

La formación continua de la supervisión escolar: aportes de investigación en la provincia de Santa Fe

School supervision training: contributions of a local research in Santa Fe

Adriana Verónica Cian

Universidad Católica de Santa Fe, Argentina

drncian@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3841-1070>

Maricel Lederhos

Universidad Católica de Santa Fe, Argentina

mlederhos@ucsf.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-7256-6677>

Verónica Rebaudino

Universidad Católica de Santa Fe. IES Nro. 15 Dr Alcides

G, Argentina

vrebaudino@ucsf.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4520-494X>

Recepción: 05 Diciembre 2023

Revisado: 04 Mayo 2024

Aprobación: 06 Mayo 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

La supervisión escolar es clave en contextos de reformas del sistema y de implementación de políticas educativas para proyectar acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de estudiantes y garantizar sus derechos. En este marco, es necesario brindar una formación específica para los roles de conducción, orientación y acompañamiento a las instituciones escolares. Los resultados de investigación, presentados en este artículo, surgen de un estudio de naturaleza exploratoria-descriptiva en la provincia de Santa Fe (Argentina) que buscó analizar la formación de los supervisores durante el periodo 2000-2020¹. La recolección de datos implicó el análisis de la normativa, el diseño y realización de encuestas y entrevistas semiestructuradas a supervisores de distintos niveles y modalidades educativas. Los hallazgos permiten aportar evidencia empírica sobre las regulaciones, trayectorias de formación, necesidades formativas de estos actores y dar cuenta de la precariedad de la planificación de la formación continua para los supervisores de la provincia. De este modo, se intenta promover el debate sobre las decisiones que afectan su desarrollo profesional.

Palabras clave: supervisión escolar, desarrollo profesional docente, políticas educativas, formación docente continua.

Abstract

School supervision plays a pivotal role in contexts of systemic reforms and the implementation of educational policies aimed at designing actions to enhance student learning and ensure their rights. In this framework, it is imperative to provide specific training for leadership, guidance, and support roles within educational institutions. The research results presented in this article arise from an exploratory-descriptive study conducted in the province of Santa Fe, Argentina, with the objective of analyzing the training of

supervisors during the period 2000-2020. The data collection process involved the examination of regulations, the design and implementation of surveys, and semi-structured interviews with supervisors from various educational levels and modalities. The findings contribute empirical evidence regarding regulations, training trajectories, and the formative needs of these actors, shedding light on the inadequacy of the planning of continuous training for supervisors in the province. Consequently, this study seeks to stimulate discourse on decisions impacting their professional development.

Keywords: school supervision, teachers professional development, educational policy, continuous teacher training.

PREVIEW VERSION

Introducción

La supervisión e inspección educativa “puede ser entendida como todos aquellos servicios y mecanismos externos orientados tanto al control como a brindar apoyo o asistencia técnico-pedagógica a los centros y a su personal para mejorar el funcionamiento de las instituciones y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos” (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 7). La participación de la supervisión escolar suele ser propuesta por parte del Estado para el control de la ejecución de las reglamentaciones que constituyen las políticas educativas. Su relevancia ha sido subrayada debido a la influencia que ejerce en la implementación de políticas educativas y la promoción de cambios dentro del sistema (Vercellino y Enrico, 2006; Gvirtz y Dufour, 2008; Aguerrondo y Vezub, 2011; Gvirtz y Podestá, 2018; Aguerrondo y Sampedro, 2020; Mancebo y Romero, 2021). Algunos autores plantean que el supervisor es un catalizador del sistema educativo (Gvirtz y Podestá, 2018), que contribuye a acelerar los cambios y el fortalecimiento institucional de la escuela. De allí que se destaque la formación específica para asumir los desafíos que se le presentan, construir consensos, gestionar recursos, evaluar y proponer transformaciones.

La importancia de la supervisión implica considerar su formación específica, estimando que la formación inicial en un mundo cambiante resulta insuficiente (Aguerrondo y Sampedro, 2020). Asimismo, es necesario atender la configuración de la formación permanente de supervisores, en relación con las funciones que le son asignadas (Rodríguez Bravo, Álvarez, Camacho Prats, 2018). El cuestionamiento surge principalmente a partir de la complejización de los sistemas escolares que desafía su tarea: universalización de la escolaridad, proliferación de programas y políticas educativas, surgimiento de nuevos escenarios educativos.

El “*Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*” constituye una importante sistematización de los datos vinculados a la formación de la supervisión en Inglaterra, Holanda, Bélgica, Finlandia, Chile y Canadá. Este antecedente nos ubica ante la variabilidad de los procesos formativos para supervisores, en virtud de la singularidad de cada uno de los sistemas y cómo se entiende el rol del supervisor. En este contexto, el autor afirma que “si bien los sistemas de supervisión y apoyo a la mejora escolar han sido foco de estudio en las últimas décadas, es mucho menos lo que se sabe sobre cómo formar a quienes prestan atención y asesoría a los centros educativos” (Muñoz, 2018, p. 40).

Otro estudio desde la perspectiva comparada, ha analizado la formación continua de supervisores en Buenos Aires y el Estado de México concluyendo que en ambos contextos existen instituciones de nivel superior dedicadas a la formación docente continua, pero “en el caso de México cuenta con programas de especialización, posgrados y doctorados; cuestión que en Buenos Aires sólo aparece en el ámbito universitario” (Bulfenson, 2019, p. 65). A esto se suma que la mayoría de los estudios son sobre la formación docente, no así la formación para la gestión (Terigi, 2010).

El problema de investigación, la formación de supervisores escolares santafesinos, se inscribe en el campo de la Formación Docente Continua (circunscribiéndose a la formación de supervisores), que tiene como objeto las experiencias de aprendizaje de los actores durante el desempeño de su oficio docente y de gestión. Recientemente, se ha comenzado a utilizar también la noción de Desarrollo Profesional Docente, que alude a concebir la formación inicial y la continua como instancias que se implican y articulan en una trayectoria profesional. Lo que da lugar a concebir la formación en servicio como un conjunto de oportunidades, comprendiendo las experiencias naturales de aprendizaje y las planificadas dirigidas al beneficio de individuos, grupos o escuelas (Day, 2005; Ávalos, 2007; Vezub, 2013; Vaillant, 2016; Escudero Muñoz, 2017).

En este marco, los especialistas afirman la necesidad de identificar los modelos de desarrollo profesional que subyacen en las políticas y sus instrumentos, con el fin de analizar los rasgos de profesionalidad que los sustentan. Entre éstos, se identifican dos grandes modelos: uno “carencial-remedial-instrumental”, en el que prima la idea de un profesional deficitario, desactualizado en conocimientos pedagógicos, a quien se debe

acercar el saber experto y esto se realiza, generalmente, mediante la modalidad de cursos de capacitación. El otro modelo, “basado en el desarrollo”, concibe a los profesionales como actores activos, reflexivos, que pueden decidir su agenda de perfeccionamiento y recuperar su conocimiento práctico, experiencias y necesidades. Esto se desarrolla en diferentes modalidades que ponen de relieve el saber práctico, como talleres, grupos de discusión, ateneos, entre otros (Vezub, 2013).

Las posibilidades de descripción y análisis del objeto, en tanto rol complejo y fuente de múltiples tensiones dentro del sistema educativo, se aborda desde la complejidad del accionar de los supervisores en un escenario particular. La trayectoria profesional se conforma y articula a través de las diversas instancias de la formación inicial y continua, como un conjunto de oportunidades y experiencias de aprendizaje (Day, 2005; Ávalos, 2007; Vaillant, 2016; Escudero Muñoz, 2017).

Metodología

La investigación desarrollada se configuró desde una perspectiva exploratoria-descriptiva e indagó sobre la formación de supervisores de la provincia de Santa Fe (Argentina) durante el periodo 2000-2020, con el fin de describir la complejidad del escenario de esta formación, en la interrelación entre las instituciones, ideas y actores. Una serie de dimensiones permitieron la focalización del objeto:

- Las orientaciones de la política nacional y provincial en relación con la formación de supervisores.
- Sus trayectorias de formación.
- Orientaciones y contenido del itinerario formativo.
- Las necesidades formativas que demanda su oficio en el Nivel en que se desempeña.

El desarrollo de la investigación implicó la definición de fases de trabajo: la revisión sistemática de bibliografía sobre el tema, el análisis de normativa, la realización de encuestas y entrevistas semiestructuradas a supervisores; y la sistematización de los datos, que se realizó mediante el software Atlas.ti 9.

La encuesta se aplicó mediante formulario digital durante septiembre y octubre del año 2022 a 45 supervisores. El criterio de selección consistió en: supervisores/as en ejercicio o recientemente jubilados (menos de 5 años). La muestra consideró actores de diferentes niveles y modalidades educativas, con desempeño en distintos puntos geográficos (regionales o unidades político-administrativas de la provincia). Las personas que han sido encuestadas presentan una edad que oscila entre los 48 y 63 años. El 23% tiene 55 años, la edad con mayor frecuencia entre los datos de base de la muestra de supervisión. En cuanto al género, el 84% son mujeres.

El relevamiento de las características de la formación inicial en la población encuestada presentó que 17 personas han transcurrido una formación inicial en el marco de la Educación Primaria. Otras 17 personas encuestadas declaran la acreditación de Profesorados en determinada área o disciplina; a saber: Historia (3), Profesorado de Educación Diferenciada (2), Matemáticas (2), Educación Especial (2), Geografía (2), Educación Física (2), Letras (1), Ciencias Económicas (1), Ciencias de la Educación (1), Ciencias Sagradas y Filosofía (1).

En menor proporción, se encuentra la formación inicial de supervisores vinculada a la Educación Inicial. En este punto se observa que, de las seis respuestas, existe variación de nombres que arrojan los títulos de base: Profesorado Pre-primaria, Profesorado de Jardín de Infantes, Preescolar, Profesorado de Educación Inicial. Además, en el conjunto de supervisores encuestados, cuatro de ellos presentan formación inicial como Técnico Superior y Técnico Superior con Especialización Docente.

La caracterización del perfil del supervisor ha permitido observar que el ciclo de “Licenciatura en Gestión” fue acreditado por diez personas, como elección de formación en su trayectoria profesional. Igual cantidad de personas manifiestan haber realizado otras licenciaturas: en Ciencias de la Educación, en Educación, de Nivel Inicial.

Las propuestas de formación asiduas son postítulos y especializaciones. La mayoría de los agentes ha concretado dos o más de estas opciones formativas. Los mismos datos contrastan con la escasa elección de propuestas enmarcadas en Maestrías y Doctorados.

Los agentes participantes de la encuesta son jubilados recientemente (25%), titulares (20%) y no titulares (55%). La diferencia entre estos últimos obedece a haber transcurrido un proceso de concurso por antecedente y oposición. Si bien en la mayoría de las provincias, “los concursos de oposición son infrecuentes” (Veleda, 2023, p. 103), los datos obtenidos en Santa Fe permiten profundizar las características del perfil de los actores objeto de análisis.

En virtud del diseño del instrumento, se ha podido relevar que el 72% de los supervisores tienen carrera en la gestión pública y un 27% en la gestión privada.

El instrumento reunía 21 ítems organizados en tres ejes: 1-Perfil del supervisor; 2-Instituciones oferentes de la formación continua (dispositivos y temáticas propuestas); 3-Valoración y necesidades formativas.

Los datos de la encuesta fueron triangulados con seis entrevistas semiestructuradas que buscaron completar información sobre la supervisión del nivel superior (no obligatorio), de nivel inicial y secundario; así como también de supervisores de modalidades que no habían sido alcanzadas por la encuesta. Los datos a partir de la entrevista permitieron ampliar y profundizar una serie de nociones: caracterización del rol en las particularidades del nivel, descripción de ofertas formativas, los actores implicados en la formación en gestión y las necesidades sentidas o personales de los supervisores.

El marco normativo y su modelo de formación para la supervisión

A partir del 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se abre un nuevo período dentro del marco normativo en la Argentina. Esta Ley establece las opciones de la carrera docente: el desempeño en el aula y en la función directiva y de supervisión, estableciendo que “la formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional” (Art. 69, LEN N° 26.206). En este punto, se advierte la vinculación entre formación continua y carrera docente en la estructuración del sistema desde los lineamientos normativos. Cabe preguntarse, sin embargo, cuáles han sido las políticas de formación que se han propuesto para favorecer la carrera de los supervisores y qué modelos de desarrollo profesional.

Pueden reconocerse algunas acciones por parte del Consejo Federal de Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para concretar los principios de la LEN. Por su parte, la Resolución del CFE N° 286/17 que impulsó el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 dio lugar al surgimiento de la Resolución N° 316/17 como parte del fortalecimiento del rol pedagógico de equipos de supervisión y gestión escolar, con el compromiso de las líneas de acompañamiento y formación docente continua para equipos directivos y de supervisión/inspección, con atención a las particularidades de cada nivel y modalidad educativa. El INFOD es el organismo responsable del diseño y acuerdo con los ministerios provinciales sobre “un modelo sólido de formación para supervisores y directores que favorezca su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje y actualice el principio de la justicia educativa en el territorio” (CFE, 2018, Res. N° 338, p. 2).

La resolución aludida constituye un importante antecedente normativo para una propuesta de formación. A través de sus componentes podemos deducir cómo se concibe el perfil profesional del supervisor, cuáles son sus necesidades formativas y de qué manera podría favorecerse su desarrollo profesional. El documento presenta principios pedagógicos que ubicarían a la norma en un modelo de formación *basado en el desarrollo* (Vezub, 2013; 2017): reconoce que los perfiles poseen capacidades profesionales, propone la jerarquización de la práctica, con una dinámica de taller, y actividades relacionadas con estudio de casos, trabajo basado en problemas, actividades simuladas, juego de roles. También postula que se buscará generar una comunidad de práctica entre equipos de directivos y supervisores para profundizar el conocimiento y experiencia en una interacción continua. Plantea la práctica reflexiva como metodología de formación permanente y una

evaluación que tiene como fin el aprendizaje, llevadas a cabo con los equipos formadores, entre pares y/o autoevaluación.

En otro apartado, la misma resolución presenta las actitudes y capacidades que se espera que directores y supervisores desarrollen. Las primeras consisten en: compromiso con la justicia educativa, altas expectativas sobre las posibilidades de aprender de todos, colaboración en el trabajo en equipo, responsabilidad por el aprendizaje. En el caso de las capacidades, se postulan aquellas que se espera de un supervisor “aspirante” y las de un “profesional”. Están organizadas según dimensiones: organización escolar, proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desarrollo profesional y comunidad y contexto.

Finalmente, propone un itinerario de trayectos sucesivos que en el caso de los supervisores se compone de dos instancias: la formación de aspirantes y la actualización académica. En el que los postítulos serán ofrecidos por los Institutos Superiores de Formación Docente y en el caso de posgrados universitarios, los Ministerios de Educación firmarán convenios con las universidades. Sin embargo, a partir de los resultados de investigación, no se han detectado políticas sostenidas que implementen lo que postula la Resolución N° 338 del Consejo Federal de Educación en la provincia de Santa Fe.

La normativa encontrada en la provincia (Res. N° 2.654) que brinda ciertas orientaciones sobre formación continua es anterior, fue sancionada en el 2013, y legisla las instancias de concurso de títulos, oposición y antecedentes. Prevé la forma de oposición mediante la realización de una prueba escrita sobre la temática específica de la función del supervisor en cada modalidad, en el marco de los ejes de la Política Educativa Provincial y de la Dirección Provincial de Enseñanza Privada. Sin embargo, no se dan otros detalles, ni se alude a la formación para esta instancia. Asimismo, sólo estuvo dirigida a los niveles: Inicial, Primaria, Secundaria, Superior, dejando por fuera las demás orientaciones de la función supervisiva.

A partir de los datos, se concluye que, en la provincia de Santa Fe, la normativa es casi nula para la formación permanente de los supervisores, y la legislación existente responde en forma exclusiva a las etapas de concurso, acceso al cargo y evaluación. Por lo tanto, el análisis descriptivo de las modalidades de la formación (Alfageme Gonzáles y Nieto Cano, 2017) conduce a plantear la tensión entre lineamientos nacionales bajo el modelo de competencias profesionales, las funciones de la supervisión regidas en la provincia de Santa Fe bajo el Decreto N° 456 (en vigencia desde el año 1986) y la inestabilidad en las condiciones de formación para asumir el cargo, el ascenso y su titularización.

Se ha podido comprobar la presencia de nudos problemáticos identificados por estudios anteriores (Vezub, 2009; 2019) en cuanto a la desarticulación de la normativa provincial en virtud de los lineamientos nacionales, la falta de planeamiento de la oferta y la continuidad de la formación continua. Los resultados colaboran en identificar un escenario contradictorio entre la producción de conocimiento académico que enaltece las virtudes de la supervisión, pero con escaso alcance en políticas educativas comprometidas con su formación.

Asimismo, lo mencionado hasta aquí da cuenta de la invisibilización en la normativa de las necesidades formativas de los actores en cuestión y, por lo tanto, la precariedad de legislación para garantizar ciertas condiciones para el desarrollo profesional. Nos preguntamos entonces, cómo adquieren los supervisores los saberes propios de su oficio, qué características asumen sus trayectorias de formación, cómo se definen y atienden sus necesidades formativas, cuáles son las oportunidades de estudio y sistematización reflexiva de sus prácticas.

Las trayectorias de formación: instituciones y dispositivos

En la provincia de Santa Fe, el “sistema único de reglamentación de la carrera docente” es regido mediante el Decreto N° 3.029/12 que jerarquiza (luego de ponderar la competencia del título de base), el puntaje otorgado por antigüedad en la docencia y en el nivel o modalidad. Al igual que en otras provincias, los supervisores santafesinos llegan al cargo por su antigüedad docente y los antecedentes generales de su carrera, pero sin una formación específica para el desempeño en su nuevo rol (Argentina. Ministerio de Educación, 2016).

La encuesta permitió identificar un alto porcentaje de respuestas (77%) que posiciona a la experiencia de director/a como la instancia formativa más importante. Desde la perspectiva de una de las personas entrevistadas, se alude que: “uno no tiene una formación específica, pero tiene herramientas en su trayectoria en dirección, un estudio, roles que nos da el ser docente y el sistema educativo, uno va construyendo su rol” (Entrevista 2). De este modo, la antigüedad como directivo y como docente convalida la experiencia en gestión como el antecedente más importante para el acceso a la supervisión y al ejercicio que requiere. Por lo que, la formación para la supervisión se configura en el mismo desempeño del rol. Esto, en algunos casos, tiene como consecuencia la falta de reflexión sobre la práctica, de identificación de las necesidades formativas y de aquellas estrategias que colaborarían con un mejor desempeño de su parte, así como la dificultad para anticipar posibles escenarios y planificar las intervenciones de manera estratégica.

La supervisión santafesina tiene la exigencia de participar de las instancias de capacitación implicadas en el desarrollo de las distintas políticas educativas o programas ministeriales. Es decir, se los convoca en calidad de actores para la implementación de programas y, por lo tanto, para informarles de su contenido y las acciones que tendrán que acompañar y desarrollar con los directivos en las instituciones. Dichas propuestas se vinculan con problemáticas del sistema o de las instituciones que forman parte de la agenda de políticas educativas, como la “Educación Sexual Integral”, “Educación Ambiental”, “Prevención en Adicciones”, es decir que al participar los supervisores en esas instancias el propósito principal no es formarlos en la gestión y tareas de supervisión. Según los datos de la encuesta, un 60% de los participantes del estudio realizó formaciones de corta duración ofrecidas por el Ministerio de Educación. Desde la perspectiva de la supervisión, se pone en evidencia una valoración positiva por toda propuesta ministerial:

Para mí las propuestas ministeriales, todas son valiosas. Lo pienso así, porque vos podés estar de acuerdo o no con esta propuesta, pero si le ponés tu impronta, toda propuesta es válida. Toda. No importa de qué gestión política (Entrevista 6).

Desde los testimonios se destaca que una parte de estas actividades no habían sido diseñadas específicamente para atender a supervisores. A partir de lo mencionado, surgen dos cuestionamientos: el primero sobre la relevancia y posibilidad de transferencia del conocimiento para la supervisión en instancias de formaciones breves que tienen como destinatarios privilegiados a otros actores del sistema como son los docentes o directivos. Y el segundo, sobre la planificación y organización de la oferta de formación, en base a qué criterios se definen las temáticas y propuestas; es decir, cómo se relacionan con las necesidades y tareas específicas que surgen en el desempeño de la función supervisiva.

Además, la encuesta indagó sobre las instituciones que desarrollan las propuestas formativas a las que acceden los supervisores. Al respecto, se observa que los principales organismos que brindan formación a la supervisión son el Ministerio de Educación de la Provincia y el INFOD. Esta primacía puede ser atribuida a distintos factores, tales como: mayor facilidad para el acceso, gratuidad de las propuestas, obligatoriedad, exigencia por parte de las autoridades educativas, desarrollo dentro de la jornada laboral, virtualización y asincronicidad de las propuestas, entre otros.

Otra tendencia es asimilar la formación de función directiva y de supervisión escolar. Las ofertas de formación permanente a nivel nacional incluyen, para ambos roles y cargos, el abordaje de la gestión, la normativa y la resolución de conflictos como los principales problemas que estos actores escolares deben resolver. No se evidencia una oferta de capacitación y desarrollo profesional que atienda de manera exclusiva la especificidad de la tarea del supervisor teniendo en cuenta su rol y sus funciones.

Las acciones formativas impulsadas ministerialmente conviven con otras iniciativas de instituciones privadas. Sin embargo, el rastreo de ofertas específicas para supervisores constituye oportunidades esporádicas, aranceladas, en modalidades presenciales y sincrónicas, lo cual puede constituirse en un obstáculo de acceso, permanencia y finalización. En Santa Fe, sólo se detectó una formación (2016), brindada por una universidad

privada, en el marco de un convenio con la Provincia de Santa Fe, que contó con la participación de 31 supervisores de educación media y técnica.

El concurso de oposición ha sido reconocido como la segunda experiencia más significativa desde la perspectiva de los actores consultados (57%) en la identificación de instancias formativas. Si bien no presenta sistematicidad, regularidad y su realización depende de la voluntad política de cada gestión de gobierno, los supervisores encuestados refieren a los concursos de oposición como la instancia más importante después de la experiencia como directivo. Aunque subrayan que el carácter teórico de la evaluación establece una distancia entre el conocimiento que promueve dicha formación y la realidad de las instituciones. Otras líneas de investigación podrán dar cuenta de la relación que los gremios docentes mantienen en la preparación de materiales y las modalidades de los concursos. Asimismo, resulta relevante plantear que éstos alcanzan a supervisores de niveles obligatorios y algunas modalidades educativas, pero no todos tienen la posibilidad de legitimar sus saberes y construir otros conocimientos en función de las evaluaciones para titularizar el cargo.

En cuanto a la realización de postítulos y cursos, cabe aclarar que estos dispositivos no suelen tener como destinatarios privilegiados a los supervisores y por lo tanto se desdibuja el abordaje de las problemáticas de su función, los desafíos del sistema que los atañen y las posibles mejoras de sus prácticas y saberes. A partir del análisis de estos datos, es posible constatar el predominio de la impronta individual de la formación realizada, con ausencia de referencia a formaciones de vertiente colectiva, pese a que la investigación educativa ha enfatizado la relevancia de un necesario equilibrio entre ambos componentes de formación (Cordero Arroyo, 2015).

Los aportes provenientes del campo del Desarrollo Profesional Docente señalan con insistencia el papel decisivo que comporta la participación en dispositivos formativos colaborativos, colegiados y contextualizados, que potencian los saberes pedagógicos de los participantes e impulsan nuevos desafíos de conocimiento, como perspectiva a superar la vertiente de formación individual, personal y solitaria de los agentes educativos. En el contexto que analizamos existe una declaración de principios formativos en vinculación con la práctica, aunque sin vinculación real con dispositivos que lo favorezcan. La preparación de supervisores queda reducida a las instancias de concurso para la titularidad en el cargo, que no son sistemáticas o periódicas, sino más bien esporádicas y ocasionales. Asimismo, estas tampoco se han estudiado y sistematizado.

Ante los vacíos de la oferta y propuestas especialmente dirigidas a la supervisión, se alude a una “autoformación”, como una serie de decisiones de responsabilidad del agente: lectura de la literatura pedagógica, de documentos normativos, curriculares y materiales de apoyo a la enseñanza.

Una cuidadosa formación de la supervisión educativa resulta crucial para un servicio considerado fundamental para los sistemas educativos (Rodríguez Bravo, Álvarez, Camacho Prats, 2018), aunque el desarrollo de una oferta masiva de formación específica para el rol de supervisión sigue pendiente (Aguerrondo y Sampedro, 2020).

Las necesidades de formación manifiestas de supervisores

La identificación de necesidades formativas específicas a las funciones del rol y de la tarea de la supervisión en relación con el nivel obligatorio del sistema educativo en el que se desempeña ha sido uno de los propósitos de la investigación. Para ello, se parte de concebir la necesidad como el resultado de un proceso reflexivo de construcción social orientado a la mejora (Antúnez, Carnicero, González, 2013). Las elecciones y decisiones de los supervisores santafesinos proporcionan indicadores sobre los desafíos de la formación continua específica para las funciones que desempeñan.

En cuanto a las temáticas sobre la que declaran necesitar mayor formación, se encuentran el asesoramiento didáctico-pedagógico a directivos e instituciones (44%) y las trayectorias escolares e inclusión educativa (42%). Al preguntarles sobre qué contenido elegiría para su próximo trayecto de formación, el 77% quisiera formarse en el futuro inmediato “sobre saberes propios de la función de supervisión”. Desde el punto de vista de nuestra

investigación, interesa señalar la identificación de las necesidades formativas específicas a las funciones de la supervisión unida a la tarea de asesoramiento.

A partir de los datos, se identifica cómo los supervisores manifiestan necesidades formativas que hacen foco en funciones específicas de su rol. Esto fortalece la hipótesis de que a pesar de que los entrevistados afirman que la experiencia de desempeño en otros cargos de gestión o ejercicio docente, y la instancia de concurso los ha formado, es necesario transitar una formación orientada a la función y tareas de la supervisión y sus exigencias. Conocer las características de una realidad educativa a nivel institucional no implica saber cómo gestionar un conjunto de instituciones y responder a intereses de la política pública. Esto se asocia a que, aunque existen las necesidades formativas, están invisibilizadas, no solo para las políticas de DPD, sino también para los actores que han naturalizado recibir una oferta precaria y ajena a las exigencias de su desempeño.

Entre las diversas actividades de formación existentes para los supervisores, la encuesta evidencia que un 55% prefiere los ciclos y trayectos para la gestión educativa y las actualizaciones académicas superiores o diplomaturas, aunque llamativamente, esta oferta no está a su alcance. Lo mencionado muestra el interés en ofertas de largo plazo, que permitan una reflexión más profunda, contextualizada y permanente sobre el sistema educativo, las instituciones y su tarea.

Otro conjunto de necesidades formativas identificadas a partir de las entrevistas a supervisores se refiere a la formación en la elaboración del Proyecto Educativo del Supervisor. Este tema de formación se identifica como central en virtud de la complejidad que supone la escritura, hipótesis de intervención educativa en contexto situacional, revisión de las prácticas profesionales, evaluación formativa, retroalimentación. Asimismo, es enunciado el requerimiento de profundizar el abordaje en ateneos como dispositivos para alcanzar espacios de análisis pedagógico, curricular, normativo y jurídico.

Discusión

Como se ha podido evidenciar, las trayectorias de formación de los supervisores santafesinos se desarrollan en el ejercicio del oficio, resolviendo sus necesidades formativas de manera artesanal. Los resultados obtenidos en la indagación aportan datos concretos que revelan una escasa planificación de las ofertas de formación continua para supervisores escolares de cada nivel y modalidad.

El débil o nulo intercambio científico especializado sobre la formación en gestión y el diseño de políticas públicas tendientes al desarrollo de la formación en gestión resulta indicativo de la ausencia de avances hacia la formación situada y reflexiva. La consolidación de la Formación Docente Continua como campo epistémico y espacio propio en la implementación de políticas nacionales y provinciales permitirá aumentar las posibilidades de acceso a instancias de formación reconocidas oficialmente, específicas para el rol y basadas en aportes científicos.

En el caso del estudio de las necesidades formativas de la supervisión, la investigación comporta una complejidad metodológica particular en virtud de una serie de variables -como tipo de gestión, la situación de revista, la antigüedad- combinadas con la dispersión de la oferta formativa específica para el rol. A pesar de dicha complejidad, los hallazgos conducen a afirmar que el contexto santafesino muestra una tendencia similar a la de otros países donde la formación continua se ubica como subsidiaria de la estructura de la carrera docente (Cordero Arroyo y Vázquez Cruz, 2022).

Conclusiones

Los actores de nivel intermedio (Gvirtz, 2010) revisten especial atención para la investigación educativa. Como señala Terigi (2010), la inspección escolar debe ser analizada en el contexto del desarrollo del sistema educativo de un país. La definición de sus funciones está estrechamente vinculada con la orientación de los propósitos de la educación. Este trabajo analizó una serie de decisiones que afectan al Desarrollo Profesional de

los supervisores. Desde los datos obtenidos y analizados, es posible afirmar que la confluencia de los factores expuestos contribuye a un fenómeno de “desprofesionalización” de la supervisión.

La formación continua de supervisores a partir del 2000 manifiesta una necesidad imperante a razón de los complejos desafíos actuales de la gestión supervisiva. Sin embargo, no se han desplegado líneas de acción que atiendan esta necesidad tanto en el terreno de las regulaciones como de las ofertas de formación. La recuperación de las voces de supervisores ha posibilitado constatar el reconocimiento de la ausencia de una “formación específica” para las funciones y cargo de supervisión escolar. Si bien a partir de los años noventa, la Formación Continua en América Latina comenzó un proceso de expansión, con el surgimiento de estructuras de gobierno y nuevas regulaciones del funcionamiento de las propuestas formativas (Vezub, 2019), necesita dar pasos hacia su reglamentación, democratización y sostenimiento.

En este escenario, la formación de supervisores vincula algunos debates generales que afectan al colectivo docente en general, al mismo tiempo que se evidencia la necesidad de un abordaje específico para su gestión, relacionado con el modelo de supervisión adoptado, contextualizado y resignificado entre los propósitos nacionales y las acciones provinciales, sistematizando las funciones que se le atribuyen en el marco del crecimiento y la complejización social de la escolaridad en la actualidad. La llegada a este cargo se da por antigüedad e instancias formativas acumuladas, o por concursos que no evalúan las múltiples capacidades requeridas. El problema surge entre las intenciones declaradas por el cuerpo normativo y los escasos alcances y acciones destinadas a fortalecer el desempeño de los actores del sistema.

Lo que se plantea es una necesaria relación entre los procedimientos para el acceso al cargo y funciones de la supervisión escolar -en la complejización que ha adoptado durante los últimos años cada nivel educativo-, la formación continua y la carrera docente. El análisis realizado intenta ser un aporte empírico al conjunto de evidencias científicas sobre la formación de supervisores escolares. Al mismo tiempo, constituye un punto de partida para el diseño de políticas de formación para los mismos roles puesto que para la política educativa, el desarrollo profesional de supervisores escolares manifiesta una gran necesidad y un enorme desafío.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela. En MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_39
- Aguerrondo, I., y Sampedro, R. (2020). *La supervisión educativa en un mundo cambiante*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Alfageme González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, 39(158), pp. 148-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13253901009.pdf>
- Antúnez, S., Carnicero, P., González, J. y Silva, B. (2013). La formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Educación*, 49(1), pp. 63-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840006.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación [CFE]. (2017). *Resolución N° 286/17*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-cfe-317-17-58f7b108d051d.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación [CFE]. (2017). *Resolución N° 316/17*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_316-17.pdf
- Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación [CFE]. (2018). *Resolución N° 338/18*. Recuperado de <https://bit.ly/3Kkjin3h>
- Argentina. Ministerio de Educación. (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional [LEN]*. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación. (2016). *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006494.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 77-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8320163>
- Bulfenson, S. G. (2019). *La construcción del rol del inspector/supervisor en la provincia de Buenos Aires: evolución de los perfiles durante el siglo XX*. [Ponencia]. 1er Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1609.pdf>
- Cordero Arroyo, G. (2015). La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, pp. 5-10. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/32/32_Cordero.pdf
- Cordero Arroyo, G., y Vázquez Cruz, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. México: Juan Pablos Editor.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Escudero Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), pp. 2-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489001.pdf>

- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (Comps.) *El quehacer de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Gvirtz, S. y Dufour, C. (2008). *Supervisión y niveles intermedios en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gvirtz, S., y Podestá, M. E. (Comps.). (2018). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mancebo, M. y Romero, M. (2021). Supervisión escolar y cambio educativo. *Cuadernos del Claeh*, 40(113), pp. 67-83. DOI: <https://doi.org/10.29192/claeh.40.1.5>
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. IIPE-UNESCO. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1566/estudio-exploratorio-modelos-internacionales-formacion-directores-supervisores>
- Rodríguez Bravo, M. F., Álvarez, C. y Camacho Prats, A. (2018). Claves para el diseño de un plan de formación permanente para la Inspección Educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (29), pp. 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.608>.
- Santa Fe. (1986). *Decreto N° 456/86*. Recuperado de <https://amsafegenerallopez.org/wp-content/uploads/2017/02/Decreto-Pcial-456-86-Del-Supervisor-Director-Vicedirector-%E2%80%93-Regiones-de-Supervisi%C3%B3n.pdf>
- Santa Fe. (2012). *Decreto N° 3.029/12*. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/banners?id=147128>
- Santa Fe. (2013). *Resolución N° 2.654/13*. Recuperado de <https://bit.ly/3KqoRJO>
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1050>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), pp. 5-21. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001>
- Veleda, C. (2023). *La cocina de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Vercelino, S., y Enrico, L. (2006). De las políticas públicas a las prácticas educativas: la incidencia de la práctica del supervisor escolar. *Revista Complutense Educación*, 17(2), pp. 93-104. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220093A>
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), pp. 911-937. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3133470>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 97-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761573>
- Vezub, L. (2017). *Procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas del Paraguay. Documento Base Orientador*. PROCEMA, Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15369?1559177399
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL. Recuperado de http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/analisis_comparativos_-_lea_vezub.pdf

Notas

- 1 El estudio fue realizado en el marco del Proyecto de Promoción de la Investigación: “La formación de supervisores escolares en la provincia de Santa Fe (2000-2020). Instituciones, ideas y actores en su devenir”. Secretaría de Ciencia y Técnica. Instituto de Investigaciones de Educación Argentina, Universidad Católica de Santa Fe.

PREVIEW VERSION



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384578738008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Adriana Verónica Cian, Maricel Lederhos,
Verónica Rebaudino

**La formación continua de la supervisión escolar: aportes
de investigación en la provincia de Santa Fe**

**School supervision training: contributions of a local
research in Santa Fe**

Espacios en blanco. Serie indagaciones

vol. 1, núm. 35, 2025

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos

Aires, Argentina

espacios@fch.unicen.edu.ar

ISSN-E: 2313-9927

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-421>