



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

**El trabajo pedagógico un reto de innovación
para la supervisión escolar. Estudio de caso en
una zona escolar de educación primaria.**

TESIS

Para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

Presentan:

**Vianca Herrera Dávila
Gladis Karina Licona Muñoz**

Asesor:

M. en C. Cuauhtémoc Guerrero Araiza

México, D.F., abril de 2011

AGRADECIMIENTOS

A nuestro asesor:

M. en C. Cuauhtémoc Guerrero Araiza, por confiar en nuestro proyecto, apoyarnos en los momentos de tensión, transmitirnos su gran experiencia, pero, sobretodo por brindarnos su tiempo y acompañamiento a lo largo de todo el proceso.

A cada uno de nuestros Sinodales:

Prof. María de Jesús Trejo Guadarrama

Prof. Víctor Gómez Gerardo

Prof. Georgina Ramírez Dorantes

“Gracias a todos ustedes por ayudarnos a mejorar nuestra investigación”.

“Al término de esta etapa de mi vida, quiero expresar un profundo agradecimiento a quienes con su ayuda, apoyo y comprensión me alentaron a lograr esta hermosa realidad.”

A Dios....porque siempre me haz ayudado a seguir adelante y por ti aún no pierdo la esperanza, sé que todos pueden decepcionarme menos tú y reconozco que sin ti no hubiese podido concluir esta etapa tan difícil. Muchas Gracias.

A mis **padres** Gustavo Herrera Cortés y Blanca Dávila Juárez, así como a mi **hermana** Sandra Herrera Dávila, gracias por la oportunidad de existir, por su sacrificio en algún tiempo incomprendido, por su ejemplo de superación incasable, por su comprensión y confianza, por su amor y amistad incondicional, porque sin su apoyo no hubiera sido posible la culminación de mi carrera profesional. Espero no defraudarlos y recuerden que los amo.

Al amor que recibí y recibo de un hombre que solo ha sabido darme lo mejor de sí, su amor, sin dobleces ni egoísmos, con alegría, compañerismo y dulzura, a mi **esposo**, Fernando Cornejo Guevara, gracias por ser ese hombre tan importante que necesite para apoyarme y seguir adelante. Mil gracias por tu comprensión, se que no fue fácil pero lo logramos. Te amo.

A mis **suegros**, Isabel Guevara y Fernando Cornejo, gracias por apoyarme en todo momento y sobre todo por motivarme en aquellos momentos en que sentía fracasar. Los quiero.

A mi **amiga y compañera** de trabajo, Gladis Karina Licona Muñoz, gracias por tu amistad y por confiar en mi para realizar este trabajo, se que no fue fácil para ninguna de las dos pero te agradezco el haberme apoyado en los momentos más difíciles, aprendí mucho de ti y espero que esta relación siga floreciendo. Recuerda que te aprecio y te quiero mucho.

¡A todos ustedes gracias!

Vianca Herrera Dávila

“Hoy es un día normal, pero yo voy a hacerlo intenso, hoy puede apagarse el sol pero NO la luz de mi alma. En un día como hoy defenderé mi verdad... Porque nunca sabes lo que tienes hasta que lo pierdes, lamentablemente nunca vuelve”.

Juan Esteban Aristizábal Vásquez (Col)

Es hora de cerrar un ciclo. Mi vida estudiantil ha llegado a su punto cumbre: mi titulación. Representa mi primer gran triunfo académico que marcará el inicio de mi trayectoria profesional y una satisfacción personal producto de mi Perseverancia, Empeño y Responsabilidad.

A todos(as) los que siempre estuvieron presentes, sólo hay una palabra que puedo decirles:

¡Gracias por su apoyo y comprensión!

A mis **padres**, Rufina Muñoz Maravilla y Julián Licona Palma gracias por estos años de paciencia, apoyo, esfuerzo y compromiso que me brindaron para poder realizarme profesionalmente. Este es el inicio de una gran carrera en la que espero nunca defraudarlos.

A mi **hermano**, Iván Julián Licona Muñoz no tengo palabras para agradecer todo tu apoyo y complicidad a la largo de nuestra corta vida. Deseo que este lazo de complicidad nunca se rompa y sigámosla acrecentando hasta el fin de nuestros días.

A mis **amigas** Gisela Albarrán, Silvia Morales, Sahara Lugo, Paty Alvarado, hemos sembrado la semilla de la verdadera amistad, ahora nos toca cosechar los triunfos, las tristezas, los anhelos y estar siempre pendiente de cada flor.

Y junto a Salome Hernández y Verónica Bernardino mis grandes cómplices aventureras puedo decir que los amigos verdaderos siempre van estar ahí, por eso *“yo les quiero dar gracias por estar conmigo, ustedes compañeras de este viaje...”*

A Vianca Herrera mi **compañera** de tesis y **amiga**, juntas hemos participado en la realización de este trabajo recepcional. Ambas compartimos el deseo de superación, ahora todos nuestros esfuerzos se ven concluidos. Gracias por brindarme tu paciencia y apoyo. ¡Sigamos cosechando la amistad que hemos sembrado!

Gladis Karina Licona Muñoz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. UNA SUPERVISIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	16
1.1 La calidad en la educación y sus implicaciones para la supervisión	17
1.2 La supervisión en la actualidad	22
1.3 La perspectiva actual sobre la supervisión en México	27
1.4 La asesoría y acompañamiento en la supervisión, retos para la innovación	38
CAPÍTULO II. LA ASESORÍA ACADÉMICA ELEMENTO PARA LA INNOVACIÓN EN LAS PRACTICAS DE SUPERVISIÓN	39
2.1 El apoyo académico	40
2.2 La supervisión escolar como asesoría académica	40
2.3 Tipos de asesoramiento	45
2.3.1 Modelo de intervención	46
2.3.2 Modelo de facilitación	48
2.3.3 Modelo de colaboración	50
2.4 Momentos del proceso asesor	52
2.5 Implicaciones de la supervisión	56
2.6. El cambio y la innovación educativa	57
2.7 El papel de la supervisión dentro de los momentos del cambio	62
2.8 La innovación en la supervisión	64
CAPÍTULO III. LA PRÁCTICA DE LA SUPERVISIÓN EN LA VIDA COTIDIANA ENTRE EL TRABAJO ADMINISTRATIVO Y EL PEDAGÓGICO	67
3.1 Características laborales de las supervisoras	70

3.1.1 Las zonas escolares observadas	71
3.1.2 Formación profesional	72
3.1.3 Motivaciones para el acceso al cargo	76
3.2 La función supervisora y el trabajo administrativo	80
3.2.1 La tensión entre la carga administrativa y el apoyo académico a las escuelas	80
3.2.2 Características del trabajo administrativo y los estilos de supervisión	85
• Demanda Institucional	88
• Solicitud y procesamiento de la información	90
• Regulación normativa	91
• Control laboral	92
• Delegación de tareas	93
• Comunicados	95
3.3 El apoyo académico a las escuelas primarias en el Distrito Federal	99
3.3.1 Funciones de apoyo académico	99
3.3.2 La supervisión y la asesoría académica	102
3.3.3 Las Juntas de Consejo Técnico de Zona (JCTZ)	106
3.3.4 Las visitas a las escuelas primarias	116
CONCLUSIONES GENERALES	122
BIBLIOGRAFÍA	131
ANEXOS	136

INTRODUCCIÓN

Muchos estudios académicos versan sobre las problemáticas que se encierran al interior del aula, ¿pero qué pasa al exterior de ella?, ¿Qué agentes educativos están involucrados y tienen la misión de trabajar en conjunto para brindar un mejor servicio educativo? Dentro de la institución escolar de nivel básico, en específico la educación primaria, son diversos los actores que figuran en el proceso educativo, entre ellos, encontramos a los alumnos, los docentes, los directivos y los supervisores, siendo estos últimos objeto de estudio de esta investigación.

En un principio, al escuchar la palabra <<*supervisor*>> lo primero que imaginábamos era un señor de avanzada edad, que sólo visitaba al director para pedirle la entrega de informes, firmas y sellos de diversos formatos, y en casos extremos, levantar sanciones. En estas actividades tan burocráticas no encontrábamos mayor relevancia a su práctica.

Sin embargo, nuestra concepción era errónea, pues a raíz de nuestro primer acercamiento a la función supervisora a través de la incorporación como prestadoras de servicio social en Innovación y Asesoría Educativa¹, A.C., fue como nos percatamos que son diversas las funciones que realizan, entre ellas, las de controlar, evaluar, aconsejar y apoyar a los directores y a los maestros. Con lo anterior, percibimos que la labor del supervisor es importante dentro de la estructura escolar al brindar apoyo académico a su personal docente, que en su conjunto ayudarán al mejoramiento del servicio escolar y por lo tanto al logro académico.

En este contexto nos percatamos que la administración les demanda a los supervisores el desarrollo de actividades de apoyo pedagógico al interior de

¹ Asociación Civil mexicana dedicada a impulsar diversos proyectos y acciones con la finalidad de fortalecer los procesos de mejora de las escuelas de educación básica y normal. Está integrada por directivos, docentes, académicos e investigadores, quienes llevan a cabo diversas actividades para el fortalecimiento, reflexión y toma de decisiones en torno a temas prioritarios para la mejora de la calidad de la educación.

Para conocer más de cerca esta organización civil sin fines de lucro, el lector podrá consultar el sitio web <http://www.iae.org.mx/>

las escuelas, lo que tendría que ser obvio, pero no lo es, pues el mismo sistema le ha demandado realizar actividades lejanas a la actividad áulica. Lo anterior ha orillado a que dentro de la función supervisora se carezca de un curso de inducción al cargo de tal manera que hoy en día se les asigna una tarea para la cual aun no están preparados.

En los hechos se les pide que innoven en sus prácticas, es decir, reconstruirla en dos niveles: como actor dentro del ejercicio de su propia función y como promotor del cambio de las prácticas del director y los docentes. De esta manera, tanto el mismo supervisor como estos actores pueden reflexionar sobre lo que están realizando dentro de su propia función y así mejorarlo. Debemos recordar que por tradición en la actividad académica se trabaja a partir del ejemplo, pues si el supervisor no reconfigura sus prácticas, ¿Cómo lo van a hacer los demás?, el cambio debe empezar por uno mismo.

En la realidad, se observa que existen dos demandas, una de innovación en la mejora de los procesos de trabajo de la supervisión escolar y otra de fortalecimiento académico a docentes y directores, para los cuales la supervisión tendría que fortalecerse para atender las distintas demandas de la administración educativa. Por ejemplo, en la implementación de la reforma curricular o la aplicación de los modelos de planeación propuestos para la mejora escolar.

La ejecución de estas innovaciones provoca una tensión en el quehacer de la supervisión escolar, pues no saben cómo enfrentarlo. Algunos lo resuelven en la cotidianidad, otros deciden abandonar las tareas pedagógicas o prefieren responder a las nuevas necesidades institucionales con prácticas que conviene conocer a fin de identificar trayectos de mejora para la educación en esta instancia del sistema educativo.

En este estudio se busca reconocer las respuestas específicas que dan dos supervisoras del Distrito Federal ante la tensión entre las viejas demandas de la institución y la innovación centrada en el contenido pedagógico de la supervisión escolar. Estas acciones deberían responder a un modelo de

calidad educativa centrada en la atención a la escuela, más que de una escuela supeditada a la administración escolar.

Buscando dar respuesta a esta problemática, se planteó una pregunta inicial de investigación:

¿Cómo responde el supervisor la demanda de fortalecer su apoyo académico a las escuelas, atendiendo a la vez, a las demandas de carácter administrativo?

Complementariamente, para orientar este estudio se formularon dos preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los contenidos, procedimientos y tareas que le demanda la administración a la supervisión escolar?
- ¿Cuáles son las estrategias básicas de un supervisor para atender a las diferentes necesidades de las escuelas, tanto de organización escolar como pedagógicas?

El estudio de la supervisión escolar debe servir para comprender el contexto de trabajo que necesariamente repercute en la ejecución de la función. Se deben conocer las estrategias que cada supervisora asume; sus preocupaciones y por qué no; conocer la experiencia profesional que las ha llevado a posicionarse como un agente mediador entre la escuela y la administración.

Nuestro servicio social fue de suma relevancia para poder realizar el presente estudio. Por tratarse de una investigación que toca a la estructura escolar, en específico a la autoridad educativa en las zonas escolares, es muy difícil lograr el acceso a este campo de estudio. Sin embargo, dentro de I.A.E, A.C. se nos brindó la oportunidad de adentrarnos a una jefatura de sector en el Distrito Federal y desde ahí, acceder a dos zonas escolares de educación primaria.

Durante el tiempo de prestación de servicio social, nuestras actividades estuvieron orientadas a la investigación. Entre las que destacaron la organización de información obtenida en los diferentes encuentros de profesionalización de supervisores; organizar listas de asistencia; concentrar los datos personales de determinados grupos de supervisoras para emitir un listado y su respectiva evaluación final. Estas tareas nos permitieron acercarnos al clima de trabajo de la supervisión y formaron parte de nuestro entrenamiento previo a las entrevistas que realizamos a dos supervisoras del Distrito Federal.

Para conocer más de cerca las tareas de la supervisión, en este estudio se recurrió a la metodología de la investigación etnográfica. La etnografía surge de la antropología cultural, centrándose en grupos sociales pequeños, tribus y por lo tanto, aplica el enfoque utilizado por los antropólogos. En este contexto Woods (1995:18) define a la etnografía como “una descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Desde el punto de vista metodológico, responde a un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada globalmente en su contexto natural, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven.

Dado que el ejercicio de la supervisión escolar es una tarea eminentemente social, se decidió utilizar este método, pues el objetivo de la etnografía educativa, “se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente” (Goetz: y LeCompte 1998:14).

A partir de estar estudiando una ciencia humana, como lo es la pedagogía, es necesario centrar los diversos aportes teóricos a la realidad a través de la investigación educativa, definida por la “intensidad de las relaciones que se establecen entre el investigador y los investigados” (Ibid: 17) De este modo, en el ejercicio de ser etnógrafas nos sumergiremos en la realidad a estudiar, vivimos de cerca con las observadoras y experimentamos parte de su quehacer cotidiano a través del seguimiento de sus actividades cotidianas.

La etnografía educativa en la media que nos proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, nos facilita el “ponernos en el pellejo del otro” Wolcott, H. (1975: 113) citado en Goetz y LeCompte (1988:15).

El investigador debe, consecuentemente, ponerse en la situación del otro y en una disposición que le permita observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y, tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados. Es el fin último que perseguimos en la presente investigación, dar a conocer los testimonios de dos supervisoras en el ejercicio de su función.

La primera etapa del estudio consistió en llevar a cabo una investigación documental en la que se recopiló la mejor información disponible sobre qué es la supervisión escolar, su función, su incidencia y las demandas que se le exigen que cumplan entre la gran diversidad de actividades escolares. Para lograrlo, se consultaron diferentes documentos, entre ellos, destacan aquellas publicaciones que refieren el contexto de la supervisión mexicana y que ayudan a entender el ejercicio de la función supervisora: *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión (2006)*; *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela [SAAE] (2005)* y *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias de México (2008)*.

La segunda etapa de la investigación comprende el trabajo de campo para el levantamiento de información, así como su sistematización y el análisis de los datos. Para tal efecto, se realizaron diez observaciones no participantes, con dos supervisoras del Distrito Federal, (cuatro corresponden a la supervisora Juanita² y seis a la supervisora Renata) pertenecientes a la misma jefatura de sector en educación primaria.

² Juanita y Renata son los nombres ficticios utilizados en esta investigación para resguardar el anonimato de las supervisoras.

Para tener presentes las notas de campo se empleó como instrumento de investigación el registro de observación y un cuaderno de campo (García 1994; 235) en Galindo (1998) donde se hicieron anotaciones escritas para tener presente cómo realizan su trabajo las supervisoras, qué hacen, cómo lo hacen y observar cómo se hace presente la asesoría pedagógica. Por lo tanto, el registro de las observaciones puede ser identificado en términos de cuándo, dónde y bajo qué condiciones fue realizada la actividad cotidiana.

Posteriormente, se acordó una cita con cada supervisora para realizarles una entrevista a profundidad con el fin de conocer más a fondo su práctica, los obstáculos a los que se enfrentan y de qué manera los resuelven. Con esto se buscó acceder a sus preocupaciones y sus percepciones sobre la actividad escolar por ellas supervisada.

Para realizar la entrevista se contó con un guión de entrevista para cada supervisora, (anexo 1 y anexo 2) misma que orientó el transcurso de este encuentro, procuramos que las preguntas fueran claras y concisas. Siempre se procuró ofrecer un clima de libertad y confianza a las entrevistadas para que respondieran con la mayor sinceridad posible y así se arrojara la mayor información.

Una vez transcritos los diez registros de observación y las dos entrevistas a profundidad en formato Word, se inició el análisis de la información. A través del análisis se comprendió la perspectiva de cada supervisora sobre su trabajo; lo que ellas observan como problemas y fortalezas de su formación. Encontramos similitudes en sus ideas así como contrastes que nos permitieron problematizar el modo de funcionamiento de la supervisión en el marco de las demandas de la institución.

Este arduo proceso implicó la desfragmentación de cada registro y cada entrevista a fin de ubicar aquellos textos similares que arrojaran la información pertinente para agruparla en una categoría, y ofrecer un argumento coherente con valor explicativo para el estudio.

De esta manera, en la segunda etapa de la investigación se buscó recopilar toda la información necesaria para llevar a cabo el presente estudio y

así triangular la información: entre el material bibliográfico, los registros de observación y las entrevistas, para presentar un análisis comparativo acerca del ejercicio de la función supervisora en el Distrito Federal.

Por lo anterior, este trabajo quedó estructurado en tres capítulos que a continuación se describen.

En el primer capítulo se abordará un tema que dentro del discurso político ha adquirido cierta relevancia para la educación: la calidad educativa, y cómo incide el supervisor para su mejora. Para comprender el sentido de esta función, el lector podrá encontrar en este apartado una reconstrucción de la supervisión en la actualidad, donde se abordan todas aquellas actividades académicas que se les exige a los supervisores que realicen para mejorar la calidad educativa, entre ellas destacan el diagnóstico, la planeación, el seguimiento y la evaluación.

Todas éstas comprenden parte de las funciones pedagógicas que el supervisor debiera realizar y que muchas veces no las lleva a cabo por atender aquellas tareas administrativas. En este sentido hablaremos sobre la perspectiva actual en la que se encuentra la supervisión y cómo es posible reconfigurar esta concepción.

Para entenderlo nos apoyamos de varios documentos, entre los que destacan *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela [SAAE] (2005)*, y *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal (ciclo 2009-2010)*, ambos marcan el trabajo académico como una tarea primordial que deben de atender las autoridades educativas.

En el segundo capítulo se enfatizará sobre la postura que define que para lograr la mejora educativa los supervisores deben brindar una asesoría académica. En este apartado el lector podrá encontrar la concepción de apoyo académico y asesoría académica. Así mismo, se describirán las tareas que implican estas funciones; las acciones que se deben llevar a cabo cuando se

realiza una sesión de asesoría y cómo el supervisor debe realizar esta función para lograr incidir en la mejora educativa.

Para lograr un verdadero cambio en el supervisor, éste debe replantear sus prácticas para poder llegar a incidir en el trabajo del colectivo escolar con el que labora. Para lograr entenderlo nos acercamos al concepto de innovación pues consideramos al supervisor como promotor de la innovación pero a su vez como sujeto que debería innovar en el ejercicio de sus propias actividades.

En este sentido debemos reconocer que para brindar asesoría Nieto Cano (2004) señala que existen tres modelos de asesoramiento, (por intervención, por facilitación o por colaboración); a su vez, se reconoce que cuando se brinda esta asesoría existirán momentos del proceso asesor que deben ser atendidos, es decir, se obedecerán seguir ciertos pasos que en su conjunto comprenden un ciclo, así a través de un seguimiento se podrán observar aquellos procesos que deben ser atendidos.

En este proceso de reconstrucción de las prácticas se estará atendiendo a ciertas modificaciones que forman parte del proceso del cambio. Para entender mejor a qué nos referimos ofreceremos una concepción de innovación y se vinculará con el ejercicio de la función supervisora para entender la importancia que representa lograr un verdadero cambio educativo.

En el tercer capítulo el lector podrá encontrar toda la información de campo recabada, misma que es de suma importancia para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, ¿Cómo resuelve el supervisor de educación primaria en sus actividades cotidianas, la demanda de fortalecer su apoyo académico a las escuelas, atendiendo a la vez, a las demandas de carácter administrativo?

En este apartado se describen las características laborales de las dos supervisoras a las que se les dio seguimiento; entre las que destacan las características de las zonas escolares que cada una tiene a su cargo; el trayecto que han seguido a lo largo de su formación profesional; los años de servicio de cada una de ellas; así como la forma de acceder al cargo. Toda esta información es relevante para poder contextualizar la labor de las

personas con las que estamos trabajando. Así mismo, se expondrá su concepción de supervisión y las características de su labor cotidiana, tanto la demanda administrativa como la académica.

Finalmente se presentan las conclusiones generales y la bibliografía empleada para la elaboración del presente estudio, así como, dos anexos donde se pueden consultar las respectivas guías de entrevistas.

Se espera que con esta investigación basada en experiencias reales de dos supervisoras del Distrito Federal se reflexione y se tome mayor conciencia de la importancia de la supervisión escolar como una herramienta para la mejora educativa, un servicio de apoyo externo que puede ofrecer alternativas de trabajo que impacten en la comunidad escolar.

CAPÍTULO I

UNA SUPERVISIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

En el presente capítulo se pretende dar una respuesta a nuestro problema de investigación, que puede ser resumido de la siguiente manera: hoy en día los supervisores son convocados a concentrar su atención en el mejoramiento de los procesos pedagógicos en la escuela, sin embargo, existen múltiples tareas y demandas que parecen limitarlos, ¿cómo lo hacen en consecuencia?.

Alrededor de la escuela se sitúa la supervisión escolar, que hoy en día es vista como una función que puede contribuir en la mejora de la calidad educativa, ya que históricamente los supervisores se han constituido como figuras clave, al ocupar una posición estratégica en la estructura del Sistema Educativo Nacional y desarrollar una función de enlace entre las autoridades educativas y los maestros.

Sin embargo, a pesar de ser una función clave para el desarrollo educativo en México, también se ha llegado a pensar que "la supervisión es una figura irrelevante para el trabajo académico; dado que los supervisores se ocupan más de tareas administrativas, políticas y sindicales que académicas", (Guevara Niebla: 1992). La priorización por realizar exclusivamente estas tareas, ha llegado a entorpecer y obstaculizar el trabajo académico de los supervisores en las escuelas, pues en ocasiones ni siquiera se dan el tiempo para realizar visitas y apoyar a los docentes y directores en la tarea educativa.

Para avanzar en las respuestas a nuestro problema, conviene en primer lugar tratar de comprender por qué hoy en día se pide con más fuerza que la supervisión contribuya al desarrollo pedagógico de las escuelas. Esto es comprensible si ubicamos su quehacer dentro del horizonte de una exigencia actual de la política educativa, la que requiere de mejores procesos de calidad en las escuelas. Si se entienden algunas de las implicaciones de la calidad se podrá distinguir el papel que puede desarrollar la supervisión en las escuelas.

Por otra parte, sobre este marco conviene también distinguir lo que actualmente se plantea en la literatura educativa relacionada con la supervisión sobre sus funciones, sus alcances y sus limitaciones. Se observará que en varias expectativas se señala una función que va más allá de la constatación de resultados y procesos y que coincide con los enfoques de calidad que le atribuyen un papel importante.

Pero sería insuficiente en esta primera perspectiva general caracterizar el papel de la supervisión si dejamos de lado lo que varios documentos de política educativa señalan en México sobre la supervisión, y que contribuyen a construir una perspectiva de política que tiende a destacar su importancia en la mejora de la escuela.

1.1 La calidad en la educación y sus implicaciones para la supervisión

Como es sabido por todos, la educación forma parte de una de las grandes aspiraciones de los hombres y mujeres de hoy día. Sin embargo, los padres de familia, los profesores y los alumnos reclaman que la escuela no está funcionando como debiera de ser.

Esta opinión generalizada apunta a que “la educación debe aportar los saberes y las competencias, (el conocimiento) necesarias para un desempeño efectivo, lo cual, constituye la función social de la educación y de la escuela” (Comboni y Juárez: 2000). Sabemos que en la institución escolar son muchas las demandas que se le generan de parte de agentes externos a ella, y entre tantos requisitos institucionales y sociales no sabe a qué atender.

Un ejemplo sobre la demanda social, es la plasmada en el Programa Sectorial de Educación de los Estados Unidos Mexicanos 2007-2012, México tiene que enfrentar como principales retos lograr una mejor equidad y elevar la calidad educativa.

Sin embargo, podemos apuntar que un logro del sistema educativo mexicano es que hoy en día se tiene una cobertura prácticamente completa en educación básica: “Desde hace algunos años tenemos la cobertura casi total en primaria con un porcentaje un poco mayor del 98 por ciento”, afirmó el

licenciado Felipe Martínez Rizo, ex-director general del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) durante su visita a la Universidad de las Américas Puebla en 2010 (UDLA)³.

De esta manera se estará afianzando una parte muy importante: el acceso al sistema educativo, pero ahora, el reto está en lograr la permanencia en el sistema, evitar en la medida de lo posible la reprobación y no engrosar las filas del rezago educativo.

Diversas evaluaciones, nacionales e internacionales, muestran grandes deficiencias del sistema educativo. Por una parte se promueve la evaluación de todos los actores involucrados (directivos, docentes y alumnos) y del proceso enseñanza-aprendizaje, así como, la puesta en marcha de instrumentos innovadores como materiales didácticos que apoyen a la labor docente.

Pero a pesar de estas acciones, la educación aún no responde a las necesidades y demandas de una sociedad. Y se sigue aspirando a una educación de calidad con equidad, apoyada en la utilización de tecnologías de la información y comunicación de libre acceso. Pero, cabe aclarar que la escuela no es la única institución responsable de la educación de los niños, ésta es una responsabilidad colectiva, y por ello, se debe impulsar la participación de la familia y toda la sociedad en general.

La calidad de la educación, inevitablemente está relacionada con los resultados educativos, por ello, existe una gran variedad de iniciativas, tanto nacionales como internacionales, que se centran en la evaluación de los resultados de los alumnos y a su vez es una prueba que de alguna manera mide la pertinencia del sistema educativo.

Así se puede observar que la definición de calidad está orientada hacia dos principios que la caracterizan (UNESCO: 2004), el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de

³ UDLAP. *México tiene una cobertura del 98 por ciento en educación básica*. Disponible en <http://www.udlap.mx/udlahoy/udlahoy.aspx?h=200&o=4&y=751> consultado el día 15 de marzo de 2010 a las 6:50 pm.

todo sistema educativo; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando.

La evaluación externa, a nivel internacional se ha ocupado de apuntar a México dentro del ranking mundial del sistema educativo, sin embargo, cuantitativamente esto no representa un apoyo para la mejora de los procesos. Los resultados en estas pruebas nos han demostrado que la calidad de la educación está mal, pero, ¿dónde está el problema?

La respuesta está centrada en el desarrollo de los procesos educativos, estamos acostumbrados a ver sólo el total de aciertos que se muestran en pruebas estandarizadas y nos fijamos en la cantidad. Sólo nos interesa saber el número de egresados por cada nivel educativo, sin comprobar si efectivamente los alumnos han desarrollado dichas competencias cognitivas y los conocimientos acordes a su nivel educativo. Aún así, en los hechos no sabemos el proceso cognitivo que tuvo que realizar el alumno para conseguir apropiarse del conocimiento ni sabemos si fue el más pertinente.

Por lo tanto, el logro educativo en el desarrollo cognitivo y el desarrollo de conocimientos no puede ser observado únicamente a través de la aplicación de evaluaciones internas y externas, como ya se dijo anteriormente, se debe extender la mirada hacia los procesos constantes que se desarrollan para el proceso educativo, pues es este proceso el que produce mejores resultados.

Tenemos que mejorar el proceso (Silvia Schmelkes: 1995) para esperar resultados eficaces, para lograrlo, es necesario entender estos procesos, así como los cambios que pueden sufrir y las variaciones que puede propiciar.

El primer proceso es el de diseño. La calidad comienza desde el diseño mismo del proceso educativo pues se definen los aprendizajes que se quieren lograr y cómo se implementaran, desde este proceso se introduce la calidad pues de esta manera se define el tipo de alumno que se pretende formar.

El segundo corresponde a la enseñanza, en donde se inserta la relación en el aula entre maestro-alumno, alumno-alumno, y alumno consigo mismo. Este proceso requiere de elaborar estrategias de enseñanza que propicien el aprendizaje en los alumnos y es a través de ellas como se va incorporando la calidad al proceso educativo.

El tercer proceso se refleja en la relación con la comunidad, (escuela-comunidad y maestros-padres de familia) en la medida en que se involucren la comunidad y los padres de familia en el proceso educativo y no sólo en los aspectos materiales de la escuela, de esta manera se estará apoyando a la mejora de la calidad.

Como se ha reiterado y para concluir, debemos apuntar que la calidad en los resultados educativos exige que se observen los procesos de calidad que necesariamente la acompañan; como bien refiere Sylvia Schmelkes (1995:50) “la calidad es un proceso constante y permanente porque es total, y como tal está presente en todas las partes del proceso educativo”.

No pueden darse los resultados educativos de manera mágica si a su vez no se cuidan los procesos de trabajo que incluyen a maestros, directores y padres de familia, de ahí que muchas de las políticas de calidad tiendan a subrayar la necesidad de mejorar los procesos de gestión como un medio que contribuye a la calidad entendida como mejoramiento de los resultados educativos.

En esta necesidad de mejorar los procesos para elevar la calidad educativa, encontramos a la función supervisora, entendida como un factor clave para el desarrollo de los procesos educativos al interior del plantel. La supervisión escolar al encontrarse en una posición cercana a la escuela tiene a su cargo la responsabilidad y el compromiso profesional de guiar, apoyar y asistir a educandos, educadores, directores, padres de familia, y demás involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si la supervisión escolar tiene que contribuir a que la escuela alcance las metas esperadas, tiene que apoyar al director y el maestro en lo que concierne al desarrollo de los procesos educativos. Como autoridad externa a la escuela

debe estimular a directores y maestros, retroalimentarlos en forma continua, mediante la comunicación constante entre los actores educativos involucrados, para así propiciar un trabajo en equipo que atienda a las problemáticas que se presenten en la escuela.

Por otra parte, la política educativa actual tiende a promover iniciativas externas como la evaluación, con el fin de detectar necesidades en las escuelas y a su vez difundir información entre los padres con el propósito de reforzar su capacidad de apoyo en la institución.

La evaluación externa puede detectar las grandes tendencias en el logro de los aprendizajes pero como sistema tiene en la supervisión la instancia institucional que puede hacer un seguimiento más cercano a los alumnos de las escuelas y a su vez, convocar a los maestros y directores para el mejoramiento de su desempeño en las escuelas, de ahí su importancia como una instancia que puede contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, debemos reconocer que en ocasiones, a pesar de trabajar en un ambiente ideal, comunicativo, con docentes comprometidos con su labor educadora, el sistema puede contribuir en el desarrollo de innovaciones o por el contrario, ejercer presión para obstaculizar esta labor.

Así lo demuestra Fullan (1995:76-78) al afirmar que los elementos externos, en este caso los supervisores, influyen en la implementación de las acciones, pues estos son los encargados de apoyar a los directivos y docentes para lograr que estas reformas se comprendan y en efecto se pongan en marcha como deberían de ser.

Sin embargo, el apoyo no es suficiente para lograr esta segunda fase del cambio, se requiere también de una presión, ya que a través de ésta el supervisor puede percatarse de la claridad del cambio, es decir qué tanto se ha entendido esta nueva innovación y cómo se esta llevando acabo.

Para realizar este diagnóstico es necesario que el supervisor asista a las escuelas, es decir, que haga una visita de supervisión y sobre todo que realice una brinde una constante, pues muchas veces la escuela no sabe cómo

ocuparse de las áreas de mejora identificadas y es aquí donde el supervisor puede contribuir a mejorar los procesos de las escuelas.

Si la supervisión escolar es llamada actualmente a contribuir en la mejora de los procesos en las escuelas desde la calidad de la educación, convendría que ahora observáramos el punto de vista de algunos especialistas sobre la supervisión, quienes tienden a destacar funciones de apoyo pedagógico a los planteles escolares además de la realización de tareas de carácter administrativo.

1.2 La supervisión en la actualidad

La supervisión es un término muy ambiguo, pese a sus diferentes enfoques teóricos, no se puede dar una definición como tal, sin embargo, en el concepto que nos proporciona Calvo Pontón, et.al. (2002), se asume que, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP)⁴, hace una distinción entre los términos supervisión e inspección.

Para efectos de este segundo término, su tarea consiste en examinar con lupa todos los factores internos que hacen posible el no aprovechamiento académico y para efectos políticos educativos la no consecución de la calidad educativa, basada en estándares, indicadores que monitoreen la disponibilidad de recursos físicos, recursos humanos y los materiales didácticos requeridos durante el trabajo escolar.

⁴ El IIEP es financiado por la UNESCO y por contribuciones voluntarias de los Estados Miembros. En años recientes los Estados Miembros han provisto de contribuciones al Instituto: Dinamarca, Alemania, Islandia, India, Irlanda, Noruega, Suecia, Suiza y Venezuela.

La investigación a la que nos remitimos es la serie en 'Tendencias en la supervisión escolar', que acompaña la implementación de un proyecto del IIEP para la 'Mejora de la supervisión escolar y los servicios de apoyo para la educación básica'.

Este proyecto de IIEP, consiste en la investigación, entrenamiento y actividades de diseminación. Sus objetivos específicos son el auxiliar a los países en diagnosticar y reformar sus servicios de supervisión y apoyo existentes, e identificar estrategias prometedoras para la reorganización y el fortalecimiento de estos servicios.

En cambio, la **supervisión escolar** tendrá un panorama más amplio que atender, priorizando la atención al proceso educativo, desde la gestión, entendida como los procesos de ejecución para la consecución de objetivos planteados durante los procesos de planeación, ejecución, control y evaluación.

Para llevar a cabo dicho seguimiento deben realizarse actividades de diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación al interior de las mismas escuelas, así como, las labores de asesoría, acompañamiento docente e impulso al trabajo colegiado. (Del Castillo Alemán, Gloria: 2007 y SEIEM: 2007, citados en García Cabrero Benilde y Laura Zendejas Frutos: 2008). Estas últimas tareas son consideradas normativamente como las actividades sustantivas a realizar.

Da Costa (s.a), en su obra *A supervisión no ensino medio* se asume que “la supervisión escolar es la expresión del liderazgo educacional en acción”, pues ante todo se reconoce que el supervisor es un agente escolar que necesariamente ejerce un liderazgo profesional en cuanto participa en la reformulación de la educación pública, específicamente en el desarrollo de las currículas, las prácticas de enseñanzas y sus formas de implementación.

Concepciones como éstas revelan que el proceso de supervisión escolar es más una cuestión de apoyo pedagógico y no un entramado de acciones administrativas que por tradición la institución ha demandado, mismas que han representado un obstáculo para una implementación de acciones que orienten y apoyen el trabajo pedagógico de los directores y maestros frente a grupo.

Cuberley citado por Néreci en *Introducción a la supervisión escolar* (1975), refiere que “La función del supervisor es diagnosticar la necesidad, ofrecer sugerencias y ayuda, y no observar con espíritu crítico⁵ lo que el maestro hace o deja de hacer, ya que esto produce efectos negativos.” Es de suma importancia atender a la necesidad de apoyo pues el proceso educativo

⁵ En el contexto de esta cita, el autor hace referencia a un espíritu crítico en términos de que el supervisor en el ejercicio de su labor no debe simplemente juzgar, señalar, y expresar opiniones negativas que afecten el trabajo académico de los docentes. Su labor debe de ser de ayuda al colectivo docente para ello se apoyará de la observación para hacer las pertinentes recomendaciones.

es tan amplio que habrá momentos donde el colectivo docente deba reorientar las acciones a seguir, pues estas necesariamente repercutirán en la concreción de los objetivos educativos.

En esta reorientación la supervisión escolar debe apuntar sus esfuerzos hacia el mejoramiento de la enseñanza, así lo afirman Burton y Brueckner citados en Neagley y Evans (1965) al señalar que la supervisión escolar es pues la acción positiva y democrática, destinada a mejorar la enseñanza mediante la formación continua de todos los interesados, el director, el alumno, el maestro, el supervisor, el administrador y el padre o alguna otra persona interesada en el problema educativo.

En estas afirmaciones coincidimos con los autores Burton y Brueckner y Cuberley al recuperar que el mejoramiento a la enseñanza debe ser la premisa que guíe las acciones del equipo docente, pues para ello el apoyo de las autoridades, el director y en especial del supervisor como autoridad externa, es indispensable para hacer frente a la variedad de tareas que se implementarán.

En esta perspectiva su tarea incluye brindar asesoría. Para los autores mencionados, la labor asesora y de orientación cobra tal relevancia al enfocarse a la atención del centro escolar, como unidad base del posible cambio, y el asesor será visto como un facilitador en el desarrollo de innovaciones educativas. El apoyo a las escuelas es una ardua labor que exige tiempo, dedicación y compromiso profesional a favor del fortalecimiento de la educación.

Sin embargo, cabe destacar que entre las funciones que realice el supervisor, mucho tiene que ver con el modelo y el tipo de supervisor que se requieren en las instituciones. Así, “otros, [autores] han definido la supervisión en forma diferente, como por ejemplo la administración de la instrucción o la reorganización administrativa y el personal escolar”, (L. Mosher; Purpel David: 1974).

En esta concepción Mosher y Purpel afirman que la supervisión debe atender procesos administrativos, atender aquellas tareas que impliquen la

asistencia de los docentes a la escuela, tal vez, sino están bien atendiendo a determinado grupo reacomodarlos en un grado que se sientan mejor.

Sin embargo, el asumir estas actividades de administración, no implican una detección de necesidades más allá de las administrativas. Se deberá dar paso a redimensionar la función supervisora, se apuesta por el atender aquellos problemas que representen obstáculos e impidan mejorar el proceso de enseñanza dentro de las instituciones. Así el brindar apoyo académico es considerado una función que indiscutiblemente se tiene que realizar.

Por su parte, Rosa María Estrada Escamilla (2007) hace hincapié en la idea de respetar a los educadores, dialogar con ellos, conocer sus inquietudes y puntos de vista. Estas acciones nos llevan a considerar a una supervisión en términos de ejercer acciones de apoyo dirigidas a las escuelas pero considerando la opinión de los docentes, entablando una relación más estrecha, de confianza y de respeto para lograr los resultados deseados.

Dentro de la labor asesora Estrada (op.cit.) plantea que para desarrollar una supervisión efectiva se deben realizar una serie de funciones, entre las que se destacan:

- Compartir los objetivos generales y específicos del programa tanto como sea posible para que los directivos, docentes y educandos puedan participar en las decisiones.
- Respetar a los educadores y educandos y sus contribuciones. Ellos pueden tener puntos de vista que llevarán a mejores decisiones. Informarles que el supervisor confía en la autodisciplina y dedicación de ellos.
- Conversar de una manera informal con el personal. Esto ayudará a conocer sus puntos de vista y sus opiniones sin preguntas directas. Aún cuando no se esté de acuerdo con alguna opinión del personal es importante comprender su punto de vista ya que esto facilita una buena supervisión.
- Identificar los tipos de decisiones o temas en los cuales el personal se siente importante y aquellos con los que les gustaría comprometerse.

Siempre que sea posible, tener en cuenta sus ideas, sugerencias y deseos. Los docentes trabajarán mejor en tareas que ellos mismos ayudaron a decidir y planear.

- Asesorar al colectivo docente en el desarrollo de proyectos educativos, para su óptima implementación se deberá apoyar a los profesores en el diseño de estrategias de enseñanza. Para dar a conocer los resultados obtenidos se deberán promover instancias de encuentro al interior de las escuelas, en donde se fomente al análisis de los resultados obtenidos, así como, la pertinencia de las formas de evaluación del aprendizaje.

No obstante el enfoque, modelo o estilo de supervisión al que se este refiriendo, dentro de la literatura revisada (Carron Gabriel y Antón De Grauwe: 1997), se reconoce que el personal de supervisión y apoyo tiene que ocupar tres roles diferentes: ellos supervisan, dan apoyo y actúan como agentes de vinculación entre los niveles administrativos bajos y altos.

Joan Dean, autor español (1997:39-48) refiere que las tareas de un supervisor son tan diversas, como lo es el contexto cambiante de cada escuela, así lo que es de suma importancia aprender para una persona, lo es en diferente medida para otro sujeto. Cada equipo de trabajo y cada supervisor deben seleccionar qué tareas va a llevar a cabo, entre ellas aquellas que son posibles realizar de acuerdo a su organización.

También, un asesor está en su derecho de elegir centrarse en una serie de tareas a realizar durante el año escolar y así cubrir todo el terreno (con visitas a escuela) en un determinado periodo de tiempo. Esto dependerá del grado de compromiso y acción que el encargado de supervisar desee impregnar en su trabajo profesional.

Para este autor, las tareas de un supervisor se podrían describir en función de generales, especializadas, de fases o de dirección. La sociedad de Asesores e Inspectores Jefes (SCIA 1989) sugiere que el servicio de asesoramiento de una administración debería proporcionar una diversidad de experiencias y apoyo, en términos de:

-
-
1. Un asesor <<general>> o <<enlace>> para cada institución, tal como lo indica el documento conjunto del Ministerio de Educación y de las Administraciones Educativas Locales (DES 1985).
 2. Experiencia especializada en cada fase del proceso educativo, incluyendo educación especial, educación y formación de la comunidad, primeros años y necesidades especiales así como experiencia directiva para las escuelas e institutos en dichas fases.
 3. Experiencia especializada en cada una de las áreas de materias más importantes y aspectos principales del currículo, incluyendo temas curriculares seccionales, como una mayor provisión para el currículo vocacional del normalmente existente.

Para estos autores es de suma importancia que la supervisión realice intervención en el ámbito académico, para lograr proporcionar asesoría y acompañamiento a docentes y directores en el desarrollo de los procesos pedagógicos que contribuyan al logro educativo a través de establecer un contacto permanente y cercano con las escuelas.

A través de este contacto, el supervisor logrará establecer una buena comunicación con el director y el equipo docente para brindar un óptimo acompañamiento; ofrecer recomendaciones para lograr una buena organización de su tiempo y una eficiente distribución de tareas, producto de una ardua labor de apoyo y acompañamiento a los docentes pues en ocasiones el no ofrecer un seguimiento es impedimento para realizar acciones de mejora.

1.3 La perspectiva actual sobre la supervisión en México

Las reflexiones que hemos distinguido a partir de diferentes académicos que teorizan sobre la supervisión coinciden con las orientaciones de política que en México se han adoptado sobre la supervisión escolar a partir de la federalización de la educación. Existen diferentes documentos de política que tienden a colocar en un lugar importante a la supervisión y van pautando por lo menos prescriptivamente el sentido de la función supervisora.

El documento *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias de México* (2008), muestra el proceso que ha tenido la práctica de la supervisión en México. Durante el Porfiriato, en el periodo de 1896 a 1906 se establecieron dos figuras de inspectores generales: el técnico y el administrativo. (García Cabrero y Laura Zendejas: 2008:17,108), que implicó una clara distinción entre sus atribuciones técnicas (control del currículum, los métodos, los contenidos, los libros de texto, la actualización docente) y sus atribuciones administrativas (control laboral, de materiales e inmuebles).

El término inspector es de raíz indioeuropea <<spek>> obedece a dos campos semánticos diferentes <<ver>>, <<mirar>> y <<vigilar>>, <<servir>> (Soler: 1991:20), se ha utilizado para denominar la función de inspector, encargado de examinar atentamente las acciones dentro de una escuela para cuidar que se cumpla y ejecute lo que está plasmado en la normatividad. Esta acción se vale de la técnica de la observación al interior de las escuelas.

Durante un periodo de diez años, durante el transcurso del siglo XX y los inicios del XXI se le encargó al inspector general técnico y administrativo que realizaran acciones a favor de apoyar el cumplimiento de la norma. En este sentido, se consolida la inspección escolar como una función especializada, de carácter regular y permanente, a cargo de docentes con experiencia, responsables de funciones técnicas y administrativas, en un territorio de actuación delimitado: la zona escolar.

Ahora las acciones específicas que debía realizar el inspector obedecieron a: la visita a la escuela, la participación en conferencia de profesores, la presentación de informes de estado a la dirección general. Todas estas características han permanecido como constitutivos normativos, administrativos y organizativos de la supervisión escolar durante el transcurso del siglo XX y los inicios del XXI.

A pesar de esta clasificación y definición de funciones fue en el año de 1940 cuando se adoptó la práctica de una supervisión, con énfasis en el control administrativo y en la realización de múltiples acciones, que no obedecían a la

atención de las actividades pedagógicas como ayuda para las escuelas. (García, et.al. *Ibíd*em)

Es durante la década de los ochentas que se da paso a reconfigurar la concepción de la supervisión, (García, et.al. *Ibid*: 18) optando por la práctica de funciones más diversas que la tradición administrativa, así las nuevas labores correspondieron a la planeación, la orientación técnico-pedagógica, el apoyo a la comunidad educativa, el control escolar, la extensión educativa, la organización de personal, la administración de recursos y la evaluación.

En el proceso de descentralización de atribuciones de la federación hacia los estados, en materia de administración escolar y laboral, se dieron una serie de desplazamientos en la lógica de la organización del Sistema Educativo Nacional, conforme a la nueva distribución de funciones. La federación, por una parte, estableció una nueva forma de control del sistema educativo, cuya operación está a cargo de los gobiernos estatales, y, por otra, dejó de ejercer el control directo de la operación de las escuelas. Los gobiernos estatales, ejercen nuevos procesos de control por la federación y se han hecho responsables de controlar, vigilar y apoyar a las escuelas. (Tapia: 2001).

En este proceso, se ha enmarcado la necesidad de iniciar con una reforma de la supervisión escolar, de su organización y funciones para articular las reformas referidas a la gestión de las escuelas, a la profesionalización de los maestros, a la participación de las comunidades y al currículo, —más tarde se concretaron estas acciones en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992— mismas que conllevan la posibilidad de lograr una mayor eficacia de la acción educativa.

Como refiere Tapia (*Ibíd*.: 64-65) la reforma de la supervisión escolar debe ser parte de los procesos de transformación de las estrategias y las estructuras de la gestión institucional de la administración educativa local, en tanto que se trata de una instancia intermedia cuya función es la de controlar, vigilar y dar apoyo a las escuelas.

Sin embargo, este cambio implica un reto en la transformación de las estructuras de la supervisión escolar dentro de un sistema heredado por

prácticas tradicionales, burocráticas, asociados a los procesos de apropiación política y construcción de la autoridad, y a su vez, la fuerza del componente político-sindical, pues este es un factor clave para posibilitar o impedir el inicio de las reformas de la supervisión que apuesten por un cambio en el contenido y las formas de trabajo de esta función.

Es entonces, a partir de la descentralización que la supervisión ha adquirido importancia en términos políticos. En México se han publicado algunos documentos de orientación política desde la federación y en el nuevo marco de redistribución de competencias institucionales, que si bien no son normas puesto que la federación no puede construir normatividad para los estados, en ellos se marcan las pautas para realizar el trabajo académico de la supervisión en la escuela primaria como orientaciones que la federación está obligada a ofrecer a las entidades de la república.

Entre ellos, se destaca, el documento *Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela, SAAE* (2005). En 2004 se constituyó una Comisión entre la SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer lineamientos para una normatividad que regule el servicio de apoyo técnico pedagógico a la escuela.

El desarrollo de las actividades de la comisión propició el diálogo en torno a las principales fortalezas, dificultades y dilemas que enfrentan la función de apoyo técnico pedagógico en cada entidad. Esto en conjunto permitió tener una caracterización de las circunstancias actuales de la función de apoyo técnico desde las distintas instancias, niveles, modalidades, proyectos y/o programas que operan en los sistemas educativos federal y estatal. Entre las distintas instancias se encuentran los centros de maestros, las unidades UPN, las normales, los asesores técnico pedagógicos y un lugar importante lo tienen los supervisores escolares.

Con la elaboración de esta propuesta se permitió generar una visión integral sobre las necesidades del personal que realiza la función de apoyo técnico; establecer estrategias para el reordenamiento del servicio, la integración y articulación de programas y proyectos así como de las instancias

que las llevan a cabo; la necesidad de una formación específica para definir el perfil y las condiciones básicas para establecer lineamientos nacionales, entre otros.

Este documento se caracteriza por definir una política educativa; proponer institucionalmente la concepción y orientación del servicio; establecer sus propósitos, los contenidos y sus beneficiarios. En la medida de que sus orientaciones incluyen a la supervisión la caracterizan y crean un marco para su acción. Por ello conviene revisar sus propósitos.

Los propósitos generales del SAAE son:

- Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.
- Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.
- Promover acciones para que directivos y docentes: a) comprendan y se apropien críticamente de los planes y los programas de estudio, b) dominen el enfoque intercultural y los enfoques de enseñanza y c) manejen adecuadamente los enfoques teóricos y metodológicos de los materiales de apoyo a la enseñanza.
- Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender a su diversidad.
- Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.

-
-
- Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas de educación básica para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de sus alumnos.
 - Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y funcionales (formación, tiempo) de los que disponen.

Se ha señalado que la tarea principal que se le exige al supervisor es la de brindar asesoría y apoyo en las escuelas a través de las visitas frecuentes a la escuela, pero, ¿qué debemos entender por apoyo técnico? El SAAE (2005:10) señala que el apoyo técnico debe ser continuo a las escuelas de educación básica porque es una función sustantiva de la gestión institucional y corresponde a todos los actores del sistema educativo apoyar a los centros escolares para que cumplan con los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio.

Esta labor de acompañamiento le corresponde primordialmente al supervisor, ya que como autoridad que representa dentro del sistema educativo es el encargado de apoyar directamente a los centros educativos a su cargo. De esta manera, le corresponde a la supervisión realizar funciones técnicas y administrativas directamente en las escuelas. Entre las labores de carácter técnico se distinguen las de información, comunicación y enlace; las de seguimiento, monitoreo, evaluación y control; y las de asistencia y apoyo técnico pedagógico. (SEP-DGFCMS: 2005: 14)

El SAAE concibe a la **asesoría** como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y la organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes.

Es **académica** porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos durante su paso por los distintos grados y asignaturas escolares.

La asesoría implica una relación entre profesionales, entre pares que comparten un propósito común, por lo que se desarrollan acciones apoyadas en un trabajo colegiado y a través de procesos de intervención, facilitación y/o colaboración. Involucra por una parte a los beneficiarios o asesorados, es decir, a quien(es) recibe(n) la ayuda, y por otra a los asesores; a los agentes e instancias que la ofrecen, lo cual, supone compromisos y demandas por ambas partes.

Estos asesores deberán poseer un perfil profesional. En términos de escolarización -para el caso mexicano- deberá contar con una licenciatura o ser normalista titulado y poseer experiencia en el servicio educativo como docentes de base. Las Supervisiones de Zona podrán contar con un apoyo docente y un administrativo, denominados, el auxiliar técnico o técnico-pedagógico (ATP) y el auxiliar técnico-administrativo (ATA).

Como se puede observa en el SAAE (2005) ya hay una orientación específica para el funcionamiento de la supervisión que viene a precisar lo que la teoría indica con respecto al ejercicio de esta actividad. Se trata de un documento oficial que se disemina en el sistema para tratar de reorientar el ejercicio de la función, centrándola en actividades de apoyo y asesoría académica.

Esta perspectiva se complementa con el documento *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* (2006), en él se desarrollan las principales acciones académicas de ayuda a la escuela que debe realizar el supervisor para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este documento señala que debido a los cambios promovidos recientemente por las políticas educativas como la obligatoriedad y renovación curricular de la educación preescolar (2004), las reformas educativas del currículo de educación primaria (2009), la Propuesta Educativa para Escuelas Multigrado (2005) y la Reforma de Educación Secundaria (2006), es necesario ofrecer el apoyo académico del equipo de supervisión (supervisor y asesores) en las escuelas, pues ellos podrían diagnosticar y encontrar soluciones para los problemas y necesidades identificadas en el quehacer de los directores y docentes ante las necesidades institucionales planteadas a los colectivos escolares.

De esta manera nos muestra que la supervisión como instancia de apoyo, debe brindar a las escuelas orientación, asesoría o apoyo a fin de mejorar los procesos pedagógicos, didácticos y administrativos para la implementación de los planes y programas de educación básica. De aquí se desprenden algunas tareas que le corresponden a la supervisión.

Cabe recordar que estas acciones están en sintonía con los propósitos del SAAE (2005), por lo cual, el lector se podrá percatar que son referimos a las mismas ocho acciones.

- Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños.
- Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.
- Promover acciones para que directivos y docentes: a) comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio, b) dominen el enfoque intercultural y los enfoques de enseñanza y c) manejen adecuadamente los enfoques teóricos y metodológicos de los materiales de apoyo a la enseñanza.
- Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los

-
-
- alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender su diversidad.
- Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.
 - Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas de educación básica para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de sus alumnos.
 - Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y funcionales (formación, tiempo) de los que disponen.

Todas estas funciones son posibles realizarlas si el supervisor de verdad se involucra con sus zonas y las visitas (asistencia a la escuela), pues es a través de ésta como el supervisor puede mirar todos los procesos de organización y funcionamiento de la escuela (gestión escolar), así mismo, facilitar apoyo al director y los docentes para motivarlos y al mismo tiempo promover procesos de formación continua al colectivo. Todo esto implica dar apoyo, seguimiento y asesoría para buscar soluciones a los problemas que se presentan al interior de una institución escolar.

Como se pueden observar en los dos documentos citados anteriormente, nos muestran que existen lineamientos que regulan el servicio de apoyo académico en las escuelas. Pero, lo anterior no sólo obedece a una pauta a nivel nacional, también a nivel local hay experiencias de orientación a la supervisión como ha sucedido en el Distrito Federal.

Para el caso del Distrito Federal, –contexto de desarrollo del presente estudio– las líneas de acción de la función supervisora están enmarcadas en el documento *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito*

Federal. Ciclo escolar 2009-2010. Durante el ciclo escolar (2008-2009) se llevó a cabo un amplio y detallado proceso de elaboración de los lineamientos que rigen la vida de las escuelas de educación básica del Distrito Federal.

Con base en la experiencia, las áreas operativas de los niveles y modalidades han propuesto algunos ajustes menores —adiciones o supresiones— para mejorar la utilidad práctica del texto normativo que regirá la vida escolar en el ciclo 2009-2010.

Este documento precede al texto normativo titulado *El ABC de la escuela del siglo XXI en el Distrito Federal*, una imagen básica de la escuela que los niños y jóvenes de esta ciudad, necesitan y merecen; en el entendido que las disposiciones reglamentarias son el soporte de un hacer educativo enfocado en la construcción cotidiana de una escuela con plena capacidad para cumplir su misión social.

Será posible alcanzar y hacer realidad plenamente los rasgos de la escuela necesaria, en la medida en que todos se comprometan a dar su máximo esfuerzo en el ámbito de acción que a cada quien compete, obedeciendo a un propósito renovado para cuidar, proteger y educar a las nuevas generaciones.

El documento *El ABC de la escuela del siglo XXI en el Distrito Federal*, describe los rasgos básicos de las prácticas adecuadas para producir el éxito escolar y las agrupa en cuatro categorías centrales:

- I. Una gestión para un ambiente escolar adecuado.
- II. Una comunidad unida por el aprendizaje.
- III. Un proceso pedagógico centrado en el alumno.
- IV. Una docencia colaborativa basada en la reflexión.

Los destinatarios de este ABC son los mandos medios, los jefes de sector, los supervisores, los directores, los docentes, así como las madres y los padres de familia.

Retomando el documento del Distrito Federal, en el apartado supervisión escolar se establecen las tareas a realizar dentro de la función, entre ellas se destacan:

213. Apoyará los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de cada director, a fin de que cuenten con los elementos técnicos y metodológicos necesarios para el cumplimiento de su función. En esta actividad brindará oportunidades para el diálogo individual y colectivo entre los directores de las escuelas bajo su responsabilidad; les proporcionará orientaciones y recomendaciones en forma oral y por escrito.

215. Evaluará y dará seguimiento al Plan Estratégico de Transformación Escolar de los planteles a su cargo con el apoyo del sistema que se determine para ello.

219. Convocará y presidirá las reuniones de Consejo Técnico de Zona, en donde se analizarán los logros y problemas técnico-pedagógicos que enfrentan las escuelas y se determinarán los propósitos, acciones, apoyos, gestiones que se requieren llevar a cabo, así como, las responsabilidades de los directores y de la supervisión, para avanzar en la mejora continua del servicio que las escuelas ofrecen a la comunidad.

En la normatividad mexicana, la supervisión deberá brindar apoyo académico a las escuelas. Para llegar a dichos acuerdos, el propio supervisor convocará a los directores a Juntas de Consejo Técnico de Zona y se procederá a realizar una planeación de actividades conforme a las necesidades académicas, los problemas presentados y los apoyos institucionales o los materiales que se requieran al interior de los centros escolares. Las estrategias de trabajo obtenidas en dichas reuniones deberán de dárseles seguimiento por parte del supervisor, para ello existen las visitas escolares como el espacio de acercamiento a la escuela.

Sin embargo, más adelante profundizaremos sobre los espacios de Juntas de Consejo Técnico de Zona con los directores, su debida pertinencia

dentro de la asesoría, los temas que se tratan en cada reunión, así como las tareas que les demandan a los directores en dichos espacios.

Lo que si es evidente dentro de estos tres documentos presentados, es enfocar que el quehacer de la supervisión tiene que ampliarse más allá del cumplimiento de las tareas administrativas, por lo tanto, es que se le demanda al supervisor realizar trabajo académico en las escuelas para la mejora de la calidad educativa.

1.4 La asesoría y acompañamiento en la supervisión, retos para la innovación

Como se puede observar a lo largo de este capítulo, hoy en día se le atribuye a la supervisión el desarrollo de capacidades para el apoyo académico y la asesoría dirigida a la escuela, como una tarea que es comprensible en el marco más amplio, el de contribuir al desarrollo de mejores procesos de calidad educativa.

La nueva demanda institucional entra en conflicto necesariamente con muchas de las prácticas existentes actualmente en la supervisión, pero en la medida que implica la convocatoria a la realización de nuevas prácticas de supervisión, requiere de una capacidad creativa en el apoyo a la supervisión para la implementación de innovaciones en su práctica.

Particularmente la asesoría es un fuerte desafío para la supervisión, por lo que convendría tratar de precisarla, pues aún cuando el documento de SAAE explicita su contenido y algunos de sus rasgos, existen aspectos en los que podemos profundizar para mirar sus alcances y el horizonte de desafío para la supervisión escolar.

En el siguiente capítulo trataremos de encontrar algunas respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué dice la teoría sobre los procesos de asesoría, qué es?, ¿cómo se puede realizar?, ¿cuáles son los ámbitos de intervención?, ¿qué valores y actitudes deben poseer los asesores para apoyar a las escuelas? Estos elementos se reflexionarán considerando a la supervisión y sus implicaciones para la innovación en las prácticas de la supervisión escolar.

CAPÍTULO II

LA ASESORÍA ACADÉMICA ELEMENTO PARA LA INNOVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN

En el capítulo anterior hemos destacado que son varias las actividades que se le exigen al supervisor, entre ellas, se ha señalado que la tarea académica de brindar asesoría al colectivo escolar es de suma importancia y para entenderlo más de cerca, ahora será objeto de estudio del presente capítulo.

La asesoría como una tarea académica imprescindible para la mejora de la calidad de las escuelas, le concierne realizarla al supervisor, ya que éste posee un papel estratégico –al ser una instancia de mediación entre la administración y la escuela, a través de brindar acompañamiento– para recoger las necesidades y demandas de apoyo, así como para ofrecer una asesoría pertinente, oportuna y eficaz a los planteles escolares.

Para comprender cómo el supervisor debe de realizar esta labor, es importante entender qué es la asesoría y reflexionar sobre las implicaciones de está en la práctica cotidiana de la función.

En esta lógica conviene revisar cómo al problematizar una orientación de trabajo novedosa para la supervisión, el sistema educativo se plantea como reto el promover la innovación en las prácticas de los supervisores para que éstos a su vez promuevan la innovación en las escuelas.

Para comprender la repercusión de esta innovación, en el presente capítulo se realizará una revisión en torno a la asesoría, sus alcances, los modelos que se sugieren y sus respectivas implicaciones para los supervisores. Así mismo, se clarificará en torno a la innovación en la supervisión como un desafío adicional para el sistema educativo, interesado en una educación de calidad.

2.1 El apoyo académico

En el marco de las políticas educativas en torno a la mejora de la calidad y la equidad del proceso y el logro educativo, se considera necesario impulsar el apoyo académico hacia las escuelas de educación básica, bajo la premisa de que es una función sustantiva de la gestión institucional y le corresponde a todos los actores del sistema apoyar a los centros escolares para que cumplan con los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio, mismos que tienen su sustento en el artículo 3º constitucional y en la Ley General de Educación.

Es importante reconocer que el personal de apoyo académico en la actualidad realiza funciones polivalentes sin una clara definición institucional respecto de su relación y su ayuda a los centros escolares. Lo anterior se explica porque a) no existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia, b) no se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y c) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares, (SAAE: 2005:11)

A pesar de estas incertidumbres, debemos reconocer que cada supervisor en la medida que conciba su labor y se comprometa con su profesión, actuará conforme a su experiencia profesional tomando en cuenta aquellas situaciones exitosas y las experiencias de otros colegas para mejorar lo ya existente.

A continuación veamos cuáles son los aportes que nos ofrecen los teóricos de la asesoría hacia esta labor.

2.2 La supervisión escolar como asesoría académica

La normatividad estipula que la supervisión debe brindar una labor de asesoría y acompañamiento a docentes y directores en el desarrollo de los procesos pedagógicos que contribuyan al logro educativo. Para generar esta actividad se debe establecer un contacto permanente y cercano con cada una de las escuelas de la zona escolar a cargo del supervisor. Para llevar a cabo esta

actividad, las vistas a los planteles y la observación del trabajo docente en las aulas ofrecen una oportunidad de trabajo asistido.

La **asesoría** implica poner en marcha diversas tareas, en específicos aquellos que se relacionan directamente con sesiones de visitas a la escuela. Para profundizar en este concepto retomaremos la citada por Antúnez en Martínez (2006) al considerar que la asesoría es un **servicio de apoyo** externo a las escuelas que junto con el de supervisión y, en algunos países, los sindicatos profesionales, conforman espacios de articulación entre la escuela y las autoridades educativas.

Esta labor de asesoría no es un trabajo aislado, en él se debe procurar proyectar acuerdos que deriven en ambientes donde se predomine la comunicación, el diálogo y el respeto, entre la supervisión como apoyo externo y el director y los maestros como los actores internos más involucrados en el trabajo áulico. Dentro de este equipo, deben tomarse en cuenta otras instancias de apoyo internas, como los servicios de educación especial para la atención a los estudiantes, es el caso de USAER (Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular). No podemos negar que dentro de la población estudiantil existe una diversidad de problemas y algunos alumnos requieren de una canalización oportuna para ayudarlos en su proceso de aprendizaje al interior del aula.

Esta tarea asesora en la educación escolar constituye un proceso de ayuda y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, el directivo, el personal de apoyo (es el caso de USAER) y, eventualmente, de los padres y madres del alumnado. Las acciones que se llevarán a cabo serán las de motivación, de negociación, de tipo informativas, de reflexión o de toma de decisiones compartidas, entre otras.

Para ejercer satisfactoriamente estas tareas, en la medida de lo posible el conjunto del colectivo escolar buscará crear un clima de igualdad y de colaboración en el que las jerarquías profesionales o académicas de los actores involucrados no constituyan un criterio de autoridad que rijan las

relaciones entre unos y otros ni intervengan en las decisiones que el grupo tome. De este modo, se estará favoreciendo a la integración del equipo y los resultados serán los más óptimos.

Considerando que asesorar es ayudar y acompañar al colectivo docente, debemos tomar en cuenta que a la vez —como lo exige toda actividad profesional— éste es un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no sólo para las personas asesoradas, sino también para el propio asesor, por ende se reconoce que éste es un espacio idóneo para ejercer una labor de capacitación dirigida a los actores involucrados.

Pero, para lograr esta integración, debemos reconocer que si la labor asesora se ve envuelta en acciones que impliquen a las personas asesoradas en tareas que obedezcan a un tipo de imposiciones, de obligaciones, algún sometimiento intelectual o formar jerarquías institucionales, no se estará llevando a cabo en las mejores condiciones una labor de asesoría pues se estaría quebrantando el ejercicio de crear ambientes de trabajo favorables. No se trata de dividir a las personas sino de trabajar en conjunto para el beneficio de los niños y jóvenes que asisten a la escuela.

Para evitar caer en un mal aprovechamiento de la tarea asesora, Antúnez (op.cit.) enfatiza que al momento de ofrecer una asesoría, el supervisor debe tener presente que él representa a un elemento de apoyo a la escuela, de esta manera, éste deberá ejercer una función orientadora apoyada en un consejo razonado.

Realizará una función orientadora, en el sentido de encaminar a un grupo de personas hacia el propósito que el propio colectivo ha establecido dentro de su Plan Estratégico de Transformación Escolar. Brindará consejo razonado pues tratará de ofrecer las alternativas pertinentes y los ejemplos suficientes dentro de su contexto para que las personas, a quienes se ayuda, puedan decidir por sí mismas el rumbo que tomarán sus acciones, así, se espera que lleguen a implementar aquellas que mejor se adapten a sus necesidades.

Coincidimos con Antúnez al percibir la labor asesora como un servicio de apoyo externo a las escuelas, en este espacio se buscará ofrecer a los actores involucrados un cúmulo de acciones orientadoras dentro de un consejo razonado y sobre todo se debe considerarse que esta *ayuda debe ser a la escuela y en la escuela*.

La ayuda debe *ser a la escuela* puesto que es la entidad, considerada como la institución, como una unidad completa, en donde se pretende que repercuta el apoyo y la mejora. Involucra a un grupo de personas que allí trabajan y al momento de brindar las orientaciones todos deben conocerlas, ser partícipes desde el proceso de diseño pasando por la implementación y su evaluación, así todos conocerán las razones del porqué deben mejorarse las prácticas establecidas al interior del centro escolar.

Todas estas acciones tienen lugar *en la escuela*, como lugar específico y porque, la ayuda se construye a partir de las preocupaciones, problemáticas o proyectos concretos que surgen del contexto propio de la escuela. Sin embargo, estas acciones muchas veces no se concretan únicamente ahí, debido a que en esta sociedad del conocimiento y el desarrollo de las Tecnologías de Información, se pueden dar las ayudas y apoyos complementarios mediante mecanismos y dispositivos no presenciales, por ejemplo, aquellas consultas vía correo electrónico o teleconferencias.

Claro está que depende el contexto de la escuela conforme se dará la respectiva asesoría, en el mayor de los casos será presencial, pues todavía entre los asesores no se ha llegado a propagarse el uso masivo de la internet para acortar distancias. Tal vez, en un futuro se popularice el uso de este medio para acabar con las excusas del tiempo y la distancia para trasladarse.

Por lo tanto, el papel del asesor externo no está predeterminado ni responde a un diseño cerrado sino que se concibe y se lleva a cabo sobre la marcha, considerando las circunstancias y las situaciones particulares de cada escuela y lo que va aconteciendo a lo largo de todo el período de acompañamiento.

El asesor será quien ayude a descubrir y a analizar las situaciones e informaciones a sus asesorados; será quien proporcione, a su vez, las nociones, las guías de análisis, los ejemplos o las experiencias exitosas en otros contextos; será quien sugiera alternativas o ayude a decidir la ruta de acción que mejor convenga a los intereses y problemas detectados al interior de la institución escolar.

Dentro de esta ayuda, se debe recalcar que la tarea del asesor en cada una de las escuelas a las que se ayuda es irrepetible. Incluso respondiendo a un mismo requerimiento en distintas escuelas, sus circunstancias –la historia institucional, las relaciones entre docentes, la Dirección, la motivación de unos y otros actores o los recursos disponibles, entre otras– siempre serán distintas, para dar lugar a procesos de ayuda diferenciados en cada uno de ellos, pues cada escuela es una unidad y no deben tratarse por igual.

Es imprescindible considerar que cuando el asesor llega a una escuela está invadiendo un espacio que ocupan cotidianamente otros profesionales. Ahí trabajan, allí construyen sus significados, sus experiencias laborales, su cultura. Al interior están formados ciertos hábitos, tradiciones, valores compartidos, normas, rutinas, métodos de trabajo, entre otros, éstos son elementos de la escuela que habrán de ser considerados. Todo ese universo debe ser respetado siempre y sobre todo inicialmente.

Como bien señala Antúnez, (op.cit.) cualquier actitud o práctica evidente que muestre evaluación de quien asesora será fácilmente recibida como un juicio impertinente que encontrará reacciones de desconfianza e incomodidad, e irá en contra del desarrollo de un buen clima de trabajo.

Para lograr entablar una estrecha relación de trabajo deberá imperar una relación abierta, fluida y relajada, donde se destaquen los logros del grupo y las experiencias exitosas anteriores de la escuela y sobretodo respetar las prácticas profesionales ya arraigadas para, a partir de ellas organizar y desarrollar la relación de ayuda que necesita el colectivo escolar para desempeñar mejor su función.

2.3 Tipos de asesoramiento

Nieto Cano (2004) considera que el asesoramiento en educación constituye “un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización” (Nieto y Portela: 1999:105)⁶. En esta perspectiva coincide con Antúnez pues se trata de brindar un servicio profesional de apoyo externo a la escuela, donde al colectivo escolar se le proporcionen recomendaciones para optimizar sus resultados y así sumar esfuerzos para que los alumnos obtengan un mejor aprovechamiento escolar.

Debemos considerar que dentro del proceso de asesoría académica se sitúa al asesor como un agente de cambio, ya que éste puede propiciar el progreso de las prácticas educativas y con ello contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución escolar⁷

En esta perspectiva coincidimos con Soler (1991), al entender al asesor como un agente de cambio para la institución escolar que está comprometido a contribuir hacia la mejora de la calidad de la enseñanza. Lo que se pretende, no es que el asesor realice los cambios sino que su presencia y su intervención pueden contribuir a propiciar los cambios al interior de la escuela mediante la promoción de iniciativas que comprometan a todos los agentes involucrados, entre los más destacados están los directores y los docentes por su evidente labor educadora.

Existen diferentes modos de describir y prescribir el asesoramiento a organizaciones educativas, por mencionar algunas, están las de preconceptos, una postura personal basada en presupuestos ideológicos, por elaboraciones para sistematizar el fenómeno en forma de teorías o modelos. Suele influir el área de conocimiento y, a su vez, se condiciona la naturaleza del fenómeno.

⁶ Nieto y Portela (1999) citados en Segovia Domingo Jesús (coord) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro-EUB.

⁷ Este punto se tratará más a fondo en el apartado de innovación.

Para no entorpecer esta prescripción, nos apoyaremos del autor Nieto Cano pues él considera necesario simplificar la terminología, y optar por sintetizar aquellos elementos que por su significación resultan imprescindibles y comunes entre la diversidad de opciones y planteamientos.

A continuación revisaremos los modelos de asesoramiento a las organizaciones educativas propuestas por Nieto Cano (2004) al señalar que entre las tendencias de asesoramiento existen la que se realiza por:

Figura 1. Modelos de asesoramiento



2.3.1 Modelo de intervención

Este modelo encuentra su reflejo en la metáfora del *médico* que diagnóstica la dolencia y receta un remedio a su paciente. Así el tipo ideal de asesor en este modelo corresponde a la figura del *experto* pues lo que hace es un diagnóstico del problema e interviene prescribiendo aquellas actividades que van a permitir solucionarlo.

Este asesoramiento se caracteriza por establecer relaciones jerárquicas que implican conductas directivas de la parte asesora sobre la parte asesorada, ya que el prestigio profesional del asesor le confiere poder y legitimidad frente al profesor. De este modo, el asesor aparece de manera casi inevitable en una posición dominante, opera *de arriba hacia abajo*, sin embargo, deberá de apostar por lograr los cambios de mejora en los individuos y grupos que atiende.

Se asume que el asesor posee mayor dominio técnico sobre los problemas que afectan a los asesorados y conoce mejor que nadie lo que debe rehacerse para solucionarlo. Su conocimiento y experiencia le confiere la legitimidad del dominio especializado de una materia, disciplina o área de

actividad y la autoridad necesaria para definir lo que es significativo y relevante, para prescribir decisiones y poder dirigir la relación de ayuda.

Por ser un experto e imponer soluciones a los problemas o dictar lo que hay que hacer se asume que se deben mantener una posición de neutralidad, pues “la objetividad del asesor procede de su acceso a conocimientos válidos, es decir, principios establecidos” (Hoyle, 1980:97). Como refiere Nieto Cano (op.cit) el poder del conocimiento, y de quien lo detecta, es algo que no suele ponerse en cuestión; y como experto, debe de entenderse que, el asesor es alguien que sabe más que el profesor y que simplemente sabe algo que él desconoce y no verlo como alguien que viene a imponer sus ideas, sino una ayuda externa que observa lo que los asesorados no pueden ver dentro de su cotidianidad.

Este modelo de intervención basa su eficiencia en la adopción de un planteamiento o programa educativo, la máxima fidelidad o imitación posible de su desarrollo con respecto al diseño prescripto y la uniformidad de su implantación por parte de los profesores en los diferentes contextos de aplicación. Es así, como todas las recomendaciones que se disponen en las programaciones didácticas deben ejecutarse al pie de la letra para conseguir los objetivos planteados, de otro modo, no sería así e inevitablemente se fracasaría.

Para evitar fracasos, es necesario que el asesor transmita a los profesores un mensaje claro y preciso acerca de qué deben hacer y cuándo pues se debe considerar que influirá el cómo éstos perciben e interpretan tales indicaciones dentro de su contexto y a su vez se deberán contemplar las presiones dentro de su trabajo cotidiano. Estas recomendaciones –la ayuda del asesor– no tienen por qué interferir en la planificación y ejecución de sus tareas y ser vistas como un trabajo extra.

Por el contrario, se trata de ayudar a los profesores no de sobrecargarlos de información, por lo que, se deberá estructurar un plan de trabajo de acuerdo a sus necesidades. Se deberán marcar los periodos de tiempo para su ejecución y las acciones estarán obedeciendo a la solución del

problema. Al momento de implementarlas, los involucrados deberán entender el sentido que representan llevarlas a cabo pues claramente este trabajo estará comprometido por un mismo objetivo y así evitar dispersiones que impidan el logro educativo.

2.3.2 Modelo de facilitación

La facilitación define un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesorada, pues el asesor *escucha* y ayuda al colectivo a establecer estrategias para superar sus problemas. Este modelo encuentra reflejo en la metáfora del *psiquiatra* que escucha a su paciente y trata de guiarlo para que encuentre por si mismo la solución a su problema.

A diferencia del anterior modelo, donde el experto diagnóstica y hace las recomendaciones, ahora el grado de relación es más cercana, pues el asesor interviene para buscar cómo ayudar al profesor para que sea éste mismo quien diagnostique su problema y encuentre su solución.

Este modelo tiene como base la premisa de la autonomía de los profesores para construir criterios propios de su ejercicio profesional frente a la tarea educativa que es de naturaleza ambigua e incierta dentro de un contexto de trabajo de carácter colegiado y autoregulado.

Frente a esta autonomía Stenhouse citado por Nieto (2004), afirma que:

“[...] los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Pero tampoco rechazan el consejo, la consulta o la ayuda. Pero saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad hasta que se han digerido y están bajo el juicio del profesor”

Por lo que, debemos de entender que los profesores están dispuestos a recibir ayuda externa a ellos.

No obstante debemos reconocer que son pocos los espacios creados para recibir apoyo, o por el contrario, cuando estos existen, son los mismos asesores los que no saben cómo expresar sus debidas orientaciones para que

los profesores desarrollen mejor su profesión sin que esto cause un conflicto interno entre lo que sucede en la práctica cotidiana y los juicios externos hacia esta labor.

En esta perspectiva los profesores aceptarán la ayuda siempre y cuando las nuevas recomendaciones hayan sido aprobadas y experimentadas por otros profesores, es decir, que en la práctica estas orientaciones les hayan funcionado a otros, si no carecen de valor práctico, y también influirá que dispongan del tiempo para experimentarlas al interior de la escuela.

Por lo tanto, en el modelo de facilitación se concebirá al asesor como un recurso de clarificación y de aprendizaje al ser utilizado por los profesores en función de las necesidades y requerimientos particulares de éstos. Este asesor deberá hacer uso de procedimientos muy diversos para comprender el modo en que los asesorados interpreten su situación, para acceder a su visión de las cosas. Por este motivo, es necesario establecer una comunicación estrecha, prolongada, constante, abierta y franca entre el asesor y asesorado.

Esta labor de asesoría por facilitación, Nieto Cano (op. cit.:158-159) la define como un conjunto de actividades a través de las cuales el asesor ayuda al asesorado a percibir, comprender y actuar para mejorar una situación problemática tal y como es definida por él mismo. Este proceso sigue un esquema de *abajo hacia arriba*, teniendo presente que el asesoramiento se desarrolla a partir de los intereses o preocupaciones de los profesores, éstos son los únicos que están legitimados para determinar fines y medios, debiendo tener el asesor un cuidado para no imponer sus ideas o influir en las elecciones de aquéllos.

El asesor se preocupa por lograr una transición adecuada entre tarea y tarea, por ello, el asesor *escucha* al profesor, le *alienta* a que hable de lo que le preocupa, *refleja* las percepciones del profesor y formula preguntas o afirmaciones para clarificar lo que éste dice. En este escenario de interacción, el papel del asesor se centra en promover y mantener un ambiente propicio, discreto y flexible, no amenazador, para que se propicie una buena comunicación acerca de las situaciones problemáticas de la profesión docente.

2.3.3 Modelo de colaboración

La colaboración define un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre el asesor y el asesorado. Este modelo encuentra reflejo en las metáforas del *colega* o del *amigo crítico*, alguien en quien se deposita confianza y con quien se puede trabajar en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria.

En el modelo anterior, el asesor prestaba especial atención a la opinión del asesorado, lo escuchaba y trababa de guiarlo para que él buscara las soluciones pertinentes a su problema en su contexto de trabajo. En el modelo de intervención y facilitación las relaciones eran dominadas por el asesor, en cambio, en el de colaboración, se establecen relaciones paritarias pues el asesor y el asesorado intercambian experiencias y aprendizajes, desarrollando propuestas adecuadas a cada problema, en este caso importa el aprendizaje del asesorado pero también del asesor.

Nieto Cano (op.cit) afirma que esta colaboración exige un nivel de interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y del profesor en torno a la definición de los problemas, el diseño de soluciones, su puesta en práctica y su evaluación.

Este compromiso se apoya en expresiones –que apoyan en la definición de esta relación– como *corresponsabilidad práctica, adaptación mutua, experiencia compartida o convergencia de perspectivas*. Estas expresiones fundamentan la reciprocidad de los respetivos bagajes de conocimiento y experiencia en un continuo dar y tomar, haciendo de las diferencias una fuente de aprendizaje mutuo.

Lo anterior origina situaciones de aprendizaje ya que es indiscutible dejar de mencionar que tal acercamiento obliga a documentarse, buscar información, estar sumergido dentro de una constante actualización para buscar las mejores soluciones a los problemas presentados.

En este compromiso mutuo, el asesor y los profesores deben ser conscientes de llegar a acuerdos y consensuar acciones aceptables para

resolver el problema y satisfacer la necesidad educativa que los corresponsabiliza. En esta situación es de gran beneficio establecer un debate grupal de mediación o de liderazgo compartido donde se propicien un intercambio de información, de ideas, de posturas que apoyen a la elaboración de alternativas de trabajo donde los beneficiados directos serán los alumnos.

Aspirar a la ejecución de este modelo de colaboración implica realizar grandes acciones que repercutan en una mejora de la labor educativa pues como afirma Escudero (1992) citado en Segovia (2004) constantemente se estará debatiendo por lograr equidad, justicia, libertad y emancipación social de los alumnos. A su vez que el asesor y el profesor deben enfrentar la dificultad de lograr un equilibrio o compatibilidad entre derechos, posiciones e intereses individuales y colectivos. No debemos olvidar que necesariamente se deberá establecer una relación de ayuda –los cómo–, las metas y contenidos de la misma –los porqués y para qué–.

Por lo tanto, la colaboración se convierte en un escenario social que promueve los valores de interdependencia, reciprocidad, colegialidad, solidaridad siempre y cuando los procesos de interacción y toma de decisiones sean participativos y democráticos. Así, la colaboración ha de distinguirse por aprender a desarrollar relaciones de paridad para enfrentar y tratar un tema de forma compartida, para construir conocimiento mediante la negociación de intereses comunes llegando al consenso.

Hemos presentado los tres tipos de asesoramiento, pero a pesar de conocerlos teóricamente, se debe considerar que cada asesor realiza el asesoramiento que mejor le convenga, obedeciendo a sus propios intereses, sus necesidades y su propia formación profesional. Cabe destacar, que no se puede llevar a cabo el mismo asesoramiento con todos los agentes educativos, pues cada uno trabaja y piensa de manera diferente.

Sin embargo, es conveniente que el asesor reflexione en el tipo de persona que se quiere formar así como las características del grupo que se apoyará, por lo que recomendar ejercer uno o dos estilos, no es tarea sencilla. A veces, si la naturaleza de la escuela lo requiere habrá que trabajar con los

tres estilos de asesoría. Pero, siempre es importante hacer énfasis en el proceso de asesoramiento, pues a partir de éste es cómo se va a poder interceder en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los asesorados y de los alumnos.

2.4 Momentos del proceso asesor

Como se ha mencionado, la asesoría necesariamente está acompañada del proceso de diseño y de la implementación de los procesos de observación, acción y reflexión, que a su vez constituyen, una instancia de capacitación que interviene dentro de la innovación en las instituciones escolares.

Ante la necesidad de brindar asesoría a las escuelas, no podemos negar que uno de los principales problemas que enfrenta la asesoría es que los docentes y las escuelas, a las que se pretende innovar para que se constituyan en instituciones que aprenden, existen dentro de un –y dependen de– un sistema educativo conservador.

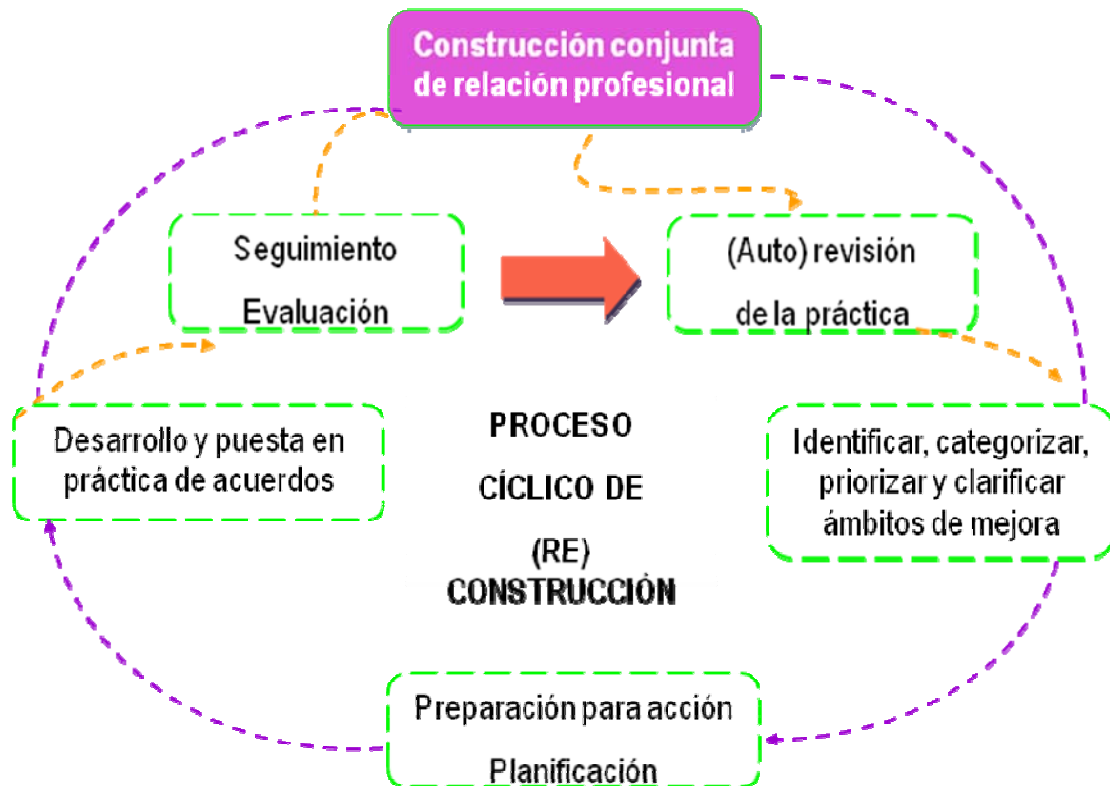
Las prioridades del sistema educativo mexicano, las del gobierno y la administración no siempre han tenido en el centro del apoyo-técnico a las necesidades de la escuela. Esta incertidumbre ha orillado a que el tipo de funciones que se realizan obedezcan a diversa naturaleza, muchas de ellas asociadas fuertemente con las tareas administrativas. (Martínez: 2006:47)

Para lograr el proceso del cambio, acertadamente Domingo (2004) señala que no hay caminos ciertos en estos procesos, ni valen las recetas, puesto que nos manejamos en un mundo en el que a los asesores les ha tocado actuar –como dijera Selvini (1987)– como magos sin magia. No obstante, esta labor deberá contar con ciertas orientaciones para su ejecución, y tener presentes los diferentes modelos de asesoramiento –como bien ya se explicaron anteriormente– para conocer la ruta por la cual caminar y comprender la complejidad del proceso asesor en tiempos inciertos.

Una de las orientaciones que menciona Domingo (2004) para buscar que la supervisión se involucre en brindar asesoría a las escuelas, y ofrecer una ruta de acción que apoye a ésta, es que el supervisor pueda desarrollar los

procesos contemplados dentro del llamado *proceso cíclico de asesoramiento y mejora*, conocido como el *modelo ADEME*. Pero, ¿qué significado tiene?, en las siguientes líneas se desarrollarán dichos procesos.

Figura 2. *Proceso cíclico de asesoramiento y mejora (modelo ADEME)*



Fuente: tomado de *Los momentos del proceso asesor* de Jesús Domingo Segovia en Martínez Olivé Alba [Coord.] (2006)

La autorevisión, comprende la primera fase en la que se elabora un diagnóstico mínimamente ajustado de la realidad, pues lo que se pretende es aclarar la visión que se tiene del centro, de su realidad y sus posibilidades de alcance. Para realizarlo se valdrá de la observación a los agentes involucrados, en este caso, los supervisores deberán observar las prácticas de los docentes al interior del aula. Pero a su vez, esta práctica representa una autorevisión del quehacer del propio supervisor para detectar si cuenta con las cualidades y

aptitudes académicas suficientes para brindar la debida asesoría que su colectivo docente requiere o debe buscar otros apoyos para ejercer esta labor.

Posteriormente, una vez realizada esta autoevaluación, el asesor o el supervisor –que realice actividades de asesoría– convocará a los docentes a una reunión para entre todos los agentes llegar a un consenso donde ambos, supervisor y docentes, dialoguen acerca de sus necesidades, sus problemas, los temores, y los retos a enfrentar para la implementación de acciones de mejora a la institución escolar.

Una vez llegado al consenso, se procederá a elaborar un plan de trabajo, es decir, se enlistaran aquellas acciones y tareas que deberán llevarse a cabo tanto por los docentes como por el propio supervisor. Es de suma importancia, destacar que esta labor gira en torno a un colectivo, y considerar que si uno de los agentes inmiscuidos no asume su responsabilidad, los resultados no serán los deseados, y por ende los procesos se verán entorpecidos, todos deben comprometerse en esta labor.

Para constatar los resultados a los que en suma todo el colectivo docente ha llegado, el supervisor como autoridad deberá de dar seguimiento a las actividades que se implementaron en la fase anterior. A su vez, deberá comprometerse a brindar constante asesoría para fortalecer aquellos puntos débiles de los docentes; deberá atender aquellos momentos que pueden representar una debilidad para el ejercicio de la función docente.

Para identificar los alcances obtenidos, el supervisor deberá ofrecer mecanismos de evaluación para observar dichos alcances, detectar cuáles fueron las limitaciones, los fracasos, las incertidumbres, etc. En este proceso de revisión se podrá constatar si se llegó a la meta planeada y si se cumplieron los objetivos planteados en un principio o cuáles situaciones deben ser reforzadas.

Cabe destacar que en este ciclo de vida, es indispensable la secuencia de los pasos, ya que éstos no pueden verse aislados, sino que todos se

articulan en un conjunto, para concretar al objetivo central de la educación: lograr la mejora educativa y por ende elevar la calidad.

Como bien refiere Domingo (2004) al coincidir con Nieto y Antúnez, el objetivo del asesoramiento a la organización escolar está orientado a favorecer los procesos de mejora al interior de la escuela; estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorevisión de las acciones de los actores educativos. Así mismo, llevar a cabo el análisis de las consecuencias de la misma práctica en sus alumnos en su desarrollo personal y social; y de la consideración de los principios recursos didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan esta práctica educativa.

Este apoyo ha de realizarse de manera respetuosa atendiendo a la realidad y las posibilidades de la institución en específico; considerando la oferta y la cobertura institucional y centrándose en el currículum como contenido prioritario de la tarea. Esta postura implica atender el asesoramiento dentro del ciclo de vida, es decir, centrarse en los propios procesos de desarrollo de los centros educativos.

El proceso de desarrollo de cada escuela es personal y complejo. Al interior influyen características social e históricamente construidas que forman parte de la trayectoria de la vida institucional. Los diferentes momentos van conformando un conjunto de ciclos que van reproduciéndose a modo de espiral de crecimiento, en este trayecto habrán resultados inciertos de avance, de retroceso o de la reproducción de la misma situación de partida.

Todos estos momentos forman parte del ciclo de vida de la institución. Sucede lo mismo con los seres humanos, durante el desarrollo de nuestra vida, tenemos etapas, acontecimientos que nos han marcado y forman parte de nuestras experiencias de vida. Este proceso deberá ser atendidos en todo momento, en especial cuando se brinda apoyo externo a la escuela, pues ésta deberá atender la historia institucional y a su vez considerar todos los procesos que se tejen a su interior.

2.5 Implicaciones de la supervisión

Con toda esta información revisada nos podemos percatar que el apoyo externo a los maestros, planteado desde una perspectiva de asesoría, tiene momentos de encuentro con las orientaciones plasmadas en el documento del SAAE (2005) para la puesta en marcha del apoyo académico pues esto implica atender a los diferentes modelos de intervención en las escuelas. Esta perspectiva representa un fuerte desafío para la supervisión escolar.

En primer lugar, la supervisión escolar ha concentrado su tarea en aspectos administrativos, lo que limita su presencia en las escuelas y al interior de las aulas para atender aspectos educativos. Situación que sigue representando un gran desafío para la supervisión ya que se tendrán que modificar las prácticas, tanto culturales como institucionales. En cuanto a las culturales, porque su tarea está alejada y poco ligada a la escuela y a la sociedad, y las institucionales, porque al parecer la institución le demanda prioridades poco cercanas al trabajo académico y no logran relacionarse a las tareas áulicas, el pequeño lugar donde radica el problema educativo.

En este sentido es donde encontramos una tarea muy fuerte: le incumbe a la supervisión redimensionar sus prácticas pues los problemas institucionales lo han llevado a perderse en sus problemas académicos. Priorizar que los supervisores realicen trabajo académico implica innovar en la supervisión, tomando en cuenta algunos momentos del cambio dentro de la función: como autoridad y en el cambio de prácticas. Tarea no sencilla pues existen implicaciones más específicas.

Una de ellas, –tal vez la más importante– obedece a que deben de actuar como asesores. Sin embargo, consideramos que a pesar de estar muy cercanos a los profesores y convivir cercanamente, aún así, éstos difícilmente dejarían de ver a sus supervisores como la autoridad que representan. Por lo tanto, los niveles de confianza son acotados, esto no significa que los supervisores no puedan hacer nada, al contrario, ellos pueden asumirse como autoridad y al mismo tiempo establecer diálogos horizontales con los directores

y maestros para entablar acuerdos y acciones que estén a favor de la educación.

Por otra parte, la supervisión tendría que realizar un ejercicio cercano a la escuela para identificar los problemas que está presenta y actuar en primer lugar como un dinamizador, para apoyar al interior del centro escolar. Para llevar a cabo esta tarea, el mismo supervisor tendría que asistir a capacitación para conocer toda la nueva información y comprender las nuevas propuestas que le demanda la administración.

Si él no las conoce y no las comprende difícilmente puede llegar a ofrecer una asesoría que realmente impacte a los docentes pues no contaría con la suficiente información. Estos dos ejemplos implican una forma distinta de ver a la supervisión y de apoyarla sistemáticamente para mejorar sus prácticas. Al considerar una supervisión capaz de generar asesoría y apoyo a las escuelas se abre el terreno de la innovación. Veamos este punto en la siguiente sección.

2.6 El cambio y la innovación educativa

Como se puede observar en el apartado anterior, la asesoría, es concebida como una actividad que deben realizar todos los supervisores para contribuir a mejorar las prácticas educativas de los directores y los profesores para que juntos elaboren propuestas que logren incidir en la mejora de la calidad educativa y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la supervisión tendría que transitar sobre este marco de trabajo planteado por la literatura, no estamos diciendo que algunos no lo hagan, sino lo que se debería hacer en la práctica por el conjunto de la supervisión.

Ahora bien, en realidad lo que se plantea finalmente es que los supervisores cambien sus prácticas, lo que no es una tarea nada sencilla. Los sistemas educativos se caracterizan por la existencia de un gran número de iniciativas y propuestas que se deben poner en marcha a lo largo del ciclo escolar en las escuelas. Los sistemas siempre cambian, entendiéndolo por ello un proceso social complejo, no rápido de modificaciones de la organización institucional.

Sin embargo, no todo proceso de cambio implica una mejora, hay cambios que promueven un retroceso. No obstante nos interesa el cambio hacia las modificaciones que apuntan hacia la mejora de la institución, es decir, un cambio progresista, –que vaya aumentando y se vaya desarrollando continuamente, es decir, sobre la marcha–, que genere iniciativas y que denominaremos *innovaciones*.

Coincidimos con Maureira⁸, al referir que por innovación debemos entender el hecho de introducir de manera voluntaria y planificada una nueva práctica en un centro escolar para resolver un problema detectado. Cuando se busca promover una innovación se pretende alcanzar cambios progresistas.

En este sentido, indiscutiblemente se presentará el miedo al cambio, habrá resistencia, y así surgirá la gran inquietud ¿por qué cambiar si así estamos bien? La resistencia es una conducta plenamente comprensible pues toda propuesta de cambio implica la renovación de las formas de comprender la situación que rodea a los sujetos que tienen determinadas prácticas, más aún cuando en educación, el cambio es una demanda externa de la administración.

Cuando la administración considera que es necesario cambiar el rol de la supervisión, le pide a estos sujetos realizar modificaciones en el significado que le atribuyen a sus prácticas, es decir, sobre lo que representa el rol de la supervisión, de sus conceptos sobre la vinculación con el sistema y las escuelas, de su concepto de autoridad. Para comprender esta situación Fullan plantea que toda innovación como proceso de cambio implica una dimensión subjetiva y otra objetiva.

El cambio subjetivo (Fullan: 1997:38-40) es aquel que se relaciona con el principio de que todo cambio de práctica implica una reconstrucción de nuestros esquemas de interpretación del mundo. Es decir, implica un cambio en el significado que le atribuimos a nuestras prácticas, por ejemplo, reconstruir los valores, los saberes, las certidumbres, las actitudes y la cultura de los

⁸ MAUREIRA, Fernando (f/p). “La innovación educativa en un contexto de reforma”, en revista Educare. Programa escuelas de calidad. (Versión en Word/ documento de trabajo).

sujetos. Este cambio es subjetivo por que no se puede ver, pero, sí se puede observar en el ejercicio de la práctica cotidiana.

Debemos reconocer que el cambio real, ya sea deseado o no, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y si funciona el cambio, puede dar como resultado una sensación de dominio, logro y avance profesional. Las ansiedades de la incertidumbre y el deleite del dominio son prioridades en el significado subjetivo del cambio educativo, lo mismo para el éxito que para el fracaso (estos hechos no han sido reconocidos o apreciados en la mayoría de los intentos de reforma educativa).

Para entender más de cerca el cambio subjetivo debemos poner como ejemplo el trabajo de los supervisores. Estos actores se ven presionados ante la carga de trabajo que se les exige realizar. Cuando llega una reforma que afecta a la escuela, en especial, al trabajo de los profesores en el aula, este supervisor no sabe qué hacer, pues no recibe la suficiente información a tiempo y no ha experimentado las metodologías que se le exigen implementar.

A pesar de estas incertidumbres claramente la administración le pide que sea promotor de los cambios. En este sentido, a los supervisores no les es posible vislumbrar el cambio, no saben por qué deben modificar sus prácticas ya arraigadas pues ya están establecidas. Lo mismo sucede con el docente, que lleva determinado tiempo ejecutando una serie de acciones a las cuales nadie le ha reclamado del porqué de estas acciones, ambos no saben cuál es la razón del cambio.

La falsa claridad ocurre, cuando las personas piensan que han cambiado, aunque en realidad sólo hayan asimilado los adornos superficiales de la nueva práctica. Se experimenta la falta de claridad dolorosa cuando se intentan innovaciones embrolladas en condiciones que no apoyan la evolución del significado subjetivo del cambio.

Por último, debemos de considerar que no necesariamente las realidades subjetivas deben de definir lo que va a cambiar, sino que son poderosas restricciones para lograr el cambio, o protección contra cambios

indeseables o irreflexivos. A la larga, la transformación de realidades subjetivas es la esencia del cambio.

Mientras que en el cambio objetivo, Fullan (Ibid. 42-45) puntualiza que es necesario tomar en cuenta que las personas no siempre entienden la naturaleza de la mayoría de los cambios. Se ven envueltas en el cambio voluntaria o involuntariamente, y en cualquier caso, experimentan ambivalencia acerca de su significado, forma o consecuencias. Hay una serie de elementos en juego: cambios en objetivos, aptitudes, filosofía, convicciones o conducta, etc., mismos que han llevado a decir que el concepto de realidad objetiva es engañosa, pues son los individuos y los grupos quienes siempre definen la realidad.

En la educación, el cambio educativo no es una sola entidad, no es aislada pues la innovación es multidimensional. Es decir, en cualquier propuesta educativa necesariamente entraran en juego tres componentes:

- a) El uso de materiales nuevos o revisados (recursos instructivos directos, como materiales o tecnologías para el currículo). Cuando se va a implementar un cambio en los materiales de estudio, es necesario consultar a los involucrados ya que se deberá definir quiénes elaborarán los materiales, definir cuáles serán los sistemas de enseñanza que se verán beneficiarios y decidir las convicciones.
- b) El posible uso de nuevos sistemas de enseñanza (nuevas estrategias o actividades de enseñanza). A través de la literatura sobre el cambio educativo aparecen dos perspectivas diferentes, la perspectiva de la fidelidad y la perspectiva de adaptación mutua o evolutiva. La posición de fidelidad al cambio, se basa en el supuesto de que ya existe una innovación preparada y la tarea consiste en que los individuos y los grupos de individuos la apliquen fielmente en la práctica. La perspectiva de adaptación mutua o evolutiva enfatiza que el cambio, con frecuencia es un resultado de adaptaciones y decisiones que toman los usuarios mientras trabajan con nuevas políticas y programas particulares, siendo la

política o programa y la situación del usuario, lo que determine mutuamente el resultado.

- c) Las posibles alteraciones de las convicciones (por ejemplo, los supuestos y teorías pedagógicas que fundamentan nuevas políticas o programas particulares). Es de suma importancia mencionar que es muy difícil definir, con exactitud cuáles son las dimensiones objetivas del cambio con respecto a los materiales, sistemas de enseñanza y convicciones, debido a que deben transformarse, elaborarse más o alterarse de otra forma durante la puesta en práctica.

Atendiendo a estos tres componentes se reconoce que la mayoría de las innovaciones educativas existentes en el campo, implican cambios sustanciales con respecto a estos criterios. Sin embargo, debe quedar entendido que las innovaciones que no incluyen transformaciones en estas dimensiones, es probable que no arrojen cambios significativos.

El éxito o el fracaso en el alcance del objetivo educativo es una cuestión que depende de la calidad y de las condiciones apropiadas para lograr el cambio. Se insiste en que el cambio tiene que ocurrir en la práctica, junto con las tres dimensiones citadas anteriormente, para que tenga la posibilidad de lograr óptimos resultados.

Interesa comprender este nivel de desafío para el sistema, porque al buscar una supervisión con un rol más centrado en la asesoría, requiere de ampliar sus recursos para promover la innovación en la supervisión. Implica brindarle recursos de tipos económicos, normativos y humanos necesarios; acompañados de una constante capacitación para que éste pueda llevar a cabo su responsabilidad académica dentro de las mejores condiciones posibles.

Hasta ahora existe una necesidad muy clara, una supervisión para la calidad; con un referente de orientación política que abona a un nuevo rol, visible en la perspectiva del SAAE (2005) y un discurso teórico que se hace presente en la formación donde se indica el nuevo papel de la supervisión.

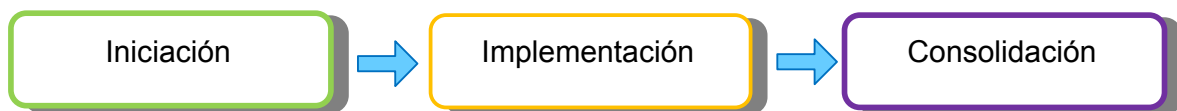
Exploremos un poco más el papel del supervisor como promotor de la innovación.

2.7 El papel de la supervisión dentro de los momentos del cambio

El sistema genera innovaciones, éstas se han dado en las escuelas de manera diversa a través de los planes y programas que se les exigen implementar a las escuelas. Es necesario puntualizar que debemos entender cómo el desarrollo de estas innovaciones deben ser vistas desde una perspectiva más amplia y compleja.

Para vislumbrar esta complejidad del cambio, recurriremos al autor Fullan (1997) para entender lo que él denomina *las etapas del cambio educativo*:

Figura 3. Etapas del cambio educativo



En la fase de **iniciación** se introducen los cambios educativos específicos, es cuando se piensa en la innovación, es preguntarse qué sucede en cuanto a la movilización y a la planeación para prepararse para el cambio. En este sentido es necesario tomar en cuenta la relevancia, la disponibilidad y los recursos al momento de realizar la planeación.

La relevancia incluye la interacción entre la necesidad, la claridad de la innovación (el entendimiento por parte de los practicantes) y su utilidad (lo que realmente se pueden ofrecer a los maestros y estudiantes).

La disponibilidad se refiere a la capacidad práctica y conceptual de la escuela para iniciar, desarrollar o adaptar una innovación determinada, lo que Firestone (1989) llama la “capacidad de la escuela para usar la reforma”.

Los recursos se refieren a la acumulación y acopio de apoyos, como una parte del proceso del cambio, pues para echar a andar un proyecto se debe de contar con los suficientes recursos materiales, físicos y económicos durante el tiempo que abarque determinado plan.

Durante nuestro trabajo de campo en la presente investigación, nos pudimos percatar de la implementación de una innovación, la administración la denomina “*Vamos por los 600 puntos*”. Este proyecto consiste en poner a leer a los alumnos una lectura y en un determinado tiempo contarles el número de palabras leídas, esto es con la finalidad de que cada día lean más rápido.

Como esta existen muchas más, pero ¿quién es el encargado de llevarlas a cabo?, le corresponde implementarlas a los directores y los profesores, para lo cual deberán de contar con el apoyo de un supervisor, pues éste es considerado uno de los agentes más importantes para mejorar la calidad educativa. Él debe de brindar asesoría para que estos agentes comprendan de qué se trata la innovación y la puedan llevar a la práctica de manera eficiente. La puesta en marcha de un proyecto es lo que Fullan denomina la implementación

La **implementación** según Fullan, comprende el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras que son nuevas para las personas que intentan o esperan el cambio. En esta fase se debe tener en cuenta las características del cambio: la necesidad, la claridad, la complejidad y la calidad-factibilidad. Para llevar a cabo la fase de implementación el supervisor debe tener clara la innovación a lo que refiere y qué se pretende, para poder ayudar y asesorar al director y a los maestros.

Así mismo debe tener claro el significado del cambio, ya que los “administradores centrales clave establecen las condiciones para la implementación en la medida en que muestran formas específicas de apoyo y conocimiento, y entendimiento activo de las realidades en las que se intentará la puesta en práctica de un cambio” (Fullan y Stiegelbauer: 1997:73).

Por lo tanto, el supervisor como agente de cambio debe cumplir dos funciones, la primera, tener disponibilidad a la información sobre las prácticas innovadoras, es decir, proporcionar acceso a las nuevas ideas, que los directores y los docentes entiendan el sentido de esta innovación y no la vean como una carga más de trabajo, pues se trata que adopten esta nueva práctica laboral y la hagan parte de su vida cotidiana.

La segunda, exponer las ideas nuevas, ayudando a suprimir los errores y a perfeccionar más aún las prácticas prometedoras. No sólo basta con recitar en teoría las nuevas innovaciones, sino, comprenderlas y sobre todo ayudar a corregir los errores que se presenten en el ejercicio de la práctica. No es lo mismo obedecer los lineamientos que se plasmen en documentos oficiales que ejecutarlas en la práctica cotidiana.

Para que esta innovación sea un éxito, según Peters citado en Fullan (ibid.82), debemos tener una visión clara, compartir relatos que ilustren la forma en que otros han reaccionado a las situaciones novedosas y hacer un reconocimiento por los trabajos exitosos.

Para darnos cuenta de si el cambio de verdad se está llevando a cabo, nos acercamos a lo que Fullan denomina la fase de **continuación**. Deberá entenderse como una extensión a la fase de implementación dado que el programa se deberá sostener durante un marco de tiempo determinado según lo programado.

En esta fase nos podemos dar cuenta de qué tan factible es la innovación y cómo se dio el proceso de implementación, para después poder evaluar los resultados de esta etapa. Esta etapa se puede ver afectada por la falta de interés o la incapacidad para financiar proyectos; la carencia de dinero para la capacitación del personal y el apoyo para que los maestros continúen, a su vez que cada día hay nuevo personal que ingresa al sistema.

Para conocer los resultados a los que se ha llegado, es de vital importancia la presencia del supervisor, pues solo éste con su práctica de asesoría se puede percatar de los resultados de esta fase y en determinadas él conocerá más de cerca los resultados obtenidos.

2.8 La innovación en la supervisión

Ante la búsqueda del cambio educativo, el supervisor como agente de cambio, debe apoyar activamente las propuestas, dar seguimiento a las decisiones emanadas del propio personal docente. Para él debe ser de suma importancia conocer las necesidades que le demanda una institución en particular, de modo

que su personal se dé cuenta de tal necesidad, que no sea implantada por un agente externo, sino que realmente ellos se hagan partícipes de la necesidad de un cambio. En el fondo se pide reconstruir su perspectiva del quehacer supervisor.

Pero en la práctica la administración debiera ofrecer los siguientes elementos para el ejercicio de la labor supervisora:

- I. Debe ofrecer formación sobre el trabajo colegiado con su colectivo (supervisores y/o maestros) docente en apoyo a la propia escuela y en apoyo en su propia mejora. Es decir, se debe brindar constante capacitación para entender su labor supervisora.
- II. Se les debe de brindar suficiente información para poner en práctica las nuevas propuestas ya que hay un gran abanico de temáticas que atender. Desde aquellas que son de orden curricular; pasando por las de promoción de la evaluación al aula y a los docentes; hasta las extra escolares, asuntos que son emergentes en la propia práctica escolar, por ejemplo, temas de Bullying, acoso sexual, drogadicción, entre otros.
- III. Brindar capacitación constante para la formación de la supervisión, pues como se sabe no hay cursos de inducción al cargo, sólo se accede a través del escalafón, donde la formación profesional no asegura que los supervisores cuenten con las suficientes cualidades y aptitudes académicas para asumir su cargo.

Como se puede observar, hoy en día existe un amplio discurso que plantea un rol renovado para la supervisión. La mejora de la calidad necesita de estos actores por la posición estratégica que poseen al interior del sistema. En su actuar tendría que dirigir la mirada hacia la escuela, convirtiéndose en una instancia de apoyo. Por lo tanto, promover una supervisión académica implicaría la innovación en la escuela que a su vez requiere de una reconstrucción en las prácticas de la propia supervisión.

Esto es lo que dice el horizonte conceptual, pero conviene ahora revisar lo que dicen las experiencias concretas en las escuelas públicas de la Ciudad de México. Pero, esto es materia del siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DE LA SUPERVISIÓN EN LA VIDA COTIDIANA ENTRE EL TRABAJO ADMINISTRATIVO Y EL PEDAGÓGICO

Situándonos en el terreno de la supervisión escolar en México y revisando la normatividad que la rige, observamos que la función ha ido evolucionado en el transcurso del tiempo. Las exigencias educativas cada vez son más rigurosas con los miembros del colectivo docente pues se les demanda realizar un trabajo en conjunto entre la escuela y la sociedad.

Los tiempos han cambiado y por lo tanto el sistema educativo ya no es el mismo. En la actualidad, según lo estipulado en el artículo 22 de la *Ley General de Educación* (Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 19-agosto-2010), se le ha demandado al supervisor al interior de las instituciones escolares que atienda tanto las tareas administrativas como académicas, así, *“(...) en las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto a los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos y didácticos para el adecuado desempeño de la función docente.”*

Ante esto, surge una interrogante ¿por qué a pesar del conocimiento de este trabajo académico, la función supervisora se sigue centrando en la tarea administrativa?

En primera instancia, como refiere Bonilla (et.al) en *Supervisión y asesoría para la mejora educativa. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar* (2009) es importante saber cuáles son las funciones administrativas que realiza el supervisor escolar de educación básica, mismas que le consumen parte de su tiempo. Encontramos las siguientes:

- Enviar información y reportes a la autoridad inmediata sobre las escuelas.
- Gestionar recursos para la operación de las escuelas.
- Establecer relaciones y atender demandas de los padres de familia y de otras instituciones e instancias de la administración pública.

-
-
- Reproducir cursos de capacitación.
 - Difundir, instrumentalizar y controlar iniciativas y demandas generadas por reformas, programas y proyectos de innovación, así como por concursos, convocatorias, campañas, etcétera.
 - Transmitir y vigilar el cumplimiento de las agendas establecidas por diferentes instancias de la estructura educativa y de otras dependencias del gobierno y organismos diversos.

Estas actividades de control administrativo son, tal vez, las más constantes entre las labores de las supervisoras –del presente estudio– mismas que demandan gran parte de su tiempo.

Durante el tiempo dedicado al trabajo de campo de la presente investigación, hemos notado que una de las principales problemáticas de las supervisoras es el exceso de trabajo administrativo. Pareciera ser que esté les impide realizar un trabajo de apoyo ante los directivos y los docentes dado a la confusión de no saber a qué dar prioridad: si al trabajo administrativo o a las demandas académicas que cada escuela presenta.

Ante esto, Calvo Pontón Beatriz (2002:13) refiere que

“La falta de equipos de supervisores profesionalmente sólidos, así como de condiciones materiales de trabajo, y el hecho de que la supervisión ha sido parte de un sistema reproductor de prácticas burocráticas, ha dado lugar a que esta *se distinga más por sus funciones administrativas y de vigilancia*, y como medida instrumental basada en criterios de eficiencia, eficacia y competitividad individual, que por su papel como promotora del trabajo pedagógico en las escuelas.”

Esta práctica fiscalizadora, difícilmente puede pasar desapercibida, al momento de preguntar ¿cuáles son las funciones que en la práctica cotidiana la supervisión debe atender?

El hecho de convertirse en un reproductor de prácticas burocráticas pareciera atribuírsele a que para algunos supervisores, la supervisión es sólo una medida para mantener vigilados a los maestros y a los directores, procurar que todo esté en orden, y en casos extremos sancionar y enviar reportes ante las autoridades competentes.

Dentro de las funciones administrativas de la supervisión, el tiempo es un factor indispensable. Este es muy corto en comparación con la diversidad de tareas que le son exigidas realizar vía los comunicados que llegan a la oficina de cada supervisor. Si tomamos en cuenta que la jornada escolar es de cuatro horas diarias en cada turno, el ciclo escolar es de 200 días y se asigna un supervisor(a) para 11 escuelas, realmente el tiempo efectivo para trabajar en cada una es muy corto.

Las demandas administrativas son constantes, estas hacen evidente una sobrecarga de trabajo, que proviene de los mandatos superiores de la administración educativa por la vía de los comunicados y las juntas de sector (programadas y no programadas), donde se les exige que realicen otras actividades que los alejan de sus actividades de apoyo a la escuela.

Con estas actividades sólo consiguen presionarlos y saturarlos de tareas a realizar y, por lo tanto, inhiben la realización del apoyo técnico-pedagógico con su personal docente. Como estas tareas son exigidas por sus autoridades, los supervisores las tienen que entregar en tiempo y forma, al no hacerlo se hace acreedor a una llamada de atención o una sanción escrita.

Algunas de las funciones administrativas que le quitan tiempo al supervisor para realizar su función académica, son la *“elaboración de registros y llenado de formatos, solicitud de los mismos a las escuelas, canalización de informes a las autoridades superiores para que ellas actúen respecto a las necesidades de las escuelas, y verificación de documentos en los planteles escolares, lo que aleja a la supervisión de procesos de apoyo relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.”* (Bonilla: 2009:30).

Con la realización de estas actividades pareciera que el supervisor es la base del control escolar de la escuela.

Este llenado de formatos y solicitudes se ha convertido en una constante dentro de las actividades cotidianas de la función supervisora. Este supervisor en la mayoría de las veces, es un enlace de tipo informativo, por ejemplo, al ofrecer orientación a los directores respecto a todos los requisitos (documentos) que les piden en el sector para formar la plantilla escolar de cada plantel o los requisitos de algún programa que los beneficie laboralmente.

A continuación expondremos las principales características y principales tareas que realizan las supervisoras Juanita y Renata en su función de supervisoras escolares en una zona escolar del Distrito Federal.

3.1 Características laborales de las supervisoras

En el sistema escolar, encontraremos algunos maestros y supervisores que tienen una débil formación profesional en el ámbito educativo, lo cual, repercute en la forma de concebir la educación y en la realización de actividades con su personal docente y los propios alumnos.

En el terreno directivo, por ejemplo, podemos observar que hay directores que enfatizan sus esfuerzos en realizar actividades de tipo administrativo para el buen funcionamiento de la escuela; habrá otros que les exigen a sus docentes implementar actividades que repercutan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y habrá otros más que no saben qué hacer a la hora de asumir un puesto directivo. (Guerrero 2010)

Este caso no es ajeno al hablar de las supervisoras, pues los años ejercidos dentro de la función directiva las han llevado a conocer las actividades de gestión y organización para el buen funcionamiento de la escuela. Este antecedente incide cuando ellas acceden al cargo de la supervisión y en el mejor de los casos siguen ejerciendo las actividades que ya están acostumbradas a realizar, otras más, no saben que su función debe estar encaminada a actividades de apoyo y asesoría al colectivo docente.

En este apartado el lector podrá encontrar la trayectoria profesional que han seguido las supervisoras Juanita (A) y Renata (B) a lo largo de su vida profesional. Así mismo, se observará que el acceso a la función responde a

intereses personales legítimos en el marco de una institución con pocos recursos para una selección rigurosa de los candidatos.

Pasaremos a exponer dos casos reales, de dos supervisoras en el Distrito Federal. Enfocándonos a las actividades académicas que ejercen y cómo enfrentan la carga administrativa ante el trabajo pedagógico que se les exige cumplir.

3.1.1 Las zonas escolares observadas

La supervisora Juanita (A) tiene a su cargo once escuelas primarias, siete oficiales y cuatro particulares. Su horario de trabajo es de 8:00 am a 6:30 pm, con una hora para comer (a pesar de disponer del tiempo para salir a comer, ella no lo aprovecha pasando constantes momentos de ayuno). Cuenta con tres personas de apoyo técnico pedagógico (ATP's) para toda la jornada laboral.

Debería de contar con once directores, pero durante el tiempo de observación (abril-mayo 2010) una directora estuvo enferma y la supervisora tuvo que ocupar su lugar. Cabe aclarar que Juanita sólo cumplió con acudir a dicha escuela a firmar por ausencia la respectiva documentación que requería la firma de la directora, y ella sólo se limitaba a dar el visto bueno por ausencia de la directora. (J-R1/2⁹)

La supervisora Renata (B) tiene a su cargo diez escuelas, seis oficiales y cuatro particulares, al igual que la supervisora Juanita, comparte el horario de trabajo de 8:00 am a 6:00 pm, su horario de comida es de 1:30 pm a 2:30 pm, y lo aprovecha para tomar sus alimentos. En el turno matutino de 8:00 am a 12:30 pm cuenta con el apoyo de tres secretarios y en el turno vespertino de 1:30 a 6:30 pm, sólo cuenta con un apoyo, la directora Maribel (R-R1/7¹⁰).

⁹ J-R1/2 Para efectos de referencia, esta es la clave para distinguir la voz de las supervisoras, J=Juanita, R= registro, el primer número corresponde al registro y el siguiente al número de página.

¹⁰ R-R1/5 Aplica la misma clave, la diferencia, es el primer dígito: R=Renata, R= registro, el primer número corresponde al registro y el siguiente al número de página.

Durante el tiempo de observación (abril-mayo 2010) sus 10 directivos, 8 directoras y 2 directores, estuvieron completos, ninguno tuvo que ausentarse por causas de fuerza mayor. (R-R1 y R-R2)

3.1.2 Formación profesional

La formación profesional incluye todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados al ingreso y actualización laboral. Su objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y las habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida. Esto aplica para todos los ámbitos laborales.

A la par, es necesaria una profesionalización que ofrezca cursos de actualización para estar en constante formación y, por lo tanto, mejorar la función. De acuerdo a las necesidades profesionales de su función supervisora es que ellas tienden a la elección y asistencia de cursos de formación:

Supervisora Juanita: *“busco los cursos de diferentes temáticas, busco lo que me haga ruido, si tengo una necesidad de eso busco mis cursos”* (J-R3/5)

Los cursos de actualización profesional y docente que ofrece la SEP tienen diferentes orientaciones temáticas, desde el enfoque curricular actual de competencias hasta las propuestas relacionadas con la neurolingüística. Sin embargo, éstos no causan un impacto en las necesidades de formación de las mismas supervisoras, pues se ven ajenas a las circunstancias presentadas, o simplemente no las involucran. Esto hace que las supervisoras vean los cursos de actualización como una imposición por parte de las autoridades, pues con estos cursos simplemente se adquieren puntajes para acceder a un puesto mayor, dejando a un lado sus intereses personales de superación.

Supervisora Juanita: “...los cursos de la UPN sólo me sirven para escalafón (vertical)¹¹, para carrera magisterial [escalafón horizontal] no me sirven. Yo tomo los cursos por superación y formación...”
(J-R3/5)

Muchas veces por la sobrecarga de trabajo que les designan, no hay espacios para poder asistir a dichos cursos de actualización docente. A pesar de que les llegará a interesar la temática, los espacios de tiempo no son los suficientes para atender esta demanda.

Supervisora Renata: “También asistía a cursos de actualización, lo que nos dan es muy útil para nuestra profesión, pero por desgracia cuando tienes doble plaza no siempre puedes ir a todos los cursos, porque toda la jornada escolar la tienes ocupada...”(R-R3/11)

La tendencia que se observa es que las supervisoras asisten a cursos sabatinos cuando la administración se los exige. Puede darse el caso de que asistan a algún sabatino bajo un interés personal pero si es disposición de la SEP de que asistan a alguno definido por la propia secretaría, se cancela el elegido de manera personal.

Durante los diálogos entablados con las dos supervisoras es evidente que ambas poseen una vasta experiencia en el ámbito educativo, mismas que las lleva a colocarse como profesionistas de la educación y no pasan desapercibidos los grandes retos a los que se enfrenta su profesión, entre los

¹¹A este escalafón se le denomina vertical. El llamado horizontal corresponde a Carrera Magisterial, es un sistema de estímulos para los docentes mexicanos de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines).

Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. El Programa consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. Se sustenta en un sistema de Evaluación Global por medio del cual es posible determinar de forma objetiva y transparente, a quién se le debe otorgar el estímulo económico. Se incorporan o promueven los docentes que obtienen los más altos puntajes. Disponible en http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm consultado el día 5 de noviembre de 2010 a las 5.32 pm.

cuales figuran lidiar con la carga administrativa para atender el apoyo académico de las escuelas.

Supervisora Juanita: *“Yo estudié la licenciatura en psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional y desde ahí ya tenía mi formación orientada a la técnico-pedagógico, en la Normal no te preparan para llenar boletas” (J-R1/7)... y más recientemente hice mi maestría en educación, también en la Universidad Pedagógica con campo en Educación ambiental.”(EJ1-1)*

Supervisora Renata: *“Soy egresada de la Escuela Nacional de Maestros, después hice la licenciatura en la Escuela Normal Superior de México, y finalmente hice estudios en la Universidad de las Américas donde tengo mi maestría.”(EJ1-1)*

Como podemos observar ambas comparten la experiencia normalista que les da una base para su formación; ambas tienen una licenciatura y poseen el grado de maestría en el ámbito educativo, lo cual habla de un buen nivel de preparación profesional en cuanto al grado de estudios se refiere.

Para obtener toda esta formación profesional, cada una se valió de sus propios recursos para construir su propia ruta de formación, ya que la institución, no ofrece los apoyos necesarios (cursos de inducción) para acceder a un nuevo cargo, lo que muestra la ausencia de una política de fortalecimiento de la formación supervisora.

Su ruta de formación, abarca desde el nivel de licenciatura hasta el de maestría, éstos se han realizado dentro del campo educativo y muy probablemente debido a las propias demandas de la función profesional que desarrollan. Lo anterior nos lleva a suponer que por su formación cuentan con los saberes necesarios para poder atender los problemas de carácter educativo que enfrentan desde su función.

Sin duda alguna, la experiencia profesional respalda la trayectoria laboral de cada supervisora, mismas que las lleva a colocarse como docentes experimentadas según los años de servicio.

Tabla 1. Años de servicio de las supervisoras Juanita y Renata

FUNCIÓN	JUANITA	RENATA
Supervisora	1	1
Directora	16	2 años 8 meses
Docente	12	28
Total años de servicio	29	31

Fuente: registros de observación de las supervisoras Juanita y Renata (abril-mayo 2010) y sus respectivas entrevistas a profundidad (junio 2010).

Como se puede observar las dos supervisoras comparten los mismos años de servicio en el cargo de supervisión escolar (1 año), por lo que podemos afirmar que son principiantes en dicha función, situación que facilita la observación de la construcción de un estilo de trabajo.

Ambas, cuentan con una vasta experiencia docente, y han cumplido con asumir cargos de acuerdo al nivel escalafonario, en la lógica de seguir una trayectoria profesional cimentada primero como docente frente a grupo; cuando están en posición de realizar un examen de oposición o abren el escalafón pasan a ser directoras y si así lo desean, compiten por una plaza de supervisora escolar. Si bien, ambas se someten al mismo procedimiento de acceso a la supervisión los puntos de partida son distintos.

La supervisora Juanita posee más experiencia hacia las problemáticas de gestión por su duración en el cargo de directora:

“{...} He tenido el cargo de directora durante 12 años, 6 en una escuela regular y 6 en una escuela particular, (...) “ya más o menos sé cómo se trabaja...” (J-R1/7)

En esta afirmación, seguro que la supervisora hizo referencia a sus aprendizajes como directora los cuales se relacionan con la gestión y la organización de un plantel escolar, con la resolución de conflictos y con la vinculación con los padres de familia, temáticas que sin lugar a dudas puede explotar también desde su posición como supervisora.

Por el contrario, la supervisora Renata ha dejado notar su gran pasión por la docencia, a pesar de haber asumido el puesto directivo y ser ahora supervisora.

*“[...] En el magisterio uno tiene que tener vocación para trabajar con los niños, porque ellos te agotan la paciencia. Pero sí tú estas sólo por dinero no, así no se vale, es que realmente tengas vocación. (R-R3/11)
[...] Yo estudié la carrera de maestra por convicción, porque a mi me gusta mucho la docencia”. (ER1-1)*

La labor educativa es un compromiso que se asume con respeto y dedicación, y conforme el tiempo transcurre cada docente se supera para escalar puestos directivos. En el caso de Renata, su permanencia como directora fue sólo de casi tres años. Aquí encontramos una vasta diferencia de antigüedad en dicho cargo con respecto a Juanita. Veamos las motivaciones que las llevaron para acceder al cargo de supervisoras.

3.1.3 Motivaciones para el acceso al cargo

Se denomina escalafón al sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública (SEP) para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas. Para los fines escalafonarios se considera como ascenso todo cambio a una categoría superior.

El ascenso de los trabajadores se determinará mediante la calificación de los diversos factores escalafonarios, entre ellos, conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad conforme lo dispone en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado B) del Artículo 123 Constitucional.

Para subir de categoría, el interesado deberá participar en el concurso escalafonario, ante esto la Supervisora Juanita, comenta, *“solicitó concursar, fue un año después que me dictaminaron. (EJ1-1) Llegué a ser supervisora por dictamen escalafonario” (EJ1-2).*

En este concurso la Comisión Nacional Mixta de Escalafón¹² reconoce los derechos escalafonarios de los trabajadores, con base en la calificación de los factores escalafonarios. Este concurso escalafonario aplica para docentes de educación pública, preescolar, primaria, secundarias técnicas, diurnas y nocturnas, todo aquel personal educacional miembro de una institución educativa pública al servicio del Estado, así como, empleados administrativos profesionales no docentes, especialistas, técnicos, obreros y auxiliares de intendencia de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública.

Cabe recordar, que para formar parte del dictamen escalafonario, la Comisión Nacional Mixta de Escalafón formará el Escalafón Nacional, a su vez se nombran escalafones regionales de puestos de base en cada entidad federativa y que tienen la designación de ocupar las plazas que estén vacantes.

Este sistema escalafonario, es en la mayoría de las veces, el único medio para escalar puestos directivos, y así lo fue para la supervisora Juanita. En los diálogos entablados con las supervisoras, ambas solicitaron acceder a

12 La Comisión Nacional Mixta de Escalafón, es un organismo integrado por dos representantes de la Secretaría de Educación Pública y con dos representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quienes designarán de común acuerdo a un quinto miembro que tendrá el carácter de Presidente Arbitro, pudiendo aumentarse el número de representantes, de acuerdo con las necesidades del servicio.

Dicha comisión está facultada para conocer los asuntos escalafonarios y elaborar los proyectos de dictamen y de catálogo de los cuatro grupos (Grupo I, II, III y IV) que pueden solicitar ingresar a escalafón. Para una mayor especificación de estos grupos pueden consultarse los artículos 31, 32, 33 y 34 del Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública.

dicho concurso escalafonario para ocupar el puesto de directora y posteriormente el de supervisora.

Por su parte, la Supervisora Renata comenta: “[...] en la primaria vieron que era muy buena maestra y me ofrecieron la oportunidad de ingresar como directora, para lo cual decidí hacer el examen de oposición”. (R-R3/11) “[...] me dictaminan. Me voy de directora y al estar trabajando en la dirección me ofrecen la supervisión (ER1-2)

El acceso al cargo se da de diferentes formas, algunas veces obtienes el apoyo de los más allegados, entre ellos podemos encontrar a los mismos docentes, directores, supervisores e incluso alumnos que te motivan a querer acceder a un puesto superior.

En algunos casos, en lo individual, una directora no aspira al cargo de supervisora, es por comentarios alentadores de maestros allegados a ella que le inspira cierta confianza para acceder a un nuevo cargo:

Supervisora Renata: *“Mi supervisor me comenta –maestra usted puede llegar a ser una buena supervisora, hágalo—. Dije —lo voy hacer, por experiencia, para saber de qué manera se puede incidir en la educación, desde este puesto—.”* (ER1-2)

Llegar a la función supervisora sólo por el apoyo moral de los jefes inmediatos, y de otros compañeros supervisores, no puede ser la única premisa que guíe tal aspiración profesional. Aunque por diversos comentarios escuchados en cursos de capacitación a supervisores, algunos de ellos, acceden a este cargo por compañerismo, por palabras de aliento, o por estar frente a un nuevo reto que afrontar.

Pero, no se puede constatar si en realidad una directora está preparada para acceder a un nuevo puesto con todas las responsabilidades que esto representa.

La otra opción, y tal vez la más consciente, es cuando en lo individual una directora se siente preparada para afrontar nuevos desafíos profesionales y apuesta por realizarlos de la mejor manera posible. Es el caso de la Supervisora Juanita: *“creo yo que llega un momento en que tú ya te sientes preparado para generar trabajo en otro nivel, yo sentí que como directora ya había vivido lo suficiente como para aspirar a una categoría mayor”* (EJ1-1)

En el argumento de la supervisora Juanita nos da a entender que ella ya se sentía preparada para asumir una nueva función, ya sea por la búsqueda de incentivos económicos, pero, principalmente resaltan los profesionales.

Mientras que las razones de la supervisora Renata parecieran ser un poco diferentes a las de la otra supervisora. Se puede percibir, que en ocasiones entre las aspiraciones profesionales de los docentes frente a grupo no está el asumir cargos directivos, simplemente desean compartir su trabajo con los niños. Pero, el apoyo de los compañeros docentes, directores e incluso supervisores alienta el desarrollo profesional de los compañeros a tal grado de impulsarlos para que busquen escalar puestos superiores.

A diferencia de la anterior supervisora, Renata no se planteó la meta personal de la supervisión después de valorar sus aprendizajes como directora, fueron otros los que la animaron y por ello decidió concursar en el escalafón.

El énfasis en las decisiones personales tiene su correlato en la escasez de una definición por parte de la administración educativa como sistema formal. Cualquier director por el solo hecho de serlo puede ser supervisor con elementos de formación claro, pero no específicas a la función.

Así mismo, ni existen procesos de formación para el cargo, ni de evaluación sofisticada para que lleguen lo mejor preparados. En los dos casos existe preparación, pero no con características particulares para realizar una función privilegiada.

3.2 La función supervisora y el trabajo administrativo

3.2.1 La tensión entre la carga administrativa y el apoyo académico a las escuelas

Las supervisoras de este estudio emplean el concepto de administración¹³ como una disciplina que atiende el proceso de tomar decisiones sobre los objetivos y la utilización de los recursos. Abarca cinco tipos principales de decisiones, llamadas también procesos o funciones: planeación, organización, liderazgo, dirección y control. El proceso de administrativo es importante en cualquier contexto de utilización de recursos, la razón principal para estudiarlo es su impacto sobre el desempeño de las organizaciones.

- I. Planeación para determinar los objetivos en los cursos de acción que van a seguirse.
- II. Organización para distribuir el trabajo entre los miembros del grupo y para establecer y reconocer las relaciones necesarias.
- III. Liderazgo, en todas las organizaciones es indispensable mencionar a los conductores, mejor conocidos como los líderes: aquellos que logran el éxito de sus organizaciones y que orientan a sus subordinados a conseguirlo.
- IV. Dirección, se debe distribuir el trabajo a todos los miembros de la organización. Actividad que implica dirigir, orientar, comunicar, capacitar y motivar a los recursos humanos para que lleven a cabo las tareas solicitadas.
- V. Control de los recursos humanos, financieros, materiales, tecnológicos.

Los partidarios del proceso administrativo consideran a la administración como una actividad compuesta de ciertas sub-actividades que constituyen el proceso administrativo único, el cual, se compone de las cinco funciones señaladas anteriormente. En su conjunto representan una sumativa de

¹³ Amaru Maximiano Antonio Cesar (2009). *Fundamentos de administración. Teoría general y proceso administrativo*. Pearson Educación, México, p 6

funciones que muchas veces no se tienen contempladas dentro de lo considerado como el trabajo administrativo dentro de la función.

Todo proceso administrativo implica, por lo menos en la teoría contribuir al mejoramiento de la eficacia y eficiencia de la organización de tipo comercial o pública. Retomando a Amaru (2009) entenderemos eficacia cuando la organización logra sus objetivos y por eficiencia cuando la organización utiliza en forma productiva o económica sus recursos.

Durante los procesos observados emergió continuamente entre los actores involucrados la referencia a trabajo administrativo como una dinámica que obstaculiza la actividad principal de la supervisión con respecto a la mejora de los procesos escolares.

En los hechos las supervisoras constantemente hacen referencia al trabajo administrativo, misma que podríamos denominar como una categoría social¹⁴, con la cual, señalan una multiplicidad de actividades que burocratizan su quehacer.

En este quehacer de actividades podemos ver que las supervisoras tienden a ejercer un proceso de toma de decisiones sobre los objetivos planeados y la utilización de los recursos disponibles. Sin embargo, este proceso administrativo se convierte en la principal actividad a desarrollar a pesar de que las observadas tengan posean conocimientos sobre la importancia de brindar apoyo académico a los directivos y docentes.

El trabajo administrativo¹⁵ representa para la supervisión una carga laboral que se puede observar en el número de comunicados que les llegan a las supervisoras, donde entre otras cosas, se les piden que envíen listas de asistencia de alumnos, plantillas docentes, se incorporen a algún concurso cívico, levanten actas de extrañamiento, entre muchas otras cosas.

¹⁴ Las categorías sociales son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes locales, y que establecen distinciones entre cosas del mundo en que viven. (Rockwell:1987:30)

¹⁵ En este trabajo utilizaremos la categoría social de <<trabajo administrativo>>, recuperando el contenido atribuido por los sujetos observados a dicha categoría.

Supervisora Renata: “[...] nosotros normalmente siempre estamos con el trabajo administrativo, con que si el llenado de documentos y que si el acuse, y que si reparte el periódico y que si ahora los libros y que si ahora ya llegó otra vez, ¡ay ya llegó otro acuse!, y que si ahora los carteles... (ER1-4)

Cabe destacar que las supervisoras de este estudio, relacionan el trabajo administrativo con el llenado de documentos y/o acuses que llegan a la oficina, donde se les pide entre otras cosas, que realicen el listado de docentes; la entrega de material didáctico a las escuelas; el llenado de documentos oficiales de los alumnos y los docentes, como RFC, CURP, acta de nacimiento, entre otros.

Esta concepción no abarca las cuatro fases de la administración como disciplina. Pareciera ser, que en el trabajo cotidiano de las supervisoras sólo se concreta la fase de planeación y organización de actividades que tienen que ver con el manejo de datos y acuses que sólo impactan en el control escolar.

Para ellas, la sobrecarga de trabajo es un impedimento para realizar otras actividades, como, visitas a las escuelas, evaluaciones a docentes, analizar los avances del PETE y PETZE, por citar algunas. Muchas veces, esto impide que ellas concreten su responsabilidad técnico-pedagógica:

Supervisora Juanita: *“Mi responsabilidad es técnico-pedagógica. Sin embargo, tengo que evaluar la cooperativa, la asociación de padres, el consejo de participación, los consejos escolares entre muchos otros.”*(J-R1/6) [...] *“Hago algunas actividades como la toma de lectura y supervisar el comedor, de hecho no me da mucho tiempo de hacer más cosas, pues imagínate tengo once escuelas a mi cargo, y no se puede estar todo el tiempo en las escuelas, la verdad, yo poco tiempo superviso”* (J-R1/5)

En esta afirmación podemos observar que, de alguna manera, las supervisoras sí están conscientes de su responsabilidad académica. Sin embargo, el tiempo es un factor determinante, es tan corto que no todas las acciones se llegan a concretar pues tienen otras cosas que resolver, como,

atender a los padres de familia y a los consejos de participación escolar que engloban parte de la estructura escolar. Esta multiplicidad de actividades impiden que en su quehacer cotidiano efectúen apoyo y asesoría a las escuelas tal y como debería ser.

Podemos enlistar los contenidos de los comunicados, pero por el momento sólo nos limitaremos a enfatizar algunos que son evidentes. Con estos el lector podrá darse una idea de los <<grandes avisos>> que llegan a la oficina de la supervisión, y que por desgracia pocos contemplan temáticas pedagógicas, que apuesten por la implementación de cursos o de propuestas de trabajo para desarrollar al interior del aula.

Supervisora Renata: *“Desgraciadamente son tantas cosas que llegan a la zona y que me impiden realizar la supervisión a las escuelas. Mira llegó lo de la carrera atlética, tengo que invitar a los maestros a participar; llegaron dos libros digitales para darles a los directores, hay que quemarlos en CD’s para entregárselos con acuse de firma de enterados y recibidos... [Éstas son las actividades que tiene que realizar la supervisión].”* (R-R3/17)

Como lo refiere Calvo (2002:327), normativamente las tareas del supervisor parecieran dirigirse hacia la orientación y el apoyo académico a las escuelas, pero en la práctica son rebasados por la carga administrativa y las tareas de control escolar.

Así lo vive y lo manifiesta la supervisora Juanita: *“[...] no tengo un horario fijo, pues muchas veces no me da tiempo ni de comer, porque hay mucho trabajo, como checar lo de carrera magisterial, ver la certificación del SIE, checar la cooperativa y la asociación de padres.”*(J-R3/7)

Los supervisores en la práctica siguen realizando una actividad burocrática que les impide atender las actividades de apoyo y seguimiento a las escuelas, pues sus demandas inmediatas les exigen dar prioridad a atender los comunicados inmediatos que llegan del sector a la zona escolar.

Supervisora Juanita: *“Hay veces que tengo programada la lectura y me llaman porque me necesitan, y ahí es cuando me doy cuenta que sin que yo le de peso a la administración tengo que hacer lo que me piden.”* (J-R1/6)

El *trabajo administrativo* ha llegado a colocarse dentro de las principales funciones y demandas que se le exigen a la supervisión, a pesar de que no es la primordial. El trabajo cotidiano y las exigencias de los altos mandos la han llevado a posicionarse como la principal actividad que se debe atender, de no ser así, los supervisores pueden ser amonestados por la superioridad.

Supervisora Juanita: *“La parte administrativa también demanda cosas, en la administración si me pueden jalar las orejas, aunque lo importante sean los niños no hay tiempo para entregar tal o cual cosa, por que primero está lo administrativo y la estructura”* (J-R1/7)

Si no se atienden en el debido momento las demandas de la Administración Federal del D.F., las supervisoras reciben una llamada de atención por parte de su jefe inmediato, la jefa de sector, que en caso de reincidencia las hace acreedoras de una sanción, conocida como acta de extrañamiento.

Ante la demanda del trabajo administrativo se hace valer una falta de congruencia dentro de los “Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal” en el apartado “4. Los líderes escolares” con énfasis en el subapartado “4.2 Supervisión escolar”, lineamiento 216, pues se estipula que:

216. Se abstendrá de realizar acciones que no estén consideradas en el Plan Estratégico de Transformación Escolar, como son muestras, concursos, evaluaciones, exposiciones, campañas, entre otros. Excepto las autorizadas por la Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. con carácter de obligatorio. (pág. 63)

Entonces, debemos entender que por un lado se abstiene al supervisor de realizar sondeos, concursos que no estén estipulados en el PETE, pero sí es la misma Administración Federal en el Distrito Federal la encargada de convocar a todas las escuelas primarias a participar en la ejecución de una diversidad de concursos. Por momentos, pareciera caer en un exceso de eventos programados que en ocasiones llegan a entorpecer la marcha del ciclo escolar.

En esta dinámica emerge un problema muy complejo: el de la propia eficiencia de la administración educativa, pues al parecer maneja un doble discurso, entre la demanda institucional y sus medidas de apoyo que al parecer más que beneficiar a la escuela la obstaculizan. Las iniciativas de política que se transforman en proyectos de innovación y mejora son en realidad demandas burocratizadas que afectan a la escuela a través de la supervisión.

3.2.2 Características del trabajo administrativo y los estilos de supervisión

Como se ha venido diciendo son diversas las tareas que realiza un supervisor, una de ellas, y la más evidente es la carga administrativa, que tanto repercute hoy en día en la organización del trabajo cotidiano de los supervisores. Por lo tanto, queda al descubierto que a pesar de asumirse el supervisor como una pieza fundamental para promover la eficacia en los centros escolares, en realidad, son más las funciones administrativas que se le exigen que las académicas.

Dentro del trabajo empírico de esta investigación, logramos darnos cuenta de la cantidad y el nivel de presión que representa la carga de trabajo que corresponden a cuestiones burocráticas, de actividades que tienen que ver con el manejo de información, acuses, informes, presenciar y ser jurado de eventos cívicos (Himno Nacional y Símbolos Patrios), convocatorias para asistir a eventos (revisar que la aplicación de Enlace se realice sin contratiempos) y en el mejor de los casos, recibir información para formar parte de cursos de actualización magisterial.

Sin embargo, sólo con una labor de seguimiento pudimos constatar en la realidad el nivel de alcance de dichas tareas y su repercusión en la organización escolar. Razón por la cual, nuestra preocupación es describir los procesos que en la cotidianidad realizan estas dos supervisoras del Distrito Federal.

Con ayuda de la evidencia empírica recabada en nuestro trabajo de campo, comenzaremos a caracterizar las actividades denominadas <<trabajo administrativo>> revisando las prácticas cotidianas de la supervisión.

El estilo de trabajo es la carta de presentación de toda actividad humana, en este caso, al trabajar con supervisoras por poseer un grado más que el maestro, se piensa que son exigentes, regañonas y perfeccionistas, ésta es la impresión que nos dan en un primer acercamiento, pero, en la cotidianidad se empieza a desdibujar esta percepción.

A través de nuestras observaciones percibimos que de acorde a su personalidad cada supervisora se relaciona de manera diferente con su personal docente; esto se debe a la influencia de diversos factores como, autoestima, relación interpersonal, estado de ánimo, entre otros.

Juanita pareciera demostrarse como una persona perfeccionista y exigente, debido a que por su función como alto mando tiene la responsabilidad de llevar todo en orden para evitar ser sancionada.

Por su parte, Renata posee un carácter tranquilo y amable que hace que las personas que estén a su alrededor trabajen sin necesidad de presión alguna, es responsable en la entrega de documentación y tiene en cuenta que si alguien no entrega a tiempo el trabajo todos serán sancionados, incluyéndose ella misma.

Tenemos que señalar que hay dos estilos diferentes en el desempeño de su labor. Por un lado, se destaca la forma de organización, así encontramos que la supervisora Juanita delega tareas a sus ATP's para realizar el trabajo administrativo. Mientras que la supervisora Renata realiza todo el trabajo administrativo, no tiene la capacidad de delegar tareas.

La supervisora Juanita da preferencia a realizar visitas todos los días a las escuelas a su cargo, de tal modo que distribuye su tiempo para que en una jornada realice mínimamente tres visitas; no lo podría hacer si no tuviera un equipo competente que la sustituya, por lo que, delega las actividades administrativas que llegan a la zona a su personal de apoyo (tres ATP's).

Esta es su característica principal: realizar visitas a las escuelas y llevar un registro; para este registro, la supervisora desarrolló un instrumento de anotación que le permite tener información constante de lo que está pasando en cada una de sus escuelas. En cada visita suele escuchar y atender los diversos problemas que se presentan en el momento con su equipo docente para evitar que estas situaciones conflictivas lleguen a repercutir en la organización de la escuela y en especial, con los padres de familia.

Mientras que la supervisora Renata atiende las actividades administrativas dentro de su oficina, no tiende a delegar actividades a su equipo de trabajo (cuatro ATP's), no realiza visitas porque *“¡Con tanta carga de trabajo yo no realizo supervisión, tengo tantos asuntos que atender!”* (R-R3/12).

Sólo asiste a realizar visitas a las escuelas si el director o los maestros se lo solicitan. La única oportunidad que pudimos presenciar fue cuando visitó una escuela primaria privada con la intención de instalar el SIE¹⁶ en el equipo de cómputo de la dirección escolar de dicha escuela, tarea que no implicó un diálogo más allá de 15 minutos. Pero, debido a la hora en que llegó la supervisora (justo en el horario de salida del personal de la dirección del instituto) no pudo ser instalado.

Esta actividad no representa una ayuda al colectivo docente, se puede clasificar como una actividad de control escolar, que apoya la organización de los documentos de cada alumno, pero al ser de uso restringido sólo la supervisora puede instalarlo, nadie más puede hacerlo por ella, sino fuera así, “tal vez, se apoyaría” de alguno de sus secretarios para que la asistiera en la instalación de dicho programa de cómputo.

¹⁶ En palabras de la supervisora Renata, el SIE es el sistema de captura de datos de todos los alumnos, ahí se almacenan calificaciones, cédulas, altas y bajas de alumnos. (R-R5/4)

No podemos negar que las dos supervisoras tienen el problema de la carga de trabajo administrativo, pero, Juanita lo resuelve delegando tareas a su equipo de trabajo, cosa que Renata no hace.

La supervisora Juanita pareciera que se enfoca más a que todo salga bien y en orden, para ello recurre a las sanciones, mientras que la supervisora Renata evita las sanciones y trata de arreglar los percances a través del diálogo con los involucrados. A pesar de cada estilo de trabajo, no podemos negar que ambas son consideradas como buenas supervisoras por la jefa de sector. No está en tela de juicio su competencia. Miremos en qué consiste parte de su trabajo.

Dentro de la categoría social denominada “trabajo administrativo” y con el fin de poder caracterizar el trabajo de la supervisión. Una vez revisadas sus prácticas cotidianas, hemos organizado la información que obtuvimos en cuatro **categorías de análisis**¹⁷ en las que identificamos las tareas que ellas realizan y que ellas denominan trabajo administrativo.

1. Demanda institucional
2. Procesamiento de la información
3. Regulación normativa
4. Control laboral

A continuación explicaremos cada una en relación a su ejercicio cotidiano.

Por **demanda institucional**, entenderemos aquellas exigencias externas a la supervisión que provienen de la administración y que se traducen en documentos que deben ser llenados. Son tareas que implican un grado de atención, tensión y demandan tiempo de parte de las supervisoras, así mismo, se contempla la organización de eventos que son demandados por la administración y los supervisores se tienen que involucrar.

¹⁷ En este proceso, se buscan categorías capaces de dar cuenta de la especificidad de la realidad local, delimitada en el tiempo y el espacio, en términos de relaciones que también sean relevantes para otras realidades estudiadas. En este sentido se incorporan categorías sociales como significativas para el análisis (Elsie Rockwell:1987:17)

Algunas de estas tareas implican la presencia de las supervisoras en la escuela, por ejemplo, ambas supervisoras tienen que ser “*Juez del Concurso de Símbolos Patrios*” (J-R3/1 y R-R1/5). Ante este evento a Renata le preguntan “*¿Quién va hacer el jurado de Símbolos Patrios?—Nosotros, ponga a la Directora María*” (R3/4), con esto se ve que no hay disposición para elegir a los miembros del jurado, toda la tarea queda en la supervisión escolar. El nivel de participación incluye la revisión de los documentos de los alumnos para su depuración (R-R1/5). También se implican en organizar otros tipos de eventos, como, “*Programar lo del Concurso del Himno Nacional*” (R-R1/9)

Cuando la administración decide incorporar nuevos programas para ayudar a la basificación de los docentes, por ejemplo, el Programa de Jornada Ampliada, es un proyecto que pretende ofrecer dos horas más de jornada escolar, en un horario de 8:00 am a 2:30 pm. Se les pagará a los maestros \$1,900.00 extras a la quincena. Durante las dos horas se darán clases de inglés y computación. (R-R3/3-4). Este proyecto implica la elaboración de informes de cumplimiento, “*lo de las plantillas de la Jornada Ampliada que tengo que llenar y nadie más puede hacerlo, sólo yo,*” (R-R5/5).

Dentro de sus labores, no basta con elaborar informes de cumplimiento, también se les exige que distribuyan recursos materiales de apoyo, por ejemplo, “*Repartir los libros de CONALITEC que llegaron la zona para los docentes* (J-R3/2), y otros materiales que son de iniciativas ajenas a la escuela, como, “*ya se entregaron los lápices de la Cruz Roja*” (R-R1/8), acción que implica destinar espacio para su venta.

Dentro de su agenda de trabajo deben destinar un tiempo para su participación en reuniones externas. Para enterarse de las acciones que tiene que realizar cada supervisor, la jefa de sector convoca a juntas, un espacio de Enlace entre la institución y los maestros, donde las mediadoras son las supervisoras.

Ellas tienen que asistir a estas reuniones (programadas y no programadas). Cuando son improvisadas, éstas de alguna manera alteran su dinámica de trabajo, porque tienen que asistir y no pueden mandar a otra

persona en su lugar, *“tengo reunión con la supervisora de sector, desconozco para qué, porque el viernes apenas nos citó. No tenemos orden del día es una cuestión emergente”*. (J-R1/6).

Así mismo, deben tener en cuenta que habrá reuniones externas para *“algunas actividades como la toma de lectura del Proyecto de Lectura (este proyecto forma parte de Vamos por los 600) y supervisar el comedor”* (J-R1/5)

La segunda categoría que articula ambas labores, es la denominada, **solicitud y procesamiento de la información**. A través de ella identificamos una serie de actividades que no implican la presencia de la supervisora en la escuela, pero si el demandar a directores y maestros información a través de oficios y formatos para dar cuenta de la realización de actividades, ya sea con respecto a proyectos, como también a procesos de pago.

Por ejemplo, se dio el caso del proyecto de *Jornada Ampliada*, donde la supervisora Renata dice a sus directores *“Le pido un favor que nos mande la plantilla de sus docentes porque a mi me piden un concentrado donde se debe anotar: nombre completo, plaza, centro de trabajo, etc.”* (R-R3/3). El pago de la nomina a sus docentes, también es una información que debe transmitir, *“lo que más me urge es firmar las nóminas”* (J-R4/5).

La demanda de información es vertical, de arriba hacia abajo, y viceversa, donde se debe transmitir información a la escuela, a los directores y a los docentes, *“[...] nos mandaron por correo electrónico del Diario Oficial el Acuerdo Nacional de Lectura, y esto se los tengo que mandar a los directores.”* (R-R5/5). En caso de eventos, avisar a los alumnos *“está revisando los expedientes de los ganadores de Símbolos Patrios, para mandar a hacer un reconocimiento y entregárselos por su participación”*(R-R3/17)

Dentro de esta diversidad de información, también se aprovecha para informar a los docentes sobre las convocatorias a los cursos de actualización. Por ejemplo, *“Me llegó un comunicado, me informan que se van a impartir talleres de actualización a profesores. Yo quisiera que una maestra de su escuela vaya y después hagamos una reunión con todos los participantes para que ella nos retroalimente”* (R-R5/6).

La supervisora Juanita, opina que sus supervisores más allegados se deben de inscribir al mismo curso, “{...} nos inscribimos en el mismo curso más que nada para ayudarnos con el carro e irnos juntos”. (J-R3/3). De modo, que los docentes frente a grupo y las mismas supervisoras tienen que considerar este tipo de eventos para organizar su agenda de trabajo y asistir.

Así tenemos, que la información de carácter externo que llega a la oficina y tiene que ser comunicada a los docentes y a los directores, se asocia a ciertos oficios, formatos, algún llenado de documentos improvisados. En la mayoría de las veces el tiempo es corto para su entrega y que obliga a tener que aplazar otras actividades que ya estaban programadas, de alguna manera, son acciones que controlan y aseguran la organización de la escuela.

En la categoría **regulación normativa**, identificamos las acciones que implican la vigilancia de parte de la supervisión para que la respectiva elaboración de documentos escolares se realice con estricto apego a lo que marcan los manuales correspondientes. Por ejemplo, Juanita visita una escuela y da orientaciones con respecto a la documentación que es necesaria realizar para la asistencia de los alumnos a eventos culturales externos a la escuela:

- En una visita a la escuela Juanita le comenta a una maestra que *“en caso de sacar a los niños, tiene que checar el manual y hacer el permiso para autorizar la salida al teatro (cuando las mamás se los quieran llevar)”*. La supervisora le comentó que *“estaba muy bien y que le daba su autorización, pero que tenía que checar su manual para ver cuántos kilómetros eran (le pidieron a la secretaria que lo bajara de Internet, pero la máquina estaba trabada)”*... *“entonces hay que dar la autorización y me informas por favor”*, alude la supervisora. Haciendo énfasis en cómo se iban a llevar a los niños dijo: —*“hay que hacer también un escrito para sacar a los niños, que las mamás firmen con sus nombres completos que autorizan la salida y en caso de que estando allá se quieran llevar a sus hijos, entonces hay que hacer otro escrito, donde las mamás*

estén conscientes y avisadas que los niños se van del teatro con ellas a sus casa, de todos modos tenme informada”—. (J-R2/2)

Cuando se presentan problemas con los padres de familia, se debe verificar que las acciones presentadas no se salgan de lo estipulado por la normatividad, para no caer en malos entendidos y perjudicar a la escuela.

- La maestra Rosa le cuenta a la supervisora Renata el problema que tuvo con los padres (separados) de una niña por dejarla salir sin autorización del tutor. Para ofrecer una solución Renata le comunica a la docente que hiciera un oficio y le enseñó el manual que es su amparo.

“—Pero usted maestra haga un oficio, escriba qué pasó con todos los datos de la niña.— Mtra. Rosa —Sí ya lo hice—” (R-R1/6) [...] la Supervisora le enseña un manual, y le dice: “es el amparo, donde se estipula que usted [refiriéndose como la autoridad de la escuela] es la única persona que puede autorizar la salida de un niño. Y no lo puede hacer ninguna persona ajena a usted.” (R-R1/7)

Por **control laboral** agrupamos aquellas acciones que implican la supervisión del cumplimiento en el trabajo que deben realizar los maestros considerando la asistencia y la puntualidad en el funcionamiento del plantel. En este sentido se observa la labor supervisora, en actividades como la firma de incidencias o en el caso de Juanita, durante el tiempo de observación, una directora estuvo enferma y la supervisora tuvo que sustituirla y firmar por ausencia aquella documentación que era urgente. Así nos lo comenta:

- Me avisan de un día para otro que tengo que sustituir a la directora.
“La directora no asistió porque está enferma y yo debo sustituirla, pero yo ni sabía a penas me avisaron ayer en la noche (moviendo la cabeza)” (J-R1/2)

Juanita establece una dinámica que implica en primer lugar el diálogo con el infractor para solucionar los problemas y si así lo amerita, en su caso elabora los respectivos documentos de sanción que a su juicio son pertinentes. En entrevista comenta:

- (He puesto tres sanciones) *“pero que no es porque quiera, sino porque ellos se lo ganan y esa ya no es mi culpa”* (J-R4/3)

La acción decidida de la supervisora Juanita se puede distinguir tanto en la escuela como en la oficina:

- La supervisora estaba en su despacho firmando algunas incidencias de los maestros *“[...] esto es para descontarles el sueldo a los maestros las veces que han faltado”*. (J-R4/1)

Como se puede observar las actividades que realizan cotidianamente son muy diversas y evidentemente constituyen una fuerte carga de trabajo para la tarea supervisora alejándolas del apoyo académico que se espera realicen o por lo menos, del que se menciona dentro del discurso político-educativo.

No obstante, encontramos que a pesar de esta sobrecarga de trabajo, una de ellas posee un estilo que le permite acercarse a los planteles, mientras que la otra no concibe necesaria esta práctica. ¿Cómo lo hace una de ellas?

En la categoría **delegación de tareas** encontramos una forma de organización del trabajo que facilita la presencia supervisora en la escuela.

La supervisora Juanita distribuye su tiempo y delega sus labores entre su equipo de apoyo, sin ellos, tal vez la situación sería otra. Veamos algunos ejemplos donde Juanita, soluciona su trabajo administrativo:

- *“Mando a mi ATP a recoger la nomina”*, con esta acción hace participe en sus actividades a todo su equipo de trabajo.
- *“Reviso oficios que le encargo a mis ATP’s, corrigiendo faltas de ortografía y dando formato”*.

En estas diligencias identificamos que la responsabilidad no recae sólo en ella pues se comparte el compromiso laboral. Mientras que la supervisora

Renata, tiende a responsabilizarse junto con su personal en actividades que bien podría encargarle a ellos realizar y al final sólo verificarlas y dar su visto bueno.

Debemos reconocer que las dos supervisoras tienen la misma demanda institucional, pero pesan los estilos. Tal vez, para una le sea menos complicado porque delega tareas y para la otra, que tiene la misma función, no delega labores, pues todo el equipo las realiza. Notamos que algunas acciones que deberían ser atendidas por el personal de operación, Renata las realiza, pero si delegara estas tareas, ella podría dedicar ese tiempo a la definición de otros aspectos más importantes.

Por otro lado, también los estilos contribuyen a reforzar las relaciones con su personal de apoyo. Juanita es aprehensiva, evita los problemas con los padres de familia, los alumnos o entre los mismos profesores y sanciona a quien no cumpla con su labor, así nos comenta:

“Como te puedes dar cuenta yo soy muy aprehensiva y no me gusta dejar todo al ahí se va, pero es que parecen niños chiquitos, no hacen sus cosas, no asisten, llegan tarde, es por eso que los tengo que sancionar. Me tachan de mala pero prefiero que sean ellos y no yo la que pague los platos rotos, pues si llegan a investigar si se hace un problema más grande, la única que sale girando y sancionada es la directora y todo por no sancionar a alguien que no está cumpliendo bien su función.” (J-R4/3)

Mientras que Renata mediante el diálogo, promueve una confianza con su personal de apoyo y sus docentes, aclarando que toda la información que le pide a éstos, es porque así lo pide el sector. En comentario a la observadora manifestó lo siguiente:

“como siempre somos [refiriéndose a los supervisores] los que les llevamos malas noticias, siempre nos ven feo. Pero no es mala onda nuestra sino que son las normas que nos llegan desde el sector, si viera que allí nos piden mucho trabajo, usted ya vio cuántos formatos tenemos que entregar.” (R-R4/4).

Si se presenta una queja de parte de algún padre de familia, la supervisora la atiende. Por ejemplo, una mamá no quería que su hija participara en un bailable, para evitar reprobación de la materia, la señora acudió con la supervisora, para que ésta firmara un escrito donde se notificará la razón por la cual no iba a participar la niña:

“[...] mire finalmente nosotros somos servidores públicos y yo estoy aquí para atender a los maestros y a los padres de familia. No habría necesidad de pedir mi nombre para hacer este escrito. Bastaba con que usted sólo viniera a hablar conmigo, así como lo está usted haciendo ahorita y ya, aclarábamos el problema”. (R-R4/10)

El estilo particular de Renata y el hecho de no delegar tareas hace que se le duplique la tarea tan demandante de la supervisión, pues no involucra a su equipo de apoyo. Veamos algunos ejemplos que ella misma nos relata:

“Acabo de llegar de recoger la nomina” (R-R1/1), y, “ver lo del pago de desayunos” (R-R3/17). Estas dos actividades son ilustrativas de una tarea de operación que no requiere de una competencia mayor, es una tarea que asume la supervisora, pero bien puede pedir a alguien de su equipo que lo cumpla por ella. Con estas acciones, la tarea agobiante de la supervisión se duplica por los límites en el involucramiento de su equipo en la tarea.

La supervisora Renata nos permitió observar su carpeta de acuses del ciclo escolar 2009-2010. En esta revisión nos percatamos del número de **comunicados** que llegan diariamente a la supervisión y una vez leídos por ella son enviados a las escuelas.

Si el ciclo escolar contempla 200 días efectivos de clase, hasta el mes de mayo de 2010, —específicamente el 6 de mayo 2010—, se tenían contabilizados 783 dentro de la carpeta de acuses, tenemos que diariamente llegan de tres a cuatro comunicados. Esta cifra triplica los días efectivos de clase, pero ¿qué dicen esos comunicados?

A continuación se enuncian algunos de los asuntos que sobresalen, y que son clasificados por administración como <<muy urgentes>>.

Tabla 2. Algunos comunicados de enero-febrero 2010.
Supervisora Renata

TIPO	No. DE COMUNICADO	ASUNTO
De información, comunicación y enlace (PEC IX)	430	A los supervisores se les recuerda que en la próxima JCT (29 enero 2010) se trabajará el ajuste al PAT y del PETE por lo que es importante optimizar los tiempos y valorar en colegiado los puntos a tratar.
	482	En relación con el programa Escuelas de Calidad se solicita la presencia de directores y docentes a participar en PEC IX a la reunión informativa de dicho programa.
	623	Se pide a las escuelas de las zonas reincorporadas al PEC IX cumplir con su informe trimestral financiero.
	716	Que las escuelas que no han entregado PECIX se presente en la Sección de recursos financieros el día 14 de abril 2010 de 9:00 am a 5:30 pm.
Apoyo, asistencia y acompañamiento a la escuela.	702	En la Junta de Consejo Técnico del día 26 de marzo 2010 se pide el apoyo a los supervisores, sectores, y zonas escolares, fortalecer el acompañamiento y el seguimiento en las escuelas, con la finalidad de que se cumplan con las acciones de "Vamos por los 600", programas por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.
Laborales	707	Decir a los directores y recordar a los conserjes que son responsables de cualquier incidencia que ocurra en el plantel por lo que deben estar pendientes las 24 hrs los 365 días del año.
	731	Se pide que se mande el talón de pago del Conserje a partir de la quincena 06 del 2010.
	738	Indicaciones para la validación de puntaje a la XIX etapa de Carrera Magisterial.
Formación continua	459	Envió de convocatoria para inscripción a los exámenes nacional para la actualización de maestros en servicio (ENAMS) ciclo escolar 2009-2010.
	492	A supervisores con relación al Congreso Internacional de Innovación Educativa 2010, se les solicita informar a directores y docentes día, hora, nombre de la conferencia a la que asistirán.

		(A la Superv. Renata le tocó asistir a la conferencia “Hacia dónde enfocar la educación del siglo XXI” el día martes 9 de febrero 2010, a las 15:00 hrs.
	619	Se envía los horarios para el curso en línea “Curso básico en Gestión y desarrollo educativo” impartido por FLACSO eso con relación al Programa Escuelas de Tiempo Completo (Participación Social e Internados) y Jornada Ampliada.
	s/n	Se solicita informar a los docentes que asistieron a validar el modulo 102 del Diplomado de la RIEB no es necesario inscribirse a ningún curso estatal.
Eventos	626	Se pide a los supervisores que capturen vía web los datos del cronograma de actividades los días 3 y 4 de marzo para el concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil 2010.
	671	Al supervisor se le solicita su apoyo para que nos proporcione el nombre de 7 escuelas de sector que participaron en la campaña Limpiemos Nuestro México.
	674	Es necesidad llevar acciones de prevención para fomentar cultura de protección, por ello se realizará el simulacro por sismo el viernes 19 marzo 2010.
	694	Se tiene prevista la visita de alumnos al museo del zócalo la exposición “México en tus sentidos” de acuerdo al siguiente horario según el turno matutino y vespertino.
	745	Convoca al concurso de Collage – Retrato de Miguel Hidalgo y Costilla.
	s/n	Acta de acreditación para dar a conocer los triunfadores del concurso de interpretación del Himno Nacional.

*s/n= sin número

Fuente: Carpeta de comunicados del ciclo escolar 2009-2010 a cargo de la supervisora Renata. (6 mayo 2010)

Como ya se mencionó en líneas atrás, los comunicados son una parte fundamental dentro del trabajo cotidiano de la función supervisora. Diariamente llegan vía fax a la oficina de la supervisora, son leídos y firmados por ella; deben ser atendidos en tiempo y forma, conforme a los lineamientos dispuestos en cada uno.

En esta lista de comunicados, se puede observar que hay una inclinación por ofrecer información relacionada a los distintos eventos culturales

en los que participarán los niños de la escuela primaria. Pareciera ser que la prioridad de la administración es tener muy bien contabilizados los reconocimientos en estos concursos.

Tal vez, la preferencia en las temáticas de estos comunicados, tenga que ver con la fecha que se este conmemorando según el calendario de efemérides. Los comunicados que pudimos observar correspondieron a los meses de enero y febrero de 2010. No son todos los que llegaron, porque dentro de la carpeta no están todos ordenados, faltan algunos, pero estos son los más representativos y nos dan una idea del tipo de contenidos que llegan a la supervisión.

Por lo observado, las tareas de control administrativo sólo se quedan en un nivel de entrega inmediata, pues el fax se devuelve con un acuse de recibido que debe ser firmado por la supervisora y se archivan en el expediente para su custodia. Por si hubiera alguna reclamación en un futuro, este acuse de recibido sirve de amparo, así nos lo dice, la supervisora Juanita, “*más que nada el acuse nos sirve para ampararnos.*” (J-R3/2)

A su vez, es indispensable que todo acuse y/ oficio que llegue a la oficina cuente con copia de recibido, donde quede asentada fecha, hora y firma de la supervisora y los docentes que reciben la información. Esta es la mejor vía de amparo pues todos los actores quedarán notificados de las actividades que deben realizar y así evitar reclamaciones puesto que es una orden institucional.

Con estas evidencias podemos concluir que una situación que es visible y que entorpece la labor académica es la sobrecarga de trabajo administrativo. Esta actividad se convierte en una exigencia institucional, sin embargo, ésta no toma en cuenta que los tiempos son cortos para su realización.

En esta idea debemos apuntar que las condiciones institucionales que se ofrecen son muy limitadas para realizar el trabajo académico, sin embargo, cabe destacar que los estilos de trabajo también influyen. Así, observamos que Juanita encuentra los mecanismos personales para delegar tareas y poder

acercarse a las escuelas, a pesar de no contar con el apoyo institucional para realizar estas visitas.

Pero el problema no es de carácter personal, no puede descansar exclusivamente en la perspectiva de cada actor. El problema es también institucional¹⁸ pues implica la falta de condiciones para realizar las visitas, ya que no se dan garantías que promuevan la asistencia a las escuelas, ni la disminución de la carga administrativa como una señal inequívoca de que importa más lo académico. De esta manera, si la institución brindará los escenarios pertinentes, tal vez Renata también asistiría a las escuelas.

Más allá de la definición personal, lo que se observa es la ausencia de un soporte institucional para que la supervisión se acerque a la escuela. El discurso de la innovación se queda limitado ante las demandas burocráticas¹⁹ de la institución.

3.3 El apoyo académico a las escuelas primarias en el Distrito Federal

3.3.1 Funciones de apoyo académico.

El apoyo académico a las escuelas es una tarea sustancial del Sistema Educativo Mexicano. Involucra la participación de la supervisión, por ser una de las instancias más cercanas a los procesos escolares, que tendría que conocer las necesidades de capacitación y actualización de docentes y directores. A su vez, contempla una visión amplia del panorama educativo de las escuelas a cargo de una supervisión y establece relaciones profesionales y laborales entre los profesionales involucrados.

Como refiere el documento *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* (2006:20), la supervisión como instancia de apoyo, tendría que brindar a las escuelas orientación, asesoría o apoyo a fin de

¹⁸ Por institución nos referimos a los tres niveles de gestión: SEP, Jefatura de sector y las condiciones laborales

¹⁹ El término burocracia se refiere a la administración ineficiente a causa del papeleo, la rigidez y las formalidades superfluas. Real Academia Española. *Concepto de Burocracia*. Disponible en http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=burocracia Consultado el día 9 de noviembre de 2010, a las 11:46 am.

mejorar los procesos pedagógicos, didácticos y administrativos para la implementación de los planes y programas de educación básica.

Sabemos que una de las funciones y sobre todo la más importante para mejorar la calidad educativa, es ofrecer un espacio para brindar apoyo académico por parte de los supervisores. Esta actividad supondría poseer una visión más cercana sobre todo el proceso educativo, pero, ¿cómo hacer esto?

La única manera es que el supervisor visite, observe y supervise a las instituciones educativas a su cargo para ofrecer ciertas recomendaciones que puedan contribuir a la mejora de la institución en general. Apoyando desde el director pasando por el docente hasta llegar al propio alumno. Estos últimos por ser los máximos beneficiarios del servicio educativo.

Para comenzar a comprender cuáles son las actividades que las mismas supervisoras consideran como pedagógicas o de apoyo académico, es indispensable que comencemos por definir lo que ellas denominan <<trabajo técnico- pedagógico²⁰>>.

En las respuestas que nos ofrecen las supervisoras, ambas coinciden en denominar a éste como un proceso de ayuda, de intervención y de asesoría. Así nos lo mencionan:

Supervisora Juanita: *“desde mi función se refiere a la intervención docente, el cómo impactar para que ésta sea acorde a las necesidades de la población escolar a las que estamos atendiendo.”* (EJ1/5) [...] *“Yo lo llevo a cabo a través de visitar las escuelas en primer término, simplemente, voy diario a los planteles, cuando voy a las escuelas no aviso; la otra, es organizar un buen equipo de trabajo y fomentar el trabajo en equipo, es como un juego de palabras pero las dos son importantes.”* (EJ1/8)

²⁰ En el medio educativo tiende a utilizarse el término “técnico-pedagógico” para hacer referencia a las actividades relacionadas con el aula, el currículo, el logro educativo, entre otras. Preferimos en este documento destacar la categoría de “académico” que utiliza el SAAE y que se mencionó en el capítulo anterior.

Una de las funciones dentro del trabajo académico es precisamente la de realizar visitas a las escuelas. Sin embargo, no basta con acudir diariamente, pues esto no garantiza que se realice con eficacia las actividades que se supondría que tendrían que realizar los supervisores, como lo es brindar sesiones de asesoría para apoyar a los docentes en aquellos aspectos pedagógicos que requieren su atención.

En esta línea, debemos recalcar la importancia de asistir a las visitas de supervisión (SEP-DGDGIE: 2006) pues éstas representan el acercamiento institucional a los planteles escolares, lo cual contribuye a crear un ambiente de vinculación institucional dónde éstos se vean a sí mismos cercanos a las políticas del sistema educativo a través del diálogo constante con la supervisión. En la medida que las escuelas se perciben lejanas a ésta, se propician las condiciones para un funcionamiento irregular. Más adelante se profundizará en este tema para conocer la relevancia de realizar visitas.

En la perspectiva de las supervisoras y la manera de entender al apoyo coincide con algunos elementos del discurso de la política y de la reflexión teórica sobre la supervisión. Por ejemplo, en el caso de Renata se hace presente como una de las acciones a realizar desde la supervisión, el ofrecer una asesoría pedagógica a los maestros de las escuelas. Para ella:

“El trabajo pedagógico es darles asesoría pedagógica, [a los maestros] buscar temas de interés para aportar una mejor enseñanza para sus escuelas: metodologías, estrategias, competencias, desarrollo de competencias, incluso el conocimiento de los enfoques de las asignaturas; la nueva visión de lo que es la RIEB. Es un trabajo que de alguna manera redundante sobre el trabajo de los maestros en el grupo.” (ER1/23)

Ambas supervisoras coinciden en la necesidad de apoyar a los maestros. Sin embargo, lo que las diferencia es la forma de acercarse a ellos, pues mientras una asiste directamente a las escuelas a realizar esta asesoría, la otra, pareciera que lo hace desde la oficina, buscando temas de interés y que les ayuden a los maestros a enfrentar los nuevos desafíos de la educación.

En este sentido, Renata considera pertinente utilizar el procedimiento de bajar información a sus docentes, es decir, reproducir lo que en teoría ya se ha escrito acerca de las prácticas escolares y dejar a consideración de cada docente su aplicación como mejor le convenga. No decimos que este sea la mejor vía, pero, por lo menos ella es la que ha considerado la más pertinente.

3.3.2 La supervisión y la asesoría académica

Las definiciones de asesoría pueden ser diversas, como tan especializados sean los autores en el concepto a tratar, sin embargo, revisando la bibliografía disponible, consideramos apropiada la presentada en el documento *Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela*, por sus siglas mejor conocido como SAAE (2005:25-26) por integrar a la asesoría académica, con sus respectivas acciones y tomar en cuenta a los beneficiarios que forman parte de esta actividad escolar.

Así, entenderemos en concebir a la asesoría como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como, a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes.

Corresponde denominar como asesoría académica al proceso de ayuda centrado en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos. Está dirigida a la escuela porque se propone involucrar a todos los miembros de la comunidad. Promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos durante su paso por los distintos grados y asignaturas.

Esta asesoría involucra una relación entre profesionales, entre colegas que comparten un propósito común. El espacio óptimo para llevar a cabo el consenso, la colaboración será el trabajo colegiado a través de procesos de intervención, facilitación y/o colaboración.

En esta definición nos podemos percatar que las supervisoras al momento de dar su definición sobre ¿qué es el apoyo académico?, mismo que

a su vez implicaría brindar una asesoría, éstas tienen una idea aproximada de lo que se debería hacer. Sin embargo, en la práctica existen ciertas dificultades para concretarla, pues podemos decir que durante las observaciones no se observó ninguna acción de asesoría. Lo anterior, lo podemos confirmar a través de las opiniones que nos ofrecieron sobre lo que para ellas es supervisar:

Supervisora Juanita: *“Es una función que permite generar procesos de capacitación, actualización e intercambio técnico-pedagógico entre un grupo de directivos, para mejorar la calidad de servicio que se ofrece en cierto grupo de escuelas que se atienden. Eso sería en primer término, porque en segundo termino, es verificar que el servicio que se brinda se apege a lo dispuesto por las autoridades correspondientes. Y en última instancia, por que son tres líneas importantes, la última sería promover que los procesos administrativos de los planteles a mi cargo se den en tiempo y forma.”* (EJ1/5)

Sabemos que algunos supervisores poseen cierta información sobre lo que implica el trabajo académico ya que han accedido a distintos materiales académicos. Por citar alguno, se encuentra el documento *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal*, en el apartado “4. Los líderes escolares” y con atención al subapartado “4.2 Supervisión escolar”, se estipula que:

“209. Los supervisores promoverán la organización y el funcionamiento eficaz de las escuelas bajo su responsabilidad, para asegurar que la comunidad educativa asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de los alumnos, teniendo como base la mejora continua de la enseñanza, aprendizaje y del desarrollo profesional de los maestros.

Asimismo, propiciarán la creación de una cultura de participación y colaboración entre maestros, estableciendo su liderazgo técnico-pedagógico, relaciones de colaboración entre sí y con el entorno

social, comprometiéndose con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación.” (pág. 62)

Este lineamiento hace referencia a asumir la labor de supervisor como un líder educativo que organiza actividades con su personal docente para propiciar el buen funcionamiento de la escuela, para lograrlo se debe entablar una comunicación con todos los docentes, los padres de familia y los alumnos para originar diálogos que enfatizan la mejora de la educación en cada plantel.

Las orientaciones para el funcionamiento de la supervisión no son desconocidas para las supervisoras del presente estudio. No obstante, en su quehacer cotidiano enfrentan dificultades para poder acercarse al modelo establecido por la respectiva orientación normativa. Otros son los elementos que juegan en la realidad, asociados a las preocupaciones y al concepto de escuela y trabajo en aula que tienen cada una de las supervisoras.

Supervisora Renata: *“el supervisor es el que viene a chearnos que estemos en la escuela. Es el que viene a checar que todo esté bien, a la mejor que esté bien, no que esté funcionando bien, a la mejor que todos estemos en el salón, que todo esté donde debe de estar... (ER1/14) [...] “tú como supervisor orientas a tu maestro, a tus directores, para que sí en dado caso te presentan situaciones de conflicto, ya sean padres de familia con maestros, o maestros con maestros, o maestros con directores, o maestros con alumnos, ¿de qué manera tú puedes hacer que la norma se respete sin afectar a los principales que son los alumnos? Entonces tienes que aprender a manejar tu escuela, para que precisamente las situaciones de conflicto no se vuelvan problema. (ER1-14)*

Ante estas concepciones que tiene cada supervisora sobre la función supervisora que desempeña cada una, nos encontramos con que la primera se acerca a las escuelas y podría brindar un apoyo académico. Pero, aún cuando este acercamiento le permite resolver una gran cantidad de asuntos desde la escuela, es aquí donde enfrenta dificultades para orientar en el aspecto académico.

En el segundo estilo de trabajo, observamos únicamente una tendencia hacia la atención necesaria a los conflictos y a la aplicación de la normatividad, queda claro que la información sobre los procesos escolares los recibe a través de los directores pues no asiste a la escuela.

Al contrario de la primer supervisora, ella no lleva un registro de las visitas que realiza, sólo se vale de su memoria a mediano plazo para reflexionar y ofrecer las pertinentes críticas al equipo docente de determinada escuela. Cabe mencionar que todo su trabajo lo desarrolla desde su oficina pues durante las observaciones registradas no se ausentó para realizar visitas escolares.

Como se puede observar desde la concepción de la supervisión encontramos que es de suma importancia asistir el trabajo académico, sin embargo en las acciones de cada supervisora, se observa la dificultad para abordarlo en los planteles incluso para aquella que visita las escuelas. Es aquí donde ambas necesitan apoyo institucional, pues parece ser que cada una ejerce su función conforme lo han aprendido en el desarrollo de su práctica.

Junto con la sobrecarga de trabajo que limita el apoyo académico, influye también el concepto de supervisión que cada una de ellas tiene, pues mientras Juanita la define en tres momentos, al definir que ella debe brindar capacitación, actualización e intercambio técnico-pedagógico ante un grupo de directivos; que el servicio que brinde se apegue a lo dispuesto por las autoridades y por último, promover que los procesos administrativos en los planteles se den en tiempo y forma.

Por el contrario, Renata se limita a decir que “el supervisor es el que llega a checar que todo este bien, a la mejor que esté bien, no que esté funcionando bien, a la mejor que todos estén en el salón, que todo esté donde debe de estar” (R-R5/2). Pareciera que se preocupa porque todos sus docentes cumplan con lo estipulado por la normatividad para evitar sanciones.

Estas concepciones representan un obstáculo o tropiezo, al no lograr enfocar directamente sus actividades hacia la máxima labor: brindar asesoría

para la mejora educativa y el buen funcionamiento de las escuelas. A pesar que ambas no llegan a realizar siempre esta actividad de ayuda, de apoyo hacia los directores y los docentes, durante las visitas de observación nos percatamos que existe un espacio alternativo a las visitas de supervisión, las denominadas Juntas de Consejo Técnico de Zona.

3.3.3 Las Juntas de Consejo Técnico de Zona (JCTZ)

Para lograr que los supervisores realicen su función académica están a su disposición dos escenarios principales: las reuniones del Consejo Técnico de Zona y las visitas a las escuelas.

Las Juntas de Consejo Técnico de Zona, son el espacio institucional donde sus integrantes (el supervisor de zona y los directores o encargados profesores comisionados para ejercer esta función de las escuelas de la zona) tienen la oportunidad de desarrollar un espacio de trabajo colegiado asistido por acciones de diálogo e intercambio académico entre pares. (SEP-DGDGIE: op.cit.:66).

En estas juntas se reflexionará sobre las acciones implementadas por los agentes involucrados en la mejora de la enseñanza y se buscará establecer nuevas rutas de acción a través del establecimiento de diálogos, toma de decisiones y compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento al interior de cada una de las escuelas primarias inmiscuidas.

Para lograr la consecución de estas acciones, el supervisor tendría que ser un factor de apoyo para la mejora continua del plantel, a través del proceso de seguimiento y la respectiva evaluación, para reconocer los avances y allegarse recursos técnicos que sirvan para fortalecer los puntos débiles. Dichas tareas están enmarcadas dentro del documento *Lineamientos Básicos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal*, (op. cit. pág. 10), por lo que si éstas supervisoras tienden a ejercer aquellas labores que en la normatividad se contemplan, esta es una de ellas, y no debe pasar desapercibida.

Para conseguirlo es indispensable que el supervisor como responsable de esta labor, organice su tiempo para programar las reuniones adecuadas y oportunas para trabajar los temas necesarios con los directores y los docentes, para brindar orientaciones que repercutan en el mejor desarrollo de su labor académica.

Para lograr este objetivo, se ha instaurado el espacio de las JCTZ. Al interior de estas juntas, el supervisor debe asumir la coordinación de las reuniones, promover ejercicios de autoevaluación continua, comparar avances de las escuelas, propiciar la participación, asesorar y orientar ante las necesidades que se presentan, entre otros, (SEP-DGDGIE: op.cit. 69). Para arrojar resultados que representen la situación es necesario promover un ambiente favorable de comunicación, como ya lo hemos mencionado anteriormente.

Sabemos de la importancia de realizar estas juntas pues su objetivo principal es analizar la calidad del servicio educativo que se ofrece en las escuelas de la zona, a través de la revisión de los resultados del aprendizaje de las y los alumnos y de las formas de enseñanza de los docentes. Además, la administración estipula que en este espacio el supervisor debe cerciorarse de la consecución de las propuestas curriculares establecidas en los planes y programas de estudio vigentes.

En el acercamiento que se tuvo con las supervisoras emergió el Consejo Técnico de Zona como el espacio institucional privilegiado para abrir momentos de apoyo académico y asesoría a los directores de la zona escolar. A continuación veamos algunos comentarios sobre su importancia:

Supervisora Juanita: "...lo técnico-pedagógico sólo lo realizo en el consejo técnico de zona, y lo hago para no sacar a los maestros de sus escuelas, sólo lo trabajo en la junta una sola vez al mes pero de 8:00 am a 12:30 pm. Trabajamos mucho en cuestión de asesoría para que tengan elementos para trabajar con su grupo y el liderazgo pedagógico, cómo califican y valoran el trabajo, no sistematizan la asistencia, hay que llevar una guía. (J-R3/6)

Por su parte Renata también destaca la importancia del Consejo Técnico de Zona, cuando nos dice:

“Tenemos el espacio de un consejo técnico en todas las escuelas. Si yo como supervisora planeo y voy orientando a mis directores a que vayan tocando los puntos medulares, los puntos esenciales en el cambio pedagógico o simplemente dando orientaciones pedagógicas hacia cómo llevar a sus maestros [frente a grupo] a que tengan un mejor desempeño, pues entonces ellos a su vez lo pueden ir llevando con sus maestros en las juntas de consejo técnico. Realmente el espacio que tienes, yo lo viví como directora, es así como que insuficiente. (ER1/9-10)

Con las anteriores respuestas observamos que las supervisoras nos hacen entender que el espacio denominado <<Junta de Consejo Técnico de Zona>>, (JCTZ) es el único disponible para brindar orientaciones pedagógicas a los directores para que éstos a su vez vayan orientando a sus docentes frente a grupo. Pero, ahora nos preguntamos, ¿qué temáticas se hablan en una JCTZ?

Según lo estipulado en *Los lineamientos generales para la organización de la función*, (op.cit. pág. 65) la Junta de Consejo Técnico es un espacio que debiera funcionar como un órgano colegiado con el propósito de dar solución a los problemas pedagógicos escolares y proponer estrategias que ayuden al cumplimiento del Plan Estratégico de Transformación Escolar.

A través de nuestra incorporación como observadoras en una JCTZ, nos percatamos que en este espacio se abordan todos los temas relacionados con lo técnico-pedagógico, como lo son la implementación de propuestas. Por ejemplo, es el caso de “Vamos por los 600 puntos”, una acción que obliga a los maestros a trabajar actividades académicas con los niños para mejorar sus puntajes en la evaluación de la Prueba Enlace 2010 para que cada escuela esté mejor posicionada dentro del ranking nacional.

Una acción muy mencionada entre los docentes, dentro de “Vamos por los 600 puntos” es el Proyecto de Lectura Rápida, para ayudar a los niños en la comprensión de textos escritos. Lo anterior, ha obligado al equipo docente a planear actividades de mejora en conjunto con el supervisor, el director y el propio docente para que estas acciones repercutan en el aprendizaje de los alumnos. Específicamente en esta acción conviene que las supervisoras estén atentas durante la implementación de estas tareas y ofrecer un seguimiento.

Supervisora Juanita: “La agenda de juntas de consejo con los directores tiene un trabajo técnico-pedagógico, procuro no dejarles la teoría, nosotros traducimos ideas, formas de trabajar esa información directamente con los maestros, para que a su vez ellos lleven esta información a sus grupos.

Por ejemplo, este año trabajamos con énfasis en la lectura con el programa de “Vamos por los 600 puntos” más que hablar de teoría, se trabajaba para ser un buen lector, alguna técnica de lectura rápida; lo vivimos nosotros con fichas de trabajo y después ya íbamos a lo teórico: cómo debe el maestro formar buenos lectores; por qué es importante la lectura.

También he trabajado concretamente con los maestros de primero y sexto por que son los que están trabajando en la reforma, les ayudé a elaborar su planeación. Cuando hay intervención directa con los maestros, siempre pido permisos al director. Sobre todo lo hago con lo directores jóvenes que ellos vean que si se puede entrar al trabajo y dar una asesoría directa al grupo, y aquí entra cómo hacer una visita técnico-pedagógica y traducirla a recomendaciones para el maestro.” (EJ1-5)

Normativamente en las Juntas de Consejo Técnico se especifica que los supervisores trabajen la parte académica, pero no podemos asegurar que en verdad se realice este proceso, pues cada supervisora trabaja el fortalecimiento académico como puede, como ellas lo entienden. Cada una es artífice de sus propios recursos conforme a sus necesidades personales y colectivas.

Supervisora Renata: “[...] en el Consejo Técnico quieres hablarles, a la mejor sobre metodología de las matemáticas; y a la mejor quieres ver de qué manera puedes tratar las necesidades que ese están presentando en la escuela en relación a una situación social que se esta viviendo; un bullying o una situación conflictiva que se esta pasando en la escuela; a la mejor necesitas organizar porque va a venir el festival del día del niño, o el festival del día de la madre y finalmente tienes que organizar...” (ER1-10)

“En las juntas de Consejo Técnico hemos trabajamos varios temas para fortalecer a los maestros directores y que en sector nos pide que les demos la información para que ellos la platicuen con sus maestros docentes, es decir, bajamos la información, [busca su cuaderno de acuerdos en las JCTZ] hemos tratado el Programa de Prevención Escolar; Eduquemos para la paz; Programa Nacional de Lectura; trabajo por proyectos. En esta junta [abril 2010] trabajamos “lineamientos de cooperativa”; para la próxima en mayo trabajaremos “lineamientos de educación especial” ahora con aptitudes diferentes.” (R-R3/15-16)

Por un lado, la supervisora Juanita en su comentario nos deja ver que en la Junta de Consejo Técnico de Zona ella trabajo lo técnico-pedagógico, abordando la práctica, dejando a un lado la teoría. Es decir, trabajar con los docentes directamente, con el objetivo de bajar la información del sector a los maestros, pero su énfasis está en ofrecer un trabajo directo, cercano a ellos. Esta supervisora hace que todo su colectivo docente participen promoviendo la nueva información o innovación que se les esté exigiendo, para que ellos sepan de qué se trata y cómo poder usarla directamente con los alumnos.

Mientras que la Supervisora Renata afirma que en una Junta de Consejo Técnico de Zona se tratan una diversidad de temas, que van desde la organización de eventos (tal vez la más asidua) hasta la orientación para resolver problemas de violencia entre los alumnos. Sin embargo, se deja notar

que este espacio es un intermediario entre el sector y la escuela primaria, porque se da a conocer información a todos los directores.

Tal vez se ofrecen temáticas que necesita la administración dar a conocer a las escuelas y para ello se vale de la figura del supervisor, ejerciendo así una función técnica, con la realización de actividades de información, comunicación y enlace. Pero, realmente, ¿Qué ocurre en una JCTZ con directores?

Se asistió una ocasión, a la Junta de Consejo Técnico de Zona, para contar con una percepción más amplia de la labor supervisora. Destacamos algunos hilos conductores que nos muestran las conexiones entre el trabajo administrativo y la actividad académica esperada. exploremos la información que surgió al momento de realizar observaciones en campo.

Tuvimos la oportunidad de observar a la supervisora Renata en una JCTZ, pero por motivos del sector tuvo que ser suspendida. A quince minutos de haber comenzada la sesión, (10:30 am) entró una llamada telefónica al celular de la supervisora, se escuchó la siguiente conversación:

*—“¡Ahorita a las 11:00 am!, entonces suspendo la junta [...] —
—Ay maestros me da mucha pena con ustedes, con eso de Jornada Ampliada nos manda a llamar de la Jefatura, que necesita que vayamos urgentemente los supervisores con los directores y su plantilla docente”— (R-R6/4)*

Este imprevisto tomó por sorpresa a la supervisora, en ese momento sólo se dio tiempo a que el director Manuel terminará su exposición titulada “Lineamientos técnico-pedagógicos de los servicios de educación especial”.

A pesar de la interrupción se dio a conocer el orden del día, el cual nos permitió observar las dificultades que enfrenta el apoyo académico en la zona. Así, la supervisora Renata dio un aviso a los directores e inmediatamente después informa sobre las temáticas de la reunión.

Para poder caracterizar las dificultades que enfrenta el apoyo académico en la zona, revisando los contenidos abordados por la supervisora Renata en

su Junta de Consejo Técnico de Zona, hemos organizado la información que obtuvimos en cuatro categorías de análisis²¹, en las que identificamos las temáticas que se abordan en la reunión y que deben ser ejecutadas por los directores.

Como anteriormente se dijo, la **demanda institucional** no deja de ser una prioridad dentro de la función supervisora, así Renata para dar a conocer la respectiva información que le demanda el sector aprovecha el espacio de su JCTZ. En esta reunión les pide a sus directores que manden sus respectivos informes para revisarlos, por ejemplo, se les da la indicación que *“deben elaborar su informe final de PAT”*²² (R-R6/5).

Para evitar contratiempos en la entrega de documentación, Renata aprovecha esta reunión para dar los avisos más importantes, entre ellos:

- *“Preparar los documentos finales del ciclo escolar 2009-2010”* (R-R6/5).
- *“Elaborar el informe final del Programa Nacional de Lectura y enviar las evidencias de la ceremonia de entrega de biblioteca escolar de la zona”* (R-R6/5),
- *“Entrega de avances programáticos”*²³ *debidamente requisitados”* (R-R6/5).
- *“Hay que preparar la evaluación final de PETE”*²⁴ *con sus elementos diagnósticos. Así como también la revisión de sus cuadernos”,* (R-R6/4)
- Les recuerda a sus directores que *“mañana tienen su junta de consejo con sus maestros”* (R-R6/4).

²¹ Para continuar con nuestro análisis y darle un seguimiento, hemos empleado las mismas categorías anteriormente citadas en el apartado <<características del trabajo administrativo>>.

²² El Plan Anual de Trabajo contiene los objetivos que debe alcanzar una escuela primaria en el plazo de un año, atendiendo las dimensiones de la gestión curricular: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social.

²³ El avance programático, disponible en <http://www.agapasm.com.br/Documentos/Parte%204.pdf> Consultado el día 12 noviembre del 2010 a las 12.36 pm.

²⁴ El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), disponible en http://sipec.sep.gob.mx/WebHelp/objetivos_pete_y_pat/pete.htm consultado el día 12 noviembre del 2010 a las 12.40 pm.

La segunda categoría corresponde al **proceso de información**, a través de ella identificamos que la supervisora Renata comunica a sus directores sobre la realización de ciertas actividades para considerar los tiempos para su ejecución y ser tomadas en cuenta dentro de la organización escolar. Por ejemplo:

- Se “*debe preparar la ceremonia cívica*” (R-R6/5),
- Los directores deben entregar las “*fotografías de los alumnos de 6to grado*” (R-R6/5),
- Se les comunicó a los directores que “*con los cambios de Jornada Ampliada ustedes [los directores] van a dejar la cooperativa. Como se mueven ustedes me tiene que dejar a mi la cooperativa con todos los documentos, para que yo los resguarde y no haya problema. Así es que, si tienen dinero por favor guárdenlo muy bien y si algún maestro frente a grupo encargado de cooperativa se va pues me tiene que dejar a mí toda la documentación.*” (R-R6/4)
- Se les pidió a los directores que se organizara la “*asamblea de informe de la asociación de padres de familia*”²⁵ según calendarización”(R-R6/5).
- También se les informó a los directivos sobre el programa de PROMAJOVEN (R-R6/5). Una iniciativa del gobierno federal que ofrece el Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas.
- La supervisora Renata sugiere que se “*inscriban al Programa de TIC’s para la entrega de una lap top, van a dar 300,000 lap top’s supuestamente a docentes*” (R6/6).

²⁵ Ley General de Educación. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19-agosto-2010. Artículo 67.- Asociación de padres de familia

En la categoría **regulación normativa**, identificamos aquellas acciones en las que la supervisora Renata pide a sus directores que elaboren documentos escolares, por ejemplo:

- Realizar “*evaluaciones finales y promedios para llenado de las boletas*” (R-R6/5) de todos los alumnos matriculados en cada plantel escolar, a su vez esta actividad implica la respectiva “*validación de las listas de control de evaluaciones (lista de cotejo, bitácora, portafolio, etc.)*” (R-R6/5). Para corroborar la respectiva calificación se deben tomar en cuenta la lista de asistencia, por lo que, también se les solicita a los directores la “*validación de las listas de control de asistencia*” (R-R6/5).

En la categoría **control laboral** agrupamos aquellas acciones que implican dar a conocer cierta información que repercutirá directamente con la ejecución de la función docente.

- En este sentido, la supervisora Renata hace del conocimiento a sus directores que a “*todos los interinatos con clave 20, les quitarán el interinato, para que vayan preparado a sus maestros. La indicación es que se van a quitar las escuelas de segundo turno ya todas van hacer de Jornada Ampliada.*” (R-R6/4).

Como se puede observar, la información que reciben los directores en una Junta de Consejo Técnico de Zona es tan diversa; pues obedece a la multiplicidad de asuntos que son indispensables y primordiales dentro de la organización administrativa, por lo que, este espacio se aprovecha como medio de enlace y difusión de información.

Específicamente, esta reunión se aprovecha para pasar información de corte administrativo, algunos son informes que vienen de sector, mejor conocidos como comunicados. Como parte de las actividades de apoyo académico, está el repartir proyectos o programas educativos a cada director(a) y según su calendarización cada uno deberá exponer ante todo el colectivo docente, para que todos conozcan el contenido de determinado

proyecto educativo. Esta percepción corresponde a la forma de entender y ejercer la dinámica de trabajo en una JCTZ.

También podemos observar cómo influyen las actividades de corte administrativo al momento de ofrecer el apoyo académico, al ser éstas labores primordiales en una Junta de Consejo Técnico.

A pesar de contar con el apoyo de la jefa de sector para realizar actividades a favor de la profesionalización docente, cuando se trata de entregar formatos que representan un programa que la SEP está estipulando seguir, como es el caso de Jornadas Ampliadas, no hay reunión que valga la pena, no importa la temática, el día, o la hora. Necesariamente ésta se verá interrumpida ante un “llamado de emergencia del sector” que solicita la presencia “urgente” de los supervisores y los directores para revisar las propuestas de las plantillas docentes para evitar que docentes se queden sin plaza ante la nueva propuesta de Jornadas Ampliadas.

En este contexto, ¿es usual que se interrumpa una JCTZ?

Supervisora Renata: “Nunca me había tocado que me interrumpieran una junta de consejo, y esta vez, fue por lo de la premura de jornada ampliada: que solicitaban que los directores se presentarán con dirección operativa número uno para dar una información sobre lo de escuela ampliada. Ese fue el motivo por el cual suspendieron, ya vez que me llamaron y que se tenían que presentar los directores de los que van hacer directores de escuela de jornada ampliada. Finalmente los datos que requerían se los pudimos haber dado nosotros posteriormente, no era tanto de urgencia, pero bueno, finalmente sí nos llaman pues tenemos que acudir al llamado. Fue una ‘veintiúnica’ vez porque no me había tocado que me suspendieran una junta.” (ER1-3)

Por una parte, dentro del discurso de la supervisión se tiene claridad que se debe rescatar y dar prioridad al trabajo de una JCTZ como espacio para atender lo académico, como una forma de cumplir con los propósitos institucionales. En la realidad, las mismas supervisoras comprenden que ante

situaciones emergentes, que no son escasas, se pone en entredicho los propósitos institucionales en función de las necesidades de coyuntura aún cuando esto suponga limitar el apoyo académico a directores y maestros de las escuelas.

3.3.4 Las visitas a las escuelas primarias.

Como refiere el documento *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* (2006:48), la visita es una fuente de información de primera mano para la supervisión, pues le permite contar con evidencias y dar a conocer a las autoridades superiores las necesidades de las escuelas relacionadas con la administración educativa, con el objetivo de afinar y hacer más pertinentes las iniciativas de apoyo que usualmente se dirigen a directores y maestros. También es una oportunidad para proporcionar un respaldo institucional a los procesos de mejora que se realicen en ellas.

El IIFE-UNESCO (1998) en *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias de México* (2008:24) señala que la supervisión es un proceso encaminado al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, basado en visitas frecuentes a las escuelas, en las cuales se ofrecen sesiones de asesoría, apoyo y dirección a los maestros y a los administradores para el mejoramiento de la instrucción en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de la institución.

Recobrando la importancia de realizar visitas escolares, los supervisores deben de realizar visitas de carácter técnico-pedagógico al interior de los planteles a su cargo para poder conocer el avance de las actividades que se han puesto en marcha, los obstáculos, las limitaciones o las historias de éxito obtenidas en la implementación de sus proyectos.

El documento *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal. Ciclo escolar 2009-2010* (pág. 46), es la versión local de orientaciones para la función supervisora y encontramos algunas de ellas que le competen realizar:

-
-
- Desarrollar estrategias a partir de la observación de clases, la revisión de la planeación didáctica, los registros de evaluación continua, y la evidencia de productos de aprendizaje, entre otros.
 - Para mejorar la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, recomendarán materiales y apoyos bibliográficos y analizarán los problemas específicos de los alumnos que requieran mayor apoyo, de manera conjunta con los docentes.
 - Dichas recomendaciones y orientaciones se entregarán por escrito al docente, con copia al coordinador y/o al director de la escuela.

En las visitas técnico-pedagógicas, las supervisoras pueden observar la labor docente, valorarla, y a la vez ofrecer alternativas de trabajo y/o soluciones a problemas que se presentan durante el desarrollo de su labor educativa. En nuestro estudio tenemos dos ejemplos distintos de cómo se da este proceso:

Supervisora Juanita: *“Procuró por lo menos ir a tres escuelas en una semana, a veces es diario y a veces dos veces en un día...”* (EJ1/6)
“Yo por lo regular no estoy en la zona me la paso en las escuelas, en asesorías y juntas” (J-R1/4) *“yo hago a lo mucho tres visitas de supervisión”* (J-R1/7).

Una situación distinta la vemos con Renata quien tiene otra perspectiva acerca de las visitas escolares:

Supervisora Renata: *“Yo solo salgo a visitar a las escuelas oficiales cada que puedo o cuando lo requieran”* (R-R1/3) *“Simplemente con que me llamen o que el director me diga ¡qué necesita que vaya yo, pues voy!”* (ER1/19).

Las dos perspectivas son importantes, ambas nos muestran el funcionamiento del sistema. Siendo la visita, la más importante en el discurso educativo, no tiene un correlato de obligación para que los maestros la realicen, tan así que una definición educativa se convierte en una definición personal que no recibe ninguna observación de otras áreas de trabajo de nivel superior.

Es la inclinación personal de alguna manera la que al final se impone, más que una perspectiva de política institucional.

Durante el periodo de observación nos pudimos percatar que efectivamente la supervisora Juanita visita a sus escuelas oficiales a su cargo. Sin embargo, lo que nos interesa saber es ¿Qué hace la supervisora Juanita cuando visita a una escuela primaria oficial?

Cuando Juanita realiza la visita a un plantel escolar, identificamos la presencia de un *apoyo académico limitado* a maestros y directores ya que su trabajo de asesoría sólo consiste en ofrecer recomendaciones verbales y resolver incidencias que en el momento se le presentan.

Es limitado, porque no se logra centrar la atención por mejorar las prácticas de los docentes y los directores que repercutan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo se atienden problemas lejanos a la escuela, por ejemplo, los de interacción entre maestros, que si bien influyen en las actividades áulicas la relación no es tan directa.

Juanita nos comenta que atiende “problemas de carácter” de algunos profesores:

“tengo un maestro que fue operado y es muy bueno, pero los maestros abusan de su carácter tan buena onda [se involucra en las actividades de otro descuidando sus tareas en su grupo]. En este caso los grupos se quedan sin atención, de esta manera una forma de tratar a los demás crea un servicio inadecuado. Cuando pasa algo así como el caso del maestro lo mando a llamar y platico con él, sino hace caso se les hace una sanción.” (J-R3/5),

Cuando visitó a una escuela (30 abril) su atención se centró en revisar el plan de acción para el día del niño. Una nueva situación que se le presentó la obligó a abandonar la actividad sin ofrecer orientación alguna sobre la tarea inminente para la escuela (J-R4/1).

En cuanto al apoyo a los docentes, la supervisora Juanita ofrece su opinión a las maestras en el ensayo de un bailable, *“si me permiten dar mi*

punto de vista, creo que el tipo y la letra de la música no están acorde con la edad de los niños, porque mejor no ponen un merengue y yo me comprometo a traer la música para mañana”, (J-R2/3)

A partir de estas observaciones nos podemos percatar que el trabajo académico que se realiza durante una visita escolar es muy limitado, pues no observamos que las supervisoras ejecuten aquellas funciones que implican brindar apoyo académico como lo señala la normatividad. No obstante, no dudamos que detrás de todas sus actividades haya un gran esfuerzo, una dedicación y un compromiso profesional por querer contribuir a la mejora educativa.

Así mismo, dentro de nuestras observaciones, nos percatamos que otra función que deben realizar los supervisores al visitar las escuelas es el sustituir a los directores cuando surge algún imprevisto, así nos lo revelo el siguiente comentario de Juanita:

“La directora no asistió por que está enferma y yo debo sustituirla, pero yo ni sabía apenas me avisaron ayer en la noche [moviendo la cabeza]” (J-R1/2) [...] “Más que sustituir se asume la autoridad de esa escuela, toda la documentación se tiene que firmar por el supervisor.” (JE1/3)

Esta sustitución de directores, no es considerada una actividad académica que incida precisamente en lo técnico-pedagógico, pero, para los supervisores tiene mucho más peso que cualquier otra cosa, pues implica atender asuntos relacionados con las tareas que la misma supervisión les demanda y que tienen el carácter de administrativas.

Debemos rescatar que el realizar visitas a las escuelas, es una de las tareas asignadas a todos los supervisores, si no es que la principal, y como tal, la tienen que asumir. Sin embargo, se cae en una contradicción, pues por un lado la normatividad les exige realizar visitas, pero, por el otro no hay una autoridad que lleve un control sobre las mismas, ¿cómo es que las hacen?,

¿de qué manera repercuten en las escuelas? y ¿cómo se constatan los resultados de estas visitas?

Son interrogantes que necesariamente necesitan una respuesta para demostrar las labores de seguimiento y su repercusión dentro de la labor docente. La falta de respuestas orilla a seguir en lo mismo, se cae en asumir las visitas escolares como un proceso administrativo más, porque estas visitas sólo se realizan por encima, es decir, sólo por cumplir con una encomienda más de la función, pero no se llega a trabajar más a profundidad.

Supervisora Juanita: *“...a nosotros no nos exigen que lo hagamos, no existe un formato, sólo es recomendable que se supervise”. (J-R1/7) “De hecho nosotros no tenemos un formato de visita al grupo, pero lo que tenemos que hacer es revisar el plan del maestro, pedir los cuadernos, revisar a los niños, revisar que haya ambientes de trabajo y espacio.” (J-R3/6)*

Frente a las evidencias presentadas, podemos decir que el trabajo académico es difícil de realizar, intervienen factores de tiempo, falta de capacitación, sobrecarga de trabajo, falta de espacios, entre otros. En el caso de Juanita es ejemplar, pues aún visitando a la escuela no se logra vincular a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Fácil sería decir que el problema sólo es de ellas cuando la misma institución no le brinda las herramientas necesarias para involucrase de otra forma.

En el caso de Renata, pareciera que ella se conforma con que sean los propios directivos los que soliciten el servicio de asesoría. Tal vez, para ella es más cómodo asumir su función desde la oficina de la supervisión. Con todo, no podemos dejar de admitir, que la institución le requiere que realice actividades tan diversas que desde la perspectiva de la maestra la obligan a permanecer en la zona.

Observando los dos casos, podemos concluir que, por lo menos, en las escuelas urbanas de este estudio, la visita a la escuela se presenta como una decisión personal y es viable aún en condiciones adversas. Su presencia en

paralelo con conductas que no privilegian la visita es un resultado de una administración que no la orienta como una tarea sustantiva de la supervisión. En consecuencia, parte de la responsabilidad por la realización de la visita escolar le corresponde a la autoridad educativa que no la estimula, por el contrario, la inhibe.

En este aspecto, es indispensable señalar que no es suficiente la orientación normativa, si a su vez, no va acompañada de una capacitación y de una regulación de las propias áreas superiores que disminuyan en los hechos la demanda de tareas de corte administrativo. La posibilidad de la innovación no es entonces exclusiva para la escuela y la supervisión, sino también implica a otros agentes de la administración educativa.

CONCLUSIONES

El estudio se originó por un interés centrado en la caracterización de las prácticas de la función supervisora en el Distrito Federal, el caso específico de educación primaria pública. Son pocos los estudios que ofrecen una mirada hacia las actividades cotidianas de la supervisión, pues al revisar algunas investigaciones, nos percatamos que sólo ofrecen datos para identificar los procesos burocráticos que se le presentan a la supervisión, sin considerar, en algunas ocasiones, la propia perspectiva del supervisor como una persona que enfrenta problemas, tiene inquietudes e intereses y que en su cotidianidad construye todos los días un sentido en el ejercicio de su profesión.

De este modo, esta investigación intenta responder a las preguntas de investigación planteadas inicialmente, para ofrecer una mirada más cercana a los procesos que verdaderamente realizan los supervisores en el ejercicio de su función y entender por qué actúan, cómo lo hacen, sin el afán de juzgarlos, si no de conocer aquello a lo que realmente se enfrentan día con día.

La función de la supervisión es importante dentro del marco de la política educativa, debido a que está es considerado un agente indispensable para la mejora de la calidad educativa. Al ser un agente mediador entre las demandas de la administración y las necesidades de la escuela debe de intervenir para orientar acciones que lleven a la mejora de la institución escolar y su conjunto.

Debemos reconocer, que este actor se ve en una encrucijada al momento de realizar su función, así lo percibimos en nuestro estudio, pues además de unir esfuerzos por elevar la calidad educativa, la demanda de la administración lo ha llevado priorizar otras tareas, pues sus exigencias se ven involucradas en términos de demanda de información vía acuses, comunicados, participación en festivales cívicos, convocatorias para la asistencia en concursos extra-escolares, entre otros.

En los hechos se presenta una contradicción, pues la administración tiene muy claro que estos actores deben fungir como mediadores entre la administración y la escuela lo que le otorgaría a la supervisión un papel más activo. Pero, en la realidad esto se desdibuja, pues la administración disemina

información hacia las escuelas como instrumentos de información que se deben implementar en los centros educativos y en los cuales el supervisor demanda su cumplimiento.

Así estas prácticas de supervisión escolar centradas en aspectos administrativos no repercuten favorablemente en la efectividad de la docencia y mucho menos en el logro de los aprendizajes, pues sólo se preocupan por la ejecución de actividades inmediatas que son solicitadas por el sector escolar —recordemos que esta es la autoridad inmediata de la supervisión—.

Esta exigencia de parte de su autoridad, hace que las supervisoras se interesen más por realizar primero su trabajo inmediato, aquel en el que sino lo entregan en el debido tiempo y forma señalados se les pueden sancionar, es decir, para evitar que se les levante un acta de extrañamiento prefieren darle prioridad al trabajo administrativo que al académico.

Esta práctica no es desconocida pues esta información la podemos encontrar en una vasta cantidad de publicaciones que hablan sobre las funciones de la supervisión escolar en México. En esta sintonía, efectivamente nuestro estudio corrobora lo que estas investigaciones ya han revelado: el exceso de trabajo administrativo centrado en la cantidad de documentos que tiene que entregar los supervisores a la jefatura de sector, se convierte en una tarea que el supervisor hoy en día sigue realizando pese a que también se le demanda cumplir actividades de acercamiento a la escuela.

La prioridad por efectuar acciones que las acerque a mirar a la institución escolar no pasa desapercibida por las supervisoras de este estudio, pues ambas tienen claridad que su trabajo no es únicamente administrativo sino que tiene otra connotación, la de acercarse a la escuela. Pero, ¿Qué impide que lo hagan?

En este sentido, en el ejercicio de la práctica podemos encontrar que en el presente estudio cada supervisora tiene una concepción y un estilo particular de realizar su labor. Encontramos una diferencia significativa, nos llama la atención la formación de la supervisora Juanita, pues sabe organizar su tiempo

y delega tareas, para esto se vale de su equipo de trabajo (3 ATP's), esta cualidad le permite tener tiempo disponible para realizar visitas a sus escuelas.

Sin embargo, esta dinámica se queda en el límite, pues no basta con realizar una visita de rondín, es decir, verificar que todos los docentes estén en la escuela, dar órdenes, controlar al personal de la escuela, organizarla y firmar documentos que son necesarios para la administración. Por el contrario, la misma supervisora debiera involucrarse en los procesos áulicos, pero no hace, la razón no la sabemos. Tal vez, podría ser porque confía mucho en sus docentes o no posee las suficientes herramientas para atender los problemas áulicos.

Otro factor que interviene para que las supervisoras no realicen visitas a sus escuelas, es que en el terreno académico no hay quien lleve control de la asistencia del supervisor al plantel; esta falta de vigilancia hace que las supervisoras del estudio, tengan más comodidad para realizar una visita de manera discrecional.

Tal es el caso de la supervisora Renata, pues para ella el espacio de las visitas es utilizado para observar cómo está funcionando su escuela, “que todo esté donde debe de estar” y atender algunas quejas que se presentan en el momento de parte de los propios docentes o los padres de familia. Pese a esto, aún no se está centrando la atención en ofrecer acciones que orienten el trabajo académico de los docentes frente a grupo.

Dentro de este ejercicio de la función supervisora, indiscutiblemente es necesario mencionar la importancia de la formación profesional de estas autoridades, pues de esto depende el cómo las supervisoras asuman su cargo.

Debemos tomar en cuenta que las supervisoras deben contar con la suficiente preparación académica para orientar acciones hacia la mejora escolar propiciando un trabajo en equipo entre el director y los docentes, pues éste como autoridad tiene en sus manos el poder de brindarles herramientas de apoyo para que entre todo el colectivo escolar unan esfuerzos y logren llegar a las metas planteadas.

Así mismo, debemos reconocer que el hecho de poseer una amplia formación profesional, hasta poseer un grado de maestría (para ambas supervisoras) no garantiza que en los hechos éstas atiendan como debiera ser los problemas que se generan en torno a las necesidades de los profesores de su zona escolar.

Por el contrario, notamos que el tipo de ayuda que brindan va de acuerdo a su manera de entender y valorar la función. Por lo menos una de ellas (Renata) reconoce que ha aprendido sobre la marcha, a partir de lo que ha observado de sus superiores es como resuelve las problemáticas que se le presentan.

En esta preparación académica es necesario que las supervisoras asistan a cursos de capacitación en donde se les recalque la importancia de saber delegar tareas pues sino lo hacen, difícilmente atenderán aquellas tareas que tengan que ver con el acercamiento a la escuela.

A su vez, se deben de orientar a las supervisoras a buscar aquellas herramientas metodológicas, de utilidad práctica que las orienten en el acercamiento a la escuela, pues pareciera ser que el hecho de llegar a la escuela, se convierte en un chequeo a los documentos del día y la asistencia al 100% de los docentes. Pero, se siguen descuidando o no se logran atender las necesidades académicas de los mismos directores y docentes en el ejercicio de su trabajo áulico.

En esta sintonía, es que se debe apoyar a la formación continua de las supervisoras, por lo que, la administración debería enfatizar acciones en la implementación de cursos para fortalecer las tareas pedagógicas de la función supervisora, es decir, crear espacios donde se les ofrezcan las herramientas metodológicas que deberían aplicar en el ejercicio de acercamiento a las escuelas.

Por ejemplo, tener claro que a partir de la realización de un diagnóstico de las problemáticas de sus escuelas en específico, es como se pueden detectar las necesidades que deben ser atendidas y a partir de allí realizar un

plan de acción y brindar orientaciones a las escuelas en su conjunto para la mejora del logro educativo.

Sin embargo, es aquí donde encontramos un fuerte desafío pues, por un lado, se le exige al supervisor que tenga una buena formación académica y asista a cursos de capacitación. Por otro, las condiciones institucionales, en este caso, los cursos de capacitación son limitados para las supervisoras, pues no se acercan a las necesidades de su contexto académico.

En este estudio, ambas supervisoras llegan a afirmar que sólo llegan a asistir a los cursos de la SEP para ganar puntos, pues estos son una imposición para ellas, mismos que a su vez, les permite así subir en el escalafón. Y sólo cuando necesitan orientaciones sobre un tema en específico, por su cuenta asisten a cursos que son de su interés, pero estos cursos, no tienen valor para el escalafón, solo los toman en sus tiempos libres y por decisión personal.

Al mismo tiempo, esta imposición impide que las supervisoras se vayan preparando más en aquellas temáticas que para ellas son necesarias e importantes, pero que la administración no ha logrado verlas como prioritarias. Por lo tanto, se muestra una ausencia de una política de fortalecimiento de la formación supervisora, pues mientras no se atiendan a las necesidades reales y se deje de ver a los cursos como un puntaje más, el valor de estos cursos no será otro que el asistir por imposición y obtener promoción vertical vía escalafón.

La asistencia a cursos debería ser libre, de acuerdo a las necesidades de cada supervisora, sin embargo, es necesario apuntar que a pesar que ellas tengan el interés, el deseo de asistir, los tiempos son acotados y es casi imposible que busquen prepararse por su cuenta. Por lo que, tendrán que optar entre seguir las indicaciones de sus mandos superiores para la asistencia a cursos o realmente buscar por su cuenta los espacios para su formación, tomando en cuenta la extensión de su horario de trabajo y su vida personal.

No podemos negar la evidente sobrecarga de trabajo en la función supervisora. Por un lado, se les exige la asistencia a cursos, por otro deben

atender las necesidades de sus escuelas y su colectivo escolar a su vez que deben tomar en cuenta el trabajo administrativo que se les demanda. Es necesario recalcar que existen muchas actividades o tareas administrativas que no le corresponden realizar al supervisor y sin embargo, se apropia de ellas y las lleva a cabo, cuando estas no le concierne realizar. Por ejemplo, actividades como la organización y la asistencia a concursos, festivales y/o eventos cívicos programados por las escuelas o por la misma administración.

Entre todas estas actividades, parece ser que queda punto y aparte la realización de sesiones de asesoría como parte del trabajo de acercamiento a la escuela. No notamos que realmente se ofrezca un seguimiento a las acciones académicas que se realizan al interior de la institución escolar.

Por el contrario, hay temas emergentes que le toca al supervisor solucionar. Por ejemplo, se presentaron situaciones de conflicto con padres de familia que por causas de divorcio no se puede presentar un padre a recoger a su hijo sin la autorización firmada por el otro cónyuge y para evitar sanciones a la escuela, la supervisora Renata tiene que intervenir apoyándose en el reglamento que rige a las escuelas y dirigirse con la directora para ofrecerle recomendaciones (realizar un oficio) para evitar que esto pase a mayores.

En este siendo, es que las supervisoras ayudan en la resolución de conflictos que sobrepasan el ámbito escolar y se convierten en temas emergentes (por lo regular son conflictos con padres de familia). No obstante, debemos reconocer que la función supervisora es un trabajo en colectivo, por lo que, debería darse paso a la creación de ambientes de trabajo saludables, pues definitivamente esto repercutirá en la participación de los docentes en el desarrollo de las actividades cotidianas de la escuela y, de algún modo, el resultado conducirá a la realización del éxito o fracaso en la institución escolar.

Acceso y permanencia en el cargo

Dentro de las situaciones observadas en el estudio, nos llamó la atención la carencia de actividades de evaluación en esta función. Debemos apuntar que el proceso de acceder al cargo, tal vez no es el más idóneo, pero es el que la normatividad rige: vía escalafón. Se les aplica a las supervisoras un examen

para la obtención de un puntaje y así acceder al sistema y de acuerdo al tipo de función que en su ascenso consigan. Sin embargo, consideramos que el puntaje obtenido no es suficiente para conocer si éstas están preparadas y cuentan con suficientes actitudes y cualidades para enfrentar el cargo con la debida responsabilidad que esta conlleva. Lo anterior, nos obliga a reflexionar sobre esta forma de evaluación que es insuficiente para realmente conocer si estas supervisoras están preparadas o no para el ejercicio de esta función.

Así mismo, una vez dentro de la función, no sabemos cuáles son los criterios para la evaluación constante, pareciera ser que este proceso se centra en verificar la cantidad de documentos enviados a sector, es decir, si cumplen en tiempo y forma con lo que les demanda la administración.

Comentemos ahora sobre la supervisión como evaluadora de los procesos escolares y de las acciones orientadas al aula, es decir, la supervisión como evaluadora de maestros y directivos. Se reconoce que la máxima premisa del sistema educativo mexicano está orientada a asegurar los aprendizajes de los alumnos e implantar estrategias que eleven la calidad pues está obliga a establecer mecanismos adecuados de evaluación y supervisión en la educación primaria.

La supervisión no debe constituirse en un instrumento punitivo y mucho menos mantenerse como una práctica burocrática intrascendente. Debe ser una vía para realizar una evaluación metódica de lo que sucede al interior del aula y en la escuela, un medio para introducir correctivos e innovaciones en la enseñanza. Por lo mismo, la actividad de la supervisión exigirá de quien la realiza determinadas cualidades y aptitudes académicas.

Es importante señalar, que si la administración esta consciente del papel mediador entre la supervisión y la escuela, y su repercusión dentro del Sistema Escolar debiera brindar los suficientes recursos –institucionales, materiales– para su labor, claro está que este apoyo debe atender también a los directores y a los docentes.

Pero sobre todo, la administración deberá crear los suficientes espacios para que el supervisor atienda a las demandas de las escuelas a su cargo. No

son suficientes los espacios de las Juntas de Consejo Técnico de Zona (JCTZ) pues en una sesión al mes no se pueden conocer a detalles todos los esfuerzos que cada profesor ofrece a sus alumnos y ayudarlo en aquellos que parecen ser un obstáculo para la labor docente.

Finalmente, sino se tiene en cuenta la necesidad de replantear las prácticas cotidianas y originar un cambio en la institución, difícilmente se podrán llevar a cabo las innovaciones que la administración demanda a las escuelas. Sin embargo, en esta línea es necesario puntualizar que para los actores educativos las iniciativas de política que se transforman en proyectos de innovación y mejora son vistos en la realidad como demandas burocratizadas que afectan a la escuela a través de la supervisión.

Es decir, esta actividad para estos actores representan una carga de trabajo, pues cada sexenio, cada ciclo escolar, los proyectos educativos adquieren nombres diferentes, les piden realizar diagnósticos, evaluaciones, a fin de atender a determinadas necesidades, pero, ¿realmente los involucrados adquieren el sentido del nuevo proyecto?, ¿es necesario echarla a andar? son interrogantes que los docentes se plantean cada vez que llega a sus manos una reforma, un nuevo plan, una nueva innovación. Debemos de reconocer que el éxito o el fracaso dependerán del nivel de compromiso asumido por todos los involucrados en la educación.

Sin embargo, hemos visto que la innovación sigue representando un desafío interesante en el desarrollo de las propuestas educativas al interior de las escuelas, ya que hoy en día se les exige a todos los actores involucrados en específico al supervisor, que innoven en el ejercicio de sus prácticas, acción que requiere mirar al supervisor como un facilitador del cambio que contribuya a la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, debemos reconocer que siguen existiendo dificultades para poder implementarse dichas propuestas. El miedo al cambio, la falta de visión, la resistencia, son ejemplos que podemos escuchar de parte de algunos supervisores. Esta visión acorta las iniciativas que demanda la innovación y por muchas orientaciones normativas que existan, si en la práctica no se tiene

presente o no se apuesta por un verdadero cambio, difícilmente se logrará la mejora educativa.

Es aquí donde podemos incidir como pedagogas, en el diseño de propuestas educativas tratando que se hagan diseños flexibles y adaptables donde quede claridad sobre la finalidad pedagógica que se le exige al supervisor, como lo es el brindar acompañamiento y asesoría.

Ante esto, como profesionales de la educación para solucionar esta problemática, propondríamos impartir un taller para fortalecer las tareas pedagógicas de los equipos de supervisión, cuyo objetivo sería analizar las caracterizaciones y necesidades de asesoría y acompañamiento a las escuelas a través de sus propias vivencias.

En este taller el supervisor(a), deberá detectar las necesidades de asesoría y acompañamiento que requiere un grupo de docentes a cargo de determinado plantel. A través de la observación, el análisis y la detección de necesidades y/o problemas que tiene su equipo docente, y a partir de ellos proporcionar una asesoría. A su vez, los orientaremos con una serie de preguntas guía para realizar su caracterización, pero sobre todo, haciendo que ellos reflexionen sobre las tareas pedagógicas que les corresponde desarrollar; enfatizando en la concientización del papel que juega su función en la mejora educativa, porque si uno no pretende cambiar nadie lo va a obligar.

Cabe destacar que se puede llegar a lograr un cambio en el supervisor, pero si las condiciones laborales (reducir la carga administrativa, incorporar apoyo) y de formación (formación continua, asesoría, proporcionarles documentos más concretos) no se ofertan, el cambio no se llegará a concretar y por lo tanto, no habrá un progreso.

BIBLIOGRAFÍA

- AMARU Maximiano Antonio Cesar (2009). *Fundamentos de administración. Teoría general y proceso administrativo*. Pearson Educación, México, pág. 6
- ANTÚNEZ Serafín. Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares en Martínez Olivé Alba (Coord.) (2006) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México. pp. 196
- BONILLA Pedroza, Oralia [et.al] (2009) *Supervisión y asesoría para la mejora educativa. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar del Programa escuelas de tiempo completo en el Distrito Federal*. AFSEDF-SEP, México, pp. 99
- BONILLA, [et.al.]. (2010). "Formación de los supervisores de educación primaria en México. Análisis de Necesidades" (REF. A/019899/08). Informe Distrito Federal. Innovación y Asesoría Educativa, A.C.
- CALVO Pontón Beatriz (et.al) (2002). *La supervisión escolar de la educación Primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*. Paris. IPE-UNESCO, pp. 389.
- CARRON, Gabriel y Antón De Grauwe. (1997) *Tendencias en la Supervisión Escolar. Temas actuales en la supervisión: una reseña literaria*. UNESCO. Instituto Internacional para la Planeación Escolar. París. pp. 61
- COMBONI Salinas Sonia y José Manuel Juárez Núñez (2000). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. México, pp. 310
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2010) Título primer. Capítulo I de las garantías individuales. *Artículo 3º constitucional*.
- DA COSTA Santos, Dilma, *A supervisión no ensino medio*. En curriculum, Nº 15, pág. 14.
- DEAN, Joan (1997) *Supervisión y asesoramiento: manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*, Madrid: La muralla, pp. 321.
- FULLAN, M. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas. pp. 328.
- GALINDO Cáceres, Luis Jesús (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura, y comunicación*. Pearson Educación. pp. 347-359
- GOETZ J. P y Margaret Diane LeCompte. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid pp. 279
- GUEVARA Niebla (1992) citado por Néreci (1975) en *Introducción a la supervisión escolar*. Kapelusz, Buenos Aires, pag. 65

-
-
- HOYLE E. (1980). *El papel del agente de cambio en la innovación educativa* en J. Walton (Dir). *Diseño y organización del programa*. Madrid. Anaya, pp. 91-103
- MARTÍNEZ Olivé Alba [Coord.] (2006) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México. pp.196
- MAUREIRA, Fernando (f/p). “*La innovación educativa en un contexto de reforma*”, en revista Educare. Programa escuelas de calidad. (Versión en Word/ documento de trabajo).
- MOSHER L., y David Purpel (1974) *Nuevos enfoques de la Supervisión Escolar: un desafío al concepto tradicional*, Bueno Aires, El Ateneo, pp. 146
- NEAGLEY Ross L. y N. Dean Evans. (1969) *Técnicas de la Moderna Supervisión Escolar*, Troquel, Argentina pp. 331.
- NEAGLEY y Evans (1965) *Técnicas de la moderna supervisión escolar*. Troquel, pág. 11
- NÉRECI (1975) *Introducción a la supervisión escolar*. Kapelusz, Buenos Aires, pag. 55
- NIETO Cano, José Miguel y Portela A. (1999) *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*, Murcia, DM
- NIETO Cano, José Miguel. *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas* en Segovia Domingo Jesús (coord) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro-EUB.
- ROCKWELL, Elsie (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Mecanografiado. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de estudios Avanzados del IPN. México, pp. 50.
- SCHMELKES, Sylvia (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del magisterio, México, pp. 134
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación, Subprogramas Sectoriales 1. Educación Básica. México
- SEP-AFSEDF *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal. Ciclo escolar 2009-2010*.
- SEP-DGDGIE (2006). Castellano Pérez Ernesto y Cuauhtémoc Guerrero Araiza. (coords). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*. México, pp. 81.
- SEP-DGFCMS (2005) *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (SAAE)* México. pp. 81.

SOLER Fierrez Eduardo (1991) *La visita de inspección*. La Muralla, Madrid pp. 170

STENHOUSE (1984). Artistry and teaching: the teacher as focus of reserch and development en D. HOPKINS Y M. Widden. *Alternative perspectives on school improvement* (pp. 67-76) Lewes Falmer.

STOLL Louise y Fink Dean (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, España, Octaedro.

VÁSQUEZ Romero (1998) citados por Neagley y Evans "Técnicas de la moderna supervisión escolar". Troquel.

WOODS Pete (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona. pp. 220

Cuatro registros de observación de la supervisora Juanita (abril-mayo 2010) (clave: J-R1, J-R2, J-R3, J-R4).

Una entrevista a profundidad de la supervisora Juanita (junio 2010), (clave: EJ1).

Seis registros de observación de la supervisora Renata (abril-mayo 2010), (clave: R-R1, R-R2, R-R3, R-R4, R-R5, R-R6).

Una entrevista a profundidad de la supervisora Renata (junio 2010), (clave: ER1).

Bibliografía electrónica

BLEJMAR, B. "Puntuaciones necesarias para una supervisión eficaz", en: Revista Novedades Educativas, núm. 120. Argentina, diciembre de 2000. Citado en RIVERA Ferreiro, Lucía. La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. ¿Qué supervisores necesita la escuela básica para apoyar su transformación? Disponible en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu18/rivera.htm> [consultado el día 18 de septiembre de 2009 a las 11:31 pm.]

DEL CASTILLO Alemán, Gloria (2007). *Un diagnóstico sobre la formación, trayectoria y funciones de los supervisores escolares de primaria del Distrito Federal*. México, Flacso, pp. 236. Disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Supervision/Completo/supervision_escolar.pdf [consultado el día 17 de agosto 2009 a las 3:41 pm]. [Última actualización: 29/mayo/2009]

El avance programático, disponible en <http://www.agapasm.com.br/Documentos/Parte%204.pdf> [consultado el día 12 noviembre del 20 10 a las 12.36 pm.]

El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), disponible en http://sipec.sep.gob.mx/WebHelp/objetivos_pete_y_pat/pete.htm [consultado el día 12 noviembre del 2010 a las 12.40 pm.]

ESTRADA Escamilla, Rosa María (2007) *Supervisión escolar*. Disponible en <http://supervisionescolar.blogspot.com/> [consultado el día 23 de marzo a las 8:36 pm.]

GARCÍA Cabrero, Benilde y Laura Zendejas Frutos (coords). (2008) *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de La Educación. pp. 316. Disponible en http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4223:hacia-un-nuevo-modelo-de-supervision-escolar-para-las-primarias-mexicanas&catid=366:reportes-de-investigacion-capitulos&Itemid=1309 [consultado el día 20 de agosto de 2009.]

Innovación y Asesoría Educativa, A.C. Disponible en <http://www.iae.org.mx/>

La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana. (2006) Informe anual 2006. Resumen ejecutivo. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/3392> [consultado el día 8 de noviembre de 2010 a las 10.23 am.]

La supervisión escolar: apoya, asesora y evalúa a las escuelas (antología) (2003) Escuelas de calidad. Disponible en <http://portalsej.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-calidad/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-calidad/files/pdf/m1supervisor.pdf> [consultado el día 20 de noviembre de 2010 a las 2:16 pm.]

Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación con fecha 19-08-2010. Disponible en www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf [consultado el día 20 de noviembre de 2010 a las 6:32 pm.]

Plan General de Evaluación del Aprendizaje. Proyectos Nacionales e Internacionales. (2005) Excale. INEE. Dirección de Pruebas y Medición. Disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebasymedicion/plan_general/Completo/plan_general.pdf [consultado el día 12 de marzo de 2008]

Programa Nacional de Carrera Magisterial, presentación. Disponible en http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm [consultado el día 5 de noviembre de 2010 a las 5.32 pm.]

Programa Sectorial de Educación de los Estados Unidos Mexicanos 2007-2012 disponible en http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf [consultado el día 25 de marzo del 2010 a las 2.53 pm.]

Programas Escuelas de Calidad (PEC), Disponible en aip.sinaloa.gob.mx/.../PROGRAMAESCUELASDECALIDAD.doc [consultado el día 12 noviembre del 2010 a las 12.55 pm.]

Real Academia Española. *Concepto de Burocracia*. Disponible en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=burocracia [consultado el día 28 de Marzo de 2011 a las 5:10 pm]

Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en www.snate.org.mx/pics/pages/snate_legislacion.../regla-etssep.pdf [consultado el día 21 de noviembre de 2010 a las 3.56 pm.]

TAPIA Guillermo (2001) *La supervisión de la educación básica. Una reforma pendiente* en Sinéctica 18 enero-junio 2010 pág. 55-68 Disponible en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores04/018/18%20Guillermo%20Tapia.pdf [consultado el día 20 de noviembre de 2010 a las 12:16 pm.]

UDLAP. *México tiene una cobertura del 98 por ciento en educación básica*. Disponible en <http://www.udlap.mx/udlahoy/udlahoy.aspx?h=200&o=4&y=751> [consultado el día 15 de marzo de 2010 a las 6:50 pm.]

UNESCO (2004) *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Resumen Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. Paris pp. 45. Disponible en http://www.cme-espana.org/DOC/Informe_EPT_2005.pdf [consultado el día 8 de noviembre de 2010 a las 10.26 am.]

VALLEJO Martínez, Marco Iván (et.al.) *La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE. Supervisión y Proyecto Escolar, una experiencia de gestión pedagógica*. Disponible en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu18/vallejo18.htm> [Consultado el día 18 de septiembre de 2009 a las 3.50 pm.]

ZORRILLA Fierro, Margarita. *“Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México. Retos, tensiones y perspectivas”* [en línea] [consultado el día 31 de agosto de 2009] Disponible en <http://redalyc.uamex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504206> en Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, No. 2, Universidad Autónoma de Baja California, México 2002, págs. 114-132.

Anexos

Guión de entrevista _Supervisora Juanita

Datos generales

- ¿Cuántas escuelas tiene a su cargo?
- ¿Cuántas de esas escuelas entran en el proyecto de jornadas ampliadas?
- ¿Con cuántos directores trabaja en este momento?
- ¿Cuál es el número total de maestros que tiene en sus escuelas?
- ¿Cuántas escuelas tiene sin director hasta ahora?
- ¿Cuál es el número de ATP'S con los que cuenta?

Formación

- ¿Me podría decir en dónde realizó sus estudios y cómo es que decidió ser supervisora?
- ¿Cuáles son los cursos que ha tomado?
- ¿Cómo es que llegó a ser supervisora?
- ¿Cuántos años ha trabajado como docente, directora y supervisora?
- ¿Qué es lo que más le gusta de su función como supervisora?
- ¿Qué es lo que no le gusta de su función como supervisora?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas a las que se enfrenta?

Funciones

- A lo largo de las observaciones me pude percatar que alguna de las funciones que realiza como supervisora es la de sustituir a los directores ¿por qué usted tiene que sustituirlos?
- En realidad ¿esta actividad es una función que tienen que hacer los supervisores?
- ¿Qué diferencia existe entre su labor como directora y supervisora?
- Alguna vez usted me comentó que no le habían avisado con tiempo que la directora se encontraba enferma y que usted tenía que sustituirla, y menciono que tuvo que recurrir a sus apuntes. ¿Qué contienen sus apuntes en los que se basa para acordarse de cómo ser directora?

-
-
- Actualmente se menciona que la supervisión debe realizar una asesoría, entendiendo que es brindar apoyo académico de corte pedagógico, ¿usted que opina de esto?

Apoyo del sector

- ¿Cada cuándo tiene juntas en el sector?
- ¿Qué hace en estas juntas?
- ¿Cuál es el apoyo de su jefa de sector hacia usted en relación a su trabajo?

Conceptualización

- Si tuviera que decir qué es la supervisión escolar, ¿Cómo la definiría desde su persona y en base a su experiencia?

Tipo de supervisor

a) Tarea técnico-pedagógica

- ¿Para usted qué es hacer trabajo técnico-pedagógico?
- ¿Cómo lo realiza?
- ¿Por qué si no les exigen un formato para realizar lo técnico-pedagógico usted lo hace?
- ¿Cada cuando visita sus escuelas?
- ¿Por qué no puede entrar usted cuando quiera a las escuelas particulares que atiende? ¿Existe alguna normatividad?
- Durante las observaciones me pude percatar que en las escuelas existen muchos conflictos y sobre todo cuando le llega a pasar algo a algún alumno, ¿Qué problemas enfrenta la escuela, los maestros y usted misma, cuando pasa algo así? ¿Cómo debe ser la relación de la escuela con los padres?

b) Tarea administrativa

- En su práctica cotidiana, ¿Cómo concibe usted el trabajo administrativo?
- ¿Qué le demanda la administración?
- ¿En qué bases legales se apoya para ejercer la supervisión?

Tiempo

- ¿Es posible planear en el ejercicio de la supervisión?
- ¿Qué hace para no enfocarse tanta en lo administrativo y darle prioridad a lo técnico-pedagógico?

Implementación de innovaciones

- ¿Cómo lleva a cabo el taller de lectura (vamos por los 600)?
- ¿Por qué lo lleva a cabo usted?
- ¿Qué tipo de actividad promueve para lograr este proyecto?
- ¿Se le ha dificultado ponerlo en práctica?
- ¿Qué tendría que hacer para obtener mejores resultados?
- ¿Hasta el momento qué ha representado para usted jornada ampliada y cómo ha resuelto la situación?

Criterios de supervisión

- ¿Cuáles son los criterios que utiliza para supervisar el comedor?
- ¿Qué debe tener una escuela para que usted la considere como buena?

Apoyo interno

- ¿Qué apoyo le brindan sus ATP'S?

Guión de entrevista _Supervisora Renata

Experiencia

- Me podría decir, ¿en dónde realizó sus estudios profesionales?
- ¿Cuáles son los cursos que ha tomado en relación a la supervisión?
- ¿Cómo es que se decidió a ser supervisora?
- ¿Cuántos años ha trabajado como docente, directora y supervisora?

Funciones

- Se veía muy interesante el tema “Lineamientos en Educación Especial”, en la Junta de Consejo Técnico de Zona, pero entró una llamada, ¿En la función supervisora siempre surgen emergencias? ¿es usual que pasen estas cosas?
- ¿Qué es lo que más le gusta de su función como supervisora?
- ¿Qué es lo que más le disgusta de su función supervisora?
- Actualmente se menciona que la supervisión debe realizar una asesoría, entendiendo que es brindar apoyo académico de corte pedagógico a las escuelas. ¿Usted que opina de esto?

Conceptualización y características de la supervisión

- Si tuviera que decir qué es la supervisión escolar, ¿cómo la definiría desde su persona y con base a su experiencia?
- ¿Cuál es el apoyo normativo que tiene la función de supervisión, en qué bases legales se apoya para ejercer la supervisión?
- ¿Cuáles considera usted que son las cualidades y retos a los que usted debe atender como supervisor ante su labor de visita a las escuelas para promover que las escuelas logren sus propósitos por ejemplo, en la reforma curricular o en las escuelas de jornada ampliada?

Problemas de la asesoría

- En su práctica cotidiana, ¿Cuáles han sido los principales problemas (situaciones, climas de trabajo, tensiones etc.) a los que se enfrenta a la hora de visitar a las escuelas y cómo los soluciona?
- ¿Qué es lo que le impide brindar una asesoría a la escuela?

Procesos

- Durante mis observaciones, me percate que usted visita a algunas escuelas ¿qué es lo que hace en estas visitas? ¿Qué problemas atiende? por ejemplo, el día 19 de abril que no puede estar con usted, me dijo que iba a visitar a una escuela, ¿sí la visitó?
- Pensando en una solicitud de una escuela, me podría describir ¿Cuál es el procedimiento para realizar una asesoría (quién lo solicita, quién lo brinda, quién decide o establece los temas o aspectos a asesorar)?
- ¿Por qué el supervisor no entra en la escuela particular, a qué se debe? ¿de dónde proviene esta regla?
- Usted, ¿cómo participó en la semana de aplicación de exámenes ENLACE?, ¿Qué es lo que se hace con los resultados de ENLACE y cómo se involucra la supervisión?
- Usted me comentó en una sesión de observación, que el único espacio factible para realizar el trabajo pedagógico es en la Junta de Consejo Técnico de Zona, ¿a qué se refiere con el trabajo pedagógico? y ¿Qué se hace usualmente en una Junta de Consejo Técnico de Zona?
- ¿Qué tipo de actividades promueve para lograr el proyecto “*Vamos por los 600 puntos*”?
- Hasta el momento, ¿Qué ha representado para usted Jornada Ampliada y cómo ha resuelto esta situación?, porque parece ser que para sus maestros ha representado ser un conflicto laboral. Y, ¿qué desafíos tiene en lo técnico-pedagógico?

En relación al sector

- ¿Cómo es el apoyo de su jefa de sector en relación a su trabajo como supervisora?
- ¿Cada cuánto tiene juntas con el sector?
- ¿En qué tipo de actividades de forma más cercana se involucra la supervisión y la jefatura de sector? Me podría dar ejemplos.
- ¿Qué tipo de eventos debe de organizar y realizar la supervisión a su cargo?
- ¿Qué tipo de actividades le demanda el sector, y este alguna vez la visita en su oficina? ¿Si llega a visitarla cuál es la causa?