

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
Especialización en asesoramiento y gestión pedagógica

Informe final

*La supervisión escolar y la gestión directiva en relación a la justicia
educativa, en el Sistema Educativo de Córdoba*

Propuesta : Lic. Néstor Gabriel Senestrari

Docente tutor: Dra, Mariana Tosolini

Córdoba

2021

2



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Índice

Introducción / 6

Capítulo N° 1. El campo de la supervisión educativa / 10

1. 1. Antecedentes de investigación / 10

1. 2. Teorías y/o perspectivas teóricas sobre la supervisión escolar / 15 1. 2.

1. Enfoques de la práctica supervisora / 17

1. 2. 2. Finalidades de la gestión de supervisión / 20

1. 2. 3. Las prácticas en la gestión de la supervisión / 21

1. 3. Algunos sentidos del proceso de constitución del campo de la supervisión en el Sistema Educativo Argentino / 24

1. 3. 1. La política educativa y la supervisión escolar en el proceso de conformación del Sistema Educativo: Algunos sentidos sobre su proceso de constitución e institucionalización / 25

1. 3. 2. El saber burocrático y el saber pedagógico en la supervisión escolar / 31 1. 3. 3. La política educativa como marco de actuación en la gestión del supervisor / 33

1. 3. 4. El Sistema educativo y la supervisión escolar en el nivel primario de la provincia de Córdoba: normativas, lineamientos de la política educativa en torno a la gestión del supervisor / 37

1. 3. 5. Los cambios socioculturales contemporáneos: desafíos de las políticas educativas y la gestión del supervisor / 39

3

Capítulo N° 2. Justicia Educativa y Gestión Escolar. Concepciones para la intervención / 45

2. 1. Perspectivas teóricas sobre justicia social y justicia educativa / 45 2. 1.

1. El formato escolar / 51

2. 1. 2. Las trayectorias educativas y las cronologías en el aprender / 53 2. 1. 3.

El acceso a los saberes desde la justicia curricular / 55

2. 1. 4. Representaciones acerca del aprender y la inclusión / 57 2. 1. 5 La inclusión

educativa: algunos discursos y antecedentes de investigación / 60 2. 2. Perspectivas teóricas del

campo de la organización y gestión / 62 2. 2. 1. Teoría clásica de la organización / 62

2. 2. 2. Teoría de la gestión educativa estratégica, democrática y situacional / 65

Capítulo N° 3. La construcción de la justicia educativa desde la gestión del supervisor / 72

3. 1. Presentación de la problemática abordada / 72

3. 2. Definición de la problemática / 73

3. 3. Decisiones metodológicas / 73

3. 4. Desarrollo del trabajo de campo / 75

3. 5. Análisis del caso / 77

3. 5. 1. La gestión del supervisor / 78

3. 5. 2. Algunos sentidos en torno a la gestión de los directores y la organización de las escuelas desde la mirada del supervisor / 98

4

Capítulo N° 4. La propuesta de intervención / 101

4. 1. El desafío de gestionar las políticas inclusivas desde la supervisión escolar en el nivel primario / 102

4. 2. El Plan estratégico zonal como herramienta para la construcción de justicia educativa / 104

a - Eje 1: Evaluación institucional, construcción de saber pedagógico y promoción de redes interinstitucionales para la mejora / 106

b - Eje 2. El saber pedagógico de la zona escolar: Socialización de las buenas prácticas

educativas / 118

c - Eje 3: Monitoreo e intervenciones durante el ciclo lectivo / 121 d -

Agenda de trabajo del supervisor / 123

4. 3. Monitoreo y seguimiento de la propuesta de intervención / 125 4. 4.

Para finalizar / 125

Capítulo N° 5. Conclusión: habilitando los desafíos en el proceso de construcción de la justicia educativa en la gestión del supervisor / 126

Bibliografía / 130

Anexos / 138

Introducción

En este trabajo analizamos la gestión de un supervisor escolar de nivel primario con el fin de proponer intervenciones que potencien las prácticas de inclusión con calidad en su zona escolar. Este estudio cobra relevancia en el marco de procesos de institucionalización de un nuevo paradigma de la supervisión educativa, acorde a la intencionalidad política del Sistema Educativo de Córdoba y sus decisiones para garantizar el derecho a la educación, la inclusión y la justicia educativa.

Se plantea la gestión como "una capacidad de generar una relación entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada, o dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea" (Casassus, 2000, p. 4). Partiendo de este enunciado, las estrategias e intervenciones están inmersas en un espacio y tiempo determinado, que les permite hacer uso de los recursos que ese medio les proporciona con el fin de lograr unos objetivos específicos.

Tanto el contexto como sus definiciones de intervención plasmadas en los objetivos están fundadas en los marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión. Entre otras cosas, esto implica que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción (Casassus, 1997), por tanto, es esta misma acción la que representa el hacer en la gestión del supervisor a través de diferentes estrategias de intervención.

Entre los discursos que alimentan el debate, ingresa la producción de conocimiento científico sobre la gestión en la supervisión escolar de especialistas como Gvirtz, Rivas, Ceballos, Almanzor Flores, entre otros, quienes debaten la disociación entre lo pedagógico y lo administrativo.

Según el marco normativo vigente y las propuestas de capacitación ofrecidas,¹ desde la política educativa cordobesa se promueve un cambio de paradigma hacia un modelo Gestión Educativa Estratégica Situada², en la cual los distintos niveles de gobierno tengan en cuenta las dimensiones de la realidad escolar tanto cultural como política, pedagógica e institucional.

El sistema educativo de Córdoba impulsa algunas políticas que pretenden construir prácticas inclusivas en sus distintos niveles, con el fin de fortalecer el reconocimiento de los sectores

¹ Fundamentos que se exponen en la Ley de educación 9870, Ley de concursos 10.237, Decreto reglamentario de concursos n° 930/15, Documento de trabajo denominado: "Una invitación a pensar el trabajo del supervisor" y Postítulos en gestión.

² Este modelo es planteado por Casassus, autor y colaborador de decenas de libros, especialista en política y gestión educativa y en educación emocional. Especialista internacional en educación de la UNESCO. Autor de "La escuela y la desigualdad".

vulnerables y distribuir recursos y definiciones pedagógicas. Tal es el caso del "Programa 14-17", "Programa de Fortalecimiento Pedagógico", "Jornada Extendida" entre otros. Los lineamientos de la política educativa de la Provincia de Córdoba procuran dar énfasis al aspecto político de la gestión. Para ello, es necesario entender la supervisión y gestión del supervisor como una práctica política y

pedagógica que trabaja en la traducción de los marcos normativos que perfilan las prácticas escolares, tejiendo entramados, creando condiciones, de modo que en la escuela puedan estar todos los niños en situación de aprendizajes. Las leyes que prescriben el derecho a la educación y sus definiciones se encuentran en proceso de apropiación, adquiriendo distintos matices y sentidos en las escuelas por las características de la cultura institucional, trayectorias formativas de los docentes y estilos de gestión. En este sentido, la gestión de los distintos niveles de gobierno del Sistema Educativo, en particular el del supervisor, adquiere especial relevancia por cuanto vehiculiza e instituye las políticas educativas al ser uno de los agentes en el proceso de traducción, especificación y contextualización de las normas y programas en las instituciones educativas. Las orientaciones teóricas del campo de investigación son significadas desde las políticas educativas y se materializan a partir del marco legal: programas, proyectos educativos y las prioridades pedagógicas que el gobierno define. Uno de los conceptos estructurantes que da fundamento a las decisiones de la política educativa es la inclusión al “proponer criterios para la mejora que contemplen la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 15).

La concepción de justicia que impulsa la política educativa postula que la educación debe ser considerada un derecho humano sostenido en el principio de igualdad. Para avanzar en su institucionalización, el sentido de la gestión requiere situar a los sectores populares en el centro del sistema, redistribuir los recursos y reconocer a los sujetos desde sus trayectorias reales, construir capacidades para que puedan actuar libremente en su vida social y personal, y que los actores educativos tomen conciencia de las políticas y prácticas que promueven injusticias.

Tanto los lineamientos de la política como el modelo definido como Gestión Educativa Estratégica Situada guiarán las lecturas de los datos y la construcción de una propuesta de intervención que complementa en contexto la actuación del supervisor.

En este trabajo, abordaremos la posibilidad de construir nuevas maneras y formas de intervenir en las prácticas del supervisor en el nivel primario, articulando lo macro con lo micro desde acciones que tiendan a resignificar las metodologías de intervención, para construir nuevos sentidos que vehiculizan la construcción de la justicia educativa teniendo en cuenta los lineamientos de la política educativa cordobesa.

En el presente trabajo final se articulará diferentes núcleos de sentidos. Por un lado, se abordará la relación entre la construcción histórica en torno a los sentidos de justicia presentes en el “Sistema educativo argentino” (Veleda, Rivas y Mezzadra 2011), con la historia de conformación del campo de la supervisión. Por otro lado, se abordan conceptos como justicia, inclusión, criterios de redistribución y reconocimiento presentes en las políticas, que se proponen garantizar la justicia educativa comparativamente con el campo de la supervisión educativa, gestión escolar y la política educativa.

Es importante entonces, centrar el foco de análisis e intervención en la gestión del supervisor.

Intentaremos identificar las decisiones y dispositivos que elabora con la intencionalidad de construir justicia educativa en las prácticas institucionales. Asimismo, en relación a ese análisis planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo se gestiona en los espacios de supervisión? ¿Se logra fortalecer los sentidos y los dispositivos que se orientan hacia la justicia educativa desde las decisiones y acciones? ¿Cómo mejorar la distribución de recursos y estrategias para lograr buenas prácticas en las instituciones educativas? ¿Cómo acompañar e intervenir en el proceso de especificación de los programas inclusivos?

Para poder responder a estos interrogantes hemos construido la configuración de la gestión del supervisor desde la lógica de las acciones, estrategias y dispositivos, a partir de los datos obtenidos en el campo.

El análisis teórico conceptual y la propuesta de intervención del trabajo se enmarca en el campo de las Ciencias de la Educación, en la que se inscriben la supervisión escolar, la gestión educativa, la política educativa y las prácticas de la enseñanza.

El estudio partió de la siguiente interrogación;

¿Cómo se construye la justicia educativa desde la gestión del supervisor y qué lugar tiene en los procesos de especificación de los lineamientos de la política educativa inclusiva que el gobierno de Córdoba impulsa?

Así delimitamos la problemática central para el desarrollo del trabajo de pasantía, dando lugar al interés por conocer las características de la gestión de supervisión en relación a la dimensión pedagógica institucional y las prácticas de intervención.

En el primer capítulo desarrollamos los debates teóricos y paradigmas presentes en el campo de la supervisión educativa y sus notas distintivas tanto en el proceso de conformación como lo instituido en el sistema educativo argentino al principio del siglo XXI.

El segundo capítulo se organiza en dos ejes, uno desarrolla los conceptos de justicia social y educativa en relación al formato, trayectoria educativa y representaciones construidas de docentes en el desafío de la inclusión educativa y otra el de las perspectivas teóricas de la organización y gestión.

El tercer capítulo describe lo realizado durante la pasantía y la práctica de gestión del supervisor. También se definen los objetivos y las problemáticas, El capítulo siguiente está destinado a la propuesta de intervención que se organiza en tres ejes y la agenda de trabajo anual.

En el último capítulo abrimos el debate y se construye desde el recorrido realizado la conclusión que habilita en su trama argumentos y desafíos en la meta de fortalecer proyectos escolares con justicia educativa.

Capítulo N° 1

El campo de la supervisión educativa

En este capítulo nos proponemos abordar las teorías, debates y problemáticas en el campo de la supervisión educativa y el proceso de institucionalización del supervisor escolar en la historia de la educación primaria en Argentina. Entre las huellas de los hitos históricos expondremos la tensión entre el saber burocrático y el pedagógico, y el sentido de justicia educativa que las políticas impulsan.

Este recorrido nos permite analizar la gestión del supervisor en distintos contextos históricos tanto a nivel nacional como en la jurisdicción de Córdoba, en relación a la política educativa como así también visibilizar el desafío que lo interpela a principios del siglo XXI.

A continuación iniciamos el tejido del texto visibilizando algunas investigaciones en distintos países que nos ilumina sobre el estado del arte en las prácticas del supervisor.

1. 1. Antecedentes de investigación

En el campo pedagógico hay investigaciones que estudian la supervisión y construyen saberes sobre los distintos modelos de gestión y las posibles vinculaciones con las políticas educativas de cada contexto. Entre los conocimientos construidos es posible reconocer una historia orientada al control y vigilancia del cumplimiento de las normativas y un deslizamiento hacia la observación didáctica y pedagógica del espacio escolar

En su mayoría, abordan la complejidad de la supervisión en su conformación histórica, las definiciones políticas y en las prácticas específicas que se despliegan en su hacer. Entre los sentidos que se destacan están la de promover cambios en la concepción de su actuación. Pasar de una función más bien controladora y burocrática hacia una más conciliadora, de asesor y gestor de cambios en los proyectos institucionales.

En América en el año 2002, Carlos Manuel Morales Mar, en el marco de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, investigó la importancia del papel del supervisor educativo en el diseño de una propuesta curricular para el nivel primario, de alcance local, en el Departamento de Peten, Guatemala. En su análisis pone en evidencia las dificultades que presentan los supervisores en asumir un rol de asesor y de acompañamiento en los procesos de especificación curricular y en lograr revertir la lógica verticalista de imposición de un diseño universal organizado por programas rígidos descontextualizados para todas las localidades.

Las dificultades identificadas tienen que ver con la falta de formación profesional del supervisor en materia curricular y que sus quehaceres se focalizan en torno a tareas burocráticas sin lograr modificaciones en la estructura curricular que unifica la propuesta formativa del nivel.

La política educativa de Guatemala promueve un cambio de paradigma en torno a la actuación del supervisor para que sea él quien impulse el diseño y ejecución de un currículum y logre convertirse en agente de aprendizaje de las personas de diferentes edades y niveles, además de poder trabajar coordinadamente con las instancias locales con el objetivo de promover proyectos integrados que satisfagan necesidades básicas.

Otro aporte nos brinda, Yamelhi Ramos y Martín Vega (2009), en torno al trabajo de investigación “La Gestión del supervisor escolar en el Programa Escuela de Calidad en Sonora Colombia”. En el nivel primario, se destaca la importancia de las transformaciones en el rol del supervisor y en la forma de gestionar. Desde el análisis realizado se pone en evidencia un nexo débil entre los objetivos de las políticas educativas, las acciones y los resultados en las escuelas. Se develan las dificultades pedagógicas presentes en la supervisión escolar y en las líneas políticas educativas del gobierno.

María Ana Manzione (2010) en su estudio “La dirección y la supervisión escolar en Argentina” analiza las modificaciones operadas en las interpelaciones gubernamentales destinadas a directores escolares en el marco de la reforma educativa argentina definida en la Ley de Educación Nacional N° 26206. Allí se reconoce una concepción de dirección escolar exitista, basada en el management y eficientista, se tiende a un concepto de la dirección orientada a la articulación con otras organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, intentando garantizar la contención de los públicos escolares provenientes de sectores empobrecidos.

El debate que se destaca en esta investigación refiere al hecho de que los cambios sociales demandan un cambio en la gestión y en las escuelas. Y este hecho no parece estar vinculado con la democratización del poder, sino más bien con nuevas lógicas en la manera de ejercerlo. Se crea un sujeto que asume la responsabilidad por el proceso para lograr determinados resultados en una realidad que ya no es estable, sino contingente, y en la que se ha asumido que lo único permanente es justamente la incertidumbre, la inestabilidad, el riesgo.

La gestión, se correspondería con el advenimiento de una sociedad móvil, fluida, que no es compatible con la gramática básica de la institución escolar producto de la modernidad, ni tampoco con los modos tradicionales de entender a la dirección escolar. (Manzione, 2010, p. 87)

Marcelino Guerra Mendoza (2006) en “Los efectos de la descentralización educativa en la función del supervisor escolar de educación básica en el estado de Guanajuato México” analizó la función del supervisor escolar antes de la descentralización y cómo se fueron dando cambios, no

sólo en la concepción, sino también en la práctica de este actor educativo.

La hipótesis de la investigación plantea que a partir de la descentralización educativa la normatividad, las estructuras organizativas y los programas de actualización y superación académica, se han transformado de manera significativa para fortalecer la función del supervisor escolar en el estado de Guanajuato. Esto está basado en la intención de generar procesos y prácticas de gestión que motiven

y promuevan la participación, el trabajo colegiado y la autonomía en la toma de decisiones para atender y resolver problemas educativos en las escuelas que les corresponde supervisar cotidianamente.

Sin embargo, a pesar del margen de acción que esto ha representado, la práctica educativa del supervisor escolar sigue caracterizada, primordialmente, por el seguimiento de la norma para controlar y vigilar que las acciones se realicen tal y como las instancias superiores lo exigen. En cambio, se presta menos atención, en la práctica, al trabajo de acompañamiento y asesoría pedagógica que insistentemente se plantea en la política educativa del estado, sus programas y proyectos que la conforman. (Guerra Mendoza, 2006, p.12)

En el estado de Guanajuato, se han desarrollado diferentes e importantes programas y proyectos para mejorar la práctica educativa del supervisor escolar. A partir del diagnóstico e identificación de problemas educativos locales, se busca diseñar, implementar, dar seguimiento y evaluar el proyecto educativo de escuela, zona y sector. Situación que puede señalarse como la más representativa del ámbito educativo para la función supervisora porque ha estado acompañada de capacitación constante, por distintos actores especializados, para llevarla a cabo y estar en condiciones de transitar de una función administrativa a una de carácter más técnica- pedagógica.

Hay una tendencia a decir por Guerra Mendoza, (2006) a entender la supervisión escolar como asesoría, apoyo y acompañamiento técnico – pedagógico de los supervisores en y para la escuela, con directores y docentes como centro de atención para la transformación de la escuela. La función educativa del supervisor escolar en la mayor parte de su trabajo educativo gira alrededor del proyecto educativo de escuela, zona y sector. Por lo menos en los planteamientos normativos, estructurales y organizativos así aparece determinado el trabajo de los supervisores escolares.

La capacitación permanente permite que el esquema de trabajo del supervisor, por lo menos, marque un rumbo diferente de actuación. Sin embargo, sus cargas de trabajo también se caracterizan por aspectos administrativos que les consumen buena parte del tiempo de trabajo diario.

Es decir, pretender borrar del discurso la cuestión administrativa de su función resulta sumamente contradictorio cuando se observa el trabajo cotidiano de los supervisores, por lo que conviene buscar un equilibrio entre el tipo de funciones que son importantes e imprescindibles 12 llevar a cabo. (Guerra Mendoza, 2006, p.75)

Mariel García Martínez (2011) en su tesis Funciones pedagógicas de la supervisión escolar en educación primaria del distrito federal (México) afirma que en el contexto de cambios tiene como una de sus funciones la realización de actividades administrativas en las que centra su atención. Algunas de ellas son: el ser un vínculo entre las autoridades educativas y las instituciones escolares, realizar y presentar documentación en tiempo y forma, pero el supervisor deja de lado otra función muy importante, la de ser un apoyo pedagógico para los docentes, directivos e instituciones educativas.

El papel del supervisor exige que se revalorice su gobierno no sólo como agente de control escolar sino como un apoyo, guía y asesor del personal educativo para que se logren las reformas educativas tanto en las cuestiones administrativas como en las pedagógicas especialmente.

Concluye con una imagen del supervisor escolar que vincula las instituciones con las autoridades educativas, como figura de control y vigilancia de las escuelas al igual que de apoyo y asesoría a los docentes y directivos. Pero debido a la gran demanda escolar, esta figura se encuentra a cargo de varias escuelas, su trabajo se centra en el control de las escuelas más que en el apoyo a los directivos y docentes.

Su función debe enfocarse en la mejora de las instituciones educativas a través del desempeño de los directivos y docentes. Esto se puede lograr mediante la consolidación de sus funciones con asesorías, estrategias y técnicas que fortalezcan el planeamiento, la intervención y el desempeño del supervisor.

Las investigaciones ponen en evidencia la dificultad para construir un nuevo paradigma de la gestión del supervisor porque hay lógicas del sistema y una historia que se impone más allá de las acciones que tiendan a su resignificación. Esta tensión se visualiza en algunos sentidos de la gestión del supervisor estudiado.

En tal caso, en Argentina Sonia Hirschberg (2012) investigó el tema de La supervisión educativa en nuestro país. Estudió el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones y realizó una investigación sobre la supervisión escolar de gestión estatal en cinco provincias del país que fueron seleccionadas por contar con distintos tipos de organización escolar en su proceso de constitución histórico.

Según el análisis realizado es posible afirmar que hay instancias intermedias y variedad de actores involucrados en la conducción del sistema educativo. También son múltiples los procedimientos que el gobierno del sistema establece para regular y normalizar las tareas de los distintos actores. Por otro lado, queda también claro que:

13

“El poder que tienen los actores, especialmente los supervisores, en una compleja trama organizada no sólo a través de las prescripciones sino también mediante mecanismos informales, usos, costumbres y tradiciones” (Hirschberg, 2012, p. 49)

En nuestro país, como ya se dijo antes, la estructura de supervisión está descentralizada y depende de las provincias, luego de un complejo proceso de transferencia de servicios educativos de la nación a las provincias.

Las provincias estudiadas adoptaron la clásica dependencia por niveles y modalidades, excepto una provincia en la que la supervisión depende de una Dirección de Inspección General. Con respecto a la tensión entre reforzar la dimensión política o técnica de la tarea, una provincia parece haber optado por la preponderancia de la función política sin descuidar la función técnica, mientras las otras cuatro provincias privilegian la dimensión técnica sin dejar de tener en cuenta la dimensión política.

En la función predominante, las provincias han optado por la gestión institucional y el trabajo de asesoramiento pedagógico como tarea principal del supervisor dejando la función de control sin prescripciones claras.

Por último, en relación con las estrategias de selección de supervisores, cuatro provincias optaron por los concursos de antecedentes y oposición, y una provincia suma a esta instancia designaciones

especiales para supervisores, jefes de distrito y región.

Otra investigación realizada por Antonio Gómez Nashiki (2010) “Micropolítica escolar y procesos de cambio: el papel del supervisor en una institución educativa” afirma que el papel del supervisor y su influencia en una coyuntura problemática y con dificultades en la gestión, se vuelven un factor clave para solucionar los conflictos y mantener el funcionamiento institucional.

Las acciones de la supervisión estudiadas (Nashiki, 2010) fueron decisivas en los procesos de cambio, a partir del seguimiento de todo lo que aconteció en la escuela. De esta manera, el papel del supervisor adquirió una relevancia central, pues es quien dio seguimiento, evaluó, sugirió y promovió los cambios en el plantel.

El proceso de cambio, como se refiere en este caso, no puede imponerse a sola voluntad por mucho poder del que se disponga. En cualquier institución el cambio provoca la reacción de grupos que empujan en direcciones diversas. En ese sentido, la transformación en desarrollo es una suerte de adaptación recíproca entre quienes la encabezan y los que son objeto de ella, ya sea que se resistan o que se adhieran.

Teniendo en cuenta lo desarrollado, retomo algunos de los puntos centrales: -
Nombramiento por antecedentes y oposición.

- Agente de control escolar, apoyo, guía y asesor del personal educativo.

14

- Dificultades que presentan los supervisores en asumir un rol de asesor y de acompañamiento en los procesos de especificación curricular.

- El trabajo de asesoramiento pedagógico como tarea principal.

A continuación seguimos tejiendo ideas y teorías sobre la supervisión escolar con enfoques, definiciones y categorías que operan tanto en el estudio de la gestión del supervisor como en la propuesta de intervención realizada.

1. 2 Teorías y/o perspectivas teóricas sobre la supervisión escolar

Para construir un saber sobre la gestión del supervisor es necesario analizar el debate que presenta el campo donde se evidencian la coexistencia de dos términos: inspección y supervisión que definen distintos sentidos en torno a la gestión escolar.

El término inspección según García Cabreiro y Zendejas Frutos (1994) pertenece a:

(...) una tradición principalmente europea, ligado a la vigilancia, control y fiscalización de la normatividad establecida por la Administración Educativa. Mientras que el vocablo supervisión, es un anglicismo americano introducido en Europa a mediados del siglo XVII, vinculada al asesoramiento o la orientación. (1994, p.223)

Ambos autores coinciden en señalar que, en la última década del siglo pasado en México, se ha experimentado una transición desde el modelo de inspección hacia el de supervisión, por lo que ambos

significados no tienen sentidos antagónicos, sino por el contrario complementario. Asimismo, Vázquez (1999) señala que en países de tradición inspectora cobra vigencia el enfoque de la supervisión, por lo que el autor señala que “se puede hablar de una tercera orientación mixta entre la inspección y la supervisión” (1999, p. 123).

Para el presente informe nos posicionamos en las afirmaciones de Almanzor Flores (2007) quien sostiene en este sentido que la supervisión en educación es integral, pero en la práctica se realizan dos tipos de supervisión, una administrativa y otra docente. La administrativa se da cuando se inspeccionan las cuestiones edilicias, el nombramiento de docentes entre otros; en cambio la docente es cuando se asesora y acompaña la tarea específicamente educativa.

Nérici (1986) citado por Almanzor Flores (2007) analiza la gestión de la supervisión escolar, definiéndola como:

(...) “un servicio de ayuda y asistencia al educador, destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren en el proceso educativo y que se realiza mediante un trabajo cooperativo. Bajo el punto de vista dinámico, deberá entenderse como los esfuerzos llevados a cabo por el supervisor educativo con el objeto de llevar a los profesores y demás personas que tienen a su cargo el desarrollo y la conducción del proceso educativo a ejercer un liderazgo que tienda al perfeccionamiento del mismo” (p. 4)

15

La supervisión docente brinda un servicio que tiene como fin el desarrollo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando a las personas que participan del mismo. Promueve de esta manera actividades de perfeccionamiento profesional e instituye un espacio de estudio para los profesores.

Se utilizan en el proceso las normas propias de las relaciones humanas, del “trabajo cooperativo y de la dinámica de grupos, creación de un ambiente de estudio, extracción de las decisiones de una organizada planificación que esté basada en la experimentación y la investigación (Fermin, 1980)”. (Almanzor Flores, 2007, p. 5)

El supervisor al gestionar parte del supuesto de que es necesario concertar con los docentes planes que lleven a buen término el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, debe intervenir con el propósito de mejorar la actuación, desde los datos recogidos mediante la observación y el desarrollo de la enseñanza. Sostiene el autor:

(...) “es indudable que la supervisión escolar es necesaria en una u otra forma, para ayudar, en su labor, al personal que se destine a la tarea de enseñar. Es útil tanto para el profesor que se inicia en la tarea, como para el que ya tiene experiencia (...) lo que el profesor necesita no es crítica sino orientación y auxilio, pues la simple crítica produce efectos negativos”. (p.6)

Se puede afirmar desde lo expresado, que la función básica de la supervisión docente es la de intervenir para lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza o, dicho en otras palabras, lograr que se mejoren procesos, no olvidando que se intenta incrementar la iniciativa y habilidades de los profesores para que progresivamente puedan desarrollar mayores niveles de desarrollo técnico y profesional.

Desde un análisis sistémico este informe se adscribe a lo que exponen García Cabreiro y Zendejas Frutos (2008), cuando afirman que la supervisión presenta una doble perspectiva: macrosistémica y microsistémica. En el nivel macro, la supervisión se concibe como un sistema retroalimentador del sistema educativo mediante el cual se posibilita el mejoramiento del sistema educativo en general y del subsistema académico (técnico pedagógico), en particular. Desde este nivel, la información obtenida por la supervisión apoya la toma de decisiones para el diseño de políticas educativas a nivel nacional.

En el nivel micro, la supervisión se concibe como un servicio especializado que mediante la operación de un órgano técnico verifica, evalúa y apoya el cumplimiento del servicio educativo en cada aula y escuela, procurando promover cambios e innovaciones que mejoren las instituciones educativas. La conceptualización de estos dos niveles en el ejercicio del gobierno implica que:

16

“La gestión inspectora-administrativa de los organismos centrales encargados de la educación y la tarea de apoyo técnico-pedagógico, responsabilidad de la actividad supervisora, se complementan en el logro del objetivo común de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, a partir de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula” (García Cabrero y Cendejas Frutos, 2008, p. 225)

Analizando las distintas producciones teóricas es posible reconocer distintos criterios sobre la supervisión escolar, uno basado en investigaciones sistémicas realizadas en distintos países a partir de estudios comparados; otros que abordan el modo en que resuelven opciones estratégicas, relación control-asesoramiento y centralización–descentralización; otras que surgen desde las acciones internalizadas por los supervisores en su actuación mientras que otros se posicionan desde la perspectiva política y situacional de la gestión del supervisor.

Lobato Fraile (2007) entiende que es posible reconocer diversos enfoques de la práctica supervisora, pero todos ellos no son más que elaboraciones y adaptaciones de los tres modelos básicos más importantes: tecnológico, clínico y crítico, que describimos a continuación.

1. 2. 1. Enfoques de la práctica supervisora

a. El enfoque tecnológico de supervisión

El término tecnológico expresa el carácter fundamental de este enfoque, es decir, el uso del conocimiento científico, causal y explicativo, para intervenir y cambiar racionalmente la realidad social, educativa o sanitaria. La supervisión tecnológica ha estado interesada especialmente en la aplicación tecnológica de los resultados de la investigación tanto en la intervención docente como en la social y sanitaria.

El supervisor es el técnico que aporta dominio de habilidades y uso eficaz y eficiente de los recursos en el aula; traslada el resultado de investigaciones en técnicas y reglas para su aplicación por

parte de los profesores. Algunas de ellas pueden ser estrategias de enseñanza, selección y organización del contenido, estructuración del aula para el aprendizaje y técnicas de mantenimiento del control del aula.

b. El enfoque de la supervisión clínica

Este enfoque nace como reacción a los patrones establecidos por la supervisión tecnológica: dependencia jerárquica del supervisando con respecto al supervisor, control externo de la docencia entre otros. El término clínico se refiere a la supervisión cercana en una relación de uno a uno, indicando que el supervisor participa en encuentros cara a cara con los docentes, para discutir los sucesos del aula, a los que ambos han asistido, uno como observador y el otro como profesor.

17

La supervisión clínica sitúa al supervisor en un proceso de indagación que promueve la intelectualización y profesionalización de los diversos agentes en la intervención socioeducativa. “La creencia en la importancia, dignidad y valor de los profesionales y la colaboración con ellos, es un componente, más que el procedimiento concreto de la supervisión” (Garman, 1986, citado en Lobato Fraile, 2007, p. 33) Se sustenta en valores como: colegialidad, colaboración, construcción de acuerdos para el logro de objetivos y aporte de habilidades, conocimientos y experiencias a la relación misma.

Este enfoque de supervisión pretende apoyar a los profesionales a que, desde su propia iniciativa, intereses y preocupaciones, desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de su práctica que ellos mismos elijan. Trabajar con los profesionales supone también que son ellos los que aceptan el compromiso de las elecciones y decisiones de cambio.

El foco de la tarea del supervisor es la acción y toma de decisiones reflexiva para solucionar problemas prácticos, así como la reconsideración de la práctica y las intenciones a la hora de actuar. Su rol, consiste en promover la indagación relacionando teoría y práctica, la reflexión sobre las relaciones entre las intenciones y las prácticas y las recomendaciones de dicha relación a la luz de la evaluación de sus consecuencias.

c. El enfoque crítico de la supervisión

El enfoque crítico de supervisión surge para completar ciertas omisiones y deficiencias de la supervisión clínica, como es la ausencia de carácter autocrítico. Se trata, pues, de introducir el enfoque crítico a través de la indagación de los cambios posibles y realistas en la práctica docente que supongan transformaciones en las condiciones actuales de la enseñanza.

La función supervisora crítica es una estrategia establecida para la formación y que, como tal, no puede permanecer impasible y al margen de los problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan en el trabajo de los profesionales en los diferentes ámbitos de actuación.

El supervisor está centrado en la toma de decisiones y la acción reflexiva. Tiene como función

contribuir para lograr escuelas más racionales y justas, realizar una crítica de estereotipos ideológicos, del currículum oculto, de las relaciones autoritarias / permisivas, y de las formas de control y represión social. (Lobato Fraile, 2007).

d. Enfoque Estratégico situacional desde el planteo teórico de Casassus (1997) Este enfoque

entiende la gestión del supervisor como una práctica política pedagógica que 18

propone abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano de la zona escolar, no solamente desde un repertorio de recursos y estrategias preexistentes, sino desde la posibilidad de la creación a partir del pensamiento acerca de situaciones, problemáticas y desafíos que se presentan, en cada situación. Las “acciones están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión. Entre otras cosas, esto implica que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción” (Casassus, 1997, p. 14)

Es necesario admitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, para dar lugar a lo inédito. Ya no se trata de dar cumplimiento a un mandato moral, sino de asumir otra posición ética frente a lo que ocurre en las escuelas. (Marturet, Bavaresco, Torchio, Íbalo, Calarco, 2010)

El desafío es recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión, entender la gestión de la zona escolar como una práctica política/pedagógica. En este sentido, se trata de trabajar en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones, de modo que en las escuelas puedan estar todos los niños aprendiendo.

Definida como práctica política, la gestión del supervisor debe posicionarse desde ciertos supuestos que generan las acciones. El primero y quizás más importante es el principio de igualdad que, como lo señala Ranciere (2003), parte de la igualdad de las inteligencias. La proclama no es producto de lo que hacemos y menos de lo que decimos, antes bien es el ideario práctico que cada uno de nosotros llevamos adelante y que se expresa en cada decisión que tomamos, desde donde nacen nuestros modos de ver y actuar. Proclamar la igualdad en el caso educativo supone adherir a una decisión “todas las inteligencias son iguales”, es decir no hay razón biológica, social o económica que pueda justificar entender a los chicos, en nuestro caso, como más o menos beneficiados para estar en la escuela aprendiendo.

La gestión como acto político, no puede separarse de la búsqueda y decisión de hacer justicia.

Desde esta perspectiva:

“El supervisor es quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Él es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse” (Marturet, et al., 2010, p. 16)

No se puede pensar la gestión de las escuelas sin recuperar fuertemente la dimensión política de la tarea. No excluir la acción de dirigir, si por dirigir se entiende tener claro un horizonte donde llegar, y las acciones que hay que llevar adelante para sortear los obstáculos que se puedan presentar. Acciones

que solo pueden realizarse con otros, en un trabajo colectivo. En este sentido, dirigir es recuperar la fuerza del acto creativo, responsable, implicado, de quien tiene claro un proyecto que implica a toda la comunidad.

Esta capacidad de leer y releer la zona escolar en situación a decir de Marturet, et al., (2010) nos invita a:

“Reflexionar sobre el hecho de que no existe la escuela entendida como una identidad institucional cristalizada, invariante, atemporal –la escuela “de los pobres”, la escuela “de los repetidores”, la escuela “exigente”. Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que, en las diferencias, en la singularidad de cada escuela están, también, las posibilidades” (p.17)

Hasta aquí, cuatro enfoques sobre la supervisión escolar, reconocidos con frecuencia entre los especialistas de los cuales para el presente informe adscribimos al Estratégico situacional y Crítico. No son los únicos, ya que otros autores habilitan el análisis desde modelos que le dan una nota distintiva a la gestión y la organización de la institución.

Para finalizar este apartado, interesa destacar que el recorrido teórico realizado permite reconocer los sentidos presentes en la gestión de la supervisión estudiada como así también , construir las propuestas de intervención.

Continuamos después de presentar los enfoques, con algunas finalidades y metas en la actuación del supervisor que surgen de las teorías y estrategias presentadas en este apartado como el trabajo cooperativo, solucionar problemas, construir proyectos de intervención entre otros.

1. 2. 2. Finalidades de la gestión de supervisión

Del análisis de los enfoques y prácticas expuestos, convergen en que la supervisión educativa tiene como meta primordial aplicar normas, instrumentos, procesos y procedimientos para controlar, vigilar, garantizar y evaluar la gestión en las escuelas de la zona, además de suministrar sugerencias y ayudas constructivas con el propósito de orientar el trabajo pedagógico en las instituciones. También puede construir acuerdos comunes en las escuelas que ayuden al docente, ejerciendo un gobierno de carácter democrático y participativo.

El propósito de la supervisión escolar, al que valoramos y significamos en nuestra propuesta de intervención en palabras de Salcedo (2002) consiste en establecer una unidad de esfuerzos entre las escuelas, es decir trabajar todos juntos para solucionar los problemas y proyectar acciones a fin de que, en todas ellas, la tarea educativa se desarrolle de la mejor manera posible.

La acción supervisora se orienta entonces a ayudar a optimizar el funcionamiento de las instituciones, los procesos administrativos y mejorar la calidad de la educación considerando los ámbitos donde se desarrolla la supervisión. En este sentido, los supervisores son los asesores pedagógicos y sustentan su trabajo en distintos ámbitos: a) Construcción de proyectos, b) Organización

de las interacciones c) Coordinación para sincronizar las acciones, d) Dirección donde se circunscribe el ámbito de la interacción e) Control.

20

Por todo lo expresado, la supervisión desde la gestión que realiza enfrenta desafíos e intercambios de comunicación, ayuda mutua para fortalecer el clima organizacional donde se canalicen las potencialidades, el desarrollo y el crecimiento de la comunidad educativa. En suma, un:

(...) “modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico tiene que encontrar caminos y formas de convertirse en una realidad poniendo énfasis en las escuelas como ejes del cambio esperado, debe ser acompañada desde los niveles centrales del sistema, por ello, la supervisión ha jugado el papel de administrador de innovaciones y reformas educativas como clave de apoyo a las escuelas” (Gonzalez Urdaneta, 2007, p. 34)

Para concluir, este desarrollo teórico permite develar la gestión pedagógica del supervisor estudiado y construir el proyecto de intervención situándolo como un asesor pedagógico integral, confiriéndole la posibilidad de establecer la identidad profesional de la Supervisión Educativa. Para lograr el sentido educativo y estratégico de la gestión continuamos en el siguiente eje describimos algunas estrategias y prácticas que son resignificadas en la propuesta que presentamos.

1. 2. 3. Las prácticas en la gestión del supervisor

A partir de los enfoques, los modelos desarrollados y desde las prescripciones de la política educativa es posible reconocer algunas prácticas específicas en la gestión del supervisor como son los dispositivos para obtener y analizar la información, acompañamiento pedagógico y asesoramiento.

También podemos nominar desde los enfoques críticos, clínico y democrático (Lobato Fraile, 2007) algunas técnicas orientadas al análisis de la información de documentos e informes de las escuelas como así también la observación de las prácticas de los docentes y directivos en las instituciones escolares.

➤Controlar y obtener información de la zona

El supervisor para gestionar necesita construir datos que le permitan tomar decisiones situadas. Entre las diversas tareas están las de examinar edificios, los anexos, el equipo de muebles, útiles, la dotación de libros con que cuenta, la organización del plantel, el funcionamiento de los diversos servicios, el desarrollo del programa, los métodos de enseñanza, el trabajo y calidad de los maestros, las trayectorias de los estudiantes, la disciplina y la acción social que desarrolla la institución entre otros.

Las actividades mediante las cuales se realizan este tipo de supervisión son varias: la observación directa, la solicitud de informes, la aplicación de pruebas de aprovechamiento, el uso

21

de instrumentos de evaluación, el examen de los diversos registros escolares y las encuestas entre otras.

La información que se obtenga de los diversos aspectos de este examen ha de aprovecharla el

supervisor para planear futuros avances. Los datos recogidos mediante la inspección servirán para construir información de tal o cual escuela o de las escuelas todas del sistema entero como así también descubrir los problemas que existan, a fin de intervenir para resolverlos.

➤ **Orientar y acompañar pedagógicamente**

El supervisor dirige y conduce su zona. Dentro de esa función va implícita la idea de orientar y guiar a los maestros, directivos en las diversas direcciones en que el esfuerzo educativo se desarrolle, es decir, capacitarlos para la tarea que están realizando. Esta capacitación puede llevarse a cabo de acuerdo con un plan de supervisión que impliquen las conferencias individuales o colectivas con los maestros, las demostraciones, las circulares y boletines de carácter técnico, los discursos pedagógicos, los centros de cooperación pedagógica, etcétera. Dichas actividades tienden a:

a. La supervisión se configura como una enseñanza personalizada y activa que permite al supervisado expresarse y ser sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje. b. La adopción de un método grupal de supervisión ofrece la posibilidad de discutir, intercambiar dificultades, problemas y diferentes experiencias de aprendizaje; de confrontar sentimientos, actitudes, reacciones, planes de acción que provocan los casos y situaciones presentadas, enriqueciendo al propio sujeto y al resto del grupo.

Todo ello ayuda al supervisor a tomar conciencia de sí mismo, al desarrollo de las capacidades de percepción del otro, de las comunicaciones y actitudes de los otros miembros del grupo, a apoyarse unos a otros clarificando situaciones con las que no están identificados, y finalmente, a descubrir la mutua ayuda profesional.

c. Esta forma de supervisar genera un clima de diálogo y comunicación, de conciencia y reflexión, que va propiciando la integración en el propio supervisado de nuevos conocimientos teóricos e instrumentales, otras formas de relacionarse con mayor conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades y limitaciones, y una manera peculiar de desempeñar su rol profesional.

El proceso de supervisión caracterizado, fortalece la formación dentro del desarrollo profesional de los educadores. Este modelo es válido dentro del enfoque crítico orientado a la formación de profesionales reflexivos, comprometidos en la transformación y el cambio en el ámbito educativo.

22

➤ **Asesorar desde lo técnico / pedagógico**

La asesoría se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el

establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los estudiantes durante su paso por los distintos grados y asignaturas.

➤ **Las técnicas de Supervisión**

Las técnicas utilizadas en la supervisión, aplicadas en forma independiente o integrada, pueden clasificarse como indirectas o directas.

Las técnicas indirectas de supervisión a decir de Nérici, citado en Almandoz Flórez (2007) son aquellas que brindan a la supervisión los estudios de documentos o de situaciones, de los cuales se obtendrán informaciones para tomas de decisiones. Las principales técnicas indirectas de supervisión son, el estudio de los planes de enseñanza, el estudio del currículo, los horarios y el material didáctico disponible, la observación de las relaciones dentro de la organización educativa y el control de los cuadernos de tareas, con respecto a la marcha de los planes de enseñanza.

Las técnicas directas de supervisión son el conjunto de procedimientos dirigidas a alcanzar datos e informaciones, así como a lograr aprendizajes y de actuación de las personas comprometidas en el proceso de supervisión. Son aquellas que suministran datos de estudio recogidos directamente en tareas que se están realizando.

Las principales técnicas directas de supervisión son la observación del desempeño del profesor, las reuniones de profesores y directivos, las entrevistas individuales, las visitas, entre otros.

“La selección de los métodos o técnicas que se van a utilizar en el desarrollo de un plan de supervisión docente es un proceso delicado, difícil y de singular importancia. Es allí donde la experiencia y los conocimientos del supervisor se pondrán en juego, pues deberá ser guía en su grupo de trabajo para que esto se logre con el mayor acierto posible”. (Almandoz Flórez, 2007, p. 12)

Desde todas las posibles técnicas, sólo se presenta a continuación una breve referencia a las visitas del supervisor a las escuelas.

23

➤ **Las visitas del supervisor a las instituciones**

El contacto con los centros de enseñanza le da la oportunidad de conocer la realidad educativa. De esta forma, el supervisor establece un vínculo permanente entre las instituciones escolares y las autoridades.. Se encuentra de esta forma con la información sobre los estudiantes, los profesores, las actividades de enseñanza y educativas llevadas a cabo, las exigencias para llevarlas a la práctica y las innovaciones que se proyectan.

“El inspector se encuentra con la realidad de la educación tal y como es o está siendo, pero con la realidad que aflora; hay otra realidad más oculta que tiene que ir descubriendo, aunque sea trabajosamente, por lo que le es necesario poseer la suficiente capacidad de observación como para poder redactar informes exhaustivos y concretar propuestas y conclusiones cuando se vea en la

necesidad” (Soler Fierrez, 1994, p. 473)

El supervisor no es un observador más, ya que su mirada viene avalada por ser un profesional con suficiente preparación y experiencia. Motiva el trabajo de los profesores y de los directivos, es un mediador en conflictos, refuerza las iniciativas beneficiosas, revisa a fondo la totalidad de las estructuras escolares, la iniciativa, la responsabilidad y la autonomía.

No se deben usurpar las funciones que otros tienen encomendadas. Es decir, el supervisor no tiene por qué hacer de director. La usurpación de funciones que se suele dar con más frecuencia es la que corresponde a los cargos directivos. La supervisión a decir de Soler Fierrez (1994) alude directamente a la ayuda técnica y pedagógica, pero no a la organización y gobierno de la escuela de la que el director es responsable, o a la resolución permanente de las tensiones o nudos problemáticos que puedan surgir.

Delimitar la actuación del supervisor coadyuva a leer las prácticas y definir el encuadre de la propuesta de intervención, asumiendo tareas, lectura de datos, visitas escolares, motivador, promotor de reflexión y problematización entre otros. Estas prácticas que configuran la identidad de ser supervisor es producto de la historia del campo que presentamos en el siguiente apartado.

1. 3. Algunos sentidos del proceso de constitución del campo de la supervisión en el Sistema Educativo Argentino

En este punto describimos y analizamos el proceso de constitución del campo de la supervisión educativo en Argentina y en Córdoba. La identidad de ser supervisor se configura desde los marcos normativos, la formación y las prácticas.

Al estudiar la supervisión escolar en el nivel de primaria, indagamos en elementos de diferente índole como es el proceso de constitución histórica, las reglas de funcionamiento, los debates e investigaciones en el campo.

24

El recorrido histórico y el análisis que se realiza del contexto actual se estructura desde las categorías teóricas que construye Veleda , (2011) porque permite, a fines analíticos articular los sentidos de justicia. La periodización se realiza en tres etapas, el modelo aula”(1884-1930), expansión sistémica, (1930-1990) y compensador dual (1990-2006).

1. 3. 1. La política educativa y la supervisión escolar en el proceso de conformación del Sistema Educativo: Algunos sentidos sobre su proceso de constitución e institucionalización

El Estado argentino se fue conformando a partir de fines del siglo XIX y para afianzarse necesitó de la construcción de sistemas sociales y culturales que le permitieran establecer nuevas relaciones con los individuos, con el fin de regular las conductas de estos últimos. Entre las instituciones que se crearon está la institución escolar como parte del sistema educativo, el que se desarrolló a partir de un proceso de integración, selección y en él algunos sujetos ocuparon lugares de privilegio.

El dispositivo escolar y la pedagogía se configuraron como un modo de regulación social de los sujetos escolares, determinando mecanismos de autodisciplina, produciendo nuevas estructuras cognitivas, esquemas de clasificación, opciones y limitaciones acerca de qué es lo aceptable, lo normal, lo posible, lo deseable.

A finales del siglo XIX, a decir de Puiggrós (1990), se generó en todo el país un marco legal para la educación elemental que sentó las bases para la conformación del sistema. El estado nacional comienza a controlar la educación en las provincias a partir de articular sistemas locales con un cuerpo de administradores del sistema. Estos cruces de jurisdicción constituyeron una de las bases de la complejidad del gobierno del sistema educativo. La producción de sentido y de vínculo social fue sostenida por el conocimiento laico distribuido de manera vertical, y promovida desde las instancias centrales del Estado.

Según Veleda, et al., (2011) en el nivel primario es posible identificar distintos modelos de la política educativa argentina a lo largo del siglo XX, que le imprimieron características propias e identidad. Durante las primeras décadas de constitución del sistema educativo se reconoce el “modelo aula” (1884-1930) definida por una fuerte presencia del estado desde el currículo, la formación docente, el control de docentes y el sistema de inspección.

La figura del supervisor constituía el representante del estado en la mayoría de los casos y se concentró en general en transmitir los principios, las políticas y las regulaciones generales con algunas excepciones, tanto en lo organizativo como en la metodología de la enseñanza en el aula. Así también en apoyar directamente en la “habilitación” de los maestros en servicio sin titulación a

25

pesar de que muchos carecían de la formación necesaria para el manejo de los programas, la enseñanza y el uso de materiales didácticos. Visitaba las aulas, observaba las clases, verificaba el cumplimiento del mandato pedagógico, entre otros.

Como parte de este modelo, Sarmiento consolida la conformación de un cuerpo especializado de supervisores de la actividad escolar con el fin de aunar esfuerzos y sistematizar las intervenciones que se realizaban en el campo. “La inspección de las escuelas pertenece a aquél género de funciones que a más de entrar en el número de las concejales a que todo ciudadano está obligado, participa del carácter de los profesionales, que requieren aptitudes especiales de parte de los que las desempeñan” (Sarmiento, 1989,p.107).

Las definiciones de la política educativa tenían la premisa de la escuela igualitaria: una cultura común que integrará la sociedad, los conocimientos y las capacidades fundamentadas desde la pedagogía positivista que no reconocía la identidad social de la población que asiste. Este es el principio de justicia presente en la política de la época, que buscaba formar en la moral laica, nacionalista, liberal y universalista.

La creación de un cuerpo de supervisores resultaba necesaria, para vincular directamente el estado

en las aulas, haciendo llegar las políticas hasta los confines de sus instituciones. Las competencias para ejercer el rol demandaban de un saber experto y disposiciones profesionales específicas.

Según Halperin Donghi, (1982) la Inspección Nacional de Escuelas estuvo conformada por un Inspector General, quien debió fijar su residencia en la capital de la República y por inspectores de sección quienes debieron radicarse en la capital de la provincia a las que fueran designados. Es posible observar una división del trabajo entre el orden nacional y el orden provincial que, de alguna manera, fue paralelo y concurrente con la producción de distintas formas del saber. Los inspectores nacionales en provincias tenían su mirada dirigida a los sistemas educativos de las jurisdicciones y solo estaba prevista su intervención en el nivel de las escuelas para observar si se estaban empleando correctamente los recursos financieros nacionales transferidos a través de la ley de subvenciones.

En cambio, los inspectores provinciales, por lo general, tenían prescripto por sus leyes provinciales una mirada sobre cuestiones metodológicas, aspectos de la enseñanza, el uso de libros, y aún se preveía que en sus visitas dictaran clases que sirvieran de ejemplo a los maestros (Southwell y Manzione 2011). Esta división reglamentaria no se evidenció en la práctica ya que los inspectores nacionales en provincias llegaron a realizar observaciones de corte pedagógico en las escuelas, tal como lo muestran algunos de sus informes.

Es posible afirmar según Legarralde (2007) que la conformación de un cuerpo de inspectores 26 y la creación del Consejo Nacional de Educación en el marco de la Ley 1420, establecieron la distribución del poder dentro del gobierno del sistema; en particular, del Estado nacional para la educación primaria, lo que se completó con el ciclo de las Escuelas Laínez. Asimismo, para Giovine (2008) a medida que se va pasando de un discurso "sociocéntrico" a otro "estadocéntrico", la centralización del proceso de toma de decisiones es visualizada como la única estrategia válida para los políticos y administradores educativos, imponiéndose de este modo una nueva forma de conducir y representar los intereses en juego dentro del sistema educativo.

La Ley N° 1420 establece en su Capítulo IV sobre Inspección Técnica y Administración de las Escuelas Artículo 38° que “en cada Distrito funcionará, además, permanentemente una comisión inspectora con el título de Consejo Escolar de Distrito, compuesta de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional.”

Con la Ley 1.426 sancionada en Córdoba en 1896, ley orgánica de educación primaria, se legisla sobre la función de la inspección. Sánchez y Suau (1987) afirman que en el capítulo III artículo 28 se define que la administración local y el gobierno inmediato de las escuelas estarían a cargo de inspectores de sección y comisiones locales. Cabe recordar que en ese capítulo también se define la existencia de la dirección y administración a cargo de la Dirección General de Educación hoy Dirección de nivel inicial y primario.

El director general de escuelas de la provincia, de acuerdo a lo que dictaba el artículo 40 inc. 7 de la ley, definía su rol a partir de ordenar la inspección general a fin de que los inspectores seccionales hicieran sus giras.

En el capítulo VI art. 42 se define que “la inspección de las escuelas primarias de la provincia se efectuará por medio de un inspector general e inspector de sección en número suficiente que se fijará en el presupuesto anual” (pp.39 a 57) y los nombramientos estarán a cargo del poder ejecutivo provincial.

Es decir, en Córdoba en este comienzo también refleja el modelo aula (Veleda et al. 2011), adquiriendo un sentido pedagógico y burocrático al dar cumplimiento a las prescripciones definidas por la ley. La formación de los supervisores en el normalismo guiaba las traducciones y el disciplinamiento en la gestión del espacio escolar.

El segundo modelo que define la política educativa argentina en el nivel primario desde lo expresado por Veleda, et al., (2011) se caracteriza por su expansión sistémica, (1930-1990) que instituye distintos dispositivos de intervención como, el Estatuto Docente, el Reglamento General de Escuelas, las instituciones de formación docente inicial y en servicio y la elaboración de material didáctico.

Se reemplaza el protagonismo central del supervisor por los dispositivos que regulan grandes contingentes de escuelas y docentes, se profundiza el acceso al nivel primario siendo el principio de justicia la meritocracia, en la que es el educando desde su capacidad y voluntad el responsable de su aprendizaje.

En relación al sentido de la función del supervisor en la jurisdicción nacional es posible observar una tendencia orientada a cambiar el término de inspección por el de supervisión, giro conceptual que podría ser interpretado como un intento de superar la concepción centrada en la función controladora y punitiva del inspector. Estas tendencias se plasman en el cuerpo normativo a partir de la Resolución Nacional 142 del 30 de enero de 1970 (Principios de Supervisión), en la que se incluyó el nombre de la supervisión como reemplazo de inspección.

En Córdoba se legisla y sanciona el Estatuto Docente (1957) definiéndose escalafón, ascensos, carrera y deberes de docentes, directores, supervisores. El inspector general “asiste a su despacho, y atiende los asuntos de los inspectores de sección, dirige y vigila los trabajos para que se cumpla con los decretos, reglamentos escolares y disposiciones del consejo general de escuelas”

También realizan los pedidos de mobiliario, libros, útiles; controlan los edificios y comunican mensualmente a la dirección general todos los asuntos concernientes a los inspectores de sección, y en enero realiza un informe general sobre el estado de las escuelas, la enseñanza, y el trabajo de los inspectores.

El inspector de sección, hoy llamado zonal, tenía la función de vigilar la enseñanza, corregir los errores o defectos de las prácticas de la enseñanza, controlar los registros estadísticos, matrículas, de acuerdo a las disposiciones de la dirección e inspección general.

También el rol se orientaba a dar conferencias pedagógicas y populares, promover la creación y fomento de bibliotecas populares, museos pedagógicos, entre otros.

Esta normativa definía el acceso por concurso de oposición a los cargos directivos y de inspección. El estatuto docente menciona en varios párrafos a los inspectores, otorgándoles la función de garante y fiscalizador de los derechos de los docentes.

Definir la función del inspector - y aún del supervisor de la segunda mitad del siglo XX implicó reconocer el incremento y la ampliación de funciones, ya que podemos encontrar que se espera que la supervisión realice tanto las funciones políticas como las de auditor, las de consejero, las de educador, académico, orientador ante situaciones prácticas, tutor de itinerarios normativos, experto técnico-burocrático y probablemente el listado resulte insuficiente.

La actuación del inspector fue ejercida de diversos modos, quizá con el único denominador común de avanzar en la expansión de la escolarización y hacerlo sobre los andariveles que la administración central -nacional o provincial- definía. Sin embargo, es necesario remarcar que la expansión educacional y la inclusión de una mayor proporción de la población no significa olvidar 28 que sus perspectivas incluían la subordinación de los pueblos originarios y la subestimación de lo autóctono (Artieda, 2010).

En la Argentina, en el momento analizado (1930-1990) hubo distintos procesos políticos y sociales que le dieron una impronta particular al rol del supervisor como representante del estado ante las instituciones educativas.

El gobierno escolar gestionado por los supervisores eran un eslabón más de un ordenamiento jerárquico, acciones prescriptivas y jerárquicamente controladas, lógica del proceso de burocratización y de una red verticalista.

Durante los años de la dictadura el rol se volvió más burocrático y de control: orientar y vigilar. Por ejemplo, el proyecto educativo del proceso militar se caracterizó por el disciplinamiento autoritario desde la construcción de normas que regulan el comportamiento de los actores de todos los niveles del sistema educativo.

Durante el retorno a la democracia, colapsa el régimen autoritario, se vive un tiempo de cambios y transformaciones. Se humaniza el cargo de supervisión. Desde los discursos estaba la necesidad de transformar la cultura autoritaria buscando reconstruir prácticas democráticas dentro de las instituciones educativas, ámbitos de convivencia y educar para la democracia, para la formación de la ciudadanía.

En 1983, en Córdoba, a partir de la resolución 1892 la dirección General de escuelas primarias elabora un documento titulado "El ejercicio funcional de la inspección de zona y acciones específicas". En el documento se describen las tareas específicas y la normativa, y en la reglamentación afirma que entre las funciones están la de orientar y dirigir, controlar y gestionar, organizar y cumplimentar lo administrativo y evaluar.

A fines del siglo XX, durante la vuelta a la democracia comienza en Córdoba un proceso de reformas en la Constitución y en las leyes que regulan el sistema educativo, los lineamientos curriculares, las formas de participación social, entre otras.

En el marco democrático se manifiesta la reforma educativa con el propósito de mejorar la calidad de la educación y construir un sistema capaz de dar respuesta a los problemas. El propósito de la reforma apunta a la democratización, la extensión cualitativa y cuantitativa de los servicios y la extensión de los derechos a la educación.

Dicha reforma en relación al supervisor, propone un rol democrático, participativo y regionalizado. Se trata de promover hábitos de participación, no resolver autoritariamente los conflictos, sino de abrir la escuela a la comunidad, de modificar el currículo, las técnicas y las metodologías.

29

La resolución 1892/83 (Córdoba) se complementa en la década de 1990 con la normativa brindada por la ley 8113, Ley general de Educación de la Provincia de Córdoba, en la que también se alude a los inspectores. En el Cap. II se habla de asesorar y apoyar a los centros educativos para el mejor desarrollo de su proyecto institucional. Es posible reconocer otros sentidos en la gestión del inspector-supervisor que pasa de controlar y vigilar a la de asesorar y apoyar.

En este momento histórico es posible reconocer líneas de sentido que buscan reconfigurar la actuación de los actores que gestionan el sistema educativo, en particular la supervisión. La política y las definiciones del campo empiezan a pensar otra manera de intervenir desde la gestión distinto al sentido normativo, impulsando un cambio de denominación de inspección a supervisión.

Según el análisis realizado por Veleda, et al (2011) el siguiente periodo a estudiar corresponde con el tercer modelo, al que caracteriza como compensador dual (1990-2006), es decir compensar a los que más lo necesitan. Los dispositivos de la política educativa adoptan modalidades distributivas de compensación, como los comedores escolares, equipamiento y financiamiento a las escuelas de sectores vulnerabilizados. Se impulsa la igualdad desde la equidad, dando más a los que menos tienen desde el plan Social Educativo, buscando avanzar en la expansión con menos desigualdad, pero continúa la organización escolar tradicional, el currículo graduado, la enseñanza simultánea, la presencialidad y la meritocracia.

En el contexto de reformas neoliberales de los 90, a decir de Miranda (2003), se avanzó en el sentido y relevancia de la gestión escolar para lograr calidad de la enseñanza en las instituciones. La estructura educativa generó cambios en la cultura organizacional, administración y la gestión, como así también una mayor autonomía en los distintos agentes educativos. Los supervisores, en este sentido, fueron clave en la lógica y en la articulación de las macro políticas a las micro realidades institucionales.

En dicho contexto los supervisores reclamaban, en el noveno encuentro de Supervisores Docentes de argentina realizada en 1994, una mayor participación en la toma de decisiones y que se diera “prioridad a lo pedagógico antes que lo administrativo, ya que su actuación remite al de asesor de proyectos institucionales, gestor de la participación entre otros” (Asociación Mutualista del Docente, 1994, p. 36).

En este debate se produce un replanteo de las funciones, responsabilidades y atribuciones del supervisor. Se propone fortalecer su rol como articulador entre las unidades educativas y las autoridades políticas, orientando su campo de acción hacia la promoción y evaluación de proyectos institucionales, la intervención indirecta en la institución escolar a través del trabajo con los directivos, y el desarrollo de proyectos educativos de supervisión que permitan transformar la gestión supervisora en una acción

racionalmente planificada y coordinada.

30

Esta reformulación implica un nuevo estilo de supervisión que difiere notablemente de los que lo precedieron. En palabras de los mismos supervisores:

(...) “un deterioro en las condiciones de trabajo, no sólo de ellos sino también de los directores y docentes. Este deterioro se evidencia, por ejemplo, en la intensificación del puesto de trabajo, provocada fundamentalmente por una sobrecarga de tareas administrativas: tareas no sustantivas pasan a primer plano y son vividas en lo cotidiano como lo más urgente, lo más importante” (Delgado, 1994, p.3)

Para finalizar es posible reconocer hasta fines del siglo XX distintos marcos regulatorios y sentidos en la actividad del supervisor al controlar y vigilar juntamente con la de asesorar y orientar pedagógicamente.

Las líneas de actuación presentes en la historia nos invita a pensar en los rasgos que le dan identidad, con sus cambios y continuidades, como así también el saber que circula que se aborda a continuación.

1. 3. 2. El saber burocrático y el saber pedagógico en la supervisión escolar

En este apartado nos proponemos analizar la configuración del saber del supervisor en el contexto de conformación del sistema educativo desde los modelos que desarrolla Veleda et al.(2011) .

A finales del siglo XIX, situados durante el modelo aula (1884-1930) da inicio el proceso de institucionalización del sistema educativo con los marcos normativos y debates pedagógicos. En su proceso, además de la formación de los docentes, se conformó un cuerpo de inspectores que coadyuvaban en la tarea de construir las bases de la educación común.

En relación con la gestión Dussel (1995) sostiene que la dualidad en la tarea de los inspectores permitía su legitimación como "agentes multiplicadores" de la norma establecida por el poder central, ya que les otorgaba el poder de controlar para que otro evalúe y también el de sancionar las transgresiones de lo que se consideraba la conducta correcta. La legitimidad de su rol se sostenía no sólo en el incremento de su poder punitivo, sino que adquiere una nueva base: la pedagogía. De este modo, los inspectores constituyeron un dispositivo de control y disciplinamiento que paulatinamente fue complementando la función original de fiscalización con la de estimulación del trabajo de los agentes educativos. El cuerpo de inspectores se va constituyendo como una estructura con capacidades y funciones propias, que no sólo reproducen la norma, sino que además prescriben las prácticas correctas, basándose en la pedagogía. Por lo tanto “la capacidad productora de los inspectores en relación al "habitus" escolar parece cobrar mayor importancia” (Pinkasz, 1993, p. 52).

31

Investigaciones recientes (Legarralde, 2007) sugieren la hipótesis de una tensión entre dos culturas institucionales: la técnico-pedagógica y la práctica. Los inspectores nacionales operaban una traducción del currículum en una serie de prescripciones sobre la enseñanza, indicando las lecciones

adecuadas para cada contenido. En 1887, Carreño Demidio, inspector nacional en La Rioja, en una de sus conferencias pedagógicas afirmó:

(...) "sería de la mayor conveniencia establecer conferencias pedagógicas, a las cuales pudieran asistir sucesivamente todos los maestros de cada una de las secciones escolares en que está dividida la Provincia" (Carreño, 1887, p. 114)

De esta manera, desde fines del siglo XIX queda expresada la necesidad de que los supervisores sean educadores y formadores de los docentes que estaban en ejercicio. Luego de la promulgación de la Ley 1420, se consideró que los inspectores debían "ajustar" su propuesta a la pedagogía, revelando que lo "técnico" o pedagógico no comprendía las grandes decisiones de la política educativa (Volonté, Longobucco y Ponce de León, 2007, p. 9). Es entonces cuando algunos inspectores intentaron erigir bajo la figura de un intelectual pedagógico, que los distanciaba tanto del lugar que ocupaban los docentes como de aquel ocupado por los integrantes de la dirigencia política (Dussel, 1995).

La producción de reglas y un saber pedagógico específico se apoyó mayoritariamente en dos procesos: por un lado, en una profesionalización creciente del rol del supervisor y por el otro, en la complejización de un saber técnico del que se constituyeron en poseedores legítimos dentro del sistema. Aquel poder punitivo que se legitimara sobre un saber pedagógico, posibilitó a comienzos del siglo XX, no sólo la diferenciación de los inspectores respecto de los funcionarios políticos, sino también generar una progresiva profesionalización del cargo: se accedía por concurso y se permanecía en él más tiempo que las autoridades políticas.

La función de controlar y vigilar el cumplimiento de los métodos sobre la enseñanza se consolida en el siglo XX, es decir en su expansión sistémica, reconociendo que los técnicos pueden orientar y construir propuestas de enseñanza para que los docentes los apliquen. Las corrientes de pensamiento que estructuró el currículo definieron qué y cómo enseñar para todos los niños, consolidándose un currículo homogéneo y actividades prescriptas que el docente debía respetar.

El supervisor a mediados del siglo XX, se apuntala como el garante del cumplimiento de las definiciones que los técnicos de la educación producían para los educadores. Lo pedagógico se vehiculiza a partir de propuestas de enseñanza que operaban como recetas, sin tener en cuenta la diversidad de contextos.

Al finalizar el siglo XX, durante el modelo compensador dual, es posible reconocer desde las políticas el impulso de instituir un rol basado en el diálogo y el acuerdo, desde el acompañamiento

pedagógico en las instituciones. De esta manera se pone en evidencia el peso de las tareas burocráticas que obstaculizan la posibilidad de concretar la tarea específica de asesoramiento pedagógico a las instituciones educativas.

Desde el punto de vista de las competencias, el rol de los supervisores se configuró como responsables de cuestiones pedagógicas y como canal de transmisión de políticas educativas de regulación y normas del nivel central como así también generador de información sobre la realidad

educativa (Dufour, 2008).

En Córdoba, en el marco de la Ley 8113 se impulsa el desarrollo de saberes que posibiliten el acompañamiento pedagógico en los proyectos educativos institucionales de las escuelas. Se busca resignificar el trabajo del supervisor poniendo un mayor énfasis en las tareas relacionadas con el apoyo, el asesoramiento, y el acompañamiento en las escuelas y los equipos de conducción, por sobre las tareas más tradicionales de control y evaluación. Esto implica un mayor estudio y capacitación que posibilite construir un saber pedagógico para acompañar a las instituciones educativas.

Para concluir, los supervisores están regulados por distintas normativas que estructuran su actuación en el campo educativo como el Estatuto Docente, el Reglamento General de Escuelas y la Ley de Educación 8113 de la provincia de Córdoba y los sentidos que los mismos expresan lo orientan hacia intervenciones que fortalezcan lo pedagógico en las escuelas.

En relación a lo desarrollado sostenemos en el presente trabajo final que la supervisión educativa contiene tareas analíticamente diferenciadas, “la tradicional coercitiva, el asesoramiento y la de enlace entre las escuelas y los niveles superiores” (Dufour (2008, p.118) que en forma alternativa o simultánea, se han desarrollado poniendo en juego saberes burocráticos y pedagógicos.

En todas las tareas está presente la política educativa que traduce, interpreta y pone en escena en su actuación. La concatenación de acciones y sentidos de la política educativa se teje en el siguiente eje.

1. 3. 3. La política educativa como marco de actuación en la gestión del supervisor

En esta trama compleja de rupturas y de revisiones de formatos, el Estado Nacional a principios del siglo XXI aprueba Ley de Educación Nacional 26206 que tienden, en alguna medida, a dar cuenta de las nuevas configuraciones, demandas del sistema y de la sociedad. Según Gutiérrez (2010), es posible reconocer una variedad de dispositivos regulatorios y pedagógicos que plantean desafíos de diferente orden a las escuelas. Entre ellos se encuentran la sanción de la “Ley Nacional de Educación”, la “Ley de Escuelas Técnicas”, la “Ley de Financiamiento Educativo” y la “Ley

33

Nacional de Educación Sexual Integral”.

Junto a estos marcos regulatorios se han producido documentos curriculares como: “los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, los Cuadernos para el Aula, los Materiales para la enseñanza producidos desde el INET para escuelas técnicas y los Diseños Curriculares para la Formación Docente.

En la provincia de Córdoba, en los últimos años, se han realizado otros cambios de envergadura, como la apertura de salas de tres y cuatro años, junto con la elaboración del diseño curricular en el nivel primario:

(...) Se ha continuado con la implementación de programas educativos nacionales, se han creado nuevos programas jurisdiccionales y ampliado la cobertura y alcance de antiguos programas, como por ejemplo, el desarrollado de manera conjunta entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC): Re-hacer Escuelas en Contextos de Pobreza que originalmente trabajó con poco más de 100 escuelas para duplicar su

cobertura desde comienzos del 2008. (Gutierrez, 2010, p. 1)

Las políticas educativas tanto las del gobierno nacional como las de la jurisdicción de Córdoba, son el marco que regula las decisiones pedagógicas del proyecto educativo del supervisor. Los niveles en la gestión inicia en los Ministerios de Educación, Directores generales, Supervisores regionales y zonales, y en el último nivel de concreción de las políticas, el Director de escuela es quién resignifica y contextualiza las acciones en la institución educativa a la que pertenece.

En sus distintos niveles jurisdicciones y de gobierno se impulsa la construcción de la justicia educativa en las escuelas, procuran lograr la distribución de los recursos atendiendo a las necesidades de los sectores desfavorecidos y el reconocimiento simbólico de los educandos desde las prácticas educativas.

Con esta finalidad de construir y sostener acciones orientadas a democratizar el acceso a los bienes culturales que transmite la escuela, se han realizado múltiples esfuerzos desde las políticas educativas, las investigaciones pedagógicas y el trabajo docente. En este escenario, es posible observar que el Estado nacional y el provincial han asumido como principios estructurales de sus políticas las nociones de igualdad, justicia e inclusión educativa.

Sostener la apuesta por la igualdad se ha traducido en propuestas de cambios en lo referido a la estructura del sistema educativo y las prácticas de enseñanza. Sin embargo,

(...) “La mayor presencia del Estado no se ha traducido en una mejora sustantiva de los resultados educativos a partir de la relación promovida por el Estado con las escuelas mediante la generación de los dispositivos pedagógicos.” (Gutierrez, 2010, p. 1)

En esta línea interpretativa, observamos que

“La íntima relación entre discursos educativos, nuevas regulaciones (referimos aquí a las leyes sancionadas en los últimos años) y dispositivos pedagógicos no se ha acompañado aún de las necesarias modificaciones en otras regulaciones de carácter administrativo, pedagógico y laboral.

34

Ello ha tenido como una de sus principales consecuencias, la dualización y duplicación del trabajo pedagógico, la sobre exigencia hacia los docentes y la fragmentación del trabajo al interior de las escuelas. Estos son a nuestro criterio, las principales dificultades en la actualidad para construir igualdad y justicia educativa.” (Gutierrez, 2010, pp. 11-12)

En relación a la complejidad de los dispositivos y de los procesos de institucionalización los supervisores tienen el desafío de acompañar los procesos de especificación de las políticas en las escuelas en el marco de las problemáticas señaladas, al intervenir en cuestiones técnicas, administrativas y pedagógicas.

En esta trama compleja, se destaca el lugar del supervisor en la cadena de gestión porque reviste singularidades, vinculadas a su quehacer institucional, atendiendo a las transformaciones de los escenarios en los cuales les toca actuar.

El supervisor es un actor clave “porque al mismo tiempo puede constituirse en una amenaza o una oportunidad para lograr el proceso de fortalecimiento escolar y mejora del sistema educativo” (Gvirtz, 2011, p.17). Una amenaza en el sentido de que sus acciones no acompañan las transformaciones que el

contexto social y las políticas educativas demandan.

El supervisor zonal y director de escuela en las jurisdicciones, ocupan una posición estratégica, ya que tienen que gestionar las definiciones de la política educativa y elaborar desde ella otros proyectos para dar respuestas a las problemáticas específicas de su ámbito de actuación.

Dentro de ese orden de ideas, para lograr una intervención situada, se vale de instrumentos que le permitan conocer las instituciones, las prácticas que realizan, la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza y usa la información estadística que le permita analizar la realidad e intervenir desde las características particulares de cada escuela.

Sin desconocer las dificultades que estos escenarios plantean, la escuela primaria sigue siendo hoy un espacio de oportunidad y lugar de encuentro cotidiano entre las generaciones. En este sentido, el rol del supervisor se vuelve clave para construir nuevas maneras de enseñar y deconstruir prácticas ritualizadas y al mismo tiempo acompañar el proceso de implementación del Diseño Curricular, ya que es un instrumento clave de la política educativa para dar respuesta a algunas de sus problemáticas pedagógicas.

Cabe considerar por otra parte el lugar de extranjero implicado del supervisor, puede ayudar a visualizar prácticas, voces que no se escuchan, sentidos contradictorios, procesos de ruptura que obturan la construcción del conocimiento. Las funciones que se le asignan le permiten potenciar la reflexión y profesionalización de los directores y docentes, ayudar a mirar, observar, analizar y pensar para la toma de decisiones reflexiva y fundamentada.

El supervisor bajo el paradigma de la gestión situacional-estratégica percibe, conoce, piensa la realidad focalizando en lo pedagógico, promoviendo el aprendizaje de calidad con inclusión. Pone 35 en marcha una racionalidad creativa, elaboración y toma de decisiones que orienten las acciones diarias en función del proyecto zonal elaborado.

Aguerrondo (2011) analiza la tarea del supervisor y considera que en el contexto del siglo XXI es importante la articulación, para conformar un sistema educativo flexible, que pueda aprehender del contexto y las situaciones que de ellas surgen. Al referirse al compromiso del supervisor lo hace estructurando el mismo en tres dimensiones:

“a- Ayudar a la unidad del sistema, coordinando (no igualando) las prácticas educativas de las escuelas que están en su zona y contribuyendo a que sean un equipo, que aprendan las unas y las otras que posibiliten aprender a enseñar en y para la diversidad. (...)

b -La articulación con la equidad, entendiendo que cada niño reciba lo que necesita para avanzar en su proceso de aprendizaje. Para ello es importante la promoción de la autonomía en las escuelas y el acompañamiento al equipo de gestión de las escuelas para que puedan hacerse cargo y responder a la diversidad que ayude a la equidad del sistema. (...)

c- Promover la transformación permanente, el aprendizaje entre escuelas y que se dé respuesta a los distintos sectores sociales” (pp. 115-116)

Por consiguiente, ya no puede trabajar solo el supervisor, tiene que construir un equipo, tener un lenguaje común y recurrir a distintas herramientas para abordarlas en el marco de su gestión. Entre las herramientas que propone Aguerrondo (2011) están las comunidades de práctica, los círculos de calidad y el acompañamiento. Cada uno contribuye a desarrollar conocimiento especializado en forma colectiva,

buscar soluciones a problemas específicos o generales para la mejora institucional.

Es importante que la gestión del supervisor construya estrategias de control del rumbo de los proyectos educativos institucionales a partir de un monitoreo que le permita reconocer el proceso e intervenir para su replanteo.

Para concluir, es importante reconocer la importancia de la gestión del supervisor en la traducción de las políticas en proyectos que definen decisiones y estrategias para lograr las metas educativas de inclusión con calidad en las escuelas de su zona.

El papel del supervisor presente en la intervención propuesta lo desafía a fortalecer la implementación de los programas de los ministerios, ser un agente que promueva, oriente, entienda y de sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. Debe gobernar para fortalecer los esfuerzos, enseñar a pensar y ser formador de ideas.(Gvirtz ,2011)

También se definen líneas de acción que invitan al diálogo directo y franco, controlar los avances de los procesos de especificación de las políticas educativas, realizar intervenciones y acompañar pedagógicamente, verificar el grado de calidad de los aprendizajes, promover niveles de organización para la mejora educativa y acompañar la construcción de un proyecto curricular más específico y pertinente a cada situación y necesidad de la escuela.

36

El contexto de la política educativa cordobesa que fundamenta los objetivos y las decisiones propuestas y que configura el encuadre de la gestión se enuncian en el siguiente eje.

1. 3. 4. El Sistema educativo y la supervisión escolar en el nivel primario de la provincia de Córdoba: normativas, lineamientos de la política educativa en torno a la gestión del supervisor

La supervisión escolar estudiada se encuentra inserta en la jurisdicción de Córdoba cuyo S.E. está regulado con las Leyes, Decretos, Resoluciones presenta distintos niveles y modalidades que tienen como líneas de acción la de promover el desarrollo y consolidación de un sistema educativo que permita el acceso, permanencia, progreso y egreso satisfactorios de toda la población estudiantil a una educación de calidad, centrada en el desarrollo integral de la persona, integrando las oportunidades educativas para contribuir a la justicia social.

“El Sistema Educativo Provincial se basa en el principio rector de la educación permanente, atendiendo a la continuidad e integralidad del proceso educativo con el propósito de ofrecer posibilidades de formación, capacitación y perfeccionamiento a todos los habitantes en las distintas circunstancias y etapas de su vida.

Este principio contribuye, en materia de organización del sistema, a la articulación pedagógica de sus niveles y modalidades, otorgando unidad y coherencia a la oferta educativa” (Artículo, 15 ley de educación 9870).

Específicamente en el nivel primario la organización del sistema constituye la etapa de la educación obligatoria de seis años destinada a la formación integral, general y común que contribuye decisivamente a la permanencia del alumno, creando condiciones favorables para el desarrollo de los

aprendizajes fundamentales (Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2015).

El nivel está gestionado por el Ministro de educación, director general, supervisores regionales, zonales y los directores de escuela, cada uno con funciones y responsabilidades diferentes.

Cada región está a cargo de un supervisor regional del que dependen los supervisores zonales. Cada supervisor cuenta con un lugar simbólico y geográfico de trabajo que presenta características diversas, tanto en relación a las culturas de sus comunidades educativas como a su entorno geográfico. Las diferencias tienen que ver con su historia, sus pautas culturales y sociales.

Los supervisores del nivel primario conforman un cuerpo de gestión. Han construido su estilo desde los saberes prácticos, trayectos formativos y los lineamientos de la política educativa. El Ministerio de Educación (M.E.) actualmente, a través de sus normativas, procura que el supervisor desarrolle la autonomía en las instituciones, promuevan la participación, estructure su rol de asesor, promotor, y sea capaz de trabajar en equipo.

37

En relación al marco legal vigente, la Ley de Educación Provincial 9870/10 en su artículo 104 afirma que:

(...) “los supervisores del sistema integrarán el equipo técnico-docente de las distintas direcciones del Sistema Educativo Provincial y desempeñan la tarea de asesorar y apoyar a las instituciones educativas para el mejor desarrollo de su proyecto institucional” (p.53)

La normativa en proceso de apropiación adscribe a una de las posiciones presentes en la historia de la supervisión en la Argentina, la de acompañar, asesorar y supervisar los procesos de enseñanza a diferencia de controlar, sancionar e inspeccionar.

Además de las normativas señaladas, el M.E. ha generado otras acciones en las últimas décadas que evidencian su preocupación por la supervisión, tales como las que describiremos a continuación.

En el año 2009, desde la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba se dio a conocer un documento que analiza la gestión de los supervisores y desde el mismo se afirma que “hay un debilitamiento del posicionamiento pedagógico de los Equipos de Gestión de Región, y en las zonas educativas, posibilitando fragmentación y desarticulación entre niveles”. También asevera que “hay ausencia de dispositivos de planificación para la toma de decisiones como de un uso significativo de la información disponible” (p.1)

El texto afirma que “habría una distancia entre teoría-práctica que hay que subsanar y el objetivo sería la de construir propuestas de intervención según las necesidades” (p.2). Asimismo, asegura que se observan deficiencias en la formación específica y continua del docente.

En el 2011, la Secretaría de Educación de Córdoba a partir de la lectura que realiza de las problemáticas sobre la supervisión escolar elabora un documento para que sea trabajado por los supervisores. El documento titulado “Una invitación a pensar el trabajo del supervisor” se propone construir distintos sentidos en la gestión de los supervisores para resignificar su tarea hacia las

definiciones que la política educativa le propone.

Desde el M.E de Córdoba se sostiene que la supervisión significa asumir un trabajo complejo por la multiplicidad de funciones y diversidad de dimensiones. Se espera que el supervisor realice una lectura de la realidad, contexto socio cultural y analice la diversidad de realidades sociales y características de las instituciones educativas con el propósito de intervenir en la mejora escolar.

Desempeña un papel estratégico, traduce las normativa y define su política en relación con las demandas de los niveles centrales y las instituciones educativas, orientando su campo de acción hacia la promoción y evaluación de proyectos institucionales, interviniendo indirectamente en la gestión escolar y el desarrollo de proyectos educativos de supervisión como acción planificada y coordinada.

38

La política educativa impulsa una gestión democrática del supervisor que favorezca espacios de aprendizaje, la formación permanente y el intercambio de experiencias entre las instituciones educativas.

Para finalizar el marco normativo expuesto se presenta en la propuesta de intervención realizada en este informe en relación al contexto y lógica de la gestión del supervisor, por ejemplo al realizar un estudio del contexto, elaborar un proyecto educativo zonal entre otras decisiones de gestión que no pueden estar desvinculadas de los cambios sociales y culturales contemporáneos que a continuación presentamos.

1. 3. 5. Los cambios socioculturales contemporáneos: desafíos de las políticas educativas y la gestión del supervisor

La supervisión escolar en el contexto del siglo XXI el S.E. y las escuelas de su zona se encuentran insertos en distintas tramas de sentido y configuraciones emergentes de la sociedad actual. Algunos de ellos son las transformaciones de los lazos sociales, la exclusión y marginalidad, el impacto de los desarrollos tecnológicos, la sociedad del conocimiento, configuraciones familiares inéditas, y las adscripciones y resistencias de los actores institucionales de la educación ante los desafíos y tensiones que la realidad les impone.

A decir de Rivas (2010), las escuelas se encuentran sostenidas en el imaginario de certezas y seguridades de las bases fundacionales que le dieron origen ante los nuevos escenarios de incertidumbre, demandas políticas y sociales que generan interrupciones, desacoples o dificultades para actuar tanto desde las políticas educativas como desde el conjunto de actores institucionales. Las rupturas promueven el desánimo y la pérdida de sentido de la especificidad de su tarea.

La problemática de ruptura de lazos y vínculos impacta en la escuela en forma significativa, los acuerdos con los padres, el trabajo entre docentes y con los directivos adquieren particularidades que obstaculizan la conformación de un proyecto educativo institucional, la construcción de redes entre instituciones y el acompañamiento de los padres en la enseñanza de los educandos.

Otro punto de ruptura lo constituye el desarrollo de los medios tecnológicos, la sociedad del conocimiento que invade a todos, construyendo significados y aprendizajes que anticipan el ingreso de los educandos al mundo que antes era sólo monopolizado por la escuela. Tantos mundos distintos y con lógicas diversas, hace que la vivencia escolar sea experimentada como un encierro para los educandos.

En relación a los aprendizajes Gvirtz (2011), afirma que los procesos de globalización económica y cultural de las últimas décadas trajeron cambios, en las definiciones de los elementos

39

que componen la educación. El saber es central en la lucha por el poder. La constante producción y acumulación del conocimiento hace que el sistema educativo deba repensar el tipo de aprendizajes que se transmite.

La sociedad actual requiere que las instituciones educativas formen estudiantes con capacidades complejas. Se busca formar competencias, entendidas a decir de Gallart (2002) como:

(...) “la capacidad para captar el mundo circundante, ordenar impresiones, comprender los hechos y actuar en consecuencia (...) saberes transversales que puedan ser actualizados en la vida cotidiana, lo cual se demuestra en la capacidad de resolución de problemas” (p.45)

Estamos atravesando la sociedad de la información y el conocimiento y la escuela no puede permanecer ajena a los cambios sociales que generan transformaciones en todo el proceso educativo.

“Es probable que hoy estemos frente a una nueva revolución educacional: las transformaciones del entorno son de tal magnitud que hacen prever una revolución de alcance similar al que le dieron origen a la escolarización de la función educativa” (Bruner J. 2000). (Gvirtz, 2011, p. 41)

Otro factor de ruptura, es la cultura de la dispersión y el zapping que estructuran las percepciones y la forma de relacionarse con el conocimiento de los educandos. Esto confronta con la lógica del método simultáneo y graduado del formato escolar, lo que produce en muchas situaciones aburrimiento, desánimo y falta de interés.

La política educativa en este contexto sociocultural, decir de Veleda et al., (2011) debe construir justicia educativa en el sistema y en las escuelas, cambiando enfoques y prácticas pedagógicas que contemplen la redistribución y el reconocimiento.

(...) “proponer criterios para la mejora que contemplen la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores” (p.15)

Asimismo estos autores postulan que la educación debe ser considerada un derecho humano y las políticas sostenerse en el principio de igualdad para todos los sujetos. Es necesario situar a los sectores populares en el centro del sistema, redistribuir los recursos y reconocer a los sujetos desde sus trayectorias reales para que puedan actuar libremente en su vida social y personal.

Focalizando el análisis en las prácticas educativas presentes en este contexto de rupturas y redefiniciones, Terigi (2010) afirma que en relación a la exclusión y las trayectorias escolares de los estudiantes hay que poner en cuestión la ineducabilidad de los niños y que el fracaso es sólo por la desigualdad social y de crianza. Es importante dejar de mirar al sujeto de enseñanza para ver y analizar

las condiciones pedagógicas de la escolarización en el contexto del siglo XXI. Afirma que “tenemos desarrollos pedagógicos y didácticos que están montados sobre una serie de supuestos que son problemáticos a la hora de dar respuestas a las situaciones de exclusión escolar” (p.15).

Uno de estos supuestos sostiene que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren 40 enseñanzas similares, todos aprenden lo mismo, al mismo tiempo en simultaneidad y las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos.

“Cuando un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta que hemos tenido como sistema es que repita, que la vuelva a hacer, a ver si volviéndola a hacer logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo” (Terigi, 2010, p. 16)

Los aprendizajes monocrónicos dejan fuera a los sujetos singulares, sin contemplar los diferentes ritmos y capacidades de aprender, definiendo muchas veces la posibilidad de los niños de permanecer, completar y culminar procesos de escolarización.

La gestión escolar y las políticas educativas requieren una revisión de algunas verdades, que han estructurado el sistema y el formato escolar. Entre ellas están el sentido del formato escolar tradicional en la que se aprenden una sola cosa a la vez, que para lograr aprendizajes equivalentes hacen falta enseñanzas similares, que lo básico es Lengua y Matemática, y la concepción de inteligencia limitada.

El análisis y la reflexión del impacto de estas verdades permitirían interpelar las prácticas escolares más arraigadas en la rutina escolar, las que con frecuencia obstaculizan el logro de la justicia educativa planteado por la política educativa.

Entre los especialistas se afirma que esta tarea de visitar, reflexionar e interpelar las prácticas escolares es parte de las tareas de los equipos directivos y de la supervisión, en especial, abordar los fenómenos de exclusión, atender con cuidado las trayectorias escolares habilitando la pregunta para la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza. Gestionar para visibilizar las condiciones pedagógicas de la escolarización y el reconocimiento de los educandos. En relación a lo expresado la gestión del supervisor puede intervenir para reconocer las barreras que obstaculizan la posibilidad de aprender y de enseñar, construir información precisa para definir los problemas, políticas e iniciativas institucionales, realizar acciones de seguimiento a los estudiantes y dar respuestas pedagógicas específicas a los docentes.

Desde la supervisión en particular, se demanda un hacer en contexto, dialogar con la realidad jurisdiccional zonal y de las escuelas en particular y “poner en práctica procesos de toma de decisiones criteriosas, delegación de tareas y coordinación de trabajo en equipo, ver los procesos y reflexionar sobre ellos” (Ceballos, 2010, p. 2)

A modo de sintetizar el proceso hasta aquí, la política de gestión educativa en el contexto del modelo aula, inicia con una fuerte presencia del estado desde el currículo, la formación docente, el control de docentes y el sistema de inspección. Esto dio el marco para la expansión del sistema con el fin de avanzar en el proceso de institucionalización del S.E.

La gestión de supervisión en el marco de las políticas educativas se consolida y legitima su actuación en una institución cuya organización define distintas tareas, entre ellas las de ser "agentes multiplicadores" de la norma establecida por el poder central y también el de sancionar las transgresiones de lo que se consideraba la conducta correcta. La legitimidad de su rol se sostenía por el incremento de su poder punitivo y referente pedagógico.

Durante el proceso de expansión sistémica la gestión del supervisor se complementa con los dispositivos que regulan grandes contingentes de escuelas y docentes, como lo es el estatuto docente, reglamentaciones, entre otros.

El supervisor en dicho período en el marco de las políticas educativas, fortalece la tarea de controlar y vigilar el cumplimiento de los métodos sobre la enseñanza aplicando técnicas para orientar y construir propuestas de enseñanza para que los docentes los apliquen.

El supervisor a mediados del siglo XX, se apuntala como el garante del cumplimiento de las definiciones que los técnicos de la educación producían para los educadores. Lo pedagógico se vehiculiza a partir de propuestas de enseñanza que operaban como recetas, sin tener en cuenta la diversidad de contextos.

La etapa definida como de compensación dual, las intervenciones se configuraron desde la lógica de subsanar las deficiencias para lograr la igualdad, es decir intervenir desde el estado con políticas de distribución a los que más lo necesitan.

En el marco de las líneas de la política educativa del siglo XXI (2013), el presente informe realizado y su propuesta de gestión entiende que el supervisor gestiona el proceso de especificación de los lineamientos de la política educativa en las escuelas, la redefinición de roles y funciones en la gestión de lo escolar, las acciones tendientes a garantizar el derecho educativo a todos los sujetos, la igualdad y la calidad en la enseñanza, la contextualización institucional de los diseños curriculares, la atención a las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes y el fortalecimiento en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros.

El M.E. para fortalecer la igualdad, calidad e inclusión promueve en las escuelas a través de las supervisiones el mejoramiento de la propuesta educativa a partir de la implementación de programas y proyectos como la "Jornada extendida", "P.I.I.E", "Plan provincial de lectura", "Convivencia escolar", "Programa de Fortalecimiento escolar", "Educación sexual Integral", "Programa Internet para educar" y la institucionalización del nuevo diseño curricular, entre otros. Cada uno construye sentidos y acciones, enriqueciendo las propuestas de enseñanza y los aprendizajes brindados a los estudiantes. Este marco, definido desde la política educativa se resignifica a partir de las intervenciones que realiza la gestión del supervisor, de los directivos y docentes en la organización escolar.

El análisis realizado por la Dirección General de Educación Inicial y Primario, se orienta a redefinir la actuación desde la supervisión y situar sus intervenciones hacia un sentido más pedagógico.

Define que lo administrativo es generador, soporte y sostén de condiciones para la tarea

pedagógica por lo que no debe ser considerado como una actividad burocrática sin sentido. Las lecturas que se realizan sobre la realidad escolar permiten construir, clasificar y nombrar. Es importante que las mismas acompañen los procesos de mejora en las instituciones educativas.

Otro tema que se presenta, es el asesoramiento y acompañamiento que realiza el supervisor en las instituciones educativas. La tarea de asesorar implica visibilizar sentidos, voces que no se escuchan, acciones que no se ven, conflictos latentes y significados contradictorios. De esta manera el supervisor puede potenciar su trabajo, pensar y reflexionar en su permanente búsqueda hacia la transformación y mejora de la gestión en las escuelas.

Por otra parte, volviendo a la descripción de la estructura actual, la supervisión de la zona toma conocimiento de los requerimientos de las políticas públicas, de los proyectos zonales, provinciales y nacionales y de los desafíos que el director le demanda para su escuela. También analiza la información que le brinda las escuelas en relación a la repitencia, el abandono y la promoción y sobre la base de esos elementos piensa en intervenciones pedagógicas que le permitan modificar la realidad a partir de distintos dispositivos.

El supervisor gestiona activamente en los procesos de especificación de programas nacionales y jurisdiccionales, a partir del trabajo conjunto con todos los agentes intervinientes y los directores de escuelas. También participa en el control presupuestario, las iniciativas pedagógicas y apropiación de proyectos que las escuelas buscan implementar. Las propuestas impulsan en general garantizar el derecho a la educación a partir de una política pedagógica orientada a la igualdad y la justicia social.

Las actividades que realiza están orientadas a analizar información, organizar reuniones de personal con directivos y docentes, evaluar las prácticas y orientar al personal. El hacer del supervisor es posible si construye un vínculo educativo con los directores que le permita elaborar acuerdos y el encuadre necesario para un acompañamiento pedagógico desde el asesoramiento. Es importante destacar que el papel del directivo en cada institución es significativo, porque su actuación y estilo facilita u obstaculiza las intervenciones que el supervisor realiza en la dimensión pedagógica de las escuelas.

Para finalizar con este eje, desde lo analizado resulta significativo leer el contexto sociocultural para la toma de decisiones situadas en el marco de las metas políticas que posibiliten construir en el Proyecto educativo zonal orientaciones que posibiliten acuerdos institucionales que 43 incluyan con calidad, garantizando el acceso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes. Este desafío se traduce en la propuesta construida en el presente informe a partir de distintos ejes y líneas de intervención.

Para concluir con el capítulo, la gestión escolar de la supervisión en el marco de la política educativa impulsa su traducción en las prácticas de la enseñanza, las estrategias de intervención, la calidad y el uso del diseño curricular con sus aportes teóricos y metodológicos entre otros (Terigi , 2010).

En este sentido, cobra relevancia la actuación del supervisor quien además de desarrollar tareas administrativas, tiene la capacidad de adaptar las decisiones sobre aspectos sustantivos de la política

educativa y diagnosticar la cuestión institucional sobre la que desea intervenir. La acción de intervención en el contexto de la institución educativa está relacionada con las ideas de asesorar, para resolver determinadas problemáticas o demandas institucionales.

En el centro de las preocupaciones se encuentra la necesidad de avanzar en nuevos modos de hacer una nueva escuela, al mismo tiempo que se generen los saberes necesarios para realizarla. Esto es así debido a que aún es necesario construir saberes pedagógicos que puedan dar respuesta a las realidades de enseñar en la diversidad.

A continuación realizamos un análisis teórico de los desafíos que estructuran las políticas inclusivas como lo es la justicia educativa, las condiciones de enseñanza, el reconocimiento del estudiante entre otros.

Capítulo N° 2:

Justicia Educativa y Gestión Escolar. Concepciones para la intervención

En el capítulo uno hicimos un análisis extenso del campo de la supervisión educativa, en este ponemos en escena una trama de conceptos estructurales que guían y orientan el presente informe final. Se aborda el marco teórico que ilumina el sentido de justicia educativa y social por un lado, y por otro, se debate las tensiones entre las características del formato escolar con las trayectorias educativas y las representaciones acerca del enseñar de los docentes.

Debe señalarse que la trama teórica y conceptual sobre la justicia educativa resulta importante porque estructura el mensaje pedagógico de la gestión del supervisor que se propone en la intervención

Seguidamente, se exponen las teorías clásicas de la organización y las teorías de gestión estratégica, democrática y en contexto con el fin de conocer sus enunciados y características relevantes que permitan tomar posición en el desafío de definir la propuesta de intervención.

2. 1. Perspectivas teóricas sobre justicia social y justicia educativa

La justicia social como categoría teórica es abordada por autores como Rawls, Sen, Honnet, Dubet, Badiou desde distintos paradigmas y concepciones al exponer en sus análisis los derechos y obligaciones, igualdad de posiciones y oportunidades, el reconocimiento y la distribución, las capacidades y valores presentes en la trama social.

Rawls (1995) analiza las grandes instituciones y examina la distribución de derechos y deberes en la trama social donde surgen principios de justicia particulares, definiendo la segmentación de las ventajas, es decir cómo los sujetos se ubican y aprovechan los valores de la sociedad.

Este autor relaciona la concepción de justicia con la concepción de cooperación social afirmando que es indispensable establecer los principios de justicia particulares, dado el contexto, naturaleza y costumbres de la vida cotidiana. “Todos los valores sociales (libertad y oportunidad; ingreso y riqueza, así como las bases del respeto a sí mismo) habrán de ser distribuidos igualitariamente a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos” (Rawls, 1995, p. 69).

Establece dos principios de justicia, uno vinculada a las libertades básicas en la política, de expresión y de reunión, de consciencia y de pensamiento, libertad frente a opresión psicológica, agresión física, derecho a la propiedad personal y al estado de derecho. El otro principio sostiene la razonabilidad en las ventajas para todos en lo social y económico (empleos y cargos asequibles para

45

todos, distribución de ingreso y riqueza).

Rawls (1995) da prioridad al primero sobre el segundo. Los bienes primarios que pueden ser distribuidos por las instituciones refieren al respeto a sí mismo, derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza.

Con respecto al segundo principio, presenta dos interpretaciones: una que entiende “lo igualmente asequible” como la igualdad abierta a las capacidades que opera bajo un principio de eficiencia y de diferencia. Otra interpretación se orienta a definir “los igualmente asequibles” como la igualdad de oportunidades equitativas, la ventaja para todos bajo el principio de eficiencia en una igualdad liberal y el principio de diferencia de igualdad democrática. Se combina la justa igualdad de oportunidades con el principio de la diferencia, según el cual sólo son justificables las diferencias de expectativas si funcionan en beneficio de las personas peor colocadas.

La igualdad de oportunidades requiere tomar medidas activas a favor de los desventajados para impedir que continúen siéndolo. Para lograr prácticas justas, es necesaria la transformación de las nociones liberales de la justicia, a una noción y prácticas democráticas.

Otra teoría acerca de la justicia, es la teoría de Sen (2000), quien desarrolló un análisis de las políticas que impulsan el bienestar personal y calidad de vida, como así también las capacidades que los sujetos adquieren para lograrlo. En este sentido Sen expresa como capacidad: “un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro” (2000, p. 20).

Este autor relaciona la capacidad para tomar decisiones sobre la vida con la igualdad de libertades. La posibilidad de poner en juego sus capacidades le permitirá elegir en libertad cómo será la vida de la persona. La libertad para elegir las formas de vida, sólo puede ser ejercida si posee las capacidades para ello, entonces, la calidad de vida y la equidad han de ser estimadas en términos de las oportunidades para tener determinados objetos por parte de las personas. La pobreza, puede ser entendida no sólo con la falta de ingresos sino también por la privación de capacidades básicas.

Desde la perspectiva de Sen, es fundamental el desarrollo de capacidades esenciales brindada por la educación en las personas, para el ejercicio pleno de sus derechos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos. También es necesario tener en cuenta los contenidos difundidos a través de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías de información y comunicación, con el objeto de fomentar el desarrollo humano con base en una mirada culta que emplee el pensamiento reflexivo y crítico.

El análisis teórico que realiza Honnet (2005), en relación a la justicia se enmarca en el reconocimiento.

Afirma que su propuesta teórica sobre la justicia surgió al comprender que la “fuerza motivacional en las disputas sociales o en la crítica social de las sociedades, es el anhelo o la necesidad de estar realmente incluido en la sociedad, de ser reconocido dentro de la sociedad” (p. 9).

Dubet (2011) analiza dos posibilidades para abordar la justicia social en las sociedades actuales: una en base a la igualdad de posiciones y otra procurando la igualdad de oportunidades. Afirma que “las dos buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna” (p.11).

El autor señala que: “la igualdad de posiciones busca reducir las desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, altamente dispares en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento”(p.11).

La segunda concepción de la justicia se desplaza de las posiciones hacia las oportunidades, y la define: “La igualdad de oportunidades consiste en ofrecer la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (p.12). El autor afirma que la igualdad de oportunidades posibilita que los obreros tengan las mismas posibilidades que los ejecutivos sin poner en cuestión la brecha existente.

Desde las posiciones desarrolladas se prioriza la igualdad de posiciones por ser la más justa y más eficaz. La política no obra de la misma manera si se lucha por mejorar la posición que si lo hace para

aumentar las oportunidades para salir de ella.

Dubet (2011) afirma que:

“La igualdad de posiciones consiste en reducir las distancias, mientras que la segunda se dirige más bien a fijar las posiciones y a asegurarlas, lo que es una manera indirecta de producir la igualdad. Por un lado, es necesario reducir las desigualdades entre las posiciones sociales; por otro, es necesario que cada uno esté en su lugar siempre y cuando ese lugar sea aceptable y esté asegurado” (p.26)

El análisis realizado por los autores en torno a la justicia social se inscriben en distintos procesos de distribución de valores sociales, libertad y reconocimiento que contienen el derecho y el valor de la educación para la comunidad. El acceso a la educación en igualdad de oportunidades, la construcción de capacidades específicas entre otros, es un tema de debate y análisis en el marco de la construcción de justicia educativa en las prácticas sociales y de gestión escolar.

Focalizando el análisis teórico sobre la Justicia educativa podemos reconocer los aportes de Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) y Dubet (2019) entre otros.

Dubet (2019) nos aporta tres criterios de justicia educativa que define en torno a la igualdad de acceso, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados. Analizando cada una de los puntos podemos decir:

47

La igualdad de acceso “ es cuando el sistema educativo abre ampliamente las puertas de sus escuelas, distribuyendo así más ampliamente algunos bienes educativos,”(p.72) .Es decir que la política educativa habilita escuelas y docentes para que ingresen los ciudadanos , sin tener en cuenta los bienes mismos y su distribución.

Por otra parte, la igualdad de oportunidades como criterio de justicia la entiende cuando se evalúa el sistema educativo y quienes acceden al mismo.

“Este modelo prima actualmente en las sociedades que consideran que todos los individuos son esencialmente iguales y que las posiciones sociales desiguales deben ser justificadas por el solo mérito. Luego, la igualdad de oportunidades permite que las desigualdades educativas se consideren como “desigualdades justas”, porque resultan de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales preexistentes a la escuela”(p,72

En la práctica según Dubet (2019) la igualdad de oportunidades no aporta en relación a los niños desventajados, se basa en el mérito entendiendo que los responsables del rendimiento son los individuos. Este sentido de justicia responsabiliza a la escuela en distribuir los bienes culturales en posiciones desiguales.

El último criterio de justicia que expone es el de la igualdad de resultados al afirmar que “la mejor escuela es aquella en que los hijos de pobres tienen rendimientos y recorridos escolares relativamente similares a los de los niños provenientes de estratos sociales más favorecidos” (p.74). Esta concepción habilita la visibilidad de los más débiles con políticas que priorizan la reducción de las brechas en las trayectorias de los estudiantes,

Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) al analizar la justicia y la política educativa aluden en primer

lugar, a garantizar el derecho integral a la educación a partir de posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo. En lugar de acciones paliativas en los márgenes de un modelo escolar intacto en su esencia, el modelo de justicia educativa, exige revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida.

Esto no supone pensar una escuela específica para los estudiantes de sectores populares. Al contrario, este paradigma de justicia educativa aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes.

A partir de esta idea de justicia, cada decisión, desde las más estructurales hasta aquellas que parecen automáticas o neutras, implican modalidades de distribución de recursos y de valoración de

48

los sujetos y grupos sociales que tengan en cuenta la diversidad, en sus aspectos biográficos, socioculturales y trayectorias. Sin aspirar a cubrir exhaustivamente los problemas posibles ni a agotar los criterios deseables, los autores formulan dilemas de justicia que consideran relevantes en el diseño de las políticas ligadas a las condiciones del aprendizaje y al fortalecimiento de la docencia, al acceso a los saberes fundamentales y la diversificación de la experiencia educativa.

Según Veleda, et. al., (2011) para avanzar en el proceso de construcción de la justicia educativa es necesario que el sentido de igualdad entre los sujetos en el acceso al derecho de educación este presente; que las intervenciones de cambio se realicen en función de las problemáticas específicas de las escuelas propiciando a los sectores populares y transformando las representaciones y prácticas de los docentes.

En relación a la redistribución, los autores sostienen que es importante transformar el formato escolar, garantizar el acceso a los saberes fundamentales y en cuanto a la trama de sentidos presentes en la escuela es necesario visitar patrones culturales institucionales de valoración a los grupos sociales a partir del reconocimiento simbólico de la diversidad social y cultural de la comunidad educativa.

Además, argumentan que es necesario diversificar las experiencias educativas y reconocer las diferencias como valor potente en la educación desde el fortalecimiento de reglas, compromisos y prácticas orientadas a acotar las injusticias.

Por lo anterior se definen desde los aportes de Veleda et al (2011) siete principios a considerar en la construcción de la justicia educativa.

El **primero** , postula que la educación debe ser considerada un derecho humano, lo que establece una aspiración universal y cuya garantía es responsabilidad del Estado. Es necesario superar el criterio meritocrático y la transformación profunda de las representaciones de los docentes desde procesos de concientización.

El **segundo** , que esta misma aspiración universal requiere situar a los sectores populares en el

centro del sistema educativo. Revisar las lógicas que impulsan la compensación para lograr la inclusión porque generan la profundización de los circuitos diferenciados y la desintegración de la educación pública.

El **tercero** plantea que la justicia educativa exige conjugar, a través de acciones preventivas, la redistribución con el reconocimiento de las diversas características de los estudiantes. La correspondencia posibilitará dar las condiciones de aprendizaje para que las capacidades se expresen desde el reconocimiento de la diversidad.

El **cuarto**, indica que la redistribución y el reconocimiento tienen por fin último la formación de sujetos capaces de actuar libremente en diversas esferas de la vida personal y social. Sujetos que se sientan capaces de actuar y que puedan transformar los conocimientos en acciones valiosas y socialmente significativas.

Como **quinto**, señala que la justicia educativa no puede ser definida de manera abstracta e ideal, pero sí puede ser construida en base a la comparación de los diversos modelos y criterios de justicia existentes en el mundo. Destaca la necesidad de tomar decisiones concretas y contextualizadas donde se promuevan la escucha y el reconocimiento del trabajo docente.

El **sexto** sugiere que la construcción de una justicia situada en el mundo real, requiere de un planeamiento educativo reflexivo, que desnaturalice los criterios de justicia implícitos en cada decisión de política de los distintos niveles. Es necesario una transformación profunda en las representaciones, revisar concepciones implícitas y promover la concientización y explicitación de los criterios de justicia que cada política encarna.

Finalmente, el **séptimo** plantea el rol activo y protagónico del Estado con la participación de todos los actores del sistema educativo.

Por tanto, según esta línea, el derecho a la educación universal, indivisible y exigible como práctica de gestión debe cimentarse en el principio de igualdad de todos los sujetos, salir de la meritocracia, garantizar las condiciones y el acceso adecuado a los conocimientos en un contexto organizacional que facilite el trabajo pedagógico y posibilite la redistribución y el reconocimiento de la diversidad.

La igualdad desde la educación inclusiva, implica modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los educandos, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje.

Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el estudiante, y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizajes comunes. El punto central es cómo organizar las situaciones de aprendizaje de forma que todos los estudiantes participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno. Siendo este uno de los mayores desafíos; romper con la cultura homogeneizadora de las escuelas y la enseñanza transmisora que considera que todos los estudiantes son iguales y aprenden de la misma forma.

Para promover la construcción de la justicia educativa desde la gestión de supervisión se propone en este informe intervenciones que habiliten a directores, docente y la comunidad de cada escuela a visitar los proyectos escolares institucionales y las prácticas que permitan reconocer las acciones, decisiones y dispositivos que generan injusticias. Algunas categorías que proponemos para analizar cómo el supervisor define su proyecto en el desafío de construir justicia educativa destacamos los siguientes:

50

a - Pensar en formatos escolares que se construyen en relación a los sujetos de aprendizaje y propuestas pedagógicas innovadoras.

b - Leer las trayectorias educativas y las cronologías en el aprender para construir un saber didáctico, pedagógico para una práctica educativa situada que reconozca al sujeto de aprendizaje como ser histórico y social.

c - Construir las condiciones para el acceso a los saberes y capacidades fundamentales. d - Habilitar la diversidad en las prácticas escolares en distintos contextos y escenarios. e - Construir dispositivos que promuevan la organización flexible en el tiempo y ritmo en que aprenden los estudiantes.

f - Analizar las prácticas y el fundamento que las sostiene.

g - Leer las prácticas y las propuestas de valoración y acreditación que permita develar cómo se materializa la inclusión con calidad.

A continuación se profundizará el análisis de algunas de las categorías que orientan la construcción de justicia educativa en la propuesta de intervención realizada como el formato escolar, las trayectorias educativas, la cronologías de aprendizaje, el acceso a los saberes, y las representaciones acerca del enseñar. Se profundiza el tejido teórico con algunos discursos e investigaciones realizadas en el campo educativo que tienen como objeto de estudio la inclusión, el fracaso escolar y la segregación del sistema educativo.

2.1.1. El formato escolar

Pensando en las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales vulnerables, la gestión del supervisor desde la intervención que realiza, puede visibilizar algunos supuestos y prácticas que están presentes en el formato escolar de las escuelas de su zona.

En relación al formato entendido como “estrategias didácticas, organización escolar, dispositivos didácticos o aún metodologías de enseñanza o accesibilidad y adaptación curricular” (Santos Casaña, 2010, p. 21) que presentan las escuelas, los investigadores sostienen en general que responde a un modelo hegemónico. Sin embargo, podemos encontrar que coexisten con otros que forman parte de las propuestas implementadas por las políticas educativas, proyectos o programas de tiempo extendido o de organización modular.

El formato tradicional de escuela está en crisis, hay niños que no aprenden, no logran responder a lo definido por la enseñanza, los contenidos curriculares no parecen ser adecuados a tal o cual circunstancia o contexto generando situaciones de injusticias que pueden ser analizados por

51

el supervisor desde los datos y definiciones de las líneas de acción que orientan su gestión. Las expresiones derivadas de Santos Casaña (2010) han transitado por la necesidad de revisar la organización pedagógica en las escuelas, por ejemplo, extender el tiempo pedagógico, abrir las interacciones en el aula ante la unidireccionalidad frontal del salón de clases y el banco fijo, abrirse a actividades de otro orden que eviten tener al estudiante muchas horas encerrado en un salón y ante el mismo docente, promover estrategias para atender la diversidad entre otras. La escuela graduada se corresponde con la utopía didáctica por la cual, para enseñar, resulta clave y determinante tener en cuenta la edad de los niños y la etapa evolutiva por la que atraviesan. Lo didáctico se estructura a partir de este indicador por lo que se esperan determinadas respuestas de los estudiantes a los dispositivos didácticos aplicados en un grado. Quienes se apartan de lo esperado repiten, abandonan, son estigmatizados por no responder como otros niños que sí lo hacen. Si se entiende que las formas de aprender no están sólo ligadas a lo evolutivo y que este es un factor entre otros muchos que la enseñanza debe tener en cuenta, está obligada ella misma a desformatearse.

El formato hegemónico pretende que todos los estudiantes transiten por unidades temporales estancadas, poco flexibles, siendo sometidos, por lo tanto, a riesgos de etiquetación de lentitud, retraso, tarea pendiente, actividad sin terminar, etc. La secuencia temporal marzo-diciembre marca en el imaginario de docentes y estudiantes unos límites para quedar dentro o quedar fuera, enseñar o no enseñar tal o cual cosa, aprender o no aprender otras, alcanzar o no alcanzar ciertos objetivos, ser o no ser promovido. Esto genera problemas de reconocimiento de la diversidad, invisibilización de los rasgos distintivos de ciertos sectores sociales que son excluidos y estigmatizados.

El formato hegemónico plantea un escenario donde suceden los procesos de enseñanza y de aprendizaje que está ensimismado en un territorio propio y exclusivo. De allí que el concepto de aula se lo asocie al salón de clases, con un sentido de pertenencia que lleva a concebir un interior y un exterior. Se entra y se sale del salón, entra y sale del aula. El sentido de territorio hace que toda propuesta de salir al exterior sea tomada como extraña al normal desarrollo cotidiano de los acontecimientos, y mucho más si se trata de actividades de intercambio o circulación de estudiantes en otros territorios en la institución o fuera de ella.

“La graduación misma está intrínsecamente ligada a la diferenciación de territorios. Cada uno de ellos tiende a ser una unidad autosuficiente, donde todo lo necesario para la enseñanza y el aprendizaje tiene lugar y puede encontrarse. Cuando para algunos alumnos el territorio queda chico, es insuficiente o claramente inadecuado, el desafío para la enseñanza es grande en tanto toda propuesta alternativa se hace cuesta arriba en una estructura pautada por el sentido de territorio propio que delimita, brinda seguridad y constituye referencia”.(Santos Casaña, 2010, p. 11)

Como derivación, además del aula, la propia institución escolar supone una unidad territorial 52

que marca un adentro y un afuera, manifestándose la necesidad de generar proyectos institucionales, de delimitar claramente sus límites y de buscar relaciones bilaterales con otras instituciones. Por eso, es que experiencias pedagógicas donde los territorios de cada institución se desdibujan porque se comparten o se crean espacios comunes por donde los estudiantes y sus docentes circulan, han tenido tanta repercusión histórica y en algunos casos, tantas resistencias y ataques políticos (Santos Casaña, 2010).

El supervisor al acompañar y fortalecer los proyectos educativos de las escuelas puede modelizar con ejemplos y experiencias educativas el uso del territorio, el tiempo para aprender, los contenidos a enseñar, es decir construir condiciones de enseñanza hospitalarias con sentido pedagógico que habiliten nuevas condiciones para la enseñanza. Este es el desafío de la intervención del supervisor la de acompañar y fortalecer nuevos sentidos y prácticas de inclusión con calidad educativa.

2. 1. 2. Las trayectorias educativas y las cronologías en el aprender

La gestión del supervisor al analizar los datos de ingresos, repitencias, edades de los estudiantes podrá reconocer las características particulares de las trayectorias educativas e intervenir con capacitación y asesoramiento en cada escuela de su zona con la meta de construir las mejores condiciones para el aprendizaje.

Es importante que cada escuela pueda reflexionar en relación al formato escolar hegemónico porque imprime en los sujetos una determinada trayectoria estructurada desde lo esperado en la escuela, esta trayectoria es definida como “teórica”.

(...) “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, como la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción”(Terigi, 2009,p. 2)

Terigi (2009) afirma que en el recorrido de las trayectorias hay niños que realizan itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas. Pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo (DINIECE.-UNICEF, 2004)” (Terigi, 2009, p. 13). Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos.

El tema del fracaso escolar, el ritmo de escolarización y las posibilidades particulares que los 53 educandos tienen para acomodarse a esos ritmos establecidos por las gramáticas de escolarización viene a ser uno de los puntos críticos en sentido profundo de injusticias en la política educativa.

(...) “La discusión se enmarca en imaginar mayor justicia en los procesos sociales de transmisión de saberes legitimados, pero también en el reconocimiento o proceso de legitimación de los saberes sociales en los marcos escolares” (Coria, 2007, p. 6)

La gestión del supervisor, en su acción técnico-política impulsa el diálogo con el tema de las

condiciones de escolarización con directivos y docentes sabiendo que es crucial para definir el “destino escolar” de los estudiantes. Implica resignificar el sentido de las prácticas escolares monocrónicas respecto de cómo se juegan esas condiciones en el cotidiano escolar en diferentes escuelas con las que trabaja; visibilizando esas condiciones de escolarización como un problema, para desnaturalizarlo, interrogar y proponer nuevas formas.

Es necesario que el supervisor promueva una mirada crítica de las situaciones educativas, para pensar acciones tendientes a acompañar los recorridos escolares y sostener la escolarización de los educandos con estrategias diversas. Estrategias que posibiliten la inclusión de aquellos que han tenido particularidades, discontinuidades, interrupciones, de manera que no siga sucediendo más de lo mismo orientan las líneas de acción y ejes de intervención propuestos en este informe.

(...) “En este sentido deberíamos poder recabar información acerca de los recorridos escolares a la luz de la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños, darle un nuevo sentido pedagógico a esta información y revisar aquellas propuestas de enseñanza que no han dado resultado, para evitar repetirlos” (Maddonna y Sipes, 2010, p. 46)

Son los directivos, supervisores y los docentes los que de diferentes formas se enfrentan con las trayectorias reales de los educandos: ingresos tardíos, ausencias reiteradas, repitencia, sobre-edad y los que a diario no encuentran respuestas institucionales, curriculares y menos aún didácticas.

Si bien entendemos y aspiramos a que existan desde las políticas gubernamentales (centrales), acciones destinadas a producir saberes pedagógicos para el abordaje de esas situaciones, no es posible prescindir de la tarea que las escuelas y la supervisión escolar efectúa. Por el contrario, en las escuelas se produce conocimiento, en tanto interpreta, resignifica un saber pedagógico-político. En este caso la escuela tendría que:

(...) “asumir las situaciones, revisando y volviéndose a preguntar nuevamente sobre las condiciones pedagógicas que hacen posible que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, puedan no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículo” (2010, p. 42)

Veleda, et al., (2011) afirma que es necesario que el sentido de la gestión escolar en sus distintos niveles como el que despliega el docente en su clase, tiene que garantizar las condiciones de aprendizaje y el logro educativo de los educandos, y desde el plano simbólico transformar las representaciones que operan bajo la lógica meritocrática y promover intervenciones que den cuenta del reconocimiento de la diversidad. Poner a los sujetos populares en el centro de la escena educativa no desde la lógica de promoción social sino desde el principio de igualdad de todos los sujetos es el desafío.

2.1.3. El acceso a los saberes desde la justicia curricular

El acceso a los saberes relevantes y significativos se materializa en distintas instituciones, especialmente en la educación formal. Ésta organiza la enseñanza para sus educandos desde su propuesta curricular que es construida desde la especificación del diseño curricular definido por la política educativa y las características idiosincráticas de la escuela.

Según Carandino (2004) el proyecto curricular es:

(...) “una herramienta útil para el Equipo Docente, promueve el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito institucional y áulico. Posibilita el trabajo colectivo, la articulación y coherencia de las prácticas de enseñanza” (p.5)

El director y los docentes gestionan el proyecto curricular en la institución en el marco del proyecto educativo zonal del supervisor a partir de generar condiciones para que los proyectos se construyan y materialicen, y para que se logren los aprendizajes en los educandos, evitando las profecías de fracaso.

En este sentido Connell (1997), plantea el problema de la justicia social en el currículum a través del concepto de justicia curricular. Esto implica que la construcción del proyecto curricular institucional y zonal para todos los ciudadanos, debiera ser elaborado a decir por Connell (1997), sobre la base de los siguientes principios:

a- Expresión clara de los intereses de los grupos menos favorecidos. Si se pretende construir “lo común” es necesario considerar en nuestros proyectos curriculares la “posición de los menos favorecidos”. Significa, en concreto, que los contenidos trabajados expresen la posición de los grupos más vulnerables social y culturalmente, que se considere la posición de las minorías de género, cuidando no transmitir pautas culturales que los descalifiquen, que si se plantean cuestiones raciales o territoriales se considere la perspectiva de los pueblos originarios. Y así sucesivamente.

b- Participación de todos los sectores sociales, especialmente de aquellos que menos posibilidades tienen de hacer oír su voz en los ámbitos en que se deciden las políticas públicas. Implica también la necesidad de atender a los saberes necesarios para formar ciudadanos que participen activamente en la vida democrática.

Es importante estar atentos a los posibles efectos sociales del currículum, preguntarnos si está realmente favoreciendo la producción de relaciones más igualitarias. Si se ignoran los intereses de los menos favorecidos, implica prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor

55

participación que otros en la toma de decisiones y reduce la capacidad de las personas de mejorar y comprender su mundo, sería entonces un “currículum injusto”.

Desde la perspectiva de la justicia curricular, es importante tener presente que no todos los actores sociales logran incidir en los espacios en donde estas propuestas se construyen, sin embargo, sí se expresan en la vida social y muchas veces en la escolar.

Para facilitar el trabajo reflexivo con los textos curriculares en la escuela, Alterman (2009) propone un dispositivo de lectura en el que ofrece claves intervinientes en la fabricación de los textos prescritos. Son, además, guías posibles para leer el currículum que funciona en las escuelas de la zona.

La hipótesis que subyace es que desnaturalizar la prescripción y las prácticas permite acompañar el proceso de construcción colectiva del proyecto zonal, institucional y curricular y orientar su expresión en el aula. Dichas claves de análisis de contenidos curriculares son:

a- La selección de contenidos. Qué del currículum he valorado como contenido legítimo. b- La organización de contenidos. El cómo del currículum, la forma que propicia la construcción de una determinada relación con el saber, habilita estrategias de resolución de problemas, facilita u obtura construir comprensiones complejas sobre fenómenos sociales. En suma, forma y contenido participan en la constitución subjetiva.

c- La secuenciación de contenidos. Secuencia supone orden y relación en la enseñanza. En la base de estos criterios operan teorías de enseñanza y de aprendizaje que explican las prácticas de transmisión de saberes y modos de construir las relaciones con el saber. (Gamarnik, 2010, p. 34)

Con estas claves es posible construir un saber desde la supervisión al analizar el currículum en acción en cada escuela y poder allí reconocer el sentido de justicia que presenta e intervenir con acuerdos su reformulación, incorporando las diferentes voces y perspectivas que se presentan en la escuela.

“Un currículum justo implica pensar en los recursos materiales (de infraestructura y de enseñanza), así como en las estrategias organizativas (en el plano de la gestión) y didácticas (en el plano del aula) que aseguren la circulación de la palabra de todos aquellos que forman parte de la escuela y/o situación didáctica” (Gutiérrez, 2012, p. 6)

Esta perspectiva político-pedagógica, implica que todos sientan que, además de tener algo para decir en un espacio común, se posibilite la construcción de una idea de “nosotros”.

“El currículum justo no puede construirse de una vez y para siempre, es por contrapartida un modo de asumir la realidad. Ahora bien, construir un currículum justo no es algo que pueda hacerse individualmente. Tampoco es algo que se pueda realizar de manera disociada a la estructura de valores de los sujetos implicados en él. Un currículum justo es, en un punto, el testimonio de una posición política que da lugar a diferentes tipos de prácticas en la gestión escolar, la enseñanza, y/o los proyectos institucionales” (Gutiérrez, 2012, p.6)

La gestión curricular tanto desde el Proyecto escolar zonal como de cada escuela en particular 56 implica tejer tramas que favorezcan el desarrollo de propuestas de enseñanza significativas para todos y que ayuden a los estudiantes a aprender. Dicha gestión, desde la perspectiva de la justicia curricular promueve la capacidad de las personas para comprender el mundo en el que viene y actuar en él.

Esto implica que la gestión del supervisor logre contextualizar los proyectos curriculares de las escuelas, construyendo una propuesta que exprese las características e intereses de todos los grupos que conforman las comunidades educativas de la zona escolar cuya situación es más vulnerable.

Desde esta perspectiva, el currículum en la propuesta de intervención de la gestión del supervisor estudiado se la concibe como un dispositivo de intervención controversial por la definición de lo que la escuela debería transmitir e implica un conjunto de procesos que se desarrollan en los diversos niveles y ámbitos del sistema educativo, en los que se va construyendo y reconstruyendo una “propuesta política educativa”.

2. 1. 4. Representaciones acerca del aprender y la inclusión

En el apartado anterior se expuso que el supervisor gestiona y toma decisiones al leer las trayectorias de los estudiantes y las propuestas curriculares de las escuelas para intervenir y asesorar. En

el siguiente análisis se debatirá sobre los saberes y representaciones en las prácticas de los educadores en relación al contexto, los contenidos, las condiciones y el reconocimiento del estudiante

Las decisiones de la gestión del supervisor, además de hacer foco en lo organizativo, curricular, construye un saber sobre las representaciones acerca del aprender y enseñar. Rattero (2004) le aporta al supervisor que los saberes y estereotipos pedagógicos que pueden estar presentes en los sujetos de las escuelas “nos encorsetan”. La autora sostiene que nos hemos acostumbrado a mirar las escuelas, los educandos, sus trayectorias escolares, desde una lógica binaria que sólo adquiere los valores de “éxito” o “fracaso”. Y así, toda trayectoria escolar de los estudiantes que repiten un año, que dejan de venir a la escuela y después vuelven, que asisten a un año que no es el que se espera para su edad, que aprueban y pasan de grado, pero con dificultades, es nombrada como “fracaso escolar” y estos estudiantes son considerados “malos educandos”. La autora nos propone, entonces, probar correnos de esa “mirada binaria”, que clasifica y etiqueta, y que –al hacerlo– delinea futuros posibles y clausura otros, y animarnos a “hacer confianza” (2000).

Frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, la gestión de la supervisión, directoras y docentes deben promover prácticas que deslignen a los estudiantes de la profecía del fracaso futuro con la que llegan a las escuelas y de situarlos en el lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender con las enseñanzas que se les brinda.

Pero este modo de nominar, de entender, también es un movimiento que se vincula a un hacer, al hecho de apoyar y acompañar a los educandos en sus trayectorias escolares, de enseñarles no solo los contenidos sino también las estrategias para ser estudiantes, para estudiar, para aprender el “oficio del educando”. Es decir, apoyarlos y acompañarlos en el aprendizaje de esas reglas del juego escolar que exceden los saberes de las disciplinas es un desafío de toda gestión.

Otra forma de inclusión que podemos llevar adelante desde la supervisión y en las escuelas, es la de construir un velo protector como un conjunto de significaciones ante una realidad inexplicable que se convierte en amparo y protección para los niños (Zelmanovich, 2003). Así, nos explica esta autora que, incluso en las condiciones más penosas:

“El recurso de dar sentido tiene una fuerza extraordinaria al ejercer una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a ellos sin sentirse arrasado por ellos” (p. 50)

En las escuelas de la zona escolar de supervisión es posible tejer trama de significaciones que atempera, protege, resguarda y posibilita el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con virulencia tanto para los niños como para los jóvenes y adultos. Es posible amparar y proteger a la infancia desde esa asimetría que nos hace responsables como adultos, aunque estemos en una misma condición de pobreza material. En este sentido, afirma: “evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que la trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos” (p. 52).

En cada zona escolar existe la posibilidad de explicar la realidad en términos del conjunto de la

sociedad, de interrogarla en un sentido político y, al mismo tiempo, brindar las pistas para habilitar otros futuros. Es decir, acercar a los educandos, medios para inscribirse en la cultura común y, a la vez, las palabras y los pensamientos para cuestionarla, debatirla y repensarla y, también, para hacer algo diferente.

A la hora de hacerlo, de habilitar esos futuros, será seguramente fértil, como señala Carina Rattero(2004) , preguntar por el lugar en que se coloca al otro –ya sean los niños o sus familias– en la representación sobre su condición, situación y posibilidades y, fundamentalmente, sobre las expectativas que existen acerca de que el encuentro puede provocar algún aprendizaje. Si se piensa que nada ni nadie puede operar en esa situación, se corre el riesgo, como docentes, de ser víctimas de una “profecía autocumplida”: creer que ellos no podrán aprender, que ellos no pueden.

En una nota publicada en la revista *El monitor de la educación* la profesora Serra, (2004) advierte sobre la necesidad de dejar de pensar la pobreza como una determinación que se instituye

58

como natural y volver a mirarla como el producto de una operación desigualitaria e injusta. En este sentido, sostiene que el primer modo de nombrarla, de entenderla, de mirarla, clausura todo lo que puede llegar a ser mañana quien se encuentra en esa situación hoy.

Afirma que, desde esta mirada, para los niños que viven en contextos de pobreza “no hay enigma”, es decir, su futuro estaría predeterminado. En lugar de eso, ella propone abandonar esa forma de mirar que entiende a la condición de pobreza como nota distintiva y determinante de un grupo que queda fijado en esa posición más allá de lo que la escuela pueda hacer, y comenzar a pensarla en términos de “enigma”, de lo que los otros puedan llegar a ser. En suma, es mirar de otro modo el punto de partida de los estudiantes y el propio, y confiar en que la educación abrirá posibilidades que aún no se conocen. Significa, de algún modo, abandonar la mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro.

A lo dicho, resta agregar que se entiende a la escuela como un espacio para participar y construir lo común, y a la educación como una obligación del Estado y un derecho de todos. No solo se hace referencia a la posibilidad de los niños de “acceder y permanecer” en ella, sino a los modos que cobra esa permanencia, punto central para pensar la inclusión.

“Pensar a nuestra escuela como un espacio público, implica que no se segmente la matrícula en turnos por su origen socioeconómico, que no se ofrezca educación a unos y asistencia a otros, que no se desestime la opinión de las familias o educandos por vivir en condiciones de pobreza, que no nos cerremos sobre nosotros mismos para evitar la entrada de “males” del entorno, sino que, en lugar de eso, propongamos a la escuela como espacio de diálogo, de intercambio y de puente para generar lazos colectivos” (Attias, 2008, p. 47)

Los supervisores, pueden reflexionar acerca de sus acciones y volver a mirar y revisar dentro del escenario institucional algunos discursos, como también situaciones y condiciones planteadas para la enseñanza y el aprendizaje. Dejar de mirar el denominado fracaso escolar como resultado de los atributos de los sujetos para pensarlo como producto de las condiciones de la escolaridad.

La tarea de desnaturalizar implica un proceso de análisis y reflexión del supervisor con las

escuelas, que apunte a comprender su lugar como formadora de subjetividad y de la producción de la categoría de estudiante, los efectos influyentes de las representaciones que los docentes portan sobre sus estudiantes. Entendiendo que las representaciones como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la práctica, pueden orientarse hacia la estigmatización y la invisibilización de los sujetos.

“Supone tener en cuenta algunos aspectos: por un lado, el reconocimiento del “otro” en tanto sujeto educativo que participa en una situación de enseñanza y aprendizaje. Es decir que no solo basta ofrecer estrategias y herramientas para su buen funcionamiento en la tarea, sino que se trata de ofrecerles los elementos para que formen parte de la situación educativa. Y esto requiere escucharlo, atender y entender sus saberes, reorientarlo en la organización de sus tiempos para el estudio, posibilitarle que solicite ayuda y que reconozca sus puntos críticos” (Maddonna y Sipes, 2010, p.50)

59

Preocuparse por “los otros” es lograr visibilizarlos y reconocer sus trayectorias escolares que implican avanzar en la apropiación del espacio escolar, y producir una diferencia en las formas de acompañar el recorrido y el tránsito del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es imprescindible considerar las formas de aprender de los educandos y tener en cuenta que están inmersos en una cultura plural, diversificada, atravesada por realidades sociales complejas, críticas y en ocasiones donde se han vulnerado todos sus derechos.

Para concluir y enriquecer el análisis desde una mirada socioeducativa es necesario pensar una inclusión en términos de ampliación cultural o de multiplicidad. Una inclusión que, como la igualdad, se propone incluir las diferencias (Badiou, 2007) están presentes en el sentido de la propuesta de intervención elaborada para la gestión del supervisor estudiado.

El concepto de inclusión educativa en el marco de la justicia educativa adquiere distintos sentidos al ser analizado por los teóricos de la educación. Tenti Fanfani (2007, p. 2) plantea la inclusión desde dos planos, uno vinculado a “ampliar las oportunidades de escolarización otra, mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela (...)”. Este último sentido estaría la presencia de baja intensidad de la experiencia escolar (Kessler, 2002).

Terigi (2010) también precisa que la inclusión escolar no sólo refiere al hecho de estar en la escuela sino también que estén aprendiendo, con una propuesta educativa de calidad,

Una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas es la ampliación del significado de la exclusión en educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia. (p.1)

Para finalizar, la inclusión educativa se construye tanto desde las prácticas de gestión de supervisores y directivos como así también desde las representaciones que se construyen para la enseñanza en las prácticas escolares, a partir de las acciones y gestos presentes en la organización escolar. La gestión del supervisor, desde lo expresado en este informe, es el que lee y acompaña los procesos de construcción de justicia educativa en cada institución de su zona, gestionando desde estrategias, dispositivos e intervenciones que habiliten la reflexión, construir nuevos saberes, desaprender y resignificar prácticas que se orientan hacia la estigmatización de los educandos.

2. 1. 5. La inclusión educativa: algunos discursos y antecedentes de investigación

Investigaciones reconocidas dan cuenta de las dificultades que vienen mostrando el sistema educativo y el trabajo pedagógico de las instituciones en las últimas décadas. Desde el área de educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), se han desplegado importantes investigaciones, focalizando el análisis de las prácticas institucionales. En uno de sus trabajos se ha sostenido que “(...) el sistema educativo está segmentado. La constitución de

60

circuitos diferenciados tanto en el subsistema público como en el privado y la correspondencia de estos circuitos con el origen social de los estudiantes” (Tiramonti, 2007, p. 6). En este sentido Veleda (2013) afirma que “la regulación estatal contribuye a reforzar la segregación educativa o división del sistema educativo en circuitos desiguales según el nivel socioeconómico de los alumnos”(p.2) Desde estas investigaciones, se caracteriza el acceso diferenciado de los grupos sociales a los saberes socialmente relevantes

Otras investigaciones, desde un enfoque micro, afirman que el fracaso y las diferencias en los logros educativos son el resultado de una interacción condicionada por las representaciones de los docentes acerca de sus estudiantes (Kaplan, 2005). Estos trabajos visualizan al fracaso como un producto de la práctica áulica.

En ese sentido, avanzan en la identificación de la complejidad de las prácticas que se ponen en juego para producir los diferentes resultados educativos. Sin embargo, “ (...) en la medida en que su unidad de análisis es el aula y las prácticas que allí se realizan, no aportan conocimientos suficientes sobre el conjunto de las prácticas institucionales ni tampoco explican cómo estas configuran al sistema educativo” (p. 6).

Algunas iniciativas pedagógicas como los Centros de actividades infantiles y Jornada extendida nos brindan otros sentidos y se orientan a la búsqueda de alternativas para atender a la masificación y el ingreso de nuevos grupos sociales en las escuelas, mediante la creación de formatos escolares que permitan favorecer la incorporación de los educandos excluidos e invisibilizados en las prácticas, al tiempo que procuran reducir las brechas educativas. De este modo, cuando se trata de la incorporación de los sectores más vulnerables a la escolarización, se crean instituciones con formas organizativas renovadas a fin de superar los obstáculos que plantean las escuelas “tradicionales” para la inclusión de estos grupos sociales recién llegados a la escolarización.

La modificación de los formatos escolares tradicionales para generar posibilidades inclusoras en las escuelas es un desafío que proponen distintos teóricos de la educación. La preocupación reside en que el formato escolar histórico continúa vigente en la actualidad proponiendo mayoritariamente concepciones homogeneizadoras de la enseñanza, al tiempo que la realidad en el universo escolar manifiesta la creciente complejización y desigualdad de condiciones de los grupos sociales que de él participan. Frente a esta situación, confluyen estrategias de enseñanza innovadoras que buscan instituir

nuevos sentidos a las prácticas escolares tradicionales. Los denominados “nuevos formatos escolares” intentan flexibilizar los cánones de la escuela tradicional en términos de abordajes del currículo, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población a la que intentan alcanzar (Terigi, 2005) (Tiramonti, 2007, p. 8).

61

Por tanto, y según lo que se profundizará más adelante, los supervisores tienen el desafío de explorar formas alternativas de gestionar la enseñanza, legitimar innovaciones y advertir sobre las deficiencias de las prácticas existentes, para generar experiencias que apunten a la igualdad. Es necesario superar las prácticas fundadas en la hipótesis del déficit y revisar formatos para el ejercicio del derecho a la educación. (Baquero, 2014)

Para resignificar la hipótesis del déficit, recrear el formato escolar y construir un saber pedagógico, la agenda del supervisor presenta el desafío de garantizar el derecho a la educación (Piovani, 2014). El supervisor entonces:

(...) revisa las condiciones materiales del aprendizaje, la organización institucional, la pedagogía y el currículum desde la perspectiva de los sectores populares. Interviene en las prácticas implícita o explícitamente discriminatorias, de los estudiantes pertenecientes a las familias más postergadas en las que son percibidos como inferiores, excluidos o sencillamente invisibles, para avanzar en la construcción de la justicia educativa. (Veleda et al., 2011, p. 9)

Por lo tanto, la necesidad de garantizar el derecho a la educación constituye uno de los problemas de la gestión educativa, específicamente en la del supervisor, por ser quien interviene en las realidades educativas y conoce las prácticas y procesos que en los mismos se desarrollan, pudiendo reconocer el cumplimiento de los derecho y definir líneas de acción para que el mismo se garantice.

En el próximo eje se exponen saberes del campo de la gestión y organización escolar que dan cuenta de la especificidad en el desafío de intervenir y proyectar en las instituciones escolares.

2. 2. Perspectivas teóricas del campo de la organización y gestión

El supervisor escolar gobierna y gestiona un conjunto de instituciones educativas. En el seno de su práctica se reconocen problemáticas propias del campo de la organización y gestión con características particulares del contexto de actuación.

Las definiciones, intervenciones y la configuración de su gestión requieren poner en escena en este trabajo las construcciones teóricas que a continuación desarrollo.

2. 2. 1. Teoría clásica de la organización

La teoría clásica de las organizaciones transpone la lógica de la empresa a las escuelas desde el punto de vista de la administración. Esta coincidencia entre una teoría administrativa y la práctica habitual en las escuelas definió a la administración escolar como “actividades que se refieren al planeamiento, instrumentación, coordinación, gestión y control de los servicios”(UNESCO 2000, p. 7) En relación a lo expresado se destacan algunas consideraciones:

a- El modelo de administración separa las acciones administrativas de las acciones pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Debido a la división de tareas y funciones se ha definido a este modelo como un “modelo rígido de organización” (UNESCO 2000: 8), donde su concepción y estructura restringe el desarrollo de innovaciones, tanto internas como externas.

b- Todas las acciones administrativas generales tienen el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios funcionales muy valorados: la subordinación y la previsibilidad de resultados. Por un lado, la administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes, a través de las que se simplifica una realidad compleja. Cada persona tiene su jefe y trabaja recibiendo comunicaciones oficiales de tipo vertical. Por otro lado, se proyectan las acciones a partir de las actividades e intervenciones que posibiliten cierta certidumbre en el logro de las metas propuestas.

Desde otro sentido, el modelo simplifica el entorno, obviando o cerrando las relaciones del sistema organizacional: excluye las diferencias en las poblaciones estudiantiles, las demandas, las necesidades específicas, los dinamismos. La previsibilidad y regularidad que proporciona dan un marco de certezas para todos sin valorar respuestas lentas, tardías y la creatividad. Estas certezas se transforman en firmes obstáculos para el mejoramiento, actualización o innovación. La diferenciación social y el reconocimiento de la complejidad de las organizaciones hacen ineficaz cualquier intento de controlar jerárquicamente rutinas y obstruyen toda posibilidad de cambios que no sean pura cosmética.

c- La potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización, desde operaciones formales, generales e impersonales. La regulación a priori de las rutinas contribuye a un control externo del funcionamiento técnico. La supervisión se restringe a observar la adecuación de las conductas frente a un reglamento general y abstracto. Las consecuencias de una modalidad de control externo y formal de las tareas técnicas incrementan, por un lado, la pérdida de especificidad de lo educativo, y por otro, iguala toda supervisión a una penalización de los desvíos registrados por no estar previstos o permitidos en el reglamento.

d- La división del trabajo en las organizaciones, que produce la aplicación de los principios del modelo tradicional, conlleva a una situación que diversos autores han denominado como “culturas de trabajo débilmente acopladas”, o “estructuras desacopladas” (UNESCO, 2000: 9). En éstas se encuentran sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines, pero entre ellos hay una muy escasa articulación.

Las actividades realizadas por los sujetos, los objetivos de los programas, las legislaciones se encuentran aislados. Las necesidades específicas de las poblaciones son atendidas como cuestiones generales. La falta de comunicación profesional en el interior de las instituciones y la incomunicación con el entorno generan enormes esfuerzos individuales no siempre exitosos. El desacople estructural obstaculiza la generación de una visión concertada. Una estructura desacoplada estimula el desarrollo de las fuerzas centrífugas, tendiendo a crear compartimentos estancos que desarrollan intereses conflictivos.

De esta forma se refuerza una cultura burocrática en la que no existe una imagen global acertada sobre los niveles de desempeño de la organización escolar, es decir, sobre la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes. No hay balance general sino un collage de balances parciales. Los “estados de situación” (UNESCO, 2000, p. 10) están fragmentados según los grados, asignaturas, áreas o ciclos.

e- Las relaciones sociales se organizan en base al reglamento jurídico dentro de las organizaciones y solo se valoran si se ajustan a él. La autoridad mediante un reglamento controla la ejecución. En la medida en que las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca no forman parte de la cultura ni de las prácticas reglamentadas. Con ello, no sólo

“Se desprecia la dimensión relacional del clima organizacional, sino que se deja de lado la relación educativa, un vínculo entre personas de carácter presencial, cara a cara, y por tanto difícilmente delimitable, restringible y estandarizable” (IIPE-UNESCO, 2000, p. 10)

El modelo de la administración escolar desde lo definido desconoce las condiciones particulares de enseñanza y es incapaz de registrar indicadores de desempeño reales para poblaciones diferenciadas. Más grave aún, la simplificación que construye el modelo se extiende a dividir las tareas de supervisión entre distintos roles especializados que operan independientemente. Así como la asignación de las tareas administrativas generales se retiene para la dirección, y las tareas pedagógicas se le asignan a cada profesor de forma individual, las tareas de supervisión también se disocian en distintas inspecciones y dependencias.

Importantes investigaciones y nuevas teorías reconocieron que el modelo clásico (teórico-práctico) de la administración escolar, presenta problemas como la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido y la frustración personal. El “síndrome burocrático” (IIPE-UNESCO, 2000, p.7), bajo el modelo administrativista, dificulta el desarrollo de nuevas ideas y prácticas, desconfía de la innovación y, a veces, logra bloquear el cambio.

Según los críticos del modelo administrativo, es necesario construir nuevos sentidos que la orienten hacia la gestión educativa situacional-estratégica que supone salir del posicionamiento teórico de la administración y organizar la escuela desde la centralidad en lo pedagógico. Esto se

64

logra desde una gestión que dé importancia a la reflexión y la observación de la situación a encarar, gestar para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa, a la conformación de equipos que adquieran, compartan y desarrollen nuevas competencias, sensibilidades y esquemas de observación.

El desafío es recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión, entender la conducción como una práctica político-pedagógica al trabajar desde la articulación de políticas, tejiendo entramados, creando condiciones, de modo que en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo.

2. 2. 2. Teoría de la Gestión educativa estratégica, democrática y situacional

Esta construcción teórica planteada por Casassus (2000) entiende a la gestión como "una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada, o dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea" (p. 4), es decir las metas educativas que los actores de la organización definan.

Los objetivos y metas en este caso de quien gestiona están basados en las necesidades y las acciones están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión. Entre otras cosas, esto implica que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción" (Casassus, 1997, p. 14), por tanto esta acción misma representa su acción en una determinada situación al poner en escena diferentes estrategias de intervención.

La realidad adquiere el carácter de situación en relación al actor y a la acción de éste. "Una realidad es al mismo tiempo muchas situaciones, dependiendo ello de cómo está situado el actor y cuál es su situación" (Casassus, 1997, p. 22); lo que indica que la situación es viable desde la mirada de la acción y la espera de la mejor oportunidad para ejecutarlas, teniendo en cuenta las variables y saber actuar, consecuentemente con el desarrollo de espacios de acción y las opciones de juego de cada uno de los actores. Además argumenta que "una situación es donde está situado algo. Ese algo es el actor y la acción. Acción y situación conforman un sistema complejo con el actor.

Desde la Teoría estratégica-situacional, se concibe a la gestión educativa como una acción que despliega quien tiene un mandato para hacer cumplir determinadas metas educativas y para lograrlo, según Caelles Arán (2003) se definen las tareas y responsabilidades que le caben en cada uno de los niveles educativos.

La implementación del cambio e innovaciones desde la gestión requiere de actores profesionales que posibiliten nuevas prácticas, definir criterios de evaluación claros para el

65

monitoreo de los procesos y resultados educativos, generar nuevos modelos de seguimiento en las actividades institucionales, recrear condiciones para fortalecer la enseñanza, el aprendizaje ,las políticas y acciones que se orienten a disminuir las desigualdades.

Con relación al tema la IPE-UNESCO afirma que:

(...) "la gestión educativa constituye un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático" (p.16)

La definición de una agenda clara y focalizada desde la supervisión, posibilita la intervención desde las particularidades de cada escuela, en cuanto a las demandas y problemáticas que presentan. Se impulsa que sus acciones contribuyan al cambio y el fortalecimiento de las instituciones.

“El rol del supervisor como un agente articulador que fortalezca el diálogo y el intercambio de experiencias pedagógicas enriquecedoras entre las distintas escuelas (...) acompañar a cada escuela, establecer redes y garantizar la equidad intradistrito (...) contribuya a mejorar las prácticas del aula y de gestión institucional en las escuelas” (Gvirtz, 2011, p. 19)

A partir de lo expresado, se puede reconocer que desde esta teoría la gestión del supervisor es clave porque permite brindar apoyo, acompañamiento pedagógico y administrativo, traducir las políticas educativas y avanzar en la construcción de la justicia en las escuelas a su cargo.

En el ámbito de la escuela, Cantero y Celman (1996) desde este mismo enfoque situacional, entienden la gestión educativa como un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo. Este proceso está ubicado en un ámbito organizacional y está orientado a la gestión de la escuela, así mismo incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional. En cada caso concreto, estos procesos, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a recursos de autoridad e influencia para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos.

Es importante aclarar que la gestión estratégica del supervisor, busca articular el currículum y los programas educativos con el proyecto educativo zonal como en el institucional-curricular desde distintas dimensiones:

“Gestionar lo pedagógico-didáctico tiene que ver con la manera de promover, animar y coordinar el trabajo del equipo docente para reflexionar y acordar criterios de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje; para optimizar la relación docente- alumno conocimiento;

Gestionar lo comunitario tiene que ver con la manera de promover, animar y coordinar procesos de construcción de una visión compartida sobre la convivencia entre los distintos actores, y entre éstos y el entorno, tiene que ver con la calidad de los procesos de participación y la modalidad de la comunicación formal e informal, institucional e interinstitucional y viceversa.

Gestionar lo organizativo y administrativo tiene que ver con animar, promover y coordinar el juego entre la dinámica interpersonal y las tareas, la comunicación con sus vínculos y sus conflictos, la toma de decisiones referidas a las normas, al uso del tiempo, del espacio y de los recursos disponibles”(Ceballos y Ariaudo, 2005,p. 47)

En la gestión escolar, (según el modelo estratégico-situacional) el trabajo por proyectos 66 resulta de gran importancia para ser abordado por las instituciones educativas de los diversos niveles, pues es una línea de trabajo para investigar y proveer soluciones, César y Corredor (2000). Comprende personas que interactúan en un contexto y con una direccionalidad hacia la gestión la institución, implica negociación, confrontación, organización del trabajo, manejar la información, los tiempos, los recursos y los procesos de participación entre otros.

La direccionalidad de la acción se produce en escenarios de negociación, luchas y resistencias que caracterizan a la institución escolar estrechamente vinculados a los fines y objetivos que se establecen.

Desde el modelo estratégico se considera que la Gestión Educativa es una concepción global que permite y posibilita:

a- Captar la realidad institucional de forma global y en el marco de su propio contexto, de manera democrática y participativa pues comprende al conjunto de los integrantes de la comunidad educativa.

b- Establecer un plan de acción estratégico zonal e institucional compuesto por acciones sistemáticas, coordinadas e integradas lo que facilita ver en un todo las dimensiones pedagógica, administrativa, organizativa y comunitaria, sin perder de vista que la dimensión pedagógica es el marco

de referencia de las demás dimensiones.

c- Reconocer que la misión educativa de la escuela está focalizada en sus destinatarios y en el logro de más y mejores aprendizajes para ellos.

d- Alcanzar como finalidad el logro de la calidad de la educación con equidad. e- Analizar las prácticas y generar cambios en la cultura institucional (IIPE- UNESCO, 2000, p. 11).

Actualmente, las políticas educativas asumen que la gestión educativa sea estratégica, entendiendo que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa. Solamente una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando. Algunos objetivos primordiales son la de garantizar la justicia curricular, el seguimiento a las trayectorias educativas y la profesionalización de las acciones educacionales.

Los principales rasgos de identidad del modelo apoyado en la concepción de gestión educativa estratégica que orientan la propuesta de gestión desde la supervisión, en el marco del desarrollo teórico realizado son:

67

a- La gestión educativa entendida como un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas, que comprende y conduce la organización escolar en forma estratégica situacional.

b- Se alude a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario. Gestión, asimismo, se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que permanentemente toman decisiones. De esta forma, la gestión se relaciona con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables.

c- Se promueve el trabajo en equipo

Impulsar la creatividad, la participación activa, el aporte reflexivo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de continuar aprendiendo y la escuela entendida como comunidad de aprendizaje, entre otros. La colaboración se convierte, pues, en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución de una visión compartida sobre las metas como así también de las concepciones y principios educativos que se quieren promover.

Es preciso considerar un cambio de los valores característicos de la cultura escolar. El desarrollo del profesionalismo se asume con el propósito de reconstruir la escuela como organización, crear o fomentar nuevos valores, creencias y encuadres. Esto es, una cultura propia, acerca de lo que hace, el sentido y significado de sus estructuras y procesos. Trabajo en equipo y redes de trabajo que construyan competencia profesional y educación para todos.

d- Se promueve la apertura al aprendizaje y a la innovación.

La gestión educativa, como una organización abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de los objetivos educacionales y de romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver problemas, generar aproximaciones y experimentaciones, aprender a partir de la experiencia y cuestionarla, recuperar experiencias de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a su práctica. Éste es el desafío de la gestión, abrir las organizaciones al aprendizaje.

e- Se orientan hacia el asesoramiento.

Espacios para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias. Tal diversidad sólo puede consolidarse con una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación 68 continua en los espacios institucionales. Para ello serán necesarias nuevas prácticas, experimentación, diseños flexibles de investigación, sistemas de medición de calidad estatales y locales que alimenten las acciones de transformación, orienten los aciertos y sean insumos para alentar la continuidad de los esfuerzos.

f- Procuran la gestación de culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro. La gestión, requiere propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los actores del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización inteligente y rica en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso. La planificación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades.

Según IPE-UNESCO (2000) puede afirmarse que todas las actividades de la gestión educativa, pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. Es posible reconocer la integración de diversos saberes, prácticas y competencias, que suponen el pensamiento sistémico y estratégico, gestor pedagógico y aprendizaje organizacional.

➤ Propician el Pensamiento sistémico y estratégico

El pensamiento estratégico busca comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos a partir de la reflexión y la observación de la situación a encarar.

La intervención que realice para el logro de las prácticas definidas, exigen articular el diagnóstico, las alternativas a tener en cuenta, los objetivos, las acciones o proyectos a desarrollar y la evaluación.

➤ Promueven la gestión pedagógico

Las prácticas de gestar lo pedagógico son aquellas que promueven acciones para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. Las escuelas requieren líderes pedagógicos que impulsen un conjunto de prácticas pedagógicas innovadoras.

La gestión logra recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes significativos para todos los estudiantes. Busca desarrollar diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos y supervisores.

➤Promueven el Aprendizaje organizacional

Las nuevas formas de organización basada en la constitución de equipos de trabajo. Para ello, las operaciones de la organización deben aproximarse a una idea de ciclo de aprendizaje. En el centro escolar se deben dar procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, 69 comparten y desarrollan nuevas competencias, sensibilidades y esquemas de observación. Habrá aprendizaje en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción, y se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar prácticas y resultados.

El aprendizaje es esencial para la planificación estratégica y esta es a su vez el inicio de la transformación educativa. La gestión es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizajes profundos en las organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios permanentes.

En relación a lo expresado, el supervisor realiza el análisis como etapa del diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción de la realidad bajo un esquema con todos los elementos que posibiliten diseñar alternativas de intervención. Propone anticiparse a las situaciones y proyectar las acciones para lograr los objetivos.

El supervisor busca la construcción de alianzas con su entorno y con la comunidad educativa para lograr una buena propuesta de enseñanza a partir de la toma de decisiones, asumiendo la responsabilidad que involucran a muchos actores.

Como comunicador, está atento a las demandas de la comunidad, las aclara, las redefine, genera respuestas y define propuestas, orientadas a unir a los actores con la misión y los objetivos de la organización. Busca conocer y detectar los avances reales y proyectar cambios, estimulando paso a paso los procesos de innovación y de transformación (UNESCO, 2000).

Como responsable de la gestión supervisa las acciones educativas, interviene con estrategias de seguimiento de las propuestas de enseñanza y de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, para hacerse cargo de procesos y de resultados, desde la evaluación, orientación y asesoramiento. Revisar las prácticas desde una visión participativa y compartida permite construir códigos comunes para la acción y comprensión de la realidad desde el diálogo con ella e intervenir para su mejora sostenida. (Ceballos y Ariado, 2005, p. 48)

En este sentido, desde la concepción de gestión escolar situada y participativa, las acciones se orientan a construir información contextual, reconocer las lógicas que se ponen en juego impulsando el análisis reflexivo por parte de la comunidad con el propósito de establecer acuerdos desde códigos comunes.

Para concluir con este análisis podemos decir que en el campo de investigación hay producción de conocimiento sobre las prácticas de gestión escolar que contribuyen a enriquecer el estado del arte en relación con la producción de conocimiento en el campo de la gestión y supervisión escolar.

Sintetizando las afirmaciones teóricas de este enfoque al que adscribimos y que define la actuación propuesta en la gestión del supervisor estudiado mencionamos que: - La gestión educativa entendida como un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.

70

- La apertura al aprendizaje y a la innovación.
- Se orientan hacia el asesoramiento.
- Se promueve el trabajo en equipo.
- La resolución de conflictos se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario.

A lo largo de este capítulo, el supervisor mostraría la capacidad de sostener y acompañar con acuerdos los proyectos educativos, porque promueve iniciativas de cambio, crea soluciones en momentos coyunturales, interviene entre las partes divergentes, a la vez que define y establece un control institucional.

El marco teórico desarrollado da cuenta de la tensión entre la teoría clásica de organización y las miradas teóricas que habilitan nuevas maneras de gestionar basadas en un posicionamiento político y situado de las intervenciones y definiciones que se ponen en juego dicho proceso.

Se reconocen en las producciones teóricas, distintas perspectivas y modelos que recrean diferentes maneras de gestionar y organizar las prácticas educativas. Estas constituyen distintas configuraciones que operan como marco para el análisis del caso y de la propuesta de intervención.

Tras el recorrido presentado en el desarrollo del capítulo, es posible reconocer que hay numerosas investigaciones que abordan la complejidad de la supervisión escolar, estudiando el rol y su actuación en el contexto de demandas y desafíos que promueven la inclusión, la justicia curricular a partir de repensar el currículo, la gestión y el formato escolar entre otros que ilumina el sentido de la propuesta de intervención que se propone en este informe final.

Capítulo N° 3

La construcción de la justicia educativa desde la gestión del supervisor

En este capítulo analizaremos la gestión del supervisor, objeto de esta propuesta de intervención, el cual presenta características específicas al definir un diálogo pedagógico y técnico particular con las instituciones de su zona escolar. En el tejido de la trama que se construye, articula normativas, saberes pedagógicos, experiencias y conocimientos del contexto general y particular de la zona escolar.

Uno de los puntos de la trama que deviene de los objetivos que estructuran la política educativa nacional y provincial es la inclusión con calidad en los aprendizajes. Esta afirmación define líneas de acción, dispositivos, recursos en la gestión en el desafío de construir otras realidades y contexto de enseñanza, y a su vez modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas.

A continuación se exponen puntos de tensión en la gestión del supervisor que necesitan ser analizados para la construcción de la propuesta de intervención.

3. 1. Presentación de la problemática abordada

Retomando el proceso histórico de conformación del campo de la supervisión, podríamos afirmar que la concepción del supervisor escolar, como figura representativa de la autoridad propia del proceso de institucionalización del S.E. ha cambiado a través de los años.

En la actualidad, se le sigue considerando como un eslabón importante en el sistema educativo, pero ya no se lo ve como un fiscalizador, sino más bien como el mediador, asesor pedagógico y orientador en el proceso de especificación de las políticas educativas.(Gvirtz, 2011) Sin embargo, no todos los supervisores cuentan con las mismas características en el proceso de gestionar, hay distintas trayectorias formativas, saberes prácticos y contextuales que configuran particulares maneras de actuar en la construcción de la justicia educativa en las escuelas.

Estas características propias de la institución supervisión objetiva su política desde los proyectos y metas que visibilizan las configuraciones de la gestión y el conocimiento pedagógico que articula lo universal de la política educativa y lo idiosincrático y cultural de la zona escolar .

En este tejido entre la política educativa y el gobierno del supervisor surge el interés por reconocer y proponer intervenciones que coadyuven a fortalecer el sentido inclusivo de su proyecto. El desafío es develar y encontrar qué se puede mejorar, reconstruir, promover y acordar en la dinámica de la gestión y el contenido pedagógico que llega a las escuelas para pensar y reflexionar sobre sus proyectos.

3. 2. Definición de la problemática

La problemática abordada se enmarca en la traducción y puesta en escena del sentido de justicia educativa que definen las políticas educativas en la gestión del supervisor escolar. Persigue, además, el

propósito de construir una propuesta de intervención que avance en garantizar el derecho a la educación en las prácticas educativas de las escuelas de una zona de inspección.

Teniendo en cuenta las características de la gestión del supervisor y los sentidos que presenta la justicia educativa en la zona surgen los interrogantes que orientan el sentido de la propuesta de intervención: ¿Qué dispositivos, proyectos y estrategias de intervención posibilitarían construir justicia educativa en las instituciones? ¿Qué patrones pedagógicos y de organización institucionalizados invisibilizan y desvalorizan a los educandos? ¿Qué concepciones de educabilidad están presentes en los fundamentos de las decisiones pedagógicas de los docentes?

¿Cómo intervenir para promover nuevos sentidos a las prácticas de la enseñanza? ¿Cómo instituir nuevos sentidos-formatos en las instituciones educativas con elevado porcentaje de niños que repiten? ¿Cómo intervenir para facilitar la construcción de los lazos sociales, el reconocimiento de las trayectorias educativas y la recuperación de inscripciones comunes, que unan y amparen a individuos diferentes?

3. 3. Decisiones metodológicas

El presente trabajo final de pasantía se abordó desde la perspectiva de un estudio de caso priorizando la técnica de entrevista en profundidad: “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador e informante” que propone Taylor y Bogdan (1990), con el fin de explorar y rastrear por medio de preguntas cuál es la información más relevante. Además de las entrevistas se recurrió a una variedad de fuentes tanto cualitativas como cuantitativas, que permitieron la construcción de datos. Esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa y observación de los participantes.

Asimismo, desde una perspectiva etnográfica, se combinaron estrategias cualitativas con el análisis de datos cuantitativos, lo que permitió comprender las dinámicas presentes en contextos de la supervisión del nivel primario. Por un lado, se considera que son los sujetos involucrados en la realidad objeto de estudio los que ofrecen una imagen más cercana del fenómeno, ya que sus propias percepciones intervienen en el proceso de supervisión en el ámbito educativo y permiten una aproximación a las diferentes dimensiones del objeto de estudio: la gestión de la supervisión escolar en la construcción de la justicia educativa. Por otro lado, se analizaron indicadores cuantitativos sobre diferentes aspectos del proceso educativo como, abandono, deserción,

repitencia, que complementaron el caso a estudiar.

El interjuego de fuentes cualitativas y cuantitativas permitió construir un saber sobre las lógicas que operan en la gestión del supervisor, caracterizar las prácticas y describir el contexto de actuación. Este conocimiento posibilita identificar la estructura de su práctica, los fundamentos teóricos y las razones que operan en la misma para promover nuevas maneras de intervenir en algunas de las posibles problemáticas que se llegasen a presentar.

Así es que durante la pasantía se realizaron:

a- La observación participante :12 encuentros en el lugar de supervisión.

b- Las entrevistas en profundidad se desarrollaron en 8 oportunidades.

c- Análisis de documentación: planilla de notas, plan de inspección, producciones de las escuelas, informes escolares, planificaciones de reuniones de personal.

Los datos obtenidos posibilitaron la construcción de una propuesta de gestión complementaria y alternativa a la lógica de gestión del supervisor gestando acciones que tienden a avanzar en el proceso de construcción del derecho a la educación con inclusión y calidad en las escuelas. Los objetivos planteados para el desarrollo de la pasantía fueron:

Objetivos generales

1- Analizar la gestión del supervisor y su contribución a construir la justicia educativa. 2- Proponer modelos alternativos de formación, estrategias y dispositivos para la intervención y el asesoramiento pedagógico institucional desde la supervisión educativa.

Objetivos específicos

1- Conocer las prácticas, los procesos y los contenidos de la gestión del supervisor objeto de estudio.

2- Identificar los sentidos que orientan las intervenciones de la gestión educativa del supervisor.

3- Proponer estrategias y dispositivos alternativos que fortalezcan el derecho a la educación y la especificación de las definiciones de la política educativa.

4- Analizar políticas, programas y proyectos inclusivos -implementados actualmente en escuelas de la provincia- que apuntan a la inclusión educativa.

5- Presentar discusiones conceptuales acerca de la inclusión, la igualdad y la calidad educativa.

6- Promover la construcción de la justicia educativa a partir de la implementación de nuevos dispositivos de intervención.

74

3. 4. Desarrollo del trabajo de campo

La pasantía realizada para dar cumplimiento a los requerimientos de la “Especialización en asesoramiento y gestión pedagógica” se inició con el trabajo de campo en una zona de supervisión de la ciudad de Córdoba, entre los meses de abril a noviembre del año 2013. Se seleccionó una zona con escuelas ubicadas en distintos contextos sociales y económicos, cuya gestión escolar estuviera a cargo de un supervisor concursado.

La base empírica se ha construido desde los datos obtenidos en las entrevistas, relatos de vivencias y el análisis de documentación puesta a disposición. Por los cuidados propios de toda investigación son resguardados los nombres de las escuelas aludidas en relatos o acontecimientos. Si

bien se intentó participar activamente en todas las actividades desarrolladas por el supervisor, no fue posible asistir a todas las reuniones de personal directivo y visitas institucionales.

El plan de trabajo de pasantía realizado en el año 2013 lo podemos caracterizar en tres etapas que se organizaron desde abril hasta noviembre.

La primera etapa, realizada entre los meses de abril y mayo, consistió en relevar información y entrevistar al supervisor y directivos de escuelas.

La segunda etapa, se llevó a cabo en junio y julio y consistió en registrar todo lo que acontece en la supervisión y se realizó entrevistas en profundidad al supervisor.

Para finalizar, entre los meses de agosto a noviembre, se analizó la información obtenida y se definieron nuevas entrevistas con preguntas y dudas.

En los encuentros realizados, el supervisor expuso a los autores que lo guían y orientan en su gestión, situaciones vividas, anécdotas, problemáticas a resolver, proyectos de gestión, entre otras. La lógica de su discurso en las entrevistas ha posibilitado abordar la complejidad de la tarea del supervisor, los aspectos estructurantes de su gestión, las definiciones sobre las escuelas de su zona y las acciones tendientes a lograr la puesta en escena de las políticas educativas.

Los autores y fuentes teóricas de referencia del supervisor como Benjamin, Frigerio, Terigi los exteriorizó leyendo textos y citas que comunica a los directivos, los docentes y al supervisor regional de diversas maneras. Las citas de autores presentes en los instrumentos que elabora invitan a analizar y reflexionar sobre las distintas situaciones que se propone intervenir desde la gestión en las escuelas de su zona.

Durante el transcurso de esta experiencia, se logró tomar contacto con distintas documentaciones que el supervisor brindaba: análisis de datos de sobreedad, abandono, promovidos; proyecto de supervisión; instrumentos de trabajo utilizados en las reuniones de personal y las producciones que las escuelas elaboraban. Cada escrito compartido era

75

contextualizado en la lógica de su gestión, definía el por qué y el para qué.

En el mes de abril, el supervisor compartió la lectura y reflexión de algunos autores de referencia y se analizó el tema de la gobernabilidad, como concepto clave para la gestión de las instituciones educativas. Desarrolló los puntos débiles en las escuelas, las lógicas de las gestiones de las instituciones a su cargo y los circuitos de comunicación.

Otro tema analizado, en los primeros encuentros, lo constituyen las reuniones de personal, los instrumentos que utiliza para abrir el debate, los acuerdos y la agenda de trabajo para el supervisor y para las escuelas. También se presentó, en los relatos, la política educativa que el Ministerio impulsa y cómo la concatena en las definiciones del proyecto zonal y en las intervenciones de la gestión en las escuelas.

La integración de estudiantes con necesidades educativas, las dificultades en el aprendizaje

escolar, los docentes integradores, la formación del docente y el plurigrado son temas que desarrolló desde sus vivencias y gestiones para analizar el problema del fracaso escolar.

Durante el mes de mayo, se trabajó con los informes mensuales que las escuelas presentaron. Estos brindaron información relevante sobre distintos aspectos de la realidad escolar como datos de los docentes, proyectos que se están realizando, visitas pedagógicas del supervisor, entre otros. Los informes mensuales describen toda la información sobre los docentes, trayectorias, ingresos, cargos, asistencias. También especifican aspectos estructurales de los edificios, personal de maestranza, proyectos y programas.

Otro aspecto relevante que se trabajó en ese momento tuvo que ver con las visitas del inspector a las escuelas, modalidades y estrategias para intervenir en la dimensión pedagógica de las mismas.

El respeto, la honestidad, el diálogo, los consensos elaborados, la calidad, el clima institucional, los derechos de los niños y los trabajadores, el profesionalismo es abordado como conceptos claves en el proceso de la gestión escolar.

El supervisor anticipa algunas de las problemáticas al reconocer que hay escuelas que contribuyen a generar circuitos diferenciados por la lógica de la gestión: mecanismos de selección explícitos e implícitos, desgranamiento en las matrículas, atención a las trayectorias de los educandos, entre otros. También alude a la socialización familiar, al mismo tiempo que se focaliza en las propuestas pedagógicas que la escuela brinda.

En junio se abordó la trayectoria del supervisor, los estudios realizados, los concursos, algunas experiencias en la gestión escolar y vivencias significativas que fundamentan intervenciones y configuran aspectos del rol del supervisor.

También se avanzó, en el análisis de la información, sobre las notas de los estudiantes y las 76 formas de intervención que realiza antes las dificultades detectadas.

Se analizó el programa educativo zonal y el contenido de la propuesta de intervención. Se expresó y posicionó sobre la tensión entre la inspección y supervisión en la definición del rol que desempeña.

En el mes de julio, se analizaron desde las entrevistas y la documentación, las problemáticas que reconoce el supervisor en el conjunto de las escuelas de su zona. Se caracterizaron a las escuelas por aspectos comunes en la gestión tomando algunos conceptos nodales, como la alfabetización, la inclusión, la equidad, el poder legítimo y deslegitimado, la coherencia interna, la gobernabilidad, el diálogo, los aspectos pedagógicos, las lógicas en la gestión, la población, la gestión de programas y proyectos y el contexto sociocultural de las instituciones, entre otros. Se analizó la repitencia, la matrícula, la sobre edad de las escuelas y el desgranamiento desde distintas bases de datos que se presentaban y de las estadísticas que elaboran las propias escuelas.

La selección de la problemática para desarrollar la intervención pedagógica a partir de la indagación inicial se construyó conjuntamente con el supervisor a partir del análisis de los datos obtenidos, con el fin de focalizar la mirada en la justicia educativa, en las diversas trayectorias educativas de los educandos y en las propuestas de enseñanza frente a esa diversidad.

En los últimos encuentros, se compartió con el supervisor un borrador sobre el análisis de la documentación y la información obtenida desde las entrevistas, analizando cada una de las categorías, complejizando el análisis realizado y aportando nuevos sentidos.

La pasantía realizada en el espacio de la supervisión con la aplicación de las estrategias ya mencionadas, permitieron conocer la complejidad que presenta la gestión de la supervisión zonal, reconocer sus aspectos estructurales y sus dinámicas, en especial las que surgen de la inmediatez de los acontecimientos; lo que presentamos a continuación.

3. 5. Análisis del caso

El caso objeto de estudio “la gestión del supervisor escolar” se pudo reconstruir a partir de un proceso complejo de lecturas de lectura teóricas y resultados de investigaciones que permitieron la construcción de los datos. . Describir las particularidades de la gestión de la supervisión posibilitó ver estrategias, recursos, prioridades, entre otros y visibilizar de esta manera prácticas, procesos y nudos de tensión con el fin de construir una propuesta situada y con sentido en el marco de las políticas educativas inclusivas.

A continuación, a partir del trabajo de campo analizaremos los aspectos relevantes de la compleja tarea gestionar una zona escolar del nivel primario, con el propósito de acompañar,

77

fortalecer y proponer nuevos sentidos que contribuyan con las prácticas de justicia educativa. 3.

5. 1. La gestión del supervisor

En este apartado se analiza la gestión del supervisor de escuelas del nivel primario de una zona de Córdoba Capital. En su desarrollo y actuación es posible reconocer los procesos de traducción, tensión y problematización entre su trayectoria formativa y la gestión que definen su actuación en el contexto normativo, es decir las leyes: decretos, resoluciones y programas que impulsan la política educativa.

Entre las definiciones y ejes de trabajo se encuentra el desafío de traducir en las prácticas institucionales el derecho a la educación desde el fortalecimiento de las condiciones que favorezcan la construcción de las prácticas que contribuyan a la justicia educativa.

Aquí, la prescripción de la política educativa se traduce en prácticas y saberes que pone en juego en los distintos escenarios de su actuación, al igual que el uso de estrategias, dispositivos, problemáticas y metas para intervenir desde las características particulares que presentan las instituciones educativas de la zona supervisada.

Se puede reconocer que el supervisor en su actuación elabora, revisa, analiza y reflexiona sobre su “Plan de trabajo zonal” pensando e interviniendo ante las demandas que surgen de los acontecimientos cotidianos. Desde los datos e información que obtiene de las instituciones escolares, estructura sus estrategias de actuación en las escuelas de su zona y a su vez ofrece diversas respuestas a lo particular.

En nuestro registro de campo encontramos que el supervisor definió los siguientes objetivos de su plan de trabajo para los años 2012-2013:

“Optimizar el servicio educativo público de gestión estatal del mejor modo posible a través de la sistematización de acciones, articulando necesidades e intereses que se detectan, que emergen y que pueden surgir con los recursos oficiales y no oficiales disponibles y factibles de ser generados (...). Propiciar coherencia interna entre el discurso político y la implementación /ejecución de la política pública educativa” (Registros de campo. Abril 2013)

Para lograr el cumplimiento de los objetivos el supervisor expuso en las entrevistas distintas líneas en su actuación que sistematizó a continuación:

a- Orientación a los equipos de gestión sobre la traducción e implementación en las organizaciones educativas de los programas, proyectos, resoluciones que el gobierno define a saber: “Programa de fortalecimiento pedagógico”, “Jornada extendida”, “Unidad pedagógica” e intervenir en los problemas que se presentan como así también en la resolución de conflictos.

b- Promoción de un clima agradable en las instituciones, apostando en la circulación de la 78 palabra y el fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes, maestros, directivos. c- Monitoreo de la composición de la matrícula, la implementación de programas ministeriales, la circulación de la palabra en la zona, los resultados parciales y finales de los estudiantes, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la evolución de los conflictos que hayan surgido.

d- Construcción de estrategias para abordar problemáticas que surgen desde la lectura de los datos. Las decisiones que proyecta se orientan hacia el reconocimiento y centralidad de los estudiantes, el trabajo colectivo, colaborativo y la prioridad en el dictado de clases.

e- Planificación y puesta en escena de actividades de análisis y reflexión de procesos institucionales.

Estas líneas de acción posicionan las definiciones y gestión desde lo Guerra Mendoza, (2006) sostiene en su investigación como asesoría, apoyo y acompañamiento técnico – pedagógico en y para la escuela, con directores, docentes y estudiantes como centro de atención para la transformación de la escuela. Sostiene además lo administrativo y con intensidad lo pedagógico. como lo expone Almanzor Flores (2007)

En relación al enfoque se reconocen los sentidos expuestos por Casassus (1997) al entender la conducción de la zona escolar como una práctica política/pedagógica. Lee y relee la zona escolar en situación como lo define Marturet, et al., (2010) ,obtiene y analiza la información, acompañamiento pedagógico y asesoramiento. De esta manera se fortalece el posicionamiento pedagógico de la política educativa del Ministerio de educación de Córdoba.

El saber que busca obtener se focaliza por un lado en los proyectos, organización y prácticas escolares y por otro en el reconocimiento y centralidad de los estudiantes al leer las trayectorias, notas, asistencia, ausencias.

Las acciones desarrolladas en la Pasantía permitieron identificar un conjunto de actividades que

da cuenta del desempeño del supervisor en sus distintos sentidos y con la inclusión de diversos dispositivos planteados para el cumplimiento.

El supervisor entre sus afirmaciones enuncia que se posicionó como un articulador de políticas públicas quien realiza lecturas políticas de los memos, circulares, lineamientos de la política educativa. Pero también informa a sus superiores sobre las problemáticas que presentan las instituciones educativas.

El supervisor afirmó que: “Mi función no es la de capacitar, articulo políticas públicas, las didácticas las trabajan los programas. (...) Deben garantizar que haya clases, habilitar por todos los medios que el encuentro pedagógico se dé . ” (Registros de campo. Mayo 2013). Interviene en los llamados a suplentes y en cuestiones de infraestructura. Brinda herramientas a la gestión escolar para mejorar el clima, fortalecer el trabajo colectivo. En este sentido afirma que:

(...) “que las escuelas lean sus datos, reconozcan sus problemáticas y busquen caminos de solución. (...) Gestionar para la calidad en la educación, implica tejer tramas, cada uno que intervenga en el acto educativo pueda dar lo mejor posible, pero puede ser que no ocurra” (Registros de campo. Mayo 2013)

En relación a la definición y traducción del marco normativo que define su actuación expone:

“Lo que expresa la ley de educación en su artículo 104 no está reglamentado, el equipo técnico no está definido, un equipo requiere que se reúnan y trabajen, mi posición personal, el rol es principalmente de controlar que se den las condiciones y el lugar para el acto educativo, que se cumpla la normativa, es compleja la tarea en la realidad social de las escuelas. (Registros de campo. Mayo 2013)

La hipótesis que guía su actuación es que hay problemas de gobernabilidad en el sentido de que los actores de las instituciones como sujetos políticos tienen dificultades en la definición y construcción de propuestas pedagógicas. Reconoce la dificultad en el posicionamiento pedagógico en la zona y que es necesario lograr coherencia con los lineamientos de la política. Desde lo expresado podríamos decir que hay una preocupación en la concreción y/o aplicación de las políticas educativas en cada institución.

Según Alejandro Morduchowicz (2007) es posible analizar el concepto “gobernabilidad” que nos presenta el supervisor al decir que no solo el gobierno central es quien define las acciones para sostener la política educativa sino que hay dispositivos y decisiones que se adoptan en las propias instituciones.

“hay vida más allá del gobierno. Además de la regulación y acción del gobierno democrático, existen también otros dispositivos y principios de autorregulación y autogobierno social, cuya mayor o menor vitalidad aumenta o disminuye la capacidad de orden y cohesión social” (Aguilar Villanueva, L.F., citado por Cruz, C., 2001).

El supervisor al realizar un análisis de su zona escolar afirma que en general los actores institucionales, específicamente la gestión de las escuelas en relación a las definiciones pedagógicas, presentan dificultades en las decisiones y dispositivos que ponen en juego en el proceso de especificación de las políticas educativas.

En este sentido el supervisor propone abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano de la zona escolar, no solamente desde un repertorio de recursos y estrategias preexistentes, sino desde la posibilidad de la creación, a partir del pensamiento acerca de situaciones problemáticas y desafíos que se presentan en cada contexto. Admitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, para dar lugar a lo inédito.

Ya no se trata de dar cumplimiento a un mandato moral, sino de asumir otra posición ética frente a lo que ocurre en las escuelas. (Marturet, Bavaresco, Torchio, Íbalo, Calarco, 2010)