

Dossier: El papel mediador de la supervisión escolar en la implementación de normativas académicas en el nivel secundario en el contexto de pandemia.

The mediating role of school supervision in the implementation of academic regulations at the secondary level.

[1-15] En *El Cardo* N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1784

DOSIER «ESCUELA SECUNDARIA»

El papel mediador de la supervisión escolar en la implementación de normativas académicas en el nivel secundario en el contexto de pandemia

The mediating role of school supervision in the implementation of academic regulations at the secondary level

Patricia Malena Delgado. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

patridelgadow@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8617-9424

Presentación: 29/10/2023. Aceptación: 26/3/2024. Publicación: 9/8/2024.

Resumen

En el artículo se recupera la perspectiva de la supervisión escolar respecto de las normativas académicas que se produjeron en el contexto de pandemia para acompañar las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Se examinan datos empíricos procedentes de entrevistas realizadas a un grupo de supervisores que trabajan en diferentes regiones educativas de la provincia del Chaco, con el propósito de reconocer los sentidos sobre la inclusión presentes en sus discursos, y derivados de ellos, las interpretaciones sobre el contenido de las normativas académicas, y el modo en que son traducidas en el acompañamiento a los directivos que deben implementarlas en las escuelas. Entre los principales hallazgos, se destaca el acuerdo de los supervisores en los sentidos atribuidos a la inclusión y al acompañamiento de las trayectorias escolares, desde una perspectiva que promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, adaptadas a los intereses y necesidades de los es-

The article recovers the perspective of school supervision regarding the academic regulations that were produced in the context of the pandemic to accompany school trajectories in secondary school. Empirical data from interviews with a group of supervisors working in different educational regions of the province of Chaco are examined, in order to recognize the meanings about inclusion present in their discourses, and derived from them, the interpretations about the content of the academic regulations, and the way they are translated into the accompaniment of principals who must implement them in schools.

Among the main findings, we highlight the agreement of the supervisors on the meanings attributed to inclusion and the accompaniment of school trajectories, from a perspective that promotes the development of innovative pedagogical practices, adapted to the interests and needs of the students, and the construction of personal relationships that

tudiantes, y la construcción de relaciones personales que permiten un mejor seguimiento de sus trayectorias. Más allá de este acuerdo, los supervisores expresan distintos posicionamientos respecto de las propuestas pedagógicas incluidas en las normativas, basados en sus propias experiencias educativas y laborales, y sus lecturas sobre las posibilidades y límites de concreción en las escuelas. Desde esos posicionamientos, deciden cómo acompañar a los directivos a través del ejercicio de las funciones que constituyen su trabajo.

En general, el acompañamiento a directivos es planteado en términos de una relación horizontal, entre colegas, donde predominan las funciones de asesoramiento y de formación. Comparte con la noción de acompañamiento a las trayectorias escolares, el énfasis en componentes emocionales como la motivación, el deseo y el compromiso individual, considerados claves para el trabajo escolar, tanto del enseñar como del aprender, al margen de las condiciones organizacionales, administrativas y laborales que organizan la experiencia escolar.

Abstract

allow a better monitoring of their trajectories. Beyond this agreement, supervisors express different positions regarding the pedagogical proposals included in the regulations, based on their own educational and work experiences, and their readings on the possibilities and limits of their implementation in schools. From these positions, they decide how to accompany school principals through the exercise of the functions that constitute their work.

In general, accompaniment of principals is considered in terms of a horizontal relationship between colleagues, where counseling and training functions predominate. With the notion of accompanying school trajectories, it shares the emphasis on emotional components such as motivation, desire and individual commitment, considered key for school work, both for teaching and learning, regardless of the organizational, administrative and labor conditions that organize the school experience.

Palabras clave: régimen académico, escuela secundaria, supervisores

Keywords: academic regime, secondary school, supervisors

1. Introducción

En el artículo se presentan resultados de una investigación en curso¹, cuyo interés central consiste en analizar el modo en que las políticas orientadas a garantizar la inclusión educativa y el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario en la provincia del Chaco, son interpretadas y traducidas por actores que se sitúan entre los niveles de decisión política y las escuelas, y desde esas posiciones intervienen en su implementación. En particular, se recupera la mirada de un grupo de supervisores en torno a las normativas académicas que se produjeron en el contexto de pandemia para acompañar las trayectorias escolares en el nivel secundario.

En la provincia del Chaco estos actores constituyen los principales agentes de enlace entre los niveles superiores del ministerio y las escuelas. Representan a las autoridades educativas regionales en el territorio y conforman el nivel superior jerárquico inmediato de los equipos de conducción de los establecimientos educativos. Se sitúan en el nivel más alto del escalafón docente, al que se puede acceder por carrera, mientras que los niveles superiores son cubiertos por designaciones políticas.

En particular, en el contexto de la pandemia, los supervisores operaron como actores clave en la traducción y adaptación de las normativas a los contextos escolares, a través del acompañamiento que realizaron a los equipos directivos. Durante ese periodo excepcional, la suspensión de la presencialidad obligó a reorganizar las condiciones de escolarización. Para ello la normativa constituyó una herramienta central, adoptó diversas formas (resoluciones, memorándum, circulares) y cristalizó las decisiones tomadas por las diferentes instancias de gobierno, de nivel federal, nacional, provincial y local (Arroyo y Castro, 2023).

Con el propósito de sostener la continuidad pedagógica las autoridades educativas establecieron medidas tales como: la priorización de contenidos y su integración en unidades pedagógicas que permitieran el trabajo simultáneo con grupos heterogéneos de estudiantes, la modificación de los regímenes académicos con la suspensión del registro de asistencia y de las calificaciones numéricas, el énfasis en los procesos de evaluación formativa, la unificación del ciclo lectivo 2020-2021 considerado como unidad temporal, y la figura de la promoción acompañada, que permite trasladar al año subsiguiente aprendizajes no acreditados en el año anterior. Con la vuelta a la presencialidad, se desplegaron diferentes modelos de escolarización (presenciales, no presenciales y combinados). Todo ello implicó una reorganización del trabajo docente, que afrontó nuevos requerimientos, como la planificación conjunta de la enseñanza por ciclo, área o campo disciplinar; la distribución de tareas en la presencialidad y en la virtualidad; el seguimiento individualizado y la evaluación integral de las trayectorias estudiantiles, entre otras.

En el artículo interesa recuperar la mirada de un grupo de supervisores sobre el papel que desempeñaron en la implementación de estas normativas orientadas a acompañar las trayectorias escolares en el contexto de pandemia. Para ello se exa-

minan datos empíricos procedentes de entrevistas semiestructuradas, realizadas a cinco supervisores y tres supervisoras que trabajan en diferentes regiones educativas de la provincia. Las mismas se efectuaron entre los meses de marzo y junio de 2021, durante el período de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio, en el que se produjo un retorno progresivo a la presencialidad en las escuelas.

El análisis de estos resultados se orienta a reconocer, en primer lugar, cuáles son los sentidos sobre la inclusión presentes en los discursos de los supervisores, y derivado de ellos, cómo interpretan el contenido de las normativas académicas orientadas a acompañar las trayectorias escolares. En segundo lugar, interesa comprender de qué manera traducen esos significados construidos en un conjunto de prácticas que despliegan para orientar a los equipos directivos en la interpretación que realizan de tales normativas para su transmisión a los docentes en sus escuelas.

A continuación se presentan algunas premisas teóricas que configuran el modo de abordar el objeto de estudio, junto a precisiones sobre la estrategia metodológica de la investigación y la población en estudio. A partir de allí se procede al análisis de resultados para finalmente exponer algunas conclusiones provisionarias.

2. Sobre la perspectiva teórica para abordar el objeto de estudio

El interés de investigar sobre el papel mediador que asume la supervisión escolar en el despliegue territorial de las políticas, deviene de la adopción de un enfoque teórico metodológico que concibe a la administración, como un proceso en el cual las decisiones políticas que se generan como discursos y diseños desde diversos lugares del Estado, se reelaboran, modifican, obstaculizan o profundizan a lo largo de la cadena de actores sociales que intervienen en su implementación. Dicho proceso no consiste en la «aplicación» de normativas o programas, sino en la «desagregación» de las mismas de acuerdo a condiciones, posibilidades, necesidades y obstáculos que los actores involucrados experimentan en relación a las intenciones y propuestas contenidas en las políticas educativas (Carranza, 1998).

Desde esta perspectiva, la burocracia estatal no constituye un órgano monolítico, sino un aparato institucional que contiene una diversidad de sectores, grupos de interés y organizaciones con campos de decisión y racionalidades peculiares (Oszlak y O'Donnell, 1981). Así entendida, la burocracia constituye un ámbito de mediación en el cual se reconstruyen los sentidos de las políticas educativas, por lo que su concreción no depende solamente de la validez de sus contenidos o la pertinencia de sus objetivos, sino también de las múltiples «traducciones» operadas por los actores que intervienen en su implementación (Almandoz y Vitar, 2008)

En este punto, recuperamos aportes de la obra de Stephen Ball y colaboradores, particularmente su teoría de la actuación (Ball, Maguire y Braun, 2016). Los autores plantean la necesidad de ver a la «puesta en acto» de una política como un proceso creativo, enmarcado por condiciones institucionales, y que involucra

una gama de actores². Dicho proceso supone un trabajo de interpretación del texto político para encontrarle un sentido, a partir del cual se produce un trabajo de traducción, que involucra múltiples procesos puestos en práctica para convertir las expectativas o demandas abstractas de las políticas en algo que pueda ser hecho y alcanzado. La política siempre es reconstruida y recreada por un sujeto en relación a su contexto de trabajo, que es el ámbito en donde se opera el pasaje del texto a la práctica (Avelar, 2016).

Desde esta perspectiva distintos aspectos influyen en las maneras en que las políticas son «puestas en acto», entre ellos, los discursos profesionales, la formación docente, las condiciones materiales de los establecimientos³, las características de los estudiantes y las culturas escolares. Es decir, las interpretaciones de las políticas no se producen en el vacío, y el grado de libertad de los actores para definir las depende del tipo de políticas y de la formación discursiva en la que se inscriben (Avelar, 2016).

Desde estas premisas teóricas, indagamos acerca de las interpretaciones que realizan los supervisores sobre el contenido de las normativas académicas, así como las traducciones que realizan a través de sus prácticas en territorio, actuando como bisagras o puentes entre el gobierno de la educación y las escuelas.

3. Algunas precisiones sobre la estrategia metodológica y la población en estudio

La investigación de la que emergen los datos empíricos es de carácter cualitativo y combina diferentes fuentes y técnicas de relevamiento de información, principalmente el análisis documental de normativas nacionales y provinciales aprobadas durante la pandemia, y la realización de quince entrevistas semiestructuradas a actores de niveles intermedios de gobierno (directores regionales, referentes pedagógicas y supervisores), efectuadas entre los meses de marzo a junio de 2021, con la modalidad presencial y virtual. El análisis de todo el material empírico se realizó mediante la utilización del software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.

La conformación de la muestra de actores entrevistados se efectuó de acuerdo con dos criterios básicos. En primer lugar, que los sujetos se ajusten a la definición de «actores de niveles intermedio de gobierno» adoptada en el estudio, haciendo referencia a aquellos agentes estatales que se sitúan entre los niveles de decisión política y las escuelas. En segundo lugar, que estos actores trabajen en diferentes regiones educativas de la provincia, para reconocer la incidencia de los contextos territoriales en el despliegue territorial de las políticas. Atendiendo a estos requerimientos, se utilizó el criterio de selección por redes para conformar la muestra sobre la base de las referencias de los propios actores sociales implicados en la problemática en estudio (Sagastizabal & Perlo, 2002). De esta manera, la muestra quedó conformada por ocho supervisores, dos referentes pedagógicas de direcciones regionales y cinco directores regionales.

En este artículo se examinan datos emergentes de las entrevistas a supervisores

res, quienes se revelaron como los principales agentes intermediarios entre las autoridades del Ministerio y las escuelas. Se trata de un grupo de cinco supervisores y tres supervisoras que viven y trabajan en diferentes localidades de la provincia. Son docentes de distintas disciplinas (Letras, Matemática y Física, Historia, Ciencias de la Educación, Educación Física), algunos egresados de institutos de educación superior y otros de universidades. La mayoría ha realizado postítulos, carreras de especialización en diferentes temáticas, y capacitación específica en gestión educativa. En cuanto a su trayectoria laboral, todos tienen más de veinte años de antigüedad en la docencia y han trabajado como profesores y directores de establecimientos educativos.

En general tienen a su cargo la supervisión de muchos establecimientos educativos, diversos en cuanto a la modalidad a la que pertenecen (educación común, educación de jóvenes y adultos, educación técnica y formación profesional, educación bilingüe intercultural, centros de educación física); el sector de gestión (estatal, privado, social, comunitario indígena), la localización (ámbitos urbanos o rurales), y las características socioeconómicas y culturales de la población escolar que atienden. De sus relatos se infiere que desarrollan sus funciones en condiciones de trabajo precarias. Tienen a su cargo muchas escuelas, debido a que en los últimos años no se cubrieron los cargos que quedaron vacantes (por jubilación o licencia). No cuentan con los medios de movilidad necesarios para recorrer el territorio que supervisan y muchas veces no disponen en sus lugares de trabajo el equipamiento y los insumos básicos para realizar el trabajo administrativo. Consideran además que sus salarios no se corresponden con las exigencias del puesto ni con el nivel de responsabilidad que asumen.

4. Discusión de resultados

En este apartado el análisis se orienta a reconocer cuáles son los sentidos sobre la inclusión presentes en los discursos de los supervisores, y derivado de ellos, cómo interpretan el contenido de las normativas académicas orientadas a acompañar las trayectorias escolares. A partir de allí, interesa comprender de qué manera estos actores traducen esos sentidos construidos y los ponen en acto a través de un conjunto de prácticas desplegadas para orientar a los equipos directivos en la implementación de las normativas académicas en sus escuelas.

4.1 Sentidos construidos en torno al concepto de inclusión educativa

En las definiciones de los supervisores se reitera como argumento el principio de la educación como derecho social que el Estado debe garantizar a todos los estudiantes, y derivada de ese principio, la necesidad de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de los mismos, como se ilustra en este fragmento:

incluir es eso, diseñar la forma para que todos ingresen, permanezcan y

egresen, pero además que en ese trayecto algo les haya pasado, mucho de lo que nosotros esperábamos hayan aprendido y hayan podido cambiar su mirada (...) Yo creo que cuando todas esas condiciones se dan, puedo decir que mi alumno estuvo incluido, si alguna falta, la inclusión es siempre a medias. (Supervisor de escuelas de gestión privada, 11 de junio de 2021)

El concepto se presenta asociado a la noción de «acompañamiento de las trayectorias escolares», expresión más utilizada para referirse a este objetivo de política educativa, y que pareciera tener un significado menos equívoco que el término «inclusión»⁴. En ese sentido, los supervisores acuerdan, como lo expresa el fragmento, que incluir supone no dejar fuera de la escuela a ningún estudiante, posibilitando el acceso de todos los niños, adolescentes y jóvenes a la escolarización; y también, que implica poder desarrollar durante la trayectoria escolar un conjunto de aprendizajes necesarios para la vida. Esta perspectiva coincide con aquella planteada en diferentes textos políticos y académicos, según la cual para que una escuela sea inclusiva no basta con que los estudiantes asistan con regularidad, sino que esta debe lograr ampliar sus horizontes culturales (Fontana y Garay, 2015).

Estos sentidos sobre la inclusión se inscriben en una configuración discursiva que se va instalando poco a poco en el imaginario de directivos y docentes, aunque no sin generar tensiones y resistencias, como relata un supervisor:

la tradición del nivel secundario tendía a ser excluyente, era más bien el alumno el que tenía que adaptarse al formato y a las características de la escuela secundaria, y no la escuela secundaria a las características, demandas y necesidades del chico. Había una gran resistencia en el personal docente, decían que le bajamos la calidad, que hay un facilismo, que bajamos el nivel a los chicos, el verso ese era muy fuerte, fue un proceso muy lento el lograr instalar, que realmente era un derecho la educación para el chico, que debíamos buscar la forma, y el cambio no era un cambio de facilitar las cosas, era un cambio de trabajar, cambiar la forma de relacionarse con el chico... Creo que ahí hubo un proceso donde se instaló esa idea, de que teníamos que preocuparnos más por qué pasaba con esos chicos. (Supervisor de escuelas secundarias orientadas de gestión estatal, 8 de mayo de 2021)

Desde la perspectiva de este supervisor y de otros entrevistados, el acompañamiento a las trayectorias escolares supone, desde el rol docente, considerar las necesidades y motivaciones de sus estudiantes y estar dispuesto a adaptar estrategias de enseñanza y de evaluación, lo que no significa «bajar el nivel» o «disminuir las exigencias». Y también requiere de una cercanía, de un cuidado del otro, en donde se priorice la construcción de un vínculo que estimule los procesos de aprendizaje. En palabras de otro supervisor:

Nosotros trabajamos desde lo vincular, esto de la mirada del docente, de las palabras que utiliza, de cómo se dirige al estudiante, de cómo lo estimula, para encontrar lo positivo, para que se sienta cómodo en el aula (...) hoy por hoy, trabajar la educación emocional en las escuelas secundarias es uno de los temas que atraviesan todas las reuniones que tenemos con directivos (...) nos está costando en el secundario, porque tenemos cursos numerosos en algunas escuelas y «profesores taxis» que van de un lado al otro y nos cuesta que generen esos vínculos. (Supervisor de escuelas secundarias de gestión estatal, 30 de abril de 2021)

La personalización del vínculo con cada estudiante como punto de partida para el trabajo escolar, es un elemento que forma parte del modo en que definen el acompañamiento los supervisores entrevistados, aun reconociendo que las condiciones del trabajo docente, muchas veces, obstaculizan esa posibilidad.

Más allá de estos acuerdos, se reconocen en los supervisores matices de significación en relación a las propuestas contenidas en las normativas académicas aprobadas durante la pandemia. Algunos se muestran entusiastas y adhieren a un formato escolar basado en la no gradualidad, la flexibilidad de tiempos y espacios, o el trabajo interdisciplinario, pues consideran que permite ofrecer una propuesta educativa adecuada a la heterogeneidad de aprendizajes, capacidades y trayectorias de los estudiantes. Otros supervisores en cambio, aceptan estas propuestas como alternativas para transitar la coyuntura, aunque plantean objeciones si estas formas de trabajo se instauran de manera generalizada y permanente, por considerar que conllevan una falta de profundización de contenidos disciplinares necesarios para continuar estudios superiores. En estos casos, las objeciones no suponen un cuestionamiento al objetivo de la inclusión, sino que derivan de la preocupación por la calidad de los aprendizajes realizados en esas condiciones de cursado.

Las diferentes interpretaciones obedecen al modo en que significan las posibilidades y límites que se presentan en las instituciones educativas para instrumentar esas propuestas y producir cambios en las prácticas de enseñanza y de evaluación. Son posicionamientos construidos a partir de sus propias experiencias formativas y laborales, y basados en su conocimiento de las escuelas, sus directivos y docentes.

4.2 La traducción del contenido de las normativas académicas en el ejercicio de la supervisión

La supervisión escolar constituye una instancia estratégica en la implementación de las políticas, dada su particular posición de mediación entre la toma de decisiones en los organismos centrales y las escuelas (Hirschberg, 2013). Quienes ocupan esa posición en la burocracia educativa, pueden operar como promotores u obstaculizadores de la implementación de políticas en el ejercicio de su trabajo, que se organiza en torno a tres funciones básicas: la supervisión propiamente dicha,

vinculada al control y la evaluación de la gestión institucional; el asesoramiento, acompañamiento y capacitación de directivos y docentes; y la comunicación entre los niveles inferiores y superiores de la estructura administrativa (Carron y De Grauwe, 2003; Dufour, 2008).

La mediación de los supervisores se realiza a través de la lectura, interpretación, comunicación y explicación del contenido de las normativas, para contribuir a su implementación en las escuelas. Pero se produce también al administrar el flujo de información entre el ministerio y las escuelas, intervenir en la gestión de conflictos, fiscalizar o llevar adelante procedimientos administrativos, o brindar asesoramiento a los directivos en relación a diferentes asuntos, entre las diferentes funciones que conforman su trabajo.

Se plantea como hipótesis que, el modo en que asumen y desarrollan su trabajo, expresa y configura a la vez, las maneras que encuentran de interpretar y traducir el contenido de las políticas educativas, desde su propia subjetividad, con los márgenes de autonomía y creatividad que disponen, pero en el marco de encuadramientos discursivos y materiales que no pueden evitar. Encuadramientos discursivos, porque los supervisores como sujetos de la política, piensan, sienten y se comportan de maneras específicas y particulares y son influidos por discursos que les imponen límites a lo que pueden pensar, sentir y actuar, los que fueron apropiados en la trayectoria formativa y laboral de cada uno. Encuadramientos materiales, porque estos actores despliegan su labor en contextos que presentan determinadas condiciones de trabajo, que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de sus funciones, y generar diferentes grados de compromiso e involucramiento con las políticas educativas.

Se entiende entonces, que las interpretaciones y traducciones de los textos políticos, son producidas por los supervisores en relación a su historia, experiencias, habilidades, recursos y contextos. Es decir, a lo largo de sus biografías profesionales se apropian de discursos, que conviven o confrontan con las posibilidades y límites que ofrecen sus contextos de trabajo, dando lugar a interpelaciones, dudas, objeciones y cuestionamientos. Producto de esas experiencias formativas y laborales, y de las propias preferencias y elecciones, los supervisores van adoptando ciertos criterios de actuación y configurando estilos de gestión particulares.

En general, los supervisores entrevistados plantean el acompañamiento a los directivos en términos de una relación horizontal entre colegas, basada en el reconocimiento de los ámbitos de actuación de cada uno y el respeto de los márgenes de autonomía de las instituciones escolares. Predomina en sus discursos la imagen del supervisor como formador de directivos, que propicia encuentros para analizar el contenido de las normativas y explicar el marco referencial en el que se inscriben, con el propósito de ofrecer a los directores herramientas teóricas y metodológicas para que puedan replicar esta modalidad de trabajo en sus escuelas. Subyace la idea de que la transformación de las prácticas docentes y directivas requiere de es-

pacios de formación que permitan la apropiación de los fundamentos teóricos de las propuestas contenidas en las políticas, así como el ejercicio de la reflexión para revisar y modificar concepciones pedagógicas muy arraigadas. Asimismo, se señala la importancia de convencer sobre el sentido y la necesidad de revisar y cambiar las prácticas pedagógicas.

Esta concepción de acompañamiento se parece a la descrita anteriormente en relación a las trayectorias escolares, con énfasis en componentes emocionales como la motivación, el deseo, el compromiso y el involucramiento, considerados claves para el trabajo escolar, tanto del enseñar como del aprender. Se trata de un proceso basado en la disposición y el compromiso individual, al margen de las condiciones organizacionales y laborales que sería necesario acompañen la redefinición de la experiencia escolar en términos de una mayor personalización de los vínculos pedagógicos.

Este modo de entender el acompañamiento se comprende mejor al examinar las explicaciones que los supervisores ofrecen respecto de las dificultades que se presentan para implementar las normativas académicas en las escuelas. Pareciera existir una correspondencia entre esas «lecturas» sobre la llegada de las políticas a las escuelas y el modo en que éstas les hacen (o no) lugar, y la forma en que deciden acompañar su implementación.

Según su mirada, se presentan dos tipos de obstáculos en la recepción y apropiación de estas normativas por parte de los actores escolares. En primer lugar, los docentes y directivos no saben cómo implementar cambios que exigen revisar prácticas pedagógicas y modos de vinculación con estudiantes y familias, pues han sido formados desde una lógica disciplinar, «netamente contenidista», que no se centra en el desarrollo de las capacidades y que deposita la responsabilidad del aprender exclusivamente en el estudiante. En segundo lugar, los docentes y directivos se resisten a producir esos cambios, ya sea porque consideran que conllevan un deterioro de la calidad educativa, producto de la reducción de contenidos y la disminución de exigencias, o porque suponen una mayor carga de trabajo en condiciones laborales precarias.

Del primer argumento se desprende el propósito de generar espacios de reflexión sobre la práctica con directivos, para intercambiar ideas y generar problematizaciones, de manera que estos repliquen luego esta modalidad de trabajo en las escuelas. Sin embargo, los supervisores reconocen que se trata de un proceso difícil que encuentra muchas resistencias. Por ejemplo, respecto del acompañamiento a las trayectorias escolares, una supervisora describe diferentes reacciones de los directores con los que trabaja:

el director del colegio secundario viene con una estructura de que al chico le tenés que dar, ofrecer todo, pero no tenés que andar tan atrás y cuesta un poco. Como que hay volver a pensar cómo llegamos a los tutores y a los

chicos, insistir que es importante para nosotros que esté en la clase... Hay muchos (directores) que sí lo hacen, hay que sacarse el sombrero de cómo se preocupan, cómo están atrás, con los docentes a la par, en ver cómo llegan a la familia y a los chicos. Y hay otros que están tan saturados... y que te dicen «¿por qué lo tengo que ir a buscar yo? El alumno viene y tiene que terminar si quiere, él ya es responsable, es mayor de edad». Entonces hay toda una cuestión ahí para debatir, para pensar... (Supervisora de escuelas de gestión privada, 4 de junio de 2021)

Se producen tensiones y desacuerdos en las escuelas respecto de cómo se significa el acompañamiento, dudas y cuestionamientos sobre cómo interpretar y traducir en la práctica las propuestas contenidas en las normativas. Frente a ello cabe preguntarse: ¿acompañar a un estudiante en su trayectoria escolar supone «andar atrás» para que cumpla con sus responsabilidades? ¿le compete al directivo o en quien delegue esta tarea esa responsabilidad? Por otra parte, si es necesario «andar atrás» y convencer a tutores y estudiantes que es importante que asistan a clases y que cumplan con sus obligaciones, en un contexto donde la normativa se ha flexibilizado respecto de la asistencia o la promoción, ¿cuál es el sentido del trabajo escolar para cada estudiante? ¿Hay motivación para estar en la escuela? ¿Debe haberlo? ¿Queda el trabajo escolar librado al deseo o a la voluntad individual que pueda poner en juego cada sujeto? ¿Es por esa razón que cobra tanta importancia la personalización del vínculo con cada uno?

Del relato de los supervisores se infiere que estas preguntas, en general, no son objeto de reflexión pedagógica en las escuelas. Es decir, no existe una problematización sobre cómo construyen sentido para sus estudiantes, para que los chicos quieran estar ahí y no migren a otras alternativas de escolarización. Como relata una supervisora:

solo con los asesores pedagógicos nos hacemos ese tipo de preguntas, o con directores que tienen ganas y tienen esta apertura de mente, de pensar más allá del rol de dirección, o mejor dicho, mejor el rol de dirección, pensar en lo pedagógico y en el sentido de la educación, pero hay mucha resistencia. Cuando yo les digo a los directores «a ver, si los chicos no están viniendo, ¿qué oferta atractiva le estamos haciendo para que puedan venir?» La primera respuesta es por qué las escuelas les tienen que atraer, no todo en la vida es atractivo, no todo en la vida es placentero, tienen que aprender y listo. Hay muchos que te van a decir eso y se paran en ese lugar. Lo deben hacer porque lo deben hacer, y deben aprender porque deben aprender, con o sin gusto. Mientras que nosotros sabemos que hoy tenemos otros desafíos para pensar la enseñanza. Hay mucha resistencia en ese sentido, creo que es un desafío replantearse cómo o qué les ofrecemos, qué oferta mejor le damos para que quieran estar en la escuela. (Supervi-

sora de escuelas de gestión privada, 4 de junio de 2021)

El fragmento da cuenta de la confrontación entre un discurso centrado en el interés del estudiante y la necesidad de replantear las propuestas pedagógicas, y otra perspectiva que pone el énfasis en la responsabilidad, en el cumplimiento de las obligaciones, más allá del gusto o del interés por el contenido o la modalidad de trabajo.

Por otra parte, las resistencias obedecen también al modo en que se comunican las políticas. Los supervisores cuestionan cómo se explicaron y justificaron desde los niveles superiores de gobierno los cambios en el régimen académico. Refieren a decisiones impuestas a través de discursos que no son claros o precisos, que no cuentan con una adecuada fundamentación teórica, o que se presentan muy «pegados» a la necesidad de resolver situaciones inmediatas y coyunturales. Por eso señalan la importancia de contar con asesoramiento específico y con herramientas de comunicación más claras para acompañar a directivos y docentes en el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas basadas en los criterios establecidos por las normativas.

Otro factor que influye en la recepción y apropiación de las normativas académicas deriva de las condiciones de trabajo docente y del malestar que estas generan, operando como un obstáculo para propiciar cambios en las prácticas pedagógicas. En palabras de una supervisora:

Si las resoluciones y las normativas llegan en un momento de conflicto como el que estamos teniendo, de conflicto laboral y de conflicto salarial, toda normativa que venga del ministerio es mal recibida por el cuerpo docente. O sea, el primer punto es negarse, y después ahí depende del trabajo del director, de tratar de ir haciéndole comprender a los docentes qué es lo que está pidiendo la normativa. (Supervisora de escuelas secundarias de gestión estatal, 5 de abril de 2021)

Cabe señalar que los cambios propuestos en las normativas académicas produjeron una reorganización del trabajo docente que afrontó nuevos requerimientos. Sin embargo, estos no fueron acompañados por modificaciones en la estructura del puesto de trabajo docente, caracterizado por una carga horaria fragmentada y distribuida generalmente en dos o más establecimientos escolares. Esto contribuyó a la intensificación y diversificación del mismo (Arroyo y Castro, 2023), con el consecuente aumento del malestar.

A partir de estas lecturas efectuadas por los supervisores respecto de la recepción y apropiación de las normativas en las escuelas, los supervisores estiman la viabilidad de las propuestas y deciden cómo acompañar a las instituciones, a través del ejercicio de las distintas funciones que les competen. En esto consiste el trabajo de traducción que describen Ball et al. (2016) como parte del proceso de puesta en acto de la política, desde la posición de los supervisores escolares, que

tienen que contribuir a que directivos y docentes puedan tomar las palabras de los textos políticos, interpretarlas, y convertirlas en experiencias pedagógicas viables, sin perder de vista las complejidades de sus contextos de trabajo.

5. Conclusiones

El análisis efectuado se organiza en base a la hipótesis que plantea que el modo en que los supervisores asumen y desarrollan su trabajo, expresa y configura a la vez, las maneras que encuentran de efectuar la mediación de las políticas, entendida como puesta en acto, esto es, como actividad creativa de interpretación y traducción de los textos políticos a la práctica, que se realiza en el marco de las posibilidades y límites que imponen los discursos y los contextos de trabajo.

Desde esa premisa, se reconocen acuerdos en el discurso de los supervisores entrevistados en los sentidos atribuidos a la inclusión y al acompañamiento de las trayectorias escolares, desde una perspectiva que promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, adaptadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, y la construcción de relaciones personales que permiten un mejor seguimiento de sus trayectorias.

Más allá de estos acuerdos, los supervisores expresan distintos posicionamientos respecto de las propuestas pedagógicas contenidas en las normativas, contruïdos a partir de sus propias experiencias formativas y laborales, y en base a sus lecturas sobre las posibilidades y límites que se presentan en las instituciones educativas para instrumentarlas. A partir de esos posicionamientos, asesoran y forman a los equipos directivos, asumiendo que la transformación de las prácticas docentes y directivas requiere, no solamente de la comprensión y apropiación de los fundamentos teóricos de las nuevas propuestas contenidas en las normativas, sino también del convencimiento sobre el sentido y la necesidad de revisar y cambiar tales prácticas. Ese modo de entender y de llevar adelante el trabajo con los equipos directivos, comparte con la noción de acompañamiento a las trayectorias escolares, el énfasis en componentes emocionales como la motivación y el involucramiento, considerados clave para el trabajo escolar, al margen de las condiciones organizacionales, administrativas y laborales que moldean la experiencia escolar (Ezpeleta, 2004).

Teniendo en cuenta las dificultades y obstáculos que los supervisores reconocen para la apropiación de las normativas académicas en las escuelas, se plantea la necesidad de articular su implementación con decisiones que modifiquen los patrones organizacionales, administrativos y laborales que organizan el trabajo escolar. Sólo de este modo se podrá avanzar en una profunda revisión y transformación de la experiencia escolar, que posibilite la inclusión genuina de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo.

Notas

1. Se trata de una tesis doctoral titulada «El trabajo de los actores de los niveles intermedios de gobierno en la implementación de políticas educativas orientadas a garantizar la inclusión educativa y el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Provincia del Chaco», realizada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. La tesis es dirigida por la Dra. Alejandra Castro y co-dirigida por la Dra. María Cecilia Bocchio.
2. Aunque Stephen Ball cuestiona la utilización del término «implementación» por entender que éste sugiere un proceso lineal por el cual las políticas se mueven en dirección a la práctica de manera directa, desde la perspectiva teórica asumida en nuestra investigación el concepto no tiene esa connotación.
3. Ball advierte sobre el riesgo de «desmaterializar» las políticas cuando las investigaciones se enfocan en las maneras en que los actores le otorgan sentido a las políticas, es decir, no prestar atención a la magnitud ni a las características de los recursos materiales que acompañan a los programas, iniciativas y proyectos en las escuelas. El autor señala que es muy común que los responsables de las políticas educativas cometan este mismo error, olvidándose de los contextos institucionales y materiales de las escuelas a las que aspiran transformar (Beech y Meo, 2016).
4. El término «inclusión» alude también a la integración de estudiantes con alguna discapacidad o con una característica particular (estudiantes indígenas, o estudiantes que trabajan con sus familias, o estudiantes con otra identidad de género, entre los casos mencionados).

Referencias bibliográficas

- Almandoz, M. R., & Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En M. Almandoz; F. Beltrán, C. Ferretti, F. Jódar, G. Lobo, A. San Martín, L. Sinisi, A. Vitar, D. Zibas, *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*, pp. 15-47. Santillana.
- Arroyo, M., y Castro, A. (2023). Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito. *Revista Espacios en blanco*. Serie Indagaciones, *1*(33), 13–26. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1428/1263>
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(24). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368/1747>
- Ball, S.; Maguire, M. y Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas*. Editora UEPG.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(23). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Carranza, A. (octubre de 1998). *La Administración como campo de formación del pedagogo* [Exposición de documento]. Encuentro de cátedras de Política, Planeamiento y Administración de la Educación de Universidades Nacionales. Córdoba, octubre de 1998.
- Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*, UNESCO, International Institute for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111916_spa
- Dufour, G. (2008). *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino*. Aique Grupo Editor.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>

Fontana, A., & Garay, A. (2015). Inclusión y calidad: una apuesta de las políticas socioeducativas. En A. Fontana (Coord.), *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*, pp. 182-208. Ministerio de Educación de la Nación.

Hirschberg, S. (2013). *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones* (Serie La Educación en Debate, número 12). Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006494.pdf>

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documentos G.E. CLACSO, N.º 4.

Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Editorial Stella, Ediciones La Crujía.