CONCURSO DE OPOSICIÓN DE SUPERVISORES EN ENTRE RÍOS. UNA EXPERIENCIA PARA SEGUIR REFLEXIONANDO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE FORMACIÓN

Mg. Amalia Homar. AGMER. CTERA - amaliahomar@gmail.com

> *"Los actos de evaluación aislados y descontextuados que se realizan a modo de 'corte vertical' de dicho proceso poco nos dicen sobre las razones por las cuáles éste ha ocurrido de ese modo. Quizá su mayor valor consista en posibilitarnos la elaboración de interrogantes, de hipótesis, de preguntas cuyas respuestas deberán buscarse fuera de dichos actos."* [1]
>
> Susana Celman

Esta exposición refiere a una instancia de formación docente de aspirantes a desempeñarse como Supervisores del Nivel Inicial, Primario y Especial de la provincia de Entre Ríos, inscripto en el concurso de antecedentes y oposición de aspirantes a ocupar dichos cargos.

Si bien la propuesta es organizado por el Consejo General de Educación de Entre Ríos, habilitó al interior la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos la posibilidad de poner en tensión una perspectiva de formación que se venía planteando como necesaria ante las distintas gestiones del gobierno de la educación de la provincia y generar instancias de evaluación de la misma a partir del camino recorrido. Desde ese lugar se intenta una mirada reflexiva sobre cuatro aspectos:

- La escasa tradición de los Institutos de Nivel Superior en la formación de docentes que se desempeñan en las escuelas y los significados que adquiere construir políticas de fortalecimiento

[1] CELMAN, Susana. '¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?' En CAMILLONI, CELMAN, LITWIN y PALOU DE MATÉ. *"La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo"*. Paidós Educador, Bs. As., 1998.

- Las representaciones sociales sobre la escuela y los sujetos que se convierten en verdaderos obstáculos para construir nuevos modos de intervención profesional.

- Las visiones que entienden a la evaluación del docente como medición y control y la necesidad de incluir una nueva mirada de la evaluación, recuperando sus rasgos educativos

- Las concepciones de trabajo y carrera docente presentes en las normativas y el desafío de construir una evaluación democrática y participativa.

Algunas notas del contexto

Desde el año 1997 no se convocaban a Concurso los cargos de Supervisores de Nivel Primario y Enseñanza Especial. Por primera vez se concursan los cargos de Supervisor Educación Inicial.

Los últimos concursos de oposición se realizan en el año 2003 y estuvieron destinados a aspirantes a ocupar cargos directivos de Educación Primaria, Especial, Inicial y Escuelas Secundarias.

Se organizó en tres etapas: examen escrito, residencia y coloquio individual.

El único acompañamiento que se generó para los aspirantes fue a través de algunas tutorías definidas como "un espacio de encuentro entre el aspirante, que así lo desee, y tutores para plantear dudas, discutir conceptualmente, explicitar posicionamientos con relación a la bibliografía y su articulación con la práctica profesional[2]".

Por eso, un punto de ruptura con los modos históricos de organizar los concursos de oposición, de la experiencia sobre la cual se reflexiona, estuvo marcado por:

- La incorporación de los Institutos de Formación Docente dependientes de la Dirección de Enseñanza Superior de la Provincia junto con la Universidad Autónoma de Entre Ríos en las instancias de formación de los aspirantes a través de encuentros presenciales con diferentes modalidades: talleres, seminarios, consultorías y tutorías..

[2] Resolución 4270/01 CGE.

- La formación de los aspirantes integrada al trabajo al ser realizada dentro de la jornada laboral de los mismos.

La organización del sistema de oposición se tradujo en distintas normativas que pautan condiciones para participar del concurso, instancias en que se organiza el sistema de oposición, ejes problemáticos a ser abordados, lugares, tiempos y responsables de los distintos momentos.

Para la organización y puesta en marcha del Sistema de Oposición el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, designó una comisión central integrada con representantes de dicho organismo y los sindicatos docentes - AGMER, AMET y UDA.

En la convocatoria al concurso, se define que "asumir la supervisión significa aceptar un trabajo complejo por la multiplicidad de funciones y diversidad de dimensiones que se tienen que atender como parte de la gestión"[3].Se plantea como objetivo central del Sistema de Oposición[4] la formación de un supervisor capaz de realizar una lectura crítica y reflexiva sobre las características del contexto sociocultural, la diversidad de realidades sociales y problemáticas de las instituciones educativas en la que desarrolla su trabajo. Se intenta que dicho proceso se construya en forma colectiva, participativa y democrática entre los equipos de supervisión y de conducción de las escuelas. Los aportes de la evaluación e investigación educativa se consideran herramientas importantes para encarar una gestión democrática que favorezca espacios de aprendizaje, formación permanente e intercambio de experiencias entre supervisores, con los equipos directivos de las escuelas y entre éstos últimos.

A través de la propuesta se intenta que los aspirantes se apropien de conocimientos del campo histórico, político – educativo y pongan en debate fundamentos teórico –epistemológicos, pedagógicos y didácticos, que les posibiliten encarar su trabajo desde una perspectiva crítica, desnaturalizar la mirada y generar desde la construcción colectiva otros modos de intervención.

El proceso de formación se organizó en cuatro instancias:

a) **Jornadas y talleres** donde se abordaron tres ejes problemáticos centrales: "Políticas educativas, contexto y escuela", "Escuela

[3] Resolución 2049/07 CGE.
[4] Resolución 2049/07 CGE.

democrática: la complejidad de su construcción", "La organización de la escuela y el lugar central del Currículum". En cada uno de estos ejes se abordaron aspectos normativos vinculados dichas problemáticas.

b) **Residencia en el cargo que se concursa,** con la intención de realizar un diagnóstico de las problemáticas, priorizarlas y generar un proyecto de trabajo. Se intenta así un primer acercamiento e indagación, a través de estrategias de investigación educativa, a los distintos sujetos institucionales, el análisis y sistematización de la información, la construcción de categorías y la elaboración de una perspectiva interpretativa que recupere aportes teóricos trabajados en las jornadas y talleres como así también los propios saberes y experiencias previas de los participantes.

c) **Elaboración de un proyecto de supervisión** en equipos de hasta tres integrantes, preferentemente pertenecientes a diferentes niveles.

d) **Defensa en Coloquio del proyecto** de supervisión ante un tribunal evaluador

Del total de inscriptos - 464 aspirantes- el 81 % (380) inicia la primera instancia de formación. De ese total de aspirantes aprueba el 52 % (242), no aprueba el 30 % (138) y abandona el 18 % (84).

De la comparación de los datos del rendimiento académico de los aspirantes, la media indica que aparece como constante la aprobación del 52 % de los aspirantes, el mayor porcentaje de no aprobados se registra en Nivel Primario con el 31 %, en Educación Inicial el 24 % y en Educación Especial el 20 %. Mientras que el mayor abandono se produce en Educación Especial con el 28 %, el 24 % abandona en Educación Inicial y el 17 % en Nivel Primario.

I.- La escasa tradición de los Institutos de Nivel Superior en la formación de docentes que se desempeñan en las escuelas y los significados que adquiere construir políticas de fortalecimiento

Si bien desde los Institutos de Formación Docente se plantea que la formación, de los docentes que trabajan en las escuelas del nivel para el que forman, tiene que ser atendida por los Institutos, desde una concepción que plantea el

carácter integral de la formación docente, enfatizando la integración dialéctica entre de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, en la década del 90 se incorpora como una de sus funciones, la capacitación, desde una perspectiva opuesta a este planteo.

En el contexto de un orden neoliberal – conservador, que emerge como "pensamiento único" se legitima un discurso hegemónico y se construye un nuevo imaginario devenido en sentido común, que se traduce en numerosas legislaciones específicas. En el caso de los institutos, amenazados en forma permanente con la posibilidad de cierre, se instala como dispositivo y mecanismo de control, la acreditación a través del Documento A-14.

El proceso de reforma educativa combinó dos lógicas: la centralización del área pedagógica a través del control ideológico y político y la descentralización vinculada a mecanismos de financiamiento y gestión del sistema, que depositaron funciones y responsabilidades en el ámbito institucional.

De este modo se transforma el espacio de la "capacitación" en el lugar residual ocupado por aquellos docentes que no podían reubicarse en asignaturas de los nuevos planes de estudio. La ausencia de políticas de formación, acompañamiento y fortalecimiento en esta nueva función, la propia concepción en que se sostiene, junto a la falta de tradición de los docentes de los Institutos, transformaron el área de capacitación en un espacio donde se generaron propuestas a partir del voluntarismo y del perfil de los profesores que tenían horas disponibles. Al no existir decisión política de reconocer el carácter integral de la formación docente en una perspectiva que integre dialécticamente la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, ni haberse generado condiciones para construir otros modos de organización institucional con tiempos y espacios para el trabajo colectivo y la conformación de equipos de trabajo, el área de capacitación de los institutos no logra constituirse en un espacio de fortalecimiento institucional.

Seguramente situaciones vinculadas a estas experiencias previas y a las políticas educativas que se ocuparon de legitimar la desjerarquización de los institutos y de los docentes que se desempeñan en el Nivel Superior, hicieron que de los 26 Institutos de Formación Docente que dependen de la Dirección de

Educación Superior del Consejo General de Educación de la provincia, participaran de esta experiencia once[5].

Si bien desde esta propuesta se reconoce a los Institutos como los centros naturales de la formación, la temporalidad y transitoriedad de la formación de docentes para el concurso, la necesidad de constituir equipos de trabajo incorporando un supervisor y concursar a través de la presentación de proyectos, es un tránsito que se torna todavía dificultoso en la medida que no se generen políticas para fortalecer esta área.

II.- Las representaciones sociales sobre la escuela y los sujetos que se convierten en verdaderos obstáculos para construir nuevos modos de intervención profesional.

La escuela como objeto de conocimiento y de trabajo del supervisor es una organización socialmente construida por los sujetos que la componen a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona. Es importante reconocer que la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada. No obstante ello, cada escuela crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías.

Una primera mirada de los proyectos de intervención elaborados por los participantes del concurso da cuenta de la necesidad de generar espacios de trabajo colectivo que interpelen las representaciones[6] sociales construidas sobre las escuelas y los sujetos que las transitan.

La construcción de saberes que forman parte del sentido común obturan la posibilidad de interrogar el peso de la tradición burocrática, la búsqueda de respuestas por fuera de las prescripciones de la normativa que se transforma en "palabra autorizada". Poder interrogar la rutinización de las prácticas, las miradas impregnadas del sentido común y los nuevos escenarios que constituyen hoy la vida de las escuelas, son aspectos fundamentales, si se

[5] Institutos de Formación Docente -"Cesáreo de Quirós" y Ciencias Sociales – de Concordia- Institutos de Formación Docente de Diamante y La Paz, Escuela Normal de San José de Feliciano, de Villaguay y de Colón. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, Departamento Capacitación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

[6] Como señala Moscovici Las representaciones hacen referencia tanto al proceso como a la producción de la construcción mental de la realidad.

quiere avanzar en que los supervisores puedan tener una mirada lúcida, reflexiva y crítica de las problemáticas escolares. Poder entender que los conflictos cotidianos de las escuelas no son anomalías sino que forman parte de la vida de las instituciones, que las situaciones de pobreza del contexto ingresan a la escuela y ponen en tensión prácticas cotidianas, provocando situaciones de extrañeza y sentimientos contradictorios, son sólo algunos de los aspectos sobre los que se considera necesario producir un conocimiento colectivo junto a otros supervisores y los propios docentes y equipos de conducción de las escuelas. Estos espacios de construcción colectiva están generalmente ausentes en las escuelas, mientras se sigue fortaleciendo el peso que la normativa y las tradiciones que tienen en el trabajo docente.

Por eso pensar en la autonomía de las instituciones significa reconocer la posibilidad de ejercer un pensamiento crítico y reflexivo que se interrogue respecto a las visiones y prácticas naturalizadas, que problematice los preconceptos, prejuicios, "lo oculto", que instale preguntas, analice las prescripciones, señalamientos, determinaciones; pero fundamentalmente que trate de encontrar nuevos sentidos y significados a las prácticas de intervención del supervisor.

III.- Las visiones que entienden a la evaluación del docente como medición y control y la necesidad de incluir una nueva mirada de la evaluación, recuperando sus rasgos educativos

Interrogarse acerca del por qué y el para qué de la evaluación del docente en nuestra provincia, remite entre otras cuestiones al significado y sentido que tiene el conocimiento desde una perspectiva epistemológica. Álvarez Méndez sostiene que "el conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación...Según se entienda el conocimiento, la evaluación va por unos caminos o por otros."[7] Cuando la evaluación se desliga del conocimiento se la convierte en una herramienta meramente instrumental.

En el contexto de un concurso de antecedentes y oposición ¿es posible generar una propuesta de formación que interpele las visiones que entienden la evaluación del docente como medición y control?. ¿Es posible trabajar en la

[7] ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *"Evaluar para conocer, examinar para excluir"* Ediciones Morata, Madrid, 2001

formación la necesidad de la evaluación desde una concepción educativa aunque se tengan que traducir los aprendizajes de los docentes participantes del concurso en una nota[8]?

Estas y otras preguntas estuvieron presentes a la hora de definir que la formación de los aspirantes y la instancia de la residencia se calificarían conceptualmente con "aprobado y no aprobado", por considerar que la cuantificación expresada en una nota es arbitraria y es construida desde una perspectiva burocrática- administrativa

La nota tiene que ver con la construcción de un arbitrario[9] institucional, académico y personal. Sólo es una convención por medio de la cual se certifica un conocimiento y/o el desempeño del docente.

No obstante ello, al tratarse de un concurso se incorpora la calificación numérica en la instancia del coloquio final, oportunidad en que los participantes del concurso tenían que realizar la defensa de su proyecto de supervisión. Se estaría aquí ante la presencia de uno de los usos sociales[10] que tiene la evaluación como es la acreditación para acceder a los cargos de supervisor.

La evaluación por ser una práctica social posee en sí misma una dimensión ético- política. El objeto que se evalúa y el proceso de valoración son construidos desde la perspectiva de determinados sujetos que ponen en juego componentes axiológicos, ideológicos, institucionales y sociales. Si bien el la normativa del concurso se explicitaron criterios de evaluación de los aspirantes, las prácticas de los equipos docentes responsables de la formación y evaluación mostraron que al no haberse generado instancias de análisis, reflexión, explicitación de supuestos y valores asumidos y no haber participado de la construcción de los mismos, los criterios fijados por la normativa tuvieron un lugar relativo en la definición de la calificación numérica.

---

[8] " Parece involucrar el hecho de medir con precisión; en este sentido, expresar una cantidad precisa, cifrada. En otras palabras, alude a expresar una medida cuantificada". En: BERTONI- Teobaldo, POGGI.

[9] DÍAZ BARRIGA Ángel: Curriculum y evaluación escolar. Cuadernos REI Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor. S.A.

[10] BARBIER, Jean Marie sostiene que ***"****la historia de la evaluación de las personas agrupa todas las formas de exámenes con nota, certificaciones, calificaciones, selección , evaluación de aptitudes, tests, etc. Las prácticas de evaluación se desarrollaron a partir del momento en que se desarrolló el trabajo asalariado". "Hay relación entre la aparición de los salarios, las calificaciones, el sistema de enseñanza con los diplomas, las jerarquías".* En Práctica de formación, evaluación y análisis. Edición Novedades Educativas.

Esta situación quedó evidenciada en los reclamos que realizan varios participantes del concurso tanto por la nota asignada por el tribunal evaluador, así como por no haberse calificado numéricamente las instancias anteriores.

En el trabajo de investigación[11] que realizo en el año 2005 analizo la relación que establecen maestros y directivos, entre carrera docente y evaluación como medición. De esas visiones se da cuenta en expresiones tales como *"la nota es precisa...deja de lado ambigüedades...tiene sentido de justicia" "el valor numérico es lo que más te llega"; "moviliza más"; "A través de la nota se califica de manera más justa y clara"; es necesario que el docente tenga un puntaje en razón de los concursos"; "garantiza su orden de mérito"*

La necesariedad de la nota aparece naturalizada al estar incorporada a la carrera docente ya que la calificación obtenida pasa a formar parte del puntaje que posibilita "competir" en mejores condiciones con otros, en el listado que se confecciona para acceder a los cargos

IV.-Las concepciones de trabajo y carrera docente presentes en las normativas y el desafío de construir una evaluación democrática y participativa.

En el trabajo de investigación anteriormente citado señalo que "*en sus orígenes, la evaluación del docente se plantea como un tema de supervisión que tuvo como objetivo controlar las actividades. No se la pensó con el propósito de mejorar las prácticas. A través de instancias formales, utilizando algún tipo de instrumento se busca acreditar o reconocer la existencia de dichas prácticas para la continuidad en el ejercicio de la docencia"*[12]

Existe una directa relación entre las normativas de evaluación y la concepción de carrera y trabajo docente por la incidencia que la misma tiene en las posibilidades de acceso a los puestos de trabajo y a alcanzar la estabilidad laboral.

En un concurso de antecedentes y oposición como el que se viene analizando, los antecedentes refieren a la obtención de otros títulos, antigüedad, actuación en medios rurales, desempeño en cargos de ascenso,

[11] Homar Amalia: 'La evaluación de las prácticas docentes en las escuelas públicas de EGB[11] 1 y 2 de la provincia de Entre Ríos, el significado que adquiere para directivos y docentes y la concepción presente en la normativa'. Tesis de Maestría. Paraná. 2005

[12] Homar Amalia: Capítulo V: Las reglas del juego. Tesis de Maestría citada.

obtención de concepto profesional y antecedentes culturales de valor permanente.

La evaluación aparece ligada a la necesidad de medición, las normativas establecen puntajes que deben adjudicarse al docente en cada aspecto de los anteriormente mencionados. En ese contexto cobra gran peso 'la experiencia' a partir de indicadores como la antigüedad, el concepto profesional y la actuación en medios rurales. La misma normativa del concurso reconoce un 30 % a los puntajes que se obtienen de los antecedentes y un 70 % a la instancia del sistema de oposición, criterio desde el cual se pone en tensión el peso asignado a los antecedentes y la experiencia.

Hablar de evaluación supone reconocer la existencia de un referente en relación con al cual se va a realizar la misma, supone efectuar "una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad"[13]. Construir un espacio de evaluación democrática significa abrir espacios de participación, posibilitar a los sujetos explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus ideas y puntos de vista. La evaluación es una situación de aprendizaje, es fuente de conocimientos, es un proceso de búsqueda de información que permite describir, analizar, interpretar y emitir un juicio de valor para comprender y mejorar las prácticas docentes; de allí su carácter formativo, en la medida que el conocimiento que se obtenga de la evaluación contribuya a producir conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados.

Es importante reconocer que *"Uno de los dilemas que atraviesa la carrera docente se vincula, por un lado, a la necesidad de la existencia de una norma que fije criterios y parámetros claros con relación a los puntajes que se asignan por cada actividad que realiza el docente para ubicarse en un listado que le posibilite acceder a cargos a través de concursos, mientras que por otro lado, el uso de la evaluación desde las políticas educativas está profundamente vinculada a la intencionalidad de control y medición"*[14].

---

[13] BERTONI Alicia:, POGGI, TEOBALDO: Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos pedagógicos Editorial Kapelusz , Buenos Aires, 1986

[14] HOMAR, BENEDETTI, BENETTI, BARIDON: Normativa de Nivel Primario: contexto y políticas educativas. En Cuaderno Nº 2 "La Reforma Educativa y resistencias colectivas. Derogación de la Ley Federal: nuevos desafíos, la misma lucha". Publicación de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos. Paraná, Año 2007.

Por otro lado, tal como señala Ardoino "el control tiene como uno de sus procedimientos la medida".[15] .En el contexto de las políticas educativas de los 90, los dispositivos de control se instalaron con mayor fuerza en cada uno de los ámbitos del sistema educativo. Sus marcas y huellas, junto a las prescripciones normativas siguen obturando cualquier posibilidad de innovación. Desde los espacios de debate con docentes con relación a concepciones teóricas que plantean rupturas con estas lógicas parece sencillo establecer acuerdos con una nueva mirada de evaluación educativa, pero al querer concretarla en criterios e instrumentos, aparece con más fuerza la identificación de la evaluación como medición y control.

En el convencimiento que desde un trabajo colectivo, con los propios protagonistas, se pueden desentrañar nudos problemáticos que apunten a comenzar a romper con estas visiones instaladas en el imaginario docente, dejo una pregunta que me incita a seguir buscando el mejor modo de abordarlas ¿Es posible pensar en prácticas de intervención de supervisores desde una concepción democrática que incorpore la pluralidad de intereses, la diversidad de opiniones, juicios y perspectivas de los sujetos involucrados mientras las normativas sigan sosteniendo una concepción del trabajo burocrático y se siga identificando la evaluación con medición?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. "*Evaluar para conocer, examinar para excluir*" Ediciones Morata, Madrid, 2001

ANGULO RASCO, Félix. 'La evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas al Por qué y al Cómo'. Departamento Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. "*Volver a pensar la Educación*". Volumen II. (Congreso Internacional de Didáctica). España, 1993.

ARDOINO, Jacques y BERGER, Guy. 'De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades'. Andha Matriz, París, 1989.

[15] ARDOINO, Jacques y BERGER, Guy. 'De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades'. Andha Matriz, París, 1989.

BARBIER, Jean María. Práctica de formación, evaluación y análisis. Edición Novedades Educativas. UBA, Bs. As.1999.

BERTONI Alicia:, POGGI, TEOBALDO: Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos pedagógicos Editorial Kapelusz , Buenos Aires, 1986

CELMAN, Susana. '¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?' En CAMILLONI, CELMAN, LITWIN y PALOU DE MATÉ. *"La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo"*. Paidós Educador, Bs. As., 1998.

DÍAZ BARRIGA Ángel: Currículum y evaluación escolar. Cuadernos REI Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor. S.A.

BENEDETTI, María Gracia, **HOMAR** Amalia, **BENETTI** Laura, **BARIDON** "La Reforma Educativa y resistencias colectivas. Derogación de la Ley Federal: nuevos desafíos, la misma lucha". Cuaderno Nº 2 Publicación de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos. Paraná, Año 2007.

DAVINI, María Cristina. *"La evaluación de los docentes: perspectivas y debates".* En Revista IICE, N° 17 Bs. As., Diciembre 2000.

HOMAR Amalia: 'La evaluación de las prácticas docentes en las escuelas públicas de EGB[1] 1 y 2 de la provincia de Entre Ríos, el significado que adquiere para directivos y docentes y la concepción presente en la normativa'. Tesis de Maestría. Paraná. 2005.

MAGGIO, Mariana. *"La evaluación en las políticas y prácticas educativas*". En Revista Novedades Educativas, Nº 117, España, Septiembre 2000.

Documentos

- Documento II Encuentro Nacional. Comisión Nacional de Formación Docente. CTERA. 9 y 10 de Agosto de 2007

- Informe Final Concurso de oposición supervisores de Educación Inicial, Educación Especial y Educación Primaria. Comisión Sistema de Oposición. Paraná. Entre Ríos. Abril 2007

Normativas

Ley de concursos 9595, modificada por Ley 9605.

Resoluciones 862/90 CGE.- 1972/90 CGE.

Resoluciones referidas al Concurso de Antecedentes y Oposición realizado en el año 2007: Nº 4825/06 CGE- Nº 1559/07 CGE. - Nº 2049/07 CGE..- Nº 2536/07 CGE- Nº 3193/07 CGE)