

Notas y cruces posibles para pensar la figura del supervisor.¹

Equipo técnico de la Dirección de Educación Superior CGE²

Cuando nos invitaron a compartir esta instancia de formación para trabajar con quienes acompañan a los aspirantes al cargo de supervisor de la provincia, nos realizamos algunos interrogantes: ¿Por qué formar a los supervisores?, ¿Qué tipo de supervisores necesitamos como sistema educativo?, ¿De qué manera imaginamos/queremos que sea el trabajo de quien decide ejercer dicha función?, ¿Cuáles son las principales dificultades con las que nos encontramos respecto de este “rol” en las escuelas?, ¿Cuáles son los desafíos a atender en estas instancias de formación y cuáles quedarán para futuras instancias de formación continua?, ¿Desde dónde (enfoques/propuestas) nos vamos a posicionar para encarar el desarrollo del módulo?, ¿Que tendremos en cuenta? y ¿Que vamos a priorizar?.

1. Pensar el trabajo del supervisor desde una dimensión política

En principio, nos interesa pensar la construcción del trabajo de supervisión desde una **dimensión política**. ¿Qué supone pensar políticamente este rol? Partimos de pensar lo político como un “tomar posición”. Parafraseando a Paulo Freire, lo político es un modo de intervención en el mundo a través de la palabra y de la acción. Implica el acto de elegir; optamos por determinadas tareas, principios, procedimientos y dejamos otros afuera. Cuando elegimos un camino y excluimos otros, estamos asumiendo una postura política, definiendo-nos en el marco de una dinámica social e institucional que siempre es conflictiva e implica diversos intereses en pugna. Por ejemplo, algunos

¹ Este texto fue escrito en el marco del trayecto de formación para formadores generalistas y especialistas de los aspirantes a cargo de supervisores (Concurso de la provincia de Entre Ríos. Resolución N° 1675/18 CGE), con la intención de acompañar la lectura de los materiales bibliográficos propuestos para el módulo II.

² Autoras: Prof. Chaves, Marina y Prof. Gallo, Romina.

actores escolares bregan por un modo de construir la escuela, otros trabajan en un sentido distinto. A su vez, están presentes las políticas educativas que enmarcan el sistema educativo. El supervisor se mueve, trabaja y está inmerso en esta tensión constante entre los diferentes modos de entender el mundo escolar. Y allí, toma decisiones.

Acompañar e intervenir en el sistema educativo desde el rol de supervisores, demanda la necesidad de hacer conscientes estas definiciones, este modo de abordar lo escolar que supone la selección de ciertas concepciones y enfoques educativos, y no otros.

Además, el lugar del supervisor también está en tensión bregando para poner en acto y en ejercicio ciertos derechos. En la Resolución N° 1675/18 CGE, aparecen nociones como ser “garante” y “custodio” del derecho social a la educación. Esto dota de un sentido ético y político novedoso a una tarea que históricamente se vinculó solo con la administración y el control.

Pensar políticamente este rol supone, a su vez, una ligadura con las políticas educativas, con los derechos sociales, con lo comunitario, con las relaciones entre los sujetos y entre las instituciones. Por eso invitamos a pensar en el trabajo del supervisor como generador de lazos, como quien sabe acompañar (Cornu, 2017), como intelectual que puede leer e intervenir en la trama institucional en un trabajo con otros, y como un provocador que puede generar movimientos y efectos de mejora en las instituciones que acompaña.

2. El supervisor como intelectual que trabaja con otros, un profesional acompañante y provocador

Pensar la figura del supervisor desde la dimensión política nos impulsó a dialogar con otros campos. Para ello nos valemos de ciertos cruces posibles con la sociología, la filosofía política, el planeamiento educativo y el psicoanálisis. Ello nos permitió

delinear a modo de síntesis la figura del supervisor como profesional de la educación: un intelectual que trabaja con otros, acompañante y provocador.

a) El supervisor como intelectual que trabaja con otros

Desde el campo de la Sociología, Giroux (1990) plantea que es necesario pensar a los profesores como intelectuales, porque toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. ¿En qué sentido resulta interesante esta idea? El autor plantea que *“ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida.”* Este es un problema esencial, porque *“al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza.”* La visión de los profesores como intelectuales que promueve nuestro autor proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño del currículum de los procesos de aplicación y ejecución.

En este sentido, recuperamos el planteo de Giroux referido a la función social de los profesores como intelectuales, para re-significar la figura del supervisor, un profesional que trae consigo un trayecto de formación y experiencia en el seno del sistema educativo, pero que debe ahora construir una mirada específica y macro sobre lo escolar para poder intervenir. Como señala el autor, pretendemos comprender que: *“las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los*

estudiantes. *Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.*”

Este desafío en la formación de los supervisores, supone resignificar la mirada institucional como un intelectual capaz de mirar lo escolar también desde la extranjería: como aquel que observa detenidamente las rutinas, las tareas, los roles, las acciones diarias y puede analizarlas para intervenir. Como dice Landreani *“pretendo convencerlos a ustedes de las implicancias ético – políticas que comporta el desentrañar el aparente rutinario mundo de las escuelas, especialmente de aquellas que sostienen el desafío de educar a los excluidos, lugares éstos que albergan en su interior con mayor crudeza y dramaticidad las contradicciones sociales.”* (Landreani, 2000)

El supervisor será quien pueda ponerse esos “anteojos” como extranjero, detectando las sutiles formas que las instituciones tienen de sostener y conservar un cierto orden escolar. El propósito es que acompañe prácticas reflexivas de los actores escolares para que puedan mirarse a sí mismos y a su institución, visualizando obstáculos, potencialidades y logros que garanticen las condiciones de igualdad y el derecho al ingreso, permanencia, reingreso y egreso de los estudiantes y que acompañe las trayectorias docentes. De este modo, la tarea del supervisor no se reduce al mero control, sanción o fiscalización. Implica un seguimiento, lectura e intervención institucional. Como señala Nicastro (2006), la intervención se entiende como un “venir entre”, un espacio, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano. Con-mover lo establecido para imaginar e inventar otros modos de vivir las instituciones. Estos movimientos para generar mejoras, supone que el supervisor trabaje con otros, generando lazos intrainstitucionales e interinstitucionales.

Sumamos el aporte de Silvia Duschatzky (2013) cuando sostiene que: *“necesitamos leer de otro modo las propias instituciones escolares y desafiarnos a la co-construcción de proyectos educativos superadores: Es una tarea de nuestro tiempo desarrollar una inteligencia colectiva para resolver el cotidiano, para armar proyectos que prescindan de*

algún modo de la lógica estructural pensada más allá del espacio en el que estamos, es decir, de la lógica estatal. Prescindir de la lógica estatal no es negar al Estado, sino sortear esa mirada trascendente que supedita la práctica a principios superiores.” Luego, la autora señala *“la posibilidad de pensar una escuela que se salga de sí misma: Una escuela que se salga de sí misma es una escuela que se gestiona a sí misma. Pero a la inversa de lo que podía suponerse, no se encierra en una particularidad, es más bien una experiencia que busca interlocutores para seguir existiendo (...) significa de algún modo crear una red de interlocutores para sumar existencias. Y no aislamiento (...) Una escuela que se gestiona a sí misma es una escuela que está leyendo continuamente las relaciones que la constituyen. Y esas relaciones son concretas y cotidianas. En el día a día, lo que nos hace pensar, lo que nos inquieta, lo que nos provoca malestar o alegría, lo que nos hace preguntas es el contacto con los otros (...) Cuando hay una mayor capacidad de leer nuestro entorno, sus complejidades, sus conexiones y los múltiples encadenamientos que existen, hay una libertad que se conquista.”*

En esta línea de análisis, también convocamos a pensar la escritura del Proyecto de Supervisión (PES) que es uno de los contenidos del módulo. Creemos que aquí es interesante el aporte del planeamiento educativo, a la vez que reflexionar en torno de los intereses en pugna al momento de encarar la planificación institucional, el análisis de problemáticas educativas, el diseño de estrategias de acción, la creación de instancias participativas de decisión, la secuenciación de posibles pasos desde una situación inicial a una situación objetivo, la creación de espacios de diálogo entre los actores escolares. Notamos también la necesidad de empoderar a los distintos actores escolares en la planificación institucional e interinstitucional reconociendo la responsabilidad y compromisos asumidos en los diferentes niveles de concreción del planeamiento. Se trata de una tarea ineludible, como sostiene Matus (1996): *“La planificación implica que el sujeto es capaz de crear su futuro y no sólo de aceptar resignadamente lo que el destino le depara. (...) La planificación es la herramienta para*

pensar y crear el futuro. O sabemos planificar o estamos obligados a la improvisación. La planificación es una herramienta de libertad”.

b. El supervisor como acompañante y provocador

Si pensamos el supervisor como intelectual es innegable la necesidad de situarlo en contexto y con emergentes institucionales. Para ello en el módulo II aparecen algunos textos como posibles lecturas para entender esta figura supervisiva desde el lugar de acompañante. Nos valemos de los aportes de la filosofía y de la salud mental para revisar la idea de acompañar y lo que entendemos que ella implica. Queremos entender este actor del sistema educativo como aquel que es capaz de acercarse a la vida institucional como quien desea **caminar con**. En reiteradas oportunidades escuchamos al interior de nuestras instituciones: “el supervisor pide tal planilla”, “el supervisor no autoriza”, “no puedo, estoy ocupado - dice un directivo en la escuela- porque el supervisor pide” o “ya informé al supervisor de la situación de fulano”, “nos visita el supervisor”.

Laurence Cornu nos dice que <acompañar es caminar con, conversando con> y nos invita a pensar el acompañamiento en un pasaje amplio. “No es exactamente afirmar aquí que <el acompañamiento es lo humano> (después de todo quizás no lo sea exclusivamente), sino más bien sostener que lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía (esa es propiamente la dimensión antropológica) se hace por acompañamiento: caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común” (Cornu, 2017: 103).

Consideramos que acompañar implica escuchar en contexto por ello recuperamos aportes de Alfredo Carballada quien desde el campo del Psicoanálisis nos invita a pensar la **escucha como derecho**. En las instituciones nos dirá este autor “emergen sujetos”. Sujetos que en reiteradas oportunidades son inesperados. Entendemos junto con nuestro autor que es en el contexto y la singularidad de “cada institución de

intervención, donde el sujeto que emerge no es el esperado por los viejos mandatos institucionales. Ese otro, que muchas veces recibe la mirada asombrada e interpelante de la institución que lo ratifica en el lugar de un objeto no anhelado... Irrumpe en ese contexto ese sujeto inesperado, constituido el padecimiento de no pertenencia a un todo social, dentro de una sociedad fragmentada que transforma sus derechos subjetivos en una manera de opresión que se expresa en biografías donde sobresalen los derechos vulnerados” (Carballeda, 2015: 56-57). Por lo que en los espacios institucionales y de intervención social “la escucha es una necesidad y como tal se transforma en un derecho” (Carballeda, 2015: 58). En este sentido, el colectivo docente de las instituciones escucha. Escucha mucho más de lo que nosotros podemos imaginar... escucha estados de Facebook, historias de Instagram, miradas, bromas, silencios. Se encuentra en reiteradas oportunidades con sujetos inesperados por la norma, por lo establecido en ciertos modos de ser escuela.

En general, sabemos o podemos reconocer que en la vida institucional hay celebraciones, construcciones colectivas, transformaciones curriculares, dinámicas tanatofóricas³, emergentes que nos desarman (suicidios, consumos problemáticos, violencias institucionales), medicalización y psicopatologización de infancias y adolescencias, prácticas de cuidados y de descuidados, implicaciones subjetivas del colectivo docente y por sobretodo hay sujetos de derecho. En este sentido, escuchar en contexto desde el supervisor como intelectual y como acompañante es “pasar” de lecturas **sobre** las instituciones simplistas, determinantes, desde la falta, acrílicas a lecturas **de y con** las instituciones en claves más sociohistóricas, mirando y analizando experiencias concretas, situadas. Pasar del “en esa escuela/jardín no quieren aprender” a “ellos de este modo, con esos contenidos, con esta relación, en este espacio, de esta manera no quieren o no pueden aprender”. Y quizás nosotros

³ Siguiendo a Freud retomamos la idea pensar la pulsión de vida (Eros) y la pulsión de muerte (Thanatos).

tampoco.⁴ Pasar de objetivos cerrados/clausurados, vividos como impuestos por otros o por la realidad "no se puede cambiar. Esto va a ser peor". O vividos como apocalípticos "Yo no me meto con nada ni con nadie. Lo mío no es político", " Yo hago lo mío y me voy a mi casa" a promover opciones e intencionalidades construidas colectivamente y de manera crítica.

Asimismo, queremos enriquecer esta idea de acompañamiento proponiendo pensar las **prácticas de cuidado** en nuestras instituciones, reconociendo que "(...) *humanizamos cuidando, deshumanizamos cuidando. Cuidamos humanizando y descuidamos*" (Angelino, 2015: 202). Nos preguntamos, ¿Cuáles son las prácticas de cuidado presentes en las instituciones educativas?, ¿Cuáles puede promover el supervisor?, ¿De qué modo escucha el supervisor cuando la mayoría de niños o adolescentes son diagnosticados con TGD, TDH, etc?, ¿Qué sucede cuando ciertas prácticas se naturalizan y discapacitan la pobreza?, ¿Qué prácticas de cuidado como supervisor se pueden provocar?

Si pensamos el supervisor como acompañante de los equipos directivos, es decir, como aquel que tiene la responsabilidad y el desafío de acompañar a quienes acompañan. Nos parece interesante ensayar algunas estrategias posibles para este acompañamiento:

- Promover **encuentros** entre instituciones de la zona de supervisión y con otros supervisores, con otras instituciones para la conformación de mesas socioeducativas, intersectoriales.
- Diseñar instancias de **formación** para y con los equipos directivos y con referentes aliados institucionales.

⁴ Parafraseando a Patricio Bolton en "Educación y transformación social".

- **Entrar en compañía** con la vida institucional. Visitar la escuela para compartir, estar, celebrar, reflexionar. Evitar intervenciones que únicamente se centren en ser “bomberos” de problemas.
- Ayudar a las instituciones a narrar, construir y elegir sentidos sobre lo que hacen y a fomentar espacios de discusión colectiva
- Animar a los equipos directivos en la lógica del “estar dispuesto”, que se distancia de los supuestos del “saber cómo” o “prepararse previamente para”. Una lógica que habilita a probar maneras, a no pretender fórmulas ni garantías, que nos invita a hacer y a posicionarnos para posibilitar movimientos en el “otro”, sin pretender transformarlo o “normalizarlo» (Aizencang y Bendersky, 2013: 76)

Pensar el supervisor como intelectual y como acompañante nos impulsa a describirlo/pensarlo como *provocador*. Una figura dentro del sistema educativo que parte e imparte la mirada de volver a dar barajas sobre tal o cual situación. Una pregunta, una solicitud, una conversación son modos que el supervisor tiene para ayudar a develar los mecanismos que las escuelas sostienen para conservar un ordenamiento institucional. Provocar para mover, para mirar, para transformar. Provocar no de manera azarosa sino como un modo de actuación consciente sobre los efectos que pretenden lograrse y los horizontes que quieren construirse para su zona de supervisión.

Invitamos a leer el itinerario de lectura propuesto para el módulo a partir de estas inquietudes, preguntas, reflexiones compartidas.

Posible recorrido de la bibliografía propuesta para el módulo II

Construcción de una nueva mirada institucional	• Nicastro, Duschatzky, Narodowski.
Aportes para pensar el oficio/trabajo del supervisor en su acompañamiento a las instituciones educativas	• Nicastro, Cornu, Korinfeld, Skliar, Terigi, Perrenoud
Rol y funciones del Supervisor	• Resolución 1610/18- texto del Ministerio de Educación "Curso de Supervisores".
PES	• Gregorutti, y texto del Ministerio de Educación "Curso de Supervisores"
Aportes del Planeamiento estratégico situacional	• Andretich

Aclaración: el texto de Andretich aparece en la bibliografía del módulo III pero también sugerimos la lectura para el módulo II.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA DE ESTE DOCUMENTO:

- ANGELINO, M. A. (2014) Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. La Hendija. Entre Ríos.
- AIZENCANG, N. y BENDERSKY, B. (2013). Escuela y prácticas inclusivas. Interpretaciones psicoeducativas que posibilitan. Buenos Aires. Manantial.
- CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social.
- CORNU, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G y otros. Trabajar en instituciones: los oficios del lazo (pp. 101-116). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- LANDREANI, N (2000) El estudio de la Vida Cotidiana Escolar. II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION: DEBATES Y UTOPIÁS- Facultad de Filosofía y Letras IICE U B A.
- DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013) *Des-Armando escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales, Paidós: Barcelona.
- NICASTRO, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.