

El papel de los supervisores escolares en el proceso de implementación de normativas académicas orientadas al acompañamiento de las trayectorias escolares en el nivel secundario

*The Role of School Supervisors in the Implementation of Academic Regulations
Aimed at Supporting Secondary School Trajectories*

O papel dos supervisores escolares no processo de implementação de regulamentos acadêmicos orientados ao acompanhamento das trajetórias escolares de ensino secundário

Patricia Malena Delgado¹

ORCID: 0000-0001-8617-9424

Maia Milena Acuña²

ORCID: 0000-0001-7954-5430

Mariana Cecilia Ojeda³

ORCID: 0000-0003-4744-0030

^{1 2 3} Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Correspondencia: patridelgadow@gmail.com

Recibido: 06/10/2022

Aceptado: 02/10/2023

Resumen: Este artículo recupera la mirada de los supervisores escolares en torno a las regulaciones académicas que se produjeron en el contexto de pandemia para acompañar y sostener las trayectorias escolares en el nivel secundario. En particular, examina resultados de investigación referidos a las interpretaciones y traducciones realizadas por un grupo de supervisores respecto de tales normativas y las condiciones que, desde su perspectiva, obstaculizan su recepción y apropiación por parte de directivos y docentes de escuelas secundarias. Los datos empíricos proceden de entrevistas semiestructuradas realizadas a ocho supervisores que se desempeñan en diferentes regiones educativas de la provincia del Chaco (Argentina). Estas se efectuaron entre los meses de marzo y junio de 2021, durante el período de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO). El trabajo da cuenta de que, dentro de la burocracia educativa, los supervisores del nivel secundario se constituyen en actores clave, dado que a partir de un trabajo de traducción de las normativas académicas evalúan modos de trabajo con los equipos directivos para orientarlos en la interpretación que realizan de estas normativas y en la transmisión que podrían plantear hacia sus escuelas y docentes.

Palabras clave: escuela secundaria; normativa académica; supervisión; enseñanza obligatoria.

Abstract: *This article explores the perspective of school supervisors regarding the academic regulations that emerged in the context of the pandemic to support and sustain secondary school*



trajectories. Specifically, it examines research findings related to the interpretations and translations made by a group of supervisors regarding these regulations and the conditions that, from their viewpoint, hinder their reception and adoption by school principals and teachers in secondary schools. The empirical data were collected through semi-structured interviews conducted with eight supervisors working in different educational regions of the Province of Chaco, Argentina. These interviews took place between March and June 2021, during the period of social distancing and mandatory preventive measures (DISPO). The study highlights that within the educational bureaucracy, secondary school supervisors play a pivotal role. They engage in the translation of academic regulations and assess ways of working with school leadership teams to guide them in their interpretation of these regulations and in the communication they could facilitate to their schools and teachers.

Keywords: *secondary school; academic regulations; supervision; compulsory education.*

Resumo: *Este artigo recupera a perspectiva dos supervisores escolares sobre os regulamentos acadêmicos produzidos no contexto da pandemia para acompanhar e sustentar as trajetórias escolares no nível secundário. Em particular, examina os resultados de uma pesquisa sobre as interpretações e traduções feitas por um grupo de supervisores com relação a esses regulamentos e as condições que, de sua perspectiva, dificultam sua recepção e apropriação por parte de diretores e professores de escolas secundárias. Os dados empíricos são provenientes de entrevistas semiestruturadas com oito supervisores que trabalham em diferentes regiões educacionais da Província de Chaco (Argentina). As entrevistas foram realizadas entre março e junho de 2021, durante o período de distanciamento social, preventivo e obrigatório (DISPO). O estudo mostra que, dentro da burocracia educacional, os supervisores de nível secundário são atores-chave, pois, a partir da tradução dos regulamentos acadêmicos, avaliam modos de trabalho com as equipes diretivas para orientá-las na interpretação desses regulamentos e na transmissão que poderiam propor às suas escolas e professores.*

Palavras-chave: *ensino secundário; regulamento acadêmico; supervisão; ensino obrigatório.*

Introducción

Las discusiones que envuelven a este artículo surgen como resultado de un proyecto de investigación en curso que estudia la construcción de experiencias significativas con sentido pedagógico en escuelas secundarias de las provincias de Chaco y Corrientes,¹ situadas en la región nordeste de Argentina. Dentro del marco de esa investigación, en este trabajo se examinan resultados de una de las líneas de indagación, que se propone analizar las políticas educativas orientadas a potenciar las relaciones pedagógicas para lograr la inclusión educativa, y comprender los modos en que estas son interpretadas y traducidas por los actores educativos que

¹ El proyecto se denomina “Construcción de experiencias significativas con sentido pedagógico en escuelas secundarias de Chaco y Corrientes. Actores, instituciones y políticas para el logro de la inclusión educativa” (PI 20H005) y se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

las implementan. En particular, en el artículo se recuperan las voces de los supervisores, porque asumen un papel clave en la construcción de significados en torno a las regulaciones académicas que deben implementarse en las escuelas secundarias con el propósito de acompañar las trayectorias escolares.²

En Argentina, desde hace años, el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel y el logro de una mayor inclusión social y educativa constituyen una prioridad en la agenda de gobierno. Si bien se produjeron avances importantes en las normativas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006, diferentes estudios realizados en nuestro país dan cuenta de una desigualdad persistente y de grandes dificultades para lograr universalizar el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela secundaria, y sobre todo, que en ese tránsito se produzcan experiencias de aprendizaje significativas (Bocchio & Miranda, 2018; Fontana, 2015; Marchesi et al., 2014; Sverdlick, 2019).

Diversas son las estrategias que se han desplegado para acompañar y sostener las trayectorias escolares. En muchos casos, se hacen en forma paralela al dictado regular de clases, a través de programas específicos que ingresan a las escuelas como acciones paralelas a la organización formal de la enseñanza, actuando “en los márgenes” de la organización escolar y sin cambiar las concepciones pedagógicas o el currículum. Otras estrategias, en cambio, se orientan a transformar las “condiciones de escolarización” propias del nivel, estructuradas por tres componentes: a) la organización institucional, conformada por un currículum por disciplinas, la designación de los profesores por el mismo criterio y la organización del trabajo docente por horas cátedra; b) el régimen académico, integrado por un conjunto de reglas implícitas y explícitas que ordenan la vida escolar de los estudiantes; y c) el modelo pedagógico, que refiere a las disposiciones institucionales específicas para enseñar y aprender, configuradas en el marco de los dos componentes anteriores (Pinkasz, 2019).

En el contexto de la pandemia de COVID-19 se profundizaron propuestas en esa dirección, con el propósito de sostener la continuidad pedagógica de los estudiantes en un escenario mundial de emergencia sanitaria y de suspensión de las actividades presenciales.

² Esa línea de indagación se corresponde con un trabajo de tesis doctoral en curso, denominado “El rol 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”, realizado por la Mag. Patricia Delgado con la dirección de la Dra. Alejandra Castro y la co-dirección de la Dra. María Cecilia Bocchio.

Mediante resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y de los ministerios de educación provinciales se establecieron un conjunto de 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 durante la interrupción de la presencialidad, 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 progresiva a la presencialidad se reconocieron diferentes modelos de continuidad pedagógica que combinaban el trabajo presencial y el no presencial. 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; y la evaluación integral de las trayectorias estudiantiles, entre otras.

En el proceso de implementación de los cambios plasmados en las diferentes normativas, los supervisores de nivel secundario asumieron un papel clave en torno a la comunicación, traducción y adaptación de las regulaciones al contexto escolar (Fuentes et al., 2023). En este artículo se recupera su mirada respecto a dos cuestiones centrales: a) las interpretaciones y traducciones que realizan los supervisores de las normativas académicas orientadas a acompañar las trayectorias escolares; y b) las condiciones que, desde su perspectiva, obstaculizan su recepción y apropiación por parte de directivos y docentes de escuelas secundarias.

Los datos empíricos proceden de entrevistas semiestructuradas realizadas a ocho supervisores que se desempeñan en diferentes regiones educativas de la provincia del Chaco. Estas se efectuaron entre los meses de marzo y junio de 2021, durante el período de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO). Con base en la información recogida en ellas, el trabajo de análisis estuvo guiado por las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las miradas sobre la inclusión presentes en los discursos de los supervisores? ¿Cómo se significa la noción de acompañamiento de las trayectorias escolares? ¿Qué implicaciones prácticas tiene esta noción? ¿Cuáles son, desde la perspectiva de los supervisores, los obstáculos que se presentan en las escuelas secundarias para apropiarse de los cambios propuestos por las normativas académicas?

Se abordan estos interrogantes en el apartado de discusión de resultados, pero previamente es necesario presentar una serie de premisas teóricas que configuran el modo de abordar el objeto de estudio para, luego, hacer referencia a los aspectos metodológicos del trabajo. A partir de allí se procede al análisis de resultados para finalmente exponer algunas conclusiones provisionarias.

Premisas teóricas desde las cuales se aborda el objeto de estudio

El estudio se inscribe en un enfoque relacional que examina el despliegue de las políticas públicas educativas en sus diferentes instancias y escalas, considerando necesario un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales producidas para el sistema en su conjunto, como de los procesos de traducción y resignificación que diferentes actores producen sobre estas regulaciones en cada uno de los momentos y ámbitos de su implementación (Castro, 2022).

Este enfoque reconoce que una burocracia estatal no constituye un órgano monolítico, sino un aparato institucional internamente diferenciado, con una diversidad de sectores, grupos de interés y organizaciones, con campos de decisión y racionalidades peculiares (Oszlak & O'Donnell, 1981/1995). Se constituye como un lugar 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 mediaciones de los actores que intervienen en su implementación. Esos actores se apropian de las políticas de un modo particular, entendiendo tal apropiación como un proceso que transforma siempre, reformula y excede lo que recibe; lo dota de una significación distinta, expresándose en prácticas sociales diferentes (Chartier, 1992, como se cita en Almandoz & Vitar, 2008).

En este punto, se recuperan los aportes de la obra de Stephen Ball y colaboradores, particularmente su teoría de la actuación (Ball et al., 2016). Los autores plantean la necesidad de ver a la “puesta en acto” (*enacted*) de una política como un proceso creativo enmarcado por condiciones institucionales y que involucra una gama de actores.³ Dicho proceso supone, en primer lugar, un trabajo de interpretación del texto político, la lectura inicial, el *making sense* de la política. A partir de allí ha de producirse un trabajo de traducción, que involucra múltiples

³ Vale aclarar que, aunque Ball et al. (2016) cuestionan la utilización del término “implementación” por entender que este 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 esta investigación el concepto no tiene esa connotación.

procesos puestos en práctica para convertir las expectativas o demandas abstractas de las políticas en algo trabajable, que pueda ser hecho y alcanzado.

En este sentido, asumimos que toda traducción o forma de comprensión de una política se efectúa a partir de determinado posicionamiento y de una subjetividad que se va configurando como producto de prácticas y lecturas social y culturalmente construidas. Se traduce en una forma de abordaje que resulta de una doble mirada: por un lado, la del sujeto desde sí mismo y, por otro lado, la mirada que se configura en torno a un contexto que adquiere determinadas condiciones para la producción de su trabajo, impregnado de significaciones, lecturas y prácticas. La política siempre es reconstruida y recreada por un sujeto en relación con su contexto de su trabajo, que es el ámbito en donde se opera el pasaje del texto a la práctica. Con esto queremos decir que las traducciones que podemos inferir a partir de los relatos de estos entrevistados no son planteadas a partir de posturas lineales, unidireccionales, deterministas y simplificadoras, sino que se recuperan a partir de historias y experiencias personales y laborales que tienen lugar en un tiempo y un espacio específico (Ojeda & Nuñez, 2009).

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. Entendemos que la supervisión escolar se constituye en 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). Desde esta posición específica en la burocracia educativa, el supervisor como “mediador” (Guevara et al., 2021; Rivera Hernández, 2017), actúa “como promotor u obstaculizador de los lineamientos de las políticas educativas” (Hirschberg, 2013, p. 7).

En la multiplicidad de funciones y actividades que conforman su quehacer cotidiano, el trabajo con las normas que ordenan, definen y orientan las prácticas escolares ocupa un papel central (Tamayo-Pupo et al., 2022), dado que las decisiones de gobierno que tiene que comunicar, explicar y controlar su cumplimiento, se establecen a través de ellas. Los supervisores actúan como interlocutores entre las regulaciones y el acompañamiento a los equipos de conducción escolares, generando las condiciones para que se materialicen determinadas acciones, en el marco de disputas por los significados sobre la misma política que los supervisores contribuyen a definir de acuerdo con determinados marcos culturales y relaciones de poder

(Fuentes et al., 2022). Es decir, no operan como simples “correas de transmisión” de demandas y políticas entre las escuelas y los espacios de decisión política, pues con sus comportamientos tienen la capacidad y el espacio para aportar decisiones que suelen modificar aspectos sustantivos de las políticas educativas, adaptando sus objetivos a los diversos contextos de aplicación (Dufour, 2008).

Metodología

La investigación de la que emergen los datos empíricos examinados en este artículo es de corte cualitativo y combina diferentes fuentes y técnicas de relevamiento de información, principalmente el análisis documental (Solís Hernández, 2003), de normativas nacionales y provinciales aprobadas durante la pandemia de COVID-19, y la realización de entrevistas semiestructuradas a una muestra de actores de niveles intermedios de gobierno que intervienen en la implementación de tales normativas en diferentes regiones de la provincia del Chaco.

Se eligió la metodología cualitativa de corte descriptivo (Barnet-López et al., 2017; Quecedo & Castaño, 2002) para llevar adelante la construcción de este trabajo, en tanto este tipo de investigación permite la recopilación de datos referidos a los significados que atribuyen los entrevistados al objeto de estudio de interés, el acompañamiento a las trayectorias escolares en escuelas secundarias, como a los procesos y conductas que definen las dinámicas cotidianas de gestión y vinculación entre sus realidades laborales y las realidades institucionales.

Se analizaron normativas nacionales y provinciales aprobadas durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y el siguiente de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), en donde se produjo un regreso progresivo a la presencialidad en las escuelas.⁴ El análisis documental ha permitido reconstruir la secuencia de decisiones y acciones de gobierno, plasmadas en las normas educativas como formas de regulación orientadas a garantizar en la provincia del Chaco el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria y el logro de una mayor inclusión educativa. De igual modo, ha posibilitado reconocer

⁴ Entre las normativas nacionales están las resoluciones del Consejo Federal de Educación n.º 363, 364, 366, 367 y 368 de 2020; 386, 387, 397 y 404 de 2021. Entre las normativas provinciales están las resoluciones del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (MECCyT) n.º 2637, 2638, 2639, 2731 de 2020; 924 y 2569 de 2021.

la configuración discursiva que organiza y da fundamento a este conjunto de medidas, y que será objeto de sucesivas traducciones en el proceso de su implementación.

Para comprender las perspectivas de los actores de los niveles intermedios de gobierno y la traducción que realizan en sus prácticas cotidianas sobre el contenido de las políticas, se realizaron entre los meses de marzo a junio de 2021 quince entrevistas semiestructuradas a funcionarios políticos, técnicos y supervisores de escuelas secundarias de toda la provincia, con la modalidad presencial y virtual (a través de la plataforma Meet). El análisis y codificación del material empírico recogido se realizó mediante el *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.

La conformación de la muestra se efectuó de acuerdo con dos criterios básicos. En primer lugar, que los sujetos entrevistados 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, y desde esas posiciones acompañan a las instituciones educativas en la implementación de políticas orientadas a garantizar la inclusión educativa y el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria. En segundo lugar, que estos actores se desempeñen en diferentes regiones educativas de la provincia, para reconocer la incidencia de los contextos territoriales en el despliegue territorial de las políticas. A partir de 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).

La muestra quedó conformada por ocho supervisores, dos referentes pedagógicas de direcciones regionales y cinco directores regionales. En este artículo se focaliza el análisis en la mirada del grupo de supervisores, quienes se revelaron en el estudio como los principales agentes intermediarios entre las autoridades del Ministerio y las escuelas, sobre todo en lo atinente a la implementación de las normativas académicas.

Se trata de un grupo de cinco supervisores y tres supervisoras que viven y trabajan en diferentes localidades de la provincia. Proceden de distintas disciplinas (Letras, Matemática y Física, Historia, Ciencias de la Educación, Educación Física); algunos son egresados de institutos de educación superior y otros de universidades. La mayoría ha realizado postítulos o carreras de especialización, y capacitación específica en gestión educativa. En cuanto a su trayectoria laboral, todos tienen más de 20 años de antigüedad en la docencia y han trabajado como docentes y

directores de establecimientos educativos diversos (escuelas secundarias orientadas, situadas en ámbitos urbanos y rurales, escuelas para jóvenes y adultos, centros de educación física).

En general supervisan a una gran cantidad de escuelas, debido a la falta de supervisores en la provincia. Estas se diferencian por la modalidad a la que pertenecen (escuelas secundarias orientadas, bachilleratos libres para adultos, escuelas de familia agrícola, escuelas técnicas, centros de educación física, escuelas interculturales bilingües); el sector de gestión (estatal, privada, social o gestión comunitaria indígena); la localización de los establecimientos (urbanos y rurales); y las características socioeconómicas y culturales del alumnado, familias y comunidades.

De sus relatos se infiere que desarrollan sus funciones en condiciones de trabajo precarias. En un plano material, porque deben acompañar a una gran cantidad de escuelas sin contar con los recursos de movilidad necesarios para recorrer el territorio que supervisan. También porque no disponen en sus lugares de trabajo (las direcciones regionales) del equipamiento y los insumos básicos para hacer su trabajo. Consideran además que los salarios que perciben no se corresponden con las exigencias del puesto ni con el nivel de responsabilidad que asumen. En un plano simbólico, plantean que no tienen participación en la toma de decisiones acerca de la implementación de políticas, y que no existe un reconocimiento de la figura del supervisor por parte de las autoridades. Esto genera malestar y tensiona las relaciones de trabajo con las instancias políticas y los equipos técnicos del ministerio provincial.

Discusión de resultados

Este apartado se organiza en torno a dos ejes. El primero se centra en los sentidos sobre la inclusión educativa que emergen en el discurso de los supervisores entrevistados como resultado de ese trabajo de interpretación del texto político, expresado por la normativa. Esta etapa es descrita por Ball y colaboradores como la lectura inicial, el “*making sense*” de la política (Ball et al., 2016). Veremos que el concepto se presenta asociado al acompañamiento de las trayectorias escolares, por lo que el análisis se focaliza en la construcción de sentidos en torno a esa noción.

El segundo eje, en cambio, se vincula más con el trabajo de traducción del texto político a la práctica, en este caso de la supervisión. A partir de las “lecturas” efectuadas por los supervisores respecto de la recepción y apropiación de las normativas en las escuelas, encontramos indicios de diferentes procesos llevados a cabo por estos actores para vincular las

expectativas o imperativos de las políticas, expresados en las normativas, con un conjunto de prácticas que despliegan para orientar a los equipos directivos en la interpretación que realizan de estas y su transmisión a los docentes de sus escuelas. En ese trabajo juegan un papel preponderante las características del contexto particular en el que se realizó el estudio, por lo que se presentará una breve descripción.

Durante el periodo en el que se realizaron las entrevistas (marzo a junio de 2021) se produjo el regreso a una “presencialidad cuidada”, caracterizada por la coexistencia de diferentes formas de escolarización: presenciales, no presenciales y combinadas. Esta última comprende la alternancia de tiempos de trabajo con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades educativas en situaciones de no presencialidad, mediadas por diferentes instrumentos y soportes. Esta forma fue la más extendida en ese momento y se implementó para asegurar el distanciamiento físico en las aulas y edificios escolares. Implicó organizar en grupos más reducidos a los estudiantes, conforme a diferentes criterios, y definir para ellos regímenes de alternancia de días y horarios de asistencia a la escuela. Para el retorno a la presencialidad se priorizó a estudiantes de primer año o primer ciclo de la educación primaria, de primer año o primer ciclo de la educación secundaria, a niños y niñas de 5 años en el nivel inicial y a estudiantes con una baja o nula vinculación durante 2020. La frecuencia de asistencia a clases presenciales fue establecida por cada institución educativa en el marco de su plan de organización institucional, teniendo en cuenta los espacios físicos y la disponibilidad del personal docente en cada escuela. De esta manera, la organización de los agrupamientos, de los tiempos y espacios escolares, de la enseñanza y del trabajo docente, se reconfiguró a partir de criterios sanitarios, en este caso, la necesidad de asegurar el distanciamiento físico.

En el nivel secundario las actividades presenciales se desarrollaron en jornadas de menor duración a la habitual (hasta cinco horas cátedra diarias), debiendo complementarse con actividades no presenciales. Dentro de los lineamientos pedagógicos, se propuso una mayor integración curricular para reducir la cantidad de profesores a cargo de la enseñanza de cada grupo de estudiantes, concentrar las cargas horarias y reducir la movilidad de docentes entre distintas escuelas. A la complejidad que suponía la concreción de estos cambios en las condiciones de escolarización, se sumaron las consecuencias de un amplio conflicto docente, iniciado durante 2020, con paros continuos y alto acatamiento en toda la provincia, situación que se destrabó a fines de marzo de 2021, por lo que la actividad escolar recién se inició en abril.

En definitiva, el estudio se realizó en un escenario de mucha incertidumbre, sujeto a los cambios de la situación sanitaria y en medio de un malestar generalizado en el colectivo docente. Este fue un contexto en el que los directivos de las escuelas debieron buscar el modo de retornar a la presencialidad cumpliendo con los lineamientos pedagógicos y sanitarios, pero en condiciones muy desiguales en términos de los recursos con los que contaban.

Sentidos de la inclusión y el acompañamiento a las trayectorias escolares en la mirada de los supervisores

Examinando las definiciones de los supervisores sobre el concepto de inclusión educativa, encontramos en sus argumentos el principio de la educación como derecho social que el Estado debe garantizar a todos los estudiantes y la necesidad de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso. En palabras de un supervisor, la materialización de políticas educativas debe

garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, a partir del marco de la obligatoriedad que nos marca la nueva ley de educación. A partir de allí nosotros tenemos como algo muy importante la continuidad de la trayectoria escolar (supervisor F).

En forma recurrente, los supervisores asocian el concepto de inclusión educativa, reconocido como objetivo primordial de la política educativa, con la importancia de acompañar las trayectorias escolares. En este sentido, sus opiniones expresan acuerdos en torno a dos ideas centrales. Por una parte, entienden que incluir es “no dejar a los chicos afuera”, “darles un lugar en la escuela”, posibilitando el acceso de todos los niños, adolescentes y jóvenes a la escolarización. Por otra parte, consideran que incluir “no es regalar notas”, “no es que pasen nomás”, sino que implica desarrollar, durante la trayectoria escolar, un conjunto de aprendizajes necesarios para la vida, como lo explica un supervisor:

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, 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 H).

El supervisor entiende que la inclusión sucede efectivamente cuando el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino cuando algo le pasa, cuando incorpora herramientas o desarrolla aprendizajes que le posibilitan otras miradas y lecturas del mundo. Esta perspectiva, compartida por otros supervisores entrevistados, 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 & Garay, 2015). Se trata, entonces, de que cuando estén incluidos, algo en ellos se transforme, algo de su mirada cambie; eso sucede cuando la escuela y las políticas educativas pueden asegurar algo más que la retención, algo que permita impregnar y aportar a su experiencia escolar.

Vemos, así, que la definición de inclusión planteada se inscribe en un discurso político que, según el relato de algunos supervisores, se va instalando poco a poco en el imaginario de directivos y docentes (también en el de ellos mismos), 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 (...) fue un proceso muy lento el lograr instalar que la educación era un derecho, que debíamos buscar la forma y que el cambio no debía facilitar las cosas, sino cambiar las formas de relacionarse con el chico (...). Creo que ahí hubo un proceso donde se instaló esa idea, de que teníamos que empezar a preocuparnos más por qué pasaba con esos chicos (supervisor S).

En la opinión de este supervisor y la de otros entrevistados, para conciliar los objetivos de inclusión y de calidad educativa es necesario detenerse a ver qué pasa en la vida de los estudiantes, preocuparse por esa trayectoria a partir de cambiar la relación pedagógica o, como lo plantea el supervisor, “cambiar las formas de relacionarse” poniendo la mirada en otro lugar que sitúe al estudiante en el centro de la escena educativa. Es decir, pensar al estudiante como protagonista, permitiendo en esa dinámica construir escuelas que incluyan y se preocupen en “buscar la forma”, en ofrecer una oportunidad de que suceda allí, en la escuela, algo trascendente para sus vidas (Fontana, 2015).

A partir de esta idea podemos comenzar a analizar cómo se significa el acompañamiento de las trayectorias escolares y qué implicancias prácticas tiene esta noción. Retomando la cita anterior, el acompañamiento 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”. Pero 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 un 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 (...) 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 F).

La necesidad de sostener un 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 algunos de los supervisores entrevistados, aun reconociendo que las condiciones del trabajo docente, muchas veces, obstaculizan esa posibilidad. Sobre esta cuestión, en trabajos previos que realizamos acerca de la experiencia escolar, en la perspectiva de docentes y estudiantes de escuelas secundarias, surgía como punto de acuerdo la importancia de construir vínculos de conocimiento, confianza y respeto mutuo, como base y condición necesaria para motivar y contribuir al involucramiento en las tareas escolares (Delgado & Amud, 2019), coincidiendo con los hallazgos de otras investigaciones (Ziegler, 2011; Ziegler & Nobile, 2014).

Si bien la noción de “acompañamiento a las trayectorias escolares” se encuentra presente en una multiplicidad de normativas, sobre todo posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, no hemos encontrado en ellas definiciones precisas, sino más bien usos y significaciones con diferentes alcances. Por ello, el análisis de las entrevistas a los supervisores ha conducido a desandar su origen etimológico, para comprender y delimitar con mayor claridad, no solo el sentido que el discurso normativo atribuye a la idea de acompañamiento en los documentos, sino también la interpretación que de este efectúan los supervisores.

En esta línea indagatoria, encontramos que la Real Academia Española (s.f.) considera que “acompañar” es estar (una persona) con otra o ir junto a ella, existir juntos, o

simultáneamente, y participar en los sentimientos de alguien. Si tomamos como referencia estas definiciones podríamos decir que acompañar es ocuparse de ese “otro”, estudiante, buscando maneras y oportunidades para su permanencia y egreso. Desde esta mirada, acompañar implica pensar en acciones intencionadas que se fundamentan en un acto de cercanía, teniendo como horizonte primordial la potencialización de las capacidades de aprendizaje (Puerta Gil, 2016).

Desde una definición propia sobre esta noción, el acompañamiento de las trayectorias escolares tiene la finalidad de funcionar como un proceso de seguimiento y apoyo a los estudiantes, a lo largo de su escolaridad, para que estos alcancen, en el mejor de los casos, las metas educativas que se pretenden desde las normativas académicas. Ese “ir junto a”, que se plantea en el diccionario de la RAE, es una dimensión constitutiva de la escuela secundaria que se manifiesta con mejores resultados, al parecer, cuando sucede desde la afectividad.

Entonces, si incluir significa garantizar el acceso, la permanencia en la escuela y el egreso de los estudiantes, pero también posibilitar experiencias escolares significativas que supongan la ampliación de sus horizontes culturales, acompañar las trayectorias escolares supone generar un conjunto de condiciones para el aprendizaje y para la convivencia que contribuyan a darle sentido a la experiencia escolar. ¿Cómo? Entendemos que mediante prácticas pedagógicas innovadoras que buscan adaptarse a los intereses y necesidades de los estudiantes, y a través de estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares con un seguimiento más individualizado.

Miradas de los supervisores sobre las condiciones que obstaculizan la apropiación de los cambios propuestos en las normativas por parte de directivos y docentes

Aunque los supervisores entrevistados coinciden en el modo en que significan la inclusión y el acompañamiento, advertimos matices en sus posicionamientos respecto de las propuestas contenidas en las normativas académicas aprobadas durante la pandemia, aunque estas se justifiquen en concepciones pedagógicas que comparten. Consideramos que esas diferentes lecturas obedecen al modo en que significan las posibilidades y límites que se presentan en las instituciones educativas para instrumentar estas normativas y producir cambios en las prácticas de enseñanza y de evaluación. Son posicionamientos contruidos a partir de sus propias experiencias formativas y laborales, y desde su conocimiento de las escuelas, sus directivos y docentes como contextos de implementación de las políticas.

Respecto de las propuestas de promoción acompañada o de trabajo por proyectos interdisciplinarios, algunos supervisores se muestran entusiastas, otros las critican o consideran poco viables, mientras que otros las aceptan como alternativas para transitar la coyuntura, aunque plantean objeciones si estas formas de trabajo se instauran de manera generalizada y permanente. Veamos algunos ejemplos de las diferentes opiniones.

Una supervisora se expresa a favor de estas propuestas, porque acuerda con el modelo pedagógico que las fundamenta, diciendo que ella es

defensora de la flexibilidad de tiempos y espacios (...) que el estudiante lleve su propio ritmo. Yo creo hace tiempo debimos haber roto esta educación por ciclos, esta educación por años; creo que hay que proponer temáticas modulares, ir avanzando por módulos en el tiempo que el estudiante y el grupo de estudiantes vaya llevando. Creo que el 2020 vino a replantear toda esta cuestión, y hoy que tenemos que trabajar paralelamente con el ingresante de primer año y el que hizo el año pasado primer año (...) el que tiene todavía espacios por terminar, y el que tuvo buena vinculación y el que no se vinculó en todo el año, la heterogeneidad es al máximo (...) Hoy el desafío es poder trabajar con esta heterogeneidad y este acompañamiento al chico, sin repitencia, lo que me lleva a trabajar interdisciplinariamente por proyectos. Cambia totalmente el enfoque, deja de ser el docente el centro (...) y pasa a ser el grupo de estudiantes con el que se va trabajando (supervisora I).

La supervisora insiste en la necesidad de cambiar el enfoque de enseñanza para poder trabajar con la heterogeneidad de capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sin generar repitencia. Valora la no gradualidad, la flexibilidad de tiempos y espacios, el poner al grupo de estudiantes y sus aprendizajes en el centro de la escena. Al igual que otros entrevistados, inscribe estos cambios en propuestas que hace años se hacen para el nivel y que sería necesario perduren más allá de la coyuntura. En ese sentido, acuerda con las decisiones referidas a enseñanza y a la evaluación, como alternativas para una experiencia escolar más significativa y no solamente como soluciones forzadas por el contexto pandémico.

En cambio, otros supervisores justifican esa flexibilización por la coyuntura, pero cuestionan su pertinencia si estas propuestas se plantean de manera generalizada y permanente. Así, respecto del trabajo por proyectos interdisciplinarios, una supervisora plantea:

El trabajo interdisciplinario está forzado por la norma y yo interpreto que es como una alternativa para esta reducción de la carga horaria, para tratar de que el chico vea la mayor cantidad de materias. Ahora, no todos los saberes son posibles de abordar

interdisciplinariamente (...) hay saberes muy específicos de cada disciplina y si no los aprendés dentro de esa disciplina no los podés conectar con los otros (...). Entonces, me parece una alternativa de transición para este momento, pero que en algún punto le vamos a estar haciendo un daño muy importante a los chicos, sobre todo a los que quieran seguir estudios universitarios, porque le van a faltar aprendizajes (supervisora M).

La supervisora acepta la propuesta de reorganizar los contenidos priorizados en torno a una serie de proyectos interdisciplinarios como “una alternativa de transición”, pero cuestiona que esta modalidad de trabajo predomine por sobre otras y se extienda en el tiempo, por considerar que conlleva una falta de profundización de saberes específicos de las disciplinas. Estas objeciones derivan de su preocupación por la calidad de los aprendizajes que desarrollen los estudiantes de contenidos necesarios para continuar estudios superiores.

En esta misma línea, otro supervisor cuestiona la implementación generalizada de la figura de la “promoción acompañada”:

Me estoy preocupando con el tema de la flexibilización, cuando el año pasado estábamos discutiendo qué hacemos con el chico que estuvo desvinculado todo el año, te sale una resolución del CFE que te dice que lo inscribas en el año siguiente y que hagas un acompañamiento a esa trayectoria. Me parece que es demasiado, si es un chico que estuvo un poco vinculado, por lo menos se acercó, creo que vale la pena por ese esfuerzo mínimo que hizo. Pero un chico totalmente desvinculado, que nunca se acercó a la escuela, y que te bajen la línea de que tenés que hacer dos años en uno, cuando no dio nada. No hablemos de inclusión en esos términos, porque tampoco es inclusión si no implica lograr un aprendizaje de saberes (supervisor S).

También en este caso las objeciones derivan de la preocupación por los aprendizajes realizados. El supervisor problematiza la decisión de promover a todos los estudiantes con independencia de su grado de vinculación con la escuela, y cuestiona cuál es el sentido de la inclusión si se traduce en estos términos.

En general, los supervisores entrevistados destacan la importancia de una adecuada interpretación de las normativas por parte de directivos y docentes para una buena implementación. Por ejemplo, respecto de cómo se interpreta la propuesta de trabajo por proyectos interdisciplinarios, un supervisor señala:

Hoy en el sistema se está insistiendo en unos puntos muy importantes, la cuestión de romper los compartimentos estancos, trabajar la interdisciplinariedad, pero aclaremos

qué es la interdisciplinariedad: no es yo le digo tal cosa, vos tal cosa y otro tal cosa. La interdisciplinariedad se produce cuando hay una transformación del conocimiento en un conocimiento nuevo. Entonces no nos confundamos que interdisciplinariedad es yo apporto esto y vos aportas esto, y ya está, me quedo tranquilo (supervisor M).

Cabe preguntarse, entonces: ¿cómo son los textos de las normativas? ¿Son claros y coherentes? ¿Cuáles son los mensajes y las explicaciones que llegan a las escuelas por parte de los funcionarios políticos, los equipos técnicos y los supervisores? No solamente desde lo que dicen, sino también desde lo que hacen, es decir, de los posicionamientos que adoptan, de sus acciones y omisiones al participar en la gestión de las políticas.

En este sentido, algunos supervisores cuestionan cómo se comunicaron 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, o que no cuentan con una adecuada fundamentación teórica, o que se presentan muy “pegados” a la necesidad de resolver situaciones inmediatas y coyunturales. Por esta razón, señalan la importancia de contar con asesoramiento específico y con herramientas de comunicación más claras para acompañar a los equipos directivos y a los docentes de las distintas disciplinas en el diseño y desarrollo de las propuestas pedagógicas basadas en los criterios establecidos por las normativas.

Se advierte el rol clave que desempeñan los supervisores en la “cadena de traducciones” que se operan sobre el contenido de las normativas académicas. Leer, interpretar, traducir los textos políticos, explicar, generar espacios de formación, convencer al directivo para que a su vez este pueda convencer a sus docentes, son actividades a través de las cuales los supervisores llevan adelante su rol mediador. En palabras de una supervisora: “nosotros estamos en el medio, somos los ejecutores, los que ponemos en palabras la indicación técnica y la normativa, los que llevamos a terreno” (supervisora I).

En efecto, el trabajo de los supervisores se sitúa en el momento de concreción de las políticas educativas en el territorio, lo que exige “poner en palabras”, explicar, comunicar las normativas y documentos, para contribuir a su contextualización y “puesta en acto” en los establecimientos educativos. En palabras de otro supervisor:

Para mí ser supervisor es tener un rol determinante en lo que tiene que ver con la mirada, porque es el nexo bisagra entre las políticas públicas que se mandan del ministerio para trabajar con los equipos de gestión de las escuelas, y a la vez ir entendiendo cómo generar esas adaptaciones necesarias para hacer lugar a esas

cuestiones en la realidad. Porque si bien es verdad que, a veces, las políticas son taxativas en algunas cuestiones, también se van movilizand, permeando por la realidad en la que se implementan. Bueno, para esas cuestiones me parece fundamental la presencia del supervisor desde dos lugares: una es acompañar cuando la escuela (...) encuentra el modo de hacer lugar a esa política y se va transformando; pero también de mirar y decir por este lado no es, cuando eso que se espera de la política no ocurre (supervisor H).

Desde ese conocimiento del territorio, los supervisores anticipan las respuestas que pueden presentarse en los equipos directivos y docentes y deciden cómo acompañar a las instituciones, a través del ejercicio de las distintas funciones que supone la supervisión escolar. En esto consiste el trabajo de traducción que describen Ball y colaboradores como parte del proceso de “puesta en acto” (Ball et al., 2016) de la política, desde ese rol mediador que asumen los supervisores. Estos 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.

Sin embargo, en la estimación de la viabilidad de concreción de las propuestas presentes en las normativas, los supervisores reconocen un conjunto de condiciones que operan como obstáculos. Una de ellas es el malestar docente, derivado no solamente de la precariedad de las condiciones de trabajo, sino también de cuestionamientos que hacen a las normativas académicas, por considerar que promueven una disminución de las exigencias y el deterioro de la calidad educativa. Además, los supervisores consideran que las demandas que se plantean hacia el trabajo docente, derivadas de los cambios propuestos, no contemplan sus condiciones laborales y la estructura de su puesto de trabajo, caracterizado por una carga horaria fragmentada y distribuida generalmente en dos o más establecimientos escolares, atendiendo a grupos numerosos de estudiantes.

A estas condiciones se suma la existencia de problemas en la formación docente del profesor de secundaria, como lo explica un supervisor:

Yo creo que el docente va a seguir enseñando y no sé si se va a poder encontrar las estrategias para tener una promoción acompañada fructífera (...) es difícil que un profesor tenga la mirada sobre cómo está aprendiendo cada uno de los chicos, (...) porque al profesor lo prepararon para enseñar el contenido disciplinar, pero no para que vaya evaluando cómo impacta el desarrollo de esa enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes (supervisor F).

Por esta razón, los supervisores consideran que los cambios propuestos en las normativas académicas exigen hacer un acompañamiento más cercano de las prácticas docentes, para lograr así una reflexión sobre aquellos paradigmas de formación más tradicionales. Esto conlleva, a su vez, repensar las formas de vinculación que los docentes construyen con sus estudiantes. En este sentido, reconocen que hay cambios de fondo que no se producen y, a veces, “se cumple” con la inclusión en el sentido de “que todos estén en la escuela” sin avanzar en una profunda revisión y transformación de la experiencia escolar.

Entonces, en el marco de una serie de acuerdos básicos referidos a los sentidos de la inclusión y el acompañamiento a las trayectorias escolares, se presentan diferentes opiniones en los supervisores, pero que tienen que ver, sobre todo, con la operacionalización de las propuestas: cuánto flexibilizar los requisitos de asistencia, de acreditación y promoción; cómo diseñar propuestas educativas con formatos novedosos (como el trabajo por proyectos interdisciplinarios, por ejemplo), cómo realizar una evaluación formativa e integral de cada estudiante, etc. Consideramos que esas diferentes lecturas y apreciaciones obedecen, no solamente a los distintos trayectos formativos y laborales que transitaron los supervisores, sino también al conocimiento que estos tienen de los contextos institucionales particulares en los cuales debe producirse la concreción de estas normativas.

Conclusiones

Este artículo se centró en la mirada de los supervisores respecto de la inclusión y el acompañamiento a las trayectorias escolares, desde una perspectiva que los reconoce como actores mediadores que reconstruyen los sentidos de las políticas educativas y los traducen en su trabajo con los equipos directivos de las escuelas. En ese sentido, construimos análisis a partir de datos que aportan a la comprensión de los procesos de interpretación y traducción de las normativas académicas, orientadas a modificar algunas de las condiciones de escolarización propias de este nivel educativo que permitan desplegar prácticas educativas más inclusivas.

Desde la perspectiva de los supervisores, la inclusión educativa supone garantizar el acceso, la permanencia en la escuela y el egreso, pero, también, hacer lugar a experiencias escolares significativas en términos de trabajo con distintas clases de saberes que posibiliten la ampliación de sus horizontes culturales. Encontramos que el concepto se presenta asociado a la noción de acompañamiento de las trayectorias escolares, entendida como la principal estrategia

para generar un conjunto de condiciones favorables al aprendizaje y la convivencia, mediante prácticas pedagógicas innovadoras que buscan adaptarse a los intereses y necesidades de los estudiantes y la construcción de vínculos personales que permitan realizar un mejor seguimiento de sus trayectorias.

Desde estos sentidos sobre la inclusión y el acompañamiento, los supervisores analizan las normativas académicas, las interpretan y evalúan modos de trabajarlas con los equipos directivos, para orientarlos en el proceso de su apropiación. A partir de su conocimiento del territorio y de 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 la supervisión escolar.

Desde esa mirada cercana a la realidad escolar, los supervisores reconocen un conjunto de condiciones que pueden operar como obstáculos en las traducciones de las políticas y sus apropiaciones en las escuelas. Han mencionado el malestar docente derivado de sus condiciones laborales y de cuestionamientos que hacen a las normativas académicas, el modo en que las autoridades políticas y los equipos técnicos del Ministerio comunican las políticas y normativas y plantean modalidades de acompañamiento, la desarticulación entre los cambios en el régimen académico y otras regulaciones que estructuran el funcionamiento escolar (regulaciones administrativas, laborales), y la existencia de problemas en la formación docente del profesor de secundaria, que dificultan la adopción de nuevos enfoques de trabajo con los contenidos y los estudiantes.

Consideramos que estos hallazgos contribuyen al estudio del despliegue territorial y la materialización de políticas educativas orientadas a la inclusión educativa y el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en la provincia, aportando específicamente a la comprensión del modo en que estas políticas, y las normativas que las regulan, son interpretadas y traducidas por actores de niveles intermedios de gobierno que se sitúan entre los niveles de decisión política y las escuelas. Sabemos que estos no operan como simples “correas de transmisión” de demandas y lineamientos políticos entre las escuelas y las autoridades ministeriales, pues con sus comportamientos influyen sobre los resultados y el funcionamiento del sistema (Gvirtz, 2010).

Por ello resulta relevante avanzar en esta línea de indagación, recuperando aportes teóricos como los de Ball et al (2016), que en general han sido utilizados para estudiar la puesta en acto de las políticas en las escuelas y no en otros contextos de práctica, como es el caso de los supervisores, en los cuales hemos colocado el foco de análisis.

Referencias

- 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.
- Argentina. (2006, 14 de diciembre). Ley n.º 26.206 de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas*. Editora UEPG.
- Barnet-López, S., Arbonés-García, M., Pérez-Testor, S., & Guerra-Balic, M. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de Laban. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 15(2), e27334. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v15i2.27334>
- Bocchio, M. C., & Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Política para la inclusión socioeducativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), 629-644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Castro, A. (2022). Escuela secundaria y pandemia: testimoniar sobre los procesos de escolarización y habilitar la mirada a la novedad. *Revista del IICE*, (51), 113-130. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10677>
- Delgado, P., & Amud, C. (2019, 14-15 de noviembre). *La importancia del vínculo entre docentes y estudiantes en la configuración de sus experiencias escolares en la escuela secundaria* [Ponencia]. V Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), Córdoba, Argentina.
- Dufour, G. (2008). *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino*. Aique Grupo Editor.
- Fuentes, S., Bianchini, M. L., Fernández, N., Ochoa, A., & Tavella, M. E. (2022, 17-19 de agosto). *Somos el jamón del sándwich: el trabajo de los/as supervisores/as en la reorganización del nivel secundario en la pandemia* [Presentación de resumen extendido]. IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Fuentes, S., Bianchini, M. L., Fernández, N., Ochoa, A., & Tavella, M. E. (2023). La supervisión del nivel secundario argentino durante la pandemia: saberes expertos, conducción y regulaciones en contextos desiguales. *Espacios en blanco. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 1(33), 45-60. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-359>
- Fontana, A. (2015). *Políticas socioeducativas y formación docente*. Ministerio de Educación de la Nación.

- 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.
- Guevara, A., Márquez, F., & Videla, R. (2021). *La supervisión educativa: una mirada sobre los nuevos desafíos profesionales* [Tesis de Grado, Universidad Católica de Córdoba]. Sistema de Bibliotecas UCC. http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2978/1/TF_Guevara_Marquez_Videla.pdf
- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En C. Wainerman & M. Di Virgilio (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 67-80). Manantial.
- 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>
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (Eds.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>
- Ojeda, M., & Nuñez, C. (2009). El trabajo docente del profesor de secundaria en contextos escolares y sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores. *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación*, 1(1). <https://doi.org/10.30972/riie.014255>
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128. <https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>
- Pinkasz, D. (2019). *El régimen académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación*. FLACSO.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/142>
- Real Academia Española. (s.f.). Acompañar. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/acomp%C3%B1ar>
- Rivera Hernández, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación educativa*, 17(74), 165-179. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200165
- Sagastizabal, M. A., & Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Editorial Stella; Ediciones La Crujía.
- Solís Hernández, I. (2003). *El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios*. <https://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum>
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación. La disputa de los sentidos. *Education Policy Analysis Archives*, (27), 26-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>

- Tamayo-Pupo, A., Del Toro-Prada, J., & Valiente Sandó, P. (2022). Supervisión educativa y formación permanente del director escolar. Acercamiento al estado del arte. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 59-73. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp91-103>
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Homo Sapiens.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/105308>

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Cómo citar: Delgado, P. M., Acuña, M. M., & Ojeda, M. C. (2023). El papel de los supervisores escolares en el proceso de implementación de normativas académicas orientadas al acompañamiento de las trayectorias escolares en el nivel secundario. *Páginas de Educación*, 16(2), 39-61. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3068>

Contribución autoral: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito. P. M. D. ha contribuido en a, b, c, d, e; M. M. A. en a, c, d, e; M. C. O. en a, c, d.

Editora científica responsable: Mag. Florencia de León.