

CENTRO CULTURAL DE LA COOPERACIÓN
FLOREAL GORINI
ANUARIO DE INVESTIGACIONES
AÑO 2022

DEPARTAMENTO/ÁREA: EDUCACIÓN

AUTOR/A: Arias Analía Beatriz, Chackiel Ruth, Hayet María del Carmen, Kasem Héctor Edgardo, Lazarte Sandra, Tevez Nora

TITULO DEL TRABAJO:

Los sentidos que le otorga la configuración formal de la función de los supervisores a la construcción de identidad en el puesto de trabajo



Publicación Anual - Nº 13

ISSN: 1853-8452

Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) - Ciudad de Buenos Aires – [011]-5077-8000
www.centrocultural.coop

**Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Anuario de Investigaciones - Año 2022**

Directoras/es de la publicación:

SECRETARÍA DE INVESTIGACIONES:

Gabriela Nacht
Marcelo Barrera
Natacha Koss
Pamela Brownell

Autoridades del Centro Cultural de la Cooperación “Floreale Gorini”

Director General: Juan Carlos Junio

Subdirector: Horacio López

Director Artístico: Juano Villafañe

Secretario de Formación e Investigaciones: Pablo Imen

Secretario de Comunicaciones: Luis Pablo Giniger

Secretaria de Planificación Institucional: Natalia Stoppani

Secretaria de Programación Artística: Antoaneta Madjarova

© Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) - Ciudad de Buenos Aires - [011]-5077-8000 -
www.centrocultural.coop

© De los autores

Todos los derechos reservados.
ISSN: 1853-8452

Los sentidos que le otorga la configuración formal de la función de los supervisores a la construcción de identidad en el puesto de trabajo

Arias Analía Beatriz
Chackiel Ruth
Hayet María del Carmen
Kasem Héctor Edgardo
Lazarte Sandra
Tevez Nora

Palabras clave: Supervisión como puesto de trabajo – Rol y función supervisiva – Territorialidad – Transformación – Políticas situadas – Trabajadores intelectuales

Resumen: En este trabajo nos proponemos narrar la etapa inicial del proyecto de investigación en la que está inserta “*La supervisión escolar como puesto de trabajo docente: identidad y construcción de sentido en tres jurisdicciones argentinas (CABA, PBA, Neuquén)*” realizada por supervisores/as e inspectores/as en el marco de trabajos de investigación dentro del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

—

Introducción

Iniciar una investigación acerca de los encuadres en los que se configura este puesto de trabajo y las maneras en que se concretiza en los territorios, creemos podría posibilitar aproximarnos al conocimiento acerca de la construcción de identidad del rol/función supervisivo en función de la mejora escolar en los diversos territorios.

Vivimos tiempos con marcadas desigualdades económicas, culturales y sociales, además de los avances tecnológicos que abonan a la segmentación poblacional, entre quienes acceden o no a la plena educación. Por otra parte, sumando la falta de acceso a la construcción de disposiciones para su inserción en el mundo laboral, entendemos que el puesto de trabajo de los supervisores debe repensarse en términos de una acción colectiva y emancipatoria.

En relación con estas primeras aproximaciones estamos pensando como objetivos de nuestra investigación:

- Delimitar las definiciones histórico-político-administrativas que demarcan el rol/función de los supervisores escolares en el marco de las necesidades de los estados provinciales y del estado Nacional.
- Definir los fundamentos que dan marco a la construcción de sentido del puesto de trabajo de los supervisores escolares situados en tres jurisdicciones argentinas.

Es por ello que nos proponemos explorar diversidad de marcos teóricos, en tanto diferentes posiciones respecto del rol/función de los supervisores, a modo de poder hacer síntesis de perspectiva en relación a nuestro primer objetivo.

En esta línea deseamos poner en tensión los marcos teóricos y normativos que configuran rígidamente el puesto de trabajo supervisivo con las diferentes posiciones de los actores territoriales que en sentido situado ponen en perspectiva su tarea.

La tensión entre lo formal de la tarea y la construcción del puesto de trabajo

La investigación intenta dar entidad a los supervisores como trabajadores de la educación y en ese sentido pensar cómo se define desde lo situado y territorial la construcción de ese puesto de trabajo. Por tanto, definimos los supervisores/inspectores como nuestro objeto de estudio y sujetos de emancipación.

A partir de aquí nos planteamos pensar que cada territorio es una realidad construida socialmente por los actores que allí interactúan, toman decisiones, son parte activa de lo que allí transcurre, sumándose a las iniciativas en la medida en que las perciben como escenario para que sean reconocidas las subjetividades colectivas. En este sentido debemos pensar entonces que la supervisión y/o inspección se constituye en una instancia estratégica para la implementación de las políticas públicas educativas diseñadas por los gobiernos dada su posición de mediación, toma de decisiones y ejecución de estas en los territorios, acercando las decisiones de organismos centrales a las escuelas. En esa intermediación hay una transformación que ponen a jugar los actores territoriales y que queremos reflejar dando cuenta de los recorridos realizados en la voz de los sujetos protagonistas de acciones transformadoras.

Feldfeber & Gluz (2012) nos invitan a analizar las sincronías y asincronías entre lo normado, la institucionalidad generada para ampliar derechos y su articulación con lo

preexistente. En el campo escolar, las consecuencias sociales de las estrategias de intervención estatal se definen entre las regulaciones estatales y la cotidianeidad escolar en la que operan... es interesante entonces analizar en qué medida las políticas educativas generan condiciones que posibilitan la materialización de derechos.

Las políticas pueden entenderse como texto, en tanto “representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (Ball, 2002: 21) La política estatal establece por ende el momento, contenido y reglas de juego de una disputa que siempre incide en y está influida por “una reestructuración, redistribución y división de las relaciones de poder” (Ball, 2002: 25) Pero la política de la producción también puede ser comprendida como discurso y en el discurso lo que permite incorporar además cómo en las disputas por el sentido y por la delimitación de las reglas de juego se ejerce poder en términos, de la producción de “verdad” y de conocimiento, de la delimitación sobre “quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar” (Ball, 2002: 26).

Nos interesa entonces analizar los discursos y modos de acción en las formas de intervenir de cada Supervisión para la construcción de sentidos.

¿Con qué ingeniería institucional se construye el rol? En diálogo con el contexto, desafiando las prácticas verticalistas, pensando en la horizontalidad de los procesos de construcción de saberes colectivos.

Es aquí donde el ejercicio de pensar nos pone atentos al mundo que se vive, encontrar la forma para decir lo que sucede, interrogar lo que acontece. Arendt insistía en pensar por nosotros mismos mientras se vive ejercitándose en la voluntad de la comprensión y el buen juicio.

Quizás por ello esta autora advierte que es preciso pensar y captar instantes de verdad en los gestos, en las palabras, en las intenciones, los actos y las formas de tratar a los otros. No pensar en la otredad en nuestros contextos de tarea hace imposible cualquier esfuerzo colectivo.

En ese camino de interrogar lo que acontece aparece la necesidad de conocer la problemática educativa territorial a cargo de aquellos sujetos que la gestionan, que construyen poder territorial.

Las reformas de tercera generación que comenzaron a darse en América Latina a partir de la década del 2000 modificaron el foco de relaciones que entabla la política con sus destinatarios. En la Argentina la Ley Nacional de Educación en 2006 comienza a poner el foco en la relación entre docentes y alumnos, más precisamente entre un colectivo de docentes y grupos de alumnos. Contempla, directa o indirectamente, acciones y recursos orientados a modificar o influir en las condiciones institucionales y en las prácticas de enseñanza en la escuela, para incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para López (2009) la decisión de ese tipo de políticas está fundada en la comprensión del panorama que ha precedido en base a dos situaciones:

1. El desajuste de la institucionalidad escolar con su entorno territorial en tanto relacionalidad con su comunidad; y
2. La perplejidad de los docentes ante las contradicciones de la escuela respecto de un saber pedagógico que está puesto en crisis en relación con las transformaciones sociales y por tanto la búsqueda de soluciones biográficas y no de construcción colectivas. Creer que el conductismo de dominio de las acciones y reacciones de los sujetos descansa en paz en las prácticas escolares es un error, pues sigue existiendo ingenuidad, larvada bajo decisiones como el sostenimiento de estrategias y actividades de control social de la clase y la evaluación sumativa definitiva de trayectorias de los estudiantes.

Las culturas del aprendizaje evolucionan en cada sociedad a medida que cambian las demandas del conocimiento y con ellas las epistemologías y las tecnologías que soportan ese conocimiento. Definir el sujeto de aprendizaje del presente y de la educación del futuro debe entenderse desde una perspectiva de orientación constructivista que abone a los aportes de las teorías cognitivas y su vinculación con los enfoques socioculturales. Asimismo se presenta como necesario tomar conocimiento profundo de los estudios que se han realizado sobre la interacción entre profesores y estudiantes y el análisis de los mecanismos de influencia social (Coll, Palacios y Marchesi, 1990). Debemos situar las concepciones de los docentes sobre lo que es aprender como actividad social, ya que, los conocimientos y saberes son cambiantes y dinámicos, ninguno es definitivo en el sentido

tradicional, puesto que se encuentran distribuidos y situados en el sistema de la actividad humana (Engeström, 1987; 1999; Leontiev, 1984).

En este marco, se habilita poder pensar la posibilidad del currículo total (Cantero, 2015), es decir, toda la experiencia potencialmente educativa que genera la institución a partir de las prácticas de gobierno escolar. El punto de partida de esta transformación orienta su acción al relevamiento de los conocimientos de los sujetos, sus contextos y necesidades, lo que llamamos “fondos de conocimiento familiar” (Rego, Moledo & Salina, 2022).

El concepto se deriva de la antropología y es originario de intercambios económicos, trabajos y relaciones sociales que fue reconfigurado con el objetivo de recoger e identificar conocimientos, habilidades y destrezas a partir de los recursos culturales existentes tanto en las familias como en las comunidades. Los fondos son identitarios, por tanto, son artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos (Esteban-Guitart, 2012).

Cantero (2015) propone, sobre la base de esos fondos de conocimientos legítimos, la problematización colectiva del acontecer comunitario a fin de identificar lo que debe ser transformado y de organizar procesos educativos en torno a ello como prácticas orientadas al ejercicio del derecho a la política como elemento de acción transformadora. Es aquí donde los supervisores definen su accionar orientando a la construcción de viabilidad para transgredir y lograr adecuar la organización escolar y curricular oficial a las necesidades territoriales.

Se plantea aquí un nuevo enfoque en el rol de supervisión que no solo se limita a los aspectos técnico-pedagógicos, sino que además requiere de acciones coordinadas con otros actores territoriales para implementar la política educativa.

Podríamos decir que hay una tarea de conducción, planificación estratégica y coordinación de tareas con múltiples sectores y actores donde los entramados políticos se suman a la tarea técnico/pedagógica específica.

La Ley de Educación Nacional reconstruyó la tarea supervisiva considerando que la tarea de los supervisores se encontraba alejada de las realidades territoriales, esto pone a la supervisión en el rol de detectar dificultades y articular con otros actores para la búsqueda de soluciones alternativas, determinando líneas prioritarias, definiendo problemas y elaborando estrategias de posibles resoluciones.

Como fundamento político podríamos focalizar en la necesidad de conocer la problemática educativa territorial a cargo de los sujetos que la gestionan, la construcción de poder territorial y la necesidad de establecer una interlocución válida sobre la problemática local. También aparece en forma significativa la importancia de pensar a la tarea supervisiva, no solamente vinculada a cuestiones eventuales o a problemáticas o conflictos emergentes, sino como una práctica organizada de manera sistemática. La práctica sistemática implica valerse de la observación participante, de la escucha activa, del relato de vida de los actores institucionales, de la escucha de voces diferentes, de la participación activa de diferentes actores.

Pensar de esta manera las políticas públicas desde una territorialidad permite acompañar a las distintas comunidades con particularidades geográficas y culturales y así actuar con lógicas propias ayudando a los actores a visualizar necesidades y poder crear intervenciones acordes. La toma de decisiones siempre implica un posicionamiento ético y político que compromete a los actores involucrados.

La apelación a la posición ético-política resulta significativa en el marco de políticas de justicia social, reconocimiento e inclusión. La tarea de supervisión empezó a pensarse dentro del proyecto de Democracia Pedagógica impulsado por Puiggrós (2007). Paulatinamente, los gobiernos neoliberales se encargan de desdibujar ubicando el rol supervisivo en el control de la gestión, y estos intervalos producen permanentes quiebres en los territorios y en la definición misma del rol.

Resulta significativo analizar la posición de la Supervisión asociada a los modelos políticos que conducen los sistemas educativos, dándole relevancia a los modos de hacer que se emparentan con las garantías de derecho para quienes enseñan y aprenden o las miradas atentas a lo normativo que reglamenta la vida de las instituciones.

Podríamos aquí empezar a enfatizar que este colectivo de trabajo adhiere a la conceptualización de “puesto de trabajo”. Desde la perspectiva vemos a la educación como parte de los procesos de trabajo pedagógico, por lo cual consideramos que la sociedad garantiza la transmisión y recreación de su patrimonio cultural a las nuevas generaciones, y la escuela y el sistema educativo como organizaciones de trabajo específicas y complejas.

Algunos aportes que ha discutido el SUTEBA, (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires) nos invita a pensar que el concepto de “puesto de trabajo” docente es un instrumento central a la hora de pensar esa organización y, sobre todo, para concebir, definir y establecer el valor de lo que los trabajadores docentes hacen y producen en las escuelas.

Por lo tanto, el puesto de trabajo es el tramo de la actividad educativa que tiene función específica, está asignado a ciertos sujetos trabajadores provistos de atribuciones y obligaciones y cuyo desempeño está delimitado temporal y espacialmente.

Existen escasas normativas respecto de la descripción del puesto de trabajo de los supervisores. Las existentes son amplias respecto de la carga, la responsabilidad y la complejidad, en tanto componentes que definen su puesto de trabajo. La complejidad de este cargo educativo es la de tener los elementos del conocimiento necesarios para poder tomar las decisiones en cada territorio, y la de ocupar el lugar de un trabajador intelectual, que produce colectivamente conocimientos acerca del qué y el cómo de la enseñanza.

Pensar de esta manera el puesto de trabajo de los supervisores, desde una territorialidad que toma cuerpo en la recorrida de escuelas, el relevamiento de todas las voces, la construcción colectiva de los nudos problemáticos que las comunidades demandan implica trabajar desde una territorialidad que permita acompañar a las distintas comunidades con particularidades geográficas y culturales construyendo intervenciones situadas, estratégicas y participativas. La toma de decisiones que este puesto de trabajo exige, implica un posicionamiento ético y político y en muchas ocasiones convertirse en mediador entre familias, escuelas y toma de decisiones políticas.

Estas afirmaciones nos llevan a interpelar los modos de ser nombrados los supervisores, teniendo en cuenta a Foucault (1982), quien sostiene que las “palabras no son ingenuas” , sus significados nos implican en la práctica y viceversa.

Significan políticamente y estructuran modos de posicionarse, construyen una perspectiva del mundo y por lo tanto de sus modos de hacer.

En la provincia de Buenos Aires seguimos regulando su tarea desde la inspección, enunciación fuertemente arraigada a su mandato fundacional ya que la inspección educativa nace encargada de controlar el presupuesto, con una fuerte función de auditar

las escuelas. El territorio era una cuestión geográfica. La enseñanza no era el eje de la labor. Lo esencial era el presupuesto.

Enmarcada en una verticalista estructura jerárquica la inspección sostiene sus tareas de auditar (entendida como controlar, examinar) pero, aún más, con facultades para disciplinar a los actores educativos.

Auditar conlleva un sinnúmero de tareas administrativas y la regularización de la tarea educativa requiere de tiempos y espacios escuálidos de centralidad pedagógica.

Si bien las estructuras han traccionado hacia la dimensión pedagógica entendiendo a la inspección como una función centralmente pedagógica, con sentido político, vanos han sido los esfuerzos en imprimirle a este cargo la centralidad política, académica, curricular y didáctica que requiere un pedagogo.

Otras jurisdicciones enuncian el cargo como Supervisión, corriéndose de inspeccionar, auditar, para poner en centro en la mirada de la tarea educativa, una mirada que sobrevuela el territorio recogiendo múltiples miradas, una mirada intencionada, profesional que enseña a mirar y mirarse y por lo tanto a reconfigurar la práctica.

Al momento justo de enunciar sus experiencias y en un claro crecimiento a través de los múltiples modos de analizar, reflexionar, planificar, narrar y reconstruir experiencias educativas, la Super-Visión actúa como un foco que abre su mirada, desde las múltiples dimensiones del quehacer educativo, amplía su mirada constituida por las miradas de sus supervisadas y las propias, así como también las de las comunidades en que se sitúa el territorio de intervención.

A modo de cierre

Consideramos que mediadas por las tensiones políticas de la superestructura, supervisar ensancha su propuesta cuando es capaz de leer la situación de los de abajo, de sus maestros y equipos directivos, con escucha activa y mirada aguda, con prácticas y propuestas que le permitan emancipar los territorios de intervención y cargar de sentido el potente espacio de lectura e intermediación de la demanda territorial y los requerimientos de la estructura. Mediatizar allí se vuelve espacio de incertidumbre. Se vuelve mágicamente potente y fertiliza la creatividad de los territorios. Entonces, libera.

Bibliografía

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Arendt, H. (2009) *La condición humana*. Introducción de Manuel Cruz. Paidós Bs. Aires.

Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).

Cantero, G. (2015). Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular. *Revista Polifonías*, 4(7), 101-131.

Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives [Hacia la aproximación multimetodológica para identificar fondos de conocimiento, pequeñas historias y grandes narrativas]. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi [https:// doi.org/10.1075/ni.22.1.12est](https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est)

Feldfeber, M., & Gluz, N. (Eds.). (2012). *Las políticas educativas después de los' 90: regulaciones, actores y procesos*. FILO: UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo xxi.

López, N. (2009). *De relaciones, actores y territorios: hacia una nuevas políticas para la educación en América Latina*. IIPE-UNESCO. Buenos Aires.

Palacios, J., Coll, C., & Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y procesos educativos*. J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

Puiggrós, A. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Editorial Galerna.

Rego, M. A. S., Moledo, M. L., & Salina, G. M. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa. Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Madrid. Narcea.