

Diversos modos de desarrollo de la función formadora del inspector de zona escolar

Various modes of development of the training function of the school zone inspector

Raquel Susana Sandrone ¹

Resumen: *En este artículo, presento las conclusiones de mi tesis doctoral: Diversos modos de desarrollo de la función formadora del inspector de zona desde la etnografía documental (1983-2018).*

Describo las escenas que representan los modos de desarrollo de la función formadora del inspector. La visión de Marín Gallego (2012), desde el perspectivismo, permite construir una mirada sistémica. Es decir, ver la totalidad de los componentes de un sistema -para el caso, se considera sistema a la práctica de la función formadora, como así también a cada modo de desarrollo y sus interrelaciones. Para lograrlo, se consideran las diferentes perspectivas: fenomenológica, hermenéutica, histórica, socio crítica, de los sistemas complejos y constructivista, subsumidos como sistema complejo.

A través de la Teoría Fundamentada, se genera un nuevo aporte académico en la descripción de los modos de la función formadora del inspector de zona escolar: instructivo, informativo y de construcción conjunta.

Palabras clave: *formación profesional, función pública, inspector, supervisión*

Abstract: *In this article, I present the conclusions of my doctoral thesis: Different ways of development of the training function of the zone inspector from documentary ethnography (1983-2018).*

¹ Doctora en Educación. Inspectora de Zona Escolar 2350. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Balnearia, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rasandrone67@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, N° 41, abril-septiembre 2023. Pág. 140-158.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)08) / Recibido: 12/12/2022 / Aprobado: 23/04/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

I describe the scenes that represent the modes of development of the formative function of the inspector. The vision of Marín Gallego (2012), from perspectivism, allows building a systemic view. That is, to see the totality of the components of a system -for this case, the practice of the formative function is considered a system, as well as each mode of development and their interrelationships. To achieve this, the different perspectives are considered: phenomenological, hermeneutic, historical, sociocritical, of complex systems and constructivist, subsumed as a complex system. Through the Grounded Theory, a new academic contribution is generated in the description of the modes of the formative function of the school zone inspector: instructive, informative, and joint construction.

Keywords: *professional training, civil service, inspector, supervision*

Palabras que introducen escenas

Los resultados alcanzados permiten describir tres modos de desarrollo de la función formadora del inspector de zona escolar:

- Función formadora del inspector de zona escolar en forma instructiva.
- Función formadora del inspector de zona escolar en forma informativa.
- Función formadora del inspector de zona escolar desde la construcción conjunta.

Para construir el discurso, la interacción social que implica y lograr una visión sistémica, se narran, en primer lugar, algunas circunstancias o características generales que se desprenden de la investigación.

En esta oportunidad, se usará indistintamente la denominación de inspector de zona escolar (nombre del cargo en la provincia de Córdoba) y el de supervisor (función que lleva a cabo). Esta aclaración es relevante si se considera la evolución histórica del concepto y el sentido que se le otorga: cuando se habla de inspector, se considera como un agente de control; por su parte, cuando se habla de supervisor, se adhiere a una postura más de acompañamiento y asesoramiento.

Los documentos analizados recogen la práctica de doce inspectores de zona escolar que desarrollaron sus funciones en la sede seleccionada. La mayoría ha transitado sus últimos años de trabajo en esa función.

La saturación teórica se produce en la quinceava acta, de donde resultan pertinentes cinco categorías bien definidas: Clima Institucional, Estrategia, Intencionalidad, Temáticas y Acuerdos. Las menciones con respecto a la categoría clima institucional son escasas y solo dan cuenta de la satisfacción de los participantes. Muy pocas de ellas describen el debate que genera la interacción; esto hubiera sido un dato relevante para el estudio.

La categoría intencionalidad hace referencia a la temática y a la mejora pretendida en la zona investigada. Marca la profesionalización que se intenta alcanzar.

En cuanto a la categoría temáticas, se encuentran repeticiones en los diferentes tiempos investigados. Muchas de las temáticas que se abordan dan cuenta de las reformas que se implementan. Los temas recurrentes tienen que ver con conceptos no instalados o con los cambios de sentido en relación con los cambios políticos que se van sucediendo.

La categoría acuerdos, por su parte, resignifica la voz de los participantes en cuanto a las decisiones que se han alcanzado y que son la base de las futuras acciones tanto zonales como institucionales.

Todas estas categorías permiten la contextualización de la práctica documentada y aportan las circunstancias que determinan la categoría central: las estrategias. Las temáticas y las intencionalidades son puntos desde donde se organiza la categoría central. Permiten marcar el qué y el por qué, mientras que los acuerdos determinan el para qué y el clima, con quién y sus interrelaciones. Así, el entramado de estas categorías da sustento a la categoría estrategia, que es la que nos convoca en la investigación, puesto que determina los diferentes modos que el inspector de zona escolar utiliza para desarrollar la función formadora, que busca la mejora constante de todos los actores de la zona.

Las funciones de acompañamiento y asesoramiento son las estrategias de la mejora institucional y del sistema en general, que se logra a través del perfeccionamiento de la gestión de cada uno de sus miembros.

En este proceso, el sistema, la institución supervisión, se va autorregulando. Y es por ello que las intervenciones del inspector de zona cobran diferentes modos según las necesidades que se desprenden de la contextualización zonal y actúan en consecuencia.

Así, la descripción de cada modo solo cobra real sentido cuando se lo analiza no como elementos separados, sino globalmente, desde la gestión integral del inspector de zona escolar, entendiendo las intencionalidades de su uso en cada caso.

El resultante permite, además, contar con herramientas variadas para enfrentar las incertidumbres que a diario aparecen en la realidad de cada institución. Esto implica equilibrar el punto entre lo planificado contextualmente y lo que emerge desde lo vivido globalmente.

Algunos referentes teóricos y conceptuales

Ante un sistema social incierto que demanda otras maneras de comunicarse, las hipótesis propuestas por Guyot (2016) para analizar nuevas formas de relación teoría y práctica cobran sentido en la necesidad de reconstruir prácticas de conocimiento desde la supervisión para que se instale en cada rincón de la zona escolar, en donde la teoría -más que aplicarse- debe dar la oportunidad de abrir perspectivas e interpretaciones. Es necesaria una metamorfosis en las formas de hacer escuela.

Al replantear el rol del supervisor y las representaciones que emergen en los discursos cotidianos, cabe revisar quién es el supervisor, cómo se ha formado para ese rol, si ha sido capaz de lograr una visión holística de la zona escolar a su cargo, si acuerda con los principios de la política educativa vigente, si el acceso por Concurso de Títulos, Antecedentes y Oposición garantiza las condiciones para que pueda desempeñarse acorde a las necesidades del sujeto actual que demanda saber, si ha adquirido los conocimientos necesarios a través de su experiencia profesional para ponerse en el lugar del otro y si es capaz de habilitar la palabra de cada uno de los actores que forman la zona escolar, entre otros aspectos.

Las formas de ser y hacer supervisión escolar dejan entrever el posicionamiento adoptado por la persona que ocupa ese rol. Lo importante sería que cada inspector pueda visualizarse, identificar sus características y autodefinirse a fin de reconocer cuáles serían las posibilidades de cambios que son necesarios en los contextos que actúa.

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

Se considera lo propuesto por Morin (1988) "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). Lo que se intenta es reflexionar sobre la función formadora del supervisor y problematizarla.

Situarse en la posibilidad de identificar en la supervisión de educación primaria 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 su vida institucional donde se manifiesta la coexistencia del orden y el desorden y, por la dinámica existente, la trama de relaciones internas y externas. Para Morin (2001), 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, produjo ceguera.

Reconocer el carácter complejo de la supervisión de educación primaria 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 rela-

ciones entre el supervisor y los demás agentes son elementos esenciales para comprender parte de su constitución. La supervisión, entonces, debe ser concebida como una unidad en movimiento y cambio, donde la expresión de su cotidianeidad es múltiple y, por lo mismo, con conexiones hacia su interior y exterior, que la sitúan en un determinado espacio y tiempo.

Se requiere de una estratégica política de la supervisión que desafíe la realidad institucional, intentando acortar la brecha entre la teoría y la práctica, que interfiera la vida cotidiana y modifique las representaciones del poder y el saber a fin de que todos puedan involucrarse en la práctica real del conocimiento, que establezca un diálogo que, aunque genere debate, permita construir la práctica desde el acuerdo consensuado.

Para lograrlo, vale tener en cuenta lo enunciado por Flores Castillo (2014) en su artículo publicado en Chile *Contexto, desafíos y alcance para la formación docente en nuestro país*, con respecto al desarrollo profesional de los docentes:

Estos desafíos deben concebirse como oportunidades para potenciar en los docentes dentro del marco de desarrollo profesional docente, actitudes y capacidades que se requieren en el desempeño docente en la escuela de hoy. Entre las cuales es posible identificar: Visión de futuro y compromiso con los resultados; empatía y asertividad; reflexión y acción; autocrítica y crítica; apertura y flexibilidad, rigor y creatividad, afirmación de la individualidad en pos del trabajo colaborativo. Estas y otras disposiciones dejan en evidenciar la necesidad de reconocer que el proceso educativo es dinámico, cambiante, multidisciplinario, global y complejo. (p. 7)

Y en esta mirada que involucra la complejidad en la que se recogen los paradigmas anteriores y se los subsume, -como expresa Marín Gallego (2012)- se visualizan las diferentes prácticas supervisivas que permitieron la configuración actual de la Zona Escolar 2350.

Aspectos metodológicos

Se utiliza como método de investigación la Teoría Fundamentada. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Además, se usa como estrategia la etnografía documental.

Como investigadores, se avanza en la exploración, descripción y análisis de los datos y la teoría avanza en el sentido que ellos le imprimen. Los datos hablan de la realidad de las diferentes prácticas de supervisión que se llevaron a cabo en el período de tiempo seleccionado, lo que permite su descripción y genera así la teorización en la interacción entre el análisis y la recolección de datos. Esta metodología habilita herramientas para manejar abundantes datos en bruto, para generar significados alternativos de los fenómenos analizados, para ser sistemáticos a la vez que creativos y poder así identificar, desarrollar y relacionar los conceptos que subyacen en la descripción.

Para ello, el método de la Teoría Fundamentada utiliza la codificación teórica como principal procedimiento de análisis desde donde se construye la teoría. Es así que, en este procedimiento, se diferencian tres procesos llamados codificación. Strauss y Corbin y Strauss (2002) señalan distintos tipos de codificación: Codificación abierta, Codificación axial y Codificación selectiva, las que se pusieron en acción en la presente investigación:

En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías. (p. 157)

También, se busca organizar la información recolectada de manera que se eliminen los elementos redundantes y se llenen los espacios vacíos en otras categorías que forman parte de los esquemas analíticos de la información. "Durante esta fase, se realiza un nuevo proceso de comparación de las categorías, para determinar las más importantes, sobre las cuales se va a desarrollar la teoría" (Campo Redondo y Labarca Reverol, 2009, p. 49).

Además, el análisis de datos se lleva a cabo a partir de las conceptualizaciones que se han hecho sobre las palabras que ya se han examinado. Se inicia con ideas generales sobre el rol del Inspector, sus características, sus funciones, su historicidad, su práctica -tanto desde la experiencia en el cargo como desde la construcción del marco referencial- en un intento de avanzar hacia la pregunta problema. No se pueden realizar anticipaciones porque, solamente cuando exploremos los datos y procedamos a la descripción, encontraremos sustentos firmes por donde caminar.

La etnografía documental es la herramienta utilizada para la puesta en marcha de este estudio. A través de ella, se logra la descripción de la situación que ha quedado allí plasmada, considerando que hay un interlocutor, el escritor del acta, quien, al plasmar el hecho, marca desde su subjetividad, la situación real vivida. Así, se sitúa, en primer plano, la intersubjetividad que subyace a los datos documentados junto con el contexto performativo.

Sintetizando, las etapas del proceso de investigación se detallan a continuación:

Análisis documental -formal y de contenido- de los *Libros de Actas de Directivos* donde se registran las prácticas supervisivas desde 1983 al 2018, recopilados en la Sede de Inspección 2350.

Se procede a su descripción a través de un dispositivo analítico que permita el mapeo de las diferentes prácticas. A la información recolectada, se teoriza una clasificación de las prácticas supervisivas y su correspondencia con la clasificación de prácticas del conocimiento según Guyot (2016), lo que genera así la descripción de los modos diversos de la función formadora del supervisor proyectada.

El desarrollo del enfoque cualitativo desde el análisis de los sistemas complejos que desarrolla Marín Gallego (2012) permite avanzar en esta dirección. Hablar del enfoque del pensamiento complejo engloba la idea de que cualquier elemento del mundo no es considerado un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene. Por lo tanto, se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, así como también con el sistema completo. De este modo, el objeto de estudio que se investiga, las prácticas supervisivas, cobra otro sentido en el concepto de sistemas complejos.

Morin (2001), como muchos otros pensadores de la época, presenta lo real como algo muy poco conocido. Habla de que para diagnosticar lo real en la actualidad tenemos que rechazar el realismo trivial según el cual hay que adaptarse a lo inmediato. Entenderlo como una totalidad integrada, verlo como modelo de interconectividad, no lineal y autorregulable. El desafío de la complejidad consiste, precisamente, en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones y la imposibilidad humana de agotarlas en el conocimiento. Las relaciones en una institución de supervisión compleja abarcan los ámbitos biológico, económico, espiritual, político, cultural, histórico, entre otros. La complejidad no desecha ningún paradigma, sino que los retoma desde la complementariedad de miradas y se sitúa como un sistema abierto. Su objetivo principal, según Marín Gallego (2012), es contextualizar y globalizar, a la vez que recoger lo que arroja la incertidumbre del mundo globalizado. Para lograrlo, existen tres teorías:

- 1) La Teoría de la Información
- 2) La Cibernética
- 3) La Teoría de los Sistemas

Según el mismo autor, también existen tres principios que complementan las teorías antes mencionadas: El Principio Dialógico, el Principio de Recursividad organizacional y el Principio Hologramático.

Tantos las teorías como los principios que Marín Gallego (2012) detalla con respecto a los sistemas complejos son herramientas de ayuda en la descripción de los datos recolectados y, en consecuencia, base para los análisis o interpretaciones que se logran alcanzar (ver cuadro 1).

Teoría producida:

En este artículo, se presenta la teoría obtenida en el proceso metodológico descripto y se dejan sus detalles para una futura publicación.

Primera escena

La primera escena representa el modo de desarrollo de la función formadora del inspector de zona en forma instruccional. Surge del correlato entre los parámetros de inclusión y su relación con la eficiencia y eficacia. Refiere a un hacer que produce el efecto deseado desde la economía de recursos. Se asocia con la

racionalidad técnica (Habermas, 1982), ya que permite avanzar desde explicaciones (ver figura 1).

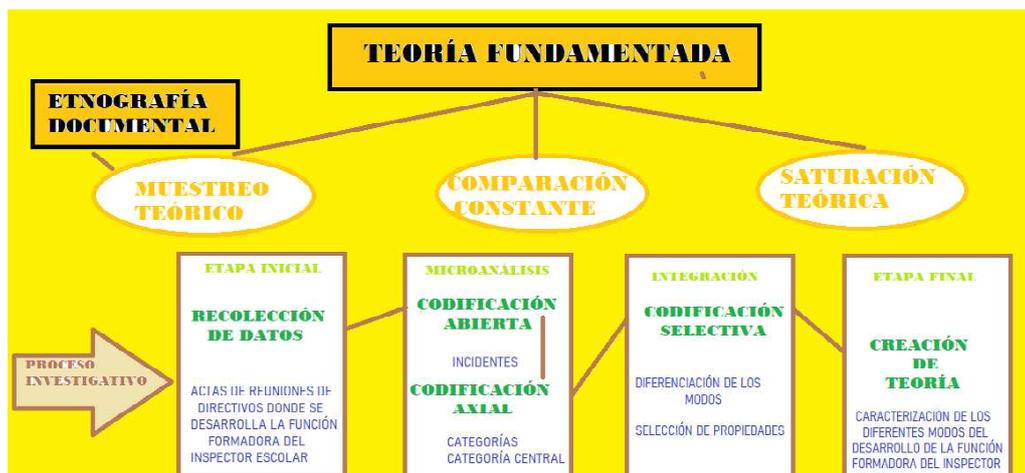
Siguiendo las teorías de Marín Gallego (2012) y focalizando en la Teoría de la Información, este modo se transmite como un continuo ya acabado, en orden, con estructuras rígidas e inamovibles. La práctica resultante se asemeja a la descripta en la Escuela Tradicional, va de la mano del paradigma positivista.

La Teoría de la Cibernética, que analiza la transferencia de la información, en este modo, no aparece abordada. Se observa que el sujeto supuesto saber -que para el caso hace referencia al inspector de zona escolar- tiene una relación de poder y saber desde una perspectiva de superioridad; su palabra no se discute. Lo que sucede al interior de cada institución no es relevante para considerar qué saber transmitir.

Muchas veces son protocolos o normativas que deben ser aplicadas, por lo que el Inspector transmite ese saber que se convierte en práctica de conocimiento por el carácter y la intencionalidad pedagógica que sustenta, aunque su origen pertenece al mundo teórico. Esto da cuenta que tampoco se desarrolla la Teoría de los Sistemas que sustenta que el todo es más que la suma de sus partes.

La relación teoría-práctica se ve quebrantada por la intervención que el Inspector debe realizar como una prescripción y, a la vez, habilita la autonomía institucional para convertirla en práctica real; es decir, habilita su narrativa en el contexto. En consecuencia, la vida cotidiana se ve interpelada por una situación impuesta con la posibilidad de reinventarse.

Cuadro 1: Esquema gráfico que representa el recorrido metodológico



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las actas que responden a este modo se escriben en el primer período abordado por el presente estudio, que concuerda con la situación política de Argentina, correspondiente a la etapa de traspaso del gobierno de facto al gobierno en democracia. Según el análisis documental que antecede en el marco teórico, en esos momentos, se comienza a marcar al rol del Inspector desde el concepto de supervisión creadora, donde la comunicación y la información a toda la comunidad educativa es el discurso teórico que empieza a sonar desde los principios democráticos que dan los primeros pasos en la restitución de la República.

Se observa que, también, existen actas que se corresponden a este modo instruccional en diferentes períodos históricos a los que hace referencia esta investigación. Este modo instruccional, igualmente, fue desarrollado por las diferentes personas que ocuparon el cargo.

Por sus características, este modo de desarrollo de la función formadora del inspector de zona escolar puede ser incluido en la primera etapa o etapa de Inspección que determina Aguerrondo en Gvartz y Podestá (2012) en su clasificación histórica y evolutiva.

Figura 1: Modo de la función formadora del inspector de zona escolar de forma instruccional



Fuente: ilustración realizada por la Licenciada en Artes Visuales Constanza Podetti, por pedido especial del investigador, durante el 2020.

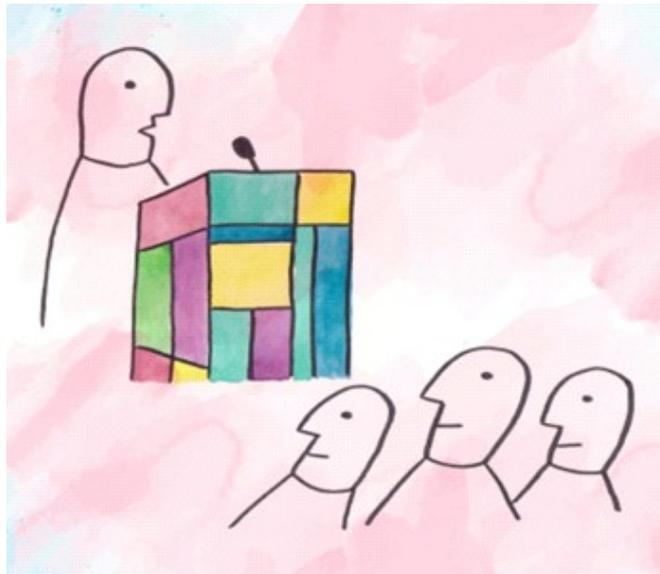
En este modo de desarrollo de la función formadora del inspector de zona escolar, no se pueden aplicar los principios que complementan las teorías de los sistemas complejos. Por lo que se considera un sistema no complejo, limitado por sus interacciones y por su carácter acabado en sí mismo.

Segunda escena

La segunda escena representa el modo de desarrollo de la función formadora del inspector de zona escolar en forma informativa. Surge del correlato entre los parámetros de inclusión y su relación con la equidad y la pertinencia. Refiere a un hacer que distribuye el saber según las condiciones de cada persona o institución, en el momento más oportuno. Se asocia a la racionalidad práctica (Habermas, 1982) y marca la necesidad de análisis interpretativo de la información brindada (ver figura 2).

Desde las teorías de los sistemas complejos, la Teoría de la Información cobra relevancia, dado que se pone foco en el saber, en el qué de lo que se intenta transmitir. Tiene su correlato con la Escuela Nueva y con el paradigma interpretativo del cual proviene, en cuanto a la pretensión de lograr que la información llegue a todos de la mejor manera posible. Se relaciona, además, con la segunda etapa o etapa de supervisión marcada por Aguerrondo en Gvirtz y Podestá (2012).

Figura 2: Modo de la función formadora del inspector de zona escolar de forma informativa



Fuente: ilustración de Constanza Podetti, 2020.

La Teoría de la Cibernética se manifiesta en la búsqueda de la información desde las particularidades de la zona, en un intento de regulación entre el saber y la necesidad. La relación de saber y poder entre el sujeto supuesto saber (supervisor) y el sujeto que demanda el saber (directores) busca una estructura más simétrica. Aparece la función de acompañamiento del inspector escolar a las escuelas de su dependencia

Esta relación que se intenta, en su concreción práctica, sigue siendo direccionada por el sujeto supuesto saber; muchas veces solo cambia en la forma, por ejemplo, algún director designado es el que transmite la información.

En este modo, se trabaja especialmente desde el análisis de bibliografía a través de fotocopias que marcan el recorte subjetivo que el supervisor hace de la información. Además, tiene que ver con interrogantes -también formulados por el supervisor- que analizan linealmente el texto. Hay poco margen para interpretar las teorías allí descritas desde la contextualización práctica que tienen las instituciones, lo que provoca así una mayor brecha entre la teoría y la práctica.

Como rasgo recurrente de la vida cotidiana en las prácticas descritas, aparece el trabajo compartido, donde no siempre el estar juntos significa habilitar el encuentro. Es una estrategia que permite un cambio en la estructura de la reunión; hay circulación de la palabra, aunque no se logra la inclusión de todas las voces.

La mayoría de estas actas se encuentran redactadas en la década de los noventa. Este período, según el análisis realizado en el marco teórico, presenta cambios y reformas políticas muy significativas en nuestro país. Por ejemplo, la Ley Federal de Educación (1993) marca un gran avance en la democratización de la educación. Por otro lado, se llevaron a cabo dos importantes capacitaciones dirigidas a inspectores (1994 y 1998) que se focalizaron en la función de asesorar donde se describe a la supervisión como un territorio que no tiene cerco preciso.

Se posiciona desde una Pedagogía Crítica y se considera al supervisor como impulsor del cambio y la innovación en las escuelas. Las pretensiones teóricas no se ven reflejadas totalmente en las prácticas reales que derivan del estudio, pero las intencionalidades están marcadas. La presencia de estas dos capacitaciones hacia inspectores no es casualidad; los cambios esperados son muy grandes y la información (nueva en el momento) debe ser comunicada a todos. Es por ello que la práctica tiene que ver con la difusión de mucha información. Se aborda, además, las funciones de investigación, de desarrollo profesional autónomo, la observación y la supervisión.

Aquí también -como en el modo anterior- aparecen actas que describen este modo de desarrollo de la función informativa del inspector de zona en el recorrido histórico que abarca esta investigación y, en algún momento, todas las personas que ocupan ese rol la implementan.

En este modo, se comienza a vislumbrar el Principio Dialógico cuando se manifiesta la necesidad de colaborar, de buscar un orden en el desorden que generen las reformas y la mirada contextualizada. Se presenta, entonces, el discurso construido por el investigador, que se divide en dos partes y que son el cimiento

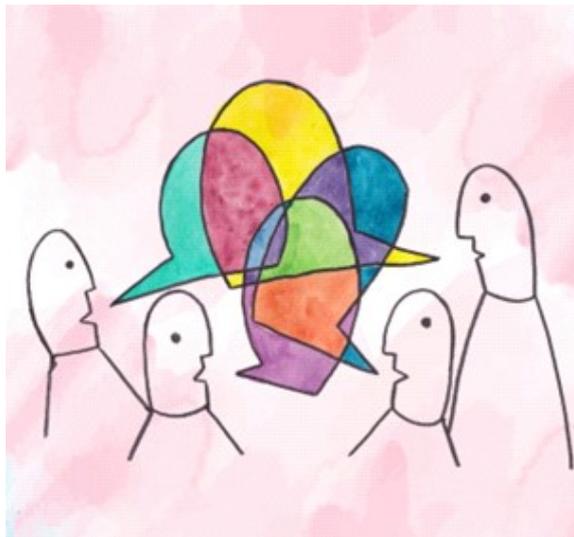
desde donde se piensa la investigación. Por un lado, se identifica la práctica de conocimiento del inspector de zona escolar en la complejidad, desde la perspectiva presentada por Guyot (2016). Y, por el otro lado, un análisis de documentos que permiten determinar el perfil del inspector de zona desde las capacitaciones recibidas en Argentina en su historicidad. Aun así, no alcanza el equilibrio esperado, porque no se trabaja desde el Principio de Recursividad. La información viene en línea directa, sin análisis crítico, lo que provoca la dicotomía entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, en este modo, el Principio Hologramático se desdibuja cuando se van incorporando nuevas temáticas en formas aisladas, aunque, desde la teoría, se habilitan algunas líneas que permiten avanzar en la mirada de las partes en el todo y del todo en cada parte, para posibilitar la visión del sistema en su totalidad.

Tercera escena

La tercera escena representa el modo de desarrollo de la función formadora del inspector de zona desde la construcción colectiva. Surge en la posibilidad de la mirada relevante hacia la inclusión. Refiere a un hacer que incluye a todos desde el protagonismo activo de cada uno. Se asocia al interés o la racionalidad emancipativo o crítico (Habermas, 1982), donde no solo se busca explicar y comprender, sino también cambiar el mundo (ver figura 3).

Figura 3: Modo de la función formadora del inspector de zona escolar desde la construcción conjunta



Fuente: ilustración de Constanza Podetti, 2020.

Desde la perspectiva de los sistemas complejos que propone Marín Gallego (2012), este modo habilita la Teoría de la Información con una mirada más complementaria entre el sujeto supuesto saber, el sujeto que demanda el saber y el mismo saber.

La Teoría Crítica, desde el paradigma emancipador, es la escuela pedagógica que más abarca este modo de desarrollo analizado, dado que permite un cambio sustancial en las formas de relaciones que se establecen y en la interpretación que se hace del conocimiento. También, se relaciona con la tercera etapa histórico-evolutiva que describe Aguerrondo en Gvirtz y Podestá (2012), llamada etapa del Facilitador-Auditor.

En este modo de 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 a las necesidades de la zona y de cada institución.

Todo esto permite avanzar en la Teoría de los Sistemas, donde el todo es más que la suma de sus partes y es lo que sustenta la colegialidad que se otorga a este modo. Se complementa esta idea con el desarrollo del Principio Dialógico, que permite la complementariedad entre el caos de la necesidad y el orden de la estrategia que permite avanzar hacia la mejora esperada, un horizonte que solo se logra en un proceso continuo y permanente de búsqueda. La recursividad se presenta como principio indispensable para alcanzar el resultado esperado, lo que posibilita a todos los sujetos ser productos y productores de ese cambio.

Aquí, la Teoría de la Cibernética se ve desarrollada en la autonomía que la institución va adquiriendo y en la idea de retroalimentación que rompe con el principio de causalidad lineal. Hay una retroalimentación entre los sujetos y el saber, tanto en forma individual como colectiva.

Las relaciones de poder y saber se vuelven más simétricas y cobra valor el pensamiento compartido. Es así que 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.

Habilita un liderazgo distributivo que constantemente es desafiado a tomar decisiones. De esta manera, el saber se distribuye y se valora la colegialidad de las acciones. Por ejemplo, en las reuniones que la supervisión realiza con el personal directivo, se habilita la voz de otros, en algunos casos, de expertos. Se comparte con directivos y docentes, con docentes de otros niveles y con integrantes de otras zonas escolares. Las estrategias en esta etapa permiten diversificar las situaciones para dar variabilidad de experiencias que facilitan la amplitud de mirada de cada sujeto, tanto para el que demanda saber, como para el supuesto saber.

Las dos últimas capacitaciones analizadas en el marco teórico condicen con este modo de desarrollo de la función formadora del inspector. Se desprenden de ellas la visión de un supervisor más humano y sensible, capaz de ejercer el rol desde su identidad. Las funciones y las elecciones que toma permiten un entramado entre lo administrativo y lo pedagógico. Se trata de asesorar y acompañar al gobierno de las instituciones. Para ello, se proponen las siguientes acciones: generar una relación de confianza y de reconocimiento de la capacidad y el poder del asesor y del asesorado, habilitar un diálogo permanente, donde el Principio Hologramático sea una práctica en tanto la inspección de zona escolar sea una construcción constante entre todos los sujetos participantes y que la palabra de cada uno, a la vez, pueda representar la totalidad zonal, construir un espacio en búsqueda de la justicia y la innovación, generar la transición entre el control y el asesoramiento y decretar una teoría que, en la práctica, aún es un camino a recorrer.

Dibujando una nueva escena

Esa práctica, que aún falta construir, permite al investigador avanzar prospectivamente hacia una nueva escena posible; una escena que visualice un modo de desarrollar la función formadora del inspector de zona escolar desde los sistemas complejos, de tal manera que pueda dar respuestas a los requerimientos del mundo presente (ver figura 4).

Figura 4: Dibujando un modo diferente del desarrollo de la función formadora del inspector de zona



Fuente: ilustración de Constanza Podetti, 2020.

Los sistemas complejos hablan de la totalidad. Su propiedad fundamental es que no pueden definirse en términos de sus elementos separados, sino que se estudian globalmente. Aunque el pensamiento sistémico es contextual, sus funciones apuntan a la revolución organísmica y su finalidad es la autorregulación. El propósito es recoger el conjunto de todo lo que arroja la incertidumbre del mundo globalizado en que se vive y atender a las particularidades; en síntesis, contextualizar y globalizar.

Ante esta descripción, la pregunta que desafía es: ¿cuál es el modo de desarrollo de la función formadora del inspector de zona que imprime calidad a su intervención como parte de un sistema complejo, en la complejidad del mundo actual?

Las teorías de los sistemas complejos permiten una posible interpretación. Algunos avances se evidencian en las escenas ya descritas.

Encontrar en la función formadora del inspector de zona escolar la concreción de las teorías y los principios propuestos por Marín Gallego (2012) garantiza su inserción en los sistemas complejos.

En primer lugar, reconocer cómo contextualiza el inspector escolar para luego, en segundo lugar, pensar cómo globaliza. Entonces, cuando se habla del contexto del inspector de zona, la mirada se vuelve holística. Los límites son los propios de la zona y la diversidad de subcontextos que la conforman. Es necesario que el inspector escolar cuente con una base de datos sólida, construida con las instituciones a su cargo, que le permita ese saber sobre cada lugar que solo se logra siendo parte de él. Son las visitas frecuentes a las escuelas las que consolidan este conocimiento. Identificar las fortalezas y las debilidades particulares posibilita actuar en forma pertinente.

Desde una perspectiva pedagógica compleja, se puede hablar de un inspector de zona que tiene la mirada contextualizada de cada institución educativa a su cargo y que su gestión -que requiere una mirada más abarcativa por la jerarquía que ocupa en el sistema educativo- permite el desafío constante de la contextualización desde las teorías y prescripciones más globales: la posibilidad de usar los modos instructivo, informativo y de construcción conjunta de manera complementaria, según las necesidades zonales.

En esta mirada globalizada, el inspector de zona debe poder incorporar conocimientos de otros contextos para referenciar y ser capaz de adelantarse a algunas situaciones previéndolas o de provocar desafíos para poder alcanzarlas en caso de ser necesario. Por eso, el contacto con el colectivo de pares de la región y de la provincia es generador de encuentros para complementar la mirada desde la experiencia (propia y del otro). Es, entonces, en la complejidad donde es posible entender a la inspección de zona escolar como un todo, como un sistema en sí mismo, que construye su propia esencia, su identidad, a través del desarrollo de las funciones y prácticas inherentes al cargo de inspector zonal y, a la vez, como integrante de un sistema mayor del cual forma parte activa.

La Teoría de la Información permite plantear las prácticas del inspector de zona escolar desde sus tres modos de desarrollo de la función formadora -como

queda planteado en la presente investigación-, teniendo en cuenta la diversidad de los contextos, de los sujetos, de la accesibilidad material y simbólica, y de las particularidades de cada uno de los sujetos. Es en la complementariedad, a través del encuentro que permite habilitar a todos desde su involucramiento efectivo, donde se redimensiona la calidad del hacer. Un inspector que piense en las necesidades de las instituciones y, también, en los problemas de formación de todos los sujetos, incluyéndose.

Así, con el foco en la formación de todos desde las necesidades de cada uno, la zona escolar elevará la calidad de los aprendizajes de los sujetos que demandan el saber (estudiantes, docentes, directivos, supervisor y comunidad en general). Se construirá un nuevo saber que se equilibra entre el orden de la estructura jerárquica y el desorden de la realidad contextual, donde todo es factible de ser transformado para la mejora y que depende de las acciones que cada uno decida y de las intervenciones que realice.

La Teoría de la Cibernética, basada en la comunicación y en la transferencia de la información, permite plantear la autonomía relativa de los sujetos dentro de la inspección de zona y la autorregulación a partir de la mejora de la gestión que lleva a cabo cada uno de todos los sujetos que la conforman. Así, la inspección de zona se ve como un sistema en sí mismo, a la vez que un subsistema de otros sistemas jerárquicos superiores, como la Dirección de Nivel, la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación Provincial, el Ministerio de Educación Nacional y los organismos internacionales.

Se trata de ser parte de un bucle causal o de retroalimentación, en el que la intervención oportuna y relevante del inspector de zona escolar sea la causa inicial que permita que cada elemento tenga un efecto sobre el siguiente. Esto permite provocar, en el retorno, un efecto reflejo hacia la mejora del mismo origen donde fue provocado, o sea, hacia la inspección de la zona. Consecuentemente, se logra convertir a la inspección de zona en una institución única, capaz de complementarse con otras para alcanzar una mejor calidad en todos los procesos que son parte de su existencia.

Por su parte, la Teoría de los Sistemas lleva a revisar y repensar, en la función formadora del inspector de zona escolar, cómo se atiende el derecho social a la educación en todos. Es decir, revisar y repensar la organización del cuidado del otro entendido como parte de lo común, las representaciones de lo común y lo diferente, el sentido de lo escolar y la mirada institucional de cada situación. Así, logra convertirse en un sistema hiperabierto con interacción constante. Cobra sentido así el principio de corresponsabilidad zonal sobre la formación continua y permanente que garantiza una enseñanza de calidad. Las trayectorias profesionales y escolares se construyen entre todos. La mirada compleja, necesaria para que la función formadora sea de calidad, depende de entender que el todo es mayor que la suma de sus partes.

Para ello, las funciones de vigilancia y control deberán ser entendidas desde el asesoramiento y el acompañamiento abierto y flexible que el inspector de zona brinda a cada una de las instituciones en esta búsqueda de la mejora. Se constru-

ye, entonces, una utopía que se disfruta en el proceso de actualización y perfeccionamiento profesional continuo y autorregulado. Es allí donde radica el verdadero sentido de la función formadora del inspector de zona escolar. Desafiar constantemente es la clave.

Los principios que complementan las teorías del enfoque de los sistemas complejos son referentes válidos para ampliar las posibilidades de interpretación de la función formadora del inspector de zona escolar.

El Principio Dialógico permite poner el foco en los principios de inclusión de todos los sujetos de la zona escolar y en el de selectividad, necesarios para garantizar trayectorias exitosas. Se trata de pensar en cómo desafiar y formar a todos desde las posibilidades de desarrollo de cada uno, siempre con la confianza de que todos pueden mejorar su condición inicial y, a la vez, brindar de sí todo lo posible para ayudar a otros en su proceso de mejora.

El Principio de Recursividad Organizacional muestra otra arista en la mirada compleja de la función formadora del inspector de zona escolar. La diversidad que representa cada sujeto de la zona escolar (forma de pensar, idiosincrasia, creencia, trayectoria personal y profesional, gustos, entre otros) produce una riqueza inigualable si se trabaja desde el paradigma de la complementariedad. Cada uno es experto en algo y, a la vez, es inexperto en otras cosas. En la interacción, cada uno da y recibe y se convierte en producto y productor al mismo tiempo al formar un sistema, una cultura zonal propia.

Además, a través del Principio Hologramático, se puede redimensionar la realidad social, entendiendo la presencia no solo de las partes en el todo, sino, también, la presencia del todo en cada una de sus partes. Y por qué redimensionar la realidad social, porque, en ella, se conforma cada una de las microrrealidades existentes en cada espacio social (político, jurídico, administrativo, cultural). A su vez, en cada una de estas realidades, se pueden analizar los modos de desarrollo de la función formadora del inspector de zona porque ellas atienden los distintos aspectos de la dimensión pedagógica del supervisor.

Esto permite considerar la diversidad de la zona como causa y efecto de la diversidad originada en la globalización y la necesidad de contextualizarla en cada situación particular que, también, es diversa y caracteriza a la globalización. En este punto, el desarrollo de capacidades de gestión relacionadas con la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico para la solución de los desafíos y, sobre todo, la conciencia personal que le permite saber el alcance de sus posibilidades, se convierte en una necesidad.

Se entiende así que 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, que pueda construir su cultura y que actúe en función de la contextualización de las políticas públicas.

A modo de colofón...

Las prácticas de inspector de zona desde la función formadora se describen y analizan a través de tres modos de desarrollo diferentes que preexisten y coexisten. Si bien cada modo tiene su momento de mayor expresividad que concuerda con el tiempo político y las reformas que suceden en su historicidad, las intencionalidades de los encuentros determinan el uso de cada uno de ellos. Es en la contextualización de la práctica del inspector donde interactúan y potencian su intervención para la mejora zonal.

Además, en el proceso investigativo, se descubre la posibilidad de ampliar estos modos de desarrollo de la práctica del inspector de zona escolar a fin de que pueda producir mejoras sustantivas desde la variabilidad del paradigma de la complejidad.

La Teoría de la Complejidad, en esta tesis doctoral, es la estructura lógica que permite el entramado del estudio, ya que habilita la multiperspectividad tan necesaria de incorporar en este siglo XXI, donde la gestión de la incertidumbre, la flexibilidad y la adaptabilidad son constantes requeridas para avanzar en el desarrollo de la humanidad.

El análisis de la información empírica acopiada y convertida en datos útiles en la construcción de teoría procura una identidad epistémica del supervisor a través de la teoría fundamentada y habilita una nueva mirada a la función formadora del inspector de zona.

Entonces, la supervisión escolar y su práctica cobran identidad propia desde esta mirada al abrir una puerta de estudio desde la Teoría de la Complejidad a todos los otros eslabones del sistema educativo. Un nuevo desafío...

Referencias bibliográficas

Campo Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31012531004.pdf>

Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.

Flores Castillo, R. (2014). *Contexto, desafíos y alcance para la formación docente en nuestro país*. Centro de Recursos AXES Consultores. Artículo N°21.

Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (Eds.). (2012). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Aique.

Guyot, V. (2016). Ensayos: Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, (9), 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación de la República Argentina. Sancionada el 14 de abril 1993 y promulgada el 29 de abril de 1993. Extraída de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6134.pdf

Marín Gallego, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. USTA.

Morin, E. (1988). *El método. Tomo III*. Cátedra.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.