



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

La supervisión del nivel secundario argentino durante la pandemia: saberes expertos, conducción y regulaciones en contextos desiguales

Fuentes, Sebastián; Bianchini, María Laura; Fernández, Natalia; Ochoa, Alejandra; Tavella, María Emilia
La supervisión del nivel secundario argentino durante la pandemia: saberes expertos, conducción y regulaciones en contextos desiguales

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 33, 2023
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804020>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-359>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

La supervisión del nivel secundario argentino durante la pandemia: saberes expertos, conducción y regulaciones en contextos desiguales

Supervision at the Argentine secondary school during the pandemic: expert knowledge, leadership and regulations in unequal contexts

Sebastián Fuentes
CONICET-FLACSO/UNTREF, Argentina
sfuentes@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-359>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804020>

María Laura Bianchini
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
mlbian@fch.unicen.edu.ar

Natalia Fernández
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
natinofernandez@gmail.com

Alejandra Ochoa
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
alechoa1964@gmail.com

María Emilia Tavella
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
tavellaemi@gmail.com

Recepción: 20 Septiembre 2022
Aprobación: 28 Septiembre 2022

RESUMEN:

La supervisión de las escuelas secundarias en Argentina atravesó, como todo el sistema educativo, vertiginosas alteraciones a partir de la pandemia por COVID-19. Las prácticas de los/as supervisores/as se resituaron en las tramas de relaciones y configuraciones de poder desde donde se produce y sostiene el gobierno del nivel secundario. El artículo identifica focos de regulaciones en el trabajo de supervisión escolar: la organización de la enseñanza, las prácticas pedagógicas y los criterios de evaluación y acreditación, entre otros, en los que la supervisión constituyó un actor clave para la legitimación de distintas modificaciones en las prácticas escolares instituidas. Con base en entrevistas realizadas a supervisores/as de siete jurisdicciones, en el marco de un proyecto multi-método de mayor escala, el artículo plantea la combinación de lógicas burocráticas y postburocráticas en el contexto pandémico, y el despliegue de un *expertise* específico para el trabajo supervisivo en territorios desiguales.

PALABRAS CLAVE: supervisión, regulaciones, escuela secundaria, pandemia, desigualdades.

ABSTRACT:

The supervision of secondary schools in Argentina went through, like the entire educational system, dizzying alterations during the COVID-19 pandemic. The practices of the supervisors were relocated in the weave of relationships and power configurations in which the government of the secondary level is produced and sustained. The article identifies foci of regulations in the work of school supervision: the organization of teaching, pedagogical practices and evaluation and accreditation criteria, among others, in which supervision was a key actor for the legitimization of different modifications in the instituted school practices. Based on interviews with supervisors from seven jurisdictions, within the framework of a larger-scale multi-method project, the article proposes the combination of bureaucratic and post-bureaucratic logics in the pandemic context, and the deployment of specific expertise for the supervisory work in unequal territories.

KEYWORDS: supervision, regulation, secondary school, pandemic, inequalities.

INTRODUCCIÓN

La suspensión de la presencialidad escolar por la pandemia de COVID-19, entre 2020 y 2021, alteró las prácticas, las condiciones y los sentidos que sobre su trabajo despliegan los actores del sistema educativo, incluyendo a los/as supervisores/as. En el nivel secundario, la alteración de la organización escolar y de la posibilidad de desarrollar la enseñanza en condiciones que aseguren un mínimo de contacto e interacción constituyó un eje central de la problemática. Buena parte del trabajo de supervisión consistió en acompañar la modificación de lo instituido en un nivel educativo que condensa las principales discusiones y brechas para el cumplimiento del derecho a la educación de adolescentes y jóvenes, expectativa política establecida en el marco normativo argentino desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. Esta referencia temporal ancla el análisis que aquí desarrollamos: las problemáticas propiamente *pandémicas* se encontraron con limitaciones que históricamente enfrenta el nivel secundario, y que los marcos normativos y las políticas educativas desplegadas en los últimos 15 años, cuanto menos, buscaron resolver.

Nos referimos a distintas iniciativas denominadas políticas de inclusión, destinadas a evitar el abandono, favorecer la pertenencia y la participación de los/as estudiantes en la vida escolar, así como modificaciones en las normas y códigos escolares consolidados en función de una histórica matriz selectiva. Esas políticas también buscaron generar cambios en las representaciones y expectativas del cuerpo docente, atendiendo a la diversidad y desigualdad en las experiencias y condiciones de adolescentes y jóvenes. Ese conjunto de políticas, no obstante, no logró reducir de manera estructural y persistente las brechas existentes en el nivel.

A inicios de la pandemia, el nivel secundario presentaba desigualdades en las posibilidades de continuidad de las trayectorias de jóvenes según su origen social y el clima educativo de los hogares, así como fuertes disparidades en el logro de aprendizajes (Terigi et al. 2013; Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019; Vanella y Maldonado, 2014; Tiramonti, et al., 2020, entre otros). Todo ello, a su vez, se complejiza si se considera la fragmentación del sistema, donde la articulación entre ofertas según categorías de organización política y de la enseñanza -modalidades del nivel, sector de gestión de las escuelas, territorios y jurisdicciones- y las condiciones y expectativas familiares producen profundas distancias entre lo que acontece en cada escuela. Los marcos institucionales de cada establecimiento y en cada territorio, las demandas familiares según sus posiciones y aspiraciones (Fuentes, 2020) y las condiciones políticas generales del sistema producían aún trayectorias cuyo punto en común es el paso por una institución que no logra evitar la disparidad en la duración, intensidad, aprendizajes y experiencia escolar propuesta.

¿Cómo se reorganizó el trabajo de supervisión atendiendo a estas condiciones pre-pandémicas que operaron en las posibilidades de sostener la escolaridad mientras se profundizaban las desigualdades? Este trabajo busca identificar las prácticas y los saberes de quienes ocuparon esa figura del gobierno del sistema, con capacidad de orientación y conducción, durante la pandemia. ¿Hacia qué marcos de acción condujeron sus prácticas en ese contexto donde la presencialidad de la tarea supervisiva también se suspendía?

A continuación se presentan antecedentes y el marco de análisis, para luego describir el desarrollo metodológico del proyecto. Posteriormente, planteamos dos ejes analíticos: el primero, sobre las dimensiones que hacen a las tareas de supervisar en el nivel secundario. En segundo término, profundizamos el análisis sobre cómo los/as supervisores/as intervienen ante las desigualdades que observan en las condiciones sociales y pedagógicas de emergencia. Cerramos el análisis remarcando los saberes desplegados en el rol de supervisión en cuanto figura legitimante y experta en el gobierno del nivel.

ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA TAREA DE SUPERVISAR

El rol de inspección es decisivo para la organización político-pedagógica de los sistemas educativos. Su figura nace en los inicios del sistema escolar moderno, como una función separada y diferenciada de las figuras de la docencia y la dirección. Se constituye como una instancia jerárquica del sistema, pero su lugar institucional

se concibe por fuera de las instituciones educativas. Sus principales funciones eran inspeccionar y controlar la tarea de la escuela, las prácticas escolares, aspectos generales de infraestructura, recursos, seguimiento de matrícula e higiene (Dussel, 1995). Su trabajo se caracterizó como solitario y se lo identificaba con visitas sorpresivas e inesperadas a las escuelas.

En las últimas décadas su rol fue modificándose hacia una función vinculada no sólo al control, sino también al asesoramiento técnico-pedagógico, que tiene como principal objetivo la mejora del sistema y, además, tiene posibilidades concretas de llegada y acción (Abregú, 2011). Este giro empezó a operar hacia fines del siglo XX, cuando la función de *inspección* -tal era su nombre en los orígenes del sistema educativo argentino- fue modificándose hacia la de *supervisión*. En este artículo tomamos este nombre, ya que en la mayoría de las jurisdicciones donde realizamos el trabajo de campo es denominada de esa manera, lo cual no implica el borrado de su rol de contralor en las escuelas.

Tiramonti (2007) describió, para el contexto de los años '80, una burocracia educativa aún dissociada de las orientaciones e intenciones de los elencos políticos, que a su vez fue reubicada luego en un contexto de descentralización del sistema a partir de la transferencia de instituciones educativas a las provincias y de la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993. En las estructuras burocráticas, los niveles intermedios de gobierno del sistema se hallan a cargo de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), con criterios de organización y selección dispares (Hirshberg, 2013) y con estructuras más o menos densas en su capacidad de conducción y en los expertises en juego. Aguerro (2013), por su parte, plantea que hay tres grandes cuestiones que atraviesan la tarea supervisiva en su devenir histórico: la politización frente a la profesionalización, la brecha entre lo administrativo y lo pedagógico y la aparente contradicción entre las tareas de control y las de asesoramiento. En nuestra investigación, observamos tres líneas de trabajo que se reorganizaron con fuerza durante la pandemia: la orientación política desplegada en el nivel secundario y en las supervisiones, con anterioridad a la pandemia, el trabajo centrado en lo *pedagógico*¹ en pandemia y la legitimación del cambio organizacional, en cuanto a la redistribución de los equipos escolares.

Miramos esa reorganización planteando como hipótesis que el proceso de cambio en los roles de supervisión -de la inspección-control, a la supervisión con un mayor involucramiento pedagógico- no solo antecede a la pandemia, sino que se constituye en un espacio-tiempo para la visibilización y movilización del *expertise* supervisivo. Siguiendo el planteo de Neiburg y Plotkin (2004) y de Plotkin y Zimmerman (2012), enfocado más en las profesiones y su desarrollo en los requerimientos de las políticas públicas y los *saberes de estado*, entendemos que el saber supervisivo y sus prácticas se despliegan en la pandemia en sintonía con transformaciones educativas y sociales, con las políticas públicas, sus lógicas de argumentación y justificación, así como los requerimientos de la compleja intervención estatal. También Hirshberg (2013) plantea que la supervisión constituye tanto una posición en el sistema como un conjunto de saberes y técnicas. ¿Qué nos puede decir el discurso de las supervisiones sobre sus prácticas, sentidos y organización del trabajo, acerca de las brechas del nivel y sobre la reorganización de la forma escolar durante la pandemia?

La supervisión constituye un rol intermedio con un saber que no se explica por la conformación de un saber profesional autónomo, pero sí experto, dado el carácter doble que poseen en cuanto al conocimiento específico de las normas y su traducción (Fuentes et al, 2022), así como del saber acumulado en el sistema y en el conocimiento pedagógico y de gestión. Si en sus orígenes el supervisor era el representante del "Estado" (nación) que controlaba lo que sucedía en las escuelas, en las últimas décadas esa figura no solo representa, sino que traduce y orienta, y lo hace constituyéndose como una posición en una cadena del desarrollo de la política educativa que requiere no un *expertise* identificable, al que se accede con un corpus de experiencias y saberes, y que se legitima en función de la puesta en práctica de una cierta capacidad de conducción del orden escolar y, como veremos, del territorio local.

DESARROLLO METODOLÓGICO

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación llevado a cabo entre el 2020 y el 2022, en el marco de la convocatoria PISAC COVID-19 de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación². Se propuso un enfoque multimétodo, basado en la integración y la complementariedad de estrategias de indagación cuantitativa y cualitativa; y un abordaje multiescalar, de alcance nacional a la vez que focalizado en un conjunto de jurisdicciones, departamentos e instituciones educativas. Se seleccionaron ocho jurisdicciones: Catamarca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Chaco, Córdoba, Provincia de Buenos Aires (PBA), Neuquén, Río Negro y Santiago del Estero. De cada una se seleccionaron dos (2) departamentos, con alto y bajo nivel de privación según el Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), a los efectos de poder identificar situaciones dispares en los territorios en que se desarrolla la escolarización en este nivel educativo.

Dentro de la estrategia cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores/as provinciales de nivel secundario y de educación técnica, supervisores/as, directores de escuelas (diez por jurisdicción), docentes y estudiantes de un grupo específico de establecimientos. La muestra estuvo constituida por criterios relativos a la organización política del nivel, es decir, a modalidades (común y técnica), ámbito (rural y urbano) y sector de gestión (estatal y privada). En este artículo analizamos el discurso de supervisores/as captado en 16 entrevistas (la mayoría individuales, dos grupales) de las jurisdicciones recién mencionadas, exceptuando Santiago del Estero, donde ya no existe la figura de supervisión. Para Catamarca se realizó una sola entrevista, ya que es una supervisión la que tiene a cargo varias zonas y modalidades. Para Córdoba y CABA se incluyeron entrevistas a la supervisión de gestión privada, por la relevancia del tipo de gestión en ambas jurisdicciones. Una de las dos personas entrevistadas en Chaco tiene a cargo escuelas privadas en su mayoría. En Provincia de Buenos Aires se entrevistó a dos Jefas Distritales que tienen a cargo todos los niveles educativos de su distrito escolar, además de la supervisión del nivel secundario.

Las entrevistas fueron realizadas entre junio y agosto de 2021 por distintos/as investigadores/as del equipo, en modalidad remota/virtual. Se utilizó un guión elaborado con base en los objetivos y dimensiones sobre las que versa el proyecto, centrados en la reorganización del trabajo escolar y los cambios en las formas de escolarización en un contexto de reconfiguración de las desigualdades. Para el procesamiento de la información se utilizó el programa Atlas.ti, para lo cual se elaboró un manual de treinta y cinco (35) etiquetas para codificar fragmentos de las entrevistas y obtener mapas de citas (*verbatim*). De este modo, se elaboró un informe de trabajo interno, descriptivo y articulador del material empírico construido, registrando recurrencias y divergencias en el discurso de los actores consultados, comparando percepciones sobre tópicos centrales del proyecto. A partir de esa descripción avanzamos en la interpretación, con una mirada analítica que se concentra en las prácticas, las regulaciones y los sentidos de los actores del nivel secundario, en un contexto de cambios previos y propiamente pandémicos.

SUPERVISAR EN PANDEMIA: TEMPORALIDADES Y RACIONALIDADES EN JUEGO

En un trabajo anterior (Fuentes et al., 2022), planteamos que la tarea de supervisar escuelas secundarias implica la construcción de diversas líneas de acción y prácticas que durante la pandemia se orientaron hacia, por un lado, la reorganización de los equipos escolares, específicamente el acompañamiento a los equipos directivos en el conocimiento y *puesta en acto* (Ball, Maguire y Brown, 2012) de las normas que se produjeron durante la pandemia. Por otro lado, la tarea supervisiva se abocó a la articulación con diferentes actores sociales (municipios, centros de salud, organizaciones sociales/religiosas, entre otros) para sostener la vinculación con estudiantes, la legitimación de nuevas propuestas de enseñanza³ y la producción de

materiales pedagógicos en las escuelas supervisadas, así como de nuevos modos de registro de las trayectorias estudiantiles.

Sostenemos que se han producido diversas reconfiguraciones en los modos de trabajo de los equipos supervisivos. Ahora bien, estos nuevos modos de trabajo se encuentran dinamizados por las capacidades y estructuras burocráticas que tienen y han podido sortear las diferentes jurisdicciones, así como los diferentes modos de apropiación y traducción ante las políticas nacionales y jurisdiccionales, en especial, aquellas referidas al régimen académico. Siguiendo una perspectiva ya desarrollada en el análisis de la tarea supervisiva (Aguerrondo, 2013) analizamos las dimensiones organizacionales, administrativas, pedagógicas y políticas que permiten comprender cómo se reconfiguró la tarea de supervisar al tiempo que se trabajaba para resolver la ausencia de presencialidad escolar y sus variados retornos⁴. Aunque describimos las prácticas según cada dimensión, debemos señalar la convergencia de varias de ellas en la reorganización del trabajo supervisivo en pandemia.

Desde una dimensión organizacional, el trabajo de supervisar conllevó el seguimiento y en algunos casos la toma de decisión sobre cómo debía ser la distribución de materiales para el sostenimiento de la continuidad pedagógica, su entrega, así como el cumplimiento de protocolos, la elaboración de cronogramas y planes de trabajo para los equipos escolares, entre otras.

Por su parte, desde el punto de vista administrativo, la comunicación de la normativa que iba sancionando cada jurisdicción y la mediación para la interpretación de la forma más adecuada para cada distrito e institución, da cuenta de la exacerbación de una función mediadora, de asesoramiento y trabajo conjunto con las escuelas. La resolución de situaciones tales como la falta de nombramiento de directores de escuelas, la designación docente por diversos motivos (muerte, abandono, etc.) plantean un escenario difícil de abordar y sobre el que los equipos directivos consultaban y demandaban a las supervisiones:

Desde lo administrativo, hoy por hoy, seguimos con muchos cargos y módulos de clases sin cubrir por distintas razones ¿sí? Porque o no hay postulantes, o se demoran, bueno... hay gente dispensada que no tiene suplente, bueno, todo eso hace sí a una complicación de lo que es el trato presencial, digamos que lo que es por vía remota tiene una continuidad, se ha sostenido porque los docentes que están dispensados están trabajando pero, en la presencialidad, se complicó mucho (Supervisora Provincia de Buenos Aires).

Los equipos tuvieron un rol activo en la toma de decisiones de las instituciones, por ejemplo con el proceso de continuidad pedagógica (ver más adelante), la regulación del protocolo de regreso a cierta presencialidad, el régimen académico, la definición del currículum/saberes priorizados en el nuevo contexto pandémico, entre otras. Lo organizacional, más relativo al trabajo de gestión escolar y al recomodamiento de los perfiles docentes, se tocaba así con el seguimiento “administrativo” de las trayectorias estudiantiles:

Cómo lo hacíamos: virtual, comenzamos, como no podíamos transitar, empezamos a establecer cronogramas de reuniones con los equipos de conducción de cada escuela, y teníamos, digamos, para poder chequear qué estaban realizando, las dificultades que comentaba G. y, sobre todo, cantidad de alumnos que estaban sin conexión, con problemas de conexión y, sobre todo, aquellos que no se conectaban nunca, que estaban como perdidos (Supervisor CABA).

El personal de los establecimientos educativos necesita dar respuestas a variadas y complejas situaciones surgidas durante la pandemia y la supervisión, en términos de Aguerrondo (2013), “se convierte en el nexo, especie de bisagra, a veces correa de transmisión, que comunica a las autoridades, los funcionarios ministeriales nacionales o provinciales/regionales con los centros, su cuerpo directivo y los docentes” (p.17). En palabras de un supervisor “Los supervisores, como dice Fullan⁵, somos el cable, digamos, en la reforma trinivel, somos el jamón del sándwich, digamos. Estamos entre las demandas escolares y la aplicabilidad de las normativas del gobierno” (Supervisor Neuquén).

Los primeros meses de la pandemia en 2020, entre marzo y agosto, estuvieron marcados por un contexto de incertidumbre y espera, con una producción normativa moderada y centrada en lo sanitario. Más avanzado el año 2020, se producen mayores definiciones a nivel “central” (nacional, federal y de las jurisdicciones)

en cuanto a criterios sobre lo que se debía priorizar y sobre todo orientaciones sobre cómo evaluar. Estas regulaciones “llegaban” a las supervisiones y las escuelas en un contexto donde en general los equipos de conducción escolares avalados por la supervisión ya habían desarrollado algunos criterios propios para la evaluación. Convergían aquí dimensiones administrativas, políticas y organizacionales, en una práctica de supervisión centrada en la comunicación y la interpretación.

Una supervisora de la Provincia de Buenos Aires nos contaba que uno de los desafíos era “cómo transcribir a una comunicación concreta la evaluación de la trayectoria porque también, hasta ese momento, cada escuela había diseñado sus propios instrumentos”. De repente, plantean modos de evaluación y de comunicación de la misma que se asemejaban a lo que se conoce como evaluación formativa, de proceso, etc. Se abordaba de esta manera un elemento nodal del régimen académico de la escuela secundaria, desde la cual es escolarmente producido el valor -el examen como evaluación, la calificación como valor, su impacto en la trayectoria escolar individual- y culturalmente leído el mérito. Realizar un informe para las familias y no tanto un boletín de calificaciones, era una situación que la supervisora en cuestión relataba como de mucho trabajo para “que no pusieran calificaciones”.

Este elemento nodal de la escuela secundaria constituyó una respuesta de la política educativa, una respuesta regulatoria a la situación de desigualdad que se generaba por la pandemia (ver próxima sección), tocando al régimen académico, conjunto de regulaciones donde se articulan lo administrativo y lo pedagógico, las reglas que definen el recorrido y los modos en que se valora al estudiante en su proceso de escolarización. Son focos de regulaciones que se venían desplegando en las jurisdicciones y según normativa nacional/federal con anterioridad a la pandemia, que se retoman durante 2020.

Es allí, en la dimensión propiamente pedagógica del trabajo de supervisar, donde parece haber mayor intensificación: el conocimiento y seguimiento de las prácticas de enseñanza desplegadas por las/os docentes constituye una preocupación central de la tarea de supervisar, posiblemente con mayor fuerza y claridad que en el contexto prepandémico. Esto se materializa en una de las prácticas estándar de la tarea de supervisión en el sistema educativo: las visitas a las instituciones educativas. Las visitas a las escuelas supone tanto un control administrativo y burocrático sobre la gestión escolar, como un dispositivo pedagógico de revisión de planificaciones, proyectos pedagógicos desarrollados por las escuelas, observación de clases, una mirada sobre materiales de enseñanza y de estudiantes, entre otras.

Al suspenderse la presencialidad, las visitas cambiaron de contexto. Por un lado, la mirada se dirigió al requerimiento de proyectos pedagógicos y planillas administrativas a los docentes, vía sus equipos directivos; pero también, a participar de actividades virtuales, si esa era una modalidad posible y vigente en las escuelas supervisadas. Consideramos que han tenido un trabajo pedagógico más sostenido y centrado en el acompañamiento a las instituciones. Las estrategias y modos de resolución que pusieron en acto fueron diversas, dependiendo de las estructuras burocráticas, las tradiciones propias del sistema, las biografías profesionales, etc.

Fue difícil porque recién casi llegando a fin de año nos pudimos ordenar con la cantidad de tiempo que se le dedicaba a la virtualidad. ¿Por qué? Porque para reunirnos con los directores teníamos que hacerlo por ahí en horario tardío, porque mientras tanto ellos estaban organizando las instituciones y participando de las clases. Porque una de las cuestiones que nosotros insistimos es que los directores participen de las clases, para después poder hacer una evaluación, ¿no es cierto?, de cómo estaba trabajando este docente... porque, bueno, no es lo mismo poder ir a visitar una clase áulica presencial, para ver cómo van avanzando, que hacerla de manera virtual; y había muchas situaciones en donde era necesario que el director pueda observar esas clases. De hecho, en muchas también hemos participado los supervisores. (Supervisora Provincia de Buenos Aires).

Los relatos de las/os supervisoras/es, en general, mencionan un conjunto de pedagogías y/o propuestas didácticas sobre las que tienen una mirada positiva y que constituyen estrategias y propuestas presentes en la política educativa con anterioridad a la pandemia. Hablan del aprendizaje basado en proyectos, de proyectos interáreas, de la clase invertida, entre otros dispositivos y, en general, los mencionan remarcando

cierto aire de satisfacción, porque al fin se empezaba a ver su necesidad por parte de los/as docentes. Su rol no era solo conocer, recomendar, pedir proyectos y supervisarlos. También se abocaron a socializar entre escuelas, lo que consideraban eran proyectos o prácticas ejemplares desarrolladas por otras escuelas bajo su supervisión. La virtualidad hizo posible la legitimación de nuevas prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, algunas supervisoras expresan las dificultades para lograr que al menos dos docentes desarrollen un proyecto de enseñanza en conjunto.

El conocimiento de los aspectos pedagógicos -al menos sobre las prácticas de enseñanza y sobre la situación de los/as estudiantes- plantea un cambio de *zoom* en torno al contexto pre-pandémico, que resulta relevante para ubicar el trabajo de supervisión. Más allá de que a los datos con los que trabajamos sea necesario, en futuros análisis, triangular con los discursos de directivos de escuelas y docentes, hallamos un *expertise* pedagógico que denota una lógica de justificación y un acervo de estrategias y perspectivas con las que se conversa con directivos y docentes. Una condición “material” de esa cercanía en pandemia se expresa en una práctica extendida, al menos en los contextos urbanos: la realización frecuente de reuniones virtuales con equipos directivos supervisados y con docentes. Esta condición material-virtual en el nuevo escenario planteó una ventaja, primero, por la mayor frecuencia de los contactos -antes de la pandemia, más restringida a llamados telefónicos o grupos de WhatsApp con directivos y a las visitas a las escuelas-; segundo, por la posibilidad de poner en circulación discursos que contienen orientaciones, palabras, modos de pensar la enseñanza, autores/as o lecturas que ponían en circulación, todo lo cual era activamente requeridos por docentes y directivos frente a un escenario de incertidumbres.

Los/as supervisores/as del nivel secundario en pandemia operaron como actores clave para generar proximidad entre las prácticas de enseñanza posibles para las escuelas, las condiciones sociales y epidemiológicas del presente, los modos de trabajo ya instalados en el nivel secundario y las normativas emanadas como dispositivo del gobierno del sistema y específicamente del nivel.

Un montón de factores externos que impactan fuertemente en las disposiciones ministeriales que nosotros tenemos que llevar adelante, garantizar y transmitir. Pero en eso, como conocemos la realidad, somos flexibles; acompañamos, buscamos la mejor manera y, por sobre todas las cosas, que la gente no se enoje. Porque cuando se enojaron, el enojo no te deja pensar. Tratas siempre de tener una escucha muy atenta para ver que le está pasando; lograr entender lo que me está planteando, desde qué lugar me lo plantea y ver cómo lo puedo acompañar (Supervisora Córdoba).

En este sentido, fueron actores clave para traducir y actualizar normas previas a la pandemia -como las Resoluciones N° 88 y 93 del año 2009 del Consejo Federal de Educación- que instalan otros modos de organizar la propuesta de enseñanza y formatos del nivel secundario; y hacerla posible en torno a la gestión de las relaciones interpersonales, con estrategias de soporte, convencimiento y legitimación frente a determinadas resistencias. Esas resistencias volvieron a emerger ante el nuevo escenario y ante las normativas generadas en la nueva situación pandémica (modificación del sistema de acreditación y evaluación, bianualidad y unidad pedagógica, protocolo para la vuelta a clases, etc).

Emergen aquí dos estructuraciones de la configuración pedagógica del nivel que son nodales al formato escolar y que se hallan en el centro de las preocupaciones políticas. Nos referimos a la modificación de las prácticas de enseñanza basadas en la simultaneidad y la presencialidad y la organización del puesto de trabajo docente (Terigi, 2008; Ziegler, 2018; Pérez Zorrilla, 2018), centrado en un docente por curso/grupo y disciplina. En los relatos de supervisores aparecen menciones a decisiones y procesos que debieron iniciar en contextos de gran desorganización institucional⁶ o frente a dificultades para conseguir que el profesorado respondiera al nuevo contexto, que denotan la marca de autoridad normativa propia de la lógica de poder que estructura históricamente su posición en el sistema, en cuanto autoridad de aplicación normativa. Este tipo de posicionamiento en torno a la autoridad y la norma no se refiere tanto a la modificación de las prácticas docentes -donde parecen primar lógicas más de orientación y convencimiento, aunque mediados por procedimientos de registro como la presentación formal de proyectos de enseñanza- sino a la resolución

de situaciones que requieren toma de decisiones que marcan nuevos escenarios en la vida de las escuelas secundarias.

Por ello es necesario complementar la mirada con la dimensión política del trabajo de supervisión. En algunas jurisdicciones como la Provincia de Buenos Aires y Chaco, existen supervisiones regionales bajo las cuales se ubican las inspecciones/supervisiones de nivel. En la mayoría de las provincias relevadas, la supervisión de nivel no tiene una autoridad regional por arriba de su posición, aunque sí jefaturas generales de la provincia. En Provincia de Buenos Aires las supervisiones regionales y distritales constituyen nombramientos de las autoridades políticas, mientras que las supervisiones de nivel constituyen posiciones a las que se llega mediante algún tipo de evaluación en el marco de una carrera de ascenso. Lo cierto es que la supervisión constituye un actor territorializado, en el sentido de que se le asignan un conjunto de escuelas a cargo que comprenden una unidad político-administrativa que en algunos casos coincide con la división territorial (ej. un departamento) y en otros casos constituyen regionalizaciones propias del sistema educativo. Esto a su vez cambia según modalidad, gestión y ámbito, ya que existen supervisiones del sector privado - en CABA por ejemplo- que tiene a cargo escuelas de distintas comunas y modalidades y en otras provincias supervisiones que tienen a cargo escuelas de gestión estatal de ámbitos urbanos y rurales, como en Catamarca.

Las/os supervisores/as son actores clave en el desarrollo de la política educativa, sobre todo en lo que se refiere a procesos de aquello que en distintos contextos se nomina como reforma, cambio, innovación (Poggi, 2011). En general identificamos en el discurso de las supervisiones una posición concordante con la necesidad, establecida en numerosas normativas nacionales y jurisdiccionales, de modificación de distintos aspectos nodales del nivel secundario, aunque manifiesten críticas, ya en el contexto pandémico, en relación con decisiones para las cuales no eran consultados⁷, por lo intempestivo de las normativas en pandemia, o por las condiciones de trabajo mismas en las que se desempeñan.

Por un lado, la dimensión política del trabajo de supervisión explica su conocimiento e interés por la articulación con actores extraescolares, sean del sistema educativo o no (ver próxima sección). Por el otro, las posibilidades de cambio aparecen restringidas y con resistencias, lo cual no podría ser de otra manera si no se ubica al sistema educativo como una articulación institucionalizada de posiciones que otorgan identidades sociales y sistémicas a los actores involucrados en un conjunto de prácticas conocidas y esperadas. En este sentido nos preguntamos si la pandemia, más allá de sus masivos efectos desreguladores, instaló en la práctica de los actores al menos la pregunta sobre las posibilidades de modificación, algo que las supervisiones remarcaban en distintas jurisdicciones.

La pregunta resulta fértil para teorizar sobre las posibilidades de cambio del nivel y sobre la manera de analizarlo. La supervisión cumple con la doble tarea de notificar a los establecimientos de las disposiciones adoptadas por las autoridades educativas y velar por su cumplimiento y además, informar a sus superiores sobre la situación, los problemas y necesidades de los establecimientos (Aguerrondo y Vezub, 2011). Existe una expectativa de la función de supervisión como actor de modificación y/o mejora del nivel, sobre todo a partir de las reformas y cambios en el sistema educativo que acontece desde fines del siglo XX⁸. Por ello es relevante preguntarnos por la racionalidad de las prácticas y los saberes de las supervisiones en un contexto de cambio del nivel y de emergencia pandémica. Los modos de trabajo que se reconfiguraron durante la pandemia en los equipos supervisivos dan cuenta de la co-existencia y/o superposición de las racionalidades burocráticas-administrativas con las de una *nueva gobernanza* operacionalizada bajo una nueva racionalidad post-burocrática, si seguimos la perspectiva de análisis que viene desarrollando un conjunto de colegas en torno al gobierno de la educación y sus transformaciones (Barroso, 2017; Bocchio et al, 2022).

Mirada con esta lente, tanto las dimensiones del trabajo de supervisión, como su posición reflexivamente intermedia en el sistema, indican que conviven una racionalidad burocrática, el “control a priori por las normas” (Barroso, 2017, p. 65), con una postburocrática, con un “control a posteriori, por los resultados” (idem), que se condensa en la demanda docente y de directores de escuela sobre las normas y su interpretación supervisiva, y el control a priori y a posteriori de las prácticas de enseñanza en las escuelas, las

reuniones con orientaciones sobre las prácticas de enseñanza. Tanto las dimensiones administrativas como las pedagógicas parecen evidenciar lógicas que se combinaron durante la pandemia y en el marco de procesos de modificación del nivel secundario previos.

No resulta menor considerar que los actores, en esos procesos de modificación y adaptación intempestiva a la suspensión de la presencialidad, resisten no sólo por la fuerza de lo instituido, sino por la incertidumbre del contexto y la propia de todo cambio. En este sentido, la práctica de supervisión parece constituirse en un rol de sostén y legitimación frente a una situación social, política, sanitaria y escolar de incertidumbre sobre lo que ocurría, había y se podía hacer. Si bien las lógicas postburocráticas tienden a poner a los actores en una situación de incertidumbre, donde se debe juzgar constantemente cuál es la respuesta adecuada en un devenir de demandas cruzadas (Correa y Lara, 2021), lo cierto es que nuestros datos ubican a la supervisión en un lugar de referencia y de cierta seguridad, otorgado por el aura que aún representa su autoridad y la estructuración vertical del sistema. Restará cotejar cuánto de control normativo y cuánto de orientación de la práctica y de modificaciones a distancia terminará consolidándose en la postpandemia. Mientras tanto, corresponde analizar cuál es el rol desplegado en torno a las condiciones de desigualdad en el nivel secundario en pandemia, para tener una visión más comprehensiva del *expertise* supervisivo que se hizo evidente en el nuevo contexto.

SABERES EXPERTOS: MIRAR E INTERVENIR EN LA DESIGUALDAD

Como señalamos anteriormente, la literatura sobre los roles intermedios de gobierno de los sistemas educativos ha enfatizado el foco normativo-administrativo y el de orientación sobre los que pivotea al trabajo de supervisión. La investigación que hemos desarrollado buscó caracterizar, además, cómo los actores perciben su rol en contextos desiguales⁹.

Planteando una periodización, que el instrumento de entrevista desplegó en función de las regulaciones que se produjeron entre 2020 y 2021, identificamos un primer momento donde el foco de preocupaciones estuvo centrado en: la continuidad de los servicios de alimentación escolar, el desarrollo y cumplimiento de protocolos sanitarios y acompañar las primeras estrategias, indiciales, sobre el vínculo con estudiantes. En los meses de agosto y septiembre de 2020 hubo un desplazamiento hacia temas vinculados a la evaluación y acreditación (régimen académico)¹⁰, el seguimiento del vínculo de estudiantes con las escuelas y de sus actividades. Hallamos allí una preocupación por las desigualdades que ya los primeros meses condicionaba las posibilidades de continuidad de vínculo y aprendizajes de los/as estudiantes: cómo asegurar que las regulaciones generadas no solo no sigan reproduciendo desigualdades propiamente escolares, sino que se generaran nuevos órdenes normativos que no terminaran descargando la responsabilidad por la falta de contacto en las trayectorias escolares futuras de los/as estudiantes por condiciones sociales presentes (ej. conectividad, trabajos, changas, enfermedades y muertes por la pandemia, problemáticas familiares de violencia, de padecimientos mentales, entre otras).

Más allá de los impactos que la normativa sobre la unidad pedagógica tuvo en la percepción de los/as estudiantes y sus familias sobre lo que debían hacer y era necesario realizar para finalizar y “pasar” el año, las regulaciones fueron concebidas como herramientas para atenuar en los indicadores de rendimiento y la experiencia de los/as estudiantes el efecto de una condición de repitencia. El trabajo de supervisión, nuevamente, adquirió allí un rol clave en torno a la traducción y adaptación de las regulaciones al contexto escolar, así como de su comunicación.

Un tercer momento puede leerse en el lapso entre fines de 2020 y los primeros meses lectivos de 2021, en el acompañamiento, supervisión e incluso modificación de las normativas que marcaban la modalidad del trabajo denominado en “burbujas”, es decir, de los modos en que se establecían los agrupamientos escolares y el trabajo docente en las escuelas. Allí cobra fuerza un elemento que estaba presente en los anteriores, que son las condiciones de trabajo docente.

Sobre 2020 la mayoría de los discursos de supervisión remarca la sobrecarga de trabajo propio, de directivos y de docentes, donde los horarios de trabajo aparecían fuertemente desdibujados¹¹. Al año siguiente, con una unidad pedagógica 2020-2021 y una política sanitaria de agrupamientos de estudiantes más reducida y alternada, esa sobrecarga se evidenció en la casi imposible simultaneidad de la enseñanza, con docentes que debían acompañar y resolver aprendizajes pendientes de 2020 en algunas materias para algunos/as estudiantes -que, en ocasiones, no estaban en el grupo a cargo de ese docente durante ese año-, al tiempo que se sostenían actividades presenciales para un grupo de estudiantes, y a distancia para otro grupo, ya fuera de manera simultánea o alternada.

Una supervisora de la provincia de Córdoba relató cómo, “más allá de estos cambios que vienen bajando: una hora más, una hora menos, que la burbuja, que pim que pam”, era necesario pensar con el par “estático” versus “flexibilidad”. Lo intempestivo de la pandemia fue percibido como un orden impuesto y que orientó hacia donde las supervisiones, a partir de las políticas educativas de los últimos 15 años, vienen planteando que hay que conducir al nivel. La tensión productora de desigualdad escolar, aquella producida por las normas escolares ciegas a las condiciones de producción ideológica de las normas y a las condiciones desiguales de partida de los/as estudiantes, parece operar allí. Era necesario “contemplar” la situación social y escolar estudiantil, algo que las políticas educativas venían produciendo en el contexto prepandémico en relación con las normas escolares y las expectativas docentes (Noceti, 2021). Para la supervisora, ubicar un perfil de estudiante al que había que asegurar su escolarización, y que aún en 2021 estaba más en su casa que en la escuela, implicaba una tarea muy difícil para los/as docentes: “tengo que darte clases a vos, que estás en lo presencial, y tengo que darle clases a S. que está aislada en su casa. Porque ella no tiene la culpa de estar aislada en su casa. Entonces, yo también tengo que garantizar que ella reciba la clase del mismo modo que el que está en la escuela por no estar aislado” (Supervisora Provincia de Córdoba).

Esa ingeniería no debería ser analizada sin considerar el rol de la supervisión, que condensaron consultas, sugerencias o directamente indicaciones sobre cómo hacerlo; especialmente cuando, según los/as entrevistados/as, los equipos directivos fallaron en la capacidad de conducir un proceso tan complejo. Una primera hipótesis a plantear a partir de estos datos se centra en las desiguales capacidades estatales para acompañar esos procesos y los efectos de desigualdad que el par organización/desorganización de los equipos escolares pudo haber tenido en las trayectorias y los aprendizajes de estudiantes.

Haciendo una mirada más de conjunto sobre la percepción de la desigualdad, vemos que se edifica especialmente a partir de las brechas en el acceso y uso de recursos tecnológicos para la conectividad virtual de familias y estudiantes con las escuelas (Servetto et al., 2022). Así la desigualdad aparece asociada tanto a los establecimientos escolares como a los hogares:

Mientras tanto, los que no tenían acceso, los que estaban más lejos, los que en el proceso perdieron a familiares, porque también pasó eso, los chicos perdían a sus familiares, hermanos, tíos, abuelos, papás, mamás. Y encima, en soledad, la cuestión de lo vincular, del sostenimiento propio de no solamente lo escolar, sino lo social en sí mismo, del entramado social, generó esa ruptura que para mí profundizaron mucho las desigualdades en lo que tiene que ver con el acceso a lo que podríamos decir, el saber letrado propio de lo escolar (Supervisor Chaco).

En torno a estas desigualdades en juego durante la pandemia, buena parte de los/as supervisores/as desplegó un saber que podríamos denominar complejo o multidimensional. Dentro de su marco de acción, se centraron en generar condiciones para evitar el incremento de las brechas escolares, que a todas luces aparecían como una fuerte evidencia para los actores. Si bien el diagnóstico parece concluyente en torno a las condiciones sociales, en las entrevistas también se somete a análisis lo que las escuelas pudieron proponer en ese contexto:

Yo creo que las desigualdades en todo sentido se profundizaron. Obviamente, para mí, la cuestiones culturales y económicas determinaron mucho la posibilidad del vínculo de los estudiantes con las propuestas escolares en este momento (Chaco, supervisor sector privado).

Las estrategias desplegadas se ubicaron en la intervención territorial, particularmente a partir del sostenimiento de *tramas interactorales* preexistentes o inéditas que surgieran en el marco del contexto de emergencia¹². Los/as supervisores/as mencionan articulaciones con actores extraescolares que colaboraron en el sostenimiento de lo que la política educativa en Argentina nombró “continuidad pedagógica”, que implicaba sostener el contacto con los/as estudiantes. El involucramiento del estado municipal es mencionado por supervisiones de distintas provincias: en la distribución de bolsones para garantizar el servicio alimentario; la distribución de materiales pedagógicos (“cuadernillos” producidos por el estado nacional o las jurisdicciones) y tareas a aquellos estudiantes que carecían de conectividad; su participación, en algunos distritos, en cuestiones ligadas a la infraestructura en el momento de retorno a la presencialidad en 2021; así como la colaboración en el préstamo de dispositivos. Complementario a ello, el trabajo con programas socioeducativos de los ministerios de educación provinciales, de las áreas sociales, de salud, infancia y familia, y la articulación con organizaciones sociales y religiosas con anclaje territorial, en pos de intentar cumplir con el mandato de escolarización, o al menos, facilitar el contacto con las/os estudiantes, es revalorizado por los/as supervisores/as. Todos estos fueron actores clave para asistir a las familias y comunicarse con ellas. Los/as supervisores/as nombran una variedad de organizaciones con anclaje territorial, que facilitaron el contacto con familias y estudiantes: radios barriales (CABA), la distribución de “mochilas educativas” con defensa civil (Córdoba), la colaboración de bomberos voluntarios (Neuquén).

Los/as supervisores/as se posicionan como actores con conocimiento de las instituciones con las que es posible interactuar, apoyados en -o a partir de- el conocimiento que tienen los equipos directivos y docentes. Si se lograron articulaciones para favorecer la vinculación de los/as estudiantes con las escuelas, es porque no solo fue un mandato de la política: existían condiciones previas para la articulación. De hecho, en algunas jurisdicciones ya existían iniciativas relativamente regulares de articulación. En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se revalorizaron las mesas de salud con actores del sistema sanitario y los espacios de las Unidades Educativas de Gestión Distrital -UEGD- como órganos que permitieron poner en diálogo a los diferentes actores territoriales¹³. En Río Negro, mencionaron el trabajo previo que tenían con los equipos de salud, del Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico -ETAP-¹⁴

Siempre se trabaja interdisciplinariamente, sobre todo con los equipos de salud, y más en este contexto de pandemia. Nosotros acá desde la supervisión tenemos el equipo del ETAP, que está conformado por un psicólogo, un psicopedagogo, asistente social; se trabaja con la SENAF, también, en casos graves, de vulneración de derechos de los adolescentes. Hablo específicamente del nivel que me corresponde. Es decir, hay un trabajo interdisciplinario siempre y por supuesto con el Municipio local también (Supervisora Río Negro).

El saber desde el cual los/as entrevistados/as hacen una performance refleja conocimiento sobre el territorio y sobre los actores extraescolares con quienes interactúan las escuelas. Su saber experto incluye un posicionamiento en torno a las desigualdades y a las posibilidades de motorizar articulaciones o “aprobar” las iniciadas por directivos y docentes, en cada establecimiento. El trabajo de supervisión parece expandirse y diversificarse en pandemia, del trabajo sobre el establecimiento escolar y sus equipos directivos y docentes, hacia el territorio y los actores extraescolares y extra sistema educativo, fenómeno que viene aconteciendo en “los modos de articulación de los diferentes niveles del Estado y de éstos con la sociedad civil, así como en la trama de alianzas sobre la que se pretende sostener la ‘governabilidad’ del sistema” (Tiramonti, 2010, p. 43). Esta diversificación, que involucra activamente a directivos de escuelas, se profundiza y evidencia durante la pandemia, con experiencias de articulación previas a ella. La dimensión política del rol de la supervisión emerge aquí con claridad, operando una orientación de la política educativa que, al menos desde los años 90, viene propugnando la autonomía escolar y la responsabilización o el protagonismo de los actores comunitarios sobre los procesos de escolarización (Pena y Fuentes, 2020).

Si la literatura especializada identifica a la supervisión en un lugar intermedio en el gobierno del sistema, y si el discurso de los/as supervisores/as en este nuevo contexto reafirma ese lugar -en la imagen del “jamón

del sándwich” expresada por uno de ellos/as-, la narrativa en la que se ubican y son ubicados/as habla de una estructura vertical, una representación dominante en las escuelas donde hicimos trabajo de campo. Los relatos sobre la “normativa” que “baja” refuerzan la idea de un sistema verticalizado, estructura que supone jerarquías. Es importante mirar con distancia esas estructuraciones y representaciones de poder, con cuidado de no darlas por sentado y entenderlas más bien como una posición específica que tensiona la propia capacidad de intervención. Entonces, observamos una tensión entre, por un lado, actores del sistema que piensan el trabajo territorial y las articulaciones en tramas, con metáforas más horizontales, donde existen posibilidades de intervención para los actores; y, por otro lado, ciertas representaciones sobre la verticalidad del sistema que deslinda a los actores de un poder que ordena, que padecen y que esperan.

Desde el lugar de supervisión, el saber sobre las condiciones sociales, familiares y territoriales, y la valorización de las estrategias y actores locales por fuera de las escuelas, cobra sentido en propuestas y políticas previas, pero también en un posicionamiento que despliegan -y que también es un *expertise* de gestión- a salvo de las impugnaciones que pueden venir “desde abajo”. Nos referimos a discursos tales como el desconocimiento de la “realidad” áulica, docente, del territorio, que despliegan docentes y directivos. Para conducir, es requerido que las supervisiones se produzcan en un *expertise* social y no solo administrativo y pedagógico.

CONCLUSIONES

Los actores y posiciones en el gobierno del nivel secundario en Argentina desplegaron durante la pandemia un conjunto de prácticas y saberes que denotan expertises específicos. La supervisión atravesó una reconfiguración para responder a la ausencia de presencialidad escolar. El saber experto de la supervisión se juega en un proceso reflexivo, donde los actores no solo despliegan su rol a sabiendas de su conocimiento experto de la normativa -sostenida en la performance de la consulta que les realizan los directivos sobre la interpretación de la norma-, sino que también hacen un uso estratégico de su rol normativo y sobre todo legitimante de lo que las escuelas deben hacer -ya sea porque la norma prescribe o por lo que las normas o, en general, las políticas educativas orientan-. En ese triple juego de transmisores, traductores y orientadores se juega su autoridad en el paso entre una tradición y un presente atado al cumplimiento jurídico-normativo, que como aura les permite ampliar el campo de intervención hacia la orientación pedagógica, desafíos que hacen al nuevo contexto del sistema y del nivel -los problemas de enseñanza y aprendizaje que hacen al secundario en Argentina-, y que en la pandemia se agudizaron.

En ese proceso, se evidenció un conjunto de saberes de estado que evidencian la combinación en la función de supervisión de la lógica de inspección y control burocrático con una racionalidad postburocrática que orienta, convence, contiene, sugiere, enseña. El saber de estado no es solo un saber técnico-administrativo o pedagógico -aunque éste fue uno de los elementos centrales que emerge en la propia perspectiva de la supervisión-. Son formas de conocimiento social que se despliegan en el devenir de la política pública, la complejización de la administración estatal y de los asuntos sociales y la conformación de cuerpos de expertos (Neiburg y Plotkin, 2004; Plotkin y Zimmerman, 2012) portadores y representantes, también productores de esos saberes. Esos saberes de estado tienen la especificidad de referirse a las desigualdades sociales sobre las que opera el sistema, y sobre las que el nivel secundario busca ser modificado, en función de una larga tradición de selección social y producción social del valor de los sujetos, y una producción normativa reciente que insiste sobre la inclusión y las condiciones sociales estudiantiles (Vecino, Jacome, Noguera, 2018; Noceti, 2021). La reconfiguración del trabajo de supervisión se expresa en la producción de este *expertise* que habla, al mismo tiempo, de las desigualdades sociales operantes en el nivel secundario y en la dificultad de gestionarlo. Permea allí un discurso que privilegia las condiciones sociales como articulador también para la conducción del nivel.

Además de una función vinculada al gobierno del nivel, el nivel secundario sobre el que los/as supervisores/as orientan, regulan e interpretan normativas, viene siendo orientado hacia procesos de cambio que alteren las lógicas escolares productoras de desigualdades educativas. Los/as supervisores/as intervinieron en ello, en cuanto intérpretes y traductores, pero también como palanca de cambio, de contención y en algunos casos de “ordenamiento” institucional.

Permanece la pregunta sobre cómo fue mirada la función de supervisión por parte de los otros actores del nivel, sobre todo en lo que se refiere a las prácticas y su incidencia en cómo se intentaba aminorar el devastador efecto que la escolarización en los hogares produjo en las brechas educativas. Es lógico suponer que los/as supervisores, como otros actores sociales, hablan sobre su rol en cuanto a la *performance*. Sin embargo, el análisis de sus discursos, prácticas y posicionamientos da indicios para pensar que su posicionamiento incide en el trabajo sobre las resistencias que presentan otros actores del nivel frente a la modificación de sus prácticas -sean estas orientadas por las políticas educativas o por las intempestivas condiciones pandémicas- y en el ejercicio de una función legitimadora que otorga seguridad en contextos de un fuerte cambio en el trabajo escolar y en sus condiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abregú, V. (2011). Plan de mejora institucional desde la supervisión. En S. Gvirtz y M.A. Podestá (comps.) *El rol del supervisor en la mejora escolar* (pp. 55-90). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *EDUCAR*, 49(1), 13-27.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). *Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela*. International Handbook on Leadership for Learning, International Editors: John MacBeath and Tony Townsend & Regional Editor: Beatrice Ávalos.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203153185>.
- Barroso, J. (2017). Dirección de escuelas y regulación de políticas: en busca del unicornio. En Miranda, E. y Lanfri, N. (eds.). *La escuela secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. (pp. 63-75).
- Bocchio, M. C., Maturo, Y. D. y Lanfri, N. Z. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7 (2), 201-223. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15472>
- Correa, M. y Lara, N. (2021). Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina. *RELAPAE* (15) 48-60.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, 23, 55-81.
- Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID#19: la experiencia en la Argentina*. Santiago: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46453-cuidados-mujeres-tiempos-covid-19-la-experiencia-la-argentina>
- Fuentes, S., Bianchini, M. L., Fernández, N., Ochoa, A. y Tavella, M. E. (2022). “Somos el jamón del sándwich”: el trabajo de los/as supervisores/as en la reorganización del nivel secundario en pandemia. En: *Sociedad Argentina de Investigación Educativa. SAIE. IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La Investigación Educativa en el Nuevo Escenario Regional-Global: Tendencias Recientes, Alcances y Límites Teórico-Methodológicos*.
- Giovine, R., Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco* 1 (33).

- Hirschberg, S. (2013). *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Serie La Educación en Debate / N° 12 / Marzo de 2013. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista mexicana de investigación educativa* 15 (47), 1075-1092.
- Montes, N., Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas* (13) Año VII, 103-127. https://revistaeyp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561318_103-127.pdf.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nobile, M. (2012). “Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan”. *Propuesta Educativa* (38), 86-92.
- Noceti, S. (2021). *Entre las convicciones y las posibilidades Prácticas de inclusión y condiciones para la innovación en escuelas secundarias de Hurlingham, Pcia. de Buenos Aires (2017-2018)*. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Pena, E. y Fuentes, S. (2020). “Introducción al dossier: Políticas, territorios y desigualdades educativas: prácticas, sentidos y abordajes”. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología* 1 (2) 5-8. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2807/pdf>.
- Pérez Zorrilla, J. (2018). El puesto de trabajo y la jornada laboral docente en el Cono Sur y Brasil: un análisis normativo en perspectiva regional. En G. Tiramonti (2018). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* (pp. 228-268). Buenos Aires, Argentina: FLACSO. https://www.ecys.flacso.org.ar/_files/ugd/b391de_645013b821024955b3ae33a4feb5fede.pdf
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. https://genbase.iiep.unesco.org/workspace/applis/epidoc/fichiers/21522_G021522.pdf
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp.). (2012). *Los Saberes del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *RELAPAE*, (16), 14-26. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1326>
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29), 63-71.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social* (11), 1-10. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115805/Version_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=2&i.
- Tiramonti, M. G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación* 1 (1), 81-107. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf.
- Tiramonti, G., Nobile, M., Montes, N., Ziegler, S., Vecino, L., Piracón, J., Litichever, L., Fridman, D. y Núñez, P. (2020). Veinte años de políticas educativas para la educación secundaria: Ampliación del acceso y persistencia de desigualdades. En P. Núñez y D. Pinkasz (coords. y eds.). (2020). *I Informe Regional del Sistema FLACSO. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. FLACSO. (pp. 39-58). https://www.flacso.org/sites/default/files/2022-03/1_informe_regional.pdf.

- Tiramonti, G. (2010). Mutaciones y permanencias en la estructura de gobierno de la educación. *Propuesta Educativa* (33) 43-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041789006>.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2014). La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14-17 en la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación XII*, 1-9.
- Vecino, L., Jacome, A. y Noguera, M. (2018). Representaciones docentes sobre la inclusión en escuelas secundarias que atienden a sectores populares. En Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología; Inclusión, trayectorias y diversidad cultural; Tomo 3; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (pp. 64-86).
- Ziegler, S. (2018). Barajar y dar de nuevo: cambios en el trabajo de los profesores secundarios a partir de transformaciones a escala provincial. En G. Tiramonti (2018). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* (pp. 111-165). Buenos Aires, Argentina: FLACSO. https://www.ecys.flacso.org.ar/_files/ugd/b391de_645013b821024955b3ae33a4feb5fede.pdf.

NOTAS

- 1 Nos referimos al seguimiento de las prácticas, la organización y los criterios puestos en juego en la enseñanza, además de la perspectiva y el posicionamiento que se busca producir en el cuerpo docente y directivo.
- 2 Titulado “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”, el proyecto contó con la participación de las siguientes instituciones: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Catamarca, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Investigadora responsable: Dra. Renata Giovine.
- 3 Lo novedoso de ciertas propuestas constituye un significante siempre en pugna, no estable, sobre lo que los actores, desde sus posiciones, entienden como tal. No obstante, en la investigación actual y desde investigaciones previas, entendemos que hay un registro estándar de las propuestas de enseñanza en el nivel secundario, sostenido en la simultaneidad y otros elementos de la forma escolar (Terigi, 2020), así como una tendencia al trabajo de enseñar vinculado con la voz y la perspectiva docente-explicativa que también ha sido identificada como el formato escolar clásico (Montes y Ziegler, 2010; Nobile, 2012).
- 4 En algunas jurisdicciones, y dentro de ellas, en algunos departamentos, la presencialidad se logró recién en 2021, mientras en otras hacia fines del 2020 se lograron algunos niveles de presencialidad alternada y en burbujas.
- 5 Michael Fullan es un experto en educación canadiense. En varias entrevistas los/as supervisores mencionan autores/as, teorías o modelos pedagógicos en los que se basaron para acompañar a los equipos escolares, así como para pensar su propio lugar en el sistema educativo y las problemáticas escolares.
- 6 Por ejemplo, un supervisor de Neuquén relataba la escena de una escuela secundaria donde, a inicios de 2021, tuvo problemas de infraestructura escolar, reacomodamiento en el equipo de conducción y aumento de la matrícula estudiantil.
- 7 Una supervisora de Río Negro cuestionaba, por ejemplo, que “las direcciones de nivel no nos convocaron hasta mitad de año y la vocalía del Ministerio no hizo resoluciones que nos permitieran a nosotros trabajar en pandemia de otra forma y cuando las hizo, las hizo a espaldas de los supervisores sin nuestra opinión. Ese fue el obstáculo uno y principal”.
- 8 La tensión se expresa en que si son profesionales o actores de la política entendiéndolos como funcionarios que buscan producir en el territorio las orientaciones de la gestión política de la jurisdicción, o una conjunción de ambos no exenta de conflictos.
- 9 A pesar de que, como se ha detallado en la sección metodológica, hemos elegido realizar un trabajo de campo cualitativo según criterios de desigualdad en función del contexto donde se hallan las escuelas, en el análisis del trabajo de campo no hemos podido identificar diferencias estructurales y sobre todo novedosas en cuanto a las estrategias y condiciones desarrolladas por los/as supervisores/as según dicho criterio. Ni siquiera entre quienes supervisan el sector privado identificamos diferencias significativas, ya que las escuelas privadas también se ubican en territorios heterogéneos y dispares y los/as supervisores a menudo se hallan a cargo de escuelas privadas ubicadas en distintos departamentos. El foco en esta sección está puesto, más bien, en las recurrencias sobre cómo desde el rol supervisorio se concibe la desigualdad y se despliega un saber que denota cierto expertise sobre el territorio y sus condiciones sociales.
- 10 La Resolución N° 368 del 1 de septiembre de 2020 del Consejo Federal de Educación estableció pautas generales para la evaluación, calificación, acreditación y promoción de los/as estudiantes. Allí se estableció que se “considerarán cada año/grado escolar del ciclo 2020 y el subsiguiente del ciclo 2021 como una unidad pedagógica y curricular que mantiene los propósitos formativos definidos por los NAP para cada ciclo y área de la escolaridad obligatoria” (art. 5).

- 11 Una supervisora de la provincia de Río Negro planteaba que “desde la virtualidad el tiempo de duración es mucho más de lo normal podríamos decir, y requiere de muchas horas de trabajo. Ellos (docentes) tuvieron que hacer las correcciones vía virtual, las retroalimentaciones, o sea, no ha sido fácil. Para mí una de las cuestiones donde hemos tenido demasiado desfasaje es que de alguna manera el tiempo de trabajo se ha duplicado, o a veces más”.
- 12 Giovine, Garino y Correa (2023) definen a las “tramas interactorales” como “aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, poniendo el foco en la potencialidad de cooperación que habilitan esas interrelaciones; así como también en las tensiones y contradicciones que ellos despliegan en el territorio”.
- 13 La UEGD es un nuevo espacio en los distritos de la Provincia de Buenos Aires, una mesa de consenso y cogestión en la que se fija la agenda de acuerdo a las realidades locales. Ese consenso se debe generar desde cada uno de los actores que en primera instancia forman esta Unidad Educativa, con la conducción del Inspector Jefe Distrital, encargado de implementar y consolidar políticas públicas adecuadas a cada realidad territorial, dando respuestas y soluciones de manera ágil y acertada a las demandas y necesidades educativas y de trabajo locales, motorizando el desarrollo local, y que tiene a cargo, en este marco, la regulación de la oferta educativa. Participan diferentes actores sociales: supervisores, consejos escolares, jefaturas técnico-administrativas distritales, federaciones de cooperadoras, gremios y otros.
- 14 ETAP (Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico) dependiente del Consejo Provincial de Educación del Ministerio de Educación de Río Negro.