BUENOS AIRES EDUCACIÓN | BA

Inclusión con continuidad pedagógica

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

02.
2013

Serie de documentos para la supervisión

Gobernador

Dn. Daniel Scioli

Directora General de Cultura y Educación

Presidente del Consejo General de Cultura y Educación

Dra. Nora De Lucia

Vicepresidente 1ro del Consejo General de Cultura y Educación

Dr. Claudio Crissio

Subsecretario de Gestión Educativa

(a cargo de la Subsecretaría de Educación)

Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Lic. Eliana Vasquez

Director Provincial de Proyectos Especiales

Cdor. Fernando Spinoso

Director de Contenidos Educativos

Prof. Fernando Arce

Inclusión con continuidad pedagógica

Documento destinado a supervisores

■ Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Índice

Introducción 5

Orientaciones generales para la supervisión 6

Orientaciones específicas para la supervisión. Psicología Comunitaria

y Pedagogía Social 15

Bibliografía 27

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Calle 12 y 51 – Torre I, Piso 13, La Plata

Tel: 0221 429-5274

Correo electrónico: direccion_psicologia@ed.gba.gov.ar

© 2013, Dirección General de Cultura y Educación

Dirección de Contenidos Educativos

Coordinación Área editorial DCV Bibiana Maresca

Edición Patricio Miller Bertolami

Diseño y Armado DCV María Eugenia Nelli

Introducción

El presente documento, producto del trabajo conjunto de la Subsecretaría de Gestión Educativa y la Subsecretaría de Educación, tiene como propósito –en consonancia con el *Documento 1. La organización del ciclo lectivo desde el trabajo de supervisión*– ofrecer orientaciones para las tareas de los Inspectores de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial vinculadas a la inclusión con continuidad pedagógica.

Consta de dos apartados: uno de encuadre general y otro de orientaciones específicas producidas por cada dirección de nivel y modalidad. En el primero se presentan, a modo de orientaciones generales, los principios del Plan Educativo Jurisdiccional 2013, que enmarcan las líneas de intervención detalladas en el apartado 2.

Tanto el Documento 1 como el presente, forman parte de una línea de acción destinada a elaborar orientaciones y compartir herramientas conceptuales y operativas para el trabajo de los Inspectores de enseñanza. Asimismo, se prioriza la recuperación de producciones desarrolladas en el pasado y que constituyen aportes significativos para la labor del Inspector de enseñanza en el marco de los principios del Plan Educativo Jurisdiccional 2013.

Orientaciones generales para la supervisión

Los lineamientos para la intervención sistemática de los Inspectores de enseñanza de nivel y modalidad que se explicitan en el presente documento están orientados por los principios de inclusión con continuidad pedagógica. Como lo señala el Plan Educativo Jurisdiccional 2013, los principios son enunciados que constituyen el fundamento ético y político de los objetivos y las líneas de acción que se han definido para cada campo problemático del Plan, y reafirman el rumbo establecido por las leyes nacional y provincial de educación.

El principio de continuidad pedagógica "se refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir".

Sin lugar a dudas, este principio se asocia a la priorización de las trayectorias educativas –sean éstas de alumnos o de docentes– y a la necesidad de garantizar que las acciones programadas en los diferentes niveles de gestión no sean un factor de interrupción de esa continuidad, sino políticas específicas que prevean y atiendan las eventuales discontinuidades que se produzcan.

En este sentido, planificar, gestionar y supervisar para asegurar la continuidad pedagógica implica tomar como punto de partida el impacto que la discontinuidad tiene sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los sujetos involucrados.

El principio de continuidad pedagógica se vincula necesariamente con el de inclusión. Desde la perspectiva de este principio, todas las prácticas son interpeladas respecto de quiénes quedan dentro o fuera del sistema como consecuencia de nuestras acciones o por las condiciones en que éstas se llevan a cabo.

La inclusión requiere, en primer lugar, atender las situaciones que producen obstáculos para el acceso de los alumnos al sistema educativo, su permanencia, tránsito y egreso. Se trata de interpelar las prácticas y sentidos instalados que generan estigmatización, que etiquetan[1] a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos y que terminan en la vulneración de su derecho a la educación.

1 Para una caracterización de los procesos sociológicos de etiquetado puede verse: Becker, Howard, *Outsiders.* Siglo XXI, Buenos Aires, 2010.

En segundo lugar, la inclusión requiere que en ese acceso, permanencia y egreso se produzcan y se fortalezcan lazos sociales, vínculos significativos para los sujetos. Los lazos sociales son lazos de reconocimiento y suponen que cada sujeto tiene lugar en una trama de relaciones. Se trata, además, de un tipo particular de vínculo en el que se producen, se transmiten y se apropian saberes y conocimientos.

Para que estos lazos se produzcan y se sostengan es importante atender a la continuidad pedagógica puesto que el vínculo pedagógico, en tanto forma de lazo social, requiere persistencia, duración en el tiempo y consolidación a partir del reconocimiento mutuo. Todos los sujetos de ese vínculo pedagógico esperan que los otros "estén ahí" para continuar aquello que fue iniciado en el pasado, para consolidar los procesos de transmisión.[2]

Asegurar la continuidad pedagógica implica prever el impacto de la discontinuidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los sujetos involucrados. También exige atender al impacto de la discontinuidad en la producción y sostenimiento de vínculos dentro de las instituciones. Por eso, la continuidad pedagógica es una condición de la escolarización que se produce por el trabajo colectivo de los Inspectores, equipos directivos, docentes y comunidad, y por esa razón es necesario pensarla en términos de los alumnos, pero también en términos de todos aquellos actores. Y esto quiere decir que todos los vínculos que sostienen procesos de trabajo en el tiempo pueden verse afectados por situaciones de discontinuidad, por ejemplo cuando no se sostiene un seguimiento de indicaciones ofrecidas desde la inspección, cuando se interrumpen las acciones planificadas para la enseñanza en un año escolar, cuando se postergan reuniones de equipos docentes dentro de una escuela, etcétera.

La continuidad pedagógica es un principio de la acción educativa tanto para los estudiantes como para los docentes, que debe garantizarse con decisiones de enseñanza, decisiones institucionales y decisiones de supervisión.

Con el propósito de orientar la tarea de supervisión, el *Reglamento General de las Instituciones Educativas* (Decreto Nº 2299/11) establece que el Plan de Continuidad Pedagógica "es la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar" (artículo 103). Este Documento, en el artículo 104, sostiene:

---

2 Para un desarrollo del concepto de "transmisión", véase: Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

La elaboración del Plan de Continuidad Pedagógica se enmarcará en las siguientes pautas:

1. La participación de todo el equipo docente institucional en la elaboración y desarrollo de las estrategias de intervención, para asegurar el cumplimiento efectivo de la jornada escolar y la atención pedagógica de los alumnos.
2. El desarrollo de distintas estrategias didácticas en relación con las modalidades de las propuestas, y de los contenidos relacionados con el tiempo y el espacio en el que se realizarán.
3. La articulación con los contenidos curriculares y extracurriculares.
4. El abordaje de las particularidades institucionales, los diferentes modos de organización y la asignación de responsabilidades y tareas específicas frente a la contingencia relacionada con los grupos de alumnos, incluyendo al efecto a la totalidad del personal de la institución.
5. La participación de padres y alumnos y otros actores de la comunidad.
6. La comunicación como estrategia de intervención para el logro de sus objetivos.
7. La evaluación permanente y su consecuente actualización.

En este marco, la inclusión con continuidad pedagógica moviliza un conjunto de estrategias del planeamiento educativo. En primer lugar, requiere recuperar la estrategia de articulación entendida como el trabajo conjunto con otros que ejercen responsabilidades diferentes, a partir de objetivos compartidos. La articulación es una forma de responsabilidad conjunta por las intersecciones: la circulación de los estudiantes por el sistema (de un nivel a otro, de una modalidad a otra, dentro de una misma institución entre turnos, secciones y años) debe ser acompañada por el trabajo solidario de todos los involucrados en estos pasajes.

La articulación también requiere del trabajo conjunto de distintos niveles de la gestión del sistema educativo: el nivel central, los equipos del territorio, los Inspectores y las instituciones, desafiando las culturas instituidas desde lógicas diferentes. En la práctica, esto significa poner el acento en los objetivos antes que en las estructuras.

Otra estrategia clave para garantizar la inclusión con continuidad pedagógica es la intersectorialidad. El sector educativo integra espacios de trabajo compartido con otros sectores de la política pública provincial. Esta condición requiere de la conformación de equipos de trabajo conjunto y del aprovechamiento de los recursos y los perfiles de los niveles macro, meso y micro para desarrollar acciones coordinadas. Es central atender las posibles consecuencias de las acciones en el conjunto de los derechos afectados que son objeto de trabajo compartido con otros sectores de la política pública.

Un caso clave de trabajo intersectorial es el que tiene que ver con las garantías de los derechos de los niños y adolescentes, que requiere de la coordinación y el trabajo conjunto de los sectores de educación, salud, desarrollo social, trabajo, seguridad y otras áreas de la gestión provincial. La intersectorialidad supone no únicamente la disposición de información cruzada, sino el desarrollo de acciones conjuntas y la conformación de equipos de trabajo.

Por otra parte, la inclusión con continuidad pedagógica se pone en juego en las relaciones que las instituciones educativas sostienen con la comunidad, con las familias, los padres, las organizaciones sociales y comunitarias. El diálogo, la apertura y el reconocimiento de esos vínculos también forman parte de los aportes que los Inspectores pueden hacer a las escuelas, más allá del contexto de intervención institucional específico. En este punto es clave que los Inspectores ayuden a las instituciones a abrir la mirada y reconocer las características, condiciones y sentidos que los actores sociales construyen en torno a la escolarización, el derecho a la educación y la continuidad pedagógica de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Que las instituciones educativas reconozcan las posiciones de los actores sociales con los que entran en relación, sus condiciones reales más allá de las representaciones estereotipadas, es una condición necesaria para producir vínculos sustantivos de colaboración, redes que fortalezcan la inclusión con continuidad pedagógica más allá de las escuelas.

En síntesis, se trata de reconocer que el derecho a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos se garantiza por medio de su inclusión en el sistema educativo, pero también de la continuidad del vínculo pedagógico. Esta doble exigencia debe ser atendida poniendo por delante los objetivos de inclusión con continuidad por sobre las particulares estructuras de las que se es parte.

Los Inspectores de enseñanza y su intervención

La noción de intervención sistemática, vinculada a las tareas de los Inspectores de enseñanza, refiere a la atención que estos actores deben prestar a la continuidad, la planificación y la unidad de sentido de lo que se comunica como indicaciones para la acción político-pedagógica. Quiere decir que cuando se produce algún tipo de orientación destinada a los Inspectores con el objeto de mejorar su tarea, ésta debe ser continuada, sostenida, revisada.

La intervención sistemática parte de un marco conceptual y político que anticipa el sentido de la intervención. En el caso particular de las orientaciones que dan fundamento a este documento, ese marco se orienta por los principios de continuidad pedagógica e inclusión, asociado al de trayectorias educativas.

El rol que asume el Inspector en el proceso de intervención sistemática implica responsabilizarse de los resultados de la intervención. Esto hace que la intervención (indicación, supervisión, orientación, asesoramiento, etcétera) se sostenga en el tiempo, y requiere que quienes intervienen diseñen modos de recuperar información acerca de cómo se llevó a cabo aquello que se indicó, con qué resultados, qué dificultades enfrentó.

La intervención sistemática es necesaria para que se sostenga el sentido de las líneas de acción. Cuando se interrumpe una intervención, se discontinúa, se superpone con cambios en el sentido de las intervenciones y el mensaje para los actores se traduce en una desconfianza acerca de las líneas de acción.

En tanto estrategia, la intervención sistemática requiere que las líneas de acción planificadas se traduzcan en esfuerzos sostenidos a nivel macro, meso y micro para recuperar permanentemente el sentido de dichas acciones, orientadas por los objetivos de cada campo problemático que han definido las direcciones de nivel y modalidad.

Intervenir sistemáticamente implica entender el área a cargo de supervisión como objeto de análisis y espacio central de la práctica supervisiva. A veces, ocurren imprevistos que discontinúan la presencia de un actor, sea un supervisor, un directivo o un docente. El mejor resguardo para sostener la sistematicidad es la tarea en equipo, que posibilita la intervención de otros que conocen los procesos en los que se está trabajando. Es por ello que deben estar disponibles para los equipos de trabajo los registros que reflejen qué decisiones se tomaron y cuál es el estado de

situación; disponibilidad planteada en doble sentido: accesible materialmente y accesible porque porta información relevante y legible.

Las supervisiones conjuntas y las reuniones compartidas con directivos para el tratamiento de algunos temas son acciones que contribuyen a que los equipos de conducción interactúen con otros supervisores y visualicen los acuerdos de trabajo de los equipos de supervisión.

Una cuestión fundamental es cómo se trabajan las condiciones de acceso a los cargos tanto de supervisión como directivos y docentes. Anualmente hay nuevos supervisores, nuevos directivos, nuevos docentes. Su ingreso puede ocurrir en cualquier momento del año. Cuando este proceso se realiza de manera individual, obtener la información para tomar decisiones que aseguren la continuidad de los proyectos en marcha o fundamenten una modificación, requiere de un gran esfuerzo. En este sentido, es necesario acordar criterios e implementar acciones con el propósito de lograr la inclusión de los nuevos Inspectores, directivos y docentes a una comunidad de trabajo. Existen diversas experiencias desarrolladas en la Provincia, desde instancias de capacitación hasta colegas tutores. Las instancias de trabajo a nivel regional y distrital constituyen una buena oportunidad para su socialización y la toma de decisiones al respecto.

Muchas veces se encuentran situaciones en las que los supervisados sostienen que “es la primera vez” que hacen tal o cual cosa y tiempo después se comprueba que hubo diversos intentos de desarrollar esas acciones. Prevenir una posición fundacional también constituye un reaseguro para la inclusión con continuidad pedagógica.

Uso de la información para intervenir sistemáticamente

La continuidad pedagógica puede verse afectada por grandes interrupciones, que impactan en todos los miembros de una institución o de un conjunto de instituciones y que llevan a reprogramar las acciones previstas en el marco de las planificaciones anuales a escala provincial, de una Región o Distrito, de una zona de supervisión o de una institución. Pero también existe una discontinuidad pedagógica que es producto de la acumulación de pequeñas interrupciones, particulares, individuales o que afectan a ciertos miembros de las instituciones.

Es central reconocer que todas las formas de discontinuidad tienen un impacto negativo sobre el pleno cumplimiento del derecho a la educación, porque dificultan la producción y sostenimiento en el tiempo de un vínculo pedagógico significativo.

El reconocimiento de estas interrupciones puede verse dificultado si éstas forman parte de los sentidos asumidos como condiciones naturales o cotidianas por las culturas institucionales. En ocasiones, ciertas formas de interrupción de la continuidad pedagógica forman parte de lo que se asume como una condición "normal" de la escolarización de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En esos casos, se trata de interrupciones que no son problematizadas, que no se reconocen como un obstáculo sobre el que hay que intervenir y, sin embargo, son situaciones que vulneran la continuidad pedagógica y afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Del mismo modo, es posible que se naturalicen las consecuencias de las grandes interrupciones o discontinuidades. Así, se asume que esas interrupciones son condiciones sobre las que no se puede incidir y no se trabaja específicamente en su atención desde el punto de vista pedagógico.

Una herramienta de intervención clave para producir una desnaturalización de estas discontinuidades es el uso de la información disponible sobre las trayectorias escolares. No existe un dato sin interpretación. Toda la información de la que se dispone, a partir de la construcción de estadística educativa o de la formulación de preguntas sobre el trabajo cotidiano en las escuelas, requiere ser interpretada desde enfoques y contextos adecuados para producir sentidos que sirvan para identificar problemas, tomar decisiones y emprender acciones.

La desnaturalización a partir de la información puede requerir las miradas de otros que no participan de los sentidos instalados en la propia institución. En ocasiones, la lectura, la interrogación y el intercambio con pares, el análisis de información en comparación con las tendencias regionales o provinciales, permite recuperar la distancia crítica que convierte a un dato naturalizado en un problema sobre el cual actuar.

Desde el punto de vista del Inspector, la lectura de la información de todas las instituciones de la zona de supervisión, en comparación con las tendencias provinciales, de la Región o del Distrito, puede ser una primera estrategia para detectar los nudos problemáticos sobre los que hay que intervenir. Puede, además, serle útil la realización de ejercicios de análisis conjunto con los equipos directivos de una zona de supervisión, a partir de la información disponible sobre las instituciones, en el marco de la información provincial.

Esta problematización a partir de la información requiere, también, comparar los datos disponibles (o los que deban construirse) con los principios de política educativa. En el caso de este documento, los principios sobre los que se enfatiza son la inclusión y la continuidad pedagógica. Desde ellos se deberá interrogar la información disponible.

A modo de ejemplo:

En una zona de supervisión de secundaria se dispone de la siguiente información de las escuelas:

ESCUELA	Matrícula inicial 2013	AÑO 2012					
		CICLO BÁSICO			CICLO SUPERIOR		
		abandono interanual	promoción efectiva	repitencia	abandono interanual	promoción efectiva	repitencia
ESCUELA 1	913				20,67	63,66	15,45
ESCUELA 2	1002				7,66	90,72	1,63
ESCUELA 3	591				3,71	88,39	7,58
ESCUELA 4	548				27,59	59,6	12,2
ESCUELA 5	444	-27,87	49,18	75,41	7,16	24,25	63,51
ESCUELA 6	510				22,17	65,89	11,94
ESCUELA 7	257	18,87	64,62	16,04	24,24	60,61	15,15
ESCUELA 8	171				27,27	62,63	8,59
ESCUELA 9	299				19,06	64,39	15,11
ESCUELA 10	198				15,19	58,23	22,78
ESCUELA 11	505				8,79	73,79	16,38
ESCUELA 12	302				18,47	73,57	7,96
ESCUELA 13	481				-2,81	71,34	31,46
ESCUELA 14	490				19,71	71,25	7,6
ESCUELA 15	380				30,28	69,72	0
ESCUELA 16	960	-18,49	86,72	16,41	5,78	73,51	10,82
ESCUELA 17	556	21,11	72,82	6,07	32,61	64,67	2,72
ESCUELA 18	520	8,82	91,18	0	25,57	74,43	0
ESCUELA 19	1439	6,37	85,85	5,42	5,53	79,9	8,17
ESCUELA 20	593	2,91	80,36	16,73	26,38	63,19	10,42
ESCUELA 21	717	7,58	87,44	4,98	15,72	78,87	5,41

Fuente: Datos reales de escuelas sin identificar. Relevamiento Anual 2011-2012. Dirección de Información y Estadística.

En este cuadro puede verse que la zona de supervisión se compone de escuelas con distintas características: grandes, medianas y pequeñas, con los seis años completos o que solo tienen alumnos en el Ciclo Superior. Existe una gran dispersión en los valores de los indicadores seleccionados. Se observan algunos casos llamativos, como la escuela 5 en la cual la repitencia es mayor al 60%, mientras que la promoción efectiva es menor a 25. En ese caso, la retención de los alumnos se da bajo la forma de una repitencia que compensa la baja promoción.

En esa escuela, el abandono es uno de los más bajos de la zona de supervisión: 7,16. Desde la perspectiva de la inclusión con continuidad pedagógica se podría pensar que, dado el bajo indicador de abandono, la escuela logra retener a los alumnos en la escolarización. Sin embargo, la elevada repitencia del Ciclo Superior permite abrir interrogantes acerca de la continuidad

pedagógica: ¿existen años en particular en los que se concentre la repitencia? ¿La repitencia se debe a que la desaprobación se concentra en algunas materias? ¿La escuela retiene a sus propios repitentes o también recibe alumnos repetidores de otras instituciones? ¿Existe alguna característica específica del vínculo de los alumnos con la escuela que permita explicar la elevada repitencia? La atención a las dificultades que se observan en una institución en términos de la inclusión con continuidad pedagógica puede ser impulsada por estos ejercicios de comparación.

También puede mencionarse el caso de la escuela 17, en la que el dato llamativo es la tasa de abandono del Ciclo Superior (que llega a 32%); es decir que uno de cada tres alumnos del Ciclo Superior de la escuela no se matricula al año siguiente. En ese caso la repitencia es baja (2%), pero a costa de que los alumnos queden fuera del sistema educativo, al menos durante el siguiente año escolar. Aquí el problema se expresa como un obstáculo para la inclusión y las preguntas que pueden hacerse son: ¿este abandono se concentra en algún año del Ciclo Superior? ¿Los alumnos que abandonan, desaprueban sistemáticamente las mismas materias? ¿Este abandono se concreta entre un año y el siguiente o se produce durante el año lectivo? ¿Existe algún patrón de inasistencias entre los alumnos que abandonaron durante el año escolar? ¿Cómo incide el Régimen Académico de la escuela secundaria en la continuidad de los alumnos que asisten con irregularidad?

Como puede observarse, algunas de estas preguntas requieren de la construcción de nueva información, mucha de la cual está disponible en las escuelas o puede ser producida a partir del conocimiento de distintos actores: profesores, preceptores, equipos de orientación, directivos, familias, alumnos.

Estos análisis son disparadores de un tipo de intervención centrada en la atención de la inclusión con continuidad pedagógica. Promueven la revisión de sentidos instalados sobre el vínculo de los niños, jóvenes y adultos con las instituciones educativas, permiten desnaturalizar estos sentidos, problematizarlos y traducirlos en objetivos que guíen la definición e implementación de acciones específicas.[3]

Este tipo de lecturas puede realizarse con información correspondiente a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En cada caso, podrán identificarse los conceptos que mejor permitan describir la problemática relacionada con la inclusión con continuidad pedagógica. Es central el lugar de los Inspectores de enseñanza en la identificación de estos conceptos, porque la

3 Para una propuesta de la acción de supervisión que incluye el uso de información, véase: DGCyE, *El inspector de enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial.* DGCyE, La Plata, 2010.

definición de la problemática es situada y surge de la lectura de información propia de cada zona de supervisión. Es ahí donde pueden construirse hipótesis que expliquen las situaciones identificadas, donde pueden detectarse las dinámicas de circulación de los alumnos entre instituciones (por ejemplo, cuando una escuela se transforma en la receptora de los repitentes de otras instituciones del nivel, o cuando se observa un fenómeno de pasaje de la educación primaria común a la educación especial de manera sistemática).

El otro aspecto en que la intervención de los Inspectores de enseñanza es clave para la detección, análisis y acción sobre estas problemáticas, es en la articulación con otros niveles y modalidades. Los Inspectores de enseñanza tienen un lugar importante en la transición entre la escala de la escuela y la escala de la gestión territorial. La identificación de problemáticas a nivel del sistema educativo provincial o de las Regiones y Distritos puede expresarse de un modo totalmente diferente a escala de las instituciones, en las que la producción y circulación de sentidos acerca de lo que sucede cotidianamente ofrece otros marcos de interpretación y acción sobre los problemas.

Por otra parte, la identificación de las problemáticas ofrece otra oportunidad para el trabajo sobre la continuidad pedagógica ya que es importante que los Inspectores sostengan en el tiempo el seguimiento de las indicaciones, intervenciones y propuestas para atender a las problemáticas identificadas. En este sentido, el análisis compartido con los equipos directivos y con otros miembros de las instituciones es un insumo necesario para el plan de supervisión y su seguimiento en el transcurso del año.

Orientaciones específicas para la supervisión.

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

En el *Documento 1. La organización del ciclo lectivo desde el trabajo de supervisión* enunciábamos las principales ideas y ejes que sostienen el hacer del Inspector de enseñanza que supervisa la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Lo hacíamos con la intencionalidad de brindar aportes en vistas a la reflexión sobre la tarea supervisiva.

En esta oportunidad, en continuidad con ese primer documento, focalizamos la mirada en la intervención del Inspector en tanto práctica que potencia la inclusión con continuidad pedagógica en el accionar de cada una de las estructuras territoriales con las que cuenta la modalidad: Centro Educativo Complementario (CEC), Equipo de Orientación Escolar (EOE), Equipo Interdisciplinario Distrital (EID), Equipo Distrital de Inclusión (EDI).

Reconocemos que la transversalidad de la modalidad en cada uno de los niveles de enseñanza obligatorios y en otras modalidades, así como también la especificidad de cada una de las estructuras territoriales, le confiere cierta cualidad particular a la gestión supervisiva. Por esto, resulta necesario trazar líneas de acción e indicadores de evaluación también específicos. Este es el sentido por el que planteamos focalizaciones con la firme convicción de que las prácticas de los supervisores se inscriban en un paradigma que reconozca y otorgue valor a aquellas acciones que estén orientadas a favorecer buenas trayectorias educativas, ampliando y mejorando las condiciones de acceso, permanencia con aprendizaje y egreso. Un paradigma sustentado en la inclusión educativa con continuidad pedagógica.

La transversalidad que nos identifica como modalidad nos convoca a pensar cómo generar lazos con los Inspectores de enseñanza de los niveles y otras modalidades, lo cual supone definir una estrategia de articulación y potenciar acciones desde una mirada integral ante la vulneración de derechos de niños y jóvenes. Por esto destacamos la estrategia de trabajo intersectorial del Inspector de enseñanza que supervisa la modalidad en corresponsabilidad con otros campos sociales como salud, desarrollo social, niñez y justicia.

Pensar en focalizaciones implica considerar cada una de las estructuras territoriales de la modalidad para abrir preguntas, trazar indicadores y develar lo que subyace a los datos que llegan a través de las múltiples formas de comunicación que el Inspector establece con los equipos de trabajo.

Conformar equipos de trabajo es una de las prioridades del supervisor a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

Desde esta línea argumentativa proponemos acciones en relación con cada estructura territorial.

I) La Supervisión de los Centros Educativos Complementarios (CEC)

El Proyecto Educativo de Supervisión (PES) del Inspector de enseñanza que supervisa la modalidad debe contemplar el desarrollo de una agenda de trabajo con el equipo de conducción, los docentes y el EOE del CEC que promueva la articulación intra e interinstitucional, la materialización de la propuesta curricular de CEC y la comunicación como herramienta que propicie la conformación de equipos de trabajo con el fin de potenciar procesos institucionales de inclusión con continuidad pedagógica.

El Centro Educativo Complementario, en tanto institución de enseñanza y cuidado que propicia la flexibilización de tiempos y espacios y el desarrollo de diversas estrategias pedagógico-didácticas, se constituye en el espacio por excelencia para potenciar buenas trayectorias educativas, ampliando y mejorando las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje. En este sentido, el CEC, por sus características organizacionales, permite el despliegue de múltiples dispositivos de trabajo que contribuyen a la atención de la diversidad de estilos de aprendizaje, intereses y necesidades de los alumnos, y a la integración de los procesos culturales de la comunidad de origen.

El Inspector debe generar en el equipo de conducción la necesidad de construir el Plan de Supervisión Institucional, en tanto herramienta de gestión que propicia la coordinación de las actividades que se realizan en el CEC. Lo hará teniendo en cuenta las dimensiones institucional, curricular y sociocomunitaria. Al respecto, la inclusión con continuidad pedagógica requiere de una estrategia de articulación interinstitucional con las escuelas de origen de los alumnos que asisten al CEC. Para que esta articulación sea efectiva, se debe traducir en un trabajo conjunto con los otros Inspectores de enseñanza de nivel y modalidad que ejercen responsabilidades diferentes, pero con los cuales se comparte el objetivo de incluir con continuidad pedagógica.

En este sentido, los alumnos que asisten al CEC habitan un campo de intersección entre la escuela de origen y el CEC que nos corresponsabiliza como integrantes de un mismo sistema educativo a realizar un trabajo colaborativo entre todos los actores involucrados para garantizar mejores trayectorias educativas.

A modo de ejemplo, proponemos observar los datos relevados en un distrito educativo que cuenta con tres CEC.

CEC	Cantidad de EP con las que articula	EP con las que articula	Matrícula Grupo primario	Asistencia promedio	%	Sobreedad menor a 2 años	%	Sobreedad mayor a 3 años	%	Sobreedad mayor a 3 años y con más de 11 de edad	%	% Sobreedad Total
801	7	1, 4, 8, 12, 32, 34 y 50	150	90	60	27	18	7	5	3	2	25
802	2	6 y 11	198	138	70	45	22	13	6	4	2	30
803	5	30, 5,10,54 y 41	177	120	68	30	16	3	2	1	0.55	18.55
Total	**14**		**525**	**348**	**67**	**102**	**19**	**23**	**4**	**8**	**1.50**	**24.50**

Uso de la información para la intervención del Inspector de enseñanza

Los alumnos que asisten al CEC cursan una jornada escolar extendida. Es esperable que sus trayectorias educativas se vean potenciadas por esta posibilidad. Para que suceda, en primer lugar el Inspector de enseñanza de la modalidad debe diseñar herramientas que le permitan recoger los datos necesarios para producir información sobre la situación de inclusión con continuidad pedagógica de los alumnos que asisten al CEC. Del ejemplo brindado en el cuadro sobre los datos recogidos podemos considerar al menos dos indicadores:

- Un número significativo de alumnos que no asisten todos los días al CEC (67%), indicio de discontinuidad pedagógica.

- Un número significativo de los alumnos que asisten al CEC tienen sobreedad escolar (24,5%).

Esta información adquiere sentido y relevancia a través de dos tipos de trabajo: abordar un trabajo intrainstitucional y generar estrategias de articulación.

En cuanto al abordaje de un trabajo intrainstitucional que analice lo referido a matrícula, este ejemplo nos interpela y nos convoca a redireccionar la mirada, a indagar en las causales de los movimientos –en especial en lo que respecta a la disminución de matrícula o a la alternancia en la asistencia–, a ampliar el análisis problematizando el campo tensional que genera la no obligatoriedad de los alumnos al CEC. Del análisis de la matrícula total del CEC, de la matrícula por grupos, de la alternancia de los alumnos en la asistencia, de las propuestas para el incremento y sostenimiento de la misma, pueden resultar indicadores de utilidad para fortalecerlo como institución de enseñanza y de cuidado en el sistema educativo provincial. A la vez el cruce de datos con todos los CEC del distrito permite potenciar los procesos de colaboración inter-CEC compartiendo experiencias alentadoras, espacios de formación continua y la construcción colectiva de conocimientos propios de la institución CEC.

A continuación se describen algunos dispositivos de intervención posibles en relación con este punto.

a) Reuniones con los directivos de los CEC, directivos de EP de las escuelas de origen, maestros y EOE de ambas instituciones para analizar y compartir:

- estrategias para el incremento y sostenimiento de la matrícula total y grupal;
- estrategias para lograr la sistematicidad de la asistencia de los alumnos al CEC;
- las prácticas pedagógicas y comunitarias que tienen lugar en el CEC para construir el sentido de habitar esta institución.

b) Territorialización de la propuesta curricular de CEC, siendo el Inspector de la modalidad el promotor de ello a través de:

- el diseño de estrategias comunicativas (documentos de trabajo, comunicaciones de la modalidad, cuadros con datos e información relevante para dar a conocer la propuesta

curricular de CEC a todas las estructuras de la modalidad con el fin de promover la inclusión de alumnos en la propuesta de CEC);

- la organización de reuniones plenarias conjuntas con el Inspector de IE del nivel de enseñanza para articular el trabajo pedagógico de los EOE con los maestros en las instituciones y posibilitar la continuidad pedagógica de la propuesta curricular del CEC con la participación en las plenarias mensuales de directivos y docentes de CEC;
- la organización de capacitaciones conjuntas con los ETR de Formación Docente Continua para MG y MGP, para asegurar la articulación pedagógica;
- la organización de capacitaciones con respecto a la temática de la construcción del legajo del alumno como dispositivo para direccionar la enseñanza, en función de los aprendizajes de los alumnos, además de dar cuenta de la trayectoria educativa de ellos;
- el desarrollo y monitoreo de proyectos pedagógicos de enseñanza intensiva para el logro de avances en el aprendizaje orientados a superar la sobreedad y el abandono escolar.

c) Organización de un plan de visita al CEC. El asesoramiento pedagógico que desempeña el Inspector de enseñanza requiere indelegablemente de un plan de visita al CEC, en tanto generador de dispositivos democráticos para la reflexión y la revisión de las prácticas docentes. Para lo cual es importante analizar:

- el diseño del Proyecto Educativo del Centro Educativo Complementario vinculado con la implementación de la propuesta curricular y la articulación con las escuelas de origen de los alumnos;
- el grado de concreción entre lo planificado y lo desarrollado;
- las herramientas de recolección de datos utilizadas, la construcción de la información y los dispositivos de comunicación para orientar la tarea del Director del CEC;
- la evaluación colectiva del grado de pertinencia y significatividad de los aportes del Inspector de enseñanza para promover un nuevo estado de situación a partir de su intervención;
- el relevamiento de proyectos educativos relevantes para socializar con las propias estructuras de la modalidad y con los niveles de enseñanza.

En cuanto a la generación de estrategias de articulación, será necesario generarlas con Inspectores de enseñanza de las escuelas de origen de los alumnos, en espacios de encuentros sistemáticos, con el propósito de:

a) Sistematizar la información a partir de la identificación de alumnos con edad cronológica superior a la esperada para el año que cursa (sobreedad escolar de 1, 2, 3 o más años).

b) Planificar una propuesta de supervisión conjunta con el Inspector del nivel de enseñanza, tanto en la escuela de origen como también en el CEC. De esta manera se garantiza la articulación pedagógica entre el diseño curricular del nivel y la propuesta curricular del CEC.

c) Organizar reuniones plenarias conjuntas, IE de la modalidad con IE del nivel de enseñanza, para Directores de EP y CEC, EOE de ambas instituciones para profundizar sobre marcos conceptuales, estrategias y líneas de acción de ambas instituciones.

d) Promover en las instituciones la continuidad de las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) para:

- la formulación de acuerdos interinstitucionales sobre criterios de evaluación de los aprendizajes (el punto de partida y los avances de cada alumno en función de la propuesta, los criterios que la definen, el plan de acompañamiento de la trayectoria educativa, los acuerdos y compromisos asumidos con las familias);
- el diseño de proyectos pedagógicos con propuestas de secuencias didácticas compartidas;
- el trabajo planificado, sostenido y articulado con las familias de los alumnos;
- el acompañamiento de las trayectorias educativas de todos los alumnos que asisten a la escuela y al CEC, proponiendo distintos enfoques, estrategias, materiales y tiempos.

La supervisión de los Equipos de Orientación Escolar (EOE)

La supervisión de las intervenciones de los EOE en las instituciones educativas debe estar contemplada en el Proyecto Educativo de Supervisión (PES). En este sentido pensar en la inclusión educativa con continuidad pedagógica implica focalizar en los dispositivos que el EOE desarrolla en el campo de intervención pedagógico-didáctica.

Uno de los aspectos que el supervisor debe tener en cuenta a la hora de orientar a los equipos es el trabajo que los mismos realizan acerca de la articulación pedagógica junto a los demás actores institucionales para abordar temas como sobreedad escolar, unidad pedagógica, criterios de planificación y evaluación. Esto implica un trabajo desde la corresponsabilidad, a partir de la cual se generen las mejores condiciones para el avance continuo de los aprendizajes de los alumnos.
En el marco de esta corresponsabilidad el Inspector de la modalidad, junto a su par de nivel, deberá supervisar la Reunión de Equipo Escolar Básico para evaluar si este pudo constituirse realmente en un dispositivo institucional que analiza, revisa y reformula las prácticas de enseñanza de manera conjunta para favorecer las trayectorias educativas de los alumnos. Al respecto, la Comunicación Conjunta N° 1/08 define a las REEB como aquellos "espacios privilegiados para el trabajo conjunto, la evaluación, la toma de decisiones y la delimitación de líneas de acción a futuro en el marco de la corresponsabilidad, favoreciendo esto la participación activa de todos los involucrados en el hecho educativo".

El trabajo con las familias, la escuela y la comunidad es un eje que debemos potenciar. Para lo cual es necesario reformular las prácticas educativas en relación con el trabajo con familias, analizando qué espacios de sociabilidad se promueven desde las instituciones educativas en función de las nuevas configuraciones familiares, y si estos espacios son capaces de promover reconocimiento mutuo, participación democrática y fortalecimiento de ambas instituciones. En esa dirección, es necesario refundar un lazo de confianza entre las familias y la escuela basado en el reconocimiento de las posibilidades que todos los sujetos tienen para aprender, favoreciendo las trayectorias educativas de nuestros alumnos.

El Inspector promoverá los dispositivos de gestión territorial que se presentan a continuación.

- Redes interinstitucionales educativas-comunitarias: fortalecimiento de las redes sociales en el campo educativo (CEC, CEF, CEA, CIE, bibliotecas, centros culturales, clubes, ONG, planes y programas), desarrollo de propuestas intersectoriales (educación, salud, justicia, niñez y desarrollo social).

- Plenarias generales por rol y nivel, con los CEC, para generar espacios de capacitación.

- Reunión de escuelas con problemáticas similares y recurrentes para abordar y diseñar estrategias a través del trabajo conjunto.

- Acuerdos con el CIE y los ETR de cada especialidad para capacitar al personal respecto a determinados aspectos y contenidos con la modalidad de asistencias técnicas.
- Reuniones con equipos directivos del nivel y CEC, maestros y EOE generando espacios intra e interinstitucionales con diferentes propósitos:
    - orientar acerca del diseño del Proyecto Integrado de Intervención (PII);
    - propiciar el trabajo con Acuerdos Institucionales de Convivencia y promoción de Centros de Estudiantes;
    - favorecer la implementación de proyectos específicos asociados a temáticas de Educación Sexual Integral y la orientación para la educación y el trabajo;
    - optimizar los procesos de articulación pedagógica;
    - promover la apropiación de los diseños curriculares y la propuesta curricular de CEC.

El Inspector de la modalidad supervisará las intervenciones del EOE en el campo pedagógico y comunitario en relación con:

- La participación en las REEB acordando con todos los docentes acciones para llevar adelante el proyecto institucional, el cual deberá incluir el abordaje de la sobreedad escolar y la unidad pedagógica.
- La intervención en forma integral y estratégica para prevenir la vulnerabilidad educativa en el proceso de alfabetización inicial.
- Los nexos con los EOE, EID, CEC y equipos directivos de otras instituciones con las cuales se articulen.
- El análisis de la situación pedagógica y trayectoria escolar y educativa de cada niño y cada grupo áulico, con colaboración en el diagnóstico grupal.
- El diseño, junto a los docentes, del proyecto pedagógico áulico en el marco del Proyecto Institucional de atención a la sobreedad escolar.

- La planificación de la enseñanza y la elaboración de secuencias didácticas en forma conjunta con los docentes para trabajarlas con todo el grupo escolar.
- La participación activa en el trabajo áulico a través de "parejas pedagógicas docentes" para llevar a cabo la planificación estipulada.
- La planificación y realización de reuniones y entrevistas con referentes familiares de los alumnos para crear vínculos, formular acuerdos pedagógicos y construir condiciones de convivencia y estrategias de colaboración entre familias y escuelas, así como también para comunicar los avances del proceso.
- El sostén y orientación para las familias que atraviesan situaciones de vulnerabilidad que requieran articulación con instituciones de salud, niñez y justicia.
- El análisis de la situación y la elaboración de informes del grupo áulico y de los alumnos, a partir de observaciones y registros, para identificar problemas y formular posibles hipótesis de trabajo que orienten el proceso de enseñanza.
- El diseño de alternativas de intervención respecto de las propuestas pedagógicas en función del análisis realizado.
- El diseño de estrategias que se implementen a nivel institucional en el marco de la continuidad pedagógica con aquellos alumnos que también asisten al CEC y presentan sobreedad escolar.
- Las intervenciones con alumnos que presentan inasistencias reiteradas y abandono.
- La formulación de los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y las decisiones sobre la promoción de los mismos.

La supervisión de los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID)

Los EID son estructuras territoriales indispensables para abordar situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos. Construyen su identidad desde una mirada interdisciplinaria con una perspectiva distrital.

El Inspector promoverá los siguientes dispositivos de gestión territorial:

- formulación del diagnóstico y análisis de las problemáticas distritales;

- planificación de acciones acordes con el diagnóstico distrital;
- proyección de prioridades para la capacitación de los EID;
- pruebas de selección para la cobertura de cargos;
- diferenciación de tareas para el COF, EDIA y EIPRI sin superponer acciones;
- orientación y supervisión de los informes inicial, medio y final;
- supervisión de los dispositivos formulados por EID a partir de los acuerdos inter e intrainstitucionales;
- confección de registros de las distintas situaciones de intervención de los equipos interdisciplinarios;
- realización de capacitaciones para el trabajo con las narrativas y representaciones docentes;
- monitoreo y evaluación entre el diagnóstico, las intervenciones propuestas y el estado de situación de las mismas.

El Inspector de la modalidad supervisará las intervenciones del EID en el campo pedagógico y comunitario en relación con las cuestiones que se describen a continuación.

- La planificación en función de los ejes del diagnóstico distrital y las intervenciones desde la especificidad que los define.
- Los indicadores para la detección de situaciones de vulnerabilidad social y educativa de niños y jóvenes.
- La comunicación de la información relevada.
- El diseño de dispositivos de intervención psico-socio-educativos que deberán estar contemplados en su Proyecto Integrado de Intervención para propiciar la inclusión educativa con continuidad pedagógica de las alumnas en situación de vulnerabilidad social y educativa.
- El análisis cuantitativo y cualitativo de las situaciones de vulnerabilidad generadas en el ámbito educativo, comunitario y familiar.

- Los dispositivos de trabajo para dar continuidad a la tarea del EOE de la institución en el abordaje de la situación que requirió la intervención del EID.
- La evaluación de las intervenciones del EID en las instituciones educativas para favorecer la inclusión educativa.
- Los dispositivos de comunicación que implementó el EID con las demás estructuras involucradas en la situación que motivó su intervención.
- La socialización de las experiencias con las otras estructuras territoriales, generadas a partir de las intervenciones del EID, en especial las situaciones de conflicto en el escenario escolar.

La supervisión de los Equipos Distritales de Inclusión (EDI)

Pensar la intervención del Equipo Distrital de Inclusión (EDI) en vistas a favorecer la inclusión educativa con continuidad pedagógica conduce inexorablemente a reconocer aquellas acciones que potencien las garantías para el efectivo ejercicio del derecho a la educación de nuestros niños, jóvenes y adultos.

Desde esta línea, el accionar del EDI se materializa en los campos comunitario e institucional educativo, pues se trata de una intervención socio-educativa que focaliza en trayectorias educativas vulneradas. Ello conlleva necesariamente a construir dispositivos de intervención como trama de relaciones, articulando actores y lógicas institucionales para promover una nueva significación sobre la experiencia escolar y el derecho a la educación. En consecuencia, la mirada del EDI está centrada en lo distrital y la articulación con las instituciones educativas se constituye en la principal herramienta de intervención.

Esta estructura territorial deberá llevar adelante un conjunto de acciones que incrementen las garantías para el efectivo ejercicio del derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos, para ello el Inspector promoverá:

- La articulación con el Inspector jefe distrital y demás Inspectores areales para la inclusión de niños, jóvenes y adultos desescolarizados.
- La concreción de un relevamiento distrital cuantitativo y cualitativo acerca de los niveles de analfabetismo en jóvenes y adultos.

- La participación activa en la Mesa distrital de inclusión con el fin de coordinar acciones para la inclusión efectiva de todos los niños y jóvenes.
- La comunicación y difusión de planes y programas de la Dirección General de Cultura y Educación, del Ministerio de Desarrollo Social, de la Secretaría de Niñez y del ámbito municipal.
- Articulación con el Anses, en función del logro fehaciente del derecho a la Asignación Universal por Hijo.
- El trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños y los adolescentes y adultos en la escuela.
- Los nexos con los EOE, EID, CEC y equipos directivos de las escuelas sin EOE del distrito para la detección de situaciones de vulnerabilidad social y educativa y la orientación a las familias según las particulares necesidades de cada una, el acompañamiento de las familias que presentan mayores dificultades para la reinserción o ingreso de algunos de sus integrantes al sistema educativo, el abordaje de las situaciones particulares que requieran articulación con instituciones de salud o justicia y el monitoreo y seguimiento de las situaciones en las que se intervino.

Para supervisar las intervenciones de los EDI el Inspector:

- Brindará información necesaria a este equipo, luego del relevamiento distrital.
- Asignará barrios-escuelas, sedes transitorias, rotativas.
- Supervisará el proyecto de trabajo con las intervenciones propuestas realizadas.
- Articulará con los otros Inspectores areales los barrios o zonas del área con mayor necesidad de intervención de este equipo.

Decíamos al comenzar este documento que pensar en focalizaciones para la supervisión de cada una de nuestras estructuras territoriales nos lleva a abrir interrogantes que nos permitan develar lo que subyace a lo que los datos nos muestran. Seguramente muchas de las acciones enunciadas resultan conocidas por los Inspectores de enseñanza que supervisan la modalidad y están formando parte de su plan de supervisión, pero preferimos arriesgarnos a puntualizar lo conocido con una doble

intencionalidad: por una parte, interpelar lo conocido para abrir nuevos interrogantes que a su vez generen nuevas preguntas, y por otra, fundamentalmente, generar nuevos aportes que fortalezcan la gestión del Inspector de enseñanza que supervisa nuestra modalidad.

Bibliografía

Becker, Howard, *Outsiders*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2010.

DGCYE, *La organización del ciclo lectivo desde el trabajo de supervisión. Documento 1*. 2013.

———, *Plan Educativo Jurisdiccional*. 2013.

———, *Construcción y uso de la información en los procesos de planeamiento institucional*. 2011.

———, *El inspector de enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial*. 2010.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas, Buenos Aires.