

NODO 3

Gestión Institucional y Pedagógica

EJE 1

Lineamientos Generales de la Política Educativa

CLASE 1

El espacio público como construcción de lo común

¿Cómo citar esta clase?

Trayecto Específico del Programa de Formación Continua. Ciclo de Formación en Gobierno y Gestión de la Educación. NODO 3: Gestión Institucional y Pedagógica - EJE 1: Lineamientos Generales de la Política Educativa - Clase 1: El espacio público como construcción de lo común. CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN, 2023.



¡Bienvenidos y bienvenidas!

Este nodo forma parte del trayecto formativo que se ofrece a aquellos docentes que deseen concursar cargos directivos mediante un recorrido que toma como tema medular a la escuela, a partir del reconocimiento de quienes la conforman dentro de un entramado extremadamente globalizado.

Entramado donde se cruzan, tejen y anudan aspectos de la vida escolar y social que requieren, de quienes lo conformamos y tenemos responsabilidad en dicha conformación, una formación tanto permanente como específica en la construcción y fortalecimiento de los roles de conducción escolar (Resolución N°1297/22 C.G.E). Instancia que esperamos sea una oportunidad para crear un tiempo diferente en el trabajo propio dentro de las instituciones, pero que permita tomar distancia de lo que se realiza diariamente para volver a mirarlo desde otro lugar.

Los ejes seleccionados, los puntos que le dan sentido, las actividades propuestas, la bibliografía buscan generar tiempos de lectura, de estudio, reflexión, análisis, intercambio y producción que habiliten otros modos de intervenir en nuestras escuelas entrerrianas. Buscan superar la mera acumulación de lecturas y saberes teóricos acreditados desde un lugar alejado a la práctica didáctico-pedagógica e institucional y al rol de la conducción de instituciones inmersas en problemáticas y realidades situadas.

En esta clase inicial, les proponemos un recorrido a partir de textos normativos y una selección de posicionamientos para poner en tensión el derecho a la educación y el sentido de la escuela, para así:

- Posicionar el rol del director de escuela primaria desde las normativas actuales, que enmarcan las principales discusiones pedagógicas en las actuales condiciones sociales y culturales.
- Problematizar el lugar de la escuela y el sentido educativo y social que tiene para las nuevas generaciones.

Objetivos:

- Articular saberes disciplinares con saberes pedagógicos construidos desde la experiencia cotidiana que permitan analizar de manera situada las instituciones en las que estamos inmersos.
- Pensar la escuela en tanto institución educativa y la complejidad que conlleva estar inmersos en ella, en relación a su condición de pública como espacio de lo común.



- Dimensionar las potencialidades que implican los roles directivos e identificar las tensiones y problemáticas de los mismos.
- Delimitar posibles dimensiones de intervención que permitan la mejora de la dinámica institucional.

DESARROLLO

Los Directivos y el derecho a la educación: entre la inclusión, la enseñanza y el cuidado.

Día a día la escuela abre sus puertas para recibir múltiples infancias y desarrollar, mediante un trabajo colectivo, la tarea de ofrecer experiencias educativas significativas que incidan positivamente en la formación de cada estudiante. Que la escuela pueda constituirse en un núcleo de sentido radica en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar interlocutores, para que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación.

Las políticas educativas de los últimos años se han centrado en garantizar el derecho a la educación, esto se encuentra expresado tanto en los textos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como así también en las diferentes resoluciones emitidas desde el Consejo Federal de Educación, a nivel nacional, y del Consejo General de Educación a escala jurisdiccional.

Resoluciones que conforman un entramado normativo que sostiene el trabajo en pos del cumplimiento del derecho a la educación, no desde el voluntarismo, sino desde el trabajo colectivo. En tanto normativa, solo expresan un horizonte de posibilidades. Es en el transitar cotidiano donde esa letra se vuelve letra vivida.

Las normativas enunciadas conforman una base que da lugar a diversas políticas públicas, las que buscan garantizar las condiciones básicas para la construcción de la ciudadanía.

La escuela, en tanto parte activa del Estado, asume la tarea en conjunto y desde el consenso, para que el Estado no vea obstaculizada su misión ni las escuelas se sienten atrapadas en vericuetos administrativos y burocráticos. Las instituciones deben reivindicarse como parte activa del Estado y no como simples receptoras de prescripciones. Esto es, recuperar la dimensión estatal que involucra a las instituciones escolares.

El derecho a la educación se concreta cuando el Estado articula los mecanismos necesarios y provee los recursos materiales, humanos y simbólicos que permiten no solo el acceso a cada estudiante a una educación inclusiva y de calidad, sino también se centran en la permanencia y egreso de los distintos niveles educativos.



Reflexionar sobre este derecho posiciona a la escuela como responsable de garantizar a los “recién llegados” las condiciones para que puedan conocer, valorar, resignificar la herencia cultural a la cual tienen derecho a acceder, esto es: entender que todos los niños y niñas deben estar en la escuela y deben estar aprendiendo.

Recuperar la dimensión de lo estatal implica recuperar también la dimensión pública además de los derechos. Las normativas mencionadas sitúan a la escuela como el espacio donde estos derechos se concretan o, por el contrario, se obturan. La escuela se construye en el día a día, por el trabajo de cada docente y en el intercambio entre ellos y con los estudiantes, con las familias, con la comunidad, con otras instituciones. En esta interacción cotidiana opera un posicionamiento que se construye en cada institución que, en la práctica, contribuye o debilita la posibilidad de la inclusión de todos en la órbita escolar. Esto sin desconocer las dificultades que conlleva el logro de acuerdos y consensos para mejorar las condiciones de su ingreso, permanencia y egreso de la escuela obligatoria. Dificultad que implica previamente, discutir y revisar constantemente los posicionamientos individuales y colectivos.

Son los actores en las instituciones educativas quienes, tomando como marco referencial las distintas normativas, resignificarán, retraducirán y darán sentido político-pedagógico a las mismas teniendo como horizonte el cumplimiento de este derecho. Las normativas solo expresan un horizonte de intencionalidad. Es en el transcurrir cotidiano donde toman forma, donde son presentadas y donde se vuelven realidad.

Adquiere relevancia la figura del directivo quien no solo gestiona, administra, “apaga incendios” frente a urgencias o a situaciones emergentes, sino quien además da direccionalidad a la institución, habilitando la conformación de equipos de trabajo y los momentos para debatir sobre la enseñanza, conduciendo y contribuyendo a la formación y sostenimiento de esos equipos, todo como parte integral de su trabajo diario.

Hoy más que nunca, atravesados por un contexto que demanda cada vez más de estas figuras de conducción, no podemos reducir su rol a un mero acto administrativo; las escuelas requieren de una figura que esté implicada en la trama institucional como escuela pública, en las vicisitudes del día a día, que acompañe el desarrollo de las prácticas docentes y del personal no docente, que habilite espacios y tiempos de reflexión, discusión y escucha.

La implicación, en este sentido, tiene que ver con reconocer que se trata de un trabajo que incluye a otros (Ardoino, 2005), teniendo en cuenta que es en el intercambio y la argumentación colectiva que pueden surgir otros modos de entender, de interpretar, de recortar y de problematizar lo que acontece, con vistas a la construcción de lo común que genera espacios institucionales para todos.



El trabajo del directivo desde la implicación no significa solo estar inmerso en una situación sino no olvidar que lo que les pasa a otros tiene resonancia en la escuela; obliga a un trabajo mental y a una interrogación sobre uno mismo. Garantizar el derecho a la educación tiene que ver con estar implicados, pensar sobre la propia realidad, presentar responsabilidad en la tarea docente, revisar las prácticas, escuchar a todos los actores institucionales.

Las normativas interpelan también a pensar y diseñar otros recorridos, alentando a desapearnos de aquello “ya probado”.



Les proponemos ver el siguiente video “CAMINO A LA ESCUELA” y reflexionar acerca de:

- ¿qué ofrece la escuela a los niños y niñas que asisten a ella?,
 - ¿para qué asisten los niños y niñas a la escuela?,
 - ¿qué les ofrecemos a los niños y niñas que asisten a las escuelas?,
 - ¿qué les ofrece a los niños y niñas mi escuela?
-

El sentido de esta actividad es poder posicionar las principales discusiones pedagógicas en las actuales condiciones sociales y culturales desde los marcos normativos vigentes y poder ensayar modos de responder a dichas demandas.

Dimensionar y posicionar el derecho a la educación, las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas es volver cercana la idea de que la escuela sea un lugar que albergue a todos y todas, pensándola desde el real lugar de la “posibilidad”.

La pandemia nos mostró que existen condiciones de escolarización que pueden modificarse y otras que urgen ser modificadas. Demostró que hay aspectos en esas condiciones que urge sean alterados y otros que requieren ser reafirmados. Esta situación contextual y este momento en particular, de formación profesional, generan una oportunidad para poder detenernos un momento a pensar qué escuela queremos y qué escuela podemos generar.

“La escuela es como el aire, de cuya importancia y presencia solo nos damos cuenta cuando nos falta para respirar” (Sacristán, 2000)

Las instituciones escolares forman parte de nuestra cotidianeidad y el asistir a ellas se vuelve un evento naturalizado. Ingresar, estar, permanecer en ellas se vuelve -a nuestra mirada- una experiencia natural y cotidiana, que hace que no se dimensione la razón de su existencia, de su contingencia, de su provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumple, cumplió y podría cumplir; como también, de los significados que tiene en la vida de



los sujetos, en la sociedad y en la cultura. Citando a Gimeno Sacristán (2000): “la escuela es como el aire, de cuya importancia y presencia solo nos damos cuenta cuando nos falta para respirar”.

La escolarización obligatoria ha tenido una larga historia; no se trata de hechos naturales, sino de realidades creadas por ciertas sociedades en determinadas circunstancias y en condiciones muy diferentes. Discutir esa representación y tomar conciencia de sus funciones reales y posibles puede ser un medio para revitalizar su sentido, actualizar su presencia y relevancia, reafirmando su valor, dotándolo de fuerza y de arraigo social.

Preguntarnos por el sentido de la escuela obligatoria permite repensar sobre aquello que puede ser considerado como “obvio”. Desde el lugar de directivos es necesario preguntarse y hacer visible el “para qué” de la enseñanza obligatoria, revisar los sentidos y significados atribuidos a dicha escolarización.

La escuela posee un carácter *democrático, público y renovador*; democratiza al suspender las diferencias que operan por fuera de ella (sean de edad, posición social, origen) y ubica a todos y todas con las mismas condiciones en esta situación inicial de igualdad. En este sentido, la perspectiva del derecho a la educación propone la igualdad como un punto de partida y no como una meta a la cual llegar. Ubicar a cada estudiante en la misma situación inicial, permite que la educación adquiera un *carácter público* ya que desprivatiza y libera los conocimientos y experiencias educativas para que cualquiera pueda acceder y hacer uso de ellos.

Gimeno Sacristán (2000) nos invita a preguntarnos por lo obvio, por aquello en lo cual -por estar inmersos- no dimensionamos en su complejidad como es la escuela, donde existe una representación colectiva alrededor de ella, como conglomerado simbólico de significados, valores, aspiraciones y expectativas de comportamiento, que necesitan tensionarse y ponerse en discusión. Esto obedece no solo a que la educación no es -en términos de Frigerio- un acto individual, sino que es eminentemente político, que requiere por parte de quienes ofician de educadores de un posicionamiento ético frente al mismo, como también requiere entender cómo se conforman los procesos de escolarización que no son los mismos que se pretendiera tiempo atrás.

En nuestros contextos, los niños y niñas ingresan a las escuelas a edades cada vez más tempranas y se extienden a edades no contempladas antes (tanto en la educación llamada de cuarto nivel o en la educación no formal). Es así que la escolarización se presenta a lo largo de un extenso período de tiempo en la vida de los sujetos, en la dinámica de las familias y en la conformación de la sociedad. Esta presencia extendida en la vida de los sujetos hace que se modifiquen, por ejemplo, funciones institucionales que antes eran tarea de los entornos familiares.



Estas razones esgrimidas por Gimeno Sacristán entre otras, refuerzan la idea que plantea Pablo Pineau (2001) cuando enuncia a Borges en su pregunta respecto a por qué basta con observar la ausencia de camellos en el Alcorán para probar que se es árabe. Pineau intenta mostrar que de la misma manera que los árabes no ven los camellos, los educadores corremos el riesgo, por estar tan acostumbrados a su presencia, de dejar de ver la escuela “como un ente no fundido en el paisaje educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad” (Pineau, 2001: 29).

Como educadores tenemos la obligación de preguntarnos una y otra vez respecto al sentido de la escuela: ¿qué es lo que hace que una escuela sea -justamente- una escuela?, ¿qué es lo escolar?, se preguntan Masschelein y Simons (2014) buscando reivindicar y recuperar las ideas fundacionales de la institución escolar.

Preguntarnos respecto al valor que tiene en sí misma la escuela, qué acontece en ella, qué es lo que preserva, son los interrogantes que buscamos plantear en la próxima actividad de esta clase.

Entre la inclusión educativa y los nuevos desafíos que se presentan a la organización escolar

La gestión institucional, que se asienta entre los textos normativos y las tradiciones que se instalan en cada una de las escuelas, es una dimensión central para la consecución de las políticas educativas. Y para que estas incidan en los sujetos y en las dinámicas institucionales -superando la simple enunciación de intencionalidades- es necesario que todos los actores responsables se apropien de ellas, las resignifiquen y las pongan en juego en el cotidiano.

Las prácticas escolares se sostienen por significados e interpretaciones individuales que tiene cada actor acerca de su rol dentro de la escuela. Estas representaciones, producto de experiencias previas de socialización, condicionan nuestra perspectiva acerca de la enseñanza y de lo que es y “debe ser” un/a alumna, como también de lo que es y “debe ser” un/a docente.

Estas construcciones diversas se conjugan en la tarea cotidiana de una escuela, a través de su proyecto político institucional. Una de las tareas de los equipos directivos es generar la elaboración y desarrollo de este proyecto colectivo que oriente la tarea cotidiana a través de la discusión donde se escuchen las voces de todos y cada uno de los involucrados para poder luego diseñar propuestas de enseñanza, anticipar y resolver problemas, proponer y sostener decisiones coherentes entre sí. El Proyecto Político Pedagógico institucional debe reflejar la visión colectiva acerca de la función de la escuela y de los sentidos que adquiere



la tarea de educar. En esta visión conjunta y plural es que deben leerse las actuales políticas, las normativas, los programas, los proyectos.

El equipo directivo es responsable de la discusión y la implementación al interior de la comunidad educativa de las políticas educativas. En tanto agente del Estado, buscará garantizar el cumplimiento y la ampliación de los derechos de cada estudiante y su familia, generando las alternativas posibles para que se produzcan experiencias formativas significativas.

Es fundamental el posicionamiento del equipo de conducción, reconociéndose cada directivo como gestor y guía de la dinámica institucional y como garantes del fortalecimiento de las trayectorias escolares. Para ello, es necesario transformar las prácticas que implican modificar la organización escolar y las condiciones de escolarización, con el sustento de los marcos normativos, que actúan como como “norte” u orientación, y debe ser visibilizados en los proyectos institucionales.

En ese sentido, el equipo directivo es quien debe propiciar desde el asesoramiento, el acompañar a los equipos docentes en sus prácticas de enseñanza contribuyendo a la revisión de las estrategias didácticas que se implementan cuando no se logran resultados esperados, para lograr aprendizajes de todos los estudiantes, su permanencia y avances en sus aprendizajes; a su vez, para el análisis y posible remoción de obstáculos que impidan cumplimentar con el mandato escolar de una educación de calidad para todos y todas.

Ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los/as niños/as del nivel primario requiere al menos la convergencia de dos grandes propósitos:

- generar condiciones de escolaridad para que todos puedan cumplir con sus trayectorias escolares en los tiempos previstos para ello; e
- gestionar la elaboración e implementación de propuestas pedagógico didácticas que atiendan cada situación de aprendizaje, en cada ciclo, año, área, espacio curricular.

Estos propósitos implican combinar estrategias de intervención escolar y de gestión didáctica que fortalezcan las propuestas de enseñanza que cada docente lleva adelante.

Nueva Escuela Primaria: el desafío del tiempo escolar como tiempo de aprendizaje

La política de extensión de la jornada escolar -centrada en visualizar el modo en que se utiliza ese tiempo adicional- da lugar a la Nueva Escuela Primaria (NEP). Las dimensiones contempladas -y que deben ser fortalecidas-; sin por ello ser las únicas, tienen vinculación con la comunidad, la gestión de los espacios escolares, el tiempo del comedor, la



organización del trabajo docente, la revisión de las prácticas docentes con relación a las trayectorias escolares y a los aprendizajes de los/as alumnos/as de la institución, como a las redefiniciones curriculares.

Nos encontramos ante mayores oportunidades para dar cumplimiento a los mandatos del nivel hoy frente a las nuevas demandas que se le presentan, y ante una ocasión para revisar los procesos de enseñanza que se desarrollan en el nivel primario, tomando como punto de partida una nueva vinculación entre docentes y estudiantes, entre docentes, entre docentes y talleristas (si los hubiera).

Generar mayores posibilidades para la transmisión de saberes implica ofrecer instancias de desarrollo de aquellos que hacen a la formación de cada estudiante en dicho oficio: organizar sus tiempos de estudio, construir estrategias de lectura y escritura, desarrollar el pensamiento reflexivo, comunicar y dar cuenta de lo aprendido, propiciar autonomía en su desenvolvimiento para la resolución de problemas, con la comparación de distintos procesos para arribar a los resultados.

Una **nueva escuela primaria** enfrenta los desafíos propios del nivel, tales como: lograr la continuidad de las trayectorias escolares, aprendizajes de alta intensidad, la sistematización y secuenciación de la enseñanza, la consolidación de rutinas escolares y procesos de transmisión del saber docente; y como centralidad del nivel el fortalecimiento de la alfabetización, tanto en primeros grados (Resolución N°380/22 CGE), como en los 6 años de escolaridad.

Esto no supone la realización de un mayor número de proyectos aislados y variedad de espacios curriculares independientes, sino que esta política invita a destinar tiempo valioso de enseñanza, apostando a la profundidad y al abordaje integral de contenidos propios de las áreas de lengua, matemática y las ciencias, desde diferentes perspectivas, donde las áreas de formación artística, tecnológica, digital, física, adquieren preponderancia en la educación integral de cada niño. Organizar la enseñanza con más tiempo requiere maestros y maestras que trabajen mancomunadamente, planificando y seleccionando materiales, diseñando experiencias de manera colectiva, con sus respectivos desarrollos, registros y sistematización de trabajos / producciones / logros / resultados / evaluaciones. La escuela, como escenario de lo público, debe habilitar la circulación de las distintas voces y de la información.

Diversificar los tiempos comunes nos ayuda a no caer en la trampa del tratamiento uniforme de todos los estudiantes. Diversas investigaciones aportan el dato respecto a que los resultados escolares se vinculan directamente con la diversificación de los tiempos de clases, las propuestas de enseñanza para abordar contenidos, las propuestas de uso del tiempo.



Sin embargo, la escuela es un producto histórico que se ha consolidado a lo largo del tiempo. Esto hace que adquiera regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo. Aunque el modo de hacer las cosas en el mundo de la escuela sea un producto histórico, se encuentra lo suficientemente consolidado como para que el modificarlo indudablemente presente dificultades. Como profesionales de la educación nos urge y compete analizar los modos de escolarización en los que se constituyen las infancias y futuras adolescencias.

La escuela fue concebida sobre un supuesto de homogeneidad y, para la mejor adecuación de los alumnos a sus métodos, procura reducir las diferencias iniciales a un estado que permita un tratamiento homogéneo de la población escolar. Esto sucede no porque las escuelas “funcionen mal”, sino porque fueron concebidas para funcionar de ese modo. Pero, en situaciones de diversidad cultural y diferencias de edades, los alumnos presentarán mayores dificultades para seguir los ritmos y las pautas escolares si desde la escuela se piensa en “estudiante medio”. El tratamiento homogéneo no ha sido transitado sin dificultades; el fracaso escolar es una consecuencia de esto que, en tanto fenómeno masivo, se relaciona con las prácticas homogeneizadoras que adopta el dispositivo escolar.

La propuesta de nuevos "formatos" es un modo de referirse a aspectos estables de la organización curricular y de dar respuesta a esas necesidades educativas, al producir cambios en la estructura curricular y didáctica, como solución posible a los problemas de la escolarización arraigada, entre otras.

Son frecuentes las apelaciones a la reorganización interna de las instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacios, a la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional; estas apelaciones parecen sostenidas en la expectativa de que la modificación en las estructuras organizativas hace posible la transformación de las prácticas en el nivel, pero estas transformaciones deben ser gestionadas desde el equipo de conducción y docente.

La introducción de innovaciones en las políticas produce modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, por lo tanto, la Nueva Escuela Primaria requiere docentes que tengan la capacidad y disposición de organizar la enseñanza para que ciertos saberes se aborden **interdisciplinariamente**. *Esto exige una planificación que contemple tanto los puntos de partida como los propósitos definidos por esta norma, por cada institución desde las particularidades y desde una estrategia curricular donde las áreas dialoguen y se potencien* (Resolución N° 3100/22 CGE).

En este sentido, cobra relevancia la noción de **justicia curricular** (Connel, R. 1997), que es retomada por Inés Dussel para referirse a la igualdad como punto de partida al momento de diseñar y desarrollar prácticas de enseñanza y de aprendizaje, esto implica enseñar



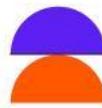
poniendo a los estudiantes en contacto con mundos a los que posiblemente no accederían si no fuera por la escuela; mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes (Dussel, 2006:20).

Las nuevas configuraciones escolares post pandemia

La pandemia generó otras condiciones de escolarización. Las escuelas siguieron con su tarea pedagógica alterando las variables históricas desde las cuales fue pensada su organización y su tarea pedagógica tales como la presencialidad, la simultaneidad, la sincronicidad entre otras. También quedó en evidencia la tarea que cumple la escuela y que no puede ser sustituida por otros espacios. Se vio su tarea como espacio de socialización y también de desarrollo de conocimientos que otros agentes no pudieron resolver.

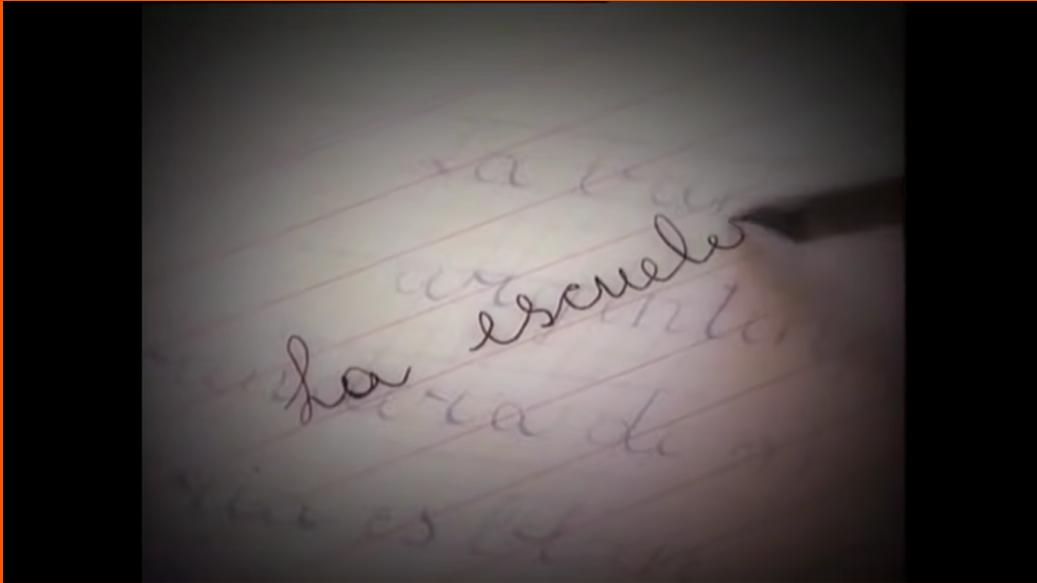
Aparecieron otros espacios y otros modos de enseñar. Se habló del “desafío de enseñar en pandemia”, pero también podríamos preguntarnos si enseñar en sí mismo no es un desafío. ¿Qué fue lo que volvió distinto ese desafío? ¿Cuáles son las ventajas de la presencialidad? ¿Qué permitió la virtualidad? ¿Qué aspectos novedosos pudieron entrar en la escena escolar? Y entre estas preguntas podría aparecer una nueva que nos remita a ¿qué es hacer escuela hoy? ¿Cómo se tramitan los pasajes entre la presencialidad, la virtualidad, la bimodalidad?

En este contexto, queremos volver a preguntarnos respecto a cómo garantizar la inclusión de todos y cada uno de nuestros estudiantes. Existía antes de la pandemia un consenso respecto a garantizar la inclusión plena y oportuna, pero ¿cómo se reconfigura esta problemática luego de haber atravesado esta situación contextual? ¿De qué modo diseñamos y pensamos en intervenciones conducentes a garantizar aprendizajes desde la gestión directiva, contemplando la dimensión política, la dimensión institucional, la evaluación en proceso...?



Actividades

1. Les proponemos visualizar el siguiente video:



2. Posicionándose en su rol de directivo que va a concursar, responder las siguientes preguntas en una actividad a ser entregada en el espacio del aula virtual:
 - a) ¿Cuáles son las condiciones necesarias para garantizar los aprendizajes de los/as alumnos/as, bajo la premisa de la inclusión escolar?
 - b) ¿Qué acciones llevaría adelante para garantizar:
 - Aprendizajes desde la dimensión institucional, la dimensión pedagógica y desde los procesos de evaluación;
 - Convivencia escolar desde una pedagogía del cuidado, entre todos los actores de la comunidad educativa?
 - c) La post pandemia, las desigualdades, la historia de la escuela, el mandato de dar educación a todos y todas, ¿cómo se traduce en el cotidiano de una institución escolar?, ¿qué aspectos deben estar garantizados? Mencionar al menos tres aspectos.

Formato: procesador de texto word, máximo entre 700 y 800 palabras, tipografía Arial, tamaño 11, interlineado 1,5.

Nota: Subir el archivo de word al espacio de entrega.



Llegamos al final de esta primera clase donde la idea que articuló la discusión ronda en torno a *por qué, para qué y cómo deben estar todos y todas en la escuela*. Esta pregunta que interpela al derecho a la educación que porta todos y cada sujeto, es una pregunta por la justicia, y por tanto, es una pregunta política.

Los niños y niñas tienen que estar en la escuela, aprendiendo aquello que por derecho tienen que aprender, porque es justo, porque son dignos de ello y porque es responsabilidad de los adultos que conformamos el sistema educativo garantizarlo; esto obliga también a preguntarnos quiénes quedan fuera de estos saberes, quiénes no están, quiénes quedan ausentes.

El rol del directivo implica el logro del cumplimiento de los derechos educativos de todos y cada uno de sus estudiantes. Esto conlleva a develar el lugar central que tiene la escuela en este proceso, construyendo y efectivizando políticas de enseñanza que se piensen y revisen una y otra vez desde las posibilidades de aprender que se les ofrecen. La enseñanza debe ser asumida como una tarea construida colectivamente (superando aquella frase de *cada maestro con su librito*), pensada como patrimonio de la institución y, por tanto, discutida públicamente.

Bibliografía

1.1 BLEJMAR, B. (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. 1° ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativa y Material didáctico.

1.2 CASTORIADIS, C. (1997) El imaginario social instituyente. Zona Erógena. N° 35. Disponible en:

<https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

1.3 CARUSO, M., DUSSEL I., PINEAU, P. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Selección: ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. Buenos Aires: Paidós.

1.4 DIKER, G. (2007) Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. Revista Colombiana de Educación, núm. 52, enero-junio, 2007, pp.0150-171. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.



1.5 DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2006) De quién y para quién es la escuela. En Revista N° 6 “El Monitor de la Educación”
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10677/pr.10677.pdf

1.6 FERNÁNDEZ, L. (1994) Punto 1. Introducción. En: FERNÁNDEZ, L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

1.7 FERNÁNDEZ, L. (1994) Punto 2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En: FERNÁNDEZ, L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

1.8 FRIGERIO, G. POGGI, M. y TIRAMONTI, G. Cap. 1: Las instituciones educativas y el contrato histórico. En: FRIGERIO, G. POGGI, M. y TIRAMONTI, G. Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión. Serie Flacso Acción. Buenos Aires: Troquel educación, 1995.

1.9 FRIGERIO, G. POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1995) Cap. 2: La dimensión organizacional: el equipo de conducción en el establecimiento escolar. En: FRIGERIO, G. POGGI, M. y TIRAMONTI, G. Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión. Serie Flacso Acción. Buenos Aires: Troquel educación.

1.10 FRIGERIO, G. POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1995) Cap.3: Actores, instituciones y conflictos. En: FRIGERIO, G. POGGI, M. y TIRAMONTI, G. Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión. Serie Flacso Acción. Buenos Aires: Troquel educación.

1.11 GIROUX, H. (1992) Teoría y resistencia en educación. Cap. 3. Resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. México: Siglo XXI.

1.12 MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2004) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

1.13 NICASTRO, S. (2006) Trabajar en la escuela: condiciones y modalidades de respuesta ante el cambio. Aportes de investigación. Espacios N° 21 – Año VII, 2001. Pp.25-37

1.14 NICASTRO, S. (2006) Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2017. Cap. 2. Las organizaciones educativas en clave epocal.

1.15 TORRES, R. M. (2003) Educación para todos: la tarea pendiente. Educere, vol. 7, núm. 23 octubre - diciembre. Venezuela: Universidad de los Andes.



Normativas

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 380/22. “Implementación del Programa escolar ALLER”

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 3100/22. “NUEVA ESCUELA PRIMARIA: Ampliación de Jornada escolar”