

La función formadora del supervisor escolar en un mundo complejo

The educational role of the school supervisor in a complex world

Raquel Susana Sandrone¹

Resumen

Inmersos en el siglo XXI, caracterizado por el fin de las certezas, es necesario transmutar las formas de hacer escuela y encontrar un modo más societario de relacionarnos y poder así complementarnos en la diversidad que en la realidad somos.

Dentro del sistema educativo, la institución supervisión escolar cumple un papel fundamental en estas nuevas formas de ser y de estar dentro de las escuelas. Pensar la función formadora del supervisor desde la complejidad permite avanzar en la mejora esperada.

Las hipótesis propuestas por Guyot (2016) para analizar nuevas formas de relación entre teoría y práctica y su esquema sobre las prácticas del conocimiento en los sistemas complejos cobran sentido en la necesidad de reconstruir las prácticas formadoras de la supervisión adaptadas al contexto actual.

Palabras clave: supervisión, práctica pedagógica, complejo.

Summary

Immersed in the 21st century, characterized by the end of certainties, it is necessary to transmute the ways of doing school and to find a more societal way of relating and thus being able to complement ourselves in the diversity that we really are.

Within the educational system, the school supervision institution plays a fundamental

¹ Licenciada en Educación General Básica en la Universidad de Santiago del Estero. Balnearia, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rasandrone67@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos - ISSN en línea: 2524-9274.

Año XIX, Nº 38, octubre 2021-marzo 2022. Pág. 106-127. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)08)

Recibido: 22-10-2020 / Aprobado: 6-04-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.

© Universidad Católica de Córdoba.

role in these new ways of being within schools. Thinking about the supervisor's training function from the point of view of complexity makes it possible to advance in the expected improvement.

The hypotheses proposed by Guyot (2016) to analyze new forms of relationship between theory and practice and her scheme on knowledge practices in complex systems make sense in the need to reconstruct supervisory training practices adapted to the current context.

Keywords: *supervision, pedagogical practice, complex.*

NADIE DIJO QUE SERÍA SIMPLE Y LINEAL...

El mundo hoy es complejo. Los avances científicos, tecnológicos, industriales y económicos están, o deberían estar, regulados por la política, la ética y el pensamiento. Todo se encuentra entrelazado, todo es causa y consecuencia, efecto productor y producido.

Vivimos en un contexto planetario, donde la universalización, que hasta hace muy poco tiempo parecía una idea abstracta, se concretiza en la concepción de la Tierra como una totalidad físico-biológico-antropológica compleja: como humanos, poseemos una comunidad de origen, una comunidad natural más allá de sus diversidades y una comunidad destino enfocada en una ciudadanía global que nos iguala a pesar de los contextos y las circunstancias diferentes que nos caracterizan.

La educación nos convoca. Desde nuestro rol docente, intentamos a diario darle sentido a lo que hacemos en cada uno de los rincones del sistema educativo. Buscamos la mejora constante de la calidad de vida de cada uno de los educandos de los que somos responsables.

¿Realidad o utopía? ¿Dónde dejamos anclados nuestros egos en pos del bien común? ¿Somos partícipes de la mejora? ¿Creemos y confiamos en la mejora de la calidad de vida de todos nuestros estudiantes? ¿O simplemente transmitimos un saber que creemos es el adecuado para esos niños, de esa edad, de esa condición social? ¿Apostamos a la colaboración sincera entre colegas o competimos en una carrera sin sentido?

Según Brunner (2000), estamos frente a la cuarta Revolución Educativa, la cual implica innovar los sistemas y producir cambios profundos en las estructuras organizacionales. El foco debe ser el aprendizaje y la innovación debe respetar las particularidades de cada contexto e involucrar a sus propios actores. En este escenario, las metas de la educación transmutan a una nueva mirada sistémica e interconectada, que da un sentido diferente a lo que se busca: la calidad educativa.

Es en este punto que, para definir calidad educativa en tiempos de complejidad, es necesario saber que no es posible conocer la totalidad de las condiciones del sistema, por lo que se debe actuar reconociendo los emergentes que van surgiendo en cada una de sus particularidades y, para ello, es imprescindible contar con herramientas variadas que permitan la flexibilidad y la retroalimentación.

Desde este posicionamiento, Aguerrondo (2010) sostiene:

... qué se entiende por educación de calidad. Esta será una que se adapte a una cultura más variada y menos lexicográfica, más icónica y menos focalizada, una que conduzca a quienes aprenden por el sendero de "aprender a aprender" superando la situación actual en que esto es una consigna sin expresión real. Una que pueda separar el "ruido" de los mensajes de lo que realmente constituye conocimiento, dar criterios, enseñar a pensar, construir pensamiento simbólico.
(p. 12)

Meirieu (2013) señala que la pedagogía y la república forman a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas. Para ello, la calidad educativa se vale de tres imperativos pedagógicos fundamentales: enseñar a postergar, a simbolizar y a cooperar.

Se vislumbra la necesidad de partir de un nuevo modo de pensar. Es necesario instalar el pensamiento complejo, aquel que propugna un conocimiento que se crea y recrea en el caminar; que identifica que la certidumbre generalizada no existe; que potencia la dialógica y la recursividad. Encontrar un pensamiento que sea articulador y multidimensional; que promueve como meta un saber que no se termina y que trasciende las disciplinas; que religa, entrelaza o conecta polos considerados antagónicos y activa el pensar por medio de macroconceptos capaces de migrar de un área de conocimiento a otra, donde emergen nuevos, con otros términos, contextualizados.

Una educación desde la perspectiva compleja tiene que ser pertinente desde una visión planetaria. Esto se manifiesta en una propuesta para la comprensión y la edificación del fenómeno educativo como algo más humano, multidimensional, integrador, intercultural, transdisciplinario, reconecedor del error, la incertidumbre y la diversidad y de un conocimiento apto para el abordaje de problemas. Implica la formación de un ciudadano involucrado con las necesidades de su entorno desde un ejercicio de transformación permanente y a lo largo de toda su vida, en fin: el método como actividad pensante y consciente. La forma de pensar compleja implica un actuar en idéntico sentido (Morin, 1984).

Es pensar en una comunidad que aprende desde el desarrollo de capacidades que posibiliten la autonomía, la responsabilidad y el respeto por lo diverso, un sistema que aprenda a complementarse desde la subjetividad que caracteriza a cada uno y que favorece el bienestar común, una sociedad que se autorregule y se autoconstruya socialmente según las condiciones y las circunstancias que se presenten.

En síntesis, la calidad educativa se traduce en las posibilidades de todos y de cada uno de los actores educativos de saber transmutar, innovar, flexibilizar, adaptarse, autorregularse, complementarse, ser parte, involucrarse responsablemente y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Entonces, las preguntas son las siguientes: ¿quién es el supervisor escolar? y ¿cómo logra intervenir desde su rol en la mejora del sistema educativo?

LA IDENTIDAD DEL SUPERVISOR ESCOLAR

El inspector de zona escolar, en el siglo XXI, encuentra una nueva identidad íntimamente relacionada con la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes desde una mirada innovadora. Mogollón de González (2006), Camacho Prats (2014), Erazo Juárez (2013), entre otros autores, lo definen por las funciones que desarrolla dentro del sistema, motivo por el cual muchos lo nominan supervisor, ya que el paso del tiempo le imprimió un significativo cambio de roles.

En cuanto a las funciones del supervisor, García Martínez (2011) hace hincapié en una mirada constructivista que debe formar el inspector escolar. Cita a Glickman (1990) para definir la supervisión, desde lo académico, como la función escolar que mejora la educación desde la asistencia directa a docentes, el desarrollo del currículum, el desarrollo personal y el desarrollo de los grupos. También, define la función de vigilancia, control y cuidado del *statu quo* de la institución escolar. Definiciones asociadas al concepto de inspección que sigue siendo el modelo vigente en México.

Esta mirada se completa con la perspectiva de acompañar que imprime Erazo Juárez (2013). Para él, las funciones del supervisor se definen como:

- La función de asesoría y acompañamiento docente. Se resume en la gestión, la realización de capacitaciones de actualización y el ofrecimiento de los conocimientos que tiene el inspector para el desarrollo profesional de los docentes.
- La función de evaluación en forma de retroalimentación sobre los desempeños para reorientar el proceso educativo. El carácter que imprime la evaluación es integral, relacional y complementaria, es pensar la realidad de los centros educativos, analizarlos y convertirlos en problemas a resolver.
- La función de mediación y resolución de problemas facilita el diálogo y la negociación con un liderazgo democrático cumpliendo así el supervisor los roles de orientador, investigador y promotor social.

En la literatura más actualizada, varios autores hablan de esa dualidad de funciones: Podestá recupera de Blejmar (2005) (en Gvirtz y Podestá, 2012) un interrogante: "¿inspección o servicio?", atribuyéndole la responsabilidad de ser un actor clave, porque la toma de decisiones puede convertirse en una amenaza o en una oportunidad. También Aguerrondo (en Gvirtz y Podestá, 2012) reconoce la tensión entre asistencia y control y afirma que la tarea base del nuevo supervisor es trabajar para la articulación a los fines de conformar un único sistema educativo flexible y capaz de adaptarse a diferentes situaciones.

Podestá (en Gvirtz y Podestá, 2012) habla del supervisor como el catalizador del sistema educativo, el que contribuye a acelerar el cambio y el fortalecimiento institucional en las escuelas. Lo cataloga como dinamizador de la tarea hacia el interior de las instituciones. Y, en esa misma línea, Gvirtz y Abregú (en Gvirtz y Podestá, 2012) lo designan como facilitador organizacional.

Rivas y Furman (2017) –en la capacitación realizada en Córdoba para los supervisores organizada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos– lo definen como la bisagra entre las políticas y las escuelas.

Figura 1. La bisagra de la supervisión



Nota: Representación del lugar que ocupa la supervisión escolar entre las políticas públicas y las escuelas. Rivas y Furman, comunicación personal (2017)

Se considera una bisagra entre lo macro y lo micro del sistema, pues -como agente del Estado- es conocedor de la política educativa, que actualiza en su territorio garantizando así el carácter sistémico de la educación. Asimismo, es el agente del sistema que comprende los contextos en los que se insertan sus escuelas y los informa para ser utilizados en las definiciones políticas.

Es, también, agente conservador, encargado del orden y el control, quien garantiza los derechos por vía de la continuidad, de lo común y de la normativa. Y, paradójicamente, también es agente de cambio, de movilización, de replanteo, de transformación. Un agente atado a la realidad de su zona, el hacedor en la resolución de problemas y, a la vez, un agente estratégico, con visión sistémica.

Nicastro (2019) –en una capacitación para supervisores organizada en Córdoba por el ISEP– sostiene que el supervisor es un representante del Estado, un funcionario público del sistema educativo, un representante de estas políticas, garante de su desarrollo en las situaciones concretas que le competen en el ámbito de la zona que tiene a cargo. En consecuencia, cualquier norma o regulación opera como una prescripción que da vida a las escuelas, que no pueden derivar en simples aplicaciones. El rol experto del inspector va ajustando, creando, para que no sea mera ejecución. Es necesario generar dispositivos de acompañamiento que también permitan modalidades de vigilar, es decir, de garantizar el desarrollo del marco normativo.

Casal (2019), desde un artículo sobre la inclusión educativa, lo simplifica en “es allí donde la macropolítica hace “zoom” sobre las salas y las aulas” (p. 1).

Así, ante la pregunta ¿quién es el inspector de zona escolar?, un intento de respuesta simplificada podría referirse a lo siguiente: Es el representante del Estado en un determinado sector del sistema, encargado de garantizar, a través de su intervención, la materialización de la política pública en las instituciones educativas bajo

su jurisdicción. Es, también, un agente estratégico y sistémico, con mirada holística y pensamiento prospectivo, gestor del cambio para la mejora de las condiciones de enseñanza y el aprendizaje. Conoce la realidad particular de cada contexto, trasmite a los niveles más altos en la jerarquía los desafíos que surgen de dichas situaciones y actúa en consecuencia a favor de las trayectorias escolares de todos los estudiantes.

La complejidad en la que gestiona el inspector de zona permite complementar el concepto desde diferentes aristas.

ALGUNOS REFERENTES QUE INTERPELAN

En pleno siglo XXI, algunos integrantes del sistema educativo caminan alterando el orden establecido en décadas atrás. Preguntan, protestan, confían en que todos pueden, comparten opiniones, inquietan el pensamiento colectivo a fin de encontrar otros sentidos al término educar. Entienden que las estructuras creadas en otro tiempo ya no dan respuestas válidas a la demanda de una niñez, una adolescencia y una juventud que han aprendido a utilizar otros canales de percepción. El sistema social ha cambiado sus intencionalidades; los sentidos son otros. Las nuevas generaciones tienen otras formas de captar el mundo, de insertarse en él, de ser.

En este contexto, las prácticas de conocimiento que se desarrollan varían de acuerdo a qué lado de la vereda se encuentre el "sujeto supuesto saber" (Guyot, 2016), al sentido que se le otorgue al conocimiento y al grado de inclusión que se le habilite al sujeto que demanda el saber. Y es allí donde cabe el replanteo desde el rol del supervisor: ¿Qué posibilidades de mejoramiento de las condiciones de enseñanza que permitan elevar las relaciones de baja intensidad entre la escuela y "todos" los estudiantes de una zona escolar logran la implementación de un proyecto de supervisión que desarrolle prácticas de ciudadanía democrática? ¿Puede el supervisor gestionar un proyecto zonal que instale, acompañe, monitoree y evalúe dichas prácticas de conocimiento?

Si bien, desde la normativa vigente en la provincia de Córdoba, los regímenes de prácticas habilitan y regulan este tipo de prácticas del conocimiento, hay todavía mucho camino que transitar en la construcción práctica de las intencionalidades de la ley. A partir de la Resolución N° 1020 de la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, correspondiente al 2 de noviembre del 2016, se determina el perfil del supervisor de hoy:

El desafío de ser supervisor hoy requiere una sólida formación profesional para el ejercicio de una gestión pedagógica que tenga como prioridad a los estudiantes, garantizando la inclusión y calidad educativas a las que tiene derecho todo ciudadano, en cualquier etapa de su vida, y haciendo confluir el trabajo en equipo del cuerpo directivo, los docentes, las familias y otros actores de la comunidad. Del mismo modo, el supervisor es garante de una gestión administrativa que asegure el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en la legislación educativa, sin perder de vista el vínculo con la cultura, la política y la sociedad contemporáneas. (p. 7)

Poner en marcha este desafío implica proyectarse como zona escolar desde la mirada complementaria de los distintos actores que la componen, rescatar el proceso experimentado por cada uno y ponerlo como fuente de conocimiento común y autoridad confiable.

Es necesario que el supervisor vaya perfilándose según lo determinado por la resolución antes mencionada y que logre, en la dimensión formativa, una intervención que asegure los lineamientos trazados por las políticas educativas del Estado provincial, adecuándolas a las necesidades de la zona, al desarrollo de las capacidades de los directivos y de las escuelas.

Estas exigencias que impone la autoridad provincial requieren de una “metamorfosis” (Morin, 2010) en las formas de gestionar la supervisión: construir una zona escolar donde se instalen prácticas de ciudadanía democrática, es decir, donde se habilite un espacio común de constante reconstrucción democrática de la cultura para poder integrar adecuadamente a todos sus actores. Para su logro, es necesario entender la reconstrucción en el sentido de un proceso que se inicia con la situación actual de cada escuela y que no acaba nunca, por tanto, es un proyecto siempre inacabado, ya que la integración de todas las diferencias es una meta utópica. Es necesaria su apropiación. No solo vivir en democracia, sino vivir la democracia. Confiar plenamente en que todos pueden aprender.

Ante un sistema social incierto que demanda otras formas de comunicarse y los regímenes de prácticas antes mencionados, si se consideran las hipótesis propuestas por Guyot (2016) para analizar nuevas formas de relación entre teoría y práctica, se logra avanzar en la construcción de los sentidos de las prácticas de conocimiento desde la supervisión para que se instale en cada rincón de la zona escolar. Es necesaria una metamorfosis en las formas de hacer escuela.

Guyot (2016) presenta un esquema (se exhibe más abajo) que representa la complejidad de las prácticas de conocimiento. Considera que estas requieren el análisis del microespacio de la investigación epistemológica. Este espacio se constituye como el sistema de relaciones entre sujetos donde el conocimiento se instituye como mediador, o sea, cuando se enseña se establece una relación subjetiva, se establece una posición de saber a una posición que demanda el saber (demanda que proviene de la institución, la familia, la sociedad y desde los propios sujetos que intervienen).

La relación creada entre los sujetos por la mediación del conocimiento es pensada en términos de un sistema de relaciones en un microespacio, donde el conocimiento permite resolver problemas, lo cual implica vincularse con otro y con el conocimiento, por lo que la práctica del conocimiento siempre es mediadora entre los sujetos.

Esta práctica de conocimiento no se encuentra aislada, sino en ámbitos institucionales (institución escolar). A la vez, las instituciones se insertan en sistemas más amplios (sistema educativo). Sistemas que normativizan, reglamentan y controlan las prácticas institucionales según el microespacio que les corresponde. Así, se encuentran lo jurídico legal, las reglamentaciones y las decisiones acerca de los contenidos curriculares, los niveles de enseñanza y las evaluaciones, entre otros, que hacen a la práctica efectiva desde la institucionalización.

Existe un último ámbito de inclusión, el sistema social, que es un ámbito de prácticas diversas propias de cada sociedad. Implica diversos aspectos como el económico, el político, el social y el cultural. En el sistema social, se producen confrontaciones de poder, de intereses y de conflictos que indican la falta de consensos en la toma de decisiones. Es un campo de batalla que se soluciona en instancias resolutorias, donde se imponen las leyes, normas limitantes de las prácticas concretas en dominios específicos.

Es necesario, entonces, utilizar el conocimiento pensando en su uso, en las prácticas de conocimiento, lo que complejiza así la indagación epistemológica. Podemos apreciar epistemológicamente la complejidad de las prácticas del conocimiento en una perspectiva que va desde el microespacio personal al microespacio del sistema social. Para ello, se incorporan ciertos ejes que permiten el análisis desde una densidad semántica más concreta. Entre ellos:

- La situacionalidad histórica como margen de mayor temporalidad que permite el posicionamiento geopolítico de los pueblos como sujetos de las prácticas que se procesan en el tiempo, se encuentran atravesados históricamente por la época que se vive.
- El análisis de la vida cotidiana, el tiempo presente, donde se realiza la práctica. Allí, se juega el tiempo microexistencial en el que se constituyen los sujetos y los saberes, es el lugar de la confrontación de los desafíos que concretamente nos salen al paso y las estrategias para superarlas.
- Las relaciones de poder y de saber hacen visibles las confrontaciones, las batallas, las resistencias en el campo de las prácticas del conocimiento. Afectan el orden del ver, del enunciar, el objetivar formas y modos de vincularse con el conocimiento acerca del mundo, de los otros y de sí mismos a partir de ciertas reglas del juego que permiten establecer la verdad y de ciertas técnicas que hacen factible modificar las propias prácticas, más allá de las determinaciones de los dispositivos establecidos.
- El análisis de la relación entre teoría y práctica es un desafío epistemológico que permite repensar el conocimiento científico como un modo de pensar y hacer en puntos estratégicos de relevos con vistas a la realización de prácticas concretas.

Figura 3. Las prácticas de conocimiento en los sistemas complejos



Nota: Esquema del modelo complejo de las prácticas del conocimiento. Guyot (2016)

A partir de la Figura 3, la autora genera sus hipótesis de trabajo:

(...) la primera, en tanto sostenemos que las opciones epistemológicas inciden en la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales. (...) La segunda hipótesis de trabajo señala que la Epistemología, abordada en su articulación con la Historia de la Ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado. (...) La tercera hipótesis postula que el paradigma de la complejidad posibilitaría la reformulación del campo epistemológico para investigar, intervenir y modificar las prácticas del conocimiento atendiendo a las diferencias específicas de las prácticas docentes, investigativas y profesionales. (Guyot, 2016, p. 52)

En la construcción que se intenta realizar, se entrelazan las ideas plasmadas por Guyot (2016) a través de sus tres hipótesis sobre la construcción del modelo complejo de prácticas de conocimiento y con el texto de la Resolución N° 1020 (2016) emitida por la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de la Provincia de Córdoba que prescribe el perfil de supervisor esperado. De esta manera, se interpela la mirada del hacer del supervisor como práctica compleja en tanto que la educación responde a las singularidades y a la diversidad en contextos históricos específicos que presentan territorios situados.

CONSTRUCCIONES PERSONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GUYOT

Triangulando las tres hipótesis planteadas por Guyot (2016) con la política educativa vigente en la provincia de Córdoba y con la interpretación del autor, se perfila el siguiente posicionamiento de las prácticas del supervisor en los sistemas complejos.

LA INTERPRETACIÓN TEÓRICA Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS

Es la primera hipótesis la que lleva a replantear el rol del inspector escolar y las representaciones que emergen en los discursos cotidianos: ¿quién es el inspector?, ¿cómo se ha formado para ese rol?, ¿ha sido capaz de lograr una visión holística de la zona escolar a su cargo?, ¿acuerda con los principios de la política educativa vigente?, ¿garantiza el acceso por concurso de títulos, antecedentes y oposición las condiciones para que pueda desempeñarse acorde con las necesidades del "sujeto actual que demanda saber" (Guyot, 2016), ¿ha adquirido los conocimientos necesarios a través de su experiencia profesional para ponerse en lugar del otro?, ¿es capaz de habilitar la palabra de cada uno de los actores que forman la zona escolar?

Desde la mirada de la psicología crítica, la performatividad de las prácticas educativas posiciona frente al problema de relación de los sujetos, los aprendizajes y los contextos. Esta problemática permite reconstruir el concepto del rol pedagógico del supervisor –en el ámbito de la supervisión escolar– en los contextos actuales.

Un análisis sobre el rol del supervisor en tiempos de complejidad remite a adentrarse en la necesidad de cambios significativos en las formas de ser y hacer dentro de las instituciones educativas y deja entrever el posicionamiento adoptado por la persona que ocupa ese rol.

Se transita la cuarta revolución industrial, que está cambiando la forma en que se comunica, lo que convierte a los procesos simbólicos en una parte esencial de las fuerzas productivas de la sociedad, que se transforma así en sociedad del conocimiento al encontrar un modo más societario de relación y la posibilidad de complementarse en la diversidad que en la realidad existe. Dentro del sistema educativo, la institución supervisión escolar cumple un papel fundamental: es en el desarrollo de la función pedagógica del supervisor y desde su rol de garante de la formación continua de todos los docentes de la jurisdicción que se accederá a la mejora esperada. Mejora que se redimensiona en la inclusión con calidad de todos los directores y docentes de la zona, desde cada uno, desde sus particularidades (entre ellas, las contextuales).

Formar y transformar la formación de los directivos y los docentes desde la identidad de un supervisor que habilita espacios democráticos transmutaría el hacer docente a la pertinencia teórica necesaria y prescripta en esta realidad del siglo XXI. Poner en marcha este desafío lleva a proyectarse como zona escolar en proceso de mejoramiento educativo desde la mirada complementaria de los distintos actores que la componen, rescatar el proceso experimentado por cada uno para ponerlo como fuente de conocimiento común y de autoridad confiable.

Abordar la formación continua de los docentes no es simple, es la función más importante del inspector de zona. Lo expresado por Lea Vezub en su publicación del 2013 pone de manifiesto esta complejidad:

(...) la renovación de la práctica docente no depende de un curso, no es una consecuencia directa de ningún programa o dispositivo de formación por más renovado y pertinente que sea. Se requiere de un cambio simultáneo en múltiples planos, variables y dimensiones de los sistemas escolares incluyendo las condiciones de trabajo y los recursos que apoyan la tarea docente. (p. 109)

Se entiende que la identidad formadora del supervisor se materializa a través de la toma de decisiones que busquen la construcción de una forma social dominante cada vez más societaria. A pesar de las representaciones sociales y mentales que influyen en las prácticas docentes y de la cultura escolar que se sostiene con modelos hegemónicos y culturas heterónomas, lejanas a impulsar una cultura en la que prevalezca la autonomía, la figura del supervisor es un eslabón en la cadena de transmisión cultural entre generaciones. Una autonomía que, si bien es relativa por la pertenencia a un sistema, puede encontrar su desarrollo a través de los modos, las formas y las decisiones tomadas como estrategias de acción desde las posibilidades de asesoramiento y de acompañamiento a los equipos institucionales.

EL APORTE DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA

La segunda hipótesis sostiene que la epistemología abordada en su articulación con la historia de la ciencia permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado. Invita al recorrido histórico de la construcción política del rol del inspector escolar como base de comprensión de la transformación que ha sufrido a lo largo del tiempo y las condiciones que determinan el posicionamiento epistemológico actual.

Conocer quién es el inspector de zona en el presente necesita una mirada al pasado, a su origen y, también, a la evolución que tuvo a lo largo del tiempo. Con esta perspectiva, se bucea en los estudios existentes sobre el tema, en búsqueda de los procesos de su constitución histórica.

A fin de conservar las tradiciones y difundir los valores establecidos en la sociedad, surge la supervisión educativa como control político de vigilancia de las escuelas y los maestros. Por su parte, la epistemología –que se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados con las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posibles y el grado con el que cada uno resulta cierto, así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido– permite entender su origen. Y el caso particular de la epistemología de la educación lleva al estudio del “conocimiento del conocimiento” (Morin, 1994). Particularmente, cuando hablamos de supervisión educativa, la epistemología nos acerca al estudio de su esencia, su práctica, sus formas de gestión y de actuación en las escuelas de su jurisdicción.

Los primeros datos que históricamente se encuentran sobre el rol del supervisor datan de la Edad Antigua. En Atenas, existía el *sofronista*, que era un magistrado encargado de vigilar la educación y la conducta moral, y el *areópago* formaba parte del tribunal superior y se encargaba de controlar la acción pública de la escuela. En Esparta, los éforos también controlaban la educación pública en todas sus manifestaciones y eran magistrados elegidos por el pueblo. En Roma, existían los *censores* que eran magistrados facultados por la ley para tener el control y la autoridad absoluta de la educación de los jóvenes.

Durante la Edad Media, fueron los claustros y los monasterios los encargados de las escuelas en las civilizaciones de occidente. La Iglesia dirigía e inspeccionaba las instituciones educativas. En España, quien cumplía esta función tomaba el nombre de gran *chantre*. En el siglo XII, quien desarrollaba las tareas de inspección recibía el nombre de *maestrescuela*.

En la Edad Moderna, la inspección de la enseñanza en Europa estaba a cargo de la *justicia*. La inspección de la educación aparece al mismo tiempo que el Estado moderno construye su administración y, consecuentemente, su sistema educativo. En Argentina, la inspección escolar es la función que ha acompañado a la educación desde el inicio del desarrollo de los sistemas educativos modernos a fines del siglo XIX. La escuela se configuró como un modo de regulación social de los sujetos marcando mecanismos de autodisciplina, formando una estructura cognitiva con esquemas de clasificación y una serie de normativas que definían lo que era aceptable, normal, posible. El carácter verticalista y la promoción desde las instancias centrales del Estado admitieron la presencia del sistema de inspección como control de la norma.

Algunos autores consultados dan cuenta de sus procesos históricos. Por un lado, Aguerrondo (2012) habla de tres etapas históricas y de evolución donde se organiza la función del inspector. Se refiere a una primera etapa que comprende hasta mediados del siglo XX, a la que llama de inspección; una segunda etapa que se extiende hasta fines del siglo XX, que denomina de supervisión, y -por último- en el siglo XXI, la identifica como de facilitador/auditor.

Por su parte, Senestrari (2015) desarrolla una construcción cronológica de su evolución. Según un informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2013), la función de inspección se conformó históricamente como un trabajo dependiente del Estado a partir de 1880.

La *primera etapa*, o etapa de inspección, hace referencia a la función del supervisor como mediador entre la macro y la micropolítica, o sea, entre el ministerio y las escuelas desde su control. Es una mirada totalmente aplicacionista de las normas y las regulaciones dictadas por el poder político que posiciona al inspector como responsable de su funcionamiento en las prácticas. Su inicio se remonta al siglo XIX, según dichos de Puiggros y citados por Senestrari (2015), cuando se genera, en todo el país, un marco legal para la educación elemental. Las distintas normativas de esta época fundacional del sistema educativo otorgan a la inspección las funciones de planificar, decidir, ejecutar y controlar el cumplimiento de la política educativa.

Aquí, el inspector es el representante del Estado y su función se focaliza en definir principios y regulaciones sobre la organización y la metodología de la enseñanza en el aula. El común denominador es la habilitación de los docentes, puesto que la mayoría no conocía los programas, la enseñanza ni el uso del material didáctico. El control del cumplimiento del mandato pedagógico es la lógica de acción. El inspector tiene un trabajo en solitario, su tarea consiste en visitar las escuelas para visar su funcionamiento pedagógico y dejar registro de su paso en una memoria evaluativa con directivas de acción. Su autoridad es indiscutida; su visita, un hecho excepcional e importante. Asciende a su cargo por mandato superior donde le vale la experiencia y la idiosincrasia.

El normalismo exige la homogeneidad del sistema, la pedagogía positivista no reconoce la identidad social de la población presente en las aulas. La política de la época se reduce a la formación en la moral laica, nacionalista, liberal y universalista caracterizada por una lógica que no necesitaba ser demostrada, método riguroso defendido por el Círculo de Viena donde el inspector es el encargado del control del sistema educativo.

El Consejo Nacional de Educación otorgó un lugar central a una serie de políticas para sostener la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de los métodos y enseñanzas considerados válidos, políticas de inspección, entrega de títulos y certificaciones, entre otras. En esta formación del gobierno escolar, docentes e inspectores fueron claves de intermediación entre la micropolítica escolar y la política estatal en expansión.

En las últimas décadas, la concepción de la inspección como control fue sufriendo cambios vinculados con el desarrollo y la expansión de los diferentes niveles y modalidades, con los debates pedagógicos y con las orientaciones que fueron configurando el sistema educativo en cada país.

Southwell (2015) sostiene que tanto el proceso de creación de las escuelas normales como la sanción de la Ley de Subvenciones Nacionales otorgadas a las provincias fueron las bases para la formación de un campo del saber pedagógico, por un lado, y para la formación de un campo del saber burocrático, por el otro. El campo pedagógico implica un conjunto de prescripciones sobre el aula y el campo burocrático y la aparición de los inspectores del Consejo Nacional de Educación que reglan sobre los sistemas educativos provinciales. Entre las décadas de 1870 y 1890, se genera, en todo el país, un marco legal para la educación elemental que echó las bases para los modelos de gobierno del sistema educativo.

Los trabajos que analizan la historia de la supervisión en nuestro país señalan que las distintas normativas que fueron definiendo las tareas de la supervisión educativa indican la atribución tanto de tareas de evaluación y control como de asesoramiento y de orientación. Sin embargo, el carácter centralizado del sistema educativo argentino

favoreció las condiciones para el desarrollo de la supervisión como una tarea primordialmente centrada en el control, que se legitimaba por la posición jerárquica que ocupaba el inspector en una organización piramidal. Desde esta perspectiva, la figura del inspector se presenta claramente vinculada con el cumplimiento de las regulaciones normativas emanadas del Consejo Nacional de Educación en todo el territorio.

Es el inspector, como funcionario del Estado, quien desarrolla una tarea central en el control del espacio público de la educación. Muchos de estos inspectores también desempeñan un papel destacado en los debates político-pedagógicos de la época y en la definición de la orientación del sistema que se plasma en los planes de estudio, las reglamentaciones y la evaluación de los libros de texto. Algunos de ellos ocupan cargos destacados en el gobierno, por ejemplo, Varela, Sobral, Lugones y Alcorta, entre otros.

Desde la conformación del sistema educativo argentino, Córdoba contaba con instituciones educativas nacionales que se regían por la normativa de esa jurisdicción. En las escuelas de la provincia estaban los consejeros escolares de distrito que eran las comisiones inspectoras que tenían la función de cuidar la higiene y la moralidad en las escuelas particulares y públicas, proponer el equipo de gestión y recaudar, entre otras.

La *segunda etapa*, o etapa de supervisión, tiene lugar, aproximadamente, en los años sesenta, cuando en América se producen las primeras reformas educativas. El contexto temporal es otro; la industria y la migración del campo a la ciudad producen cambios en la sociedad y la masificación de la escuela. El sistema educativo se fragmenta y responde de distinta manera a los diferentes sectores sociales.

Para los supervisores, que siguen teniendo un trabajo en solitario, se habilitan las oficinas administrativas gubernamentales por el aumento de escuelas que es insostenible para el número de inspectores en plantel. Tampoco el presupuesto es acorde con la posibilidad de viajar a cada escuela constantemente. El supervisor se torna, en consecuencia, en un agente con trabajo de carácter más administrativo donde los expedientes ocupan su tiempo y sus intervenciones.

Es esta una época en que se ponen de moda las planificaciones, por lo que también es tarea del inspector la realización de diagnósticos institucionales. Las visitas a las escuelas en este período se focalizan en el control de lo administrativo y de la planificación.

El inspector de sección, hoy llamado zonal, tenía la función de vigilar la enseñanza, corregir los errores o defectos de las prácticas de la enseñanza, controlar los registros estadísticos y matrículas de acuerdo con las disposiciones de la Dirección o Inspección General. El rol se orientaba, también, a dar conferencias pedagógicas y populares, promover la creación y el fomento de bibliotecas populares y museos pedagógicos, entre otros.

Esta normativa define el acceso por concurso de oposición a los cargos directivos y de inspección. Además, el estatuto docente menciona en varios párrafos a los inspectores y les otorga la función de garante y de fiscalizador de los derechos de los docentes.

Ya en los años setenta, surgen cuestionamientos a la denominación inspección/inspector debido a la connotación controladora asociada dicha palabra. En virtud de estos cuestionamientos, se comienza a utilizar la denominación supervisor/supervisión que remite a la preponderancia que comenzaba a otorgarse en los modelos más modernos

a las tareas de asesoramiento por sobre las de control. Es aquí donde se nota el primer cambio en la perspectiva teórico-epistemológica de la supervisión que concuerda con el posicionamiento de Kant, quien –por primera vez en la historia de la filosofía– demuestra que el objeto no es una cosa ajena al sujeto, algo externo y opuesto a este. La función de la objetividad, según Kant, es una forma de la actividad del sujeto y el propio sujeto no existe fuera de las cosas conocidas por él. Asimismo, el objeto solo existe en las formas de la actividad subjetiva y solo así puede ser conocido. La cosa en sí, es decir, la realidad existente fuera de cualquier relación con el sujeto cognoscente, es dada al sujeto solamente en la forma de los objetos. Según el filósofo alemán, los objetos son, en su esencia, producto de la actividad creadora propia del sujeto.

El análisis de Veleda (2011) caracteriza al inspector como “compensador dual” (p. 29). Los aportes de la política educativa disponen de modalidades de compensación distributivas como lo son los comedores escolares, la entrega de equipamientos y el financiamiento a las escuelas de sectores privados de derechos. Se busca la igualdad a través de programas sociales, pero se continúa con el modelo de enseñanza tradicional, el currículum graduado y la enseñanza simultánea, la presencialidad y la meritocracia. En estos escenarios, el supervisor se desempeña en forma más autoritaria y se enmarca dentro de procesos sociales del contexto de la dictadura. Por su parte, cuando comienza el período de la democratización de las instituciones, adopta un papel más humanizado. La convivencia y la formación en ciudadanía son su norte.

La masividad que marcaba el rumbo de las escuelas es agravada por otro factor: la diversidad de modelos educativos que provoca no solo que los puestos docentes se diversifiquen, sino que ocurra lo mismo con los inspectores, ya que son requeridos para nuevas modalidades de enseñanza. Frente al aumento en la complejidad del sistema, se produce un aumento en la cantidad de inspectores. Aparecen las inspecciones específicas como la de Educación Física y de Educación Artística, entre otras.

En Córdoba, a fines del siglo XX, comienza una serie de reformas para la vuelta a la democracia; entre ellas, se encuentran la Constitución, la ley educativa y los lineamientos curriculares. La reforma educativa aparece para mejorar la calidad y ampliar los derechos a la educación. Propone un rol del supervisor de carácter democrático, participativo y regionalizado.

En nuestro país, las reformas de la estructura del sistema educativo que se han ido implementando en los últimos veinte años introducen cambios importantes, no solo en el perfil del supervisor y en la organización de las funciones de la supervisión, sino también en el número de inspectores en cada nivel, que varía según los procesos por los que transitaban las distintas provincias.

Si bien los debates sobre las tensiones entre ambas concepciones del trabajo del supervisor siguen teniendo vigencia, se ha acentuado la tendencia a considerar más adecuados los modelos de supervisión que privilegian las tareas de asesoramiento, orientación y colaboración con los actores institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación (Glickman, 1992).

En 1994, en el Encuentro de supervisores docentes en Argentina, se reclamaba mayor participación en la toma de decisiones y la necesidad de poner como prioridad lo pedagógico. A pesar de los acuerdos y las nuevas regulaciones, coexisten varios modelos de supervisión que tienen que ver con el control y la vigilancia en contrapartida con el asesoramiento y la orientación pedagógicos.

Los distintos cambios educativos establecidos en los noventa pusieron de manifiesto otro de los debates o tensiones ya presentes en el ámbito internacional. En relación con la elección de un modelo de supervisión generalista, surge una mirada integral sobre la escuela, un modelo basado en la supervisión focalizada en el trabajo en el aula con supervisores formados en determinadas áreas del currículum o un modelo mixto conformado por supervisores generalistas y especialistas.

Epistemológicamente, se atraviesa un período donde se buscan por diferentes caminos fundamentos a la realidad. Así, Popper con su crítica al positivismo, Bachelard desde el racionalismo crítico, Kuhn con la introducción de la historia de las ciencias, Gödel y sus sistemas complejos, entre otros, entran en crisis:

Brecha en lo real, abriendo una hiancia inaccesible a la inteligibilidad; brecha en la lógica, que deja de ser apta para cerrarse demostrativamente sobre sí misma; por estas dos brechas, se efectúa una hemorragia de aquello que sigue llamándose lo real, y la pérdida irreparable de los fundamentos de aquello que hay que continuar llamando conocimiento. (Morin, 1988, p. 24)

En algunas jurisdicciones, se privilegia el modelo de supervisión "generalista" en el marco del cual la tarea del supervisor se focaliza en la escuela como totalidad. Otras optan por modelos mixtos conformados por equipos de supervisores con perfiles generalistas y supervisores "especialistas" en determinadas áreas que deben coordinar y completar sus tareas. Pocas provincias configuran modelos centrados en la figura de un supervisor especialista en una materia o área curricular específica (Pastorino, 1996 en DiNIECE 2013).

En relación con la dimensión política y la dimensión técnica de la supervisión, también se van configurando diferencias entre las provincias. En la mayoría de ellas, la dimensión política se constituye en un componente importante de la identidad del supervisor asociada especialmente a las acciones supervisivas en la región/distrito, espacio en el que la dimensión política adquiere mayor intensidad, dado que en él se hace más visible la intermediación entre el lineamiento de las políticas educativas y la planificación que la supervisión elabora para las escuelas a su cargo (Dussel, 1995).

En la *tercera etapa*, o etapa del facilitador/auditor, el inspector debe gestionar para evitar la exclusión y promover el sostenimiento de las trayectorias escolares al habilitar las preguntas para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza (Veleda, 2011).

El inspector tiene que lograr una intervención situada, debe conocer las escuelas, sus prácticas, la calidad de los aprendizajes y las condiciones de enseñanza que la escuela habilita, no desconocer las debilidades y, sobre todo, ver a cada institución desde sus posibilidades para acompañarla en la mejora.

El paradigma de la complejidad habilita la posibilidad de generar las condiciones para que, desde la supervisión, se desarrollen prácticas de ciudadanía democrática que permitan la puesta en marcha de prácticas de conocimiento reales en cada aula, en cada zona escolar, de tal modo que todos los estudiantes alcancen aprendizajes de calidad, aprendizajes que les permitan mejorar la calidad de sus vidas tanto en lo personal como en lo social. Morin hace referencia al paradigma de la complejidad señalando lo siguiente:

(...) un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Este paradigma comportaría un principio dialógico y translógico, que integraría la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites de facto (problemas de contradicciones) y de jure (límites del formalismo). (Morin, 1994, p. 34)

Si bien se adoptan en la supervisión diversas modalidades, se mantiene un rasgo común en la mayoría de los países: representante de los Estados nacionales en el control de los sistemas educativos (Glanz, 1997). Los distintos autores que han analizado los cambios en los modelos de organización de la supervisión (Carron y De Grauwe, 2003) encuentran que los países sostienen fuertes debates sobre los modelos a adoptar en relación con los siguientes aspectos:

Las estructuras de supervisión: Algunos países optan por estructuras centralizadas en las que los supervisores dependen del poder central (Francia) mientras que, en otros países, se diseñan estructuras descentralizadas en las que los supervisores dependen de los organismos locales, son elegidos por la comunidad educativa o por instancias colegiadas en el interior de los distritos o regiones (Inglaterra). En Argentina, si bien es una estructura centralizada, los accesos son por concurso de títulos, antecedentes y oposición. En la provincia de Córdoba, existe como poder central el ministerio del cual dependen las direcciones de nivel; en ellas, hay una Inspección General que coordina las Inspecciones Regionales, de las cuales dependen las Inspecciones Zonales.

La organización de la supervisión: Ya sea dependiendo de niveles centrales o locales, los países tienen que optar por definir las formas de organización de la supervisión: por niveles educativos, por áreas del conocimiento, por sector público o privado o por combinaciones que incluyen las distintas alternativas. En este sentido, hay países que organizan la supervisión sobre la base de supervisores generalistas que tienen una mirada sobre la institución como totalidad o supervisores especialistas que se focalizan en una materia o área de conocimiento. La mayoría de los países organiza la supervisión por niveles educativos, que incluye tanto al sector público como al privado. También, prefieren la supervisión generalista acompañada por un cuerpo de asesores técnicos en las materias o áreas de conocimiento específicas según el nivel educativo en el que se desempeñen (Estados Unidos, Reino Unido, Brasil, España y Argentina). En la provincia de Córdoba, Argentina, hay supervisores generales por niveles y supervisores especialistas que comparten niveles, como los supervisores de Educación Física o los supervisores de Modalidad Especial.

La tensión entre la dimensión política y la dimensión técnica de la supervisión: La dimensión política del rol del supervisor se refiere a la particular situación de la supervisión como mediación e intermediación entre los niveles centrales de conducción política, las regiones y los distritos, las escuelas y sus contextos. Desde esta particular situación, el supervisor "mediador", "puente" o "bisagra" despliega un importante componente político en su función y actúa como promotor u obstaculizador de los lineamientos de las políticas educativas. El supervisor es, al mismo tiempo, un especialista y un experto en la problemática educativa en general y en la del nivel a su cargo en particular, lo que lo constituye en un cuadro técnico con significativa incidencia en la implementación de los proyectos educativos.

La función predominante en el trabajo del supervisor: Cada país realiza sus opciones y privilegia la función de evaluación y de control o la función de asesoramiento y orientación a las escuelas. La mayoría de los países opta por una combinación de ambos tipos. El estudio llevado a cabo por la DINIECE (2013) da cuenta de que, en Gran Bretaña, las visitas de los supervisores son negativas por el estrés que provocan en directivos y docentes. En España, se sostiene la necesidad de un vínculo de horizontalidad y cooperación entre los supervisores y los demás actores institucionales. En Brasil, el trabajo de supervisión es complejo y de gran heterogeneidad por las reformas educativas. En Chile, se privilegia la dimensión estrictamente técnica de la supervisión; es un órgano colegiado de nivel central. Además, en México, el trabajo de la supervisión tiene un alto grado de complejidad debido a que hay numerosas dependencias federales y estatales que no se coordinan entre sí. En general, en todos los países, pareciera que la supervisión está pasando por un proceso de transición desde una función de control individual sobre la escuela a la de una supervisión basada en un proceso colegiado de reflexión conjunta.

Las estrategias de selección de los supervisores: Algunos países los seleccionan mediante concursos internos realizados entre los directivos a cargo de las escuelas (Argentina) mientras que otros realizan selecciones abiertas entre profesionales de la educación sin que sea imprescindible haber sido directivo o estar desempeñándose como tal (España, Noruega).

En Córdoba, se lanza una convocatoria en 2000 para presentarse a concurso de títulos, antecedentes y oposición en cargos de Inspectores Técnicos de Educación Inicial y Educación Primaria. En dicha convocatoria, se definieron las competencias que configuran el perfil del supervisor profesional:

1. Contextualizar la implementación de las políticas, programas y proyectos de calidad, equidad y fortalecimiento institucional impulsadas por la provincia y la nación y promover procesos de cambio.
2. Promover la autonomía institucional.
3. Evaluar las instituciones educativas desde un enfoque que comprenda sus dimensiones y variables y que involucren a los diferentes actores institucionales en el proceso.
4. Organizar la propia gestión supervisiva, desde la preparación y planificación de proyectos educativos de supervisión, e integrar sus prácticas en el contexto de planes de desarrollo educativo regional.

De esta manera, se redefine el trabajo tradicional de control del supervisor y se opta por un enfoque democrático orientado a la promoción de la autonomía de las instituciones, en el marco de los nuevos modelos de gestión institucional que pretenden un mejoramiento de la calidad educativa. El proceso de concurso da indicios de la configuración de otro estilo de supervisión, lo que instala una cultura de trabajo sustentada en aspectos tales como: la atención a la especificidad de las problemáticas más acuciantes; el fortalecimiento de los canales de comunicación; la concentración de esfuerzos para promover una educación de mayor calidad por la vía del consenso, el diálogo, la concertación y la participación. En 2011, la Secretaría de Educación de Córdoba, a partir de la lectura que realiza sobre las problemáticas de la supervisión escolar, elabora un documento titulado "Una invitación a pensar el trabajo del Super-

visor” en el que se propone construir distintos sentidos de la gestión supervisiva para resignificar la tarea hacia las definiciones de la política educativa.

Estas son algunas líneas de la historia de otros lugares y de otros formatos que nos permiten avanzar un poco más en el conocimiento de quién es el inspector de zona o el supervisor escolar.

En síntesis, a través del recorrido histórico que se intenta realizar, se visualiza que, efectivamente, el supervisor ha tenido una función de asimetría respecto a los otros agentes que pertenecen a su ámbito de influencia. Y si bien, epistemológicamente, la evolución de su rol no ha ido modificándose temporalmente de manera lineal con respecto a los fundamentos que sustentan la realidad, sí ha mutado en su historización.

Actualmente, la supervisión constituye el enlace para retroalimentar y coordinar las funciones y las actividades entre las áreas normativas, las administrativas y las escuelas a fin de garantizar el funcionamiento integral del servicio educativo, una mirada más compleja desde la teoría que se efectiviza parcialmente en la práctica habitual.

UNA MIRADA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

La tercera hipótesis habilita, desde el paradigma de la complejidad, la posibilidad de generar las condiciones para que, en la supervisión, se desarrollen prácticas de ciudadanía democrática que permitan desarrollar prácticas de conocimiento reales en cada aula de la zona escolar de tal modo que todos los estudiantes alcancen aprendizajes de calidad, aprendizajes que les permitan mejorar la calidad de sus vidas.

Y de lo propuesto por Morin en *El método* (1988) se rescata: “(...) en la crisis de los fundamentos y ante el desafío de la complejidad de lo real, todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse” (p. 34). Se intenta reflexionar sobre la práctica supervisiva y problematizarla, construir un nuevo hacer desde el encuentro con el otro, desde la mirada de todos y habilitar espacios y tiempos diferentes a los tradicionalmente construidos. Espacios de aprendizajes con otros.

Situarse en la posibilidad de identificar, en la supervisión escolar, los elementos que están presentes en su organización, en el conocimiento de la lógica de su funcionamiento y en la multitud de relaciones causales y funcionales que se establecen en su interior, es reconocer en ello la complejidad de la vida institucional. En ella, es donde se manifiesta la coexistencia del orden y el desorden y, por la dinámica existente, la trama de relaciones internas y externas. Para Morin (2010), la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos, inseparables asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Menciona que, al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen nuestro mundo fenoménico.

Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre. De allí la necesidad para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar. Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan los otros caracteres de lo complejo y, efectivamente, producen ceguera.

Reconocer el carácter complejo de la supervisión escolar de educación primaria nos permite ubicarla, para efectos de su indagación, como parte de un todo (el sistema educativo) y como un todo a la vez (la institución supervisión), en el cual las relaciones entre el supervisor y los demás agentes son elementos esenciales para comprender parte de su constitución.

El campo de la supervisión, entonces, debe ser concebido como una unidad en movimiento y cambio, donde la expresión de su cotidianeidad es múltiple y, por ello, con conexiones hacia su interior y exterior que la sitúan en un determinado espacio y tiempo. Es pensar en configuraciones ambientales destinadas a favorecer encuentros.

Podemos decir, entonces, que se requiere de una estrategia política desde la supervisión que desafíe al intentar acortar la brecha entre la teoría y la práctica, que interfiera la vida cotidiana y que modifique las representaciones del poder y del saber a fin de que todos puedan involucrarse en la práctica real del conocimiento, que establezca un diálogo –aunque genere debate– que permita construir la práctica desde el acuerdo consensuado. Como dice Morin (1988): “La estrategia política requiere al conocimiento complejo, porque la estrategia surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones” (p. 32).

Entonces, siguiendo el pensamiento de Laszlo (1990):

Al reforzar los movimientos e iniciativas que concuerdan con nuestras concepciones y nuestros intereses, las bifurcaciones brindan a la gente la oportunidad de alterar las probabilidades en el caprichoso juego de las fluctuaciones. Cada uno de nosotros tiene una posibilidad de construir una nueva era según sus valores y sus ideales. (p. 45)

INTRODUCIDOS EN ESTA MIRADA COMPLEJA, SE REFLEXIONA:

La calidad en la formación de una zona escolar depende de cómo el inspector de zona escolar redimensiona su función formadora a partir del desafío constante a cada uno de los sujetos sociales, entramando miradas, significaciones y representaciones para lograr un sentido más amplio, zonal, plural y colectivo, donde todos estén incluidos desde el involucramiento responsable y comprometido con el bien común. Una zona que se piense, construya su cultura y actúe en función de la contextualización de las políticas públicas.

En dicha construcción conjunta, la contextualización cobra mucho sentido desde la evaluación y el diagnóstico institucional porque dan el sustento a las decisiones que toma el supervisor en sus intervenciones. Es así que la diversidad de estrategias que aparecen permite poder avanzar en soluciones eficientes para las necesidades de la zona y de cada institución.

Las relaciones de poder y de saber se vuelven más simétricas y cobra valor el pensamiento compartido. Es así como el saber se construye colectivamente, la práctica es puesta sobre la mesa y la teoría permite encontrar diversas miradas para su análisis e interpretación. El saber no es una única verdad absoluta, hay una verdad en cada pensamiento y es en la complementariedad de todos ellos que se construye el saber necesario para encontrar la solución contextualizada a la situación que le dio origen.

Es necesaria la visión de un supervisor más humano y sensible, capaz de ejercer su rol desde su identidad. Las funciones y las decisiones que toma permiten un entramado entre lo administrativo y lo pedagógico. Se trata de asesorar y de acompañar al gobierno de las instituciones, de una relación de confianza y de reconocimiento de la capacidad y del poder del asesor y del asesorado, un diálogo permanente. Un espacio en búsqueda de la justicia y la innovación. La transición entre el control y el asesoramiento. Una teoría que, en la práctica, aún es un camino a recorrer.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aguerrondo, I. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI. Ponencia presentada en el Seminario "Desafíos para la Educación - Una mirada a diez años", Universidad Católica de Uruguay. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-aguerrondo-bogota-2010-retos-de-la-calidad-de-la-educacion.pdf>.

Brunner, J. J. (2000). Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. *Documentos Nº16, PREAL*. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de: https://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS_Brunner-Educacion_escenarios_de_futuro-Nuevas_tecnologias_y_la_soc_info-1.pdf.

Camacho Prats, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado el 30 de setiembre de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45435>.

Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. París, UNESCO- International Institute for Educational Planning.

Casal, V. (2019). Propiciando prácticas inclusivas desde la Supervisión Escolar. *Academia*. Recuperado el 29 de septiembre de 2021 de <https://uba.academia.edu/VanesaCasal>.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2013). *La supervisión educativa en nuestro país: El trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Serie la Educación en Debate. Recuperado el 29 de septiembre de 2021 de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006494.pdf>.

Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación, Nº 23*. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/ArticulosDussel/PedagogiayBurocracia-.pdf?ver=2013-09-30-161517-873>.

Erazo Juárez, O. A. (2013). *Incidencia de la Supervisión Educativa y Acompañamiento Pedagógico de los Docentes que laboran en la Escuela Normal Mixta "Matilde Córdova de Suazo" de la Ciudad de Trujillo, departamento Colón*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Recuperado el 29 de septiembre de 2021 de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc612w8>.

García Martínez, M. (2011). *Funciones pedagógicas de la supervisión escolar en educación primaria del distrito federal*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 29 de septiembre de 2021 de: <https://es.scribd.com/document/148979195/Supervision-Escolar>.

- Glanz, J. (1997). The Tao of supervision: Taoist insights into the theory and practice of educational supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*; Alexandria Tomo 12, N.º 3, (Spring 1997): 193. Recuperado el 29 de septiembre de 2021 de: <https://search.proquest.com/openview/41919d2eef63f8c2dd250dfe9f771033/1?pq-origsite=gscholar&cbl=35996>.
- Glickman, C. D. (1992). *Supervision in transition*. VA: ASCD.
- Guyot, V. (2016). Ensayos: Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad // Epistemology, knowledge practices and university. *Itinerarios Educativos*, (9), 43-58. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de: <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>.
- Gvartz, S. y Podestá, M. E. (Ed.). (2012). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Aique Educación.
- Laszlo, E. (1990). *La gran bifurcación*. Editorial Gedisa SA.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>.
- Mogollón de González, A. (2006). Funciones de la supervisión escolar en Venezuela. Aproximación a un modelo. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 6, N° 3. Recuperado el 30 de septiembre de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2195357>.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Editorial Anthropos.
- Morin, E. (1988). *El método*. Tomo III. Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2010). ¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI. Paidós.
- Nicastro, S. (2019). Seminario Miradas sobre la figura del supervisor: garante, orientador e intérprete. ISEP. Córdoba. Argentina. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de: <http://isep-cba.edu.ar/web/2019/10/17/miradas-sobre-la-figura-del-supervisor-garante-orientador-e-interprete/>.
- Resolución N° 1020 de la Dirección General de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba. Argentina, 4 de noviembre de 2016. Recuperada el 29 de septiembre de 2021 de: https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/11/1_Secc_04112016.pdf.
- Rivas, A y Furman, M. (2017). Seminario. Innovación y Justicia Educativa para Supervisores. *CI-PPEC. Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa*. Departamento de Desarrollos Multimedia, Ediciones Santillana S.A. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de: <https://isep-cba.edu.ar/portal/images/2017/Innovacin-y-Justicia-Educativa-para-Supervisores.pdf>.
- Senestrari, N. (2015). *La supervisión escolar y la gestión educativa en relación a la justicia educativa en el Sistema Educativo de Córdoba* (Informe final de especialización) Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de: https://issuu.com/nestorgabriel-senestrari/docs/14-11-reformulando_especializaci__n.
- Southwell, M. (2015). La Ley 1420 y la tarea de los Inspectores escolares. *Historia de la Educación. Anuario*. Vol. 16, N° 1. Recuperado el 29 de septiembre de 2021 de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10753/pr.10753.pdf.
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF -

Embajada de Finlandia. Recuperado el 1 de octubre de 2021 de file:///D:/Downloads/1300%20(1).pdf.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo Profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación, Vol. 6, N° 1*, 97-124. Universidad Católica de Uruguay. Recuperado el 30 de setiembre de 2021 de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006.