



DOCTORADO en Educación

UCC • Facultad de Educación

Título: Diversos modos de desarrollo de la función formadora del inspector de zona desde la etnografía documental (1983-2018)

Autora: Raquel Susana Sandrone

Director: René Armando Flores Castillo

Línea de investigación en la que se ubica: Diversidad, inclusión y aprendizaje- Desarrollo profesional docente

Correo electrónico: rasandrone67@gmail.com

Problema de investigación

¿Cómo se ha desarrollado la función formadora del inspector de zona que se identifica en la documentación que se encuentre disponible en la Sede de Zona Escolar 2350 Balnearia-Córdoba desde 1983 hasta 2018?

Fundamentación teórica

Inmersos en el siglo XXI, caracterizado por el fin de las certezas, es necesario transmutar las formas de hacer escuela. El sistema social ha cambiado. Las nuevas generaciones tienen otras formas de aprehender el mundo, de insertarse en él, de ser. En este contexto, las prácticas de conocimiento que se desarrollan varían de acuerdo a las circunstancias que determinan al sujeto supuesto saber, el sentido que se le otorgue al conocimiento y el grado de inclusión que se le habilite al sujeto que demanda el saber. Según el estudio publicado por Suansnábar (2017), América Latina después de las crisis económicas y sociales que sufrió durante el cambio de siglo, transitan períodos de reparación social que tienen como común denominador la expansión de los derechos educativos. Nos referimos a derechos educativos siguiendo la conceptualización socio-política de Rivas y otros (2007): “... la visión sociopolítica del derecho a la educación no descansa en la legalidad vigente, sino que se inscribe en un paradigma de acción para alcanzar nuevas conquistas sociales, capaces de ser traducidas en normas específicas”. (p.18)

En educación, el derecho se identifica con la ampliación del acceso, el reconocimiento de los excluidos y el crecimiento del financiamiento educativo; concretizadas en la sanción de diferentes leyes nacionales. En Argentina, se la denomina Ley de Educación Nacional (26.206) 2006¹.

Esta situación, vista desde una supervisión de zona escolar, cobra representatividad en la pluralidad de identidades que conviven interactuando en ella y en cada una de las instituciones escuelas que la forman. Las preguntas que derivan de los párrafos anteriores son: ¿Quiénes habitan nuestras escuelas como formadores? ¿Cuáles han sido las capacidades desarrolladas en su formación de origen? ¿Cómo efectivizan su formación continua? ¿Cuáles son las capacidades necesarias que deberían desarrollar docentes para fortalecer su identidad de origen en la realidad del siglo XXI?

Enfrentar estas preguntas nos lleva automáticamente a revisar los conceptos de identidad que describe Dubar (2002):

¹ Ley N°26.206, Ley de Educación Nacional, Argentina, sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006. Extraída de <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-Educacion-Nacional.pdf>

...no basta para definirse ni para definir a los otros, para orientarse, comprender el mundo y, sobre todo, proyectarse en el porvenir. También son reacciones a las nuevas exigencias societarias: construir la identidad personal, ser uno mismo, realizarse, ser competente y eficaz, etc. (p.250).

En esta mirada más reflexiva y narrativa del yo nos permite entender que pensar la identidad docente, la cual, como identidad colectiva heredada del período precedente ha sido desestabilizada, nos remite a la multiplicidad de sujetos que interactúan en el ámbito educativo: La formación inicial recibida por muchos docentes (incluidos los supervisores) ha sido desde un paradigma conductista y tradicionalista. Existen docentes que continúan su capacitación más allá de la formación docente, pero con el simple afán de alcanzar el puntaje oficial para acceder al cargo y la capacitación recibida no da cuenta del impacto en las aulas. Hay otros docentes que están comprometidos con las nuevas infancias y buscan a través de la oferta pública y privada de capacitación, estrategias de abordaje.

Esta diversidad de construcciones diferentes en el ser sujeto profesional docente requiere un cambio profundo de las formas de cohesión social, de las relaciones personales y de las significaciones simbólicas, la emancipación de la autoridad, el desarrollo de la democracia participativa y la regulación social. Implica la participación activa de los ciudadanos y la consideración de las identidades personales en las decisiones colectivas, con la consecuente necesidad de lograr el desarrollo de nuevas capacidades en los docentes.

Para lograr esta forma social más societaria, los sujetos profesionales docentes debemos identificarnos con las instituciones de las que somos partes. Entendernos en la complementariedad que representa el estar con otros construyendo juntos en pos de una meta común. En relación con estos aspectos, cobra relevancia el concepto de institución, que siguiendo a Dubet (2006): "...pueden concebirse en un sentido político; son un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas". (p.31).

Desde esta perspectiva, la zona escolar es una institución formada por la figura del supervisor y por todos los actores institucionales de cada una de las escuelas de su jurisdicción, donde hay modelos pedagógicos comunes construidos por consenso que aseguran las relaciones sociales y la meta a alcanzar. Es una comunidad que aprende desde la mejora en las condiciones de enseñanza que redunde en la mejora de la calidad de los aprendizajes de "todos". Somos responsables del aprendizaje de cada uno y también de nosotros mismos. Es el programa que se desarrolla el que producirá la "eficiencia social" (Perez Lindo, 2010) o sea efectivizar, el lado

práctico de la pertinencia teórica. Hablar del tipo particular de socialización que tiene cada institución es hablar del programa institucional.

Para el caso de la supervisión escolar, entendida como parte de una institución que la agrupa - el sistema educativo- las características del programa institucional son determinadas por la política educativa vigente. En estas circunstancias específicas del contexto en que estamos inmersos (provincia de Córdoba, nivel primario, escuelas públicas) la Resolución N°1020 de la Dirección General de Educación Primaria, en adelante DGEP, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, correspondiente al 2 de noviembre del 2016, 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 ... (Resolución N°1020 DGEP ANEXO II, 2016)².

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 por transitar en la construcción práctica de las intencionalidades de la ley.

La función del Supervisor referida a ser formador de formadores y posibilitador del cambio de estructuras mentales tan necesario para transmutar al pensamiento complejo, imprime en éste, la necesidad de reconocerse como motor y fuente primordial dentro del sistema educativo. Es el eslabón que mueve el cambio y permite la inclusión de todos los actores sociales. Su acción de control, evaluación, asesoramiento, acompañamiento, seguimiento y monitoreo solo es eficiente cuando su programa de acción permite el involucramiento de todos en la toma de decisiones. No se trata de generar simetrías en el poder, sino de instancias de reconocimiento del otro a través del debate abierto.

Es por los motivos expuestos que esta tesis doctoral se cuestiona la exploración y descripción de las prácticas en un determinado tiempo y espacio con la finalidad de interpretar la trama institucional en cuanto al rol del inspector de zona en la formación continua. Es un análisis etnográfico documental en el período comprendido entre el 1983 y el 2018.

Metodología

² 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.

Extraída de: https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/11/1_Secc_04112016.pdf

El diseño metodológico seleccionado para describir los modos de desarrollo de la función formadora del inspector de zona tiene un enfoque cualitativo, dado que trabajamos en la realidad social, por lo que se pone foco en las relaciones en las que predominan las características de la subjetividad humana, desde la multicausalidad que la caracteriza.

El objeto de estudio para el caso es el despliegue de la función supervisiva de formación docente ocurrida en la zona escolar 2350 en el período comprendido entre el 1983 y el 2018.

También, al ser una investigación social, el investigador (supervisor actual de la zona escolar analizada) es objeto y producto del problema que se investiga (la función supervisiva de formación docente), por lo cual implica así una forma de autoconocimiento de la realidad investigada.

Desde esta mirada cualitativa y compleja, el tipo de estudio es exploratorio y descriptivo. El exploratorio solo consiste en la recolección de datos encontrados en las actas de reuniones de personal comprendidas entre los años 1983 y 2018. Con los datos recolectados se generan las categorías que permiten describir la realidad encontrada en los documentos que se encuentren en la Sede de Inspección, lo más precisa posible. La intencionalidad de este momento es poder recrear a través de las palabras, las diferentes prácticas que fueron implementadas en la Zona Escolar que se investiga.

Entonces, para lograr lo antes expuesto, 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.

La etnografía documental es la herramienta utilizada para la puesta en marcha. A través de ella se sitúa en primer plano la intersubjetividad que subyace a los datos documentados junto con el contexto performativo.

Tantos las teorías como los principios que Marín Gallegos (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 lograron alcanzar.

Referencias bibliográficas

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Marín Gallego, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá: USTA.
- Perez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- Rivas, A., Batiuk V., Mezzadra, F., Scasso, M. Velela, C. y Vera A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: CIPPEP
Recuperado de <https://www.cippec.org/publicacion/el-desafio-del-derecho-a-la-educacion-en-la-argentina/>
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, N°30, 112-135. Recuperado de <file:///D:/Downloads/19872-41312-2-PB.pdf>

La presente ficha fue elaborada en el marco del espacio curricular: **Producción y Comunicación del Conocimiento I, II y III.**

Diseño: Lic. Mariana Mugna.