



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Los supervisores escolares: entre metáforas y ritos

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

Maestro en Pedagogía

PRESENTA

Miguel Ángel Ocampo Ortiz

TUTORA:

Mtra. Martha Corenstein Zaslav, Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, Cd.Mx.

Junio de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

La presente investigación contó con apoyos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT de enero de 2013 a enero de 2015; y para su conclusión del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (DGAPA-PAPIIT: IN400714) de la UNAM, como parte del Proyecto “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, articulaciones y alternativas pedagógicas.”

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. Construcción del problema, referentes teóricos y perspectiva de investigación	7
1.1 Antecedentes de la supervisión escolar.....	7
1.2 La construcción del problema	14
1.3 Referentes conceptuales	21
1.3.1 La supervisión escolar y el supervisor.....	21
1.3.2 Gestión escolar.....	22
1.3.3 Cultura.....	27
1.3.4 Perspectiva teórica: Cultura organizacional	30
1.3.5 Práctica educativa de la supervisión.....	32
1.3.6 Administración de la educación	34
1.3.7 Mitos	35
1.4 Estrategia metodológica.....	37
CAPÍTULO 2. La supervisión escolar en la investigación educativa y en la educación pública	48
2.1 La supervisión escolar en la literatura académica. Estado del conocimiento	48
2.1.1 Los reportes de investigación	49
2.1.2 Los artículos	52
2.1.3 Libros.....	58
2.1.4 Tesis.....	60
2.2.5 Síntesis reflexiva	68
2.2 La supervisión escolar en el marco de la Reforma Educativa del 2013	71
2.2.1 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	73
2.2.2 Ley General del Servicio Profesional Docente	74
2.2.3 Síntesis reflexiva.....	77
2.3 La supervisión escolar desde la perspectiva de las políticas públicas.....	81

2.3.1 Síntesis reflexiva.....	87
CAPÍTULO 3. Las narraciones de los supervisores escolares.....	89
3.1 Los mitos en el ámbito educativo	89
3.2 Las metáforas del supervisor escolar	90
3.2.1 Ser supervisor escolar es... un apoyo a los maestros.....	90
3.2.2 La educación es... el factor principal para tener una buena sociedad	94
3.2.3 La escuela es... espacio, transformación y aprendizaje	95
3.3. Las negociaciones de la supervisión escolar	98
3.4 La oposición constante entre “lo administrativo y lo pedagógico”	101
3.4.1 Lo administrativo desde la experiencia de los supervisores.....	101
3.4.2 Lo pedagógico desde la experiencia de los supervisores.....	108
3.4.3 Síntesis reflexiva.....	114
CAPÍTULO 4. La práctica educativa de los supervisores escolares.....	118
4.1 Los ritos de la función supervisora.....	118
4.1.1 La jornada laboral de los supervisores.....	119
4.1.2 La supervisión escolar y la colaboración externa a la escuela	128
4.2 Las tensiones en la práctica de los supervisores.....	131
4.2.1 Las soluciones de los supervisores	133
4.3 El Consejo Técnico Escolar	136
4.4 Los supervisores y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Una relación en transformación.....	142
4.5 La cortesía: El lubricante de las buenas relaciones.....	146
4.6 Síntesis reflexiva	146
Consideraciones finales	149
Fuentes de consulta.....	159
Anexos.....	165

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se realiza un acercamiento a la supervisión escolar de educación primaria, desde un análisis de la cultura de su vida organizativa, de las metáforas expresadas por medio del lenguaje y la ritualidad de su práctica cotidiana. El principal objetivo es entender las tensiones expresadas por cinco supervisores escolares del estado de Puebla, al referirse a su práctica supervisora cuando deben combinar las funciones administrativas y las pedagógicas.

Este estudio fue posible gracias a que con toda amabilidad los supervisores abrieron las puertas de sus espacios de trabajo para compartir sus historias profesionales en la educación y sus relaciones laborales con otros compañeros de trabajo, como directores y maestros.

La idea de realizar esta investigación surgió paralela al trabajo realizado durante arduas jornadas de capacitación sobre el modelo Escuela Nueva impartido por el Centro de Estudios Educativos A.C., en donde yo era colaborador; dicha capacitación fue dirigida hacia supervisores y maestros de escuelas rurales del estado de Puebla en el año 2013. Mis actividades en ese proyecto fueron videograbar clases y reuniones de Consejo Técnico Escolar, realizar entrevistas a supervisores, maestros, asesores educativos y jefes de sector; impartir talleres de modelos de evaluación a supervisores, entrevistar a padres de familia y estudiantes.

Cabe señalar que los supervisores que participaron en esta investigación fueron referidos por sus autoridades educativas correspondientes, como profesionistas muy comprometidos con la función supervisora y las escuelas a su cargo destacaban por contar con los mejores resultados escolares de la zona. Entre ellos llamó mi atención un grupo de supervisores y maestros por su notoria disposición para el trabajo y apertura para el intercambio de ideas, es así que con ellos se realizó la presente investigación.

Para profundizar en lo expresado por los supervisores mediante el intercambio sostenido con ellos se recurrió a la entrevista y a un aparato interpretativo que permitiera mostrar la red de significados ordenadores de lo que llaman la función supervisora. Con el propósito de tener un mejor acercamiento a la realidad de estos actores, se utilizó la técnica de observación participante que brindó la posibilidad de conocer la vida cotidiana y la ritualidad de los supervisores más allá de lo expresado por ellos.

La investigación responde a una curiosidad académica por comprender cómo el estudio de la expresión verbal y la ritualidad influyen en la realidad y permiten interpretarla. También se buscó conocer los significados construidos por los supervisores sobre las contradicciones de su propia práctica; y recuperar la voz de estos actores como una acción de reivindicación política frente a la reforma educativa del 2013, que deja fuera de su diseño a supervisores, maestros y directores, todos ellos actores vitales en la acción educativa, soslayando con ello la experiencia que día con día y año tras año han acumulado en las aulas de todas las escuelas del vasto territorio nacional.

La presente investigación se divide en cuatro capítulos. En el primero se realiza un repaso acerca de los antecedentes sobre supervisión escolar, se aborda el proceso de construcción del problema de investigación y se hacen explícitos los referentes conceptuales de los que parte el estudio. Al final del capítulo se presenta la estrategia metodológica utilizada para recopilación y análisis de la información recolectada en el trabajo de campo.

El segundo capítulo se centra en la revisión de los estudios sobre supervisión escolar como organización y de los supervisores como actores. También se realiza una reflexión sobre la ubicación de la supervisión escolar dentro de la reforma educativa emitida por el gobierno federal en 2013, con el propósito de ubicar el papel de los supervisores en la educación mexicana en un marco mayor a este estudio y comprender mejor el rol y la relevancia de estos actores en la implementación de políticas y reformas educativas.

En el tercer capítulo se aborda el problema de investigación a partir del análisis de las narraciones de los supervisores entrevistados, y se revisan las metáforas y mitos que componen los ordenamientos cognoscitivos de los actores para explicar la función que realizan, las contradicciones que encuentran en ella y la realidad educativa en la que están insertos.

El capítulo cuarto se centra en el estudio de la práctica supervisora, se analizan los ritos y tensiones que la componen con base en la observación participante realizada durante el periodo que comprendió el trabajo de campo.

Esta tesis cierra con las consideraciones finales, en este apartado se responde la pregunta de investigación y se hace una reflexión acerca de los alcances y límites que se emergieron a partir de la elaboración del trabajo.

CAPÍTULO 1. Construcción del problema, referentes teóricos y perspectiva de investigación

En el presente capítulo se muestra un panorama histórico acerca de la supervisión escolar, particularmente se señalan los diferentes roles que ha jugado en la educación pública mexicana y las reformas que le han dado presencia en el ámbito de las políticas públicas. Enseguida se aborda el proceso de construcción del problema de investigación que permite mostrar tanto los avances, los altos en el camino y los retrocesos necesarios para poder abordar la realidad investigada. Posteriormente se analizan los referentes teóricos encontrados, se realiza una discusión con cada uno de ellos con la finalidad de hacer explícito los encuentros y desencuentros de lo ya dicho acerca del tema y la postura de la presente investigación. Finalmente, se describe la perspectiva de investigación utilizada, así como la ruta que se siguió para acercarse a la realidad y la unidad de análisis estudiada.

1.1 Antecedentes de la supervisión escolar

Una descripción cronológica, tal como la desarrolla Rivera, señala que en un inicio (1800-1915) la tarea de la supervisión fue la formación de alumnos y la actualización de profesores; en esa etapa su actividad tenía rasgos muy marcados de fiscalización. Posteriormente (1920-1959) hubo la necesidad de establecer procesos de control e inspección para el adecuado funcionamiento de las escuelas, en donde los supervisores apoyarían y atenderían dicha necesidad, pero la función fiscalizadora para este periodo seguía vigente de la misma manera que en la anterior. La tercera etapa se puede ubicar cuando la supervisión comenzó a formar parte del lenguaje educativo y los supervisores dejaron de ser personal de confianza para convertirse en trabajadores al servicio del Estado. La cuarta etapa es de diversificación de actividades, la supervisión comienza a ser definida y considerada por las políticas educativas nacionales, orientándose su actividad a la asesoría y al acompañamiento de las escuelas, se atenderían los resultados educativos,

los recursos materiales, las formas de trabajo entre profesores y la propia actuación de los supervisores (Rivera, 2010:151).

De manera paralela a la cuarta etapa, la baja calidad de la educación básica fue señalada en diversos diagnósticos, en ellos se especificaron algunas situaciones problemáticas: falta de formación, actualización de profesores, planes y programas, materiales obsoletos, centralismo y burocratización del sistema educativo. Los críticos señalamientos de los diagnósticos educativos fueron el antecedente que sirvió para presionar y preparar el escenario de un nuevo acuerdo (Rivera, 2010:70).

En la cuarta etapa, la supervisión fue considerada dentro de las políticas educativas después de la firma del Acuerdo Nacional de la Modernización en Educación Básica (ANMEB) en 1992, como respuesta a los señalamientos de algunos intelectuales nacionales en temas educativos, quienes alertaban sobre los bajos índices de aprendizaje. En la declaración mundial sobre educación de Jomtien (1990) ya se ponía énfasis en el mejoramiento de la educación elemental y en la reorganización de la estructura administrativa:

Para poner en práctica estas iniciativas serán necesarias numerosas competencias y aptitudes técnicas. Tanto el personal de administración y de supervisión como los planificadores, arquitectos de escuelas, profesores de escuela normal, especialistas en planes de estudios, investigadores, analistas, etc., son importantes para cualquier estrategia de mejoramiento de la educación básica (UNESCO, 1990:26).

Dicho acuerdo (ANMEB) se concretó con base en tres ejes centrales: la reorganización del sistema educativo, la renovación curricular y la revaloración del magisterio. El acuerdo modificó y determinó tanto las funciones como las concepciones de los supervisores escolares. El antecedente del acuerdo se remite al sexenio de Luis Echeverría A. (1970-1976), en donde la Reforma Educativa echeverrista asignó a la educación dos objetivos sociales: la transformación de la economía y la organización social mediante la

modernización, con los cuales se pretendía alcanzar un orden social justo y una distribución equitativa de las oportunidades. Estas reformas pueden ubicarse dentro de lo que Pablo Latapí interpretó como el periodo del "Proyecto modernizador", al realizar su análisis sobre la evolución de la educación nacional del siglo XX (Latapí, 1998:32). En los noventa los cambios en las reformas constitucionales y adiciones al marco legal de la gestión educativa se centraron en elevar la calidad en esta materia, mediante una estrategia de ampliación de los márgenes de autonomía de los estados, municipios y planteles, y el impulso de la participación de los padres de familia y la sociedad (Latapí, 1998:34). Es en este contexto que la supervisión escolar comienza a ser visible y funcional al sistema educativo.

Con el ANMEB la federación trasladó a los gobiernos estatales la administración de escuelas y maestros, nuevas funciones y responsabilidades. La pronta aplicación de estos asuntos requirió de la transferencia de servicios educativos a las entidades, así como la creación de carrera magisterial y el diseño de nuevos planes y programas. Estos nuevos ordenamientos influyeron sobre la gestión escolar y colocaron a la escuela en el centro del sistema, al director como líder académico y a la renovación de la organización de los centros educativos como una necesidad central. En el marco de este acuerdo surgió el tema de la gestión escolar como línea de política educativa (Rivera, 2010:27), de manera que el supervisor fue adquiriendo mayores responsabilidades, pero aún no explícitas. Los rasgos de este modelo están presentes todavía en las escuelas de nuestro país, en donde la presencia y relevancia del director de escuela para la gestión escolar a veces es mayor que la del propio supervisor.

Con base en este escenario de cambios, en los años noventa comenzaron a proliferar experiencias de intervención e innovación de la gestión escolar, que se enfocaron en transformar el rol de los directores y los supervisores escolares (Rivera, 2010:27). Los servicios de supervisión comenzaron a modificarse y la política de gestión adoptada por nuestro país comenzó a mostrar sus dificultades por las altas expectativas generadas hacia la gestión escolar, como se lee en la siguiente cita:

Las reformas educativas de los años 90 se centraron en la gestión. La gestión, fue por lo tanto el foco principal de la política, pero por lo mismo, ante la dificultad de asegurar la coherencia de la gestión del sistema también pasó a ser el principal problema. Las políticas de reestructuración del sistema, mediante las políticas de descentralización y de centralización, cambiaron las reglas del funcionamiento del sistema educativo. Esto, que de por sí constituye una gran transformación en el diseño, presentó dificultades serias en cuanto a su ejecución, provocando por ello una situación de desequilibrio entre la política y la práctica. Por ello se generó, por un lado, un freno a las políticas mismas y por otro, se generó un nivel de tensión muy alto entre los actores involucrados al nivel de la dirección del sistema, la burocracia y los actores al nivel de la escuela (Casassus, 2000:18).

La supervisión escolar del sistema educativo mexicano ha ido transformándose a través del tiempo, el modelo de gestión y sus funciones cambia, se amplía y se adapta a las demandas del propio sistema educativo y del Estado. Este conjunto de cambios posiblemente influyen en el supervisor, actor hacia el cual se orienta esta investigación. A partir de este análisis, cabe preguntarse ¿de qué manera estos desajustes y contradicciones influyen en la práctica actual de los supervisores y qué opinan ellos al respecto?

La Reforma Educativa descentralizadora y el surgimiento de la gestión como línea estratégica de la política educativa, conforma el inicio de un largo proceso de cambios diseñados de arriba hacia abajo por funcionarios del sistema educativo (Rivera, 2010:27), dichos cambios diseñados verticalmente, podrían estar influyendo en el quehacer cotidiano de los supervisores y si vamos más allá, sería legítimo preguntar ¿cómo están viviendo estos cambios los propios supervisores?

Si bien a partir de la cuarta fase la supervisión escolar comienza a adquirir más actividades, también adquiere más responsabilidades educativas centradas en promover

la calidad de la educación y la evaluación, responsabilidad que les fue adjudicada a los supervisores desde décadas anteriores y de manera más explícita en la época reciente con la Reforma Educativa de 2013.

En esta etapa con mayor claridad que en otras, en la práctica cotidiana de los supervisores es evidente otra realidad: tienen una carga administrativa demandante, así como una responsabilidad de brindar atención pedagógica a las escuelas. De esta manera sus funciones vinculadas a la enseñanza y aprendizaje, aspectos centrales de su formación inicial y su motivación profesional, se ven obstaculizadas por las múltiples demandas que la Secretaría de Educación Pública les impone de todo tipo: laboral, legal, administrativa y pedagógica, dando como resultado una no delimitación de sus funciones e incluso insatisfacción laboral. Por lo tanto, la concreción de funciones, simplificación de procedimientos administrativos y el ejercicio de su perfil profesional, son solamente deseos que ni las políticas educativas ni las nuevas reformas han podido hacer alcanzables.

Para esta investigación, la cuarta etapa¹ es el comienzo del periodo más relevante para la reflexión que aquí se propone, pues se concentra con mayor fuerza la contradicción entre el modelo de gestión escolar que alude a las primeras etapas de la supervisión escolar y otro modelo más reciente derivado de las nuevas demandas sociales que la Secretaría de Educación y la sociedad hacen a la supervisión escolar. Ambos modelos se yuxtaponen e influyen en la práctica cotidiana de los supervisores escolares; el contraste de este empalme con la realidad que los supervisores viven en su cotidianidad es uno de los fenómenos que se pretende analizar en esta investigación.

Aunque la organización de la supervisión escolar ya figura dentro de las políticas educativas gracias a la función que cumple dentro del sistema educativo, aún no cuenta con una política de formación que le permita a los supervisores realizar de manera pertinente las actividades encomendadas, cuyas metas son contribuir al logro de la calidad educativa según las reformas más recientes, de igual forma tampoco se ha definido la

¹ Corresponde al periodo del surgimiento ANMEB en 1992.

función de la supervisión escolar frente a una nueva gestión centrada en la escuela (Del Castillo y Azuma, 2009:236). Las autoras Del Castillo y Azuma, hacen un señalamiento muy relevante para esta tesis que no se restringe únicamente a la falta de formación mencionada anteriormente, carencia que en sí misma es una contradicción del sistema educativo; dicho señalamiento apunta a los cambios en el paradigmas de la gestión educativa que en un inicio se centró en el aula y posteriormente en la escuela. En la actualidad el cambio educativo centrado en la escuela ya está rebasado, pues nuevos actores sociales externos tratan de influir en ella, hay una mayor comunicación de las escuelas con el exterior en busca de nuevas miradas que la enriquezcan.

Las autoras indican que no se sabe qué se espera de la supervisión respecto de su contribución al logro de la calidad educativa; ponen de manifiesto la fricción entre el modelo tradicional centrado en la cobertura y la expansión, y un modelo de gestión basado en la escuela, que requiere de una formación con otras competencias, como por ejemplo, las necesarias para elaborar diagnósticos y planeaciones estratégicas. Si bien el sistema educativo enfocó su la mirada en dar atención a la escuela, este cambio no logró fortalecer la formación de sus profesionales ni realizar una delimitación de sus funciones, particularmente de los supervisores. El impulso de la mejora de la calidad educativa a partir de la formación continua no fue efectiva (Del Castillo y Azuma, 2009: 166).

En este sentido, el modelo educativo que apostaba a la escuela como el centro del logro educativo ha sido rebasado; en el marco del discurso de la calidad educativa se busca el apoyo externo de otros niveles en la jerarquía del sistema educativo, en este caso se incluye a los supervisores. Para esta investigación es relevante conocer de qué manera las problemáticas actuales de la supervisión escolar asociadas al exceso de carga administrativa, están ligadas a la coexistencia de modelos diseñados verticalmente, con diversas prioridades: centradas en la gestión tradicional de expansión educativa, en la escuela y en el apoyo externo. Porque en definitiva, los supervisores se encuentran en una paradoja, pues por una parte se les pide que impulsen las políticas educativas orientadas a

mejorar la calidad en la educación y por otro lado se les sigue atribuyendo funciones de inspección que durante mucho tiempo han realizado.

Como ya se ha mencionado al inicio de este apartado, la función central de la supervisión se ha ido transformando, en sus inicios con actividades de inspección, posteriormente con funciones de control y vigilancia, y más recientemente con tareas asociadas a la promoción de la calidad de la educación y la evaluación; sin embargo, la visibilización del supervisor como un personaje principal para la educación es muy reciente; muchas veces el modelo de gestión centrado en la escuela ha privilegiado más a la figura del director, en cambio la atención a los supervisores ha sido secundaria.

La supervisión escolar y la transformación de sus funciones representan con claridad las demandas del estado hacia las escuelas a través del tiempo, demandas asociadas a necesidades no solamente educativas, sino políticas. Parafraseando a Tapia (2001), la organización del sistema educativo responde a una distribución específica del poder, ya sea concentrado o desconcentrado, para implantar un proyecto y una misión de la educación. Esta distribución dicta las formas de proceder en los distintos órdenes de gobierno y señala la línea sobre la orientación y naturaleza de las funciones de control, por medio de la inspección o la supervisión escolar.

Desde 2006 la supervisión escolar, conformada por diversos actores (asesores técnico pedagógico, jefes de zona y apoyos diversos) incluyendo al supervisor, ha sido reconocida por su importancia estratégica dentro del sistema educativo, pero a su vez esto ha contribuido a que se haya perdido de vista la relevancia del propio supervisor (Del Castillo y Azuma, 2009:174).

Estudiar a la supervisión escolar y a los supervisores es tema de interés, porque esta organización, este estamento intermedio, ha sido considerado por el sistema educativo como estratégico para alcanzar metas de política educativa, como lo es logro de la calidad educativa; además está por la importancia que se le ha asignado a la gestión escolar para mejorar dicha calidad educativa, como nueva expectativa del Estado.

Sin embargo, los supervisores que conforman este estrato enfrentan contradicciones en su práctica cotidiana, pues sus actividades tradicionales de inspección, control y vigilancia, entran en conflicto con las nuevas demandas sociales de asesoría académica, evaluación y enlace; el exceso de carga administrativa siempre les quita tiempo para sus funciones pedagógicas. El propósito de los capítulos subsecuentes de esta tesis, gira en torno a conocer el contraste de estos modelos superpuestos con la realidad que los supervisores viven día con día y conocer lo que ellos perciben acerca de esto. La práctica cotidiana de los supervisores proporciona una experiencia excepcional que es digna de análisis para esta investigación, junto con el conocimiento de sus demandas, necesidades y problemáticas específicas; pues es en el marco de las decisiones de arriba hacia abajo, que su propia voz no ha sido escuchada aún ni tomada en cuenta al momento de diseñar reformas y al implementar programas educativos, ni tampoco al definir un modelo de gestión escolar pertinente y explícito para la supervisión escolar.

Con base en estos antecedentes, ahora se procede a la explicación de la construcción del problema de investigación, comenzando con el surgimiento de la idea de investigación y hasta la delimitación del problema.

1.2 La construcción del problema

Las primeras reflexiones que tuve acerca de los supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), surgieron después de escuchar de su propia voz quejas constantes sobre sus funciones². Estas preocupaciones aludían por una parte al trabajo administrativo solicitado por las autoridades educativas locales que para ellos resultaba excesivo, y por otra, a la constante dedicación de su tiempo a solucionar de problemas ajenos al apoyo

² De 2009 a 2011 participé en un programa de intervención educativa por parte del Centro de Estudios Educativos A. C., aplicado en la mayor parte de las entidades de la República Mexicana, por mencionar algunos estados como Veracruz, Querétaro y Quintana Roo, entre muchos otros. Dicho modelo consistió en introducir en la escuela el uso de referentes de desempeño docente, curriculares y de gestión de escuela, además de un modelo de autoevaluación; ambos componentes estaban orientados al trabajo con maestros, asesores técnico pedagógicos y supervisores, quienes daban seguimiento al modelo. Durante el tiempo que duró la intervención, el CEE realizó reuniones nacionales de formación y capacitación en el uso del modelo, por lo que estuve en contacto constante con asesores y supervisores de diferentes entidades federativas.

educativo a las escuelas. Según los supervisores ambas actividades les han impedido desempeñar de manera suficiente y pertinente las tareas de atención educativa a las escuelas, que son parte fundamental del servicio que realizan estos actores. Este escenario se complejiza si se considera que los estudios y la investigación sobre la realidad que viven y expresan los supervisores, es escasa.

Las actividades que los supervisores y ATP referían en ese momento, a las cuales no podían dar suficiente atención, eran: capacitación y asesoría pedagógica a maestros; de seguimiento a programas de educación intercultural indígena y bilingüe; evaluación a las escuelas; asesoría a maestros de modalidad multigrado, entre otras actividades más, que en ese momento conformaban sus principales objetivos en cuanto a acciones educativas.

Al trabajar cercanamente con ellos y observar su práctica cotidiana, noté que sus actividades pedagógicas, educativas y de formación continua, eran mucho menos frecuentes que otras que podríamos llamar no institucionales como: la atención de diversos trámites como actas de nacimiento y solicitudes de programas sociales compensatorios; gestión de recursos para comedores escolares; mediación de problemas interpersonales en las escuelas; traslado de una comunidad a otra, entre otras. Todas ellas demandaban la mayor parte de su tiempo, pero resultaban ineludibles, y aunque no eran completamente educativas, resultaban esenciales para el funcionamiento mínimo de las escuelas dentro de las que se encontraban.

Por tales motivos en la concepción de la práctica de muchos de estos supervisores y asesores se percibían valoraciones negativas acerca de los procesos administrativos, poca motivación para aceptar nuevos programas educativos, poca credibilidad hacia la capacitación recibida, desconocimiento del alcance de sus funciones y reticencias a los cambios y a nuevas maneras de atender lo educativo.

Escuchar este conjunto de opiniones y problemas me llevó a reflexionar sobre la existencia de una insatisfacción generalizada entre supervisores de diferentes entidades sobre sus funciones, y por otra parte me incitó a reflexionar lo que parecían ser algunas

contradicciones del sistema educativo hasta ese momento como en el caso de solicitar a los mandos medios atender asuntos pedagógicos, pero sin brindarles tiempo, materiales, formación y recursos suficientes para ello. Me preguntaba ¿a qué respondían las quejas y denuncias constantes que los supervisores hacían sobre estos asuntos tan cargados de valoraciones y significados?, sin embargo, al mismo tiempo fue necesario dudar de lo expresado por estos actores, detener mi juicio y comprender poco a poco estos significados.

Posteriormente, tuve la oportunidad de colaborar en un nuevo proyecto con supervisores de Puebla... 50 escuelas primarias de ese estado,

Posteriormente, tuve la oportunidad de colaborar en un nuevo proyecto con supervisores de Puebla. En 2012 participé en la implementación de un programa cuyo propósito fue introducir un modelo educativo colombiano en 50 escuelas primarias de ese estado, fundamentado en principios pedagógicos de la escuela activa y adaptado al sistema educativo mexicano, que se centró no sólo en modificar la práctica educativa de los maestros de escuelas rurales multigrado, sino también en trabajar con supervisores y asesores en la adquisición de herramientas para la formación de maestros, así como estrategias de acompañamiento y seguimiento pedagógico al programa. Estos supervisores y asesores poblanos mostraban una actitud distinta hacia su práctica supervisora, positiva, abierta a los nuevos cambios y más relajada que los supervisores de otras entidades; observé que organizaban su trabajo diferente, aunque también manifestaban inconformidades semejantes respecto del exceso de carga administrativa y la yuxtaposición de programas que debían atender de manera simultánea. El marcado contraste entre estos dos grupos de supervisores me llevó a cuestionar ¿a qué responden sus diferentes concepciones sobre la práctica supervisora, lo administrativo y lo pedagógico? Al reflexionar más detenidamente sobre esto, tomando en cuenta lo observado en su trabajo, me llevó a plantearme la hipótesis de que las diferencias entre estos supervisores se extendían más allá del terreno educativo, posiblemente en ámbitos como la identidad territorial, profesional, el trabajo colaborativo, las diferencias

culturales, el parentesco, el liderazgo académico e incluso la amistad. Esta diversidad de ámbitos podría influir también en su práctica supervisora.

Este conjunto de reflexiones, comparaciones y cuestionamientos sobre el quehacer de los supervisores, derivaron en la decisión de investigar las problemáticas (en plural, sin tema acotado aún) que los supervisores denunciaban, interés que pude desarrollar posteriormente pero delimitando el fenómeno a una problemática más concreta.

Las interrogantes sobre la realidad observada condujeron el estudio hacia un siguiente paso dentro del proceso de construcción del problema de investigación: realizar una revisión general de los estudios sobre la supervisión escolar para conocer cómo era abordado el tema, cuáles eran los objetos de estudio de los investigadores, sus interrogantes, los problemas, metodologías de investigación y sus conclusiones. Así fue que consulté diversas fuentes como artículos arbitrados y no arbitrados, reportes de investigación, informes, capítulos de libros y tesis, encontrando abordajes desde diferentes disciplinas, como la sociología, la pedagogía y las políticas públicas. Este primer acercamiento a la producción académica sobre la supervisión escolar me permitió conocer diversas preocupaciones en torno a esta organización. Algunos realizaban abordajes sobre la transformación del modelo de la supervisión escolar (Zorrilla, 2013; 2007), otros se interesaban más por los procesos formativos de los supervisores (Antúnez, 2013; Tomasa, 2013), y en otros se reflexionaba sobre la supervisión escolar y su rol estratégico dentro del sistema educativo (Guevara, 2002).

Una vez que la bibliografía fue analizada, entrevisté a un supervisor del estado de Nayarit³, las variables a indagar derivaron de la investigación consultada hasta el momento: la ausencia de formación continua y pertinente para los supervisores, la responsabilidad de su función para la calidad educativa, la Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto y las prácticas de la supervisión. La entrevista se realizó con el propósito de pilotear las preguntas y el propio guión. La información resultante de este ejercicio mostró contradicciones respecto de la investigación educativa leída hasta el

³ Ver Anexo 1. Guión de entrevista para Piloteo.

momento, como por ejemplo, que los asesores de ese estado sí contaban con formación continua, pues, como señaló uno de los asesores entrevistados, existían bastantes cursos y su contenido versaba sobre asuntos pedagógicos. Otro hallazgo relevante fue que se encontró nuevamente la inconformidad sobre el exceso de carga administrativa. El piloteo del guión de entrevista, además de permitir hacer ajustes metodológicos al instrumento, brindó la posibilidad de descartar algunas problemáticas de la supervisión escolar que en algún momento de esta investigación fueron contempladas como temas de estudio.

Motivado por el resultado del piloteo y el contraste con las narraciones de los supervisores, realicé una lectura más cuidadosa acerca de cómo era referida la carga administrativa en la investigación educativa, ¿qué implicaba?, ¿qué la originaba?, ¿con qué se asociaba?, ¿cómo se reproducía?, ¿sobre qué influía? Esto me permitió deducir que la literatura abordaba la carga administrativa de la supervisión escolar como un problema secundario, mientras que en la realidad observada el problema tenía mayor relevancia según lo expresado por los actores. Este contraste fue suficiente para considerarlo un objeto de conocimiento en sí mismo, una problemática que podría abordarse de manera central e independiente, estudiar su lógica, su significado dentro del discurso educativo de los supervisores y sus implicaciones más profundas. Para ello comencé por preguntarme: ¿qué diferencia había entre ese discurso y su práctica cotidiana?, ¿qué significado tenía lo administrativo, lo pedagógico y la carga administrativa en la configuración de la función supervisora?

Realicé un nuevo ejercicio con un grupo de supervisores del estado de Puebla acerca de la representación social de su función, para ello apliqué un cuestionario⁴ de menos de diez preguntas a tres de ellos. El resultado arrojado por el ejercicio indicó que la función de la supervisión escolar implicaba una serie de dificultades, entre las que se encontró nuevamente la carga administrativa. Esto permitió deducir que la propia voz de los supervisores, sus apreciaciones sobre los conflictos administrativos y pedagógicos, sus

⁴ En abril de 2014 apliqué un cuestionario a tres supervisores de Puebla, con el objetivo de abordar sus representaciones sociales en relación a la función supervisora que desempeñan. Ver Anexo 2. Cuestionario a supervisores.

nociones educativas y las ideas sobre su función supervisora, podrían analizarse como argumentos llenos de significado, como mitos culturales respecto de su práctica educativa, como una forma discursiva de explicar a otros y explicarse a sí mismos una realidad laboral y educativa determinada todo ello retomando la concepción de análisis cultural de Bates (1989).

De acuerdo a los estudios sobre supervisión escolar, *el desequilibrio* entre lo administrativo y pedagógico responde a una problemática específica de esta organización cuya normatividad no se ajusta a las demandas de las reformas educativas actuales, en términos de calidad educativa (Ezpeleta, 2003); en esta tesis se agrega a esta idea que no se ajusta tampoco a los modelos de gestión imperantes de algunas escuelas.

Si bien la anterior formulación ubica el desequilibrio administrativo y pedagógico como un problema característico de la supervisión escolar, el señalamiento es incompleto porque: *a)* da por hecho la existencia de un desequilibrio entre lo administrativo y lo pedagógico, pero no se pregunta cómo surge y bajo qué circunstancias. En esta investigación se considera que el concepto *desequilibrio* tiene una carga simbólica negativa *a priori*, es mejor el término tensión, que es más neutral y descriptivo; *b)* ubica la tensión sólo en la incompatibilidad de normatividades, dejando fuera a los sujetos, su perspectiva, lo que ellos puedan argumentar sobre el tema, sus propias experiencias, ignorando con ello una parte fundamental y compleja: la realidad. Por lo tanto, lo que hasta ahora se denomina conflicto, tensión o desequilibrio administrativo y pedagógico, requiere de un acercamiento hacia los sujetos, y sin negar el debate normativo no se limita a él.

Por su parte, otra investigación señalaba que los problemas en la labor supervisora respondían a diversas tensiones en las acciones realizadas por estos actores, una era la tensión entre actividades administrativas y pedagógicas provocada por falta de claridad en sus funciones (asunto central para esta investigación). Otra problemática mencionada era el resultado entre las actividades de control y de apoyo a las escuelas⁵ que se hacen

⁵ Se plantea una tercera tensión, que consiste en el choque entre los rasgos de autonomía escolar y financiera de las escuelas y los procedimientos estandarizados requeridos por la burocracia central, además

visibles en la relación entre el docente y el supervisor, generalmente confusa porque provoca rechazo y desconfianza por parte de los docentes hacia los supervisores, ya que estos fungen como autoridades y a la vez como agentes de cambio que apoyan la incorporación de programas de innovación pedagógica en las escuelas; y finalmente se plantea una tercera tensión, que consiste en el choque entre los rasgos de autonomía escolar y financiera de las escuelas frente a los procedimientos estandarizados requeridos por la burocracia central, además de la escasa formación de los supervisores para abordar este tipo de escuela más autónoma (Del Castillo y Azuma, 2009). Estas tres problemáticas son centrales para la investigación que aquí se plantea.

Otros problemas se refieren al cumplimiento de las leyes y reglamentos, además de las diferencias de género tan marcadas al haber más docentes mujeres y una planta de supervisores principalmente masculina, y la edad de los supervisores, que por ser mayores de cincuenta años en su mayoría, se cuestionan sus capacidades de innovación (Del Castillo y Azuma, 2009: 108).

El estudio de las narraciones y de la práctica diaria son temas poco investigados, es por ello que constituyen un aporte académico y un enfoque de análisis socialmente necesario. En este sentido, la pregunta de investigación que se plantea en este estudio es: ¿cómo expresan los supervisores las tensiones de su práctica entre las actividades administrativas y pedagógicas?

Para dar respuesta a esta pregunta, cabe recordar que decidí trabajar con cinco supervisores de un municipio del estado de Puebla, a quienes previamente conocí gracias a que coincidimos en un proyecto de intervención educativa en su zona escolar durante mi actividad laboral de entonces. En dicho periodo conocí las escuelas y maestros a su cargo, su comunidad y algunas de las funciones de la actividad supervisora. El trabajo de campo para este estudio se realizó durante el año 2014 con visitas espaciadas a la

de la escasa formación de los supervisores para abordar este nuevo tipo de escuela más autónoma (Del Castillo y Azuma, 2009). Este tercer tipo de gestión si bien es relevante, no se considera en esta investigación, pues las escuelas que están bajo responsabilidad de los supervisores analizados no tienen estas características.

comunidad. El nombre del municipio se omite sólo para asegurar la confidencialidad de los entrevistados.

Una vez que se ha hecho explícito el proceso de construcción del problema y la pregunta de investigación, es necesario hacer un análisis sobre los conceptos que en la actualidad existen sobre supervisión escolar; dicho análisis se abordará en el siguiente subtema.

1.3 Referentes conceptuales

A continuación se realiza un análisis sobre los referentes conceptuales existente sobre supervisión escolar que se utilizan en esta investigación, se examina la diferencia conceptual entre el estudio de la supervisión escolar y los supervisores, el concepto de gestión escolar y práctica educativa, así como de las nociones de administración, educación, cultura y organización. Se reflexiona sobre la perspectiva teórica llamada *cultura de la organización* y se aborda el concepto de mito, poco usual en el ámbito educativo pero relevante para esta investigación.

1.3.1 La supervisión escolar y el supervisor

Por lo general, en la literatura académica la distinción entre supervisión escolar y supervisor no es explícita, pues suelen referirse a la supervisión escolar como una realidad general que incluye a la organización, a los actores, incluso al espacio físico en el que laboran éstos. Por su parte, cuando en las investigaciones se habla del supervisor existe menos confusión, sin embargo, no hay una distinción sobre las particularidades de cada grupo de supervisores.

Es una excepción la investigación de Del Castillo y Azuma (2009), sobre la supervisión escolar en el Distrito Federal. Ellas consideran necesario partir de esta distinción, ya que cada concepto es un campo de conocimiento particular. Para ellas la supervisión escolar:

...representa el enlace entre autoridades educativas y escuelas, a través del cual se transmiten las políticas y programas educativos a los centros escolares; es el segmento más cercano a la escuela que coadyuva en la ejecución de las políticas mediante programas específicos. (Del Castillo y Azuma, 2009:27)

Por su parte, el supervisor es:

...el profesionista y funcionario público responsable de monitorear y dar seguimiento tanto a la implementación de las políticas como a identificar problemas y necesidades concretas en las escuelas y, por ende, transmitir esto último a las autoridades educativas correspondientes para su atención y resolución. (Del Castillo y Azuma, 2009:27)

En esta investigación coincidimos con las autoras acerca de que tal distinción es imprescindible para fines analíticos, pues ambas categorías, la de supervisión escolar y la de supervisor, difieren en sus respectivas necesidades, sin embargo, en esta tesis no se ignora que la supervisión escolar como organización influye en los supervisores como sujetos y viceversa. Hay un diálogo entre ambos, una influencia mutua que no se puede negar y que es necesario explorar.

1.3.2 Gestión escolar

En esta investigación no se pretende hacer explícita una definición de gestión escolar para suscribirse a ella, pues el propósito es conocer si los supervisores dirigen sus acciones, tareas, procedimientos, enfoques y perspectivas a un modelo de gestión o a varios, y saber si estos operan de manera paralela o se superponen creando tensiones. En este último caso, se crearía una distancia entre sujetos y modelos con consecuencias frecuentemente desfavorables para los primeros, provocando frustraciones profesionales y la creencia de no cumplir con las expectativas enarboladas por uno u otro modelo.

Por otra parte, también consideramos que partir de cero no es la mejor fórmula, se necesita dar crédito a quienes con esfuerzo han reflexionado sobre este concepto. Cabe señalar que las definiciones de gestión que son más útiles a este estudio reconocen que en ella están implícitas preferencias políticas y sociales que conforman la subjetividad del investigador. El concepto del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO expresa que:

...tiene que ver con gobernabilidad y ésta, con nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación (...) tienen que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica (...) supone abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación a su entorno, y siempre con restricciones a considerar (...) Se refiere a la consideración de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y a los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. (IIPE, 2000: 17)

Dentro del concepto de gestión escolar arriba señalado, la gobernabilidad⁶ remite a la participación activa de los supervisores en la identificación de problemas propios de su gestión, en el diseño de estrategias para solucionarlos y en la normatividad que rige sus funciones, por mencionar algunos ejemplos. Se trata de una relación más horizontal entre

⁶ En este documento se entiende por gobernabilidad a la capacidad de dirigir de manera legítima y eficiente, con la participación de la comunidad en la construcción e implementación de decisiones (Casanova y Rodríguez, 2014:152)

quienes hacen operativos los programas e implementan la política educativa (en este caso los supervisores) y las autoridades educativas (o expertos) que tradicionalmente diseñan y emiten las orientaciones operativas y normativas que prescriben las funciones de los supervisores, pero que al mismo tiempo hacen un uso exclusivo del poder durante ese proceso.

En dicho concepto de gestión escolar se hace alusión a la intencionalidad política (IIPE, 2000: 17) que generalmente no se especifica en otras definiciones; si bien el concepto antes descrito no hace mayor explicación que sólo mencionar la relación entre gestión e intencionalidad política, se considera que ésta es una dimensión presente en los modelos de gestión que operan los supervisores escolares; tal es el caso por ejemplo, de la Reforma Educativa del gobierno actual en donde los supervisores están contemplados para apoyar en lo que se denomina como *la calidad de la educación* en el discurso de las autoridades educativas oficiales. Dicha reforma tiene una apuesta política que no es explícita: retomar las riendas de la contratación y evaluación de maestros que estuvo en manos del sindicato, ya que es sabido que en la educación pública mexicana la contratación de maestros era controlada por la fuerza sindical lo mismo que la carrera magisterial, el programa de promoción y los estímulos para los maestros de educación básica.

En la definición del IIPE se hace alusión a la dialéctica entre lo previsto y lo contingente, lo formalizado y lo rutinario de la función supervisora (IIPE, 2000: 17), que es una dinámica observable en la acción que realizan los supervisores durante su práctica diaria en todo momento, en donde el tiempo destinado a sus acciones y decisiones se debe repartir, no sin entrar en conflicto, entre sus responsabilidades y los imprevistos que surgen en su trabajo cotidiano, en las responsabilidades que asumen y que muchas veces constituyen la mayor parte de sus funciones.

Para esta investigación, el concepto del IIPE remite al modo de aproximación hacia los problemas que el supervisor debe resolver constantemente, ya sea de forma simple o compleja (IIPE, 2000: 17). Este es justo uno de los debates centrales que plantea esta

investigación: los supervisores deben enfrentar diversas contingencias, como se ha señalado anteriormente; sin embargo, la manera de aproximación más común es percibir los problemas de una manera simple, dado que una concepción compleja de los problemas es una visión menos frecuente. Por ejemplo, la percepción de los procesos administrativos es vista por supervisores y maestros como un requisito administrativo que no tiene mayor relevancia que sujetarse a un control por parte de las autoridades educativas. En esta concepción sobre los procesos administrativos hay una noción reduccionista que generalmente posee una carga negativa. A esto ha llevado la falta de una formación acorde a sus actividades, la opacidad en sus funciones y la implementación de políticas y reformas educativas en las que los supervisores intervengan en su diseño. Una concepción diferente sería si la administración educativa se entendiera como un proceso complejo, amplio, útil, necesario, interrelacionado con otros, interdependiente, como por ejemplo, con evaluación o con la rendición de cuentas.

Entender los fenómenos educativos de forma compleja, es una discusión que ya ha sido abordada por algunos investigadores (López Calva, 2009). La práctica de los supervisores, sus procesos administrativos y de apoyo pedagógico pueden ser vistos bajo esta concepción. Lo que implicaría la necesidad de contar con políticas de formación continua que incluyeran lo ya aprendido en la práctica supervisora de los diferentes actores y sus diversos contextos culturales, así como con las condiciones básicas tanto salariales como de infraestructura.

La noción de gestión del IPE antes citada hace referencia al poder de incidencia que tienen los actores que la aplican. En ella se señala que los actores no son sólo meros ejecutores, pues constantemente se enfrentan a situaciones de incertidumbre, conflicto, tensión (IPE, 2000: 17) y ambigüedad, en las que irremediablemente están involucrados, hacen juicios y toman decisiones. Aquí agregaré que mi concepción de decisión implica tanto la acción como la omisión. En este sentido los supervisores deciden y omiten de manera permanente respecto de las responsabilidades que la autoridad educativa prescribe, lo que los hace sujetos con poder de incidencia en la operación e

implementación de programas y política educativa, independientemente de que se reconozca así o no.

El otro concepto de gestión escolar considerado útil para esta discusión y pertinente por provenir del trabajo directo y constante en escuelas, señala que la gestión:

...requiere siempre de un responsable, que ha de tener la capacidad de liderazgo el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Incluye la función del director, el trabajo colegiado del personal y los actores de la comunidad educativa. Como gestión es sustantivo que denota acción de carácter creativo, con intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Está asociada con la planeación escolar y con el quehacer cotidiano, donde éste se ve ejecutado. Tiene que ver con la identidad de la institución y con la identificación de quienes la conforman. Implica el grado de interacción en que el director es capaz de generar una forma de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, de formar a sus alumnos. (Schmelkes, 1996:3)

En este segundo concepto de gestión escolar, la autora hace énfasis en el liderazgo centrado en la formación de los alumnos. Si bien el liderazgo es un concepto que no consideramos el más adecuado para abordar procesos escolares, en dicha noción subyacen una serie de variables que sí suscribimos. Por ejemplo, la gestión escolar desde esta definición tiene que ver con un interés constante centrado en mejorar procesos educativos, es decir, procesos de enseñanza-aprendizaje, gestión de recursos, gestión del currículo, del clima y la convivencia institucional. También se considera relevante que tal definición haga alusión a una organización colegiada (de maestros, directores, asesores y jefes de zona) que interactúa y que hacen suya una identidad que se representa a través de un conjunto de actores que comparten iniciativas, intereses y actitudes creativas volcadas hacia los procesos educativos, es decir, comparten el mismo liderazgo pedagógico respaldado por una formación pertinente que las fundamenta (Bolívar, 2010: s/n)

En este sentido, consideramos que las nociones antes expuestas sobre gestión escolar son el marco de referencia a partir del cual se contrasta el modelo de gestión escolar estudiado en esta tesis, mediante un diálogo consciente de que estos conceptos o nociones están circunscritos a una temporalidad, a una región y a condiciones concretas.

1.3.3 Cultura

El concepto de cultura hoy en día tiene diversos significados y ha sido abordado desde varias disciplinas, y por si eso fuera poco, en un mismo entorno puede ser utilizado en relación a muy distintas redes semánticas. León Olivé (2004) ubicó las siguientes acepciones y usos, en donde el término cultura está asociado a:

- Cultivar.
- Crear valores, normas y bienes materiales por parte del ser humano.
- Cierta sociedad restringida a una época (p.e. Cultura del barroco)
- Un pueblo (p.e. Cultura maya)
- La descripción de una persona culta.
- Ciertos pueblos o etnias con en el caso de “culturas populares”.
- Grupos que se oponen a valores y normas de la cultura dominante como en el caso de “sub cultura o contracultura”.
- Las bellas artes o a alguna institución (p.e. CONACULTA)
- La información transmitida por aprendizaje social en contraposición a la que se transmite por medio de los genes (que también incluye a especies animales)
- La distinción entre cultura oficial y cultura académica, cultura de masas y cultura de élite que describe a los grupos dominantes.

La noción de cultura a la que hace referencia esta investigación, retoma aspectos tanto del listado anterior, como del concepto de cultura derivado de la antropología. Uno de los puntos arriba mencionados define que la cultura es transmitida mediante el aprendizaje social: para esta tesis se considera que el aprendizaje ya es en sí mismo un proceso

mediado por una cultura y obligadamente social, pues no hay aprendizaje si éste no pasa por la interacción entre sujetos. Entonces, la cultura se transmite por vía del aprendizaje, ya sea como un contenido de aprendizaje o como proceso de enseñanza.

En este sentido, el aprendizaje es cultura tanto si se trata del aprendizaje formal como del no formal, dentro o fuera de espacios escolares. Para el caso de esta investigación, la práctica cotidiana de los supervisores escolares se enriquece de saberes adquiridos al interior del contexto escolar y fuera de él.

En el listado anterior se menciona que existe una cultura académica que aquí se traduce como *cultura escolar*, pues está asociada a los ámbitos de la escuela. Por ejemplo, existen escuelas por las que han pasado varias generaciones de estudiantes, las personas que las conocen saben que ahí se imparte un determinado tipo de enseñanza, que los días lunes se hacen honores a la bandera, que los martes se hacen deportes, que un día por mes se suspenden clases para tratar problemas pedagógicos en reuniones colegiadas acompañadas de almuerzos a determinada hora y con un determinado menú; entonces puede decirse que ésa es su cultura escolar. En este sentido, los procesos que ocurren dentro del ámbito de estas escuelas, ya sea asociados al aprendizaje o no, conforman la cultura escolar.

Los supervisores también reproducen esta cultura escolar. Cuando no están en las escuelas durante su jornada laboral, suelen permanecer dentro de la supervisión, que es el espacio en el que hay otros actores educativos en interrelación. Se trata de oficinas en donde los supervisores se relacionan con asesores técnico pedagógicos, personal administrativo, directores y padres de familia para tratar asuntos relacionados con la enseñanza aprendizaje de los alumnos, con la situación laboral de los maestros o brindando atención a padres y madres de familia. En ese espacio, y en interrelación con estos actores, reproducen la cultura de la organización de la supervisión escolar.

Se ha de mencionar que otro de los conceptos de cultura del que se parte en este trabajo, la define como:

...una comunidad que tiene una tradición desarrollada a lo largo de varias generaciones, cuyos miembros realizan cooperativamente diferentes prácticas, por ejemplo cognitivas, educativas, religiosas, económicas, políticas, tecnológicas, lúdicas y de esparcimiento —lo cual significa estar orientados dentro de esas prácticas por creencias, normas, valores y reglas comunes—, que comparten una o varias lenguas, una historia y varias instituciones, que mantienen expectativas para todos ellos. (Villoro, 1998 en Olivé, 2004)

En este concepto, la cultura lleva implícita la noción de interrelación entre sujetos y la temporalidad. En el caso que nos ocupa, los supervisores se interrelacionan y al hacerlo ponen en común ideas, conceptos adquiridos generacionalmente y prácticas de todo tipo; como se menciona en la definición de Villoro, éstas pueden estar relacionadas al conocimiento, la educación, la política, la economía y el esparcimiento. En esta tesis se añadiría las prácticas derivadas del parentesco, que es una variable asociada a la relación entre los supervisores a quienes se enfoca este estudio. Es decir, la interacción entre supervisores y maestros que tienen un vínculo familiar, además del laboral. En el caso de los supervisores entrevistados para este estudio, se encontraron relaciones de parentesco entre ellos.

Los supervisores comparten este conjunto de prácticas, se interrelacionan a partir de un conjunto de creencias, normas, reglas, valores y maneras de ver la educación, que reproducen ya sea conscientemente o no.

Otra definición útil sobre cultura proviene de la antropología, disciplina que se ha enfocado a su estudio de manera sistemática. Para esta disciplina, el estudio de la cultura se aborda como un proceso paulatino, primero distinguiendo los símbolos más evidentes, posteriormente aquellos que no son tan perceptibles y que hay que interpretar con mayor profundidad. Uno de los conceptos más valorados sobre cultura en ésta área del conocimiento señala que ésta es un "sistema de concepciones expresadas en formas

simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida." (Geertz, 1989: 88)

Los supervisores a los que hace referencia este estudio, están inmersos en una trama simbólica e imaginaria de significados, que no siempre son fácilmente observables para el investigador ni para los propios sujetos que los representan. Estos símbolos pueden ser abordados mediante una aproximación a los significados que los supervisores tienen de sí mismos y de los otros al reproducir y comunicar la manera en que se representan la realidad que les rodea, las actitudes que orientan a ella y su explicación de la misma.

En este sentido, un acercamiento a las expresiones de los supervisores escolares sobre la realidad de su organización permitirá hacer una aproximación hacia la representación de sus actividades cotidianas, mediante un abordaje de los significados atribuidos a su función, a las problemáticas principales que ésta enfrenta, a las necesidades que consideran más imperiosas y a sus deseos de cambio más anhelados.

1.3.4 Perspectiva teórica: Cultura organizacional

Es necesario añadir que una corriente teórica que ha estudiado la relación entre cultura y organización y que permite centrar la reflexión sobre los significados que la supervisión escolar ha otorgado a su práctica, es la perspectiva de la cultura en la organización (o bien simbolismo organizacional). Si bien esta tesis no se adscribe totalmente a este enfoque teórico, sí comparte sus supuestos y formas de interpretar a considerar la cultura dentro de la supervisión escolar como una forma de organización.

Esta perspectiva se pregunta ¿qué hay detrás del discurso oficial?, va más allá de la visión clásica de la administración, permite un estudio integral de sus elementos, pues considera que el desarrollo de las organizaciones no es neutro, objetivo y lineal, sino real, pues en la vida cotidiana hay avances y retrocesos de las organizaciones, desencuentros y conflictos, un asunto complejo. Esto hace suponer que los significados comunes compartidos entre supervisores dan sentido a su profesión y a sus relaciones sociales, orientan las tareas de su trabajo en un contexto educativo, las cuales pueden ser tanto

pedagógicas: los planes y programas de estudio, las actividades técnico-pedagógicas, los libros, la evaluación; como las tareas no pedagógicas. Esta perspectiva, también aborda los procesos cotidianos que viven los sujetos, pues en éstos se reproduce el avance o retroceso de las organizaciones. (Victorino y Flores, 2006) Además:

...hace énfasis en el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción, se configura en función de las exigencias sociales, económicas y políticas, como de las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad (...) el hombre es (...) suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer. (Victorino y Flores, 2006: 264)

Los significados compartidos dan sentido a su profesión y relaciones sociales. Otras perspectivas abordan la función de los sujetos, el nivel en que se sitúan en la estructura, sus conflictos, las relaciones de poder, la autoridad y la racionalidad de las organizaciones. Se trata del entendimiento de un fenómeno desde la perspectiva del actor.

Para Victorino y Flores hay seis elementos que caracterizan la cultura escolar de la supervisión y forman el tejido de significados (2006: 265)

1. La sobrecarga
2. El aislamiento
3. El mito colectivo
4. La competencia desaprovechada (la incompetencia ignorada)
5. El problema de la falta de movilidad en el rol del docente (y el problema de liderazgo)
6. Las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada.

Hablar de seis elementos lo consideramos aquí restrictivo, pues la cultura no podría definirse por un número determinado de características. Sin embargo, justamente las que indican los autores sí pueden ser observables en grupos de supervisores escolares.

En síntesis, la perspectiva de la cultura organizacional es un enfoque con elementos pertinentes para abordar el problema de investigación ya señalado: la oposición entre una práctica supervisora orientada a las actividades administrativas y las pedagógicas, y las actividades de control y enlace. Es un enfoque poco explorado y permite profundizar en asuntos igualmente poco examinados como son: nociones, representaciones y significados que otorgan los supervisores a su práctica. Si bien esta investigación no será exhaustiva en los asuntos culturales como aspectos centrales, sí se valora que los supervisores escolares comparten una cultura organizacional definida que influye en la forma de explicar su propia función. Por su parte, las limitaciones de este enfoque ya han sido mencionadas.

1.3.5 Práctica educativa de la supervisión

El concepto de práctica educativa de la supervisión al que refiere esta investigación, se sustenta en los conceptos de *habituación* y *vida cotidiana*, desarrollados por Berger y Luckmann. Para ellos:

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse en economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Además la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Esto es válido tanto para la actividad social como para la que no lo es. (Berger y Luckmann, 1995:72)

La *habituación* implica que las acciones se repitan idénticas, con el mismo esfuerzo y las mismas opciones. Ésta deriva en institucionalización que controla el comportamiento de los sujetos. Por su parte, la vida cotidiana es una realidad subjetiva de un mundo

coherente, interpretada por sujetos que tiene origen en los pensamientos y las acciones que la consideran real. Conocer la vida cotidiana es objetivar los procesos subjetivos de un mundo intersubjetivo que constituye el sentido común. Se presenta como una realidad ya ordenada y objetivada. El lenguaje utilizado en ella, la objetiva, la ordena, le da sentido y significado. Se da por establecida como realidad, no requiere verificación, está ahí como un hecho. (Berger y Luckmann, 1995:39)

En esta investigación se propone hacer una aproximación a la vida cotidiana de los supervisores como un complemento valioso que permita contrastar lo expresado por ellos sobre su práctica (fuente de información central) con lo observado en sus acciones cotidianas; por ello fue necesario citar la perspectiva teórica de la cultura de la organización.

Es necesario señalar que el análisis sobre la cultura organizacional de la supervisión escolar que ya ha sido presentado, puede ser reforzado con el análisis de la cultura de la práctica educativa que se muestra a continuación, pues ha sido el enfoque que principalmente ha influido en los supuestos que orientan este estudio. El análisis cultural de la práctica educativa, es una propuesta para conocer a fondo la administración educativa y será referido constantemente a lo largo de este trabajo como:

- Un procedimiento crítico y reflexivo del proceder de la administración de la educación con base en el análisis cultural de la práctica educativa.
- La discusión de los aspectos metafóricos, rituales y lingüísticos de su proceder.

Como lo señala Bates (1989), hace falta una perspectiva crítica y reflexiva sobre el quehacer de los mandos medios. Para él las organizaciones son producto de la acción humana dirigida por la voluntad necesaria para la negociación y la construcción del significado, el orden moral y el poder.

Las organizaciones, no son estructuras frías, fijas, redes sin vida; al contrario, son formas de cultura y su dinámica depende de la cultura de su vida organizativa. Son definiciones

arbitrarias de la realidad, entretrejidas mediante símbolos y expresadas a través del lenguaje. (Berger y Luckmann, 1995:40)

De esta manera, la realidad de los supervisores por una parte, y de la supervisión escolar por la otra, se encuentra delimitada por las explicaciones de los sujetos mismos que la componen, por lo que una aproximación a estas explicaciones sobre la realidad, acerca de quiénes son, qué es lo que hacen y cómo expresan su realidad, requiere de un análisis centrado en: las explicaciones de su propia práctica (aspectos lingüísticos), los argumentos que las sustentan (aspectos metafóricos) y las acciones que realizan cotidianamente (aspectos rituales), todos ellos que conforman parte de la cultura de la supervisión escolar.

1.3.6 Administración de la educación

El concepto al que hace referencia este apartado, es retomado de la definición que hace la teoría crítica de la administración educativa. Esta teoría considera que:

...un proceder crítico de la administración de la educación exige un análisis reflexivo y una intervención y reconstrucción activa de estas estructuras rituales, de forma que los objetivos educativos proyectados para la comunidad escolar reciban un apoyo mayor que las intenciones superfluas de una administración previa (...) un proceder crítico de la administración de la educación debería indicar necesariamente la observación, el análisis y la reflexión sobre la “moneda metafórica” (*metaphorical currency*) que se negocia e intercambia dentro de la escuela. También podría ocasionalmente, referirse a la negociación de una moneda diferente. (Bates, 1989:48)

Con esta definición Bates hace alusión a la forma en que es vista la administración tradicionalmente como un proceso irreflexivo, mecanizado y como un fin en sí mismo. Bajo esta perspectiva, a la larga se produce una crisis de racionalidad, se pierde de vista la finalidad que no es compartida por los ejecutores pues es jerárquica, vertical y sólo proviene de las autoridades. Acontece una crisis de legitimidad que crece en detrimento

de las tradiciones y normas culturales, por lo cual no logra tener legitimidad entre quienes la operan, pues no se identifican con ella. Surge entonces una crisis de motivación y una pérdida de sentido para el que realiza esta labor.

El autor en cambio, aboga por un método crítico en donde la práctica educativa sea entendida en términos amplios, orientados por la reflexión y la comprensión. Vista así la administración incluye aspectos no solo educativos, sino culturales y rituales, pues supone que las escuelas, los centros educativos y las organizaciones (incluyo aquí la supervisión escolar) son formas de cultura más que estructuras, son dinámicas en la vida organizativa. “Esta dinámica es la praxis de la administración.” (Bates, 1989:45)

1.3.7 Mitos

Como ya se ha dicho en esta investigación, se analizará lo que los supervisores dicen acerca de sus conflictos más comunes: la carga administrativa en detrimento de la pedagógica y el contraste entre actividades de control y enlace de la supervisión; ambas expresiones vistas como mitos que se reproducen y a partir de los cuales se explican su entorno y realidad como supervisores.

Ya que los mitos son esenciales en la vida cotidiana de las escuelas e instituciones públicas, se representan a partir de significados y operan mediante reglas interpretativas y prescriptivas que permiten comprender el entorno y pasar a la acción. Dan sentido e intencionalidad a las actividades escolares, pues forman parte íntima de su vida cotidiana y constituyen los fundamentos de creencia, moralidad, ritualidad y normatividad, por medio de los cuales la identidad personal y social se articula y se transforma. Regulan la vida organizativa de las escuelas y la vida interpersonal que se desarrolla y se perpetúa (Bates, 1989).

En las escuelas se identifican tres tipos de mitos: las metáforas, que son las expresiones del lenguaje con significado; los rituales son las acciones observables, reales y objetivas; y las negociaciones, que aluden a las situaciones políticas y de conflicto. Mediante estos tres aspectos, los individuos y grupos, en este caso los supervisores escolares, articulan la

realidad cultural de la escuela y la adaptan a su visión de futuro (Bates, 1989: 45).

La aproximación a los argumentos de los supervisores a partir de los cuales conciben su práctica y su entorno, no tiene la finalidad de dar una explicación funcionalista de la eficacia del lenguaje, lo que se busca es traspasar esa noción y aproximarse a la función social de esos mitos, a su eficacia simbólica e imaginaria, en la relación que se teje entre los supervisores y otros actores con quienes éste se relaciona.

Cabe señalar que los mitos han sido estudiados sistemáticamente por la disciplina antropológica, Mircea Eliade señala que los mitos son consustanciales al ser humano:

...a éstos les precede al lenguaje y a la razón discursiva. El símbolo revela ciertos aspectos de la realidad -los más profundos- que se niegan a cualquier otro medio de conocimiento. Imágenes, símbolos, mitos, (...) responden a una necesidad y llenan una función: dejar al desnudo las modalidades más secretas del ser. Por consiguiente, su estudio permitirá un mejor conocimiento del hombre: del hombre sin más, que todavía no ha contemporizado con las exigencias de la historia. (Eliade, 1987: 12)

De manera que, estudiar los argumentos de los supervisores vistos como mitos permitirá conocer a profundidad aspectos de su realidad que traspasan el conocimiento de su literalidad. Las nociones de los supervisores sobre su práctica y sus problemáticas particulares, tienen funciones sociales a partir de las cuales se explica mejor su cotidianidad.

Ya que se ha hecho explícito el andamiaje teórico que sitúa el análisis de esta investigación en la discusión académica sobre supervisión escolar, es necesario hacer explícito el marco metodológico al que ha sido necesario recurrir para recuperar los datos recolectados en campo y para analizarlos.

1.4 Estrategia metodológica

En esta investigación se decidió estudiar la narrativa que los supervisores emplean para describir su práctica supervisora; realizar un análisis centrado en lo expresado verbalmente y sus significados para conocer el tipo de gestión escolar que realizan y la manera de resolver los conflictos cotidianos resultado de sus actividades de supervisión, entre los que destaca el exceso de carga administrativa en detrimento de las acciones pedagógicas referidas reiteradamente. Para esta investigación la interpretación de dichos significados resulta relevante pues se considera que:

...el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido (...) la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1989:20)

Estudiar los significados en educación permite abordar los asuntos educativos e ir un poco más allá de ellos.

Una vez tomada esta decisión, se reflexionó acerca de cómo poder acercarse y profundizar en el estudio sobre lo que los supervisores dicen respecto de lo que hacen en relación con los asuntos antes señalados. Se concluyó que una manera de sumergirse en el registro lingüístico del discurso podría ser preguntándose cuál sería la carga simbólica de lo argumentado, qué expresiones y metáforas son utilizadas para explicar asuntos nodales de su práctica: la visita a las escuelas, la normatividad mínima, el trabajo colegiado, etc., ¿cuál es el mensaje educativo o político educativo y qué hay más allá de este?, ¿a qué ideas está anclado?

El objeto de conocimiento abordado en esta investigación: la narrativa de los supervisores en tanto explicación de su práctica cotidiana en términos de mitos, ritos, metáforas y negociaciones, fue trabajado a partir de una metodología interpretativa, elegida por considerarla pertinente y abarcativa.

Para abordar el objeto de estudio se realizaron cinco entrevistas a profundidad y registros de observación etnográfica complementarios, ambos desde un enfoque epistémico⁷, no solamente como técnicas para recuperar información, sino como estrategias que buscan ir a lo profundo de la realidad, a sus rincones menos accesibles.

Los supervisores que participaron en este estudio pertenecen a la educación básica de nivel primaria; ellos dan atención a 96 primarias rurales, algunas están cercanas al municipio, otras quedan una y hasta dos horas de distancia del mismo. Algunas de las escuelas visitadas tienen uno, dos o tres salones en los que se imparten clases bajo la modalidad multigrado, es decir, alumnos de diferentes grados toman clases en el mismo grupo. Muchas de estas escuelas tienen letrinas y canchas de tierra. Gran parte de los estudiantes tienen padres que se dedican a los diversos cultivos de la zona como actividad económica principal. Por citar un ejemplo, en una de las escuelas la mayoría de los padres se dedican a siembra de papa, en esa escuela sólo hay un maestro que es a la vez director.

Se considera que la elección de la entrevista como estrategia metodológica no fue arbitraria ni coyuntural, sino que responde a una necesidad metodológica que permitiese estudiar su discursividad a partir de un aparato de análisis pertinente al objeto de estudio. También porque se consideró que no bastaba con realizar un análisis de las asociaciones semánticas de las palabras como un fin en sí mismo, puesto que sólo permitiría tener un acercamiento parcial hacia el objeto de estudio. Por ello se privilegió un abordaje que permitiera interpretar más allá del análisis de la literalidad del lenguaje, que ayudara a deconstruir la trama de significados implícitos al ser expresados por los supervisores

⁷ Esta investigación es congruente con la concepción epistemológica de Hugo Zemelman M. presente en su texto *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas (s/a)*, que difiere del pensamiento teórico; sin embargo, propone otro tipo de pensamiento que es el pensamiento epistémico, éste es pre-teórico, funciona sin un cuerpo teórico, sin contenidos definidos, con funciones claras de carácter cognitivo de determinación y explicación. Son categorías que permiten ubicarnos de otra forma "frente a la realidad", lo que significa construir relación diferente con el conocimiento, otro ángulo desde el cual poder plantearse los problemas susceptibles a teorizar. El pensar epistémico es formular problemas a partir de lo que observo, pero sin reducirme sólo a ello, sino ir a lo profundo de la realidad y conocer las potencialidades ocultas, que nos permiten construir conocimientos con posibilidades distintas de construcción de la sociedad y de la realidad misma.

escolares, que permitiera abordar incluso la carga cultural y valorativa implícita en las expresiones sobre la práctica cotidiana.

Tomar esta decisión acarreó interesantes complicaciones, que demandaron responder ¿cómo preguntar sobre un asunto sin inducir en la respuesta?, ¿a qué responde el contenido de mi propio pensamiento?, ¿qué distancia tengo de mis construcciones teóricas?, ¿cuál es mi posición frente al contexto político y social en el que entrevistado y entrevistador nos encontramos?, entre otras interrogantes. De manera que adoptar la perspectiva epistémica, demandó realizar una atención constante sobre mi proceder como investigador, sobre la manera de pensar y conducirme en el trabajo de campo, exigió cuestionar en todo momento mis propios conceptos teóricos con el momento presente y mantener una vigilancia epistémica⁸ definida y construida en el proceso.

Una vez que se decidió trabajar con esta estrategia metodológica, se procedió a realizar un primer guión de entrevista. Para su construcción me basé en tres fuentes: por una parte consideré las problemáticas que había oído de la propia voz de los supervisores como producto de mi experiencia laboral con actores de diferentes estados de la república; por otra parte, consideré algunos planteamientos de la investigación académica sobre supervisión escolar que había analizado previamente; y por último considere tener la mayor apertura para conocer nuevos temas y problemáticas no conocidas.

A partir de estos insumos, elaboré un primer guión de entrevista en el que plasmé interrogantes sobre el perfil académico, la llamada calidad educativa y la práctica cotidiana de los supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP). Sin embargo, el guión de once preguntas aplicado en la fase de piloteo, arrojó información más significativa correspondiente al conflicto administrativo y pedagógico y su papel como formadores de maestros, más que la calidad en la educación planteado inicialmente.⁹ La entrevista se aplicó a un supervisor del estado de Nayarit, en un hotel de Tepic, ciudad a la que se

⁸ El término vigilancia epistémica es retomado de Bourdieu (1986) cuando menciona que ésta es un análisis de toda operación en cada caso en particular, una interiorización de los principios teóricos y evitar hacer de la técnica una sucesión de pasos mecanizados o una receta de cocina.

⁹ Ver Anexo 1. Guión de entrevista piloto.

asistió a una consulta sobre nuevos materiales didácticos para educación básica, organizado por la SEP. Al terminar su reunión, el asesor accedió a ser entrevistado durante una hora, tiempo en el que su actitud fue de amabilidad y colaboración, no hizo preguntas en torno a la finalidad de la entrevista; sin embargo, se le especificó que se trataba de un ejercicio para una investigación de posgrado de la UNAM. El entrevistado se describió como un maestro normalista, licenciado en educación primaria y Ciencias Sociales, maestro en pedagogía, además de haber realizado varios diplomados. Contaba con 16 años de experiencia en el cargo en ese momento.

Considerando el resultado de la etapa piloto se realizaron algunos ajustes al guión tanto en estructura y contenido: se decidió continuar con el estudio del conflicto administrativo y pedagógico aludido por parte del entrevistado, abandonando el de calidad educativa como tema central, y se focalizó el objeto de estudio solamente hacia los supervisores escolares.

El guión de entrevista posterior y definitivo¹⁰ fue enriquecido en cuanto forma y contenido, los temas se particularizaron más a partir de la concreción del objeto de estudio (que fue trabajado de manera paralela) y el planteamiento de las preguntas fue más cuidadoso con el propósito de evitar sesgos y mantener preguntas abiertas orientadas a la reflexión, por mencionar algunos detalles metodológicos.

Con el guión reconfigurado, se realizaron las entrevistas en un periodo de diez días durante 2014, tiempo que abarcó el primer periodo de trabajo de campo asignado. Durante ese lapso las entrevistas se realizaron en la supervisión escolar correspondiente a cada uno de los cinco supervisores, pues así se observaría y registraría el espacio mismo en el que realizan sus actividades diarias. Los supervisores corresponden a una zona escolar del estado de Puebla, se omite su nombre para asegurar la confidencialidad del estudio. Los supervisores son todos hombres, entre 54 y 67 años, con más 34 años de servicio en el sector educativo entre otras características que se muestran en la siguiente tabla:

¹⁰ Ver Anexo 3. Guión de entrevista a supervisores. Versión definitiva.

Tabla 1. Datos generales de los entrevistados

Supervisor	Edad	Años en el SE	Años como supervisor	Escuelas a cargo	Maestros a cargo	Alumnos a cargo
EA	67	45	23	23	210	7200
EC	62	44	10	20	115	3500
EG	56	37	22	14	105	2700
EM	54	36	8	25	110	2100
EN	54	33	3	14	112	3400

SE: Sistema educativo

Fuente: Elaboración propia

Además de las características mostradas en la tabla, los supervisores pertenecen a la modalidad de escuelas rurales multigrado de nivel primaria. Todos viven en el municipio en el que laboran. Fueron seleccionados con base en los criterios del Jefe de sector por ser los supervisores de las escuelas con los más altos aprovechamientos académicos. Los cinco supervisores tienen experiencia como docentes frente a grupo, dos de ellos cuentan con dos maestrías y dos tienen sólo una.

Las entrevistas aplicadas a los supervisores son referidas constantemente en esta investigación mediante siglas correspondientes a su nombre y año de entrevista.

Los supervisores entrevistados pertenecen a un sector escolar más numeroso, conformado por 12 supervisores en total; cabe añadir que sólo en Puebla la Secretaría de Educación señala que hay un total de 266 supervisores escolares.

Hasta el momento en que se escribe esta tesis, se desconocen las cifras más generales del total de supervisores del país, el único dato a nivel nacional encontrado arroja 11,112 supervisores de educación básica federales (DF) y estatales, que se presentaron a concursar en Carrera Magisterial en el ciclo 1997-1998 (IIPE, 2002:53)

Como lo expliqué en el primer capítulo, antes de iniciar el posgrado había trabajado con ellos en la implementación de un programa de intervención educativa, por lo que conocerlos en el terreno laboral me permitió realizar la petición a la autoridad correspondiente representada por el jefe de sector, que consistió en mostrarle el proyecto de trabajo (tema de estudio, propósitos, metodología) y solicitarle entrevistar a los supervisores del sector a su cargo, además de observar y registrar su práctica cotidiana.

Todas las entrevistas se realizaron conforme al tiempo previsto, excepto una que fue necesario programar de nuevo a petición del entrevistado, lo que pareció ser más una resistencia de su parte, sin embargo, no se puede asegurar por completo. Todas las entrevistas se realizaron en una sola sesión y de manera fluida.

Al realizar las entrevistas, fue prioritario cuidar el ambiente de la sesión, promover un clima de confianza, mantener un trato respetuoso, y darle la importancia al entrevistado, considerando su experiencia como parte fundamental de la realidad investigada. No sólo se recuperó el discurso de los actores, sino también sus actitudes, lenguaje corporal, las emociones, las contradicciones y el error¹¹.

Una vez que se concluyó la realización de las entrevistas, se procedió a la transcripción y posteriormente al análisis. Durante esta fase, fue necesario deconstruir la información obtenida, donde el punto de partida para analizar lo expresado por los supervisores fue concebir el fenómeno educativo y otros conceptos, como un proceso complejo, considerando asuntos tanto educativos e institucionales, como situaciones sociales, políticas y culturales ubicados en un espacio y tiempo¹².

¹¹ En el mismo texto de Bourdieu citado anteriormente, se abunda más sobre la idea de introducir un razonamiento sobre lo propia práctica sociológica, en la que se valore el conocimiento del error y los mecanismos que lo producen, como uno de los medios para superarlo “*captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad...*” (Bourdieu, 2002:14)

¹² J. Ardoino, en su texto *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad* (1990), refiere una lectura de la realidad enmarcada en la temporalidad-historicidad, dirigida a procesos y no procedimientos. En esta investigación coincidimos con esta concepción.

Durante el análisis se dio lugar a la experiencia del investigador en el propio proceso de indagación¹³, dicho de otra manera, se mantuvo una actitud alerta y constante sobre el proceder de la investigación, la vigilancia epistémica¹⁴ que ya se había mencionado antes.

Por otra parte, se consideró necesario complementar el análisis de la oralidad con registros etnográficos. El propósito de combinar entrevistas y registros de observación, fue contrastar lo dicho acerca de la práctica de los supervisores con lo observado en la cotidianidad de sus centros escolares y en numerosas reuniones colegiadas. Es decir, hacer una triangulación entre lo que dicen los actores, con lo que creen que deberían hacer y lo que en efecto hacen. El objetivo es buscar la lógica informal de la vida real tal como es vivida, “esta lógica se constituye por e implica la significación que tiene para los que la están viviendo.” (Geertz 1987: 30, en Paradise, 1994:76)

La manera de abordar la perspectiva etnográfica en esta investigación fue considerarla algo más que una técnica de recolección de datos, sino como un enfoque para abordar la realidad, considerándola como una metodología con mayúscula, como señalaría Ruth Paradise¹⁵, “una perspectiva holística, sociocultural e interpretativa que integra inextricablemente técnica con teoría.” (Paradise, 1994: 80)

En los registros de observación etnográfica se describió la cotidianidad de los supervisores en diversas reuniones, en los Consejos Técnicos a los que asisten una vez por mes para trabajar colaborativamente con otros supervisores del mismo sector, maestros, directores y asesores. El método etnográfico fue pertinente para observar la práctica y poder realizar una exploración más abarcativa de los procesos sociales y culturales que a simple vista

¹³ Al respecto, Foucault en su obra *Historia de la sexualidad II*, muestra la relevancia de considerar dentro del cuerpo de su investigación, las distintas formas de pensar su propia investigación. No son sólo elementos del trabajo de preparación, sino “un trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo”. (Foucault, 2002:12)

¹⁴ Para Bourdieu, “vigilancia epistemológica” es un análisis constante y atento sobre el proceder que el propio investigador hace de sí mismo como un fenómeno sociológico. (Bourdieu, 2002)

¹⁵ Ruth Paradise distingue la etnografía entendida como un enfoque más que como una simple técnica. Desde su perspectiva, la etnografía es un procedimiento de investigación sociocultural, analítico explicativo, que no debe entenderse como una metodología con eme minúscula, sino con mayúscula, es La Metodología. Se trata de un enfoque con el cual coincidimos en esta investigación. (Paradise 1994:73)

parecen superficiales, carentes de significado o contradictorios. Este análisis permitió enriquecer los significados obtenidos en las entrevistas.

Para esta investigación se considera que la entrevista es un proceso complejo de diálogo e interacción intencionado entre: entrevistador y entrevistado. Su propósito es conocer y comprender al otro, a través de la interlocución y mediante un esquema metodológico predeterminado, lógico, sistemático, respetuoso y empático. El tiempo en que transcurre es finito, pero puede ser también continuo o discontinuo. La entrevista, es una de un conjunto de fases que la anteceden y preceden en el proceso.

Volviendo a la entrevista, ésta no es una serie de preguntas y respuestas mecanizadas y frías, sino de un diálogo profundo en el que además de las razones tienen cabida las actitudes y sentimientos, emociones como la angustia y el miedo, el desorden, los conflictos, las paradojas y las contradicciones. Se trata de una interacción entre subjetividades tanto del entrevistado como del entrevistador. Es un encuentro entre dos realidades, atravesadas por una multiplicidad de referentes, una aproximación al mundo del otro, a la alteridad, un acercamiento a *lo que no soy yo*. No es una aproximación estática o intrascendente, en la que los sujetos se quedan igual, es dinámica, ocurre una transformación en el entrevistador y en el entrevistado. El entrevistador termina por saber algo más después de la entrevista, ambos son otros, se enriquecen mutuamente.

El proceso de conocimiento y comprensión de la realidad del otro no se da de inmediato, requiere condiciones en las que el entrevistador identifique que está sujeto a sus juicios y valoraciones, y mediante un proceso que se sitúe fuera de su centro, para mantener en todo momento una actitud abierta y flexible frente al entrevistado.

Para aproximarse a la realidad mediada por la interpretación de los sujetos, hay que considerar la historia del entrevistador y del entrevistado, pues todo lo que se pregunte y se diga, estará influido por el tiempo y el espacio contextual.

La entrevista es considerada como un proceso lógico y sistemático, gradual, cada una de sus fases repercute en otras y se alimenta de las anteriores, tiene fases sucesivas e

interrelacionadas. No es posible abordar temas delicados de inmediato, antes es necesario haber establecido un *rapport* suficiente, que permita crear un ambiente de cordialidad y confianza. El respeto y la empatía son elementos imprescindibles para que el discurso gane veracidad.

Cuando la entrevista es entendida como una técnica, la atención se centra solamente en el acto de entrevistar. Sin embargo, desde la concepción que se plantea en esta investigación, todas las fases de la entrevista son relevantes, necesarias e insustituibles, a ellas les corresponde un momento exclusivo.

Sus fases son: el diseño del guión de entrevista, el piloteo, el rediseño, la entrevista propiamente dicha, la sistematización y el análisis de la información obtenida. En esta secuencia, al acto de entrevistar le anteceden y preceden otras fases igualmente relevantes. El abordaje de cada una por parte del entrevistador, requiere de tanto cuidado en la misma magnitud que la entrevista.

El diseño del guión piloto requirió formular preguntas abiertas y de proceso, el propósito era mantener una flexibilidad respecto de los temas, que permitiera por una parte profundizar en ellos, pero también alejarse si era necesario. El piloteo fue un proceso que permitió replantear, redirigir y reformular los asuntos del guión de entrevista. En este momento fue necesario mantener una atención permanente sobre los aciertos y tropiezos, porque éstos dieron forma y sentido al guión de entrevista posterior y definitiva.

Durante la entrevista propiamente dicha fue necesario tener todos los sentidos alertas, pues además de las interlocuciones, se recuperó el lenguaje corporal de los entrevistados, las condiciones climáticas y físicas del entorno, que a la luz de lo expresado resultaron mensajes valiosos.

La sistematización comprendió la transcripción de la entrevista, mediante el uso de herramientas tecnológicas (grabadora, computadora, software). Fue el ordenamiento de la información, en el que se consideró la textualidad de las interlocuciones y los datos del

contexto a la entrevista, como por ejemplo, el perfil profesional del entrevistado, así como el tiempo y el lugar en que se realizó la entrevista. Esta fase incluyó la transcripción y descomposición de la entrevista por los temas que emergieron de su propio contenido.

Finalmente, la fase de análisis se refiere a la interpretación de la narración de los supervisores. Ésta se realizó con el propósito de llegar a comprender los significados de cada una de las categorías que emergieron de la entrevista, más no de los supuestos a priori que se plantearon en el guión. El producto del análisis no puede ser un previsto en las fases iniciales, por ejemplo, en el diseño o piloteo del guión. Las categorías emergen de la realidad, de la información analizada a partir de lo expresado por el entrevistado. Es decir, las categorías no emergieron de las hipótesis sino de la oralidad; eran insospechadas para el entrevistador.

Cabe aclarar que el análisis de las expresiones de los supervisores a partir de las cuales se explican su práctica y el entorno, no sólo pretende dar una explicación funcional de la eficacia del lenguaje, sino pretende conocer los significados y la función social de esas explicaciones, cómo influyen en la relación entre los supervisores y otros actores que le rodean (asesores técnicos y jefes de sector), incluido el investigador.

Volviendo a la etnografía, método principal de la antropología, ésta se compone de una descripción detallada del entorno y se apoya de la observación y el diario de campo o de notas. Dado que esta investigación se enfocó a una parte de la cultura, nuestra noción de etnografía se identifica como micro etnografía (Rockwell, 2009:110), en la cual se realiza un análisis detallado de los registros de observación en los que aparece el entorno escolar y la manera de interacción entre actores educativos, para el caso de esta investigación los supervisores escolares.

Un dato característico que distingue la noción de etnografía en esta tesis, es coincidente con la noción de la autora citada anteriormente, para quien este método no está completo si no se asocia a otros fenómenos sociales en los que está inserto, como

procesos locales, ya sean sociales o históricos, o como la política educativa, las relaciones con el estado y la sociedad civil (Rockwell, 2009:101).

En este punto de la presentación de esta investigación, ya que han sido abordados los antecedentes del tema, explicado el proceso de construcción del problema de estudio, delimitado el estudio en cuanto a los referentes conceptuales y se ha especificado el enfoque metodológico utilizado; en el siguiente capítulo se abordará el debate académico sobre la supervisión escolar y el problema de investigación, posteriormente se hace un análisis de la supervisión escolar en el marco de la Reforma Educativa del gobierno actual y finalmente las posibilidades que para este análisis brinda la disciplina de políticas públicas.

CAPÍTULO 2. La supervisión escolar en la investigación educativa y en la educación pública

2.1 La supervisión escolar en la literatura académica. Estado del conocimiento

En el presente apartado se realiza un abordaje sobre la literatura de la supervisión escolar, con el objetivo de conocer los siguientes asuntos: los temas que la comunidad de investigadores discuten, las principales problemáticas, los enfoques a partir de los cuales son abordados estos estudios y las conclusiones a las que han llegado.

Es necesario señalar que el criterio de búsqueda de literatura se acotó a los artículos de revistas escritos a partir del año dos mil cinco, con la finalidad de abordar las discusiones de mayor actualidad. La búsqueda se realizó con base en dos fuentes: la biblioteca del Centro de Estudios Educativos AC y la página web de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc). Esta búsqueda se llevó a cabo mediante la frase “supervisión escolar”. Se analizaron siete artículos¹⁶, un libro y dos tesis, que fueron publicados del 2006 al 2013. Cuatro de éstos fueron publicados principalmente en revistas mexicanas y tres en una revista española. Todos los artículos abordan a la supervisión escolar en educación básica, es decir preescolar, primaria y/o secundaria.

Cinco artículos analizados corresponden a artículos de opinión; solamente dos de ellos son reportes de investigación mismos que incorporaron una metodología cualitativa. Ambos planteamientos pertenecen al contexto mexicano, uno de ellos hace referencia a una investigación aplicada en Aguascalientes y el otro a una experiencia de formación con supervisores de cuatro estados del interior de la República Mexicana. El libro reflexiona acerca de las políticas públicas para la supervisión escolar en primarias, centrando su atención a la supervisión escolar del Distrito Federal. Una tesis se centró en el análisis de

¹⁶ De los cuales solamente uno pertenece al 2003, pero se decidió incluirlo porque la autora en 2010 escribió una tesis doctoral en la que analizó las prácticas de la supervisión de una manera que resulta relevante para el abordaje de mi propio problema de investigación.

las supervisoras de educación preescolar y la otra analizó las prácticas de gestión de supervisión escolar en primarias.

Hasta aquí el cruce de las características generales de los textos, cuyo propósito es contextualizar la discusión de cada uno de los autores, un tanto más allá del contenido de sus propuestas. A continuación se abordan los aspectos centrales de esta aproximación a la supervisión escolar. Uno de los primeros asuntos son las problemáticas encontradas.

2.1.1 Los reportes de investigación

Como se mencionó anteriormente, se encontraron dos reportes de investigación. Uno de ellos pertenece a Margarita Zorrilla Fierro (2013), titulado *Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible?* El otro artículo corresponde a Serafín Antúnez (2013), llamado *Formación de supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades*. El primero hace referencia a que el sistema educativo mexicano no ha contribuido a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, sino a aumentar las desigualdades sociales. En este análisis se plantea que la supervisión ha evolucionado históricamente, ha pasado de una tarea de control fiscalizador a una de control y apoyo, por lo que sus actividades se han diversificado. La supervisión fue un instrumento de control político y oficial, tenía el poder de inmovilizar docentes, disponer recursos, manejar información, mecanismos de control y mecanismos de subordinación. La supervisión es una función aislada y solitaria, generalmente conformada por personas mayores de edad con mucha experiencia y sabiduría, pero cansadas.

Las conclusiones a las que llega Margarita Zorrilla, es que con base en la propuesta de innovación de la supervisión a la que hace referencia, se llegó a avances relativos. Se logró incorporar a las leyes educativas estatales de 1997 nuevas funciones para los supervisores retomadas de ese modelo, se encontró más cercanía de los supervisores con otros actores educativos, simplificación de tareas, trastocamiento de vicios históricos; se enfrentó al individualismo, hubo una redefinición territorial, se articularon los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria), concilió lo administrativo y lo pedagógico, gracias a las habilidades

adquiridas por los supervisores en los talleres y a ver a la escuela como una unidad, como la “escuela singular”.

Los principales obstáculos fueron que la innovación no trastocó la organización del sistema educativo de fondo y no se incidió en las prácticas escolares, pues no hubo formación diversificada. Influyó en ello la estabilidad relativa del personal, el monitoreo constante de la experiencia, la capacitación del personal involucrado y la vinculación de la innovación con las tareas sustantivas.

En la propuesta de Antúnez, tampoco se encontró una delimitación del problema, pero alude a la posición estratégica de la supervisión y su responsabilidad en la calidad de la educación. Es necesario recalcar que tanto en este artículo como en el de Zorrilla el problema está situado a un nivel general, en las deficiencias del aprendizaje de los estudiantes y el rol estratégico de la supervisión conferido por los acuerdos y leyes nacionales de la década de los noventa.¹⁷

Otra parte del problema planteado por Antúnez, se centra en la importancia de la supervisión para la tarea jurídica y normativa del sistema educativo, el financiamiento de las escuelas, la eficiencia, satisfacción, equidad y justicia social. También hace referencia a que investigadores educativos mexicanos han señalado necesidades en la formación de la supervisión, cuyos principales obstáculos son el sistema de reclutamiento y el acceso al cargo de esta función, pues la selección de los candidatos se hace sin capacidad al mérito y sin formación especializada. En el texto señala que la carencia en su formación repercute en la mejora de los centros escolares y en el desempeño del cargo de manera pertinente.

En este análisis se plantea que las necesidades de formación de los supervisores pueden abordarse a partir de la normatividad y la teoría; sin embargo, el texto apela más a la reflexión y deliberación, mediante un proceso de construcción, necesidad sentida y satisfacción de los propios actores. Al recuperar la voz de los supervisores, la apuesta es

¹⁷ Me refiero al ANMEB firmado en 1992 y la Ley General del Educación de 1993.

que los supervisores sean agentes de cambio, desde el primer momento, al hacer un diagnóstico sobre sus propios temas para una formación pertinente.

Los resultados de esta investigación señalan que las necesidades de formación refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que rebasan lo académico. Los temas de formación deben considerar el contexto de los supervisores, pues los hace más pertinentes: Es necesario trazar un itinerario formativo, se señala. Los temas de formación de supervisores deben partir de un proceso de construcción social, a través de las reflexiones en colegiado orientadas a la identificación de los espacios de mejora.

En síntesis, los reportes de investigación señalan asuntos considerados relevantes para esta investigación. En el texto de Antúnez el autor considera que la formación de los supervisores debe considerar tanto los aspectos derivados de sus propias necesidades y satisfacciones, como del contexto, porque así se puede proponer una formación más pertinente a ellos. Para esta tesis esto significa valorar la voz de los supervisores, idea que suscribimos de manera central. En esta investigación coincidimos con recuperar las necesidades de los supervisores expresadas por ellos mismos al momento de diseñar los contenidos de su formación, pues incluir a los beneficiarios en los procesos de diseño de su propia formación es una posición política. Es una apuesta por la horizontalidad más que la verticalidad, que puede dar como resultado un proceso de formación más pertinente.

Por su parte, del texto de Zorrilla se recupera una idea muy interesante, la de regionalizar las zonas escolares a las que pertenecen los supervisores, pues son tantas que utilizar un criterio geográfico influiría positivamente al momento de hacer el reparto de las escuelas y podrían laborar en un radio más accesible considerando que la visita a las escuelas es una tarea muy relevante para su función. La autora habla también de una conciliación entre las actividades administrativas y pedagógicas, a partir de establecer una manera diferente de ver a las escuelas, en donde éstas tienen características que son particulares y las hacen diferentes unas de otras. Desde el punto de vista de esta investigación, entender a las escuelas como entidades particulares es un acierto, sin embargo, las pugna entre actividades administrativas y pedagógicas no necesariamente se soluciona

cambiando la perspectiva que los supervisores tienen de sus escuelas, pues la problemática del exceso de carga administrativa acarrea dificultades de otro orden.

2.1.2 Los artículos

Uno de los artículos analizados, titulado *El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas* (Aguerrondo, 2013), aborda tres problemáticas sobre la organización actual de la supervisión escolar:

- La politización de la supervisión frente a la profesionalización: se argumenta que este tema aparece en algunos análisis sobre esta estructura. Ambas variables en mayor o menor medida, o bien, más politización frente a menos profesionalización, y viceversa.
- La rivalidad entre las actividades administrativas y pedagógicas, es uno de los asuntos que con frecuencia está en tensión en estudios sobre supervisión.
- La problemática al interior de la dimensión pedagógica, entre actividades de control-fiscalización-auditoría, frente a las de asesoramiento. (Aguerrondo, 2013:18)

Estas tres problemáticas están atravesadas por un contexto de políticas públicas descentralizadoras y una tendencia de los centros escolares locales orientados a la autonomía, pero con un control del Estado que se está reforzando en la actualidad. Se aborda el reto de las políticas públicas y de la supervisión: pasar de las actividades administrativas a las de procesos de mejora de la calidad en las escuelas. En este análisis se plantea que lo administrativo y lo pedagógico son necesarios para el funcionamiento de instituciones educativas.

Para este autor, las lógicas de descentralización y desconcentración no son la panacea, pero la supervisión ha sido analizada a partir de un abordaje denominado sistémico, centrado en la lógica descentralizadora y como promotora de autonomía. Se distinguen cuatro aspectos en América Latina para abordar los estudios sobre supervisión: la lógica

economicista (ajuste fiscal), la tecnocrática (control de procesos), la democrático participativa (aumentar el poder local) y la pedagógica (procesos para la mejora de la calidad).

Las conclusiones a las que se llega señalan que diversos sistemas educativos asignan a la supervisión y a los docentes las riendas de la calidad de la enseñanza. Las reformas dan por hecho que la ruta de la calidad de la educación son los docentes y los líderes directivos trabajando juntos, para eso, desde el punto de vista del autor, los sistemas educativos necesitan de las tareas de asesoramiento como de las de inspección. La supervisión tiene un obstáculo: la autonomía creciente de las escuelas.

En síntesis, las reflexiones de este artículo son muy relevantes para la propuesta de esta investigación. En primer lugar, el marco general de traza sobre los estudios de supervisión sintetizan de manera muy clara las principales preocupaciones que se tienen acerca de la supervisión escolar, incluso, podríamos enmarcar nuestra propia propuesta en los estudios sobre supervisión escolar y democracia participativa, por considerarse que el aporte de un estudio como éste arroja información relevante y útil para mejorar la propia función supervisora de raíz. Otro aspecto relevante del artículo para la supervisión escolar, es que apuesta por la necesidad de las actividades administrativas para el desarrollo de las tareas de esta organización.

Por último, otro tema relevante y con el que no necesariamente estamos de acuerdo, es el de la autonomía de las escuelas, no tanto con el razonamiento de la idea, sino con la carente profundidad de la argumentación al respecto. En la propuesta de investigación en la que se centra esta tesis, se analiza cómo cada vez encontramos más escuelas cuyo maestro o director hacen diversas actividades de gestión de manera que parecería depender menos de alguna autoridad educativa. Sin embargo, como se verá en la presente investigación, recientemente las escuelas necesitan de un apoyo externo, pues el paradigma de la educación centrada en escuela está transitando a otro en el que la distribución de las responsabilidades educativas se está extendiendo a otros actores sociales.

En otro artículo titulado *¿Qué supervisores necesita la escuela básica para apoyar su transformación?* (Rivera, 2013), el problema se fragmenta en una serie detallada de asuntos, pues Rivera retoma lo dicho por los propios supervisores, pero no se menciona la estrategia metodológica utilizada para este fin.

Los propios supervisores reconocen que su práctica cotidiana enfrenta las siguientes dificultades:

- La supervisión se centra en el control y hay una carga administrativa excesiva.
- Hace falta mayor conocimiento sobre la asesoría pedagógica por docentes y directores, pues ésta no es pertinente.
- Falta de tiempo para visitar las escuelas.
- No hay trabajo colegiado (tampoco con el Consejo Técnico de Zona).
- Se desconfía de docentes y directores para tomar decisiones.
- La información a las escuelas llega tarde y funge como un discurso de poder.
- No se evalúa el trabajo del supervisor.
- Quienes promueven el apego a las reglas no las acatan.
- Existe resistencia al cambio.

Las conclusiones a las que llega señalan que para transformar la escuela, la supervisión debe resolver sus propias problemáticas mediante un análisis de su práctica, de su formación, de sus conocimientos y capacidades, asesorando a docentes y directivos, y analizando la cultura escolar e institucional. Requiere de un cambio de sus propias actitudes y para lograrlo la autora hace propuestas de trabajo a partir de procesos reflexivos, inductivos y de investigación acción, con el propósito de reconstruir su propia práctica.

Este documento se considera relevante para el planteamiento de transformación de la supervisión escolar, es necesario escuchar la opinión de los propios supervisores dada la

importancia que tiene en la actualidad superar el mecanismo anacrónico y unidireccional de cambios diseñados verticalmente por autoridades educativas, que prescinde de la opinión y la experiencia de los operadores. También creemos que el análisis de la cultura escolar e institucional, como lo muestra el artículo, es una interesante estrategia para conocer a profundidad la realidad de la supervisión. Sin embargo, pretender una transformación de la supervisión a partir de un cambio de actitud puede dar un resultado incompleto, como ya lo han afirmado otros investigadores.

En el artículo *Perspectivas de la supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad y la educación básica* (Zorrilla, 2007) se plantea que hay una estaticidad en la supervisión en educación básica desde la firma del ANMEB hasta la actualidad, que se refleja en un cambio cultural muy lento, ya que no se ha modificado la mentalidad ni las acciones de los actores educativos. Los supervisores están muy distantes de las escuelas para poder ayudarlas. Las reformas a la supervisión sólo se enfocan en la capacitación, no está mal, pero no es suficiente. Plantea que es muy pronto para ver resultados del ANMEB y que los cambios que se han generado son en términos de cobertura, permanencia y eficiencia terminal.

Para la autora, sigue siendo una oportunidad aprovechar la descentralización firmada en 1992 y su apuesta principal es el mejoramiento de la supervisión. Sin embargo, no aclara qué es calidad en educación y adopta el discurso oficial.

Ahí mismo se señalan los tópicos de un nuevo modelo de supervisión educativa: posición estratégica, cuidar aspectos pedagógicos y administrativos, planeación estratégica, trabajo en equipos, control fundamentado de la información y evaluación de resultados, la presencia del supervisor en las escuelas, monitoreo y evaluación constante, apoyos materiales a la supervisión (oficinas y vehículos) y responsabilidad de cada entidad de nuestro país para realizar sus propias reformas de supervisión.

En esa investigación, hay un convencimiento de la autora sobre la relevancia de la supervisión escolar y su influencia en la mejora de la calidad educativa, pero, como

mencioné, durante el texto no establece qué entiende ella por calidad de la educación. Por otra parte un aspecto que se considera favorable del análisis, es que llama la atención sobre las escasas posibilidades de apoyo que tienen las escuelas por parte de los supervisores, además de que no encuentra cambios significativos en los supervisores desde los años noventa, periodo de acuerdos y leyes sobre descentralización educativa. Finalmente, considero que en el texto hay una contradicción interesante, pues por una parte aún mantiene la idea de que el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica puede influir positivamente en la supervisión escolar, pero por otra parte apoya una serie de tópicos asociados a la función supervisora que pertenecen a otro esquema que no es el que se desprende del dicho acuerdo, sino un esquema más saturado de actividades que los supervisores en la realidad ya ejecutan.

En el artículo *Perspectivas en la Sociología de las Organizaciones para el estudio de la Supervisión Escolar* (Victorino y Flores, 2006) no se aborda una problemática de la supervisión como tal, pero es el único artículo cuyo objeto de estudio se centra en las diferentes perspectivas teóricas de análisis a través de las cuales se puede abordar el estudio de esta organización, como son: la aproximación sociológica de las organizaciones; la perspectiva funcionalista o de la sociedad organizada, que estudia a la sociedad a partir del conflicto; la perspectiva weberiana; y la perspectiva de la cultura de la organización, que es desde el punto de vista de los autores el más pertinente y con el que coincidimos en esta investigación. Se decidió analizar este texto porque a diferencia de otros estudios centrados en los problemas de la supervisión escolar, éste se enfoca en el análisis del enfoque teórico más pertinente a partir del cual se puede abordar el estudio de la supervisión escolar más que a las problemáticas particulares de esta organización.

Se concluye que la perspectiva de la cultura organizacional, es un enfoque de análisis poco explorado, pero pertinente para profundizar en temas sustanciales de dicha organización: nociones, representaciones y significados que otorgan los supervisores a su práctica. Esta perspectiva tiene como pregunta central ¿qué hay más allá del discurso oficial?

En síntesis, el artículo sobre la cultura organizacional es una propuesta valorada en esta investigación, pero más que verla como un marco de análisis del problema que se plantea aquí, es vista como una propuesta que sugiere analizar y reflexionar sobre asuntos culturales que forman parte de la vida cotidiana de la supervisión escolar, tema que sólo es mencionado tangencialmente en algunos artículos sobre supervisión escolar y no se le ha dado la importancia que merece. Como se verá posteriormente en los capítulos de análisis de la información encontrada en campo, se hará referencia a las variables que se mencionan en el estudio de la cultura organizacional; sin embargo, el diálogo entre el dato empírico y la teoría no se sujeta del todo tal y como se propone es ese enfoque.

El último artículo se titula *Una experiencia de aprendizaje desde la supervisión* (Vargas, 2009). Es un texto en el que la autora no plantea un problema explícito, pero de manera tácita se puede realizar una lectura sobre las estrategias de formación a las que recurren algunos de los actores de la supervisión para paliar la falta de profesionalización de su función, apoyándose de la formación orientada a maestros. El artículo se centra en la valoración del rol de supervisor, a partir de lo aprendido en el taller de maestros a los que los supervisores asisten de manera voluntaria.

Las conclusiones señalan que en la práctica en las escuelas: no se aplican las propuestas del Programa de Educación Preescolar (2004); se desconocen las situaciones de aprendizaje de los niños y del grupo; no se atienden los problemas de infraestructura de las aulas; se ignora la utilidad del diario de campo para reflexionar sobre los aciertos, y encuentran dificultades en el momento de planear situaciones didácticas. Además propone que los supervisores:

- Sean sensibles ante las dificultades de los docentes al elaborar las situaciones didácticas.
- Intercambien puntos de vista con los docentes, eviten tener un rol de expertos y en cambio actúen como quien ha vivido las mismas dificultades en la práctica frente a grupo.
- Aprendan de la realidad de las escuelas y no sólo vallan a asesorarlas.

- Visiten a las escuelas, las conozcan y entiendan la importancia de estar cerca de los niños y de los docentes para realizar asesorías más pertinentes.
- Se pongan en el lugar de los docentes.

Aunque el texto analizado es breve y sencillo, fue seleccionado para mostrar la realidad por la que están pasando algunos supervisores, quienes no tienen una formación acorde a las funciones que realizan. Desde hace dos décadas las políticas educativas han señalado que los supervisores deben enfocarse en atender la calidad educativa. Con la Reforma Educativa de 2013 deben participar en los procesos de evaluación y la rendición de cuentas.

2.1.3 Libros

Al realizar la búsqueda bibliográfica no se encontraron libros enfocados al análisis de la supervisión escolar, salvo el que se presenta en este apartado titulado *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*, escrito por Gloria Del Castillo Alemán y Alicia Azuma Hiruma (2009), se hace un análisis de la supervisión escolar, organización compuesta por actores, entre ellos los supervisores escolares, que opera en el marco de un modelo de gestión basada en la escuela (GBE).

Según el texto, los estudios sobre supervisión escolar deben considerar que supervisores y supervisión escolar son dos niveles de análisis que deben distinguirse, aunque ambos convergen en la realidad en determinado momento. Al parecer ésta es una formulación que parece simple, pero otras investigaciones abordan uno u otro de manera indistinta, incluso las que se han revisado para esta investigación, lo cual consideramos problemático. Por otra parte, las autoras ubican diferentes problemas tanto en la supervisión escolar, como en los supervisores. Uno de los que analizan de manera sistemática es el desfase entre el rol del supervisor y los propósitos del modelo de gestión en el que se desarrolla su práctica, pues se argumenta que la función de los supervisores ha estado anclada a modelos de gestión cuya tarea inicial ha sido apoyar la expansión del sistema educativo, de manera que las acciones que componen su práctica en la actualidad

se caracterizan por mantener aún funciones de control y vigilancia, tareas exclusivas de dicha fase de expansión, que deben combinar con otras como hacer cumplir la normatividad, las leyes, las reformas y presionar para que se cumplan, además de controlar los procesos administrativos. Estos propósitos de la gestión orientada a la expansión son opuestos a los propósitos de la gestión en apoyo a la mejora de la calidad educativa, que es un modelo más reciente y que incluye el desarrollo de acciones orientadas a la planificación estratégica, el seguimiento académico a las escuelas y la evaluación. Ambos tipos de gestión demandan habilidades distintas y no todos los supervisores cuentan con formación pertinente para desempeñar de manera pertinente esas tareas.

Otra diferencia entre un modelo de gestión orientado a la expansión y los propósitos del modelo de gestión orientado a la mejora de la calidad educativa, es que en el primero el cambio educativo debería provenir de una atención centrada en el aula y la escuela, pero en el modelo de gestión orientado a la mejora, el cambio educativo se centró en apoyo externo a la escuela, en donde los supervisores comenzaron a ser vistos como actores que promoverían ese cambio.

Otro asunto abordado es la forma tangencial con la que las reformas acontecidas en décadas anteriores han valorado la función del supervisor como elemento relevante para mejorar la educación.

Los obstáculos que identifican en los supervisores de diferentes latitudes apuntan a una excesiva carga de responsabilidades, dispersión de tareas y la realización de tareas con escasa relación con las actividades que se espera que realicen. De manera que señalan cuatro tensiones en la supervisión escolar: la tensión entre actividades administrativas y pedagógicas; la tensión entre funciones de control y apoyo; la tensión entre procedimientos estandarizados, y la necesidad de servicios “hechos a la medida”. Estas últimas tensiones reflejan la contradicción entre una atención a las escuelas centrada en las necesidades particulares de cada una y la demanda estandarizada de la autoridad central.

Por ser este un estudio en el marco de análisis de las políticas públicas, las conclusiones se orientan a emitir una serie de sugerencias de política pública en materia de gestión escolar. Pero más interesante aún que dichas recomendaciones, son las tensiones que se señalan en la supervisión escolar, con las cuales coincidimos y que también forman parte de los ejes de análisis de la tesis que nos ocupa, especialmente: la contradicción entre las funciones administrativas y pedagógicas, por una parte, y por la otra las fricciones asociadas a la realización de actividades de control y apoyo al mismo tiempo, así como los procesos homogéneos de atención a las escuelas a su cargo frente a las necesidades de atención particulares. Este planteamiento sin duda abona a la problematización de la presente investigación.

2.1.4 Tesis

La siguiente tesis titulada: *Supervisoras de Educación preescolar. Entre la tradición, el control y el derrumbe del santuario*, escrita por Martha Lucía Rivera Ferreiro (2010), tomó por objeto de estudio las continuidades, transformaciones, contingencias, condiciones reales, significados y tensiones de la práctica cotidiana de las supervisoras como producto de las prescripciones institucionales y la manera en que son percibidas por las propias supervisoras.

Su objetivo fue explicar cómo se encuentran configuradas las prácticas de educación preescolar en el Distrito Federal, qué objetos de supervisión atienden, a qué fines responden, cuáles son sus formas de institucionalización y medios de realización.

Desde esta perspectiva la supervisión escolar forma parte de un entramado institucional, con una lógica interna, compleja y cambiante. Para entender la supervisión es necesario conocer el amplio campo de sus relaciones más allá de la educación básica: las supervisoras son sujetos sociales con una actividad remunerada; sus trayectorias son plurales; realizan prácticas enmarcadas en un entramado de relaciones forjadas a lo largo de la historia, pero están acotadas por la institución.

Dicha tesis también parte de la idea de que, en la actualidad existen dos modelos de supervisión distintos y confrontados: uno tradicional, viejo y obsoleto, y otro, nuevo, innovador y transformador. Como producto de una encuesta realizada por la autora para conocer sus principales problemáticas, encontró que en la práctica coexisten tareas tradicionales e innovadoras; hay un contraste entre tareas administrativas y técnicas pedagógicas, y multiplicidad de interpretaciones sobre la finalidad de la educación preescolar.

En esta tesis no se identifican preguntas centrales, en cambio, a lo largo de los apartados se hace diversas preguntas, entre las que destaca: ¿De qué están hechas las prácticas de las supervisoras? ¿A qué responden actualmente? ¿Cuáles son los significados que se atribuyen a la supervisión, las continuidades, los desplazamientos y las tensiones que perciben y cómo las enfrentan en la práctica cotidiana? ¿Hasta qué punto las supervisoras llevan a cabo lo planteado por el sistema experto y las políticas educativas o continúan asumiendo y reproduciendo los contenidos, finalidades y formas de supervisión forjados en el pasado?, también considera la posibilidad de si responden a otros nuevos modelos que nada tienen que ver con los anteriores.¹⁸

Su perspectiva de análisis es sociopolítica, dirige la mirada a la dimensión social, institucional e individual, pues la autora consideró que los saberes, que son su objeto de estudio, no pertenecen tanto al ámbito pedagógico, como al de las ciencias sociales, principalmente a la sociología crítica y de la modernidad. Lo anterior, porque los referentes teóricos de los que se alimenta la gestión educativa resultaban limitados.¹⁹

En la tesis se abordan varios conceptos tales como: práctica social, práctica educativa, instituciones educativas, profesionalización, las instituciones como santuario, políticas

¹⁸ Esta es una pregunta con la que la presente investigación coincide dado que quiere conocer cómo las prácticas de control y vigilancia se acompañan con las prácticas derivadas de un modelo con nuevas demandas sociales.

¹⁹ Coincido que los referentes teóricos de la gestión educativa sean limitados, pero yo opto por un análisis cultural del discurso, para conocer asuntos más allá de lo educativo y de la gestión educativa.

públicas, organizaciones tecnocráticas y estratégicas, supervisión, supervisión educativa, sistema experto y gestión educativa.

Metodológicamente, recurre a la triangulación de la información al contrastar los datos empíricos con otras fuentes y entre sí. Parte de la perspectiva etnosociológica de Bertaux, para abordar el análisis de las entrevistas. El objetivo de esta perspectiva es estudiar los fragmentos de la realidad sociohistórica para comprender cómo funciona y se transforma. Los objetos de estudio de este tipo de investigación son los mundos sociales, las categorías de situación y las trayectorias sociales. Este enfoque no está centrado en la interioridad de los sujetos, sino en los contextos sociales. Además, utiliza los relatos de vida que complementa con la consulta de fuentes indirectas de tipo documental. La autora señala que el abordaje de las entrevistas fue describir analizando, analizar interpretando e interpretar comunicando. Fue un análisis relacional que exigía atender las partes sin dejar de ver el todo.

Respecto a las trayectorias profesionales de las supervisoras, encuentra que hay tensiones²⁰ entre las construcciones técnicas (lo que está previsto que deben hacer) y las interrupciones y atajos que rompen con esa linealidad. Si bien su trayectoria es lineal y ascendente, éstas son asumidas de diversas maneras, pues emergen de su socialización profesional que han ido construyendo. Entonces, tiempo, espacio y tácticas no se pueden disociar de las prácticas de las supervisoras, éstas tienden a una multiplicidad de objetos en un sentido acumulativo, es decir, sus actividades se van sumando, no reemplazando viejas actividades por nuevas.

Aún rutinarias y poco conscientes, sus prácticas se hallan plenas de sentido y de recursos de justificación para alimentar determinadas motivaciones y expectativas. La autora infiere que, aunque aparentemente las supervisoras se enfrentan a situaciones dilemáticas para las cuales no están preparadas, tienden a responder reafirmando los

²⁰ Encuentra tensiones en la trayectoria de las supervisoras, entre lo que deben hacer (asuntos técnicos) y los atajos que ellas encuentran para romper con esa linealidad, mediante la socialización y en las que influye un tiempo y el espacio determinado.

mecanismos de control y vigilancia que a su vez implican la puesta en juego de ciertos hábitos aprendidos en este contexto que ya han interiorizado.

Algunas conclusiones a las que llega son:

- La supervisión, en cuanto a su función y trabajo cotidiano, no es como la describe el sistema experto ni las políticas, es algo más complejo, comprende una multiplicidad de contenidos, atiende a una gran diversidad de propósitos y se vale de muy diversos medios para lograrlos.
- La diversidad de formas de apropiación de la supervisión se logra a partir de la manera en que se articulan las dimensiones histórica, social e institucional con la trayectoria profesional de quienes ocupan el cargo.
- Aun cuando lo que se dicta desde las instituciones tienden a la homogeneidad, las trayectorias de las supervisoras no son homogéneas, ni las prácticas son ahistóricas, son sujetos singulares quienes las llevan a cabo.
- Las supervisoras tienden a reproducir el orden institucional, pero no están condenadas a la pasividad y a la disciplina institucional.
- En la actualidad, la figura del supervisor presenta limitaciones, pues se le pide que sea investigador, funcionario e interventor. Lo que le parece que no tiene sentido, particularmente la relación entre investigación y política educativa.
- Además de su actividad de fiscalización y control, ahora las supervisoras deben realizar una supervisión académica, deben acompañar y asesorar a las escuelas oficiales y particulares sobre un nuevo programa.
- Las políticas educativas sólo suman tareas para la supervisión.
- Las demandas sociales derivadas de los padres de familia hacia la supervisión crean nuevas tensiones, estas demandas son realizar una supervisión académica, acompañar y asesorar a las escuelas oficiales, que se suman a las tareas de fiscalizar y controlar.

- Sus prácticas están altamente reguladas con escaso margen para la creatividad, sin embargo dentro de la supervisión emergen otras reglas, que se imbrican con el aspecto anterior.

En este trabajo, se comprueban las hipótesis formuladas al inicio por las investigadoras, las prácticas tradicionales de las supervisoras se adaptan a los nuevos requerimientos, a manera de atajos, por diversos medios y fines, para poder realizar las funciones que les impone la autoridad educativa. Las formas de apropiación se nutren de la dimensión histórica, social e institucional.

Un hallazgo que se considera relevante, es que si bien las instituciones tienden a homogeneizar las funciones de la supervisión, sus trayectorias y práctica cotidiana no son homogéneas, ni ahistóricas. Las supervisoras reproducen un orden institucional, pero no están condenadas a la pasividad y a la disciplina institucional. Si bien esta información es relevante, se considera que puede aplicarse para otros actores educativos, como maestros o directivos. Aquí lo que está ausente y que complementará la fuerza de esta afirmación, es responder ¿cuáles son los razonamientos de las y los supervisores por los que estos actores escapan a la pasividad?, ¿qué los motiva a conducirse mediante atajos para dinamizar su trabajo cotidiano?, ¿qué tipos de gestión educativa mantienen que les permiten no constreñir su práctica a la homogeneización?

Por otra parte, uno de los aspectos relevantes en los que se encuentra coincidencia con la autora, es en cuanto al señalamiento sobre las tensiones encontradas derivadas de las demandas sociales de los padres de familia hacia la supervisión: realizar una supervisión académica, acompañar y asesorar a las escuelas oficiales, además de las tareas de fiscalizar y controlar. Este es justamente uno de los aspectos centrales con el que encontramos eco, pues en el planteamiento de la presente propuesta de investigación, se considera que en la práctica de los supervisores de Puebla hay una convergencia de modelos, uno tradicional y otro derivado de las recientes orientaciones de la gestión escolar, que integran a la comunidad educativa en el asunto escolar de manera cada vez más estrecha, incluidos los padres de familia, pero también a otros actores de la sociedad

como organizaciones no gubernamentales o empresarios. Formas de organización que se yuxtaponen sobre la base de un modelo focalizado en el aula, el docente y director, y que lo reconfiguran. Por lo tanto, se considera que adentrarse al análisis de las motivaciones y experiencias de los supervisores en cuanto al funcionamiento de su práctica en el marco de estos modelos, los problemas derivados de ello y sus concepciones al respecto, no sólo permitirían entrever cómo funciona la supervisión ante las demandas actuales, sino que además profundizaría en el conocimiento de las concepciones y significados de estos actores en el marco dinámico de transiciones y cambios.

También se revisó una tesis de maestría en pedagogía titulada *Prácticas de gestión de la supervisión escolar en primaria*, escrita por Pilar Contreras (2013). En esta investigación el problema central es que la autora encuentra un desfase entre la normatividad y reglamentación oficial sobre supervisión escolar y las prácticas reales de estos actores. En su investigación se pregunta cuáles son sus prácticas, para ellos qué es lo administrativo, qué les impide transformar su gestión y cuáles son las alternativas de formación que tienen los supervisores. Si bien este último no es un objetivo explícito se encuentra como una interrogante en el transcurso del estudio.

Para analizar la práctica de los supervisores, la autora recurre al enfoque etnográfico, hace descripciones sobre la cotidianidad de estos actores y pasa un tiempo definido con cada uno de ellos para conocer sus múltiples actividades.

Dos de sus conceptos centrales, con los cuales teje el análisis de lo observado es el de gestión y el de prácticas de supervisión. Acompaña el diálogo teórico con el referente histórico, mediante el cual analiza los diferentes roles que han tenido los supervisores en diferentes etapas de la historia de la educación pública. De modo que su cronología inicia desde 1867, año en el que encuentra la alusión más remota acerca de las funciones de dirección, administración y control. La revisión histórica encuentra en el acuerdo de 1992, un periodo relevante para la supervisión, al que dedica un análisis más detallado. Posteriormente aborda la caracterización del rol de supervisión en documentos oficiales más recientes, de manera que el recorrido concluye con el Proyecto Nacional de

Educación correspondiente al periodo calderonista. De esta manera ubica en la historia de la supervisión un remoto pasado orientado al control y vigilancia del sistema educativo, que contrasta con un rol más reciente de funciones semejantes, pero otras adicionales orientadas al trabajo administrativo y técnico pedagógico. En esta revisión de la documentación oficial una de las críticas más sistemáticas es que debería estar más actualizada.

En uno de sus capítulos aborda la identidad del supervisor, que se conforma por una combinación de elementos personales, familiares, de su trayectoria profesional y la más relevante para su investigación: las prácticas de su gestión. En otro de sus capítulos aborda las prácticas de la supervisión, donde describe las visitas a las escuelas y las actividades administrativas y de intervención que realizan los supervisores.

En el apartado de conclusiones, la autora señala que el cambio en la supervisión no debe ser individual y menos a partir de un cambio de actitudes, buenos deseos o iniciativas individuales. Considera que para que un cambio sea posible, es necesario modificar las normas y leyes que rigen sus funciones superando algunas que restringen su práctica y la perfilan hacia la atención de tareas principalmente administrativas.

Reiteró que la transformación de la supervisión dependerá en gran parte de una transformación de los actuales procesos de contratación y permanencia en el cargo, en el que intervienen de arreglos sindicales. Un cambio en la gestión debe reconocer los hábitos institucionales y su tipificación. En esta investigación nos preguntamos cuáles serían los cambios que debería realizar la SEP.

En cuanto a la práctica de los supervisores, señala que la apropiación de su función se deriva de la experiencia y no de la formación institucional. Las relaciones humanas derivadas de la experiencia diaria no se consideran en los lineamientos operativos ni reconocen su importancia. La manera en que realizan su práctica es el margen para concretar o no las disposiciones oficiales. Como en el resto de las investigaciones también

se alude a que el exceso de funciones les resta tiempo para asesoría y el apoyo pedagógico.

En cuanto a los supervisores, concluye que la concepción de su rol es individual, no hay institucionalmente significados compartidos. Lo que más requieren estos actores son cursos de formación inicial y continua.

Finalmente comenta que es necesario discutir el tema de evaluación y que tanto los supervisores como los maestros deben ser escuchados al realizar reformas educativas, pues en cuanto a los supervisores, éstos cuentan con conocimientos para transformar su gestión y el sistema.

Se considera que en esta investigación, la transformación de la supervisión escolar, es la premisa central, lo que le parece lógico dado la ocupación de la autora en ese momento, pues era parte de un equipo que imparte actualización a estos actores. Sin embargo, no deja claro el porqué es necesaria dicha transformación.

La autora se suscribe a la teoría la cual señala que la transformación de la gestión es posible, si se conoce la cultura de trabajo, las inercias y las certezas institucionales, pero en el estudio no se especifica cuáles son. Otro de los hallazgos indica que el exceso de carga administrativa es el obstáculo que impide que se le dedique tiempo a las tareas de apoyo pedagógico, pero esa afirmación no se problematiza. Parte de las conclusiones se centran en hacer recomendaciones para la transformación de la gestión, también se hacen recomendaciones sobre evaluación y formación, aunque no fueron problematizados en el cuerpo del estudio.

Coincido con la autora cuando señala que los supervisores deben ser escuchados, pero difiero un tanto de los objetivos. Para la investigación que aquí planteo, cuyo eje son los supervisores de Puebla, conocer lo que los actores educativos opinan tiene el objetivo de hacerlos presentes y visibles ante un sistema educativo que no considera el valor de sus prácticas, cuando éstas favorecen la gestión escolar.

2.2.5 Síntesis reflexiva

Algunos estudios ubican en etapas la presencia y transformación de la supervisión escolar desde sus primeras actividades hasta la actualidad. Gracias a ellos es posible avizorar el papel que la supervisión ha jugado en los distintos momentos de la educación mexicana. Pero también, y más relevante para esta investigación, permite reflexionar a qué responde y cómo se fue transformado una problemática que hoy afecta a supervisores de diferentes latitudes, que dicho en su propia voz señalan: “lo administrativo sería un apoyo, siempre y cuando no sea exagerado como se ha venido dando.” (EG, 2014) “¡Es muchísima la documentación que se nos exige, la verdad, hay cuestiones que se exceden!” (EC, 2014)

Esta situación expresa una fricción que está en el centro de esta investigación: la tensión entre las funciones tradicionales y nuevas demandas sociales hacia la supervisión. Dicho de otro modo, un modelo de gestión escolar cuya base es el control y la expansión del sistema educativo y otro más reciente orientado a la calidad y el mejoramiento del logro educativo. Un cambio de atención centrado en el aula como motor del cambio educativo en contraste con otro centrado en la escuela y en las instancias externas a ella que la apoyan, en este caso la supervisión escolar.

Con base en el análisis de los reportes de investigación, se concluye que parte de los problemas de la supervisión en educación básica tienen que ver, por un lado, con problemas constantes del aparato educativo que no son propios de la supervisión o de la función de los supervisores: la deficiencia de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, los problemas están asociados a la evolución de esta función y los modelos yuxtapuestos de gestión educativa, derivados de las encomiendas que el Estado le ha conferido a través del tiempo. Esta evolución está dividida por los autores en dos momentos: una etapa de control fiscalizador y otra etapa de control y apoyo a las escuelas. En consecuencia, los problemas que se desprenden de esta fricción han trastocado la práctica que los supervisores realizan día con día, las actividades administrativas versus las pedagógicas,

las actividades de control versus las de apoyo pedagógico, y la atención generalizada a las escuelas versus las necesidades particulares.

Un asunto que motiva los estudios de la supervisión, es el rol estratégico que tienen los supervisores por ser estructura intermedia entre tomadores de decisiones y las escuelas. Sin embargo, ninguno de los textos explica en qué consiste esta estrategia, incluso se aborda poco la función del supervisor.

Otro problema es la falta de formación acorde a las funciones que realizan asociada a la selección de candidatos sin capacidad al mérito. La perspectiva mostrada en el reporte de investigación que se señaló anteriormente, tiene un enfoque considerado favorable desde la postura de esta tesis, por tratarse de dar voz a los propios supervisores en el diseño de su propia formación, sin dejarlo solo en manos de la normatividad o la teoría.

La carencia de infraestructura, en particular de espacios exclusivos para el desempeño de las funciones de los supervisores, es otra de las problemáticas expuestas.

En los artículos analizados, los problemas refieren a la politización de la estructura de la supervisión y a los intereses creados, en donde se debate la orientación de las actividades por atender a intereses sindicales versus los intereses profesionales. En los artículos también aparece la pugna entre actividades administrativas contra las pedagógicas, así como las de orden control-fiscalización-auditoría, contra las de asesoría.

La asesoría de la supervisión a los directores y docentes es un asunto que se pone en tela de juicio por algunos de los propios supervisores. También identifican un discurso de poder en la información que se hace llegar a las escuelas y la carencia de un sistema de evaluación para el trabajo de los supervisores.

En otros artículos, el problema de la supervisión se relaciona con la falta de dinamismo de la función, se dice que hay una estaticidad aún en el contexto de descentralización, pues los cambios han sido lentos, la mentalidad y las prácticas de los supervisores no se ha movido. Continúa una distancia entre supervisores y escuelas. Se señala que no es

suficiente la capacitación que se brinda a la mesoestructura. Otro de los artículos señala que es necesario un abordaje a los problemas de la supervisión, a partir del análisis cultural de las organizaciones. Finalmente, algunos en los artículos²¹ en los que se expone la voluntad de los supervisores por encontrar talleres para mejorar su función, ponen en evidencia la falta de estrategias de una formación institucional.

El libro que aborda a la supervisión escolar desde la mirada de las políticas públicas, hace un aporte relevante que ayuda a entender la situación problemática de la supervisión escolar; sin embargo, si bien la problematización se considera pertinente y relevante, el texto no permite entrever la subjetividad de los actores, el rescate su voz respecto de dichas problemáticas. Se reconoce que el alcance de un análisis de política pública no podría abarcar esta dimensión, por lo que se espera que otras disciplinas que estudian a la supervisión escolar sí lo realicen y permitan complementar la discusión. Uno de los aspectos más interesantes de este texto es el conjunto de tensiones que se derivan de la contradicción entre las actividades administrativas y pedagógicas, las fricciones entre funciones de control y apoyo; y la atención a las escuelas con necesidades particulares a partir de procesos homogéneos.

La tesis sobre supervisoras de nivel preescolar llega a conclusiones muy relevantes para la presente investigación, se sintetizan al señalar que la práctica de las supervisoras es muy distinta a lo que plantea la normatividad y las autoridades escolares; se ha construido históricamente, es heterogénea y singular. Las supervisoras reproducen el orden institucional, pero no están condenadas a reproducirlo pasivamente. Pero en la actualidad la formación del supervisor no le alcanza para cubrir las demandas sociales y académicas que se les hace, y las políticas públicas sólo han sumado tareas a la supervisión escolar.

Por su parte, la tesis sobre las prácticas de gestión de la supervisión, plantea dos asuntos con los que encontramos coincidencias: la concepción de los supervisores sobre que su práctica es individual, pues no encontró significados compartidos; y que el principal obstáculo para realizar las tareas pedagógicas es lo administrativo. Sin embargo, con lo

21

que no coincidimos del todo es en ubicar como necesaria una transformación de la supervisión, a partir de un cambio en las leyes y normas. En cambio, sí coincidimos cuando señala que para esta transformación es necesario conocer la cultura de trabajo, las inercias y las certezas institucionales, aunque no aborde cuáles son éstas.

Ya que ha sido descrita de manera general la discusión acerca de la supervisión escolar y el problema que se abordará en esta investigación, es necesario situar la discusión en el contexto de la realidad social vivida durante el tiempo en el que se realizó esta investigación. Ello se logrará a partir de un análisis de lo que la Reforma Educativa de 2013 prevé para la gestión de los supervisores, sus nuevas atribuciones y el análisis sobre su papel en ellas.

2.2 La supervisión escolar en el marco de la Reforma Educativa del 2013

El exceso de carga administrativa como producto de un desfase entre la práctica real de los supervisores y las nuevas demandas educativas hacia la supervisión escolar, adquieren vigencia por lo establecido en la Ley de Reforma Educativa, pues ha delegado en los supervisores el promover la evaluación del sistema, la calidad educativa y el apoyo a las escuelas.

En la presente investigación se propone el análisis de estos temas para comprender la relación entre autoridad educativa y supervisión escolar en el marco de dicha Reforma; para ello es útil formular algunas interrogantes: ¿cuál es la función y el rol que se les asigna?, ¿qué espera la autoridad educativa de esta organización? y ¿qué tipo de apoyos les brinda para cumplir con su tarea? Consideramos que entender la manera en que la autoridad educativa se relaciona con la supervisión escolar, las tareas que les asigna, la formación que les procura y el conocimiento de su realidad, ayudaría a comprender la situación actual de la supervisión escolar y los conflictos de su práctica. Por ello se analizarán la contradicción entre las funciones administrativas y pedagógicas, las fricciones entre las actividades de control y apoyo a las escuelas, así como los

procedimientos homogéneos de atención a las escuelas frente a las necesidades particulares.

Para comprender la relación actual entre las autoridades educativas y la supervisión escolar es conveniente recordar cómo ha sido esta relación en el pasado. En sus inicios la inspección escolar surge con los sistemas educativos modernos y la conformación de los estados nacionales. La función de la inspección se volcó hacia la fiscalización y la correcta implementación de una educación homogénea regida por pautas y normas necesarias para su expansión. La inspección educativa asociada a las tareas de control, fiscalización, administración y vigilancia en el cumplimiento de las normas, es un mecanismo que permanece hasta el presente en la supervisión escolar actual. Posteriormente esta función fue puesta en tensión al introducirse la profesionalización, la especialización y las cuestiones pedagógicas. La inspección poco a poco se fue separando de los establecimientos educativos, pero sin perder relación con ellos. Así se fue transformando en una instancia intermedia de las estructuras jerárquicas del sistema educativo, con funciones de intercomunicación, administrativas, pedagógicas, de control, de apoyo a las escuelas y de vinculación (Aguerrondo, 2013:16).

En un periodo más reciente la supervisión comienza a formar parte del lenguaje educativo. Desde hace dos décadas la supervisión ha sido tomada en cuenta en las políticas educativas nacionales, como es el caso de la firma del ANMEB en 1992, que se centró en tres ejes: la reorganización del sistema educativo, la renovación curricular y la revaloración del magisterio (Rivera: 2010:151). Este acuerdo modificó y determinó tanto las funciones como las concepciones de quienes se encargaban de implementar la política educativa por medio de la gestión educativa en las escuelas, actividad que recaía en los supervisores y otros actores del nivel intermedio de la estructura educativa. En general, el rol del supervisor escolar fue considerado “decisivo, ya que tienen el cometido de vincular tanto hacia abajo como hacia arriba la conducción del sistema” (Fullan 2009 en Aguerrondo, 2013:19). Desde entonces la supervisión escolar se hizo presente en

decisiones tomadas en el salón de clases y en el sistema educativo. A partir de entonces surgió la vinculación entre la supervisión escolar y la calidad educativa.

Mirando en retrospectiva, tanto en el Acuerdo de Modernización de 1992 como en lo señalado en la investigación educativa enfocada al conocimiento de la supervisión, las funciones de esta organización tienen presencia cada vez más dentro de determinadas políticas educativas. En la actualidad el debate de la supervisión y el aumento de su participación y poder local necesariamente toca la Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto, pues en esta política educativa la supervisión escolar tiene un lugar y una tarea a realizar como se analizará posteriormente.

Seguir los cambios de la supervisión escolar hasta la actualidad en el marco de la Reforma Educativa actual, lleva la reflexión a la siguiente pregunta: ¿qué consideró el sistema educativo para replantearse el rol del supervisor en dicha Reforma? y ¿qué tan claro es dicho rol?

Las leyes secundarias de la Reforma Educativa del gobierno en turno²² contienen disposiciones oficiales con implicaciones para la supervisión escolar de educación primaria. Estas leyes son la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Estas disposiciones y la relación que tiene con la supervisión escolar se abordan enseguida.

2.2.1 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

La responsabilidad de la supervisión escolar en el marco de las disposiciones de la Ley del INEE señala que será atribución de este instituto coordinar y operar un sistema de asesoría, acompañamiento y mejora de la práctica profesional para las escuelas, en la que los supervisores escolares tendrán responsabilidad. Aunque la Ley no define el procedimiento, sí especifica el encargo que tendrán los supervisores que apoyarán en la

²² Estas leyes fueron publicadas el 11 de septiembre de 2013, son decretos para reformar, adicionar y derogar diversas disposiciones de la Ley General de Educación.

mejora de la profesionalización de los maestros. Se explicita en el Diario Oficial de la siguiente forma: Coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares.²³

Asimismo, el decreto por el cual se expide la ley, señala que el ingreso de los nuevos supervisores al servicio profesional se realizará a través de “concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que les correspondan”, según el Diario Oficial²⁴. La evaluación del desempeño de los supervisores será determinada por el instituto, el cual determinará los niveles mínimos de estas actividades.

De manera que la asesoría, el acompañamiento y la mejora de la práctica profesional, son responsabilidad de los supervisores. Su rol en estas actividades es de coordinación y operación, lo que permite suponer que el diseño implica la creación de estrategias, por lo que en esta norma el rol del supervisor es abierto a su iniciativa, no solo operativo y limitado a “lo que debería hacer”.

Su desempeño será evaluado por el instituto, aunque en este documento no se especifican los criterios que se tomarán en cuenta para hacerlo y no se plantea un seguimiento o un acompañamiento a los supervisores.

2.2.2 Ley General del Servicio Profesional Docente

La LGSPD someterá a los supervisores a reglas de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Según el Diario Oficial: “impulsará la formación continua de supervisores y docentes como garantía de sus conocimientos y capacidades”²⁵. Para esta Ley, son atribuciones del Instituto la evaluación para el ingreso al servicio docente, la promoción a

²³ Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Art. 14. DOF: 11/09/2013.

²⁴ Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. DOF: 11/09/2013.

²⁵ Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Art. 14. DOF: 11/09/2013.

cargos mediante concursos de oposición y el establecimiento de niveles mínimos para la evaluación del desempeño. Agrega que “los resultados serán acompañados de un dictamen con recomendaciones que deberán ser atendidas por los concursantes para regularizarse y cumplir con las acciones de mejora continua”²⁶. Las autoridades educativas locales se encargarán de convocar a los concursos de oposición y participar en ellos según los lineamientos del Instituto.

La LGSPD establece indicaciones para la formación continua y capacitación de la supervisión adecuadas a sus funciones, al señalar que se ofrezcan programas y cursos, según el Diario Oficial:

...gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del personal docente y del personal con funciones de dirección o de supervisión que se encuentren en servicio, [así como] programas de desarrollo de capacidades para la evaluación interna a que se refiere esta Ley²⁷.

En esta investigación se considera favorable que las leyes dirigidas a la supervisión escolar, contemplen el fortalecimiento de la formación continua y las estrategias para el ingreso y promoción de los supervisores. Sin embargo, se ha de enfatizar que lo mejor de leyes como éstas es que puedan tener un impacto en la realidad para que no se queden en letra muerta o en nuevas medidas de regulación, como ocurre constantemente. En esta investigación, tanto la evaluación de los supervisores como su formación continua, son aspectos que sólo serán abordados tangencialmente para enriquecer la comprensión del problema central de esta tesis, a saber: el roce entre funciones administrativas y pedagógicas. Sin embargo, la observación de la práctica de los supervisores en campo permitirá entender cómo se llevan a cabo en la realidad estas dos dimensiones.

²⁶ DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. DOF: 11/09/2013.

²⁷ *Ibíd.*

En cuanto a los propósitos del servicio de supervisión, la Ley prevé que sus funciones deberán orientarse a brindar educación de calidad. Según el Diario Oficial, el perfil del supervisor debe:

...reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan²⁸.

Pues uno de los propósitos de la Ley es asegurar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de maestros y supervisores, así como un nivel suficiente de desempeño.

La Ley establece además la necesidad de desarrollar perfiles, parámetros e indicadores que permitan definir los aspectos principales que abarcan las funciones de docencia, dirección y supervisión, es decir, los niveles de desempeño mínimos para los cargos con funciones de dirección o de supervisión, así como niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor.

Las autoridades educativas deberán ofrecer programas de desarrollo de capacidades para la evaluación a los supervisores, según el Diario Oficial, con el “objetivo de generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora e incluirá una revisión periódica de los avances que las escuelas y las zonas escolares alcancen en dichas competencias”²⁹. Las autoridades educativas y los organismos descentralizados deberán evaluar el desempeño de quienes ejerzan la supervisión.

Los concursos de oposición deberán ser públicos, los requisitos deberán ser menester de las autoridades educativas, las autoridades educativas locales o los organismos descentralizados, pero los aspirantes deben haber ejercido como docente un mínimo de dos años. La promoción de una plaza en educación básica dará lugar a un nombramiento

²⁸ DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. DOF: 11/09/2013.

²⁹ *Ibíd.*

definitivo. Los supervisores que destaquen en su desempeño serán objeto de reconocimiento por parte de las autoridades educativas. Quienes participen en uno de estos cargos mediante un procedimiento distinto, serán acreedores a sanciones correspondientes.

El personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación a que se refiere el artículo 53 de la Ley, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio, o bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen.³⁰

Al personal que obtenga resultados suficientes en dicha evaluación, se le otorgará nombramiento definitivo y quedará incorporado al Servicio Profesional Docente conforme a lo dispuesto en esta Ley. El personal que incumpla con la obligación de evaluación o cuando en ésta se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño, volverá a su función docente³¹.

2.2.3 Síntesis reflexiva

Las disposiciones de la Reforma Educativa del gobierno en turno hacia la supervisión escolar se pueden agrupar en asuntos de reconocimiento (los perfiles para su función; las competencias profesionales en relación con los contextos sociales y culturales, y la evaluación a la supervisión) y de permanencia (impulso a su formación continua). También se le adjudica la función de brindar una educación de calidad como un propósito de ese servicio, aunque no se especifica una definición de ese término. Así, los supervisores también están contemplados en lo dispuesto por la Ley del INEE, que establece reglas en torno a su participación sobre el ingreso al servicio mediante concursos de oposición, además de su participación en asesorías, acompañamiento y mejora de la práctica profesional en las escuelas.

³⁰ *Ibíd.*

³¹ *Ibíd.*

En las disposiciones de la Reforma Educativa para los supervisores, se pueden distinguir tres tipos de planteamientos, que en esta investigación llamamos los asuntos relevantes, los objetables y los preexistentes. Con respecto a los primeros considero que sin lugar a dudas crear perfiles para la función supervisora resulta favorable pues los supervisores tienen más características que comparten que las diferentes. Además, la elaboración de perfiles implicaría conocer a fondo la práctica de los supervisores, aspecto del que se carece. Elaborar estos perfiles, desde el punto de vista de esta tesis, requiere de la participación de los supervisores mismos, sería conveniente tomar en cuenta su experiencia al normar sus funciones, a partir de las que ya se encuentran desempeñando. Valorar el contexto social y cultural, es un aspecto no solamente conveniente sino necesario a la hora de abordar las competencias y habilidades de estos actores, pues están estrechamente relacionadas al contexto y se requieren para brindar una atención educativa pertinente y con equidad. Los concursos de oposición son procedimientos transparentes, pues se espera que con esta medida se termine una tradición de corrupción mediante la cual las plazas eran vendidas o heredadas. La formación continua es un proceso obligado para que los supervisores puedan desempeñar su función de manera profesional, para lo cual hay que subrayar que ésta deberá ser pertinente a las funciones que realizan en su práctica cotidiana y no obligarles a asistir a capacitaciones de docentes, como ocurre en la realidad.

Los asuntos objetables se refieren a la evaluación de la supervisión. Para su realización son necesarios previamente los perfiles de desempeño, y con base en ellos se podría saber qué se va a evaluar; al ser el cuerpo de la supervisión una organización muy heterogénea, no resultan claros los mecanismos, contenidos, habilidades y destrezas a evaluar. Otro asunto es la formación del supervisor como promotor de la evaluación, si bien es una disposición viable porque los supervisores ya evalúan en su cotidianidad, se requiere que la evaluación que realicen no sea burocrática, administrativa o sólo cuantitativa, sino que se complemente con evaluación formativa y que sirva a la mejora de las escuelas. Probablemente, el punto más objetable es que los supervisores, si bien podrán contar con una evaluación de su desempeño, la Ley no ha contemplado un acompañamiento y

seguimiento a sus funciones hasta este momento; es decir, alguna instancia encargada de asesorarlos y retroalimentarlos particularmente en las funciones de gestión que realizan. Hasta ahora, los supervisores no cuentan con este beneficio que ayudaría a profesionalizar su función.

El último asunto se refiere a que los supervisores deben brindar una educación de calidad como un propósito de su servicio. Desde el Acuerdo para la Modernización ya se les adjudicaban esta misma responsabilidad, pero no se aclaró lo que para la Reforma Educativa significa “calidad”, que ha sido un concepto polémico dentro del ámbito educativo³².

Finalmente, entre los asuntos promovidos por la Reforma Educativa que ya existían en la práctica de los supervisores, se encuentra su participación en asesorías, el acompañamiento y la mejora de la práctica profesional en las escuelas. En estos temas la actual Reforma no agrega algo que oriente a los supervisores para saber de qué forma hacer mejor lo que ya realizaban en su práctica cotidiana.

Para responde la pregunta ¿qué se consideró en la Reforma Educativa actual con base en la experiencia del acuerdo de modernización? Se podría decir que en las actuales

³² Es un hecho que el término calidad emerge en otras disciplinas no educativas, como es la administración, en donde la evaluación del producto final es el único insumo para evaluar la calidad; por otra parte, también se asocia con modelos de producción fordista (Gautier, 2007). Desde entonces, en el ámbito educativo se adoptó un lenguaje propio del ámbito empresarial y comenzaron a emerger otras figuras, como los técnicos-expertos encargados de los programas de innovación educativa (Rivera, 2010). Se considera que una noción sobre *calidad* relativamente aceptable, es la de Pablo Latapí. En un inicio señala que no hay una definición convincente sobre el término, pues se carece de una definición clara por lo que suele confundirse con el aprendizaje de conocimientos, lo cual resulta simplista y falso, pues la educación no sólo comprende el conocimiento. Tampoco es la comparación entre escuelas, el éxito en el ámbito laboral o la competencia entre estudiantes. La propuesta del autor señala que una educación de calidad, es la que forma un hábito razonable de autoexigencia. La calidad ocurre en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno, y en la actitud que los estudiantes desarrollan frente al aprendizaje. Una condición básica para transmitir la calidad es poseerla, después poder reconocerla y finalmente transmitirla. Bajo esta lógica la calidad depende del educador (Latapí, 2007).

disposiciones para la supervisión, se incluyen nuevos asuntos como por ejemplo: los concursos de oposición y la adquisición de competencias profesionales sobre contextos sociales y culturales específicos. Sin embargo, valorar la pertinencia de los temas de la Reforma Educativa sólo en términos educativos no es suficiente, pues es “precisamente esta dimensión política la que define mayormente si una innovación se adopta o no, así como los tiempos, las adecuaciones y hasta los nombres que servirán para nombrarla” (Loyo, 2010:189), por lo que es necesario recurrir a otros campos disciplinarios además del educativo para entender esta compleja realidad.

Durante el periodo de modernización el Estado transfirió la administración a los estados, y con ella las estructuras administrativas y los modos de operar (Tapia, 2001). Desde entonces la carga administrativa de los supervisores los satura y rebasa; la propuesta de Reforma actual, no considera cómo erradicará este problema propio del sistema educativo nacional, que no fue contemplado en su diseño ni en su implementación, por el contrario, ha delegado a la supervisión mayor responsabilidad en aspectos de evaluación, asesoramiento y profesionalización. Es posible inferir, porque así ha ocurrido antes, que estas nuevas actividades de la Reforma Educativa 2013 se montarán en las ya existentes, sobrecargando la práctica de los supervisores y sin que haya una simplificación de funciones. Puede ser así, puesto que estos actores no participaron en el diseño de lo que posteriormente fueron las decisiones políticas, cambios diseñados de arriba hacia abajo por funcionarios del sistema educativo que omitieron la relevancia de la supervisión escolar, y no consideraron que sus actores estarán determinados por estas disposiciones en las que no tendrán injerencia alguna.

Dada la problemática expuesta acerca de la pertinencia de la Reforma Educativa en cuanto a las disposiciones sobre la supervisión escolar, y considerando la reflexión acerca de la tensión entre actividades administrativas en detrimento de las pedagógicas en la práctica de los supervisores, se infiere que con la Reforma Educativa de 2013 emergen avances en términos de la identificación de algunas necesidades sobre la función supervisora que no se puede pasar por alto; sin embargo, para estos actores sigue

existiendo la contradicción entre las disposiciones oficiales impuestas por la autoridad educativa y lo que les demanda desempeñar su práctica diaria: vigilar el cumplimiento de la normatividad mínima y asistir a cursos de formación que no están diseñados para los mandos medios. Contar con tiempo suficiente para brindar asesoría pedagógica a las escuelas es para ellos todavía una aspiración difícil de alcanzar. La respuesta para comprender el origen de esta problemática se puede ubicar en los modelos de gestión escolar simultáneos que no son complementarios, pero también en el ámbito político y en el cultural de los supervisores. Cabe señalar que la realidad inmediata en la que viven estos actores es distinta a la planteada en la norma y les presenta problemáticas que al parecer poco tienen que ver con las metas de la calidad educativa que plantean dichas reformas, especialmente porque la calidad educativa que es el propósito principal de éstas no está anclado al aprendizaje de los estudiantes como fin último, sino principalmente a cambios laborales y administrativos.

Una vez que ya ha sido analizado el rol de los supervisores en el marco de la Reforma Educativa 2013, se considera pertinente hacer una lectura desde la política pública con el propósito de analizar la posición estratégica de la supervisión escolar y reflexionar sobre la débil inclusión de la supervisión en fases estratégicas de política pública.

2.3 La supervisión escolar desde la perspectiva de las políticas públicas

El análisis desde el campo de la política pública ayudará a entender las tensiones de la supervisión escolar, en particular del supervisor, que son objeto central de esta tesis: la contradicción entre las funciones administrativas y pedagógicas. Además ubica a la supervisión escolar como organización sujeta a disposiciones institucionales de política educativa.

No está de más reiterar que la relación entre la política educativa y la supervisión escolar se remite a la década de los noventa, en donde los acuerdos nacionales del sistema educativo como el ANMEB y el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, habían visto en la supervisión una estructura estratégica para mejorar la calidad educativa y para

la transformación escolar. Los documentos oficiales señalaban: “por la importancia de sus funciones directivas y de supervisión, la formación del personal de este tipo se promoverá de manera decidida” (SEP, 1995:44, en Rivera, 2010:28).

A dos décadas de estos planteamientos, quienes han investigado la supervisión señalan que este cambio no logró contribuir a la mejora de resultados en el aprovechamiento educativo, al contrario, se ubicaron algunos retrocesos en el aprendizaje de los alumnos, según lo expresado por Rivera (Rivera, 2010:27). Como lo he explicado con anterioridad la calidad de la educación es un término cuestionable.

El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, es una política que tiene influencia de recomendaciones internacionales. Las sugerencias exteriores sobre las transformaciones en gestión educativa han orientado los cambios con el propósito de mejorar las escuelas mexicanas (Del Castillo y Azuma, 2009). Dicha influencia resulta problemática cuando su adaptación se realiza de manera mecánica sin considerar que su diseño responde a otras necesidades educativas, realidades políticas y sociales.

Como se explicó en el apartado anterior la Reforma Educativa del gobierno actual, como política educativa, implica algunas modificaciones a la gestión que realiza la supervisión escolar, particularmente en la coordinación y operación de la asesoría a las escuelas, el acompañamiento y la mejora de la práctica profesional de los docentes, en su participación en la evaluación del sistema y en el apoyo y la promoción de la calidad educativa; aspectos que bajo dicha Reforma son responsabilidades de la supervisión.

En este sentido, cobra relevancia la supervisión escolar como una organización decisiva en la implementación de políticas públicas, al operar programas y enfoques educativos, coordinar estrategias de acompañamiento y promoción de la evaluación docente; al ser un estrato intermedio y estratégico del sistema educativo:

...requiere poner especial atención en los actores que configuran el marco en el cual se formulan y se implementan las políticas y los programas educativos, así como las medidas concretas que los acompañan. (Loyo, 2011:189).

La organización de la supervisión escolar se constituye a su vez por supervisores encargados de poner en operación la política educativa, mediante acciones de monitoreo y seguimiento en escuelas, zonas y sectores escolares.

Las disposiciones oficiales y la política pública dirigida hacia la supervisión escolar, ya sea a partir del Acuerdo para la Modernización y la Reforma Educativa del gobierno actual, independientemente de sus cualidades, han sido y están siendo ejecutadas por supervisores que hacen de ellas un asunto operativo en las escuelas. Los modelos de gestión adquiridos de contextos internacionales son aplicados por supervisores en contextos locales. De manera que el supervisor escolar adquiere relevancia en cuanto sujeto que por una parte toma decisiones para operar dicho modelo, pero por la otra estas decisiones responden también a sus valores, idiosincrasia, filiación política, cultura, costumbres y tradiciones. Por ello:

...la política educativa se construye en la confluencia entre la capacidad de iniciativa y de gestión de la autoridad gubernamental y los otros actores sociales que con su acción apoyan, retrasan, dificultan o modifican esas líneas de acción. (García Huidobro, 2001 en Loyo, 2010:204)

La Reforma Educativa como política educativa está sujeta a la subjetividad, posición y experiencia de los supervisores, ya que sus acciones influyen en su operación, en ella intervienen sus decisiones, historia personal e identidad. En este sentido, consideramos que aun el análisis de estos actores se puede enriquecer con un elemento adicional que complementa la comprensión integral de la influencia de la supervisión en la implementación de la Reforma Educativa: se trata del análisis de su contexto cultural.

En la producción de estudios acerca las políticas públicas, se ha señalado que sus análisis deben considerar las tradiciones culturales y simbólicas de cada contexto. Esta propuesta se considera relevante para comprender las tensiones entre actividades administrativas y pedagógicas, uno de los obstáculos más sentidos en la voz de los supervisores.

El objetivo es poder cuestionar el alcance en los planteamientos de las políticas y sus diferentes realidades, ¿hasta dónde las políticas deben ser adaptadas, redefinidas y reinterpretadas a partir de cada contexto específico? (Cabrero, 2000:190). Con respecto a la dimensión de análisis de las tradiciones culturales y simbólicas de cada contexto: "se trata de los códigos implícitos en el lenguaje, el estilo de la relación y la negociación. Sin este entendimiento difícilmente se puede interpretar un proceso de política". (Cabrero, 2000:191) De manera que la implementación de las reformas educativas y los modelos de gestión adoptados durante el periodo de modernización, también estarán influidos por el tipo de régimen político, si es democrático desde la sociedad o en transición democrática.

Con base en la consideración de estas dimensiones en el análisis del papel de la supervisión en las políticas educativas, sería posible reconstruir el modelo de gestión pertinente que considere como prioridad las necesidades particulares de los actores que operan las políticas "con el objetivo de darle un mayor poder explicativo y una profundidad descriptiva y prospectiva" (Cabrero, 2000:192). Enrique Cabrero considera necesario remitirse a estas dimensiones para abordar el campo de estudio de las políticas públicas, conocer las tradiciones culturales y simbólicas de la supervisión escolar, además de sus valores, intereses y acciones, y cómo influye este contexto en las decisiones, que suelen modificar los aspectos centrales de las políticas educativas redefiniéndolas y adaptándolas a su contexto de aplicación. Adscribimos esta investigación a esa propuesta y concluimos que para comprender mejor el problema de investigación planteado son de gran valía los ejes de análisis que plantea el autor.

Cabrero advierte que es necesario considerar la realidad nacional mexicana, su transición democrática derivada de tradiciones autoritarias, las formas verticales de relación social y sus tradiciones políticas y culturales, así como evitar:

...modelos de análisis importados por países usuarios como una caja de herramientas, sin contemplar que en su interior hay un gran contenido valorativo y simbólico, producto de una historia política diferente. (Cabrero, 2000:198)

Las propuestas teóricas derivadas de la política pública permiten abordar asuntos como la pertinencia de los acuerdos de la Reforma Educativa para la supervisión escolar y los procesos de implementación de políticas y programas en las escuelas por parte de los supervisores, y las particularidades de su contexto local y cultural.

El modelo de gestión en el que surgió la supervisión escolar era un modelo orientado a la expansión del sistema educativo. Con este modelo las actividades de la supervisión se enfocaron a la inspección de los centros escolares, posteriormente y sin desarticular el esquema de inspección, se introdujo otro modelo en el que los superiores se enfocaron a realizar nuevas actividades orientadas a brindar apoyo pedagógico a las escuelas. Estos dos esquemas con propósitos y objetivos diferentes fueron implementados por supervisores con muy escasa formación para desarrollarlos. De manera que este apilamiento de modelos de gestión ha provocado diversas complicaciones para los supervisores en su práctica cotidiana.

Es probable que el exceso de carga administrativa estudiada en esta investigación, sea un producto de esta yuxtaposición de formas de realizar la gestión. En este sentido, las tareas administrativas orientadas a la atención de la expansión del sistema educativo corresponden a un modelo de gestión correspondiente a la segunda mitad del siglo XX, pero en la actualidad siguen vigentes estos procedimientos pues la SEP no ha logrado simplificarlos, y representan un orden que se ha mantenido desde la autoridad central.

Durante el periodo de modernización el Estado transfirió la administración a los estados y con ella las estructuras administrativas y los modos de operar (Tapia, 2001). Desde entonces la carga administrativa de los supervisores los satura y rebasa, y la propuesta de Reforma actual no considera cómo erradicar este problema sistémico; por el contrario, ha delegado a la supervisión mayor responsabilidad en aspectos de evaluación, asesoramiento y profesionalización para aplicar ese nuevo modelo centrado en el apoyo externo a la escuela y con ellos atiende las demandas internacionales sobre gestión educativa. Son cambios aplicados de arriba hacia abajo y sin una simplificación de

funciones. Los supervisores escolares aún no son considerados en el diseño de éstos, sus necesidades son invisibilizadas. Olivé define que:

...sólo es justa aquella sociedad donde se garantiza la satisfacción de las necesidades básicas de todos sus miembros... una necesidad básica es algo que solo pueden determinar los propios interesados, en función de las tradiciones, las creencias, las normas y los valores, así como las expectativas y los proyectos y planes de vida individuales y colectivos que constituyen sus prácticas y su horizonte cultural. (Olivé, 2004:12)

La contradicción en la supervisión escolar entre las actividades de control y apoyo a las escuelas, es referida por los maestros a quienes los supervisores dan formación, evalúan y asesoren. Para ellos la figura del supervisor es dual y en la que pocos confían, pues por una parte obtienen de ellos evaluaciones, sanciones control y vigilancia, y por otra reciben apoyo, formación, acompañamiento y seguimiento. Son dos actividades a las que los supervisores no pueden renunciar, pues los modelos de gestión que enmarcan sus funciones les solicita, por una parte, vigilancia y control del cumplimiento de la normatividad mínima en las escuelas; y por otra que su trabajo impacte en el logro de la calidad educativa, brindando formación, evaluación, acompañamiento y seguimiento a los maestros.

Finalmente, otro desajuste en la práctica de los supervisores derivado de la yuxtaposición de modelos de gestión, son los conflictos creados en una de sus principales actividades de la supervisión escolar, que es la visita a las escuelas. Los supervisores se encuentran en la disyuntiva de no poder dar un apoyo pertinente a las escuelas, por tener que remitirse a procedimientos estandarizados que impiden dar atención a la diversidad de las mismas. Estos procedimientos se traducen en llenado de formatos y elaboración de estadísticas que distan de un apoyo pertinente a favor de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

2.3.1 Síntesis reflexiva

El exceso de carga administrativa y la asesoría pedagógica pertinente a las escuelas que los supervisores pueden dar son asuntos que bien pueden atenderse desde el ámbito educativo, pero su impacto es más eficaz si se incluye la perspectiva de la política pública y se orienta el análisis no solo hacia asuntos educativos, sino también culturales en los que los supervisores están inmersos. Es por eso necesario considerar los aspectos culturales de estos actores y el análisis de los significados de su narrativa.

Considerar a los supervisores como participantes en la definición de los problemas de política pública y en otras de sus fases como la implementación, implica adentrarse en los intereses políticos y valorativos que tienen los propios supervisores, pues estos elementos ya influyen al momento de hacer operativas las reformas y políticas a partir de las decisiones que están dentro de su ámbito de injerencia. Este es un análisis que se profundizará en los capítulos posteriores.

Surgen entonces una serie de preguntas, que aunque no todas sean respondidas en esta investigación, son útiles para guiar la reflexión: ¿qué actores se involucraron en su diseño?, ¿qué actores sociales intervinieron en la legitimación de esas disposiciones?, ¿qué aspectos contextuales e históricos fueron considerados al elaborarlos?, ¿qué aprendizajes, que los supervisores ya tienen, fueron considerados para no partir de cero?

El contexto cultural de los supervisores, el significado de los procesos educativos contenidos en sus funciones, las relaciones entre ellos, las estrategias al ejercer sus funciones y el control de procesos educativos, son campos de análisis que serán abordados en el presente estudio. Por lo tanto, el problema de investigación hasta ahora planteado es necesario aterrizarlo a partir de lo que se encontró en campo, lo expresado por los propios supervisores que será analizado en los apartados posteriores.

El tema no quedará agotado, pues de manera persistente en las reformas oficiales y algunas políticas educativas, los supervisores no han sido suficientemente valorados;

hasta ahora las modificaciones a esta organización no han estado acompañadas de cambios que recuperen las propias necesidades y demandas, no ha habido una formación adecuada a sus nuevas funciones. Las reformas han fungido solamente como políticas verticales, de arriba hacia abajo, en donde los supervisores sólo han fungido como agentes operativos.

Consideramos que se habrán de abordar otros ángulos del supervisor como actor de las políticas, a partir del significado sobre su práctica y la manera en que sus decisiones y concepciones influyen en ella.

En el siguiente capítulo se analiza la información encontrada en campo, se hace un debate en torno al problema de investigación y se enriquece la discusión con los referentes conceptuales a los que ya se ha hecho referencia.

CAPÍTULO 3. Las narraciones de los supervisores escolares

3.1 Los mitos en el ámbito educativo

Los mitos son imprescindibles en la vida cotidiana de las escuelas, organizaciones e instituciones públicas, se representan a partir de significados y su mecanismo funciona mediante reglas interpretativas y prescriptivas que ayudan a comprender el entorno y orientar la acción. Los mitos dan sentido e intencionalidad a las actividades que se realizan en la escuela, pues conforman una parte íntima de su vida diaria y constituyen los fundamentos de moralidad, creencia, normatividad y ritualidad; por medio de ellos la identidad personal y social de sus integrantes se transforma y articula. Dan equilibrio a la vida organizativa de las escuelas y a la vida interpersonal que se desarrolla y se reproduce en ellas (Torsten, 1982 en Bates, 1989:45).

En las escuelas se identifican dos tipos de mitos: las metáforas y los ritos, ambos están siempre mediados por las negociaciones a través del lenguaje (Bates, 1989:48). Las metáforas son las expresiones realizadas a partir del lenguaje y tienen significado; los rituales son aquellas acciones observables, reales y objetivas. Mediante estos tres conceptos los individuos y grupos articulan la realidad cultural de la escuela y la adaptan a su visión de futuro (Torsten, 1982 en Bates, 1989:45).

Los mitos han sido estudiados sistemáticamente por la antropología, Mircea Eliade quien es uno de sus principales representantes, señala que los mitos son consustanciales a los seres humanos:

...a estos les precede al lenguaje y a la razón discursiva. El símbolo revela ciertos aspectos de la realidad -los más profundos- que se niegan a cualquier otro medio de conocimiento. Imágenes, símbolos, mitos, (...) responden a una necesidad y llenan una función: dejar al desnudo las modalidades más secretas del ser. Por consiguiente, su estudio permitirá un mejor conocimiento del

hombre: del hombre sin más, que todavía no ha contemporizado con las exigencias de la historia. (Eliade, 1987: 12)

Por lo tanto, estudiar no solo los ritos de los supervisores, sino también sus expresiones acerca de las funciones que realizan permitirá conocer de manera integral los aspectos de su realidad que traspasa el conocimiento de la literalidad. Las nociones de los supervisores sobre su práctica supervisora y las problemáticas particulares de su organización tienen significados sociales que al estudiarlos se puede dar una mejor explicación de su cotidianidad.

3.2 Las metáforas del supervisor escolar

3.2.1 Ser supervisor escolar es... un apoyo a los maestros

En este apartado se abordan los significados que existen en las explicaciones de los supervisores acerca de lo que para ellos implica ser un supervisor, el propósito es conocer la noción que se tiene de esta función y si dicha noción es compartida. Estas nociones fueron expresadas por ellos a partir de las entrevistas realizadas.

Se encontró que las expresiones más comunes entre los entrevistados sobre el ser supervisor giran en torno a las actividades que realizan, entre ellas la actividad primordial y más representativa entre sus funciones son las acciones de formación que los supervisores brindan a los maestros y directores, tanto en cursos y talleres de actualización como en el diálogo sobre asuntos que impactan la docencia. A esta acción principal se suma la de dar atención al aprendizaje de los alumnos. Ambas actividades pueden considerarse complementarias porque los supervisores no dan una atención directa a los alumnos, pero sí indirecta por la vía de la formación a los maestros. Lo que significa que ser supervisor se define por su rol como formadores de maestros y por el servicio de atención hacia los alumnos, aunque ésta en la realidad no implique un contacto directo con estos últimos.

Como supervisor ahora son (mi responsabilidad) mis directores, mis compañeros maestros y los alumnos que componen las diferentes escuelas de mi zona escolar. (EN, 2014)

Otras dos ideas que están ancladas a la definición de supervisor son asuntos que refieren más que acciones o definiciones, a formas particulares de ver la función. Se mencionó que ser supervisor es “un asunto muy complejo”. La manera en la que se expresó esta definición fue en un momento especial de la entrevista, como cuando se dice una verdad que no había sido dicha antes. En ese contexto, ser supervisor implica para estos actores una profesión compleja que no se puede describir con una sola definición: “es compleja la respuesta, porque tiene varias aristas”. (EM, 2014) La función que también fue descrita como laboriosa y desgastante. A esta idea de complejidad se asocia un asunto que para esta investigación es central: el exceso de carga administrativa. Así, para los actores entrevistados ser supervisor está asociado a una función compleja de multitareas y necesariamente ligada a las actividades administrativas muy demandantes:

...en la actualidad es muy complejo porque hay que atender la parte administrativa que es la que nos quita muchísimo tiempo. (EC, 2014)

Otra de las nociones a las que comúnmente se liga el significado de ser supervisor, es a la idea de que esta función es una responsabilidad excesiva, una labor pedagógica y un gran compromiso, aunque no se especificó el porqué: “Significa una responsabilidad pedagógica muy profunda.” (EN, 2016) A esta noción de responsabilidad también se asocia una idea muy específica, la responsabilidad de alcanzar la calidad de la educación, que es parte del contenido del discurso institucional, particularmente la Reforma Educativa del gobierno peñista.

Ser supervisor es el que tiene la responsabilidad de que (...) se logre y se esté trabajando en la calidad de la educación. (EM, 2014)

La función supervisora comúnmente está ligada a la tarea de asesorar a los docentes, con el propósito de que el maestro se mantenga acompañado académicamente. La visita a las

escuelas es esencial para el cumplimiento de la mayoría de sus funciones, y sigue siendo una demandas que se les hacen dentro del marco de la una nueva gestión escolar.

Una tercera función es cómo llevar los programas de la política educativa a las escuelas, cómo tenemos que correlacionarlas con las planeaciones, con los proyectos, con las rutas de mejora, con los planes de mejora. (EM, 2014)

La visita a las escuelas es una actividad que los supervisores perciben como una responsabilidad central de su práctica, probablemente porque todos los supervisores entrevistados fueron en algún momento de su trayectoria profesional maestros frente a grupo; aunque este asunto será abordado con mayor detalle más adelante. La visita a las escuelas tiene dos propósitos para la supervisión escolar: implementar programas de política educativa y relacionar esos programas con el mejoramiento de las escuelas. Estas dos acciones también provienen de las demandas de la nueva gestión educativa que ya han sido adoptadas por algunos supervisores como actividades torales de su función.

Ser supervisor también está definido por su opuesto, por aquello que no es ser supervisor. Los entrevistados señalaron que lo que define a ser supervisor no es una función en la que se pueda mantener una actitud relajada o tranquila, sino una función en la que es necesario demostrar que se tienen capacidades en la materia:

Yo siento que para hacer cualquier cargo hay que tener capacidad si no mejor ni me interesa, cada quien lo hace a su manera, no todos somos iguales, hay otros que son prácticos en uno y otros que son prácticos en otro, cada quien tiene sus formas. (EC, 2014)

Por su parte, ser supervisor también se asocia a una función de incertidumbre, pues una vez recibido el cargo de supervisor viene el desconocimiento acerca de las acciones que deberán realizar. Uno de los supervisores comentó:

...es fácil ser supervisor, dicen, por ahí encontré un libro que decía -Ya soy supervisor ¿y ahora qué?- No, para esto no hay escuelas, así como no hay escuelas para padres (EC, 2014).

Consideramos que esta sensación inestable concuerda con lo que señalan algunos estudios sobre supervisión escolar: que la función de supervisión se adquiere en la práctica:

Por otro lado, oficialmente no se han diseñado lineamientos u orientaciones para la formación inicial de los supervisores, ellos aprenden a serlo en la práctica o imitando a sus pares. (Contreras, 2013: 37).

Finalmente se encontró que el *ser supervisor* se ancla a múltiples significados que no necesariamente son compartidos por todos los entrevistados. Así se mencionó que ser supervisor implicaba, por ejemplo: ser líder; ser quien se encarga de brindar información acerca del servicio educativo, los aspectos administrativos, técnicos y de participación social, o quien implementa diferentes estrategias, resuelve los conflictos y funge como vehículo de comunicación entre padres de familia, comités y Consejos Técnicos. En lo que sí coinciden es en que los define el exceso de carga administrativa.

Por lo tanto, ser supervisor para los mandos medios de Puebla es un concepto que se explica a partir de: las acciones que realizan en la cotidianidad (la formación a maestros y la visita a las escuelas), la valoración ellos realizan sobre su práctica (asignándoles superlativos como un “gran” responsabilidad) y una interpretación subjetiva acerca de la manera en que están viviendo su profesión (una función llena de incertidumbre, no relajada o tranquila).

Se encontró también, pero en menor medida, explicaciones sobre ser supervisor ligadas a los discursos oficiales y al liderazgo, dichas nociones están presentes en la investigación educativa sobre gestión escolar cuando se afirma que ser supervisor es quien se encarga de implementar programas de política educativa y se ocupa de los asuntos

administrativos. En este sentido consideramos que ser supervisor metafóricamente se explica en principio a partir de las acciones y las valoraciones personales, y en menor medida por el discurso oficial.

En el siguiente subtema se aborda el significado que los supervisores asignan a la noción de educación. El propósito es conocer a qué referentes recurren para explicar uno de los conceptos centrales para la función que desempeñan.

3.2.2 La educación es... el factor principal para tener una buena sociedad

La educación es un concepto con significados compartidos por los supervisores entrevistados; aunque algunos aspectos fueron referidos sólo de manera aislada. El concepto que más se asocia a educación es el de sociedad, ya sea que la educación sirva para integrar a los individuos a ella, para tener una buena participación en ella o producir una buena sociedad a partir de la educación. Como sinónimo de sociedad también se mencionó a la comunidad, es decir, la educación sirve para que los niños se desarrollen armónicamente en comunidad con el objetivo de vivir mejor.

La educación... yo lo entiendo como la culminación o el complemento de la personalidad del individuo ante el rol y ante el papel que tiene ante la sociedad. (EC, 2014).

Con menor frecuencia se mencionó que la educación es el acopio de conocimientos, aunque advierten que el concepto de acumulación no es adecuado: "...es la acumulación de conocimientos, que está muy mal empleado ese término." (EC, 2014) A la noción de educación también se asociaron actitudes, habilidades y valores como la equidad.

Por otra parte, cuando algunos entrevistados explicaron su noción de educación refirieron el artículo tercero del Ley General de Educación para explicar la relación que debe construir la escuela más allá de su propio espacio; sin embargo, al indagar sobre dicha mención no se encontró en la Ley lo referido por los supervisores.

Otro significado compartido y anclado a la educación fue el de polisemia, en donde se mencionó que la educación estaría asociada a muchos conceptos: “Bueno, la educación tiene muchísimos conceptos, vamos a decirle así.” (EC, 2014)

Finalmente, se asociaron a la educación algunas nociones aisladas: la relación de la educación con la convivencia humana; el impacto que la escuela debe tener en las comunidades; la educación entendida como un proceso de apropiación de saberes y valores para ser un buen ciudadano, la educación como un conjunto de valores y como sinónimo de bienestar.

En síntesis, los supervisores se explican la educación en función del impacto que ésta tiene o debería tener sobre la sociedad, su integración a ella por medio de valores y con el propósito de vivir mejor. La escuela como proveedora de conocimientos que se acumulan, como el lugar que debe trascender su propio espacio físico (extramuros), con un cúmulo de significados tales como la convivencia humana, el impacto en las comunidades y la posibilidad de integrar a los ciudadanos, que denota una concepción de la escuela en relación estrecha con la sociedad y en favor de ella.

3.2.3 La escuela es... espacio, transformación y aprendizaje

El concepto de escuela al que aluden los supervisores, fue asociado a la noción de espacio, la escuela entendida como un espacio de aprendizaje principalmente. Además, un espacio en el cual se transforman muchas situaciones, lugar que está dispuesto por las autoridades educativas, lugar donde se aprende incluso a partir de tecnologías de la información y la comunicación.

Además del significado de escuela como un espacio de aprendizaje, los supervisores se explican este concepto metafóricamente: “...es el templo del saber, del conocimiento, e incluso hasta de las innovaciones.” (EN, 2014) Esta idea remite a la escuela como un fin en sí mismo, independientemente si existen en él alumnos, maestros o si el objetivo fundamental es el aprendizaje. La idea de templo remite además a una noción religiosa de la escuela, en el que uno de los significados que se dan al respecto es funcionar como un

lugar sagrado que está estructurado y regulado por fuerzas no humanas. Se menciona también que la escuela es un edificio, pero un edificio con vida, que le otorgan las personas que ahí permanecen.

También asociaron al significado de escuela, la idea de que ésta es un lugar en el que se reciben y adquieren conocimientos, valores y otros asuntos formativos:

...es en donde gran parte de nuestra vida o una gran parte de nuestra vida estamos dentro, tratando de adquirir, recibir, apropiarnos de conocimientos, valores que en su momento van a formar nuestra personalidad. (EC, 2014)

El significado de escuela está representado por el lugar que ocupa dentro de una comunidad, está en el centro de la misma y que es parte de su identidad:

...la escuela es parte de la identidad de la comunidad y la de comunidad es la identidad del municipio, y el municipio es la identidad del Estado.
(EM, 2014)

Finalmente, el concepto de escuela también está anclado a diversas ideas que no necesariamente tienen un consenso entre el grupo de supervisores entrevistados. De manera que la idea de educación se diversifica en un proceso transformador en el que intervienen varios actores y recursos (maestro, el alumno, el material, los recursos, los padres de familia), un lugar en el que se establecen compromisos y requiere respeto. Ahí se imparte formación en valores, significa conocimiento, es donde se organiza el aprendizaje.

En resumen, el significado de escuela para la mayoría de los supervisores representa un lugar, un espacio destinado al aprendizaje, ya sea tanto físico como abstracto. El significado de la escuela también está vinculado a un lugar en el que se reciben conocimientos y valores. Metafóricamente, el significado de escuela se explica mediante la equiparación de escuela con un templo, lugar socialmente reconocido. La identidad de

la comunidad también se estructura a partir de la escuela, según los actores entrevistados y los significados más compartidos por ellos.

Hasta ahora se han analizado tres nociones que giran en torno al supervisor: la concepción del ser supervisor, la educación y la escuela. Encontramos que ser supervisor es explicado a partir de las acciones principales que realizan: la formación que brindan a maestros y las visitas que realizan a las escuelas. Sin embargo, los maestros no sólo reciben formación de los supervisores exclusivamente, pero sí reciben asesoría y apoyo cuando lo solicitan. De manera que para los supervisores ser supervisor es aquél profesional que realiza acciones de apoyo a los maestros y visita a las escuelas para vigilar y apoyar.

Ser supervisor escolar también es explicado a partir de las valoraciones que hacen de su profesión. Entendemos por valoración al juicio, los adjetivos y las afirmaciones categóricas que se hacen para definir sus funciones. Como en el caso de que sea una “gran responsabilidad”, de manera que los supervisores creen y sienten que en ellos recae el peso responder y dar cuenta del cumplimiento de tareas centrales para el sistema educativo.

Por su parte, la educación se explica a partir de su utilidad en la reproducción social, la integración social a partir de valores y con la finalidad de vivir mejor en la comunidad.

Finalmente, la escuela para la mayoría de los supervisores representa un lugar, un espacio destinado al aprendizaje, ya sea tanto físico como abstracto. La escuela es referida metafóricamente como un templo de saber, concepción que denota el espacio principal en el que éste confluye.

En el siguiente subtema se abordan los significados derivados de las negociaciones y conflictos que acontecen en la función supervisora, como producto de la puesta en práctica de diversos marcos de gestión escolar que convergen y se ponen en juego durante la práctica de gestión supervisora.

3.3. Las negociaciones de la supervisión escolar

Los supervisores escolares ocupan una gran parte de su jornada laboral a la atención de conflictos y al establecimiento de negociaciones administrativas, pedagógicas y laborales con otros actores educativos, como padres de familia, maestros y autoridades educativas; esta relación les resulta necesaria aunque cada grupo maneje mitologías opuestas.

Dichas negociaciones se logran a partir de gestiones y acuerdos efectuados constantemente por medio de la comunicación: “el marco administrativo se sitúa en un campo del lenguaje que los miembros de la organización determinan a través de sus conversaciones” (Gron, 1983 en Torsten, 1989: 42), es por eso que la comunicación que es “un instrumento para llevar a cabo el control administrativo” (Gron, 1983 en Torsten, 1989: 48). Las negociaciones remiten a maneras particulares de proceder que caracterizan y definen a cada uno de los actores, incluso, a partir de ellas se reproduce determinado tipo de organización y de gestión escolar.

En el caso de los supervisores entrevistados, las negociaciones se ubican dentro de dos marcos de gestión escolar, uno de ellos es un marco obligatorio que abarca la atención de asuntos administrativos, de vigilancia y control de las escuelas bajo procesos homogéneos; otro les demanda el apoyo a los maestros en procesos pedagógicos, acompañamiento y seguimiento a procesos educativos particulares en cada una de las escuelas. Estas dos formas de proceder son aplicadas por los supervisores en su práctica cotidiana, pero la mayoría de las veces existe conflicto de por medio, pues los objetivos de un modelo de gestión se anteponen al otro. Por lo tanto, una pregunta pertinente es ¿de qué manera los supervisores negocian aspectos de su práctica cotidiana bajo el marco de estas formas de gestión?

Ante la compleja realidad que supone poner en juego ambos modelos de gestión, los supervisores señalan algunas problemáticas en su práctica derivadas de este enfrentamiento, en donde estos actores finalmente asumen la tarea de tratar de

atenderlo todo, tanto las múltiples actividades administrativas como las pedagógicas, las de control y enlace, y las laborales. Al respecto uno de ellos comentó:

A veces los mismos problemas hacen que uno se esté uno partiendo porque ni atiende uno lo administrativo, ni lo técnico, ni esto, ni lo otro; es decir, trata uno de intervenir en todo, pero pues a veces no da el tiempo... (EC, 2014)

La anterior afirmación expresa la decisión que los supervisores toman para cumplir con sus funciones, independientemente de si corresponden a uno u otro modelo. En la cotidianidad los supervisores realizan todas las actividades que tienen bajo su cargo, aunque algunas de ellas quedan incompletas por la alta cantidad de tareas o no se atienden con la pertinencia necesaria.

El tema laboral es frecuentemente abordado por los supervisores, es un tema mediante el cual se comunican, interrelacionan y deben proporcionar soluciones como: permisos, vacaciones, ausencias por cursos, embarazos, etc.; estos demandan tiempo y dinero para traslados. Tampoco se cuenta con formación para contar con habilidades de mediación en conflictos, pero les toca abordarlos de cualquier índole:

...lo del conflicto primeramente es la mediación que entra, lo que propones, qué propone la parte afectada, qué propone el agresor y qué propone el agredido. Entonces, entramos en un diálogo asertivo, en un diálogo de empatía y ponemos en la mesa al alumno porque él es el beneficiado o el perjudicado. (EM, 2014)

Para los supervisores la mediación consiste en resolver problemas que acontecen a los actores en las escuelas. Si en el abordaje del problema no se llega a una solución, entonces se recurre a la conciliación de las partes, cuando se trata de personal del sistema educativo los acuerdos se realizan en un escenario ajeno a la escuela donde se atienden asuntos legales:

El conflicto no es más que un desacuerdo entre dos y ese desacuerdo si no se encamina la solución adecuada va a arrastrar mucho y ahí van a intervenir varios, va a haber división dentro del personal docente (...) Entonces, ya no va a ser lo que yo diga, ni lo que tú digas, sino lo que diga el jurídico. (EM, 2014)

Las mediaciones en las que debe intervenir el cuerpo de supervisores se vuelven relevantes en esta investigación, pues el tiempo destinado a resolver este tipo de problemas también va en detrimento de las actividades de apoyo pedagógico que también deben atender. De manera que la gestión escolar orientada a mantener el control laboral, se superpone al apoyo pedagógico a las escuelas.

Que le he de comentar que son más las actuaciones incidentales que técnico pedagógicas, bueno, en esa parte tenemos que entrar en la negociación, en el diálogo para crear climas escolares favorables que no afecten al alumno, porque todos los conflictos de docentes, conflictos de padres, afectan el aprendizaje de los alumnos, de los estudiantes. Entonces, tenemos que manejar con mucho cuidado esa visita incidental porque son puros conflictos. (EM, 2014)

Otro tema menos frecuente, que entre algunos supervisores es considerado prioritario, es lo relacionado con el cumplimiento de la normatividad, ya sea para hacerla cumplir punitivamente o bien para señalar lo que está bien hecho. Pero finalmente, la aplicación de la norma es una realidad presente en la práctica de los supervisores: “Aplicar la norma, aplicarla para felicitar o para sancionar.” (EA, 1024) Para una menor proporción de supervisores, el impulso a los programas educativos implementados en las escuelas, así como la responsabilidad de “sacar adelante” el plan y programas, son asuntos que requieren de negociación, igualmente lo hacen para promover los procesos pedagógicos dentro de las escuelas:

Dentro de lo pedagógico pues hay cuestiones que también se le debe de dar libertad al docente para que ejecute y lleve a cabo su proceso de acuerdo a su capacidad, su experiencia, su creatividad. (EC, 2014)

De manera que en las negociaciones realizadas por el supervisor se ubican en dos polos: por una parte aquéllos acuerdos que requieren de la mediación del supervisor ante situaciones con diversos grados de problematicidad y la aplicación de la norma; y por otra parte la intervención en colegiado con otros actores en temas asociados a la atención de asuntos tanto pedagógicos como curriculares.

En este sentido, podemos concluir que los supervisores negocian e intervienen en asuntos de control del sistema educativo. De manera que estos actores “se encuentran subordinados a la utilización del lenguaje para dar forma y determinar las acciones adecuadas”. (Bates, 1989:48)

Una vez que ha sido analizada la orientación de las negociaciones que realizan los supervisores, con tendencia a mediar en tareas de un modelo de gestión orientado a la expansión del sistema educativo, enseguida se analizará una problemática muy representativa dentro del sistema educativo mexicano: el choque constante entre actividades administrativas y pedagógicas.

3.4 La oposición constante entre “lo administrativo y lo pedagógico”

El presente tema está vinculado directamente al problema de investigación de esta tesis: el exceso de carga administrativa en detrimento de sus actividades pedagógicas. En este apartado se pretende analizar el significado de este problema para después realizar una interpretación de la dinámica a la que responde y cómo afecta a la supervisión escolar.

3.4.1 Lo administrativo desde la experiencia de los supervisores

Una de las principales actividades administrativas referidas por los supervisores entrevistados consiste en vigilar el cumplimiento de la normatividad mínima en sus ocho estatutos oficiales. La normatividad consiste y se define como:

las condiciones básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes del alumnado, que una vez garantizadas permitirán el desarrollo de acciones de segundo orden que enriquezcan el proceso educativo. La caracterizan los siguientes rasgos: a) Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar. b) Todos los grupos disponen de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar. c) Todo el personal docente inicia puntualmente sus actividades. d) Todo el alumnado asiste puntualmente a todas las clases. e) Todos los materiales para el estudio están a disposición de todo el alumnado y se usan sistemáticamente. f) Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje. g) Las actividades que propone el personal docente logran que todo el alumnado participe en el trabajo de la clase. h) Todo el estudiantado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo. (DOF, 2013)

Además de cuidar el cumplimiento de tan amplia normatividad, los supervisores se ocupan del llenado de documentos cuyos temas son diversos, incluyen asuntos tanto escolares como relacionados con la comunidad educativa, como son: estar al tanto de la cooperativa y la tienda de las escuelas, realizar los trámites que solicita el sector salud, informar a los padres sobre asuntos del programa oportunidades, diseñar procedimientos y aplicar cuestionarios para conocer la agudeza auditiva y la agudeza visual de todos los estudiantes de las escuelas y cotejar esa información para presentarla, hacer el requerimiento de las calificaciones a las escuelas, obtener la información completa y registrarla en el sistema digital; realizar los inventarios de las bibliotecas escolares; recibir y entregar documentación solicitada por las SEP; realizar monitoreo a pruebas aplicadas a todos los estudiantes de las escuelas; llevar a cabo registros de todas las irregularidades

que acontecen en las escuelas; dar seguimiento y acompañamiento a la aplicación de nuevos programas de intervención educativa. El siguiente testimonio ilustra la manera en que un supervisor expresa la aplicación de un nuevo programa:

...a Enlace ya le dieron otro nombre, también se va a aplicar. Todo eso nos toca a nosotros, recibir el oficio de aplicación, entregárselo a los directores, darles las indicaciones el día que se aplique cualquiera de los exámenes externos. A nosotros se nos pide que estemos monitoreando a todas nuestras escuelas y que cualquier incidencia inmediatamente la reportemos; recibir la documentación, verificar que se lleve a la práctica y después esperar los resultados para ver cómo está nuestra zona, en qué estamos bien y en que estamos mal, en qué se necesita acompañar, en qué se necesita asesorar. (EC, 2014)

Además los supervisores también tienen que distribuir material que les llega para las escuelas, así lo comentaron ellos: "...a mí me toca ir a recibir material a CORDE³³, traerlo, distribuirlo y verificar que se reparta correcta y oportunamente." (EC, 2014) También deben cubrir la demanda de otros programas, como SPAR³⁴, tienen que atender asuntos de carrera magisterial de los maestros de las escuelas a su cargo y administrar el conjunto de datos que refieren a su perfil:

Administrar estadísticamente a la zona escolar, eso es un punto de partida en la administración de una zona escolar, la estadística, cuántos alumnos tenemos por grado, cuántos con necesidades educativas especiales, las planillas: identificar al maestro, cuántos alumnos tiene, su grado de preparación. (EN, 2014)

Las anteriores son algunas de las actividades administrativas que mencionaron los supervisores, no se trata de agotar un listado con todas las actividades conocidas por cada uno de los actores entrevistados, basta con señalar que esas actividades son las que

³³ Coordinación Regional de Desarrollo Educativo.

³⁴ Reportes del Sistema de Procedimientos Administrativos de Responsabilidades.

constituyen la carga administrativa a la que tanto hacen referencia. Es aquí donde cabe preguntar ¿en qué momento realizan los acompañamientos pedagógicos a las escuelas?, cuando además al realizarlas, estas actividades se superpone unas a otras según lo expresado por los supervisores. Cuando aún no han concluido la realización de determinadas actividades ya tienen otras esperadas a ser desarrolladas simultáneamente y con la misma urgencia, de modo que la calidad de atención que pueda dársele a cada una disminuye. Asimismo, el traslape de actividades administrativas también se ve afectado por las tareas que se van sumando unas tras otras, en donde la simplificación de funciones es una estrategia que no tiene cabida en el trabajo cotidiano de los supervisores, el fenómeno de empalme se da incluso entre actividades con el mismo propósito:

Cuando empezaron a manejarnos la cuestión digital, pues a lo mejor muchos pensamos bien o mal de que con eso ya se iba a beneficiar un poco, ya todo va ser digital, se manda el sistema. No, hoy lo quieren digital e impreso. ¡No, no! (EC, 2014).

A las actividades administrativas emergentes se suman las que año con año se realizan en todas las entidades federativas, como por ejemplo la Olimpiada del conocimiento infantil, que es un concurso escolar que implica estar pendientes de la publicación de la convocatoria, establecer la cuota de alumnos participantes, apoyar en la aplicación de exámenes y el traslado a las sedes de aplicación. Es una logística que se vuelve prioritaria durante la etapa previa y durante dicho concurso³⁵ independientemente de las actividades administrativas que se estén realizando.

Los supervisores entrevistados consideran que las actividades administrativas deberían requerir menos tiempo que el que en realidad les ocupa, están convencidos de que atender estos asuntos les resta tiempo para lo que a su parecer es la verdadera tarea que debe realizar, la atención pedagógica a las escuelas:

³⁵ Para mayor detalle se puede consultar la convocatoria correspondiente al certamen de 2014: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1268/4/images/OCI%20INFORMACION%20COMPLEMENTARIA%202014.pdf> Consultado en septiembre de 2015.

Entonces son dos cuestiones que se compaginan, pero lo administrativo en su momento que debería de ser lo que menos nos quitará tiempo, es lo que más tiempo nos quita. Nosotros tenemos excesiva carga administrativa y descuidamos mucho lo pedagógico que debería de ser en sentido contrario. (EC, 2014)

Lo que los supervisores llaman “la acción más importante” a realizar es la visita a las escuelas, sin embargo, esta visita es una actividad que a veces no se realiza también por la carga administrativa y los asuntos de carácter laboral:

La acción más importante que realizamos es la visita técnica, no muchas veces se cumple, honestamente, porque pues están los otros dos aspectos, administrativo y laboral. (EG, 2014)

Las actividades administrativas están presentes en la oralidad de todos los supervisores entrevistados, sin embargo, son expresadas, sentidas y vividas de manera diferente por cada uno de ellos. Se viven principalmente como una desproporción inequitativa de tareas “...en un primer lugar yo diría que [está] el exceso de carga administrativa”. (EG, 2014); “¡Es muchísima la documentación que se nos exige, la verdad! ¡Hay cuestiones que se exceden!” (EC, 2014)

Estas dos citas hacen referencia a un mismo asunto, la saturación de actividades y procedimientos administrativos que los supervisores deben atender en su práctica cotidiana. Un tercer testimonio señala las consecuencias de tener que atender estos asuntos, como ya se adelantó implica una merma en las actividades orientadas a la atención pedagógica a las escuelas: “como está la exageración [de actividades administrativas] que ahí sí es en detrimento hacia lo técnico pedagógico.” (EA, 2014)

En síntesis, para la mayoría de los entrevistados las actividades administrativas suponen un desequilibrio en las tareas que desarrollan, pues éstas ocupan el tiempo que deberían destinar a dar atención pedagógica a las escuelas.

De manera que, uno de los mitos que expresan la problemática central de esta tesis, nos dice que:

- a) Para los supervisores entrevistados el apoyo pedagógico a las escuelas y la visita técnica son, desde su perspectiva, las actividades más emblemáticas de lo que debería ser su función supervisora.

En contraparte:

- b) El principal obstáculo que impide que su función principal se realice son los excesos de la carga administrativa. De manera que la supervisión escolar encuentra, en la definición de los propios actores, una imposibilidad latente de no realización del “verdadero” sentido de la labor que realizan: el sentido pedagógico.

Este mito se sustenta en la reproducción de su práctica supervisora y se expresa en las narraciones en torno a su función supervisora. A este mito se añaden otras explicaciones metafóricas que tienen la función de reforzar el mito que ya se ha señalado. De modo que, para algunos supervisores el aspecto administrativo es interpretado como una responsabilidad prioritaria a la que deben atender:

...el aspecto administrativo también es una gran responsabilidad que nosotros tenemos que cumplir administrativamente. (EN, 2104)

En la expresión anterior el exceso de carga administrativa es un problema que muestra una interesante paradoja, en la que si bien el exceso de carga administrativa significa el mayor obstáculo que impide que el apoyo técnico pedagógico se brinde a las escuelas, el aspecto administrativo significa también una responsabilidad prioritaria que deben atender. En este sentido, la imposibilidad de dar atención pedagógica a las escuelas adquiere un peso significativo como una realidad dada y sin solución en el discurso de algunos de los supervisores entrevistados, ante el significado de lo administrativo como una responsabilidad prioritaria que debe ser atendida.

Además de la poca atención al apoyo técnico pedagógico a las escuelas, hay otras derivaciones esgrimidas por los supervisores respecto del exceso de carga administrativa:

Las afectaciones son en el bajo aprovechamiento, no se logra la normalidad mínima, no se logrará la mejora del aprendizaje de la lectura escritura, de las matemáticas, que no se logra una buena convivencia escolar. (EM, 2014)

Una lectura metafórica de lo anterior señala que el exceso de carga administrativa impide el buen desarrollo de asuntos tan centrales para la educación como es el aprendizaje de los alumnos en español, en matemáticas e impide trabajar en la convivencia entre maestros, directores, alumnos, padres de familia y mandos medios, incluidos los supervisores en este último rubro. Esto podría influir en el rezago en la educación del país. Este conjunto de afectaciones es expresado por los supervisores entrevistados como un interminable conjunto de consecuencias: “Hay un sinfín de cosas administrativas que nos afecta.” (EM, 2014) De manera que, nuevamente, el exceso de carga administrativa es visto por algunos supervisores entrevistados como el origen de una serie de problemas latentes y sistemáticos de nuestro sistema educativo. De manera que la problemática que se vive en la práctica metafóricamente es vivida y sentida por ellos como un problema que rebasa a la jerarquía de los mandos medios a la que pertenecen.

Dedicar tiempo a atender asuntos laborales también influye directamente en la práctica de los supervisores en detrimento del apoyo técnico pedagógico a las escuelas:

...se presenta un conflicto en una escuela, debo dejar esa parte técnico pedagógica, por muy pequeño que sea porque se hace grande. (EG, 2014)

El tiempo, es un factor sobre el que incide el exceso de carga administrativa, además de que la actividad administrativa es vista por algunos supervisores como una función que no los representa:

...la parte administrativa que es la que nos quita muchísimo tiempo, que no es nuestra verdadera función, hoy se está retomando nuevamente lo técnico pedagógico, ya nos están dando mucha responsabilidad a nosotros como debería de ser. (EC, 2014)

En cambio las actividades pedagógicas, que sólo en las últimas décadas han sido delegadas por la autoridad central como tareas obligatorias para los supervisores, sí les parecen definitorias de su labor e identidad.

Por lo tanto, la supervisión escolar encuentra su principal obstáculo en una tarea administrativa que desde su percepción no les corresponde y los limita profesionalmente con respecto a su formación inicial y la motivación de ser profesionales de la educación. En este sentido, la gestión escolar orientada a la atención de asuntos administrativos es un tipo de gestión que no se logra acoplar armónicamente en el discurso de los supervisores. De manera que el marco de esta gestión escolar orientada por actividades administrativas es el principal obstáculo que los supervisores enfrentan y que les impide asesorar pedagógicamente a las escuelas. Dicho de otra manera, la forma en que está organizado el sistema educativo es un obstáculo para la aplicación de funciones derivadas de un marco de gestión escolar más volcado a la atención pedagógica.

3.4.2 Lo pedagógico desde la experiencia de los supervisores

De manera semejante a las actividades administrativas, las actividades pedagógicas que aquí se enuncian sirven para reflexionar acerca de la forma en que son expresadas y el significado que se encuentra en el discurso de los supervisores sobre dichas actividades, más que tratar de mostrar la totalidad de estas acciones. Partiendo de esta aclaración, es posible decir que las actividades pedagógicas para fines analíticos pueden dividirse en dos conjuntos de acciones: por una parte se encuentran todas las orientadas al apoyo técnico pedagógico que los supervisores ofrecen a los maestros de manera singular, como son el apoyo a la enseñanza, la elaboración de la planeación, las estrategias de aprendizaje, las evaluaciones a estudiantes; y por otra parte, las acciones pedagógicas que trastocan la

visita a las escuelas de manera más colectiva, plural, como la elaboración de diagnósticos, la evaluación a estudiantes y al colectivo docente, la formación de maestros y la implementación de programas de intervención educativa.

Las vistas a las escuelas y el apoyo pedagógico a maestros es una característica del reciente modelo de gestión escolar orientado principalmente a la distribución de responsabilidades en lugar de concentrarlas en una sola persona. De manera que la visita a las escuelas es una actividad central en el marco de las demandas más recientes para la gestión basada en la escuela. En este marco de gestión los supervisores entienden la visita a las escuelas como:

...un detonante, porque de ahí se obtiene información para tomar algunas decisiones para mejorar el servicio que se está dando. (EG, 2014)

En esta expresión los supervisores van más allá de ver una actividad como un fin en sí mismo, entienden la visita a las escuelas como la parte de un proceso más amplio y como un medio que les proporciona información necesaria para poder tomar decisiones y con base en ello mejorar el servicio educativo: “En la visita se encierran muchas decisiones, se puede tomar muchas decisiones”. (EG, 2014) Los supervisores identifican que la visita a las escuelas es un proceso de seguimiento necesario para introducir procesos de evaluación, de apoyo a maestros a partir de un conocimiento situado, un conocimiento con base en un referente empírico:

...hoy nos están pidiendo que no solamente ingresemos al grupo a platicar con los niños, sino también a observar el trabajo del maestro y dejarle sugerencias e indicaciones. (EC, 2014)

Este conocimiento de las escuelas debe orientarse a los seis grados, de manera que el diagnóstico de la situación educativa de una escuela se hace más complejo. Es un proceso que desde el punto de vista de esta tesis, requiere de cuidado y bastante tiempo.

A las actividades pedagógicas que deben realizar los supervisores se añaden otras actividades que demandan trabajo colegiado:

Por el otro lado el otro espacio son los Consejos Técnicos, que ahorita tenemos cada mes. En los Consejos Técnicos aprovechamos el intercambio de experiencias. (EM, 2014)

Desde el 2013, los supervisores deben reunirse una vez al mes para abordar asuntos asociados a la enseñanza a aprendizaje de las escuelas, de manera que esta es una de las actividades que obligatoriamente los supervisores de todas las entidades del país hacen y los actores entrevistados no son la excepción. Ellos también han incorporado al conjunto de actividades administrativas y pedagógicas, las reuniones de Consejo Técnico Escolar que son obligatorias. Así lo describe uno de los supervisores entrevistados, “compartiendo experiencias con directores y docentes [en Consejo Técnico] e ir superando problemas en enseñanza y aprendizaje.” (EG, 2014)

Aún la atención pedagógica que los supervisores deben brindar a las escuelas es vista por algunos de ellos como un procedimiento administrativo, particularmente los procesos de planificación y la evaluación:

Van de la mano los dos, un maestro tiene que administrar su educación, su práctica pedagógica, tiene que administrar su estilo de enseñanza, administrar no es más que hacer una planificación y esa planificación podemos decir que la tiene que ubicar dentro de un seguimiento con una evaluación, y esa evaluación tiene que prever qué insumos aplicar cuando no se logró equis conocimiento. (EM, 2014)

En la expresión anterior, el supervisor da un significado administrativo a algunos de los procesos pedagógicos y los vincula, de manera que la enseñanza también es un asunto que se administra a través de la planificación; la enseñanza también se evalúa y se toman decisiones administrativas al respecto apoyando la evaluación con insumos. Ésta es una

argumentación más elaborada que la analizada hasta ahora, donde las actividades administrativas sólo respondían a asuntos administrativos; en este caso la idea de administración está asociada a procesos educativos y de práctica pedagógica. Por su parte, a algunas actividades pedagógicas también se les asocia un significado administrativo. Ésta es una relación que la expresan así los supervisores entrevistados:

La cuestión administrativa pedagógica, que el maestro lleve un instrumento de planificación de actividades, también es parte de una administración, pero desde un punto de vista pedagógico, tenemos un instrumento de seguimiento y llevan diferentes instrumentos de evaluación. (EN, 2014)

En la noción pedagógica que tienen los supervisores existen rasgos del modelo de gestión centrado en la expansión del sistema educativo. Dichos rasgos son las actividades de control y vigilancia, de manera que para algunos supervisores, las actividades pedagógicas incluyen a la vez asuntos de control, tal como verificar que el plan y programas se aplique:

Lo pedagógico es verificar, constatar que todos los ordenamientos del plan y programas de estudios se cumplan, se lleven a la práctica (...) pues el plan y programas es el que marca lo que se tiene que hacer. (EC, 2014)

Dentro de la misma función de vigilar, los supervisores también deben constatar el buen desempeño de los alumnos: “Constatar que los alumnos cumplan con niveles de desempeño, con el perfil de desempeño para que sea promovido.” (EC, 2014) Lo mismo que para el proceso de evaluación, que también se vigila: “En el proceso de evaluación también existe la necesidad de verificar, de constatar de que la evaluación que se aplica”. (EC, 2014)

Dentro de las actividades pedagógicas, los supervisores requieren tener una formación continua que los mantenga actualizados, estar al tanto de las estrategias y metodologías más pertinentes para las asignaturas que se imparten en las escuelas: “Conocer

metodologías o estrategias didácticas acordes a cada una de las asignaturas (...) uno se tiene que actualizar.” (EC, 2014)

Finalmente, la gestión escolar basada en la escuela, en la que lo central es el apoyo pedagógico a los maestros y centros educativos, también son vistos por algunos supervisores como asuntos en los que lo administrativo tiene cabida, y más, algunas veces es visto como una carga que impide el trabajo pedagógico:

También la gestión escolar para nosotros es un problema, nos quita muchísimo tiempo (...) O sea, no nos dejan tiempo casi casi para nuestra verdadera función que es supervisar lo técnico pedagógico. (EC, 2014)

En la expresión anterior, los supervisores claramente ubican en la gestión escolar como un obstáculo para lo técnico pedagógico, de manera que no sólo lo administrativo ha sido considerado un obstáculo para el apoyo pedagógico que los supervisores brindan a las escuelas, sino que la gestión misma contiene funciones que impiden la adecuada supervisión de “la verdadera función” de estos actores.

De manera que si se interpreta a la “verdadera función” de la supervisión como la metáfora a la que recurren constantemente los supervisores, ésta explicaría que cuando los supervisores piensan y sienten que no logran brindar un adecuado apoyo pedagógico a las escuelas se refieren a que esto es causado por de diversos obstáculos, en esta tesis identificamos tres de ellos: las excesivas actividades de corte administrativo, la gestión escolar centrado en lo administrativo y los procesos pedagógicos cuando adquieren una connotación administrativa como en el caso de la planeación y la evaluación.

En síntesis, lo pedagógico tiene un significado que se divide en dos nociones: el apoyo al maestro y las visitas a las escuelas. Pero otros significados vinculan los aspectos pedagógicos con administrativos como la planeación y la evaluación o el trabajo colegiado de los Consejos Técnicos. Los asuntos pedagógicos son vistos por los supervisores como asuntos administrativos y como asuntos de control y vigilancia, ambos aspectos asociados a la gestión escolar orientada al sistema educativo en expansión. La “verdadera función”

de los supervisores es una metáfora que explica la imposibilidad de brindarle tiempo y espacio necesarios a la visita a las escuelas; las causas asociadas a este impedimento son multifactoriales, incluso podrían ubicarse en segundo plano, pues lo relevante de la “verdadera función” es que es casi imposible de realizar.

Respecto a las tensiones aludidas en este apartado referentes al exceso de carga administrativa en detrimento de la función pedagógica, los supervisores lo expresan como un choque, una colisión permanente en su práctica cotidiana, un problema que se ubica entre dos fuerzas: “Pero lo administrativo y lo pedagógico siempre están en choque.” (EG, 2014) Sin embargo, dicha tensión además de ser un fenómeno que ocurre en la realidad de los supervisores, es un argumento distintivo de este grupo de actores cuando se refieren a las características de su propio quehacer, es decir, se ha convertido en una metáfora que explica la complejidad de su función. Por otra parte, los supervisores no sólo refieren este problema, sino que en la práctica tienen formulada una solución que para cada supervisor es diferente. De manera que estas soluciones al choque entre lo administrativo y lo pedagógico son referidas por ellos como un cambio de perspectiva de este problema, es una solución que puede estar en sus manos mediante el trabajo en colegiado, según lo que ellos refieren con estos ejemplos:

...lo que veíamos de lo administrativo y lo laboral y posiblemente afecte los pedagógico, también depende de mí, de nosotros como equipo de supervisión tal vez (...) tengo que buscar la manera de ir atendiendo lo técnico pedagógico, la visita a las escuelas. (EG, 2014)

...pero nosotros estamos tratando de minimizar esa carga administrativa... (...) vamos a un diálogo respetuoso, un diálogo profesional entre directores docentes y equipos de supervisión, y devolvemos la información para mejorar. (EM, 2014)

Cabe señalar en esta investigación y con base en las referencias de otros investigadores que han abordado el tema de la supervisión escolar, es recurrente que los supervisores

traten de resolver personalmente los problemas que les plantea su rol, creemos que esto se debe a que no tienen una solución institucional sobre los problemas que les aquejan. Si bien tratar de arreglarlos individualmente es una intención noble, no es la solución más adecuada, pues impide evitar el abordaje de una solución integral e institucional.

El exceso de carga administrativa ha sido una queja constante entre los supervisores hacia las autoridades educativas correspondientes, aunque no han tenido buenos resultados:

Nosotros siempre hemos pedido la descarga administrativa, es decir que se piden menos papeles, pero a veces resulta hasta contraproducente. (EC, 2014)

Sin embargo, constantemente formulan posibles soluciones a este problema y explicaciones para poder entenderlo:

Lo administrativo sería un apoyo, siempre y cuando no sea exagerado como se ha venido dando. La alta carga administrativa lesiona el trabajo técnico pedagógico (...) si se redujeran los trámites administrativos que sean los esenciales, los necesarios. (EG, 2014)

Con la anterior argumentación, queda claro que los supervisores tienen como producto de la experiencia en el cargo soluciones a los problemas de la cotidianidad. La más relevante es la simplificación de funciones que el sistema educativo no ha logrado ofrecerles, sino al contrario, ha sido un obstáculo en su quehacer cotidiano.

3.4.3 Síntesis reflexiva

En este tercer capítulo se han analizado los mitos y metáforas de la supervisión escolar a partir de la oralidad de los supervisores entrevistados al expresar sus nociones sobre su labor.

Se ha mencionado que la función del supervisor se explica a partir de: las acciones que realizan en la cotidianidad como la formación a docentes y la visita a las escuelas a su cargo, la valoración o juicio de su práctica supervisora a la que califican de “gran

responsabilidad” y su interpretación personal sobre su profesión, comúnmente vista como una función incierta y como profesión llena de asuntos emergentes.

Se encontró que las explicaciones sobre ser supervisor también remiten a los discursos oficiales, aludiendo al liderazgo, la implementación de programas de política educativa y los procesos administrativos. Es decir, que ser supervisor se explica metafóricamente a partir de las acciones, las valoraciones personales y, en menor medida, el discurso oficial.

También se analizaron los significados acerca de lo que para ellos es la educación, concepto asociado centralmente en la influencia de esta en la sociedad y su integración a ella, pero también como proveedora de conocimientos y valores para la convivencia humana.

Otro tema abordado fue el significado que para ellos tiene la escuela como un espacio destinado al aprendizaje, tanto físico como simbólico; ésta es referida como “el templo de saber”, metáfora que alude a un espacio sagrado, pero en el que la interacción entre las personas que la ocupan tiene un rol secundario.

Enseguida se analizaron los significados de las negociaciones y conflictos en la función supervisora, derivadas de la convergencia en la práctica de diversos marcos de gestión escolar. Se encontró que los supervisores negocian e interfieren en asuntos de control del sistema educativo, laborales y de aplicación de la normatividad. Con menor frecuencia, en la atención de temas pedagógicos y en la implementación de programas educativos.

Se encontró la presencia de dos modelos de gestión que convergen en espacio y tiempo, uno que incentiva a mantener las actividades de control del personal docente, la aplicación de la normatividad y los asuntos administrativos, y otro modelo orientado a la gestión basada en la escuela. El primero es el que mayor tiempo demandan por parte de los supervisores, quitándole tiempo a las demandas más recientes de realizar actividades pedagógicas del segundo.

En el último subtema se abordaron las metáforas de la supervisión escolar, ahí se analizó el significado de la oposición constante entre las actividades administrativas y las pedagógicas. Un primer significado que gira en torno a este conflicto se traduce como una yuxtaposición de actividades, incluso entre actividades de la misma naturaleza. Consideran que las actividades administrativas deberían requerir menos tiempo del que demandan, pues también están en detrimento de las visitas a las escuelas que son consideradas como la función con mayor relevancia para los supervisores entrevistados, aunque no puedan cumplirlas dada la carga administrativa.

El mito a partir del cual se explica el conflicto de actividades administrativas y pedagógicas es el argumento de la imposibilidad permanente de no poder realizar el “verdadero” sentido de su profesión: el sentido pedagógico, que incluye la visita a las escuelas primordialmente. Por su parte, lo administrativo también es una actividad valorada por algunos supervisores, pues también las consideran prioritaria, en este sentido el mito tienen un carácter dual, no es contradictorio, sólo que contiene ambos significados. La imposibilidad de dar atención pedagógica a las escuelas adquiere un peso significativo como una realidad dada y sin aparente solución según lo referido en el discurso de los supervisores, pero esto contrastará posteriormente en el capítulo cuatro en donde se aborda no solo lo expresado al respecto, sino lo observado en la realidad cotidiana a partir del trabajo de campo de esta investigación.

Finalmente, el problema administrativo también es causa de otras afectaciones según los supervisores, como es el bajo logro de los alumnos. La problemática analizada metafóricamente es expresada y sentida por ellos como un problema potencial con posibilidades de influir en problemáticas más amplias que rebasan a la jerarquía de los mandos medios a la que pertenecen los supervisores.

El significado de lo pedagógico desde la experiencia de los supervisores se divide en dos nociones: las orientadas al apoyo al maestro y las visitas a las escuelas. Otros significados, aunque con menor consenso entre los supervisores, vinculan los aspectos pedagógicos con administrativos como son la planeación y la evaluación, así como el trabajo colegiado

en los Consejos Técnicos Escolares. Los asuntos pedagógicos no sólo son vistos por los supervisores como asuntos administrativos, como ya se había señalado antes, sino como asuntos de control y vigilancia, ambos aspectos correspondientes a la gestión escolar orientada al sistema educativo en expansión.

La “verdadera función” de los supervisores es el significante asociado a la atención pedagógica a las escuelas, que es el significado. La imposibilidad de brindar tiempo y espacio necesarios al tema pedagógico es otro componente del significado, dicha imposibilidad tiene causas de diversa índole, que podrían ubicarse en segundo plano, porque lo relevante de la “verdadera función” es que es casi imposible realizarla a causa de tres obstáculos: las excesivas actividades de corte administrativo, la gestión escolar centrada en lo administrativo y los procesos pedagógicos cuando adquieren una connotación administrativa, como la planeación y la evaluación.

Finalmente, el exceso de carga administrativa en detrimento de las actividades pedagógicas es visto como un choque entre dos fuerzas, metáfora que explica la complejidad de su función. En la práctica cada supervisor resuelve esta complejidad de manera diferente, una solución a la que refieren los supervisores mediante un cambio de perspectiva. Esta solución proviene de la experiencia de los supervisores.

En el siguiente capítulo se analizará la práctica de los supervisores vista como la ritualidad, con el propósito de hacer un contraste con los significados derivados de la oralidad de este tercer capítulo y lograr una intelección más integral acerca de la práctica de los supervisores.

CAPÍTULO 4. La práctica educativa de los supervisores escolares

En el presente capítulo se expone un análisis de la ritualidad de la práctica de los supervisores recuperada durante el trabajo de campo, en el lugar y el momento en que acontecieron los hechos y las relaciones entre actores, en los espacios habituales de interacción y de reproducción de sus funciones habituales. Se expondrán las tensiones de su práctica y algunas de las soluciones que ellos dan a esas problemáticas. También se describe la participación dentro de los Consejos Técnicos Escolares, espacios en los que el supervisor tiene un protagonismo creciente. Se aborda su relación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y se analizan algunas de las formas de organización que emplean y que están fuera del ámbito educativo, pero que influyen en su labor.

Cabe señalar que el levantamiento de la información que se presenta a continuación se realizó a partir de los registros de observación, proceso que abarcó un periodo de trabajo de campo discontinuo realizado durante los años 2013 y 2014.

4.1 Los ritos de la función supervisora

Para aproximarse a la práctica de los supervisores fue necesario asistir a diversos espacios en los que se lleva a cabo su práctica tanto de manera individual como colectiva. Se les acompañó a escuelas, reuniones laborales, capacitaciones y al Consejo Técnico Escolar que ellos presiden por encargo oficial.

Los supervisores también permitieron ser acompañados a espacios no institucionales como durante el almuerzo, la comida, las charlas informales en las proximidades de la comunidad y durante los traslados de un lugar a otro a bordo de sus vehículos particulares. Recordemos aquí la importancia de la observación de estas actividades: “Los actos rituales reaniman las relaciones que constituyen formas particulares de orden en situaciones sociales.” (Bates, 1989:48)

En esta investigación, los rituales de la supervisión escolar tienen la función de organizar sus actividades diarias, sean estas institucionales o no, “juntamente con las metáforas, los rituales son un mecanismo potente de control. Organizan la vida cotidiana en las escuelas, delimitan claramente lo que de su práctica corresponde a las actividades institucionales de aquéllas que no los son. A menudo los rituales son tan poderosos que asumen una posición independiente.” (Bates, 1989:48)

4.1.1 La jornada laboral de los supervisores

La comunidad en la que se hizo el estudio se localiza en la sierra norte de Puebla, dos años antes de realizado este estudio recibió el nombramiento de pueblo mágico, sus características naturales hacen de la comunidad una zona fría producto de la gran vegetación circundante. Tiene una población de alrededor de 60,000 habitantes. Como muchas otras comunidades del país, cuenta con una iglesia central, un palacio municipal, centros de salud, un parque central, un mercado permanente y otro que se instala una vez a la semana en el atrio de la iglesia. Tanto en el parque central como en los mercados, es común encontrarse a maestros y supervisores recorriendo la localidad, lo que da la sensación estar en un lugar pequeño, familiar. El mercado semanal es muy colorido, algunos vendedores son indígenas de los pueblos aledaños y acuden a vender frutos a precios bajos, ya que la competencia es grande y en algunas zonas cercanas se cultivan cítricos. El tema culinario es relevante para esta comunidad, y tanto los maestros como los supervisores tienen en alta estima el buen sabor de la comida cuando les toca reunirse para algún trabajo colegiado. Es un elemento de identidad en la comunidad, que ha ganado algunos reconocimientos estatales por platillos que sólo ahí se preparan. Las carreteras de acceso a la comunidad son sinuosas lo que influido en constantes accidentes automovilísticos. Tanto supervisores como maestros se trasladan en vehículos particulares, pues son pocas las escuelas que están en el centro de la comunidad, la mayoría se encuentra en los alrededores y son de acceso difícil. La supervisión escolar a la que pertenecen los supervisores entrevistados se encuentra a treinta minutos del centro.

Expuesto en contexto anterior, la siguiente descripción se obtuvo a partir del acompañamiento a uno de los supervisores en su día trabajo, posterior al cual se le entrevistó de manera informal para que él mismo pusiera en palabras la práctica que se había observado. De esta forma se triangularon las observaciones y las descripciones.

El edificio destinado a la supervisión escolar es una instalación con dos oficinas y una sala de reuniones, ahí labora una secretaria, un asesor técnico pedagógico y el supervisor. En la sala de reuniones hay una mesa para seis personas, un pizarrón y estantes. Ahí el supervisor y el asesor técnico dan atención a maestros, padres de familia y público en general sobre asuntos relacionados con las escuelas y los estudiantes. Las actividades dan inicio por la mañana, lo primero que realiza el supervisor es indagar con la secretaria si llegaron notificaciones por parte de la jefatura de sector o de cualquier otra fuente.

Al inicio del día estuve aquí en la supervisión de 10 a 15 minutos diciendo qué había, qué se necesitaba, si había algún correo, si había alguna actividad... (EC, 2014)

Si no tiene ninguna información de sus superiores o de las escuelas, el supervisor continúa con el trabajo en su oficina enfocado a los programas de intervención educativa que tienen a su cargo, al control estadístico de las escuelas, la atención a los recursos humanos como es el caso de la atención del SPAR y el diseño de estrategias para atender la normalidad mínima.

En la práctica diaria los procedimientos administrativos requieren que el supervisor funja como un receptor de información, que la analice, la procese y posteriormente la entregue nuevamente ya sistematizada:

Los que recibimos la información, la trascribimos a nuestros directores, recibimos la comunicación, recibimos los informes, recibimos todo lo que nos están pidiendo y tenemos que ir a entregar. (EC, 2014)

Enseguida se realiza la visita a las escuelas, en ocasiones tres veces en un día para dar atención a diversos asuntos pedagógicos, administrativos o laborales. Para el análisis de esta actividad acompañé a dos supervisores a las escuelas para observar su práctica directamente, un día anterior acordamos vernos, por lo general ellos tomaron la iniciativa de pasar por mí al lugar en el que estaba hospedado minutos antes de la hora acordada. Esta forma de acudir a recibir a los visitantes y llegar puntualmente para guiarlos a su zona de trabajo es una práctica constante en los cinco supervisores entrevistados, pues lo pude constatar durante el trabajo de campo para esta tesis y en proyectos anteriores de mi etapa laboral donde también trabajé con ellos. Lo que comúnmente es denominado por los supervisores como la recepción y el trato hospitalario, es el ritual mediante el cual se relacionan estos supervisores para con quienes los visitan. Estos ritos “no siempre son evidentes para aquéllos que participan (...) la forma y el significado de los rituales son tan conocidos, que se puede subestimar el impacto.” (Bates, 1989:48)

Durante las visitas a las escuelas con los supervisores pude observar que algunos de ellos dan prioridad a los centros escolares más cercanos, ellos argumentan que así se trasladan más rápido y abarcan más número de escuelas, pero debido a ello las de más difícil acceso tienen un apoyo más espaciado. En las visitas además se observó que los supervisores indagan con el docente si se está trabajando de acuerdo al plan y programas, un supervisor lo expresa de la siguiente manera: “...aparte de ello, la supervisión tiene que hacer en las escuelas para verificar pues todos los aspectos que conlleva la escuela.” (EC, 2014). Si la situación lo requiere, los supervisores dan atención a conflictos internos y retroalimentan a los maestros acerca de sus estrategias de enseñanza:

...la visita a las escuelas para aplicar la normatividad, la mejora, el rezago, atender problemas, formativa, avance del aprendizaje, verificar planeación, hacer recomendaciones pedagógicas y felicitar. (EA, 2014)

En la visita a las escuelas los supervisores buscan que el maestro elabore diagnósticos acerca del aprendizaje de sus alumnos, que les hayan aplicado exámenes y que haya apego al plan y programas de estudios. Durante las mismas visitas los supervisores dicen

entrevistar a los alumnos y comparar sus avances. Aunque esto no se observó durante mi estancia, ellos argumentan que:

Nosotros hacemos visitas programadas tres por año, por escuela (...) lo comparamos con una entrevista con alumnos, en corto tenemos unas veces cinco preguntas para los alumnos, vemos su planificación, vemos la evaluación y las comparamos con sus libretas; los productos que están ahí como evidencias dentro del aula lo dicen todo (...) Entonces, el maestro pudiera mentir o pudiera no mentir, pero nosotros vamos un paso más adelante y ahí hacemos la comparación, si el maestro nada más se preparó para ese día o así trabaja siempre. Los niños nos dicen todo, los trabajos nos dicen todo, los productos que están ahí como evidencias dentro del aula lo dicen todo. Y esto es así, parte de lo administrativo que se maneja. (EM, 2014)

En dichas visitas además de las actividades de verificación, dicen realizar actividades de asesoría pedagógica y acompañamiento:

Primero, yo lo resumiría en constatar, verificar, sugerir, acompañar, asesorar. En eso resumo yo todo. Y si hay por ahí algún problema, intervenir y si se puede resolver, porque hay cosas que se escapan momentáneamente a la solución. (EC, 2014)

Aunque estas visitas a las escuelas sean vistas por los supervisores como necesarias, en la realidad es común ver que se resuelven las más urgentes o las que están al alcance de los supervisores, queda la pregunta ¿se da atención a las necesidades educativas más importantes? Ellos argumentan que:

Todas las políticas... voy a nombrar PEC (Programa Escuelas de Calidad), voy a nombrar el manual de convivencia, la nueva Ley de seguridad escolar, minimizar las acciones negativas que se dan en los alumnos, entre ellos, entre pares; el famoso *bullying* y un sinfín de situaciones se nos presentan que

nosotros a veces nos delimitan más en los actuares y muy poco se visita a las aulas para atender todas esas situaciones negativas. (EM, 2014)

En las escuelas que atienden estos supervisores diversos programas educativos se deben aplicar de forma simultánea, el mecanismo para atender y dar seguimiento a cada uno de ellos ha constituido un hábito en ellos, y en ocasiones dicha atención no es necesariamente pedagógica. Todo nuevo programa educativo que se inserta en las escuelas debe “pelear” su espacio a lado un conjunto de programas y actividades administrativas:

...el efecto de nuevas formas de organización social o de innovaciones estructurales puede verse constreñido por los hábitos que se derivan del ritual... (Bates, 1989:48)

O bien, son adoptadas mediante una resignificación al contexto ya existente:

Así por ejemplo se encuentra el caso de muchas innovaciones curriculares que han sido modificadas para adaptarlas a las estructuras preexistentes de las actividades escolares. (EM, 2014)

A pesar de la relación antes señalada, los problemas a los que se enfrentan los supervisores en las escuelas son viejos problemas del sistema educativo, la yuxtaposición de más de dos programas a los que no es posible dar un seguimiento particular y que no se solucionan con una visita técnico pedagógica, además de que las escuelas más alejadas a la supervisión escolar no pueden ser visitadas diariamente, en ocasiones una o dos veces por año con afectaciones en el aprovechamiento, el incumplimiento de la normalidad mínima, el bajo aprovechamiento en matemáticas y lectura, y una convivencia escolar pobre como se había citado anteriormente (EM, 2014)

El propósito de las visitas para algunos supervisores, es conocer el desempeño de los docentes, el uso de los materiales y el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos:

Para mí implica un conocimiento de cómo están las escuelas, cómo están trabajando los maestros con su programa y con los materiales que nos ha proporcionado la Secretaría de Educación Pública, como los están vinculando con la enseñanza aprendizaje de los niños. (EN, 2014)

Los supervisores también asesoran al director de la escuela, le sugieren cómo mejorar la gestión y los procesos educativos, le proporcionan material didáctico, tanto tradicional como digital.

Las actividades cotidianas incluyendo la visita a las escuelas, que consideran la función más representativa de su cargo, suelen ser interrumpidas para atender problemas de relación entre maestros o directores, quienes suelen exponer diversas situaciones al supervisor:

A veces, como en el caso mío, a veces surge un problema en la escuela con algún alumno o algún padre de familia, entonces me tengo que trasladar a esa escuela para conocer el problema y se trunca la visita. No hay una exactitud, porque por ejemplo, podemos calendarizar, pero después surgen otros problemitas en el transcurso y a veces se corta la visita. (EN, 2014)

Las visitas a las escuelas también comprenden la negociación de asuntos laborales, atender la dimensión organizativa, el control escolar: los horarios de entrada y salida de maestros y directores, la reubicación de personal cuando se solicita o se presenta un permiso.

Una vez concluida la visita a las escuelas regresan a la supervisión escolar cerca del mediodía. Cabe señalar que en la zona escolar en la que se hizo el estudio, los supervisores utilizaron autos particulares para hacer los traslados rápidos, pues en transporte público requeriría la mayor parte de la jornada laboral para visitar tres escuelas, ya que se encuentran en diferentes localidades, en algunas el acceso sólo es por carretera de terracería y algunas únicamente se accede por veredas. Cuando los

supervisores regresan a la supervisión escolar, ahí reciben también a padres de familia que buscan apoyo para solucionar diversas problemáticas relacionadas con sus hijos.

...pero recibí un mensaje de la compañera administrativa que una madre de familia me estaba esperando por un problema en equis escuela. Me trasladé aquí a la supervisión y atendí a la madre de familia. (EC, 2014)

La visita de los padres también se ve interrumpida por otras visitas, ya sean de la secretaría de educación o por parte de los directores: "...estuvieron aquí dos directores con los cuales también platicué con ellos algunas cuestiones que en lo personal me traían..." (EC, 2014), incluso personajes de la sociedad civil y de universidades, como en el caso de esta investigación para realizar entrevistas y otros asuntos educativos. Ante la convergencia de múltiples actividades, el supervisor busca atenderlo todo.

Por la tarde, es frecuente que algunas escuelas soliciten el apoyo del supervisor para dar solución a algún asunto, entonces nuevamente se hace otro traslado a la escuela que ha solicitado a la ayuda. Después los supervisores regresan de nuevo a la supervisión escolar por la tarde ya casi al concluir la jornada, hablan con sus compañeros para los nuevos requerimientos que han surgido en el transcurso del día:

...dependiendo a qué hora terminemos platico con la compañera administrativa, si hay algo que hacer, checo los correos si hay alguna actividad, si tengo alguna actividad pendiente la trató de realizar. (EC, 2014)

En ocasiones los supervisores dejan la supervisión y su localidad para acudir a la capital en busca de recursos y materiales ante la secretaría de educación de su estado, que se encuentra a tres de distancia: "...si existe la necesidad de ir a solicitar algún recurso a la ciudad de Puebla pues nos vamos a la ciudad de Puebla..." (EC, 2014) Según los supervisores, el propósito es cubrir las necesidades de las escuelas y que los maestros no interrumpen sus clases al solicitar permisos para hacer solos estas gestiones:

Ellos (los maestros) nos entregan a nosotros la documentación y nosotros tenemos que ir a Puebla para aquellos ya no descuiden los grupos. (EC, 2014)

Por las tardes también suelen llegar a la supervisión escolar maestros para solicitar apoyo pedagógico y administrativo, para lo cual los supervisores han establecido días específicos para atender los docentes:

...en las tardes aquí en la supervisión, si tienen dudas con la planeación, si tienen dudas con el manejo del materiales, si tienen dudas en el manejo de los formatos de seguimiento, de registros de seguimiento, tanto de su práctica como de la supervisión (...) lunes y miércoles como encuentros en la supervisión de asuntos técnico pedagógicos. (EN, 2014)

La jornada laboral termina cerca de las cuatro de la tarde, sin embargo las actividades de la supervisión aún no están concluidas, pues constantemente hay programas educativos que deben implementarse en sus escuelas y requieren del trabajo colegiado hasta ya entrada la noche. Otras veces llegan a sus hogares y algunos suelen hacer preparativos para el día siguiente:

...si hay documentos o alguna cuestión todo le pido que me lo den de aquí (en la supervisión escolar), regreso, paso y luego me lo llevo la casa, según lo que se trate hay que chambearle. (EC, 2014)

La jornada diaria de los supervisores es demandante por la multiplicidad de actividades, programas, normatividad y problemáticas que deben atender. Las responsabilidades a estas funciones se van sumando unas a otras, no sin un cuestionamiento por parte de estos actores, quienes tienen claridad de la sobrecarga de trabajo. La reflexión teórica al respecto señala que las rutinas no se cuestionan:

Las rutinas como relaciones ritualizadas son unas fuerzas poderosas a la vez que redundantes. Son redundantes porque no se piensa conscientemente en ellas, porque son aceptadas sin que se las cuestione o examine. Son

poderosas porque se practica de forma inconsciente y se aceptan sin cuestionarlas. (Bates, 1989:48)

El grupo de supervisores con el que he trabajado suelen cuestionar las tareas que desarrollan, así como las nuevas actividades que deben atender, sin embargo ese cuestionamiento también suele formar parte del ritual.

Probablemente su nivel educativo y su inclinación por las actividades académicas son un factor que les permite reflexionar sobre los alcances y limitaciones de las posibilidades con las que cuentan para desempeñar alguna obligación.

Los nuevos integrantes a la supervisión deben someterse a un examen grupal que los irán integrando poco a poco al equipo de supervisores: “Cualquier cambio en lo rutinario es una amenaza contra la relación maestro-alumno y contra la norma de trabajo.” (EC, 2014) Esta amenaza también aplica en el trabajo entre supervisores pares.

Existe al interior de este grupo de supervisores una rivalidad respecto de la puntualidad, y una compleja organización para elaborar la comida con la que por costumbre suelen acompañar sus reuniones de trabajo colectivo; esta complejidad radica en el esmero de la elaboración de los alimentos que se ofrecen. Otra rutina que suelen reproducir, es el trato de respeto y amistad con el que se vinculan según lo observado, que probablemente se explica a partir de los vínculos de parentesco que existen entre algunos supervisores y maestros, pues algunos supervisores son padres de maestros, pero además son vecinos. También pude observar un vínculo entre algunos supervisores que en el pasado fueron los maestros de los ahora maestros que imparten clases en la misma zona escolar. Cuando algunos de ellos se encuentran y conversan, suele haber un trato de confianza y amistad, y ponen en juego los mismos significados: “(...) los rituales ponen de manifiesto tanto los aspectos unificadores como los diferenciadores de la estructura social de la escuela.” (Bernstein, 1975 en Bates, 1989: 48)

4.1.2 La supervisión escolar y la colaboración externa a la escuela

Cabe señalar que durante el periodo de trabajo de campo realizado con los supervisores, ellos asistieron frecuentemente a reuniones con investigadores de la Ciudad de México para implementar un programa de intervención educativa denominado Programa de Intervención Multigrado³⁶, cuya demanda hacia ellos consistió en realizar frecuentes reuniones colegiadas para darles la capacitación e información a ellos y a maestros. Las reuniones se desarrollaron dentro del municipio y fuera de él, incluso algunos salieron del país para recibir un curso en Colombia. Al terminar la jornada laboral durante ese periodo que duró una semana, los supervisores debían llegar a la mañana siguiente a la reunión con documentos informativos ya leídos para ser posteriormente analizados y discutidos. Los supervisores al terminar su jornada laboral llegaban a casa, y ese era el único momento que tenían para poder leer y analizar los documentos de trabajo. Las reuniones abarcaban toda la mañana y al terminar tenían que desplazarse a otro municipio para asistir a otra reunión de trabajo para desocuparse hasta en la noche.

El día jueves ya le dije que tenemos todos llamado, uno en la jefatura de sector, que va a ser de ocho a 14 horas; y luego nos trasladamos a Tlatlauquitepec a las tres de la tarde para tener otra reunión hasta las siete de la noche. (EC, 2014)

En las reuniones, los supervisores intercambiaron opiniones con las autoridades educativas locales, estatales y con miembros de asociaciones civiles.

Aunque los supervisores se ausentan de la supervisión escolar y en ocasiones de su zona de trabajo por razones de formación continua, la función supervisora no los exime de seguir atendiendo la zona escolar a su cargo, ellos se las arreglan para dar atención a distancia:

³⁶ Simultáneamente a la recuperación de información para este estudio, participé en el monitoreo a este programa lo que me permitió realizar observación participante. Más adelante se da una mayor explicación acerca de esta participación.

Y luego nos mandan a traer a cursos... una semana completa... dejábamos nuestra supervisión y cuando regresábamos desde allá estábamos dirigiendo a control remoto las supervisiones. (EC, 2014)

A pesar de que asisten a reuniones fuera de su comunidad y de que simultáneamente deben brindar atención a la supervisión escolar a distancia, al concluir las reuniones de capacitación deben organizar la información derivada de estos eventos, con la intención de organizar capacitaciones en “en cascada” a los maestros de las escuelas de sus zonas escolares:

...a recibir la capacitación nacional y luego regresar aquí al estado de Puebla e ir a capacitar otro grupo de supervisores en la región que nos asignaran, y luego nuestras zonas, dar capacitación a los directores técnicos y el siguiente viernes dar la capacitación a las escuelas multigrado. (EC, 2014)

Otras demandas a la supervisión vienen de parte de las autoridades locales, que se suman a las demandas constantes de la autoridad educativa central, éstas también interrumpen las actividades que estos actores deben brindar a las escuelas:

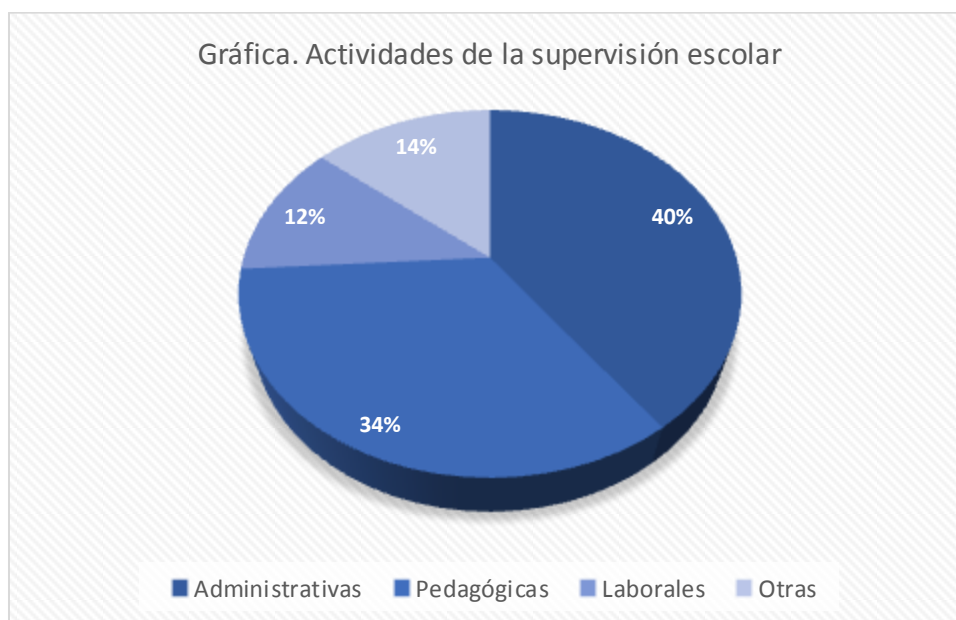
Pero no nos permite actuar por estar atendiendo todo lo que requiere la SEP, es el primero. El segundo, las autoridades locales, otro... bueno usted va a decir -¿las autoridades locales y eso cómo?- Distraen, porque una autoridad local también tiene sus compromisos y tiene sus actividades y requiere de la escuela y de la supervisión para lograr completamente la actividad, hablando de cultura, no política, cultura. (EC, 2014)

Es recurrente que algunos supervisores mencionen la expresión: “llamadas a apagar el fuego”, metáfora que se refiere a acudir a atender situaciones urgentes por solicitud de alguna autoridad mayor y que merecen toda su atención para dar soluciones rápidas, como cuando se necesita apagar rápidamente un incendio que ya se ha propagado. Estas “llamadas” consisten en asistir a reuniones, conocer e implementar programas, proporcionar información de las escuelas, atender situaciones laborales, etc. La metáfora

es recurrente en estos actores, de manera que a través de ella explican la dinámica de trabajo de la función supervisora, siempre dependiente de las demandas urgentes que solicite la autoridad educativa y a la que deben acudir y obedecer: “...tenemos que ir a apagar más problemas, que problemas personales, que problemas educativos, que problemas técnico pedagógicos.” (EM, 2014)

Los supervisores recurrentemente manifestaron insatisfacción con los nuevos programas educativos porque no los pueden aplicar a profundidad y porque sus demandas de mayor salario han sido improcedentes. Se pudo observar que la jornada de trabajo es ardua y demandante, y los actores que participan en ella la conocen, forma parte ya de su cultura laboral.

Cuando se indagó acerca de las actividades de los supervisores, se encontró que la balanza se inclinó principalmente por las actividades administrativas como se observa en el siguiente gráfico:



Fuente: elaboración propia.

La información del gráfico se obtuvo de las entrevistas a los cinco supervisores, en las que se contaron 50 actividades diferentes, que posteriormente se dividieron en administrativas, pedagógicas y laborales; el resto fueron identificadas en la categoría otros.

Cerca de la mitad de las actividades mencionadas por los supervisores durante la entrevista eran administrativas (40%) y una proporción semejante eran pedagógicas (34%). Sólo algunas actividades eran laborales (12%) y 14% se trataba de actividades de diversa índole como: acciones realizadas para la Cruz Roja, Protección Civil, la atención a familiares y atención a Universidades, entre otras.

Con base en la información analizada es posible afirmar que las actividades administrativas ocupan la mayor parte del tiempo de la jornada de los supervisores, pero algunas veces también es así para las actividades pedagógicas. Cabe recordar que algunas actividades administrativas incluyen asuntos pedagógicos y viceversa.

4.2 Las tensiones en la práctica de los supervisores

A las actividades diarias de los supervisores se añaden requerimientos que no son pedagógicos, laborales, ni administrativos escolares, y que deben realizar y demandan tiempo. Estas demandas las hace la autoridad local, están asociadas a protección civil y sector salud como en el caso del llenado de 25 formatos por cada supervisor, para su llenado deben trasladarse a las escuelas. Otro ejemplo es cuando éste sector les pide medir y pesar a todos los alumnos de sus escuelas, la coordinación de estas actividades se torna muy compleja considerando que cada supervisor está a cargo de entre 10 y 20 escuelas, con una población que oscila entre 2100 y 7200 alumnos aproximadamente.

Los supervisores identifican otras circunstancias que son vividas como tensiones en la práctica supervisora, como dar solución a todos los problemas que se presentan en las escuelas, además deben mantener una red de relaciones que dependen de las habilidades del supervisor, pero las que tuvieron una formación pertinente:

Otra situación que también es muy compleja es la resolución de problemas, tratar problemas, investigar problemas que se presentan en las escuelas de diferente índole. Tratar con los directores en la organización, en lo administrativo, tratar con los padres de familia, en problemas, en negociaciones o en eventos o en actividades que también se programan; tratar con autoridades municipales, federales, estatales; en algunas situaciones asistir a cursos. (EC, 2014)

Otros de los obstáculos que los supervisores refieren, son los propios del sistema educativo mexicano que el mismo sistema no ha podido resolver, tales como la falta de docentes frente a grupo en zonas rurales, la demora del pago de jubilaciones, la construcción insuficiente de escuelas y la falta de computadoras. Estas carencias son gestionadas por el supervisor en muchas ocasiones, para que las escuelas cuenten con el mobiliario básico para el desempeño de las actividades educativas. Todo este trabajo en su conjunto, constituye la carga de trabajo a la que los supervisores aluden de manera general y lo hacen como una revelación ante el entrevistador, como una verdad que incomoda y que pocas veces es dicha:

Bueno, primero siendo honestos yo sí lo digo. La excesiva carga de trabajo en su momento, a veces hay carga de trabajo en exceso. (EC, 2014).

Estas gestiones son realizadas por los supervisores, a veces ellos cubren los gastos con sus propios recursos. Las exigencias de la autoridad central son vistas por los supervisores como una cascada de actividades. Este significado pone de manifiesto que la función supervisora es una actividad en la que la simplificación de funciones en los procesos de administración y de asesoría escolar son procesos ajenos al cargo y que deriva en obstáculos: “no nos permite actuar por estar atendiendo todo lo que requiere la SEP, es el primero.” (EM, 2014)

Desde la perspectiva de esta investigación, a la problemática planteada subyace la pugna entre trabajos orientados al control y vigilancia de lo educativo y trabajos más

pedagógicos y laborales. De ambos esquemas derivan de una serie de complejidades que influyen en la función supervisora.

4.2.1 Las soluciones de los supervisores

Ante el exceso de carga administrativa los supervisores recurren a diferentes soluciones, pero en algunos casos pasa por su decisión la discriminación de tareas:

...a veces la resistencia que uno tiene a realizar equis actividad por lo mismo de que uno la considera no tan operante. (EC, 2014)

Algunos supervisores consideran que este problema tiene solución en el terreno de lo individual, "...el obstáculo sería uno mismo, si nosotros nos limitamos, si no hacemos lo que nos toca hacer." (EG, 2014) Independientemente de cuál es la solución correcta, deben dar solución a los conflictos derivados del exceso de actividades y a veces lo logran resistiéndose a cumplir algunas actividades, siendo selectivos y discriminando actividades, o bien, haciendo frente por iniciativa propia al amparo de una "actitud positiva".

Por otra parte, lejos de buscar una razón o estrategia que justifique el problema de exceso de tareas, lo que es relevante en esta investigación son las soluciones que los supervisores dan a los problemas que el sistema educativo no ha podido remediar. Las soluciones personales que dan los supervisores a los obstáculos de su función ponen en relieve que estos actores han construido procedimientos, en ocasiones no institucionales, que les permiten hacer frente a las complejidades de su práctica.

En estas circunstancias, los jefes de sector (a quien rinden cuentas los supervisores) poco pueden hacer para atenuar las múltiples demandas de las autoridades educativas tomadoras de decisiones, por lo general ellos también están sujetos a relaciones verticales.

...aquí las cosas se hacen o se hacen... si no lo haces te haces merecedor a un premio (...) Todavía tenemos una dirección vertical donde dicen que las

jerarquías se respetan, las órdenes se cumplen y ya después se discuten. (EC, 2014)

Se encontró en el análisis de la información que esta relación jerárquica de obediencia “ciega” no prevalece en su totalidad en el grupo de supervisores con quienes se hizo este estudio, la relación entre ellos y el jefe de sector ha encontrado espacios para el diálogo, algunos institucionales como el Consejo Técnico y otros no institucionales, como la conversación en “corto” en los traslados hacia las reuniones o escuelas, donde se dialoga de temas laborales, administrativos y pedagógicos. Estos espacios permiten a los supervisores expresar sus ideas, necesidades, quejas, dudas, inquietudes, demandas, intereses académicos, necesidades laborales, entre algunos asuntos observados en dichos trayectos. Por ejemplo, durante el trabajo de campo me trasladé con uno de los supervisores a una reunión de Consejo Técnico en su camioneta particular, durante el trayecto el supervisor me platicó acerca de los planes que tiempo desde atrás tenía para concluir su posgrado. Me comentó que él como yo, también estaba interesado en investigar a la supervisión escolar como parte de su tema de tesis doctoral, sin embargo, no había recibido el apoyo necesario por parte de su jefe inmediato. Posteriormente, durante una conversación entre el supervisor, el jefe de sector y yo, afuera de la escuela en la que se llevó a cabo la reunión de Consejo Técnico, el supervisor preguntó directamente a su jefe si recordaba que tiempo atrás le había solicitado permiso para investigar la supervisión escolar y que dicho permiso no se lo había concedido, en cambio a mí sí me había permitido hacer el presente estudio. Este es un ejemplo del tipo de conversaciones que ocurren fuera de los espacios institucionales, informales pero relevantes en cualquiera de los campos que abarca la supervisión escolar, espacios de diálogo en los que se expresan asuntos difíciles de mencionar en ámbitos formales, pero que conversados así, en la calle, cara a cara permiten hacer explícitos ideas y sentimientos que de no ser externados se hubiesen quedado ocultos.

Sin embargo, este diálogo tiene sus límites, constantemente durante las reuniones en colegiado con las autoridades educativas, los supervisores han solicitado compensaciones

salariales dadas la carga de trabajo que se les asigna, pero la respuesta que han tenido de sus superiores es también frecuentemente una negativa. En uno de los talleres de formación en los que se realizó registro de observación, los supervisores reunidos en colegiado junto con maestros, asesores y jefes de sector, diseñaban una agenda para la realización de un curso de formación para maestros, en dicha reunión tres supervisores aprovecharon la presencia de las autoridades para solicitar una remuneración extra a su salario pues las actividades que venían realizando para ese proyecto rebasaban ya su horario laboral, sin embargo, la respuesta emitida por las autoridades no fue favorable. La compensación salarial es una demanda constante en ellos y entre maestros cuando se requiere su participación en las actividades adicionales a las que ya realizan. En ese momento, la respuesta de las autoridades consistió en solicitarles su comprensión y apoyo en la realización de las actividades de capacitación, que si bien no podía retribuir recursos extras, sí retribuía satisfacciones morales asociadas al impacto positivo del programa en el aprendizaje de los estudiantes. Una respuesta más enérgica fue la que brindó la jefatura de sector, autoridad inmediata de los supervisores, en la que se mencionó que los supervisores estaban en libertad de negarse a colaborar en el programa, se mencionó que era una “tradicción” entre el equipo de ese sector escolar trabajar más horas de las establecidas en el contrato. Ante estas respuestas los supervisores dejaron de solicitar recursos en ese momento.

4.3 La práctica supervisora... “a todas las actividades tenemos que entrarle”.

En este subtema se analizará la información recuperada a partir de la observación participante durante los trabajos del proyecto de intervención educativa enfocado en educación Multigrado³⁷ en el que participé. Se realizó en el mismo sector escolar y con los mismos supervisores entrevistados para esta investigación, pero con más maestros. Mi participación en este proyecto consistió en asistir, observar y registrar algunas sesiones de Consejo Técnico, cursos de formación para supervisores, visitas de supervisión a las escuelas y aplicación de entrevistas semiestructuradas.

³⁷ Durante 2014.

Para algunos de ellos, su participación en el programa de intervención suponía un cambio de rol, de uno orientado al control y la vigilancia a otro centrado en la “garantía de la calidad del servicio”, concepto derivado del lenguaje oficial. Con este nuevo rol los supervisores realizarían más actividades de “acompañamiento, asesoramiento y verificación”, particularmente en el Consejo Técnico, que consiste en dirigir reuniones de trabajo colegiado.

Los supervisores reconocen que los retos de su rol, tiene que ver con los nuevos programas, las políticas educativas, los objetivos y temas planteados en los recientes lineamientos oficiales centrados en las prioridades de las escuelas, el trabajo con las Rutas de mejora y el logro de la calidad educativa.

En este marco de demandas, los supervisores reconocieron sus necesidades para poder afrontarlas, consideraron conveniente recibir acompañamiento, asesoría y capacitación continua. Manifestaron la necesidad de capacitación académica para el desempeño de su trabajo, deseando colaborar en actividades que el sistema educativo les ha encomendado, cuando éste sea más académico que administrativo.

Reconocieron que les gustaría recibir asesoría de instancias externas a la SEP, ya que la relación que se establecen con algunos de estos órganos no es jerárquica, sino de trabajo horizontal volcado hacia asuntos pedagógicos, además de que los temas abordados son útiles para sus funciones y son reconocidos por ellos como un apoyo. En esta investigación se considera que esto habla acerca de la necesidad que los supervisores tienen de que su experiencia laboral acumulada sea valorada.

4.3 El Consejo Técnico Escolar³⁸

³⁸ Los Consejos Técnicos son organizados por las autoridades educativas estatales, son reuniones mensuales para el trabajo en colegiado, con algunos temas predeterminados por autoridades educativas centrales y otros temas planeados a partir de las necesidades escolares locales. Se dice que “es un espacio de análisis y toma de decisiones que propicien la transformación de las prácticas docentes y faciliten que los niños y adolescentes mexicanos que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados.” http://basica.sep.gob.mx/seb2010/interiores/interiores_CTEinicial.html

Los Consejos Técnicos Escolares son espacios dirigidos por supervisores escolares, en la actualidad sin este espacio no se puede entender por completo la supervisión escolar. En ellos se desarrolla el trabajo colegiado, los supervisores organizan el contenido y la forma de las sesiones. Por ello se consideró necesario conocer más de cerca sus actividades cotidianas en dichos espacios. Al asistir a reuniones de Consejo Técnico, se observó y se tomó registro de la organización de los actores, de su ritualidad, de sus interacciones y de la manera en que ellos explican su participación en estas reuniones.

A las sesiones de Consejo Técnico observadas asistieron: un supervisor que moderó la reunión, maestros, directores y ATP (cerca de 25 actores en total). Se realizaron en una primaria a la que llaman “sede”, el día de reunión que es siempre el viernes último de cada mes, no asisten los estudiantes. Son citados temprano todos los actores antes mencionados, el contenido de las reuniones ya está predeterminado por una agenda temática a la que todos tienen acceso y está publicada en Internet, aunque en la reunión también se abordan otro tipo de asuntos de carácter local. Una vez que los maestros están reunidos en la escuela, se hace una reunión en plenaria en la que el supervisor da la bienvenida a los participantes y se leen los puntos a abordar durante la jornada, estos es, se les da a conocer la agenda. Al terminar el supervisor pregunta si alguien quiere introducir uno o más temas de su interés para ser abordados en la parte de asuntos generales. Por ejemplo, en la sesión que se observó una maestra propuso abordar un problema de relación interpersonal con otro docente. Posteriormente se organizaron en equipos y por niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Una vez que fue explicado el objetivo de la sesión los equipos se retiraron a un salón de la escuela para trabajar los temas de la agenda. Durante el desarrollo del Consejo Técnico, se observó a uno de los equipos, el de primarias. Ahí los maestros eligieron un moderador, que por lo general es un profesor con facilidad de palabra, que organiza y media mejor que otros docentes. Éste maestro lleva la voz cantante en la sesión, da la palabra a sus compañeros, está al tanto de los tiempos y es el encargado de mostrar los resultados del equipo en plenaria frente a todo el grupo del Consejo Técnico. A la mitad de la sesión, todo el grupo se traslada al patio de la escuela para realizar una actividad física. Un maestro voluntario

organiza los ejercicios que realizará el grupo, es el encargado de poner música y alguna rutina. Después de realizar los ejercicios, la mayor parte de los maestros sonríen, hacen bromas recíprocamente y regresan a retomar el trabajo, al parecer con un ánimo diferente. Cerca del medio día el grupo nuevamente se reúne para comer, algunos padres de familia son contratados para elaborar comida para todos los maestros. Es un momento en el que los docentes hablan sobre todo tipo de temas políticos, deportivos, laborales, personales, entre otros. La hora de los alimentos es una actividad ritualizada en las reuniones de los supervisores, ya sea que colaboren en ella padres de familia o bien, que algún maestro o maestra los elabore, iniciativa que constantemente ocurre con ese grupo de supervisores. Coincide que los maestros que participan en la elaboración de la comida, también tienen buena reputación entre el resto de los maestros y sobresalen por otros aspectos académicos. En este grupo de maestros y supervisores son varios los que tienen estas cualidades. De regreso a la sesión de Consejo Técnico, los maestros terminan la actividad y se reúnen nuevamente en grupo. Organizados en plenaria, los representantes de cada equipo presentan el trabajo realizado, el supervisor aclara dudas, establece la discusión y al final realiza una síntesis de lo abordado. Para terminar, el supervisor proporciona información de interés general, da algunos avisos por parte de la jefatura de sector y se abre el espacio para asuntos de interés particular. Ese es el último punto del Consejo y al terminar los maestros se retiran a sus hogares.

Para los supervisores las reuniones de Consejo Técnico significan un cambio de paradigma en la manera de trabajar juntos. Anteriormente en las reuniones colegiadas, dicen los supervisores, eran para proporcionar información y organizar eventos sociales:

Yo sí estoy de acuerdo en la forma como se están llevando a cabo los Consejos Técnicos, pero día con día se van haciendo más complejos. A lo mejor porque muchos de nosotros, cuando practicábamos nuestros Consejos Técnicos nos dedicábamos a hacer otro tipo de actividades, a dar información administrativa, a organizar el festival de clausura... Menos a la cuestión

técnico-pedagógica, y hoy no. Hoy debe de ser todo meramente técnico-pedagógico. (CTEC, 2014)

Durante las reuniones los participantes se enfocaron a la planificación, el análisis de instrumentos, los resultados de las evaluaciones y la elaboración de agendas de proyectos pedagógicos, entre otros asuntos administrativos y laborales, que efectivamente son los menos como señalan los supervisores:

Antes se tenía la mala idea de que un Consejo Técnico era para organizar eventos, las actividades cívico sociales de la escuela con la comunidad, que era para ventilar problemas personales con el personal docente, o sea, esa era la mala idea que se tenía, pero a partir de este ciclo escolar sí nos empezaron a marcar los lineamientos de lo que ya son los Consejos Técnicos. Como lo mencioné hace un rato, lo que sí es un Consejo Técnico, es para intercambiar experiencias, para promover otros ambientes de aprendizaje, esa dinámica activa del docente con los alumnos, el rol que debe tener el maestro en el aula. Yo creo que ahí es un espacio donde se tienen que ventilar todo ese tipo de situaciones, todo encaminado a la mejora del aprendizaje. (CTEN, 2014)

En los Consejos Técnicos, los supervisores dicen tener un rol de coordinación de las sesiones, pero a la vez hacen relevante que la participación de los maestros en estos espacios es una actividad que a ellos les interesa promover cada vez más. Los supervisores consideran que participar en los Consejos es “novedoso y positivo”, (cabe recordar que trabajan mediante esta organización desde hace sólo dos años), pues los obligan a “actualizarse e innovar”, concentrarse en el trabajo pedagógico y “mejorarlo”. En este espacio intercambian experiencias lo cual consideran conveniente para su función:

Si un maestro desconoce o se le dificulta X actividad dentro de la escuela, pues se intercambian experiencias, y “a ver maestro, o yo, yo lo hago así”. Y se levanta otro “yo lo hago así”. Y el maestro le anota y practica una, y practica la

otra, más lo que él investiga, más contextualiza en su escuela, y para eso es un Consejo Técnico. (CTEC, 2014)

Consideran que su rol debería tomar esa dirección, que la asesoría y el acompañamiento a las escuelas están por encima del trabajo administrativo. Consideran que es un espacio para el trabajo colegiado centrado en “la mejora” y atención de asuntos técnico pedagógicos. Para los supervisores, los Consejos Técnicos tienen la función de refuerzo y complemento a la capacitación, de acompañamiento y asesoría en la práctica. Ahora se usa para intercambiar experiencias:

...entonces, ahí es, dentro del Consejo Técnico, donde hay un intercambio de experiencias para fortalecer la práctica docente, -¿qué me está funcionando?, ¿qué material me sugieres?- Que ya nos quitemos esa mentalidad de no compartir, ya tenemos que ir asumiendo nuestro rol profesional y educativo, y tenemos que compartir para la mejora del aprendizaje de los niños. (CTEN, 2014)

Lo consideran un espacio para “asumir” su rol profesional educativo, quieren que en este espacio puedan tratar temas como el rezago educativo, la evaluación, planeación y participación de la comunidad. Si bien los supervisores se identifican con el trabajo pedagógico más que con el administrativo, sus explicaciones sobre el Consejo Técnico muestran el uso o la apropiación de un lenguaje oficial para dar cuenta de sus apreciaciones:

Los Consejos Técnicos son una forma de trabajar, y hoy puedo decir que, como política educativa, apuntaron bien ya el trabajo de los Consejos Técnicos, porque antes lo hacíamos ya sin una sistematización. Hoy, ya tenemos líneas, tenemos un día exclusivo para los Consejos, tenemos agendas que cumplir, tenemos una normalidad mínima, cuatro prioridades, cuatro condiciones, y eso nos permite organizar el trabajo a partir de un diagnóstico, en el cual las problemáticas se tienen que atender, porque esas son las que

mantienen un rezago y no permiten avanzar en la educación, y por ende, la calidad de la educación está deficiente. Y de ahí que el Consejo Técnico sea una fortaleza, un área de oportunidad para crecer y abonar a la educación de nuestras escuelas, principalmente en el aprendizaje de nuestros niños. (CTEM, 2014)

Respecto de las nociones de los actores sobre este espacio, los supervisores consideran que ahora son espacios centrales para el desempeño de sus funciones de asesoría, gestoría y coordinación; son espacios en donde pueden dar cumplimiento de los objetivos educativos; el trabajo colaborativo que en ellos se practica es uno de los principales elementos de contraste que los supervisores identifican respecto de los Consejos técnicos anteriores:

Totalmente diferentes, antes los hacíamos de forma tradicional, por cumplir, hoy no, hoy hay propósitos, hay una meta que debe de cumplir cada Consejo, hay un trabajo organizado, un trabajo de colaboración, un trabajo entre pares, y todo debe tener un producto. En este caso los productos, todos deben de ir encaminados a la mejora del aprendizaje, hacia la mejora de la práctica docente, hacia la mejora de los estilos de enseñanza y aprendizaje, hacia la mejora de las estrategias que se emplean día a día en las escuelas, la mejora del uso de los materiales didácticos. Yo le podría hablar un sinfín de lo que nos viene a fortalecer hoy el Consejo Técnico porque ya es sistemático, lleva un propósito, y el propósito es que todo va encaminado a la calidad de la educación. (CTEM, 2014)

En síntesis, el Consejo Técnico Escolar es un espacio en el que los supervisores, jefes de sector, supervisores, maestros y directores, tienen la posibilidad de discutir asuntos de contenido pedagógico. La dinámica de trabajo se caracteriza por el intercambio de experiencias entre el colectivo docente, a través de actividades con orientación académica principalmente, aunque también se tocan asuntos administrativos, laborales y todo asunto que de interés para la comunidad educativa.

El Consejo Técnico es un espacio que se ha transformado opinan los supervisores, en beneficio del trabajo educativo que ellos desempeñan. Pero también es un lugar en el que se reproduce con mayor claridad su ritualidad.

4.4 Los supervisores y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Una relación en transformación.

La relación de los supervisores con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) está soportada por una consciencia de las posibilidades y límites de esta relación, y de un conocimiento personal de su funcionamiento. La relación de la supervisión escolar con el Sindicato, es un asunto que ha merecido la reflexión de diversos investigadores educativos. Algunas de las conclusiones a las que han llegado indican que la relación entre estos dos órganos es de subordinación de la supervisión hacia el sindicato, de representar los intereses políticos por encima de los educativos:

(...) se distingue por el papel que los supervisores han jugado en los escenarios políticos, sindicales y partidistas. Como todo el magisterio de educación básica, es parte del poderoso sindicato magisterial y del entonces partido político oficial (Partido Revolucionario Institucional, PRI), y salvo algunas excepciones, su sentido de fidelidad hacia la organización sindical es mayor que hacia la institución educativa. La ausencia de independencia entre esta última y el sindicato imprime un sello especial, no solo a los procesos de supervisión, sino a la educación mexicana. (Calvo, 2002:23)

Sin embargo, esta relación es diferente según la relación histórica que se haya construido localmente, de modo que cada entidad federativa tendrá una combinación diferente entre sindicato, partidos políticos y supervisión escolar. En el caso de los supervisores de Puebla, está por analizarse cómo es percibida esta relación.

Algunos de los supervisores entrevistados refieren que la relación de la supervisión escolar con el sindicato se centra en el apoyo que como trabajadores tienen por parte del sindicato para defender sus derechos como trabajadores. Por otra parte, refieren que hay

líderes que no cumplen con su obligación educativa, en cambio se ocupan de atender sus lugares de privilegio que están por encima de sus agremiados:

Hay líderes corruptos. El sistema político hace que estén arriba. Así es la política. Del sindicato se dedican a la política y no dan clases. Si fuera un sindicato honesto nos ayudaría mucho. Ocupan puestos políticos. (EA, 2014)

La percepción anterior es una de las menos referidas por los supervisores entrevistados, principalmente hace referencia a una relación simbiótica entre el sindicato y sus trabajadores. Algunos de ellos han participado en algún cargo y eso influye en la opinión que tienen acerca de esta relación. A otros les han ofrecido participar en algún puesto sindical, pero lo han rechazado por enfocarse preferentemente a atender los asuntos educativos de la supervisión escolar, lo que les ha contado positivamente en su relación con la agrupación sindical:

Porque eso me valió para una buena relación con ellos, al final con el que tenía que trabajar era con el grupo que quedara en el poder sindical, sindical delegacional en esa zona, entonces yo analicé que si hubiera participado con otro grupo perdería, iba a quedar mal con cualquiera de los dos o con los dos y eso me iba a dificultar mi función; y acerté, porque estoy hablando de veintitantos años como supervisor y eso me ha ayudado a tener una buena relación con las delegaciones. (EM, 2014)

Otros supervisores identifican este trato con el sindicato como una relación ineludible, “Bueno, la parte oficial y la parte sindical son dos cuestiones que necesariamente se necesitan.” (EC, 2014). Identifican que se trata de una relación por doble vía, en la que los supervisores deben ajustar su conducta a una norma, pero debe hacer valer lo que por derecho les corresponde:

La obligación, porque desde el momento que ingresamos al servicio o la actividad que sea, sabemos que tenemos un reglamento que tenemos que cumplir, pero también sé que tengo derechos que tengo que exigir. Toda

organización trabajadora necesita tener alguien que lo represente, vamos a decir que represente sus intereses, que defienda sus intereses, que lucha por sus intereses, pero así como tenemos derechos también tenemos obligaciones (EC, 2014).

Para los supervisores, el ingrediente que permite mantener esta relación de no conflicto con el sindicato, está anclada en el respeto, éste es un valor que es referido constantemente por ellos y que lo llevan a cabo en su práctica cotidiana.

Yo soy muy respetuoso del sindicato, pero también soy respetuoso de la parte oficial, siempre he sido respetuoso del sindicato, puedo ser más sindicalista que muchos de los que se dicen sindicalistas. (EC, 2014)

Algunos supervisores mantienen una relación particular con la supervisión escolar, producto de su participación dentro de la estructura sindical durante etapas anteriores a su función como supervisores. De modo que para algunos de ellos la relación sindical no es una relación ajena, la han conocido como miembros del sindicato y ahora la viven como agremiados. Aun la relación sindical es una relación que no es ríspida, está basada en el conocimiento de las facultades de cada organización, como se observa en la siguiente expresión:

...yo formé parte de un sindicato orgullosamente lo digo, fui el primer secretario general de la delegación fui el primer secretario regional, coordinador regional por la parte sindical (...) Es decir, yo conozco de las dos situaciones, estuve al frente de las dos, la parte oficial he sido director de escuela y soy supervisor, es decir soy representante del patrón; y en la parte sindical he sido secretario general y secretario coordinador, y también por supuesto el representante o el enlace para defender los derechos de los compañeros. (EC, 2014)

Otra cita que refuerza esta idea señala considera que “el sindicato está para defender nuestros derechos laborales, yo siempre lo he visto así; pero en cuestiones laborales el

maestro debe de asumir su responsabilidad.” (EN, 2014) En este argumento hay una noción de justicia que los supervisores refieren en este y otros temas indagados.

Entre los supervisores entrevistados ha sido constante la alusión a lo equilibrado a la equidad, en el caso de las relaciones que se tejen con el sindicato no es la excepción, los supervisores se remiten hacia estos conceptos cuando se les pregunta acerca de relaciones ríspidas:

Yo pienso que son dos cosas que necesariamente se necesitan, primero para que una no abuse de la otra, y que también para que la otra no abuse de la otra sino que todo sea balanceado y equitativo. (EC, 2014)

A las opiniones que refieren al equilibrio entre obligaciones y derechos sindicales, por parte de supervisores y autoridades sindicales, se suman otros argumentos que remiten al debate actual de la educación en nuestro país, en el que los supervisores hacen una lectura sobre los aspectos políticos de la Reforma Educativa del gobierno peñista, en donde señalan que con base en los hechos suscitados durante la aprensión de la lideresa sindical, Elba Esther Gordillo Morales, al sindicato le fue disminuido su poder político, “...hoy el sindicato pues ya le quitaron la fuerza.” (EM, 2014) Por otra parte, se hace latente en el apoyo que algunos supervisores creen tener por parte del sindicato, “El sindicato hoy ya se puso las pilas y nos está apoyando (...) Hoy el sindicato está trabajando y se está preocupando y ocupando.” (EC, 2014)

De manera que el conjunto de significados hasta ahora analizados ponen sobre la mesa una relación que no es considerada problemática entre los supervisores y el sindicato. Estos actores se mantienen informados respecto de las vicisitudes que ha enfrentado el SNTE a nivel nacional y mantienen una actitud que les permite desempeñar sus funciones educativas sin estar cooptados por fuerzas políticas. Esto gracias a que en la larga trayectoria profesional de los supervisores les ha tocado conocer los dos polos y han participado en algún momento de sus carreras en la organización sindical y ahora representan al sistema educativo en su cargo como supervisores escolares.

4.5 La cortesía: El lubricante de las buenas relaciones

En sus actividades diarias, el respeto entre supervisores sale a flote constantemente. Tal es el caso de la observación enérgica que hizo uno de los supervisores de mayor edad a otro de sus pares durante una reunión en colegiado, quien tuteó al Jefe de sector públicamente, de inmediato el supervisor mayor le sugirió: “¡no seas igualado!” Sin pretender hacer de este ejemplo un rasgo general de las actitudes de los supervisores entrevistados, sí podemos afirmar que con base en la práctica cotidiana observada, el respeto es un valor constantemente referido en las relaciones que tejen los supervisores entre sí y con otros grupos de personas externos a ellos.

Las relaciones de respeto, ya sean expresadas de manera seria o en mofa, son un ingrediente que caracteriza la identidad grupal de estos supervisores. En una ocasión un grupo de numeroso de supervisores y maestros acordó reunirse en un sitio de la comunidad conocido por todos, esto en la mañana. La cita fue a las siete, primero llegó el Jefe de sector y algunos supervisores, pasadas las siete de la mañana, llegó el resto de los supervisores y maestros, entonces comenzó a circular el dicho: -Maestro, las siete en punto, son las siete en punto-, de manera que en citas posteriores cuando alguien llegaba tarde el resto de los compañeros se encargaba de repetir la frase.

Lo anterior, si bien ilustra el trato cotidiano que tienen los supervisores y los valores que se ponen en juego formal o informalmente, explícita o tácitamente (el valor de la puntualidad, la importancia de los acuerdos y del respeto al tiempo personal entre compañeros), también pone de manifiesto que las relaciones que han tejido con el tiempo estos supervisores, descansan en redes de significación y control bien definidas.

4.6 Síntesis reflexiva

Hasta el momento, es este capítulo se ha dicho que la ritualidad de los supervisores se extiende más allá de lo escolar, en espacios externos y aún en estos espacios toma el control de los participantes, sus medios y actividades.

Las visitas a las escuelas por parte de los supervisores es un asunto a veces contradictorio si se intenta generalizar. Cada actor lo vive de una manera diferente, para algunos es frecuente y para otros no.

En las escuelas, algunos de estos supervisores atienden conflictos internos, administrativos y laborales, pero en ocasiones dado el gran espectro de atención, no logran focalizar los aspectos más relevantes para las escuelas. Sin embargo, en el discurso, el problema administrativo es una constante, ¿discurso de identidad de la función supervisora y de control de la misma?, pues según el dato encontrado, la proporción de lo administrativo y lo pedagógico no tienen una brecha muy distante.

Los supervisores manifiestan desacuerdo con el poco tiempo para dedicar a los programas educativos por dar atención a los asuntos no pedagógicos, pero esto no ha impedido que se desarrolle una cultura laboral de trabajo arduo entre jefes de sector y supervisores.

Los conflictos y negociaciones que requieren de la función supervisora se deriva de esquemas de trabajo de control y vigilancia de lo educativo, y de esquemas donde las demandas administrativas, pedagógicas y laborales son lo principal. De ambos esquemas de derivan una serie de complejidades que influyen en la práctica de los supervisores.

Los Consejos técnicos, son espacios en los que el supervisor pone en juego lo pedagógico y académico, pero no exclusivamente. En ellos el esquema de gestión orientado a lo académico está funcionando, se está ejerciendo con mayor frecuencia y ha sido bien recibido por los supervisores.

En cuanto a la relación supervisores y sindicato, la relación entre ambas organizaciones no es conflictiva, ya que en algún momento de la trayectoria de estos actores han participado en esa organización.

Finalmente, las relaciones que han construido los supervisores, están respaldadas en redes de significación y control bien definidas, que son el marco de los valores que ponen en juego diariamente en su práctica cotidiana, ya sea explícita o tácitamente.

Consideraciones finales

Desde sus orígenes el sistema educativo mexicano continúa en expansión y con ello su necesidad de contar con procesos de autorregulación mediante acciones de control, administración y vigilancia en las escuelas de educación básica. Los supervisores escolares son los profesionales de la educación que han sido designados para atender dichos procesos en la gestión del sistema. Las funciones de la supervisión escolar actual se han mezclado con funciones del pasado, de manera que actividades como el apoyo técnico pedagógico a las escuelas, la operación de políticas públicas y su participación en reformas educativas, son acciones del tiempo presente que aún deben ceder terreno al control y la vigilancia, actividades propias de los orígenes de dicha organización.

En esta tesis el problema de investigación se centró en un aspecto de la práctica de los supervisores: la tensión entre actividades administrativas y pedagógicas. Dicha problemática también ha sido referida por los propios supervisores y por la investigación sobre supervisión escolar, además de otras tensiones entre actividades de control y vigilancia frente a las actividades de apoyo técnico y pedagógico; y procedimientos estandarizados frente a la necesidad de servicios “hechos a la medida” en cada una de las escuelas. En esta investigación, analizar la práctica cotidiana de los supervisores entrevistados permitió conocer la forma en la que subsisten los dos modelos de gestión, uno propio de la expansión que en sus inicios tuvo el sistema educativo (control y vigilancia) y otro orientado a acciones pedagógicas, a la implementación de programas de política educativa y de reformas.

Una vez que se identificó el problema de investigación, surgió la siguiente interrogante: ¿cómo expresan los supervisores las tensiones de su práctica entre las actividades administrativas y pedagógicas? Durante el análisis de la información fue necesario responder también ¿qué significados hay en dichas tensiones? Las tensiones entre actividades administrativas y pedagógicas se expresan a partir de la descripción de su práctica supervisora y por medio de metáforas. Para la mayoría de los supervisores

entrevistados lo administrativo supone las actividades que deben realizarse para que la escuela funcione día a día, como la asistencia de los docentes, el inicio puntual de actividades en las aulas, la disposición de materiales, la realización actividades de aprendizaje y la consolidación de estos, todo esto que llaman la normatividad mínima; además resuelven problemas escolares del personal directivo y docente, asuntos laborales, situaciones externas a la escuela, entre otros. Por otra parte lo pedagógico consiste en realizar visitas a las escuelas y conocer sus necesidades educativas, pedagógicas y aportar soluciones. Estos asuntos son vistos también como asuntos de control y vigilancia; ambos aspectos correspondientes a la gestión escolar orientada al sistema educativo en expansión. Poco frecuente es el vínculo entre aspectos pedagógicos y administrativos como es la planeación, la evaluación, el trabajo colegiado y los Consejos Técnicos Escolares.

El exceso de carga administrativa en detrimento de las actividades pedagógicas es visto como un choque entre dos fuerzas, es una metáfora que explica la complejidad de su función, es la principal metáfora a la que recurren los supervisores para explicarse una realidad vivida como tensión en la cotidianidad. Cada supervisor resuelve esta complejidad de manera diferente. Una forma de hacer frente a esta tensión entre actividades, al menos en el discurso pues no se pudo observar en la realidad, es mediante un cambio de perspectiva, mirar la tensión desde un enfoque diferente al acostumbrado con el propósito de tener una mejor interpretación de los fenómenos. Otra forma de enfrentar la tensión es valorar su experiencia acumulada a través de su práctica, de manera que den solución a las complejidades que les plantea el sistema educativo, a través de las herramientas que han conocido producto del aprendizaje en el trabajo cotidiano.

La “verdadera función” de la supervisión, es una metáfora a la que se remiten los supervisores cuando expresan lo que consideran como la actividad central e ideal de su actividad profesional. Resulta ser una metáfora para referirse a la parte pedagógica y académica de su actividad supervisora; lo relevante de esta “verdadera función” es que en

la realidad un supervisor en su jornada laboral realiza algunas actividades de este tipo y otras entre las que se encuentran: la atención de requisitos administrativos, laborales, llenado de formatos, listas de asistencia, reuniones informativas, recibimiento de visitas a las escuelas, entre otros asuntos procedimentales, actividades a las que no les gusta relacionar su identidad como servidores públicos y en las que no tienen posibilidad de simplificar procedimientos o dejar de hacer algunas que consideran duplicadas u obsoletas.

La tensión entre lo administrativo y lo pedagógico está presente en el discurso de los supervisores y es referido en la descripción de su práctica, funciona también como un mito que construye su identidad supervisora. Para la mayoría de los supervisores entrevistados este conflicto representa una lucha de opuestos, un conflicto entre medios y fines. Es éste el pensamiento dominante y no otro, ya que sólo algunos de ellos reconocen que las actividades administrativas son un medio para una finalidad pedagógica, argumento que pudo analizarse ya avanzada la entrevista con uno de los supervisores más jóvenes, pero con más tiempo en el cargo y mayor escolaridad.

El conflicto entre actividades administrativas y pedagógicas es un argumento reiterativo y cotidiano en cuyo centro se encuentra la imposibilidad de realizar el “verdadero sentido” de la actividad supervisora, el pedagógico, según los entrevistados. La imposibilidad de dar atención pedagógica a las escuelas adquiere un peso significativo como una realidad dada y sin solución según lo referido en el discurso, de manera que esta concepción funciona como una regla para la función supervisora.

Esta connotación mítica de tensión entre lo administrativo y lo pedagógico describe a la función supervisora y sus reglas, es un cargo con un problema inherente a la organización misma y representa una imagen ideal que sirve como el referente de su función. De modo que esta retórica es utilizada por los entrevistados para describir el conflicto, las características con que se define la función supervisora y la reproducción de sus reglas. En este sentido el mito tiene un carácter dual, no es contradictorio, sólo tiene ambos significados. Por otra parte, cabe plantearse la posibilidad de que este mito sea

explicación prematura a un fenómeno que no ha sido pensado de manera diferente, de modo que el argumento de los supervisores sobre la tensión entre lo administrativo y lo pedagógico puede ser un posicionamiento, un interés por mantener la realidad bajo este discurso particular.

Lo anterior no quiere decir que esta investigación no sea una muestra del sentir de los supervisores sobre una realidad que podría ser nacional con respecto a la falta de simplificación administrativa, capacitación, depuración de viejas actividades, modernización en los sistemas de entrega que, de llevarse a cabo repercutirían tanto en la identidad del supervisor como en los procesos de gestión de la educación, traduciéndose en más tiempo para las actividades pedagógicas y pudiendo beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Además de analizar el discurso de los supervisores sobre el conflicto administrativo pedagógico, fue necesario abordar otros conceptos considerados centrales, porque las metáforas ligadas a ellos conforman la identidad personal y el compromiso social de los supervisores. Las metáforas pasan desapercibidas para quienes las mencionan, en este sentido la educación es para los supervisores un concepto ligado a la sociedad porque influye en ella, ellos entienden a la educación como proveedora de conocimientos y valores para la convivencia humana.

La escuela, otra noción sobre la que se indagó, es para los supervisores un espacio destinado al aprendizaje, tanto físico como abstracto, pues es referido como “el templo de saber”. Esta metáfora puede aludir tanto a un espacio sagrado centrado en los conocimientos, como también a un sitio con un papel secundario, pues en los espacios sagrados las explicaciones ya están dadas y no hay nada más que crear o construir.

El término *función supervisora* se asocia a la función del control del sistema educativo, se describe a través de acciones ligadas a asuntos laborales y la aplicación de la normatividad en las escuelas a través de la vigilancia. Con menor frecuencia, la función supervisora se asocia a los temas pedagógicos y la implementación de programas educativos. De modo

que en la actualidad, la vigilancia y el control del sistema educativo son acciones que aún son centrales para dicha función, más que las actividades de orientación pedagógica. Los actores la interpretan como una función incierta y llena de “asuntos emergentes” con los que están en desacuerdo por no estar orientados al ámbito educativo, pero que finalmente realizan.

Los supervisores no solo recurren a metáforas para explicar su entorno, también utilizan el discurso oficial para explicar el liderazgo de la función supervisora, la operación de programas de política educativa y al referirse a procesos administrativos.

Mediante estos conceptos, estas interacciones, esta organización del trabajo, los supervisores crean su propia versión de sistema educativo y mediante metáforas lo representan para sí y para otros, generalmente su grupo más cercano, docentes, directores y personal administrativo.

Después de analizar el discurso de los supervisores, se consideró necesario analizar su práctica diaria con el propósito entender la tensión administrativa y pedagógica desde otra perspectiva, mediante la observación de su cotidianidad para así poder contar con una comprensión más allá de los límites del discurso. En la práctica cotidiana de los supervisores convergen actividades de control del personal docente, la aplicación de la normatividad y la atención de asuntos administrativos; sin embargo, durante el tiempo que se realizó la observación para esta investigación, los supervisores participaron principalmente, aunque no exclusivamente, en actividades asociadas a la intervención con programas educativos en las escuelas, en las que se les capacitó para que ellos capacitaran a su vez a los maestros, los temas capacitación fueron de gestión de procesos para acercar a las escuelas materiales y estrategias didácticas para la enseñanza. Dichas jornadas de trabajo abarcaron toda su jornada laboral y algunas horas más, durante al menos un mes distribuidas en días y semanas discontinuas. Los supervisores entrevistados dedicaron la mayor parte de su tiempo a su formación y a la de los maestros para implementar un programa de intervención educativa en las escuelas a su cargo llamado Escuela Nueva. El tiempo que duró el programa fue de aproximadamente dos años, en este lapso los

supervisores realizaron actividades de capacitación y promoción así como de monitoreo y seguimiento de su operación. Aprendieron a evaluar el grado de implementación del programa en sus escuelas a como monitorear su propia práctica supervisora, elaborar rutas de mejora para dar seguimiento a dicho programa con la ayuda de software, leer e interpretar información estadística y realizar retroalimentación a las escuelas para la apropiación del programa. Este conjunto de actividades centradas en la escuela se realizaron en diferentes sedes, la mayoría de ellas se realizaron en oficinas y escuelas, pero otras, como las capacitaciones iniciales del programa, se llevaron a cabo en salones de hoteles de la ciudad de Puebla.

La ritualidad de los supervisores si bien se lleva a cabo dentro de la supervisión escolar como espacio físico, no se restringe a ella sino que se extiende a las escuelas, la jefatura de sector y otros espacios de reunión para el trabajo colegiado. Donde se ejerza la actividad supervisora ahí los supervisores se enfrentan la tarea de resolver conflictos internos, administrativos y laborales, organizar actividades, talleres y capacitaciones. A diferencia de la ritualidad de los docentes, cuyo espacio se delimita por la infraestructura escolar, la de los supervisores se reproduce más allá de los espacios diseñados para realizar esta función. En este sentido, la supervisión tienen una mayor influencia en la toma de decisiones en la aplicación de programas, de reforma y política educativa; ya que al tener mayor alcance de maniobra, tiene a su vez mayor control por contar con información administrativa, laboral y de política educativa a la que los docentes o directores no tienen acceso. Por esta razón, en la reproducción de la práctica supervisora es evidente que sean ellos quienes se apeguen a la norma y que la promuevan. Pero este rasgo es también un tema sensible para directores y docentes, quienes por lo general perciben al supervisor como un personaje incondicional del sistema educativo. En el caso de los docentes cuyas escuelas están bajo suscripción de los supervisores entrevistados, esta percepción está menos marcada, pues tanto supervisores, como directores y maestros, conservan relaciones de afecto y en ocasiones de parentesco.

Uno de los hallazgos que revelan la participación activa de los supervisores en asuntos escolares es su colaboración en los Consejos Técnicos Escolares, que son espacios en los que el supervisor pone en juego asuntos tanto administrativos como pedagógicos. Se encontró que son fundamentales para la reproducción de su práctica y la identidad de la función supervisora, ya que ellos presiden las sesiones en las que se convoca a todos los maestros y directores de las escuelas que se ubican dentro de la zona a su cargo. Estas reuniones son dirigidas por ellos y se trabajan asuntos escolares principalmente, pero también administrativos y laborales; se trabaja en ellas las rutas de mejora de las escuelas y estrategias de seguimiento a cada una de ellas.

De acuerdo a lo observado en la práctica de los supervisores, en este espacio el esquema de gestión orientado a lo académico está funcionado y se está ejerciendo con mayor frecuencia y consentimiento de los supervisores. Resulta relevante que en el discurso las actividades de la supervisión que más se mencionan son principalmente administrativas, pero se comunican poco con las tareas orientadas a lo pedagógico que se realizan en este espacio. Es probable que el Consejo Técnico, por ser de reciente funcionamiento, no esté presente en los ordenamientos cognitivos de los entrevistados, al menos no con tanta presencia. Lo anterior ayuda a comprender que los supervisores entrevistados y el equipo de maestros a su cargo poseen un claro sentido del compromiso durante el trabajo colegiado, ya sea en Consejo o durante las capacitaciones en las que tuvo oportunidad de asistir.

A partir de la información recolectada en campo surgieron asuntos que no estaban previstos, pero que determinan la práctica de la supervisión escolar y contribuyen en su definición y reproducción. Tal es el caso del trabajo colaborativo, que en términos de los supervisores entrevistados se describe como “un buen equipo de supervisión”, noción que descansa en algunas variables de relación social como son: las relaciones de amistad, la camaradería, el conocimiento, el respeto mutuo y las relaciones de parentesco; todos estos elementos característicos de la cultura del grupo estudiado.

La observación participante permitió tener un mayor acercamiento a las relaciones interpersonales de los supervisores. La organización de este equipo de profesionales pudo influir en su desempeño sobresaliente del sector educativo al que pertenecen. El trato recíproco entre supervisores, directores y maestros, evidentemente era de no sólo de respeto, sino de interés y cordialidad. Algunos supervisores tienen parentesco con maestros, de manera que la relación se sustenta por una parte, en la estructura jerárquica de autoridad entre jefe y subordinado, y por otra en la familiar entre padres e hijos. Destaca la competitividad por realizar las actividades de la mejor manera y puntual, que es un valor promovido constantemente entre ellos de manera lúdica. El aprecio a las actividades extralaborales, como compartir juntos los alimentos, es un rasgo que influye en la identidad del grupo de supervisores. Los cinco supervisores entrevistados tienen como elemento identitario ser un grupo trabajador, otro es que viven en una localidad pequeña, estamos hablando de un grupo de profesionistas que además son vecinos, que poseen la misma identidad gremial respecto de otras profesiones dentro de la comunidad; es decir, son el grupo de maestros en una localidad en la que ser identificado como maestro tiene un prestigio social para el resto de los habitantes. Aunque los supervisores entrevistados dejaron de ser maestros desde hace algunos años, la población los identifica como maestros y así les llaman y así se llaman entre sí. Tanto supervisores como maestros, son figuras públicas, pues incluso algunos han participado en puestos del gobierno municipal. Su posición como profesionales de la educación, les permite ser un gremio con posibilidades de consumo dentro de su localidad, ya que cuentan con empleos estables y forman un eslabón activo en la actividad económica de la comunidad y la región.

Este conjunto de rasgos sociales conforman la identidad de los supervisores fuera del ámbito escolar, pero pueden nutrir sus funciones educativas. Estos pueden ayudar a explicar: el esmero del grupo por alcanzar sus metas educativas, el sobresaliente aprovechamiento escolar de las escuelas a su cargo, su afán por mantener relaciones interpersonales a favor del trabajo colaborativo, el interés por llevar su labor más allá de conservar un empleo y mantener una imagen docente con prestigio social. Pues así como

los mitos, metáforas y rituales de una escuela contribuyen a estructurar la forma de pensar de sus integrantes, los mitos y rituales que impone la sociedad también influyen en sus miembros, es una relación que no se puede soslayar al estudiar la práctica de estos y otros actores educativos.

Mirando hacia atrás observamos que ha habido un desinterés de la SEP por conocer los orígenes y transformaciones de la supervisión como organización y del papel de los supervisores escolares como actores estratégicos para la gestión educativa. Ese desconocimiento ha generado un trato vertical por parte del sistema educativo que se traduce en escasa formación pertinente para estos actores, no valoración de su experiencia profesional y el hecho de que su voz no es tomada en cuenta en el diseño de políticas y reformas educativas.

El supervisor escolar es una figura desaprovechada hasta ahora, pues no hay decisiones de política pública que pongan en el centro a este actor tan estratégicamente ubicado.

Producto de la reflexión que ha generado elaborar esta investigación, se ubican algunos desafíos a futuro para las autoridades educativas: dejar de pensar la escuela como un espacio descontextualizado de la comunidad en la que está inserta y empezar a ver a los actores educativos como profesionales con valiosa experiencia acumulada, ligados a un contexto cultural, social y político que influye en su actividad profesional.

La posibilidad de observar y analizar la práctica de los supervisores y su desenvolvimiento como miembros de su localidad, sus relaciones con vecinos y familiares, el buen prestigio del maestro en la comunidad de estudio y las relaciones de amistad con sus pares, me ha permitido reflexionar sobre nuevas preguntas surgidas a partir del camino andado: ¿Qué influencia tiene el contexto cultural en la organización de las escuelas?, ¿qué influencia tiene la identidad comunitaria en el desempeño de los actores educativos?

Estas preguntas exceden el alcance de esta investigación y pueden llevar a un análisis más profundo sobre la relación entre identidad comunitaria, actores educativos, buenas prácticas de gestión educativa; pero además apuntan hacia la necesidad de entender

mejor a los supervisores, directores y maestros mexicanos a partir de la complejidad de su organización sociocultural y pueden guiar nuevas líneas de reflexión para trabajos posteriores.

Fuentes de consulta

- Aguerrondo, Inés (2013) *El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas*. Revista Educar, núm. 1, vol. 49, Barcelona, 13-27.
- Antúnez, Serafín (2013) *Formación de supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades*. Revista Educar, núm. 1, vol. 49, Barcelona, 83-102.
- Ardoino, J. (1988) *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México: (mimeo)
- Bates, R (1989) *Administración de la educación: hacia un proceder crítico*. En: Husen Torsten, Neville T. Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona: Editorial Vicens-Vives, pp. 42-51
- Berger Peter y Luckmann Thomas (1995) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, Antonio. (2010) *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2010 pp. 9-33 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar. Chile. Disponible en línea en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171015625002>) Consultado en octubre de 2014.
- Bourdieu, Chamboredon, et. al. (2002) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI, 423 p.
- Cabrero Mendoza, Enrique (2000) Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. Gestión y Política Pública. Vol. IX, No. 2. CIDE. México. pág. 189-229

- Casanova Cardiel, Hugo y Rodríguez Gómez Roberto (2014) Universidad, Política y Gobierno: Vertientes de interpretación y Perspectivas de análisis. Revista Bardón, núm. 1, vol. 66, Barcelona, 151-164. Disponible en línea en: http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Casanova_Rodriguez2014_UniversidadPoliticaYGobierno.pdf Consultado en marzo de 2017
- Casassus, Juan (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) 27 págs. UNESCO. Disponible en línea en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf> Consultado en septiembre de 2013
- Contreras, Pilar (2013) Prácticas de gestión de la supervisión escolar en primaria. Tesis de maestría en Pedagogía. UNAM.
- Del Castillo Alemán, Gloria y Azuma Hiruma Alicia. (2009) La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar. México: FLACSO.
- Eliade, Mircea (1987) Imágenes y símbolos: ensayos sobre el simbolismo mágico-religioso, Madrid: Taurus.
- Ezpeleta, Justa (2003) La supervisión escolar en educación primaria. Revista mexicana de Investigación Educativa. Vol. 8 Núm. 18, mayo-agosto 2003, pp. 567-574 Disponible en línea en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n018/pdf/rmiev08n18scE00n02es.pdf> Consultado en junio de 2014
- Foucault, Michel (2005) Historia de la sexualidad. II El uso de los placeres. México: Siglo XXI. 242 p.
- Gautier, Emilio (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de la OREALC/UNESCO. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, Núm.3 pp. 29-35. Disponible en línea <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130505> Consultado en Junio de 2014.
- Geertz, Clifford (1989) La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

- Guevara Niebla, Gilberto (2002) Supervisión. Enclave estratégico del sistema escolar. En: Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. Nuevas propuestas para la supervisión escolar. Año 2002, número 89, pág. 8-9
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000) Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: IIFE-UNESCO. Disponible en: http://www.iipe.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf. Consultado en julio de 2014.
- Latapí, Pablo (1998) Un siglo de educación en México. Vol. II, México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (2007) Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa por la Universidad Autónoma Metropolitana. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 3, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, pp. 210-222.
- López Calva, Martín (2009) Educación humanista. México: Gernika.
- Loyo, B. Aurora (2010) "Política educativa y actores sociales". En: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.) Educación. Vol. VII. México: El Colegio de México.
- Olivé, León (2004) Interculturalismo y Justicia Social: Autonomía e Identidad Cultural en la era de la Globalización. México: UNAM.
- Ortega Jiménez, Tomasa. (2011) La supervisión escolar y la actualización desde la perspectiva de la gestión. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XLI, números 1 y 2. Páginas 179-208.
- Paradise, R. (1994b). "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" En M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (Eds.). La Etnografía en Educación: Panorama, Prácticas y Problemas. México: Centro de Investigación y Servicios Escolares- Universidad Nacional Autónoma de México y University of New México.

- Presidencia de la República (1995) Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Disponible en: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>. Consultado en mayo de 2014.
- Pontón, B. C., Fierro, M. M. Z., García, G. T., & Flores, S. L. C. (2002). La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas. IIPE-UNESCO Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126190so.pdf> Consultado en junio de 2014.
- Rivera Ferreiro, Lucía (2003) ¿Qué supervisores necesita la escuela básica para apoyar su transformación? Revista: La Tarea. Gestión Educativa, núm. 18, Guadalajara, Jalisco, México, pág. 36-49.
- Rivera Ferreiro, Lucía (2010) Supervisoras de educación preescolar. Entre la tradición, el control y el derrumbe del santuario. Tesis doctoral. UNAM.
- Rockwell, Elsie (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, Voces de la educación.
- Schmelkes, Silvia (1994) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: OEI.
- Schmelkes, Silvia (1996) Calidad de la educación y Gestión escolar. Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Proceso de la Reforma en Educación Básica, organizado por la SEP en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. San Juan del Río, Querétaro, 5 y 8 de noviembre. Disponible en: <http://documents.mx/documents/calidad-de-la-educacion-y-gestion-escolar-sylvia-schmelkes.html>. Consultado en mayo de 2014.
- Tapia, Guillermo (2001) La supervisión de la educación básica. Una reforma pendiente. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/18_la_supervision_de_la_educacion_basica_una_reforma_pendiente.pdf. Consultado en mayo de 2014.
- Vargas Gordillo, Guillermina (2009) Una experiencia de aprendizaje desde la supervisión. Revista Cero en Conducta, núm. 57, Distrito Federal, México, pág. 59-62.

Victorino Ramírez y Flores Velásquez (2006) Perspectivas en la Sociología de las Organizaciones para el estudio de la Supervisión Escolar. Tiempo de Educar. Revista interinstitucional de investigación educativa, núm. 14, Estado de México, México, pág. 208-242.

Zemelman, Hugo. (s/a) Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: IPECAL. Disponible en: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=143. Consultado en junio de 2014

Zorrilla Fierro, Margarita María (2007) Perspectivas de la supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad y la educación básica. Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática, núm. 144. Distrito Federal, México, pág. 31-39.

Zorrilla Fierro, Margarita María (2013) Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? Revista Educar, núm. 1, vol. 49, Barcelona, pág. 44-66.

Documentos

DOF: 11/09/2013. DECRETO por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013 Consultado el 22 de febrero de 2014.

DOF: 11/09/2013. DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación de México. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, DOF 11/09/2013. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013 Consultado el 22 de febrero de 2014.

DOF: 11/09/2013. DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Disponible en:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013

Consultado el 22 de febrero de 2014.

Secretaría de Educación Pública (2013) ACUERDO número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica. DOF, Disponible en:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328357&fecha=28/12/2013.

Consultado en mayo de 2015

UNESCO, (1990) *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>. Consultado en mayo de 2014.

Anexos

Anexo 1. Guión de entrevista piloto

Noviembre de 2013

Objetivos

Analizar los procesos de conformación de la práctica de los actores de la mesoestructura en su trabajo colaborativo, considerando las dimensiones profesional, cultural y normativa, tanto explícitos como tácitos que pautan su quehacer en la gestión escolar.

Posible escenario

Analizar la práctica de los mandos medios del sistema educativo, a partir de la observación de su trabajo individual y colaborativo, para identificar y explicar la influencia de sus determinantes académicos, laborales, normativos y culturales, en la reproducción de la praxis.

Preguntas

1. Cuénteme, ¿cuál ha sido su trayectoria académica?

a. Posible escenario

Que me hable de su trayectoria, pero también de momentos relevantes en su formación: espacios, personas, situaciones y rupturas (momentos determinantes para ver la vida distinta)

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Que me dé a conocer su trayectoria académica, y recuperar el énfasis que haga en determinados momentos, situaciones, personas, etc. Cómo decidió y quién lo acompañó en esas decisiones.

2. Cómo llegó usted a ser jefe de zona/supervisor/atp

a. Posible escenario

Que me hable sobre cómo se llegó él a ser jefe de zona/supervisor/atp, en diferentes dimensiones: Procedimiento (concursos, palancas), decisiones (académicas), motivaciones, metas, momentos críticos de su vida, rupturas, etc.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Conocer el proceso para llegar al puesto y abordar aspectos académicos, decisiones, aspiraciones, metas y elementos emocionales, ideales, aspiraciones, rupturas epistemológicas, aspectos culturales. Que me dé a conocer su trayectoria académica, y recuperar el énfasis que haga en determinados momentos, situaciones, personas, etc. Cómo decidió y quién lo acompañó en esas decisiones .

c. Preguntas adicionales:

- ¿Qué elementos conforman la práctica de los actores de la mesoestructura?
- ¿Estos elementos cómo operan durante el trabajo colaborativo?
- ¿Cuál es la relación de los elementos que conforman la práctica de los actores con el discurso normativo?
- ¿Cuáles son los significados que los actores van construyendo respecto de la gestión escolar en el trabajo colaborativo?
- ¿Cómo se construye su profesión?
- ¿Qué papel juega el trabajo colaborativo en la conformación de la profesión y la gestión escolar?

3. ¿Qué implica para usted ser jefe de zona/supervisor/atp?

a. Posible escenario

Que me hable de todo lo que para él es ser atp, supervisor, jefe de sector. Se vale todo: percepciones, conceptos, experiencia, ejemplos.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Voy por sus primeras impresiones sobre ser atp, supervisor, jefe de sector. Busco ideas clave: percepciones, conceptos utilizados y de dónde los retoma, el peso que le da a cada palabra (chechar la corporalidad, los gestos) sobre las que pueda ir en subsecuentes entrevistas. Si se abre, indagar explicaciones profundas.

4. ¿Cuáles son las funciones que realiza?

a. Posible escenario

Que me hable de las funciones que realiza, que las enumere y describa.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Saber cómo las clasifica y a cuáles les da más atención, cuáles son las normativas. Conocer la división entre actividades de control y enlace, así como las pedagógicas y administrativas.

5. ¿Qué implica para usted dar atención a estas funciones?

a. Posible escenario

Que problematice, que hable del desequilibrio entre actividades administrativas y pedagógicas. Que supone trabajar con la normatividad.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Que hable de las dificultades para atender programas.

6. ¿Qué es para usted la calidad educativa?

a. Posible escenario

Que me hable sobre sus ideas generales de calidad educativa, conceptos y aspiraciones (qué piensa que debería ser la calidad educativa y no ha podido ser) cuáles conceptos maneja, de dónde vienen. Derivar eficiencia, eficacia, éxito del sistema educativo.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Me interesa conocer su concepción de calidad educativa. Qué asociaciones hace sobre ese concepto, el mensaje político que hay detrás o el mensaje conceptual o cualquier otro mensaje que esté detrás de ese concepto. A qué realidad hace referencia esa conceptualización.

7. ¿Qué implica en la cotidianidad de sus actividades promover la calidad educativa?

a. Posible escenario

Abordar el contraste entre el concepto y la realidad; y cómo hace la maestra para asumir esta distancia. Abordar poco a poco las contradicciones implícitas.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Conocer si hay contradicciones implícitas en su discurso sobre teoría y realidad, discurso político y realidad, y cómo le hacen para lidiar o amoldarse a esa retórica. Cómo expresa esas contradicciones.

8. Platíqueme, ¿qué implica para usted el trabajo con docentes y directores, y con su propio jefe inmediato?

a. Posible escenario

Cómo se da esa relación: en vertical, horizontal, mixta. Conocer como es la relación otras figuras de la comunidad educativa.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Conocer estrategias de relación, de poder, subordinación, autoritarias, se relaciona de manera familiar, de amistad, camaradería, de forma tradicional (compadrazgos), hay roces, enemistades.

9. Qué supone trabajar para el sistema de escuelas rurales (en términos amplios)

a. Posible escenario

Que opine sobre el nivel educativo multigrado Que hable de las características del sistema de educación rural, que lo describa, que hable de problemas y fortalezas. Sobre cómo le gustaría que fuera, qué le falta, cómo cree que pueda contar con mejores condiciones.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Quiero que me cuente cómo percibe la educación rural, cuál es su situación actual, cuáles creen que son sus principales problemas: infraestructura, pobreza, marginación, o valores. Sondear si tiene la experiencia de otro tipo de escuela para que pueda hacer un contraste.

10. ¿Para usted qué es la educación? ¿Qué implicaciones ha tenido en su vida?

a. Posible escenario

Quiero conocer qué opina de la educación en general, lo educativo, cual es la importancia que le da, que importancia ha tenido en su vida. De dónde retoma usted esos conceptos.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Quiero saber qué lugar ocupa a la educación en su vida, que me hable sobre sus nociones, presupuestos, reflexiones, prejuicios, utopías. Si ese ángulo de la educación es el mismo que ve en su vida.

11. ¿El trabajo de la supervisión puede atender los fines de la educación?

a. Posible escenario

Que me hable de las bondades de la supervisión para atender la educación, y los principales problemas de esta.

b. ¿Por qué pregunto esto, qué quiero?

Que me platique de qué manera la supervisión logra apoyar a la educación, o al sistema educativo y que me cuente sobre los principales retos de la supervisión.

Anexo 2. Cuestionario a supervisores

PROYECTO “REPRESENTACIONES DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR”

Universidad Nacional Autónoma de México

Miguel Ángel Ocampo Ortiz

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2014

NOMBRE _____ SECTOR

Y ZONA ESCOLAR _____

FECHA _____

1. Ser parte de este sector escolar como supervisor significa:
2. Ser buen supervisor significa:
3. Sé que la educación es:
4. Realizar las actividades cotidianas de la supervisión escolar significa:
5. ¿Qué dificultad implica el desempeño de la supervisión?:
6. Como supervisor mi reto es:

GRACIAS.

Anexo 3. Guión de entrevista a supervisores. Versión definitiva

Abril de 2014

Metáforas	ENTREVISTA A 5 SUPERVISORES	¿QUÉ ESPERO SABER?
	¿Para usted qué implica ser supervisor?	Actor estratégico de política educativa: implementa programas, mejora de la calidad educativa, funcionario, actor educativo,
	¿Qué es la escuela?	Interpretación de la escuela
	¿Qué es la educación?	Interpretación de la Educación
	¿Para usted qué es la supervisión?	Función de inspección, control, vigilancia, enlace, apoyo pedagógico, apoyo a escuelas, administrador
Ritos	¿De qué actividades/tareas se compone su práctica?	Indagar sobre su rutina . -Actividades pedagógicas, administrativas, enlace, vigilancia, o de otra índole.
	○ ¿Por qué esas actividades componen su práctica?	Normatividad vs actividades de costumbre
	○ ¿De qué manera realiza cada actividad de su práctica?	Formación institucional vs experiencia laboral
	○ ¿Por qué elige esa manera de realizarlas?	Normatividad vs actividades de costumbre
Negociaciones	¿Para usted qué implica realizar la supervisión?	Qué situaciones de conflicto , dificultades, presenta su práctica. - Administrativas vs pedagógicas - Cambios en su práctica (Reformas) - Formación - Sindicales
	○ ¿A qué cree que se deben esos conflictos?	A qué los adjudica: sistema educativo, sindicato, él
	○ ¿Cómo los resuelve?	Estrategias, actores
	○ ¿Por qué elige ese modo de resolverlos?	Formación institucional vs experiencia laboral Normatividad vs actividades de costumbre
	¿Qué situaciones de su práctica requiere de negociaciones?	Qué negociaciones políticas se presentan en su práctica: - Educativas (docentes, escuelas, programas)

		- Políticas (no educativas, sindicales, sociales, autoridades)
	○ ¿Por qué cree que ocurren esas situaciones?	A qué fuente adjudica: sistema educativo, sindicato, él mismo, docentes, directores, comunidad.
	○ ¿Cómo realiza esas negociaciones?	Estrategias, actores
	○ ¿Por qué elige ese modo negociar?	Formación institucional vs experiencia laboral Normatividad vs actividades de costumbre