clima que perciben dentro de la escuela.

Hay lugares en los que vos entras y, aunque las paredes estén despojadas, el clima... no ves esa tensionalidad. [...] El ambiente habla, el cuerpo habla. A veces te dicen “tengo proyectos de emociones” y vos quizás visualmente no veas nada, pero cuando empezás a hablar te cuentan que hacen todo un trabajo. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Se trabaja mucho con el clima escolar, con la mirada, con todo lo que tiene que ver con los sentimientos, cómo te sentís. Por ejemplo, hay muchos que tienen caritas, carita de contento, carita de triste, de bronca. “¿Vos cómo te sentís hoy?” Agarran el cartel y suponete que ponen una cara de enojado, entonces empiezan a hablar sobre eso. “¿Por qué estás enojado?” “Porque mi mamá se enojó...” Entonces esta charla los ayuda y capaz después cuando se van, o en algún momento del día, ponen una carita que está contenta. Como que cambió. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Las salidas educativas, por su parte, son un recurso propio del jardín de infantes. Las supervisoras aluden, como primordial, que dichas actividades contengan un propósito de enseñanza específico que los niños puedan comprender, aprovechar y contextualizar. Ellas afirman que contemplan este tema con rigurosidad, en pos de orientar y estimular a las escuelas para que las salidas no carezcan de sentido. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de ello:

Vamos a McDonald’s y no es ir a comer la hamburguesa. Tengo que pensar qué es lo que voy a ver de ese recorte. Como quién es el que vende, cómo es la organización, que no es que la hamburguesa aparece así. (Entrevista a Flora, gestión privada)

A mí me gustan más las visitas en el contexto del jardín donde el nene va al supermercado, donde va todos los días al supermercado, pero nosotras le damos otra mirada. Y les enseñamos que en las heladeras de la fiambrería, ¿porque están los quesos en la heladera? Porque hay que mantenerlos fríos, si los sacamos de la heladera el cambio de temperatura perjudica el alimento. Hay un montón de cosas que le podemos enseñar a los chicos sin tener que hacer un viaje que a ellos los cansa, se aburren, por ahí no entienden. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

La visita a Caminito no es una visita, tengo que ver cómo la tratan, pero no me parece que los nenes de jardín la puedan aprovechar tanto como los nenes de primaria. Si queremos ver el trabajo del pintor, pueden ir a la Municipalidad, al Consejo Deliberante que hacen exposiciones de cuadros de gente de Vicente López, en témpera, en acuarela, que son materiales que trabajan los chicos. Para un nene de jardín, ver una acuarela y ¿quién la pintó? Él no va a decir Quinquela ni nada de eso. Y a los artistas los pueden trabajar en el jardín con la computadora, con láminas y demás sin tener que hacer un movimiento tan grande hasta Caminito. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Por último, la multitarea es principalmente valorada en el nivel “al reconocer las ventajas que supone en relación con el respeto por los tiempos e intereses individuales de los niños, el favorecimiento de su autonomía, la interacción entre pares y la posibilidad del docente de intervenir de manera individualizada” (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2019: 105). Al respecto, las inspectoras mencionan que observan la planificación y la programación de esta estrategia de enseñanza, que las docentes deben preparar

cuidadosamente y ser claras con lo que eligen para trabajar, de modo que no se convierta en un espacio ocioso en el que cada niño hace lo que quiere durante el tiempo destinado.

Así lo manifiesta una de las supervisoras:

Muchas veces vos llegás y ves que están jugando en los rincones, pero están jugando en los rincones. Cada uno está haciendo lo que quiere. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Una de las inspectoras revela diferencias en la gestión de la multitarea entre el jardín de infantes y el maternal. Ella refleja que las propuestas de enseñanza en el primer ciclo del nivel naturalmente se entrecruzan con tareas de cuidado propias de la edad que deben ser atendidas.

La dinámica del maternal es totalmente diferente al nivel inicial, porque vos tenes uno que quizás está durmiendo, otro que se despertó y lo están cambiando el pañal y otro que quizás está en un lugar, en un sector ambientado para que juegue. Tiene que haber diferentes dinámicas para la necesidad de cada uno. (Entrevista a Flora, gestión privada)

Estos hallazgos se alinean con los que desarrollan Soto y Violante (2015: 60) cuando exponen que replantear la organización del espacio, de los tiempos, de los materiales, de las actividades y del tamaño de los grupos es necesario en el jardín maternal; otorgarle carácter educativo al sector “no implica necesariamente desarrollar actividades en donde se presenten nuevos materiales a todos los niños al mismo tiempo, ni que se comparta el mismo espacio y se pauten momentos de inicio, desarrollo y cierre”, sino que requiere, entre otras cuestiones, respetar las distintas necesidades, demandas, tiempos y posibilidades de los bebés y niños. Por eso, es de especial importancia que, a lo largo de la jornada cotidiana, los momentos de alimentación, sueño, cambiado de pañales y juego sean tiempos individuales, en especial cuando hablamos de bebés (ídem).

Junto con lo anterior, damos cuenta que las inspectoras se adentran en lo respectivo al trabajo del docente. Tomamos lo expresado en Soto y Violante (2015) cuando consideran las actuaciones docentes del nivel inicial como multidimensionales, en el sentido de que al educar, ellos ponen en juego el cuerpo, la palabra, las acciones y los gestos o expresiones de afecto. Bajo esta idea, las supervisoras exploran cómo se desenvuelve el docente, cómo pone en práctica la dinámica elegida, cómo es su manejo del grupo y cómo interviene. Observan la distribución de su mirada y de su atención para poder atender a la cantidad de niños que tiene a cargo. En línea con lo que señala Violante (2001), observar con atención a los bebés y niños permite respetar sus tiempos y saber qué les sucede, qué intenciones tienen y qué necesitan, para saber cómo interactuar con ellos sin interrumpir su actividad. En este sentido, las inspectoras afirman que la intervención del docente, en el escenario del jardín maternal y jardín de infantes, necesita

ser constante y contextualizada, mediante la interpelación de los niños en cuanto al sentido de sus acciones y la presentación de nuevas posibilidades y modos de acción.

Para finalizar, una situación que aparece mencionada en distintas ocasiones tiene que ver con los niños que se encuentran en proyecto de inclusión escolar o que son considerados para dicho dispositivo. En el nivel inicial, esta cuestión adquiere características especiales debido a la edad de los niños. Las supervisoras manifiestan que observan los casos que las escuelas les presentan para orientar sobre qué tipo de intervención poner en práctica. De acuerdo a la situación y en pos de incluir al niño en cuestión, trabajan con docentes, equipo directivo, preceptores, equipo de orientación escolar, inspectoras de especial y padres. En un aula de nivel inicial, un niño con necesidades educativas especiales, según las características que presente, puede generar una mayor demanda de la docente con respecto a las prácticas pedagógicas y los cuidados que necesita, en especial si en el jardín no incorporan un acompañante externo que trabaje de forma personalizada con el niño. De igual forma, las inspectoras refieren que para los padres puede convertirse en una situación poco deseada si se trata de un niño con conductas agresivas o que requiere permanente atención de la docente a cargo.

A muchos papás no les gusta que haya un nene con alguna discapacidad en el grupo de su hijo. Entonces muchas veces protestan o hacen cosas como mandar una nota a la directora, me alcanzan la nota a mí. Dicen “ese chico pega, ese chico esto otro, hay que sacarlo”. Entonces tengo que ir yo y explicarles que se está trabajando con el nene, que al nene hay que incluirlo, que no hay que discriminarlo, que todos tenemos que colaborar. A veces los papás se ponen muy nerviosos y no aceptan. Trato también de hablar con las docentes. Algunos vienen con certificado de discapacidad y con una acompañante que ayuda mucho a la maestra. Pero otras veces todavía no lo tienen porque no tienen un diagnóstico. Es necesario trabajar con ese nene, la directora, la maestra, la preceptora, el equipo de orientación escolar. Todas vamos a trabajar para tratar de incluir a esta criatura. Pero generalmente son los adultos los que tiene rechazo, porque los chicos ningún problema. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Como podemos leer en este recorte, ellas identifican a los maestros y a las familias como aquellos agentes con los que deben trabajar exhaustivamente para lograr colaboración en relación con la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales.

5.4. La crianza

En la actualidad, familias e instituciones operan de forma complementaria como escenarios de crianza. Estos espacios habilitan que bebés y niños observen y asimilen patrones de actividad en uso –cada vez más complejos– en conjunto o bajo la guía de adultos que ya los poseen y con quienes entablan una relación emocional positiva (Lacasa, 1997, citada por Soto y Violante, 2015). En concordancia con esta perspectiva, el tema

que prevalece en los relatos de las supervisoras entrevistadas con respecto a la crianza es el trabajo con los padres, en la búsqueda de compartir con ellos *buenas* prácticas y costumbres. Ellas dan cuenta de lo entrelazada que está dicha función con el cuidado y la enseñanza, lo cual dificulta la posibilidad de ser pensadas por separado.

En nuestras indagaciones aparecen referencias a varios canales de comunicación que las instituciones mantienen con las familias, cuestión que comprende una característica propia del nivel inicial que lo diferencia de los otros. Podemos identificar al menos cuatro distintos canales que utilizan los jardines de infantes y los maternos para intercambiar información: el cuaderno de comunicaciones personal de cada niño; la breve charla diaria cuando el adulto retira al niño; una agenda o cronograma en la puerta del aula donde los docentes indican algunos detalles de la jornada, como las veces que cada niño se alimentó o que fue cambiado; y una página virtual en la cual los docentes y directivos cargan información de interés sobre aspectos institucionales y referida a cada sección en particular –las inspectoras a cargo de las escuelas municipales informan que algunos de sus jardines cuentan con este recurso–.

Esta diversidad de posibilidades evidencia la retroalimentación que existe entre las escuelas y las familias. Nuestros hallazgos se encuentran en línea con lo que proponen Soto y Violante (2015), cuando argumentan que las relaciones de confianza y el diálogo fluido entre institución y familia facilitan la elaboración de estrategias, metas y líneas de acción en común en pos del desarrollo integral de los bebés y niños. En este sentido, vinculamos esta cuestión no solo con el propósito de transmitir mensajes e información, sino también con el fin de generar tranquilidad y confianza en los padres o cuidadores.

De igual manera, las supervisoras interpelan cómo el cuerpo directivo y los docentes abarcan diferentes asuntos referidos a las actividades cotidianas de los niños con los adultos responsables, mediante la instrucción o el asesoramiento. Un fragmento del relato de Blanca, de la gestión estatal, ejemplifica esta cuestión. Ella nos cuenta sobre la visita a un maternal donde encuentra a una niña que está durmiendo con un almohadón a modo de “techo” y completamente tapada para atenuar la luz. Ante esta situación, ella nos refiere lo que observa, cómo interviene directamente con las docentes y con la directora, e incentiva a que ellas, a su vez, lo hagan con la familia.

Esa es una forma que nosotras tenemos para enseñarle a la nena que duerma más destapada y a la familia también. Porque a lo mejor en la casa le ponen el almohadón porque a la nena le gusta o para taparle la luz o porque hay mucho ruido y demás. Bueno, explíquenle a la mamá que no. [...] Son asesoramientos, tampoco es algo tajante. Si ellas (las docentes) me dan una explicación... el otro día me dijeron “no, pero a la nena le gusta dormir así”. Yo le saqué el almohadón. “No, no se lo saques porque a ella le gusta”. “Bueno chicas, es un peligro. Porque a esta chica se le mueve el almohadón, la tapa y se nos asfixia”. Encima hacía frío, estaba muy abrigada, muy arropada. Les digo: “si en la casa

lo hacen, acostúmbrela, díganle a la mamá que la empecemos a acostumbrar sin el techito, sin el almohadón, porque la nena si tiene sueño se va a dormir”. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Las supervisoras alientan a que las instituciones hagan partícipes a los padres de la escolaridad de los bebés y niños. En línea con esto, Soto y Violante (2015: 63) refieren que “asumir la crianza junto con las familias se constituye en el eje alrededor del cual se han de construir las diversas formas de enseñar particulares apropiadas para dar respuesta a las necesidades de los niños pequeños”. De este modo, damos cuenta que las inspectoras estimulan a que los docentes inviten a los padres o adultos cuidadores a conocer la escuela y que trabajen junto a los niños en encuentros especiales o talleres, por ejemplo. De esta forma, las escuelas tienen mayor presencia de los padres que no se reduce únicamente a la muestra de fin de año o a actos especiales. La participación de las familias en la formación de los hijos es un recurso que, según una de las inspectoras entrevistadas, es excelente para desterrar imaginarios sobre lo que allí dentro sucede, sostener una relación más fluida y abordar temáticas vinculadas con la crianza.

En el maternal es muy común eso de trabajar con los padres mucho. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Trabajar junto con los padres genera, en ocasiones, cierta resistencia por parte de docentes o directivos, según relatan las inspectoras. Cuando ellas perciben esta tensión, intervienen para propiciar dichos proyectos y encuentros explicando las implicancias beneficiosas que tiene. Los siguientes fragmentos son ilustrativos de ello:

Costó muchísimo también que lo adapten las docentes, porque les parecía que tener a los padres adentro era como que las iban a estar mirando. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

A veces tengo resistencia a la apertura a las familias. Y entonces trabajar para eso, porque una vez que a los papás les mostrás cómo trabajás y cómo son, se acercan muchísimo y trabajás mucho mejor que cuando el papá está desconectado. Si el papá está desconectado, cualquier cosa que pase va a tener problemas. En cambio, si tiene un acercamiento, dentro de lo que puede, si no es la mamá es el papá, y si no que venga una tía o una abuela al taller, pero que vean cómo se trabaja, cómo tratamos a los nenes, cómo se apropian de los contenidos a través del juego y demás. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Por último, las supervisoras mencionan que, en algunas escuelas, se llevan a cabo charlas o capacitaciones para familias, docentes u otro personal de la institución sobre cuestiones relacionadas con pautas de crianza. Sin embargo, ellas no hacen mayor referencia con ejemplos específicos sobre estos encuentros o intercambios.

5.5. La acción en el intersticio

Sabemos que el diseño curricular de la provincia correspondiente para el nivel y las normativas vigentes, en conjunto con el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela

y el Proyecto Educativo de Supervisión personal, constituyen el marco en el que se apoya el trabajo de los inspectores en relación con lo que observan, reconocen y supervisan en las instituciones escolares. Dichos instrumentos contienen su accionar y le otorgan el sostén necesario de modo que lo que realizan se constituya como un trabajo en conjunto y no se vea reducido a intervenciones aisladas, desligadas y poco contextualizadas.

Si bien las supervisoras entrevistadas hacen mención permanente a dichos documentos y expresan cómo su quehacer está enmarcado dentro de ellos, en sus relatos advertimos la existencia de un espacio de autonomía en el que se desenvuelven con respecto a la multifuncionalidad particular del nivel: el cuidado, enseñanza y crianza. Sus discursos reflejan que, al momento de contemplar, intervenir y resolver asuntos relacionados con estas funciones, ponen en juego diferentes atributos propios tales como la trayectoria profesional, el contexto y el sentido común. Éstos le dan una impronta personal a su trabajo y lo diferencian del de sus pares. Los siguientes registros ilustran esta cuestión:

Por mi personalidad o por mi gestión o por mi manera de ser, yo priorizo mucho los vínculos. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Trato de ser yo, mi esencia más allá del cargo, que obviamente es mucha responsabilidad. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Tiene que ver con la personalidad mía, yo cuando voy, pido ser parte (de la actividad de la sala). (Entrevista a Flora, gestión privada)

Insisto mucho y las reto (a las directoras). Porque son muy tranquilas y yo quiero empezar, yo soy una persona muy obsesiva. (Entrevista a Flora, gestión privada)

A mí me gusta estar mucho en los jardines. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

Este intersticio da lugar a distintas miradas o formas de entender una misma realidad, lo que da forma, también, a una manera particular de supervisar e intervenir sobre ella. Si tomamos una de las situaciones que expusimos anteriormente –en la cual una de las inspectoras, en un jardín maternal, se encuentra con una niña que duerme en el cochecito con un almohadón muy cerca de su cara–, damos cuenta que el hecho de reconocer dicho escenario como peligroso cabe en el sentido común de la supervisora. Su intervención remite no solo a eso, sino también a los conocimientos y experiencias pasadas sobre la cuestión, luego de haber trabajado varios años en el nivel. De esta forma, vemos delineada una manera de actuar que excede lo expresado en el diseño curricular, la normativa o el proyecto de la institución.

El sentido de las propuestas de enseñanza también puede ser tomado como ejemplo para dar cuenta que no está exento de la mirada particular que aporta el inspector. El

intercambio que éste mantiene con los docentes y directivos acerca del significado o alcance de las actividades presentadas en una escuela tiene que ver con lo propio de la persona, más allá de la minuciosidad con que el diseño expresa los ámbitos de experiencia y áreas de enseñanza esperados para el jardín de infantes y el jardín maternal.

Desde nuestro punto de vista, es dicha autonomía en la actividad del supervisor con respecto a las funciones CEC lo que torna rico su trabajo en la medida en que puede intervenir y resolver aludiendo no solo a las normativas oficiales, sino también a una amplia colección de herramientas personales y acomodándose a las particularidades del nivel y del contexto en el que se desempeña.

5.6. A modo de cierre

Lo que expusimos anteriormente toma lo expresado por las inspectoras entrevistadas y distingue aquellas cuestiones que son observadas y supervisadas por la inspección escolar en los jardines maternos y de infantes como espacios para cuidar, enseñar y criar.

Una primera reflexión sobre lo abordado nos remite a pensar que, en los relatos de las supervisoras, encontramos un mayor acento del cuidado y la crianza con respecto al jardín maternal, mientras que la función de enseñanza es asociada de forma más estrecha al jardín de infantes. En este sentido, a través de los ejemplos que ellas exponen, al hablar de cuidado y crianza hacen principalmente mención a aquello que circunda los momentos de alimentación, cambiado y siesta, por un lado, y al vínculo con las familias, por el otro. A pesar de que no son necesariamente situaciones exclusivas del maternal, las inspectoras sí refieren, en distintas oportunidades, que observan con más minuciosidad estas actividades en el primer ciclo del nivel, donde evidencian mayor involucramiento del docente dada la edad de los bebés y niños y su menor autonomía. Es evidente que mientras más pequeños son los niños, más indiferenciadas están las funciones. Las supervisoras hablan de la paciencia, contención y responsabilidad que esperan de un docente de jardín maternal, así como que “hay que elegirlo muy bien” (Entrevista a Flora, gestión privada). Por el contrario, no encontramos este tipo de comentarios dedicados exclusivamente al docente de jardín de infantes.

Asimismo, al hacer referencia a la enseñanza, son mayores las ocasiones en que las inspectoras aluden al jardín de infantes, como las salidas educativas o el aprendizaje de la lectura y la escritura. En efecto, el concepto de enseñanza atraviesa completamente el diseño curricular vigente para el segundo ciclo en la Provincia de Buenos Aires, y aparece

mencionado alrededor de ciento treinta veces en esa misma cantidad de páginas. Por su parte, el diseño correspondiente al jardín maternal contiene alrededor de la mitad de páginas y dicha palabra es utilizada en veintinueve ocasiones. Estos datos arrojan una idea de la impronta del concepto en cada uno de los ciclos y damos cuenta cómo esta cuestión atraviesa la mirada de los supervisores del nivel.

La segunda reflexión que se desprende de lo que expresamos en este capítulo ilumina el carácter tridimensional del nivel. Reconocemos que los elementos y situaciones que desarrollamos en relación con las funciones de cuidar, enseñar y criar, no se dan de forma excluyente, sino que atraviesan a las tres funciones en diferentes dimensiones y aspectos. Éstas no están compartimentadas sino que comprenden un mismo sistema.

Si tomamos como ejemplo el escenario que involucra al cambiado de pañales en el jardín maternal, podemos asumir que implica aspectos del cuidado, de la enseñanza y de la crianza. Si bien como actividad está mayormente ligada al cuidado y a la crianza, tiene implicado un propósito de enseñanza si el docente, durante la situación, conversa con el bebé o canta una canción, por ejemplo.

Otra situación que ejemplifica esta cuestión son las salidas educativas en el jardín de infantes. Aquí podemos identificar una determinada propuesta pedagógica, que es el propósito que da origen a la salida. Al mismo tiempo, en dicha actividad se dan interacciones vinculadas con el cuidado y modos de abordar la crianza, especialmente si consideramos la responsabilidad que implica sacar a los niños fuera de la institución y trabajar con ellos en un ambiente externo al jardín.

De esta forma, podemos evidenciar que desde la perspectiva de las supervisoras, no hay escenario o actividad observable en el nivel inicial que esté ajena a las funciones de cuidar, enseñar y criar. Las entrevistadas, conocedoras de la dinámica escolar de los jardines maternos y de infantes, pueden asociar en mayor medida ciertas situaciones a uno u otro tramo, pero es evidente que logran reconocer la multifuncionalidad de todo el nivel. Los siguientes fragmentos ilustran esta cuestión:

Es como que yo lo veo todo en conjunto. (Entrevista a Beatriz, gestión privada)

Es todo uno. (Entrevista a Blanca, gestión estatal)

A pesar de que identificamos ciertas dificultades en las inspectoras para discernir estas funciones –propio del carácter indisoluble que tienen, en especial cuanto más

pequeños los niños son–, damos cuenta que su mirada está puesta en el sector como conjunto, para así abordar la integralidad que éste implica.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Nuestro trabajo se pregunta las posibilidades de regulación del nivel inicial en Argentina. Este primer tramo del sistema educativo se inserta en un contexto disímil y fragmentado, en el que el mapa de las instituciones que acogen a la primera infancia presenta discrepancias, vacíos y desafíos con respecto a su cobertura y oferta a lo largo del país.

Asimismo, el nivel inicial es complejo por dentro. Se caracteriza tanto por la multiplicidad e indivisibilidad de sus funciones –cuidar, enseñar y criar–, como por la heterogeneidad y la reciente organización y masificación de su oferta –a partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006 gana cohesión y alcance gracias a su reconocimiento como unidad pedagógica–. Una de las consecuencias de ello, es que en el sector conviven jardines maternos y jardines de infantes que se organizan en distintos formatos institucionales. Éstos se dan en función de diversas cuestiones, tales como la franja etaria de atención, la disponibilidad del equipo directivo, la organización de las secciones, el turno y el vínculo con la escuela primaria (Cardini et. al, 2017). Además, el corpus normativo y curricular vigente en las distintas jurisdicciones da cuenta de grandes discrepancias en cuestiones como la especificidad, el alcance y los modos de regulación y tratamiento de aspectos centrales del nivel (Cardini y Guevara, 2019; Cardini, Guevara y Steinberg, en prensa). Todos estos aspectos sugieren grandes desafíos para la regulación de este primer tramo educativo.

Dentro de este marco, nos abocamos a estudiar la función del supervisor escolar en el escenario de los jardines maternos y de infantes con foco en lo territorial. Nos preguntamos: ¿cómo son las intervenciones que el supervisor realiza en instituciones de nivel inicial? ¿Qué mira a la hora de regular las funciones características de cuidado, enseñanza y crianza? ¿Qué estrategias pone en juego para regular dichas funciones? Con estos interrogantes como guía, nuestro objetivo principal fue conocer y analizar las intervenciones del supervisor en instituciones de nivel inicial estatales y privadas en el municipio de Vicente López, dentro de la Provincia de Buenos Aires.

El supervisor toma un rol relevante e indispensable en la regulación de este escenario disímil. Desde su posición histórica de monitoreo y control, que en la actualidad se enriquece con la función de acompañamiento, lleva adelante una enorme cantidad de tareas abocadas a cuestiones escolares tanto pedagógicas como administrativas (Carron y

De Grauwe, 2003; Dufour, 2008; Gvirtz y Podestá, 2009; Terigi, 2010; Spiridonov, 2012; Aguerrondo, 2013). Como enlace entre el terreno político y el de las instituciones escolares, este actor dispone de una ubicación intermedia estratégica para incidir en la calidad educativa del territorio.

Ahora bien, en este capítulo final nos proponemos poner en diálogo nuestras interpretaciones, a modo de destacar los principales aportes de esta investigación. Para comprender los hallazgos, es necesario entender el sistema donde el supervisor opera y donde desarrolla sus intervenciones. Es así que primero abordamos los rasgos distintivos del territorio elegido y la razón de su importancia. Luego, nos adentramos en los hallazgos de este estudio, que explicamos desde dos especificidades: el trabajo supervisivo en el nivel inicial y las diferencias que encontramos entre ambos ciclos del nivel, por un lado, y las discrepancias entre la supervisión de gestión privada y estatal, por el otro. Finalizamos este capítulo haciendo mención a las contribuciones y perspectivas de este estudio.

Lo particular del territorio

Vicente López es un distrito de la Provincia de Buenos Aires que se caracteriza por ser pequeño, aventajado y desigual. Si bien su población presenta indicadores socioeconómicos y de desarrollo favorables, el panorama integral del municipio es heterogéneo. En este sentido, los aspectos relacionados con la educación, la salud, la movilidad o el esparcimiento dibujan situaciones diversas para las familias que, aun viviendo en el mismo partido, están ubicadas en los distintos barrios del partido bonaerense.

Su propuesta educativa es amplia y variada. Esto significa, por un lado, que en Vicente López hay un alto número de unidades escolares estatales y privadas en relación con la cantidad de alumnos⁴⁷, distribuidas de forma adecuada entre los diferentes barrios. Por otro, la diversidad se da en que en este partido encontramos al menos una institución de cada modalidad y nivel⁴⁸. En este contexto, nos interesa resaltar tres rasgos del municipio que vuelven interesante su documentación y lo distinguen de otros partidos de la provincia.

⁴⁷ En base a información provista por el Relevamiento Anual 2019 de la Dirección de Información y Estadística.

⁴⁸ Dentro de los niveles de educación común se incluye el Inicial, Primario, Secundario y Superior. Dentro de las modalidades se incluye la Educación Técnico Profesional, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Artística, Centros de Educación Física y Psicología Comunitaria y Pedagogía. En base a información provista por el Relevamiento Anual 2019 de la Dirección de Información y Estadística.

Una primera particularidad de su oferta es que en el territorio conviven dos niveles de gobierno –el privado y el estatal– y, a su vez, dos subsistemas dentro de éste último – el municipal y el provincial–. Lo distintivo aquí es que el municipio es el responsable directo de 26 instituciones. Es decir, hay instituciones educativas privadas, instituciones estatales de gestión municipal e instituciones estatales de gestión provincial, lo cual diversifica la oferta. En este escenario, el sistema educativo municipal goza de gran prestigio y el municipio tiene una importante injerencia en la cantidad y calidad de los programas y proyectos existentes. Esta cuestión recae en que las vacantes de las instituciones municipales son sumamente solicitadas y, actualmente, tienen su disponibilidad saturada, mientras que aquellas de gestión provincial en muchas ocasiones no alcanzan a completar el total de su matrícula.

Ligado a ello, otro punto central de Vicente López es el considerable peso de la oferta del sector privado en los diferentes tramos educativos. Para el nivel inicial, no solo son más las instituciones privadas que las estatales, sino que, también, la oferta municipal supera a la oferta provincial. Este rasgo discrepa de la mayoría de los partidos del GBA, donde encontramos una oferta estatal más significativa y que acoge a una mayor cantidad de niños. Al momento de realizar nuestro estudio, registramos 114 jardines de infantes y jardines maternos incorporados a la enseñanza oficial que reciben a una población de alrededor de trece mil bebés y niños. De este total, 69 son establecimientos de gestión privada, 26 instituciones son municipales y 19 provinciales. Estos números concuerdan con lo que mencionamos en el párrafo anterior y dan cuenta de cómo la demanda para el nivel inicial se organiza significativamente alrededor de la oferta privada o municipal.

El tercer rasgo del territorio documentado que queremos destacar guarda relación con la inspección escolar. Ésta acoge, también, la convivencia de dos gestiones: la estatal, que supervisa a las escuelas que dependen del gobierno provincial, y la privada (DIEGEP), que lo hace con las escuelas privadas y las del gobierno municipal. Este es otro aspecto a resaltar: las escuelas municipales, si bien de carácter estatal, son supervisadas por la gestión privada, dado que poseen al municipio como entidad propietaria. En este marco, sabemos que el nivel inicial en Vicente López posee supervisores propios en ambos tipos de gestión.

El lugar del inspector en el nivel inicial

Entre los hallazgos de esta investigación y en respuesta a los objetivos que planteamos, nuestro primer foco de atención está puesto en el reconocimiento de las intervenciones

que comprende la inspección escolar en los jardines maternos y de infantes, miradas desde una perspectiva pedagógica y administrativa. Si bien en las prácticas cotidianas ambas vertientes están íntimamente entrelazadas, damos cuenta de los diferentes objetivos, tareas y responsabilidades que cada dimensión alcanza.

Adentrándonos en el aspecto pedagógico, encontramos intervenciones que el supervisor realiza directamente con los docentes en el aula y otras que están vinculadas con el equipo de conducción. En pos de contener la gran cantidad de intervenciones que registramos, delineamos una clasificación en función del objetivo que abordan. Con respecto al trabajo con los docentes, los objetivos que las intervenciones persiguen son: la planificación, las prácticas pedagógicas y las intervenciones del docente. Para el equipo de conducción, los diferenciamos según las prácticas pedagógicas, el Proyecto Educativo Institucional y el fortalecimiento del rol.

En cuanto a las intervenciones administrativas, diferenciamos las que se dan dentro del marco de las visitas del inspector a las escuelas, de aquellas que se llevan a cabo en la sede de inspección u otros ámbitos fuera de los establecimientos escolares. En línea con lo que plantea Hall (2017), son las tareas distinguidas como *front-office* y *back-office* respectivamente. Esto es, tareas que tienen lugar en el sitio de inspección y otras que, si bien relacionadas, se dan en un contexto externo. Aquí también damos cuenta que sus intervenciones persiguen distintos objetivos en función del lugar donde se llevan a cabo. En la escuela, el supervisor analiza datos cuantitativos, aborda cuestiones relacionadas a las salidas educativas y a las actividades extracurriculares, e inspecciona aspectos edilicios y normas de seguridad. En la sede de inspección u otros espacios, su trabajo incluye la atención al público, la presentación de labores o probanzas mensuales y la participación en reuniones con jefatura u otros actores.

Un punto relevante que identificamos recae en que, si bien las supervisoras consideran la tarea pedagógica como la contribución más relevante de su función y reconocen que acompañar y asesorar sobre aquellas cuestiones es lo primordial de su rol, ellas afirman que supervisar lo administrativo ocupa gran parte de su tiempo y dedicación, lo que las obliga, en reiteradas ocasiones, a relegar otros asuntos.

Lo descripto hasta aquí abre lugar a nuestro segundo gran foco de estudio, que está puesto en la mirada del supervisor con respecto a las funciones de cuidado, enseñanza y crianza, y el énfasis que pone a la hora de supervisarlas.

En primer orden, hallamos que el cuidado es observado por los inspectores desde varias perspectivas y, por lo tanto, diseñamos una clasificación que presenta cinco

dimensiones: física, ambiental, cotidianidad, personal y seguridad. Con respecto a la enseñanza, encontramos que su mirada se posa, principalmente, en dos cuestiones centrales: las propuestas pedagógicas, por un lado, y el trabajo del docente, por el otro. Sobre la crianza, el trabajo con los padres, familias o cuidadores prevalece como aquello en donde los inspectores hacen foco. En el cuadro 13 presentamos estas dimensiones para cada una de las funciones y los aspectos que contienen.

CUADRO 13: Dimensiones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la crianza consideradas por las supervisoras de nivel inicial.

CUIDADO	
FÍSICA	Cuerpo del bebé o niño Cuerpo del docente
AMBIENTAL	Distribución de la sala Decoración de la sala Utilización de recursos
COTIDIANIDAD	Alimentación Cambiado Sueño
PERSONAL	Estimulación Contención
SEGURIDAD Y PREVENCIÓN DE RIESGOS	Dimensiones Condiciones Adecuaciones
ENSEÑANZA	
PROPUESTA PEDAGÓGICA	Contenido Problematización Propósito y sentido
TRABAJO DEL DOCENTE	Cómo se desenvuelve Cómo maneja al grupo Cómo interviene
CRIANZA	
TRABAJO CON LOS PADRES	Canales de comunicación Capacitación o asesoramiento Participación

Fuente: elaboración propia.

Ligado estrechamente a esto, nuestro estudio permite delinear algunos aspectos semejantes y otros disímiles entre el jardín maternal y el jardín de infantes en relación con las intervenciones que el supervisor pone en práctica. En primer orden, identificamos tres elementos que se encuentran presentes de forma análoga en la participación del

supervisor en ambos ciclos del nivel: la sistematización del trabajo, la actuación con el equipo de conducción y la gestión administrativa. Con respecto a la sistematización, damos cuenta de las similitudes en la organización y la estructura que le dan el marco general al trabajo del inspector. En este sentido, el abordaje en el primer o segundo ciclo del nivel incluye un esquema similar en cuanto a visitas, modo asesoramiento y líneas de acción, como así también un minucioso registro por escrito de todo su accionar. La intervención con el equipo de conducción de las escuelas a cargo presenta, asimismo, características muy similares. Ésta apunta primordialmente a fortalecerlos en su rol de asesores pedagógicos y a que ellos puedan tener una mirada integral de la institución escolar que tienen bajo su responsabilidad. En cuanto a las intervenciones con foco administrativo, el supervisor también cumple con los mismos propósitos en ambas instancias del nivel, que incluyen, entre otras cuestiones, el análisis de los estados administrativos de las escuelas, los legajos de los docentes y niños y los libros de asistencia y ausentismo.

A pesar de estas coincidencias, en los relatos distinguimos algunas discrepancias con respecto al accionar del supervisor frente a las funciones características del nivel. Las dimensiones que plasmamos anteriormente asociadas a las funciones de cuidado, enseñanza y crianza trazan diferencias en el abordaje de las inspectoras según se trate de uno u otro de los ciclos. Es decir, observamos que el peso que ellas le asignan varía según se trate del jardín de infantes o del jardín maternal. Mientras que al hacer referencia a las prácticas pedagógicas hay más cantidad de ejemplos y menciones a situaciones que aluden al jardín de infantes, las supervisoras admiten una mirada más puntillosa sobre las políticas de cuidado y la intervención del docente cuando refieren al sector maternal. En este sentido, hallamos una vinculación más estrecha del cuidado y la crianza con el jardín maternal, y de la enseñanza con el jardín de infantes. La impronta de estas funciones se refleja en la mirada que tiene el supervisor sobre ellas en ambos ciclos del nivel. Reconocemos que esto puede deberse, en parte, a la falta de autonomía de los bebés y niños que asisten al jardín maternal, cuestión que en gran medida involucra lo vinculado a la seguridad física, alimentación e higiene. Además, el espacio del jardín de infantes conlleva grandes expectativas sobre lo que tiene que pasar con respecto al aprendizaje.

Lo disímil entre la supervisión de gestión privada y estatal

En el terreno explorado, encontramos dos diferencias primordiales en las características de la supervisión que reflejan las posibilidades de intervención del inspector en los

jardines maternos y de infantes según sean supervisados por el sistema de gestión privada o estatal. La primera se relaciona con la cantidad de instituciones que tiene a cargo cada inspector y la segunda con el alcance de las intervenciones que realiza. Con respecto al primer punto, en el ámbito de inspección privada hay, actualmente, dos inspectoras con cargo vigente y una gran cantidad de instituciones privadas y municipales de nivel inicial. Por esta razón, la cantidad de establecimientos a cargo supera las cuarenta por supervisora. Este número discrepa de forma significativa con la situación de las escuelas provinciales, donde la única supervisora con cargo vigente para el nivel cuenta con menos de veinte instituciones bajo su responsabilidad. Este factor no es menor, dado que influye considerablemente en la cantidad de visitas escolares que pueden hacer a lo largo del año y, ligado a ello, en la posibilidad de entablar un vínculo estrecho con cada uno de los jardines y de intervenir oportunamente.

La segunda cuestión recae en la posibilidad de intervención del inspector en cada una de las gestiones. Sabemos que en las escuelas privadas y municipales hay una entidad propietaria y esta cuestión implica que la supervisión, si bien tiene gran injerencia en términos pedagógicos y administrativos, debe respetar decisiones institucionales a la hora de señalar sobre determinadas cuestiones. Entre ellas, fueron mencionadas por nuestras entrevistadas las salidas escolares, la oferta extracurricular y la utilización de algunos materiales o recursos pedagógicos dentro de las salas. En cambio, evidenciamos que la inspectora del sector estatal tiene la posibilidad de ser más determinante e indicar de forma más concluyente no solo sobre estos aspectos recién mencionados, sino también en lo que respecta a los asuntos docentes, como destituir transitoriamente de un cargo.

Contribuciones y líneas futuras

Esta investigación contribuye al campo de la primera infancia en tres aspectos principales. En primer lugar, aporta una mirada integrada y conciliada del nivel inicial y de sus funciones: cuidar, enseñar y criar. En distintas oportunidades argumentamos esta particularidad del nivel que, por un lado, le otorga gran valor a su tarea, y por otro, constituye un elemento que vuelve al sector complejo en términos de regulación. Aquí ponemos en diálogo los aportes de investigaciones y publicaciones del orden de la educación con otros autores que vienen del campo de la antropología, lo que enriquece esta producción académica.

En segundo orden, esta tesis colabora con un análisis novedoso de la función supervisiva en el nivel inicial, cuestión que no había sido documentada hasta el momento

en la literatura local y regional. Desde un enfoque descriptivo, este estudio ilumina acerca de cómo interviene el inspector escolar en los jardines maternos y de infantes, y dónde pone el acento a la hora de mirar la especificidad de sus funciones. Efectivamente, damos cuenta de la gran cantidad de cuestiones que atraviesa su rol y de la posibilidad de incidencia que esta figura tiene en la dinámica cotidiana de las instituciones educativas de nivel inicial.

En tercer lugar, el foco en lo territorial que adoptamos aporta un nuevo ángulo y enriquece las cuestiones anteriores. Contribuimos con una interesante caracterización del partido bonaerense en el que trabajamos, en donde incluimos sus particularidades sociodemográficas y educativas e hicimos énfasis en el nivel inicial. Al tratarse de un municipio que posee no solo instituciones de gestión privada y estatal, sino también una fuerte presencia del orden de lo municipal, el escenario de regulación se complejiza, lo que vuelve más interesante su documentación. Por esta razón, caracterizamos también al sistema de supervisión de gestión privada y estatal del territorio y marcamos sus alcances y limitaciones. Es así que los desafíos regulatorios ya propios del nivel inicial se tornan aún más latentes.

Para finalizar, reconocemos que esta tesis puede constituir un buen punto de partida para futuras investigaciones en el campo de la educación inicial que complementen las cuestiones aquí estudiadas con observaciones en las instituciones escolares y otros ámbitos del supervisor, a modo de ahondar con mayor profundidad cómo se desenvuelve este actor clave.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2013), “El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas”, en *Educación*. Vol. 49(1), pp. 13-27.

Aguerrondo, I. (2016), “Repensando las intenciones, los formatos y los contenidos de los procesos de reforma de la educación y el currículo en América Latina”, en *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF.

Ailwood, J. (2017), “Exploring the care in early childhood education and care”, en *Global Studies of Childhood*. Vol. 7(4), pp. 305-310.

Arguello, M. L. (2018), *Ta Te Ti ¿suerte para mí? Derecho al cuidado y educación de 0 a 3 años en la CABA*. Tesis de maestría. FLACSO Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/13899/TFLACSO-2018MLA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Astiz, M. F. (2006), “School autonomy in the province of Buenos Aires, Argentina: evidence from two school districts”, en *Comparative Education*, 42:02, pp. 203-223.

Batiuk, V. e Itzcovich, G. (2005), Expansión y equidad del Nivel Inicial en Argentina. 1990-2003. Una aproximación cuantitativa. Unidad de Información de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. MECYT.

Batiuk, V. y Coria, J. (2015), Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: UNICEF-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Blanco Guijarro, M. R. (2005), “La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia”, en *Revista Enfoques Educativos*, vol. 7(1), pp. 11-33. Chile.

Broström, S. (2006), “Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education”. Trabajo presentado en *Child & Youth Care Forum*, (35), pp. 391-409.

Cardini, A. y Guevara, J. (2017), El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infancia. Documento de Trabajo N° 160. Buenos Aires: CIPPEC.

Cardini, A. y Guevara, J. (2019a), “La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama curricular”, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.). Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.

Cardini, A. y Guevara, J. (2019b), “La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo”, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.). Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.

Cardini, A. y Guevara, J. (2019c), “Los profesionales del nivel inicial en Argentina”, en Steinberg, C. y Cardini, A. (dirs.). Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.

Cardini, A., Guevara, J y Steinberg, C. (en prensa), Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC.

Cardini, A., Díaz Langou, G., Guevara, J. y De Achával, O. (2017), Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189. Buenos Aires: CIPPEC.

Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.

Cerletti, L. y Santillán, L. (2018), “Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas”, en *Cuadernos de Antropología Social*. Vol.47, pp. 87-103.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Londres: Falmer Press.

Diker, G. (2001), Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias. Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

Dirección de Educación Inicial (2019), El rol del Inspector en la implementación curricular. Documento N°2. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Dirección de Inspección General (2010), El Inspector de Enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial. Documento de trabajo – versión preliminar. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Dirección de Inspección General (2018), Construyendo gestión. Documento de trabajo N°2. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012), Diseño Curricular para la Educación Inicial: Primer Ciclo. Coordinado por Adriana Corral.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019), Diseño Curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo. Coordinación general de Sergio Siciliano.

De Grauwe, A. (2008), “School supervision: a tool for standardization or equity?” Borrador presentado en el simposio “Directions in educational planning”, International Institute for Educational Planning, 3-4 July. UNESCO. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265084168_School_supervision_a_tool_for_standardization_or_for_equity

Dufour, G. (2008), *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Dussel, I. (1995), “Pedagogía y burocracia: notas sobre la historia de los inspectores”, en *Revista Argentina de Educación*, N°23, pp. 55-82.

Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S.G. (2015), “Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe”, en *Comparative Education*, 51(3), pp. 375-400.

Faur, E. (2010), “Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Buenos Aires. Lógicas en tensión”, en *Uso del tiempo, cuidados y bienestar. Desafíos de Uruguay y la región*. Año XXIII / N°27, pp. 68-81. Revista de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Uruguay.

Faur, E. (2017), “¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado”, en Patricia Redondo y Estanislao Antelo (eds.). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. pp. 87-114. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Fernández Pais, M. (2015), “Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX”, en *Archivos De Ciencias De La Educación* (9).

Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (comps.) (2009), *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Hall, J. B. (2017), “Examining school inspectors and education directors within the organization of school inspection policy: perceptions and views”, en *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), pp. 112-126.

Herrera Vegas, M. E. (2019), *Qué y Cómo se enseña en el Jardín de Infantes. Un estudio de casos sobre la organización y la práctica de la enseñanza en Villa Constitución, Provincia de Santa Fé*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16671/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.M.%20Edu%20Herrera%20Vegas%2C%20Mar%C3%ADa%20Eugenia.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos, Serie B N° 2. Tomo 1. Buenos Aires: INDEC.

Jarvis, D. (2004), “El nivel inicial, primer peldaño en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en Gvirtz, S y Podestá, M. E. (comps). *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. Ediciones Granica.

Kaga, Y., Bennett, J., y Moss, P. (2010), *Caring and Learning Together. A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.

Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Congreso de la Nación.

Ley de Educación Nacional N°27.045 (2014), Modificación. Ley N° 26.206. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Congreso de la Nación.

Ley de Educación Provincial N°13.688 (2007), Provincia de Buenos Aires, Congreso de la Nación.

Ley Provincial N° 2959 (1905), Provincia de Buenos Aires, Congreso de la Nación.

McDonald, S. (2005), “Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research”, en *Qualitative Research*, Vol. 5(4), pp. 455-473.

Meo, A y Navarro, A. (2009), “Estrategias para el almacenamiento, procesamiento y análisis de datos”, en Meo, A. y Navarro, A. *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización. Boletín año 2, N°2. DINIECE.

Moss, P. (2018), “What Place for ‘Care’ in Early Childhood Policy?” en L. Miller, C. Cameron, C. Dalli and N. Barbour (eds.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. pp. 256-267. London: SAGE Publications Ltd.

Navarro, A. (2009), “La entrevista: el antes, el durante y el después”, en Meo, A. y Navarro, A. *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.

Olmeda, J. C. y Cardini, A. (2003), Proyecto “Las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Buenos Aires: CIPPEC.

Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C. y Falenchuk, O. (2020), “Associations between Directors’ Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms”, en *Early Education and Development*. Vol. 31(4), pp. 507-523.

Ponce, R. (2017) “La educación inicial argentina: desde una mirada sociohistórica”, en *Voces en el Fénix*. N° 66, pp. 14-21.

Provincia de Buenos Aires (2016), Resolución 450/16.

Provincia de Buenos Aires (2019), Proceso de transformación del Servicio Alimentario Escolar (SAE).

Quiroz, A. y Pieri, C. (2011), *Modelos organizacionales en la educación inicial*. Coordinado por Silvia Laffranconi. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rivas, A. (2007), *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: CIPPEC.

Rivas, A, Mezzadra, F. y Veleda, C. (2013), *Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa*. Buenos Aires: Granica.

Silva García, B. (2013), “El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos”, en *Educar*. Vol. 49/1, pp. 67-82.

Soto, C. y Violante, R. (2010), *Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, C. y Violante, R. (2015), *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Spiridonov, M. (2012), *Los Inspectores de Enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Estudio de Caso en un Distrito de la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/855/1/%5bP%5d%5bW%5d%20M.%20Edu.%20Marina%20Spiridonov.pdf>

Steinberg, C., Centrángolo, O. y Gatto, F. (2011), Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo. Documento de proyecto. CEPAL.

Steinberg, C. (2015), Proyecto: Desigualdades sociales y educativas en la Provincia de Buenos Aires. Un estudio comparativo en dos escenarios territoriales basado en un enfoque multidimensional. Informe final premio Banco Provincia. UNIPE.

Suaya, A. y Arena, E. (2018), Índice de Progreso Social. Conurbano bonaerense. Documento de trabajo. Buenos Aires: CIPPEC.

Terigi, F. (2010), Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.

Van Laere, K. (2017), *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care*. Tesis de doctorado. Ghent University. Recuperado de: <http://biblio.ugent.be/publication/8540806/file/8540810>

Veleda, C. (2014), “Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires”, en *Revista de Políticas Educativas. Archivos analíticos de políticas educativas*. Vol. 22(42).

Vercellino, S. y Enrico, L. (2006), “De las políticas públicas a las prácticas educativas: la incidencia de la práctica del supervisor escolar”, en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17(2), pp. 93-104.

Violante, R. (2001), Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial. CABA: Secretaría de Educación.

Páginas web consultadas

Atlas del Conurbano Bonaerense. Vicente López.
<http://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=324>

Base de Datos REDATAM. INDEC.
<https://redatam.indec.gov.ar/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?>

Dirección de Educación de Gestión Privada de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. <http://abc.gov.ar/diegep/presentaci%C3%B3n>

Dirección de Inspección General de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/default.cfm>

Dirección Provincial de Estadística del Ministerio de Hacienda y Finanzas. Provincia de Buenos Aires. <http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/>

Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección de Información y Estadística del DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>

Municipalidad de Vicente López. <https://www.vicentelopez.gov.ar/>

Subsecretaría de Planeamiento de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. <http://abc.gob.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica/estadistica>



ANEXO

Cuadro 1: Instrumento de recolección de datos - guía de entrevista.

Presentación	
Formación profesional	Estudios
	Experiencia profesional
	Concurso y obtención del cargo Tiempo como supervisor y territorio de trabajo
Estructura de inspección	Criterios de jerarquía en el sistema de inspección distrital
	Cantidad de instituciones a cargo y formatos institucionales
	Existencia de otros formatos (con/sin servicio de inspección) en VL
Visitas	Criterios para organizar la agenda anual
	Criterios para planificar visitas e intervenir en una institución Decisiones con respecto a ello
	Cantidad de visitas por año y duración
	Descripción detallada de visitas En qué consisten y cómo se desarrollan
	Reconocimiento de situaciones conflictivas que requieren de su intervención Estrategias de resolución Seguimiento y comunicación posterior con la institución
	Lo distintivo de supervisar instituciones de nivel inicial
Funciones CEC	Mirada sobre la enseñanza
	Mirada sobre el cuidado
	Mirada sobre la crianza
	Multifuncionalidad del cargo
Rol del supervisor	Valoración del funcionamiento del sistema de inspección y del cargo que ocupa - objetivos propios y preferencias
	Desafíos del rol en la intervención en jardines de infantes y maternas
Cierre	

Cuadro 2: Cronograma de trabajo de campo.

Fecha	Actividad	Lugar
05/07/2019	Entrevista con la Asesora del Secretario de Educación y con la Representante Legal de la Secretaría de Educación de VL	Secretaría de Educación de Vicente López
16/07/2019	Entrevista con inspectora de enseñanza	Sede de Inspectores de Vicente López de DIEGEP
07/08/2019	Entrevista con inspectora de enseñanza	Sede de Inspectores de Vicente López de DIEGEP
26/09/2019	Entrevista con Jefa Distrital	Jefatura de Inspección estatal
26/12/2019	Entrevista con inspectora de enseñanza	Jefatura de Inspección estatal
07/01/2020	Entrevista con Jefa Distrital	Jefatura de Inspección estatal
27/01/2020	Entrevista con Directora General de Escuelas de la Municipalidad de Vicente López	Secretaría de Educación de Vicente López



Universidad de
San Andrés

Cuadro 3: Total de unidades educativas, alumnos y secciones de Vicente López. Relevamiento 2019.

Modalidad y Nivel	Total			Estatal ^(a)			Privado		
	Unidades Educativas ^(e)	Alumnos	Secciones	Unidades Educativas ^(e)	Alumnos	Secciones	Unidades Educativas ^(e)	Alumnos	Secciones
Total	317	69.278	3.042	128	25.668	1.222	189	43.610	1.820
Educación Común	272	58.831	2.660	95	18.772	932	177	40.059	1.728
Nivel Inicial	114	12.821	694	45	4.545	248	69	8.276	446
Nivel Primario	78	21.932	949	25	5.412	287	53	16.520	662
Nivel Secundario	67	19.373	840	20	5.640	299	47	13.733	541
Nivel Superior ^(b)	13	4.705	177	5	3.175	98	8	1.530	79
Modalidades	45	10.447	382	33	6.896	290	12	3.551	92
Educación Técnico Profesional	5	1.994	89	4	1.264	63	1	730	26
Nivel Secundario	5	1.994	89	4	1.264	63	1	730	26
Educación de Jóvenes y Adultos	19	6.573	257	13	4.118	200	6	2.455	57
Nivel Primario	4	377	26	4	377	26	0	0	0
Nivel Secundario	7	2.400	39	4	999	32	3	1.401	7
Plan Fines (Trayectos y Deudores)	1	224	0	1	224	0	0	0	0
Formación Profesional	7	3.572	192	4	2.518	142	3	1.054	50
Educación Especial	17	936	///	13	773	///	4	163	///
Nivel Inicial	3	92	///	3	92	///	0	0	///
Nivel Primario	6	345	///	4	287	///	2	58	///
Formación Integral ^(c)	7	473	///	5	368	///	2	105	///
Formación Laboral	1	26	///	1	26	///	0	0	///
Educación Artística	2	456	14	2	456	14	0	0	0
Nivel Secundario	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciclo de Iniciación	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciclo Medio	1	345	10	1	345	10	0	0	0
Cursos y Talleres	1	111	4	1	111	4	0	0	0
Educación Física ^(d)	1	285	13	1	285	13	0	0	0
Psicología Comunitaria y Pedagogía (C.E.C.)	1	203	9	0	0	0	1	203	9

(a) Incluye las escuelas estatales de dependencia municipal.

(b) Incluye nivel superior de la modalidad Artística.

(c) Formación Integral corresponde a la Propuesta de Adolescentes, Jóvenes y Adultos con Discapacidad.

(d) Incluye sólo los Centros de Educación Física (CEF)

(e) Las Unidades Educativas no son Establecimientos ni Unidades de Servicio.

Nota:

Modalidad Jóvenes y Adultos - Nivel Primario: se incrementa la matrícula debido a la implementación de la Formación por Trayectos. Modificación realizada por Adultos.

Modalidad Especial: La variación de Unidades Educativas y Matrícula entre los Niveles Formación Integral y Formación Laboral se debe al cambio estructural que se está implementando.

Resoluciones 1269/11, 3072/15 y 1664/17

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Relevamiento Anual 2019.