



**Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación**

**LA CONSTITUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE
SUPERVISION ESCOLAR EN EDUCACIÓN
PRIMARIA DENTRO DEL ORDEN
INSTITUCIONAL**

TESIS QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PRESENTA:

ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS
DRA. SONIA COMBONI SALINAS

Pachuca, Hgo. Febrero de 2007

AGRADECIMIENTOS

*El universo es un cocktail de orden, desorden y organización.
Edgar Morin*

La formación y desarrollo profesional adquirido con los estudios del Doctorado en Ciencias de la Educación, constituye para mi persona, la posibilidad de contribuir a superar la problemática educativa que presenta nuestra entidad. Por ello, reconozco el profesionalismo de todos y cada uno de los asesores que participaron en el desarrollo de la primera generación: Dr. Francisco Miranda, Dra. Patricia Ducoing, Dra. Sonia Comboni, Dra. Coralia Pérez, Dra. Emma Leticia Canales, Dr. Carlos Rafael Rodríguez y Dr. Tiburcio Moreno.

Especial consideración y agradecimiento, me merece la Dra. Sonia Comboni Salinas por el acompañamiento tutorial que realizó a mi proyecto de investigación y su posterior expresión en la construcción de la presente tesis. Su alto sentido de responsabilidad, conocimiento y profesionalismo fueron un aliciente constante para que la construcción de ideas alcanzará un nivel óptimo. De igual manera le agradezco la atención prestada con un gran sentido humano, de amistad y comprensión mostrada durante nuestra relación académica.

No omito mencionar mi agradecimiento a los Doctores Carlos Rafael Rodríguez Solera, José Manuel Juárez Núñez, Coralia Pérez Maya y Patricia Bezies, quienes con su lectura cuidadosa, comentarios y sugerencias hicieron que el trabajo se enriqueciera en su construcción.

De igual manera agradezco a los supervisores escolares, directores, apoyos técnicos y autoridades educativas de educación básica la disposición y facilidades para el desarrollo de la investigación.

A mis compañeros de Doctorado por su disposición a la escucha y aliento constante en la terminación de la tesis.

A todos ellos, mi gratitud sincera.

Alfonso

A Martha, mi amor,
compañera incansable en este
y otros retos.

A Carmina, mi amor chiquito,
aliciente cotidiano para
seguir adelante.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA INDAGACIÓN DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.	14
INTRODUCCIÓN	14
A. PROBLEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN	15
1. La cotidianeidad en las prácticas de supervisión escolar.	15
2. Problematización de objeto de estudio: prácticas de supervisión.	19
B. REFLEXIONES METODOLÓGICAS.	27
1. Adscripción metodológica.	27
2. Ejes de análisis para el estudio de la supervisión escolar.	30
3. Acercamiento al campo de las prácticas de Supervisión Escolar.	32
4. Reflexiones sobre el proceso metodológico	38
5. El poder como categoría de análisis en la supervisión escolar.	41
a) Marco analítico de la categoría de poder.	41
b) Acercamiento al análisis del poder en la supervisión escolar	47
C. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	52
CAPÍTULO II. DISCUSIÓN DE APERTURA: EL CAMPO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	56
INTRODUCCIÓN	56
A. CONCEPCIONES SOBRE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.	57
1. Naturaleza y significado de la supervisión escolar.	57
2. Principios de la supervisión escolar.	64
B. FUNCIONES EN LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.	66
1. Funciones del supervisor escolar.	66
C. ¿QUIÉNES SON LOS SUPERVISORES ESCOLARES?	73
1. Estadística básica de los supervisores a nivel nacional.	73
2. Estadística básica de supervisores en el estado de Hidalgo.	80
D. LOS ESTUDIOS SOBRE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	82
1. Contribuciones relevantes en el ámbito nacional.	83
2. Contribuciones relevantes en el ámbito internacional.	92
3. Análisis de los estudios sobre supervisión escolar.	99

CAPÍTULO III. PRIMER NIVEL DE DISCUSIÓN: LA CONSTITUCIÓN DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.	109
INTRODUCCIÓN	109
A. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.	110
B. MODERNIDAD Y RACIONALIDAD EN EL ORDEN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA DE SUPERVISIÓN.	117
1. Modernidad y racionalidad en las prácticas de supervisión.	117
2. La supervisión escolar en el contexto de un nuevo modelo de gestión.	124
C. APROXIMACIÓN EPISTÉMICA AL CAMPO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	140
D. ESTRUCTURA Y CULTURA ORGANIZACIONAL DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.	146
1. Estructura y organización de la supervisión escolar	147
2. Orden, jerarquía y determinación.	150
3. Cultura organizacional: el poder y conflicto en la cotidianeidad de las prácticas de supervisión.	153
CAPÍTULO IV. SEGUNDO NIVEL DE DISCUSIÓN: LA CONSTITUCIÓN DEL SUPERVISOR Y SUS PRÁCTICAS.	161
INTRODUCCIÓN	161
A. LA CONSTITUCIÓN DEL SUPERVISOR ESCOLAR	163
B. LA TRAYECTORIA HACIA LA SUPERVISIÓN: CONSTRUCCIÓN DE LEALTADES.	169
1. Los méritos sindicales y oficiales.	170
2. Las relaciones construidas.	173
3. La visión androcéntrica en la función supervisora.	177
4. El reconocimiento a la trayectoria: el ascenso.	181
C. APRENDIENDO A SER SUPERVISOR: CONSOLIDACIÓN DE LEALTADES.	184
1. Recuperando la experiencia y aprendiendo de otros.	185
2. Mantenimiento del modelo tradicional.	188
D. SER SUPERVISOR: UNA POSICIÓN DE PODER.	191
1. La construcción de un estilo.	191
2. Autoridad y poder en la supervisión escolar.	193

CAPÍTULO V. TERCER NIVEL DE DISCUSIÓN: LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	200
INTRODUCCIÓN	200
A. LA EXIGENCIA INSTITUCIONAL DE SER INNOVADORES: EL CASO DE PRIMARIA GENERAL	202
1. El Sector 07 de Ixmiquilpan.	204
2. Dos momentos coyunturales.	211
3. La innovación como exigencia de la política educativa.	214
B. UNA FIGURA SIN PRESENCIA ACADÉMICA: EL CASO DE EDUCACIÓN INDÍGENA	218
1. La educación indígena en Ixmiquilpan.	219
2. Los años recientes: la educación intercultural bilingüe.	224
3. Resistencia a lo académico y mantenimiento del poder.	227
C. ELEMENTOS QUE EVIDENCIAN TENSIÓN INSTITUCIONAL EN LA CONSTITUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN.	231
1. Tensión entre innovación y tradición.	233
2. Tensión entre ser autoridad educativa y la pertenencia sindical.	235
3. Tensión entre fiscalización y el apoyo académico	237
D. LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: POSIBILIDADES DE COMPARACIÓN.	246
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE CIERRE: APORTACIONES A UNA TEORÍA DE LA SUPERVISIÓN	252
INTRODUCCIÓN	252
A. REPRESENTACIÓN DEL SUPERVISOR COMO SUJETO DE PODER.	253
B. LA SUPERVISIÓN COMO INSTITUCIÓN	255
C. TRES ELEMENTOS PARA UN NUEVO MODELO DE SUPERVISIÓN	261
1. La evaluación de la actuación profesional del supervisor escolar de educación primaria.	262
2. Las redes: una perspectiva de formación del supervisor.	267
3. El proyecto de supervisión	271
REFLEXIONES FINALES	277
BIBLIOGRAFÍA	285

INTRODUCCIÓN

La supervisión escolar, como elemento clave de nuestro sistema educativo, ha ocupado siempre un lugar relevante, el reconocimiento que se le hace desde la política y autoridades educativas, así como de representantes sindicales, es un indicador de ello. Lo anterior, permite comprender que para una redefinición de su función, es necesario considerar el entorno donde se constituye y en el que se ejerce, además de las relaciones que establece. Esta posición permite que se puedan entender las prácticas cotidianas de un supervisor, desde un sentido genérico y particular.

En este orden de ideas, la imagen que por años se ha tenido de los supervisores escolares, refiere a un sujeto que es ajeno a los procesos que se desarrollan al interior de las escuelas, pero que su presencia siempre esta acompañada de un sentido de vigilancia y control que lo hace estar relacionado estrechamente con los espacios de autoridad y poder. Una autoridad que oficialmente representan y un poder que han construido a través de los años.

En la década de 1891-1901, época de ajustes y toques finales para lograr la plena eficiencia del sistema educativo mexicano, se estableció la *Ley Reglamentaria para la Instrucción Obligatoria* (Marzo 21 de 1891), promulgada por el ministro Joaquín Baranda. En el Art. 64° se señalaban las atribuciones del Consejo: 1) proponer a quien corresponda la remoción de los profesores y directores por motivos justificados; 2) dirigir a los mismos empleados las observaciones oportunas para el mejor servicio de la escuela, 3) resolver las dificultades entre los profesores; 4) exponer a los consejos de vigilancia las observaciones que creyere oportunas para el mejor cumplimiento de la ley. En esta forma, Baranda estimó que se le daba a la enseñanza primaria toda la atención requerida por su central importancia. El capítulo 8° de la ley introducía una innovación en el Art. 69°. Se apuntaba que el presidente de la república nombraría, cuando lo estimara conveniente, **inspectores de las escuelas oficiales**, los cuales dependerían del Ministerio de Instrucción, y de éste recibirían las disposiciones propias de su cargo. Luego se señalaban los requisitos de edad (25 años cumplidos), la ciudadanía mexicana, ser profesor titulado y haber servido con buen éxito. Más tarde, Abraham Castellanos se expresaba en términos desfavorables de tales inspectores:

*Estos inspectores sirven para desorganizar la instrucción. Son magníficos destructores del orden escolar. Jamás han pensado en su santa misión... El alumno y el maestro tiemblan ante este cosaco de la pedagogía (1907, pp172-173)*¹

Desde esta perspectiva, en una zona escolar, el supervisor, aparece como un elemento que influye en el trabajo de directores y docentes. Su función de nexo, entre la autoridad educativa superior y los miembros de la zona escolar a su cargo, le hace jugar un papel que tiene que ver con la coordinación de las actividades y la relación permanente con los miembros de la zona en distintos ámbitos: laboral, sindical, social y educativo.

La determinación de las actividades por parte de él o el desarrollo de alguna situación, esta ligado a las nociones de *control, vigilancia, inspección, autoridad y*

¹ Ernesto Meneses M., (1998) *Tendencias Educativas oficiales en México 1821-1911*. Vol. 1. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana. México, p. 498

poder, en tanto que parece que nada puede ocurrir en las escuelas de la zona escolar sin el conocimiento del supervisor.

Es así como se puede advertir, que el orden institucional emanado de la macroestructura educativa ha generado la constitución de una cultura organizacional que ha prevalecido en las zonas escolares, en la cual el supervisor es reconocido como el representante institucional de las políticas educativas y como un agente de poder y autoridad, no así de liderazgo y conocimiento de su labor. Una labor que frecuentemente es criticada por los docentes y exaltada por la autoridad educativa superior. Este tipo de cultura, ha determinado al supervisor escolar "ocupar el lugar de la autoridad, de la conducción y coordinación general, con una importante cuota de poder en torno a la toma de decisiones y a la promoción de cambios o al mantenimiento del *statu quo*".²

Lo anterior, me permite plantear que a través de las relaciones sociales y prácticas que desarrolla, el supervisor escolar contribuye a determinar algunos aspectos de la cultura particular de la zona escolar a su cargo. En esta construcción social, se expresan las representaciones y concepciones que el supervisor tiene de los procesos educativos, si estas han sido configuradas con base en una trayectoria institucional (sindical, preferentemente), es posible que las prácticas y relaciones se apeguen a la norma y tradición histórica; en cambio si provienen de una trayectoria diferente (académica, por ejemplo), podrían tener una tendencia hacia el conocimiento e innovación.

Históricamente en la figura del supervisor se expresa el cumplimiento de lo instituido y el apego a la normatividad. Desde la edad antigua hasta la actualidad, el supervisor ha estado ligado a las concepciones de control, vigilancia, inspección y evaluación, que se configuran alrededor de un papel que concentra la autoridad y el poder. En este sentido, Weber recuperado por Chiavenato (1994) plantea que "la *autoridad* representa el poder institucionalizado y oficializado. *Poder* implica potencial para ejercer influencia sobre las otras personas. *Poder* significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social.... el *poder* por lo tanto, es la posibilidad de imposición del arbitrio por parte de una persona sobre la conducta de las otras. La autoridad proporciona el *poder*, tener *autoridad* es tener *poder*".³

La aproximación planteada intenta mostrar como en una supervisión escolar de educación primaria es posible identificar una serie de problemáticas en las prácticas que se van constituyendo, y cómo estas son determinadas por un *orden institucional dado*. Lo anterior constituye el objeto central de indagación que he planteado, motivado por el interés personal de profundizar en el estudio de la

² S. Nicastro, (1992) *La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas*. En: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. MEJ-OEA, Año IV, No. 10, Buenos Aires, Argentina, p. 66

³ Idalberto Chiavenato, (1994) "*Modelo Burocrático de Organización*" En: Antología Institución Escolar. UPN, México, pp. 42-75

supervisión escolar y de contribuir a la construcción de conocimiento teórico que permita generar una concepción diferente en este campo.

En este tenor, al incursionar en el ámbito de las prácticas educativas, la mirada que sostenemos inicialmente es muy apegada al sentido común, pocas veces nos genera extrañeza y la generalización de nuestras concepciones se hace presente. La práctica de la investigación hace que esa mirada se convierta en un punto de partida hacia el asombro y el conocimiento sólido de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Lo anterior sin duda fue lo que estuvo presente en mis primeras incursiones en el campo de la investigación, con motivo de los estudios de Maestría. La asesoría pedagógica de los docentes que auxilian en una supervisión escolar de educación primaria se convirtió en el punto de interés inicial, objeto de estudio que se afinó y focalizó en el transcurso de la investigación hasta llegar a profundizar en el estudio de la acción pedagógica del supervisor en las visitas a las escuelas, donde la incertidumbre y la fiscalización estaban presentes.

El interés por las prácticas de supervisión no se abandonó, más aún, se profundizó en comprender lo que estos sujetos hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, interrogantes genéricas que estuvieron presentes en la perspectiva de iniciar un nuevo proceso de investigación. El estudio de la supervisión escolar ha sido escasamente abordado, y en ello radica parte de mi interés, lo que posibilita una serie de perspectivas, entre ellas, que los cambios que se plantean en el terreno educativo exigen del supervisor escolar un desempeño de rol más académico y eficiente que contribuya a un modelo de escuela más innovador. Por otra parte, estudios sobre la supervisión escolar, han planteado la categoría de poder como algo presente en los procesos de supervisión, pero no como algo que tiene que ver con la constitución de las prácticas en un entrecruzamiento de los ámbitos social, institucional, grupal e individual.

La finalidad de profundizar en el ámbito de la supervisión escolar en educación primaria, contexto al cual me he aproximado y considero clave dentro del sistema educativo mexicano, esta ligada al propósito central de la investigación que consiste en *analizar la constitución de las prácticas de supervisión en educación primaria dentro del orden institucional establecido en el sistema educativo*, esto motivó una búsqueda exhaustiva y apasionante desde los primeros momentos para desentramar la compleja red de elementos presentes en la realidad de una supervisión escolar.

Parto del supuesto de que las prácticas de supervisión se constituyen en el espacio y tiempo, siguiendo a Sacristán (1998), como acciones orientadas, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque

insertado en la estructura social⁴ y en los planos personal, social, político e histórico, como argumenta Kemmis (1999).⁵

En este contexto de ideas, las prácticas de supervisión se expresan en el conjunto de haceres, saberes y sentir que los supervisores incorporan, construyen y recrean en la cotidianeidad de su ámbito particular de acción: la zona escolar. Por lo tanto, este tipo de prácticas son emanadas de una reinterpretación de los supervisores y que para ser consideradas como educativas, deberán tener un sentido de transformación de la realidad escolar.

El proceso de *constitución de prácticas de supervisión* lo comprendo como un *continuo* en que los supervisores objetivan una serie de funciones y actividades que le competen, y que necesariamente tienen que ver con el contexto sociohistórico en que se ha desarrollado su vida profesional y personal. Este acercamiento conceptual, me ayuda a comprender que esa objetivación que se da en los supervisores ocurre dentro de un orden, instituido política y socialmente, que le determina, a través de una serie de mecanismos y estrategias, su actuar cotidiano.

Lo constitutivo de las prácticas de supervisión hemos de buscarlo entonces en las acciones que desarrollan los sujetos encargados de esta función; cómo las representan, qué dicen, qué hacen, cómo se relacionan, qué reflexionan, qué les significa, es decir, clarificando sus intenciones educativas en la interacción social.

Desde un punto de vista normativo, al supervisor escolar se le tienen asignadas funciones y tareas de carácter pedagógico y administrativo, incluyéndose en estas últimas las de orden laboral. En cada uno de estos ámbitos, las representaciones construidas por parte del supervisor, se hacen presentes. La experiencia, la trayectoria profesional, su formación, su vida personal, se configuran integralmente en él, para mostrar una *forma de ser*, es decir, una particular forma de constituir y desarrollar su práctica.

El proceso de comprensión de la constitución de las prácticas de supervisión, demandó una actividad de investigación que diera cuenta de la comprensión del *orden institucional*, además resultó relevante, y necesario, considerar diversas líneas analíticas que tuvieran que ver con la reconstrucción sociohistórica de la supervisión escolar, el contexto actual del campo de la gestión y política educativa, el reconocimiento de la función supervisora, la trayectoria y formación de los sujetos y los paradigmas dominantes en la organización institucional.

Comprender que las formas en que los supervisores escolares interaccionan con los docentes y directivos, donde se ponen en juego representaciones de autoridad y poder, implicó reconocer que la historia ha colocado a los supervisores en un

⁴ Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) 2. *Acciones actores y prácticas educativas*. Serie: La Investigación Educativa en México 1972-2002. México, D.F. p. 191

⁵ W. Carr (1999) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Ivíadria, España. Ediciones Morata. pp. 23-24

lugar ligado a las concepciones de control, vigilancia, inspección y evaluación. En la asunción de estas concepciones hacia el rol y función que desempeñan, los supervisores impregnan sus prácticas. No es gratuito entonces que la imagen que se construye en las zonas escolares respecto a estos sujetos, es una imagen que representa al *otro*, no como *alguien cercano*, sino como *alguien diferente*, y que por su condición y posición diferente, pueda vigilarlo y controlarlo.

Este posicionamiento e imagen, resultado de la historia, emerge entonces como un elemento sustancial para comprender que las prácticas de supervisión, en su constitución, poseen elementos visibles (las disposiciones hacia los subordinados) y no visibles (el control a través de esas disposiciones) que cotidianamente se desarrollan.

Ahora bien, el supervisor emite las disposiciones, no como una construcción propia, sino como un instrumento de mediación entre su entorno de gestión y política y sus subordinados. Las intenciones de mejorar la práctica docente, que los supervisores transmiten a los docentes, han sido construidas en otros espacios, los de toma de decisiones. El supervisor entonces, asume esta política en dos direcciones: una, para fortalecer su presencia ante los otros y no negar su pasado histórico, el de ser representante de la autoridad, aún cuando en escasas ocasiones se reconozca como el *instrumento* o en su papel de subordinado; la otra, para dar sentido a su práctica cotidiana, sin una *disposición*, su función supervisora desaparece, porque su posicionamiento sería horizontal a los otros, no en una ubicación superior.

Las funciones normativas que se le han asignado al supervisor escolar de educación primaria, se centran en la responsabilidad de promover, asesorar y supervisar la tarea educativa en su ámbito de acción, además de las que le asigne la autoridad educativa superior. En lo cotidiano, estas funciones se diluyen, el carácter instituyente del sujeto que desarrolla la función, con una trayectoria y formación profesional particular, hace que las resignifiquen de manera diferente para realizar su práctica.

¿Quiénes son los supervisores escolares? Esta interrogante por sí sola me llevó a reconocer a la persona, al profesional y al trabajador. Comprender que los matices en el ejercicio de autoridad tenían que ver con su forma de ascenso, no fue fácil. La construcción de lealtades que caracteriza a los supervisores escolares, se hace presente en sus prácticas cotidianas. La lealtad, como cualidad humana, emerge en las relaciones laborales-profesionales del supervisor como un *estigma*, atributo que desacredita y que impacta su propia práctica y su imagen ante los otros. Se reconoce que es a base de la *lealtad* construida, por encima de la legalidad y el desempeño académico, que muchos supervisores consiguen ascender al puesto, configurando con ello, recles de complicidad que se asumen en defensa del *statu quo* y mantenimiento de lo establecido.

Articular la historicidad de la supervisión escolar con el supervisor como sujeto particular, permite explicar, comprender e identificar la tendencia instrumental y

racionalista que ha orientado el desarrollo de las prácticas y procesos de supervisión. Esta tendencia se explica a partir de pautas en la actividad del sujeto que se van consolidando a medida que, inconscientemente, considera que la reflexión sobre ellas es innecesaria, creando con ello una *actuar automatizado*. Se genera un proceso de *habituación*, siguiendo a Berger y Luckmann (2001)⁶. El supervisor escolar entonces, tiene una inclinación por lo ya probado, lo que le ha dado resultado, dejando de lado las alternativas de innovación que se le presenten, sedimentando con ello, sus prácticas.

Pero el proceso de habituación, no explica solamente los actos realizados, sino también el conjunto de significados que cada acto representa. En cada acción que realiza un supervisor escolar, hay un significado que ha construido a lo largo de su vida profesional, laboral y personal. Esta estructura de significaciones que va configurando es elemento determinante para asumir sus formas de interactuar con los otros y, además, la forma en que desarrolla sus prácticas de supervisión.

En este sentido, cuando las pautas de actividad y estructura de significaciones construidas se ponen en juego en el ámbito social de una zona escolar, se puede decir que se da un proceso de institucionalización⁷. Es posible afirmar entonces, que la constitución de las prácticas de supervisión es un proceso de colectividad.

Si comprendemos esto, comprenderemos por qué parecen inamovibles los esquemas de organización escolar: separación de funciones, jerarquía, burocratismo, relaciones de autoridad. La construcción de una nueva racionalidad tendría que ver, entonces con la revisión crítica de la historia de la supervisión escolar y del sujeto particular que desarrolle la función. Sólo así, la práctica cambia. En este contexto de análisis, los esfuerzos conceptuales de hoy en día, plantean un sentido más comprensiva en los procesos de gestión y de política educativa, sentido que no deja al margen los procesos de habituación e institucionalización de las prácticas.

En la estructura organizacional del sistema de supervisión se da una serie de procesos, relaciones y significaciones que están en juego, que de alguna forma constituyen y configuran, una cultura particular en los supervisores que no tienen otros actores educativos. Estos elementos son los constituyentes de las prácticas, con todas las vertientes que cada uno de ellos representa. Tarea compleja sin duda, pero que lleva a discernir que la actuación cotidiana del supervisor no se desarrolla como una entidad aislada, sino en un conglomerado de relaciones y en contextos cambiantes, que no permanecen estáticos, lo que dificulta su comprensión

Por el trabajo que he desarrollado como asesor técnico de una Supervisión General de Sector en el nivel de educación primaria, el estudio se presenta

⁶ Peter L. Berger y T. Luckmann (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores

⁷ Berger, P. y Luckmann, T. op. Cit.

interesante e innovador, en tanto que el conocimiento que se genere será para el mejoramiento de las prácticas de supervisión que allí se desarrollan.

Por otra parte, la investigación realizada contribuye a la comprensión y explicación de la constitución de las prácticas de supervisión, al dar cuenta de la implementación de políticas educativas en el campo de la supervisión escolar y la determinación que estas tienen en las prácticas, así como de los procesos institucionales y organizacionales que se hacen presentes en torno a las prácticas de supervisión en educación primaria. También, se analizan las interrelaciones que determinan la actuación del supervisor escolar en educación primaria y cómo su trayectoria profesional permite explicar el sentido, representaciones y concepciones que le dan a su práctica cotidiana.

Esta tesis, que aspira a ser una contribución para comprender la función supervisora en educación primaria, tanto en el subsistema general como en el indígena, y generar a partir de ello, algunas líneas para su desarrollo y transformación, se estructura, para su análisis, en seis Capítulos que dan cuenta en forma integral de la problemática planteada.

En el Capítulo I, Enfoque teórico-metodológico para la indagación de la supervisión escolar, se parte de una descripción analítica de la cotidianeidad de las prácticas de supervisión, donde se reconoce el papel periférico de la tarea sustantiva sujeta a determinaciones de orden administrativo. Por otra parte, en la problematización de las prácticas de supervisión, desde lo teórico y lo práctico, se reconoce que son acciones intencionadas con sentido que tienen que ver con los planos personal, social, político e histórico, es decir, el conjunto de elementos que configuran el orden institucional que las determina. Para ello, la adscripción metodológica de corte cualitativo, permitió la posibilidad de establecer ejes de análisis en distintas dimensiones y direcciones, y derivar entonces, la categoría de poder, como aquella que esta presente en las relaciones de los distintos actores en los espacios y ámbitos de su acción. El trabajo de campo realizado en Ixmiquilpan, Hgo., en primaria general y primaria indígena, escenarios de la investigación, se diversifico, con el propósito de obtener y construir el dato a partir de la información derivada de documentos, entrevistas y observaciones, situación que permitió establecer ideas más sólidas y articuladas hacia los objetivos de la investigación.

El Capítulo II, Discusión de apertura: El campo de la supervisión escolar, se desarrolla una discusión sobre el campo de la supervisión escolar, ofreciendo referencias conceptuales de la actuación y situación de los actores. En su interior se reconoce la problemática en la supervisión escolar desde distintas dimensiones para un estudio más profundo. Se argumenta sobre la naturaleza de la función supervisora y los principios que la rigen, planteando que la supervisión escolar debe, no sólo ser una instancia de control y vigilancia, sino de coordinación, motivación y dirección de las acciones en una zona escolar. Para ello, resulta importante que se de cuenta de las funciones que le establece el Manual del

Supervisor (1987) y de aquellas que, desde lo instituyente, ha desempeñado cotidianamente.

En el mismo sentido, y como elementos para comprender la función que desarrollan, se ofrece una amplia referencia sobre quiénes son los supervisores de educación primaria general y educación indígena, en relación a su edad, formación, experiencia, escolaridad y cuestiones de género, tanto a nivel nacional como estatal y local.

Este segundo capítulo, cierra el análisis dando cuenta del estado de conocimiento en los estudios de supervisión escolar en tres ámbitos: internacional, nacional y estatal. Cobran relevancia las propuestas de transformación de la función desarrolladas en varios estados de la República Mexicana, así como los estudios que intentan desentrañar los significados y sentidos de la supervisión. Con ello, se ofrece, un análisis de estos estudios, que estructuran un marco de referencia para las ideas expuestas.

En el **Capítulo III, Primer nivel de discusión: La constitución de la supervisión escolar**, se ofrece un marco de referencia analítico para reconocer cómo se ha constituido la supervisión escolar histórica y socialmente en contextos diferenciados, identificando elementos de complejidad, poder y conflicto en su desarrollo. Desde la antigüedad, se identifica a la supervisión escolar como una instancia de control, vigilancia y poder, siempre en concordancia con los requerimientos del estado. Aún cuando hoy en día se pondere su orientación hacia funciones de asesoramiento y apoyo pedagógico, lo cierto es que en los espacios concretos de su práctica sigue vigente la naturaleza de su origen, comprendiendo que la evolución histórica es determinante en la constitución de sus prácticas. Más adelante, se ofrece una discusión amplia sobre las implicaciones del contexto de modernidad que vivimos, y en el cual se inscriben las prácticas de supervisión, principalmente en respuesta a cierta lógica de racionalidad instrumental que las limita y sujeta frente a la apertura hacia nuevos modelos de gestión surgidos en los últimos años, específicamente para el tránsito de la función supervisora.

Por otra parte, el campo de la supervisión es visto como un campo complejo, es desde esta postura epistemológica la que permite que nos posicionemos en el sentido de que lo que sucede no siempre va a ser así, es decir, cuestionar la simplicidad de los fenómenos. La complejidad nos ayuda a contextualizar las prácticas desde lo histórico, lo político, lo social, lo personal; y comprender la articulación que une estos planos en la expresión cotidiana. Finalmente, este Capítulo, que intenta establecer un marco analítico para el estudio de la supervisión, da cuenta de elementos de la cultura organizacional presentes, como son el poder, el conflicto, la jerarquía, la determinación y el orden.

El Capítulo IV, Segundo nivel de discusión: La constitución del supervisor y sus prácticas, centra su atención en cómo un supervisor llega al puesto determinado por un contexto histórico-social en que la lealtad aparece como un eje de análisis para comprender la trayectoria recorrida. Así, desde una lógica

discursiva de razonamiento, se da cuenta de que la constitución del supervisor, tiene que ver con los desplazamientos históricos que ha tenido y que entran en un entramado de interdependencia y tensiones, donde cada uno de los elementos no pueden ser entendidos sin su relación con los otros.

Con este marco, es posible entender la trayectoria que sigue un docente hasta llegar al puesto de supervisor. Un camino donde construye lealtades hacia sus superiores y hacia la parte sindical, condición que le determina el tipo de prácticas que desarrolla. En este recorrido, se advierte claramente que los puestos directivos y de supervisión tienen como destinatarios preferenciales a los hombres, situación que motiva una discusión sobre cuestiones de género. De igual manera, se observa que en la práctica, el supervisor recurre a la experiencia de sus iguales para "aprender a ser supervisor", condición que lo lleva a mantener los modelos tradicionales desde ángulos de conformismo y pasividad. Por último, se da cuenta del estilo y la posición de poder que ocupa el supervisor escolar, donde existe una preocupación por el mantenimiento de lo institucional. El estilo de supervisión se observa como una construcción que no es ajena a la interacción social que establece el supervisor con los directores y docentes de su zona. Se considera que este proceso de construcción se ha configurado en distintos contextos histórico-sociales que han tenido que ver con su trayectoria. Asimismo, la estrecha relación entre autoridad y poder, nos permite adentrarnos en el conocimiento de lo que significa para el supervisor poseerlos en su ámbito de acción.

En el Capítulo V, Tercer nivel de discusión: La supervisión escolar en la educación primaria, se ofrece una interpretación analítica del contexto cotidiano de la supervisión escolar en los ámbitos de estudio: primaria general y primaria indígena, articulando los planteamientos teóricos y analíticos expuestos con la realidad cotidiana. En primer término, se da una descripción del contexto educativo del subsistema de primarias generales en Ixmiquilpan, Hgo., donde se advierte la importancia de las políticas educativas en la exigencia de que los supervisores sean elementos de cambio e innovación en sus zonas escolares, pero que en esa insistencia hay un desconocimiento de lo cotidiano, de los intereses y de las posibilidades que los rodean. Posteriormente, se ofrece el caso de educación indígena, caracterizada por una política educativa que no logra encaminarla hacia sus fines de integración, interculturalidad y bilingüismo, por ello, se concibe a los supervisores como actores sin presencia académica, quizá por el mismo motivo de no reconocer el sentido cultural y étnico del contexto de su práctica.

A partir de lo anterior, se hace un análisis de las tensiones que están presentes en la cotidianidad de las prácticas: innovación-tradición, autoridad educativa-pertenencia sindical y fiscalización-apoyo académico. Tensiones que determinan en gran medida, la acción social de los supervisores en su práctica. Para finalizar, con el propósito de poder generar estudios y propuestas de intervención, se discuten algunos elementos teóricos y prácticos para la comparación de ambos subsistemas, general e indígena, con la firme convicción de que es posible transitar hacia nuevas formas de gestión.

En el **Capítulo VI, Discusión de cierre: Aportaciones a una teoría de la supervisión**, se ofrece un análisis final, para discutir elementos que apoyen la comprensión y posible intervención en el campo de la supervisión escolar. Se parte de reconocer que la representación del supervisor como un sujeto de poder es una construcción colectiva que se ha configurado históricamente en la cotidianeidad de las interrelaciones, prácticas y procesos de una zona escolar, donde existe en el supervisor una lucha interna por orientar su función hacia el control y vigilancia o bien hacia el apoyo y asesoramiento. Posteriormente, se argumenta que la supervisión es una institución que siempre ha privilegiado el mantenimiento del orden social al interior de las escuelas, de no ser así, la representación misma como institución desaparecería para dar paso a la anarquía.

Finalmente, expongo tres elementos que constituyen una aportación para el mejoramiento de la supervisión escolar. La evaluación de su actuación profesional, las redes y el proyecto de supervisión, cobran sentido, a partir de recuperarlos como estrategias, pensadas y articuladas, que constituyen nodos de innovación para una supervisión más profesional. Estos tres elementos, emergen del análisis de los distintos planos que determinan la constitución de las prácticas.

Articulados bajo el sentido de la constitución de las prácticas, los seis capítulos son complementarios entre sí. El marco de análisis con que se abre, permite que se pueda comprender la importancia de la supervisión desde un contexto histórico-social amplio, para incursionar hacia el terreno de lo particular y derivar, de ello, algunas propuestas para su tránsito hacia nuevos paradigmas. Esto último, es el sentido de apuntar algunas conclusiones, que lejos de cerrar la discusión, propone la continuación de ello, por lo tanto, es de esperar que esta investigación contribuya al enriquecimiento de la literatura en el campo de la supervisión escolar ya la creación de nuevas perspectivas de estudio.

CAPÍTULO I

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA INDAGACIÓN DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

La relevancia del estudio en el campo de la supervisión escolar, se expresa en el hecho de que la función supervisora cobra importancia para la concreción de las políticas educativas y para el reconocimiento del significado de la organización y funcionamiento de las escuelas. En esto reside la intención del desarrollo de la investigación que aborda las prácticas de supervisión como elementos centrales en la cultura organizacional, para explicar las características y el funcionamiento de una institución como la supervisión escolar.

La fundamentación teórica-práctica de esta investigación se apoya en el sentido de que la situación de la supervisión escolar en educación primaria viene agravándose de manera creciente, obligando a una reorientación más exigente de su organización y funcionamiento.

En consideración al problema de investigación planteado, este Capítulo, pretende en un primer apartado, dar cuenta de la problematización de las prácticas de supervisión, partiendo de la cotidianeidad que las caracteriza, para después problematizar, desde la teoría y la práctica los elementos sustanciales de ella. Posteriormente, se ofrece la adscripción metodológica de la investigación, reconociéndose como de corte cualitativa-interpretativa, de la cual se desprenden los ejes de análisis que de manera integral se abordan en el estudio. Finalmente, doy cuenta del trabajo de campo realizado, que implicó un nuevo acercamiento con las prácticas de supervisión; se muestran los procedimientos metodológicos que orientaron este estudio, teniendo en cuenta el alcance de los objetivos propuestos y se consideran las limitaciones del estudio.

En un segundo apartado, me pareció interesante plantear algunas reflexiones de orden metodológico que derivaron del trabajo de investigación, principalmente por la posición que ocupé durante su desarrollo.

Por último, en el tercer apartado, se expone una de las bases teóricas del estudio, el poder como categoría de análisis, partiendo de las perspectivas y aspectos referidos al ambiente institucional que rodea el entorno de las prácticas de supervisión y que está presente en los juegos que determinan el orden institucional.

A. PROBLEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN

1. La cotidianeidad en las prácticas de supervisión escolar

Como apunta Berger y Luckmann (2001), la vida cotidiana se presenta como un, realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente que se comparte con otros⁸. Desde esta perspectiva, es como se plantea la revisión de la cotidianeidad de la función supervisora en la zona escolar, una cotidianeidad estructurada a través de espacio y del tiempo. Sólo así, es posible comprender los desplazamientos que ha tenido el supervisor en su historia personal e institucional, en sus funciones, roles y problemáticas.

Es así que, la problemática en la gestión de los supervisores escolares puede plantearse a partir de las tareas cotidianas que realizan y de las que dejan de realizar. Como he mencionado anteriormente, los supervisores por lo general, conciben y desarrollan sus actividades desde la inscripción en un enfoque administrativo y de vigilancia, dejando de lado tareas relacionadas con el apoyo académico, el desarrollo profesional y el trabajo participativo con los docentes y directores.

Los supervisores justifican lo anterior por la cantidad de asuntos administrativos que tienen que resolver, los cuales le exigen una dedicación de casi todo el tiempo. En lo cotidiano, el supervisor de educación primaria se ve obligado a responder a las exigencias administrativas de diversas dependencias, sean locales, regionales o estatales, en relación a procesos educativos que tienen que ver con las escuelas a su cargo. Por otra parte, debe estar atento al control rutinario de su zona escolar respecto al mantenimiento físico, control de asistencia de alumnos, docentes y personal de asistencia, y necesidades administrativas que surjan. Además, debe representar a la zona en reuniones y otras actividades extraescolares, convocadas por autoridades educativas u oficiales.

En este contexto, los supervisores escolares *abandonan* las tareas académicas esenciales, como son las reuniones pedagógicas y las visitas a las escuelas y grupos. El abandono reside en la escasa atención que se presta a ello, ya que si bien son realizadas esporádicamente, obedecen más a asuntos relacionados con necesidades administrativas que a la intención de generar discusiones académicas o proporcionar apoyo a la labor docente. En las visitas, por ejemplo, la atención se centra en la imagen y fachada que presenta el contexto de la clase y el aula, y no la esencia de la relación educativa, originando con ello que se consideren visitas más de orden burocrático y superficiales, donde no existe una corresponsabilidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁸ Berger, P. y Luckmann, T. op. cit. p. 36

Si intentáramos una explicación a este tipo de comportamientos y situaciones, tendríamos que recurrir a las representaciones de lo pedagógico que ha construido el supervisor en su trayectoria profesional. En primer lugar, la función misma de supervisar, ¿cómo la concibe?, ¿qué espera de ella?, ¿cuál es su finalidad? En segundo lugar, la visión de escuela y zona escolar que se ha formado, aunque muchos tienen la idea, casi nadie la explícita ni la pone en común con sus subordinados. Esta condición genera que no se desarrolle una identidad institucional respecto a los compromisos profesionales que deben tenerse. Reitero que estas tareas cotidianas, administrativas y de orden institucional, traen como consecuencia que los supervisores se alejan cada vez más de la gestión pedagógica de la escuela.

En este sentido, las actividades que corresponden a una gestión pedagógica, en la práctica suelen ser acciones aisladas, sin continuidad o más aún, ajenas a las necesidades y problemáticas de los docentes y las escuelas. Los supervisores escolares no se reconocen, en la interacción con profesores, con la autoridad pedagógica suficiente para supervisarlos o darles orientaciones por diversas razones. Los supervisores parecen carecer de herramientas para ejercer un rol de coordinador, de animador y de apoyo al docente, que sea compatible con sus expectativas y necesidades. Sin embargo, el discurso que manejan con otros supervisores expresa lo contrario.

Para el fortalecimiento de su práctica, un aspecto relevante lo constituye la formación en el campo de la gestión. En el caso del estado de Hidalgo, como en muchas otras entidades, no existe un programa de formación para ellos. El supervisor generalmente recibe ofertas de cursos y talleres sin una articulación clara hacia su función y de dependencias que buscan más la justificación de su labor que un beneficio hacia la función supervisora. Estos espacios entonces se conciben como estrategias eventuales que no resuelven la esencia de la problemática. Con el programa de Carrera Magisterial, algunos supervisores participan en cursos de actualización con la intención de mejorar su propio expediente y con ello tener posibilidades reales de ascenso.

Las actividades que caracterizan la labor de un supervisor en una zona escolar, es posible identificarlas en cinco grandes grupos:

- *Actividades de orden pedagógico:* Las más comunes son las reuniones de Consejo Técnico de Zona, aún cuando la observación fuerte es que se desarrollan con un sentido informativo sobre los requerimientos de la autoridad educativa superior. Destacan también las visitas a las escuelas, más con intención de fiscalización que de apoyo pedagógico, y la promoción de los Talleres Generales de Actualización, desarrollados más por mandato que por necesidad académica. En menor medida, es posible encontrar supervisores que promueven actividades de actualización en su zona como cursos, talleres, conferencias o sesiones de asesoría por parte de actores externos. Se inscriben en este rubro, los concursos diversos que promueve la supervisión y que no han logrado explicitar su articulación

con los planes y programas de estudio, aún cuando son bien recibidos por los maestros: rondas infantiles, escoltas, himno nacional, conocimientos, poesía, entre otros.

- *Actividades administrativas:* Este tipo de actividades ha sido la queja frecuente de supervisores y directores. La excesiva solicitud de documentos a los supervisores por parte de la estructura de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) y otras dependencias, disminuye su atención hacia cuestiones más sustantivas. El manejo de recursos humanos y materiales, son actividades permanentes que les exige tiempo, aún fuera de su horario de trabajo, principalmente por la revisión que implica de hacer de cada escuela a su cargo. Planes de trabajo, informes, reportes parciales, reuniones de información, trámites en las dependencias involucradas, asistencia a las escuelas por información, llenado y entrega de documentación, etc. constituyen tareas que no han encontrado mejores vías y estrategias para su realización. En los últimos años, lo referente a Carrera Magisterial le ocupa, en sus momentos de inscripción y evaluación, gran parte de su tiempo.

- *Actividades de gestión:* En este rubro se consideran aquellas actividades que le implican al supervisor desarrollar gestiones fuera del ámbito escolar y que tiene que ver con el posicionamiento y funcionamiento de la zona escolar, como son gestiones en presidencias municipales, dependencias de gobierno, con actores comunitarios o bien ante organismos no gubernamentales. Destaca la participación del supervisor en este tipo de tareas por la relevancia del puesto y presencia que pueda tener en el entorno. '

- *Actividades sindicales:* Como trabajador en doble faceta, tanto de autoridad educativa como de miembro sindicalizado, el supervisor, por la naturaleza de su ascenso y por la posición que ocupa posee elementos para determinar situaciones en el orden sindical, lo cual lo lleva a constituirse en promotor de las políticas sindicales, actividad que desarrolla con reserva, pero de forma permanente. Participa, activa o pasivamente, en las actividades de la Delegación Sindical o Representación de Centro de Trabajo, que tienen entre febrero y mayo su periodo de mayor auge.

- *Actividades de convivencia social:* Una estrategia socorrida por sinnúmero de supervisores, la constituye sin duda la promoción de espacio de convivencia para "estrechar los lazos de amistad" con directores y docentes. Los cumpleaños, las fechas propicias para ello (año nuevo, día de reyes, día de la candelaria, día del amor y amistad, día del maestro, día de las madres, fin de curso, aniversarios, fiestas decembrinas) y convivios eventuales por motivo de alguna reunión o propósito predeterminado, son algunos de los espacios en los que se involucra la supervisión escolar, generalmente en detrimento del horario de trabajo.

Estas actividades, enfrentan en la cotidianeidad, diversas dificultades que impiden que los supervisores mantengan una línea de reorientación de su práctica hacia campos más innovadores, y se perciban entonces como sujetos con resistencia al cambio. Entre las dificultades más comunes se encuentran:

- La información que poseen los supervisores es utilizada como fuente de poder por ellos mismos al no dejar que fluya una comunicación hacia los docentes y directores.
- Hay un exceso de carga administrativa.
- Las actividades son desarrolladas desde una perspectiva de control y vigilancia, lo que delimita y determina los ambientes en la interacción con directores y docentes.
- A los supervisores se les identifica como autoridades educativas y como actores coludidos con el sindicato.
- Hay ausencia de trabajo colegiado que no permite, entre otras cosas, una evaluación institucional de los procesos educativos en la zona escolar.
- Se pondera un cumplimiento de la normatividad que no siempre (casi nunca) se cumple.
- No existen programas de formación en la gestión que posibiliten un apoyo real a la función supervisora.

La cotidianeidad de las prácticas de supervisión entonces, es posible caracterizarla a partir de las representaciones pedagógicas que ha construido el supervisor en los espacios donde se desarrolla y en las relaciones cara a cara que establece. Estas relaciones son clave para entender la esencia de la interacción social educativa en lo cotidiano y que lo ha llevado a construir su *universo simbólico*⁹ del campo educativo y de supervisión.

Como representante de la autoridad educativa superior, el supervisor escolar tiene bajo su responsabilidad vigilar el cumplimiento de la normatividad vigente y las disposiciones oficiales que se indiquen, esto lleva a que la interacción con directores y docentes sea frecuente en este ámbito de acción y que las actividades se vean permeadas por un sentido administrativo.

La supervisión escolar, en el contexto antes comentado, no escapa a la problemática de que los diferentes actores con los que interacciona, han puesto en entredicho el rol y función que desempeñan, así como la autonomía de su práctica y las limitantes que evidencia para demostrar solidez en la actividad de asesoría pedagógica.

Analizando desde la perspectiva de lo cotidiano las prácticas de supervisión que se desarrollan, debe concluirse, siguiendo a Berger y Luckmann (2001), que la

⁹ Todo conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de un esquema interpretativo. Los esquemas interpretativos se construyen en la relación cara a cara, pero dependen también de las experiencias pasadas ya sedimentadas. Los esquemas interpretativos originan esquemas o sistemas de significado y el conjunto de éstos es el universo simbólico. Véase Joan-Caries Mélich (1998) *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós, Barcelona, p. 41

realidad de la vida cotidiana se comparte con los otros y que la experiencia más importante con ellos se produce en la relación cara a cara, como prototipo de la interacción social.¹⁰

Ante la ausencia de crear espacios que favorezcan la profesionalización de los docentes de su zona, el supervisor escolar se enfrenta en la práctica, al asunto complejo de resolver las recomendaciones de la autoridad educativa superior respecto a la asistencia de los profesores a actividades de formación y actualización, lo que trae como consecuencia el abandono de grupos y la consiguiente queja de los directores.

Otro asunto que se ha dejado en el abandono en las zonas escolares es lo referido a la evaluación de las acciones, o rendición de cuentas en su aseveración discursiva más cercana. Durante el curso escolar se realizan infinidad de actividades cuyo propósito central es el cumplimiento y tienen vigencia inmediata. No existe una cultura de evaluación que genere espacios para revisar y analizar lo realizado. Su expresión más cercana lo constituyen las reuniones técnicas donde se informa de lo realizado pero sin análisis.

Por último, en el contexto de transformación educativa por el que hemos transitado en los últimos años, se han generado cambios en la organización y gestión institucional, la estructura del sistema, los sistemas de evaluación, la capacitación docente y la estructura curricular. Desde esta perspectiva, quienes ocupan cargos de supervisión tienen ante sí un gran desafío. Se hace necesario entonces no solo que acompañen estos procesos sino ser promotores, facilitadores y conductores de la innovación en las instituciones educativas. Esta innovación en las instituciones supone la construcción de nuevas competencias profesionales, para ello resulta fundamental reflexionar sobre la naturaleza de la supervisión educativa y de que manera permanece y se hace presente en la actualidad.

2. Problematicación de objeto de estudio: prácticas de supervisión

La búsqueda de comprender la situación que vive la supervisión escolar en educación primaria, me llevó al estudio de determinantes sociales e institucionales que tienen que ver con el proceso de constitución de sus prácticas. Penetrar en este planteamiento, me permitió reflexionar que tanto tiene que ver el ámbito de una zona escolar con la realidad social dominante y condicionante para los procesos educativos.

Situarme en la posibilidad de identificar en una supervisión escolar en la educación primaria los elementos que están presentes en su organización, en el conocimiento de la lógica de su funcionamiento y en la multitud de relaciones causales y funcionales que se establecen a su interior, fue reconocer en ello la complejidad¹¹ de su *vida institucional* donde se manifiesta la coexistencia del

¹⁰ Berger, P. y Luckmann, T. op. cit, p. 46

¹¹ En el paradigma de la complejidad se sostiene que la realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. Se supone la presencia de fuerzas que recosen múltiples fuentes y que se ejercen en distintas direcciones. Por tanto se admite la

orden y el desorden y que por tanto su indagación tendría como punto de partida para la comprensión de la dinámica existente, la trama de relaciones internas y externas.

En este contexto, he considerado que la supervisión escolar es determinada y determinante de un cierto orden social establecido, tanto a nivel de la sociedad en general como a nivel institucional (escolar) y particular del individuo, atravesando distintas instancias en que actúa el supervisor y las cuales es posible que actúen simbólicamente por medio de actos y no actos, de palabras y de silencios. En dar cuenta de ***cómo se constituyen las prácticas de supervisión en educación primaria dentro de un orden institucional*** radica el **objeto central** de mi investigación. Y uno de los puntos de arranque, consiste en discutir las ideas de práctica de supervisión y orden institucional.

Las prácticas de supervisión se constituyen en el espacio y el tiempo. En la interacción social cotidiana de los supervisores con sus subordinados. En ese contexto de relación cara a cara, los sujetos desarrollan acciones intencionadas. La **práctica** entonces, la concibo como el cúmulo de acciones intencionales que desarrollan los sujetos en un ámbito particular y las cuales no se inscriben de manera inconsciente en su hacer cotidiano.¹² La práctica además, se sitúa en un contexto sociohistórico específico donde los sujetos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores. Por ser el ámbito particular de los supervisores, el educativo, cuando mencione prácticas de supervisión estaré haciendo alusión a la práctica educativa que realizan.

La práctica educativa se constituye entonces como la unidad funcional del campo educativo, con una lógica de producción y construcción específica cuyo centro se ubica en la intención de transformar. Desde esta perspectiva, la práctica educativa de acuerdo con Sacristán (1998) "es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social".¹³ En el mismo sentido, es educativa porque su intención propicia que los sujetos se formen.

De forma esquemática, Maurice Tardif (2004) identifica tres concepciones fundamentales de la práctica educativa que provienen de nuestra cultura: la primera relaciona la práctica educativa con un *arte*. En tanto actividad específica, el arte se basa en disposiciones y habilidades naturales, en *habitus* específicos, o sea, en disposiciones desarrolladas y confirmadas por la práctica y por la

coexistencia en el mismo sistema, de relaciones complementarias, simultáneas y antagónicas. La organización existe en un medio interno de relativo desorden, diversidad e incertidumbre. Véase a Jorge Etkin y Leonardo Schwartein (1992) "Componentes del Paradigma de la Complejidad" en: *Identidad de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós, pp. 82-110.

¹² Matthew Lipman considera que entiende por "práctica" cualquier actividad metódica. La práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión. Véase: Matthew Lipman (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España. Ediciones de la Torre, p. 52

¹³ Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) 2. *Acciones actores y prácticas educativas*. Serie: La investigación Educativa en México 1992-2002. México, D.F. p. 191

experiencia de un arte concreto. La segunda, con una *técnica guiada por valores*; argumenta que la práctica educativa moviliza dos grandes formas de acción: por una parte, es una acción guiada por normas e intereses que se transforman en finalidades educativas; por otra, es una acción técnica e instrumental que busca basarse en un conocimiento objetivo y en un control axiológicamente neutro de los fenómenos educativos. Estas dos formas de acción exigen dos tipos de saber: moral y práctico relativo a las normas y finalidades de la práctica educativa y científico-técnico relativo al conocimiento y al control de los fenómenos educativos. Finalmente, la tercera, con una *interacción*. La actividad educativa está relacionada con la comunicación y la interacción en cuanto proceso de formación que se expresa mediante la importancia atribuida al discurso dialógico o retórico.¹⁴

En este contexto de ideas, las prácticas de supervisión podemos concebirlas como un campo de estudio, reflexión y acciones intencionadas que se despliegan en niveles y dimensiones diversas de los procesos de interacción que desarrollan los supervisores escolares en el contexto socio-histórico de la zona escolar que tienen a su cargo. Es decir, se puede reconocer a las prácticas de supervisión como producto de las relaciones sociales constituidas históricamente y en permanente transformación, mediante la participación de sujetos concretos en quienes se sintetizan múltiples determinaciones institucionales, contextuales y culturales.

De igual manera, se puede decir que las prácticas de supervisión se expresan en el conjunto de haceres, saberes y sentir que los supervisores incorporan, construyen y recrean en su accionar cotidiano en su ámbito particular de acción: la zona escolar. Por lo tanto, este tipo de prácticas son emanadas de una reinterpretación de los supervisores y que para ser consideradas como educativas, deberán ser con un sentido de transformación de la realidad escolar.

Así, cuando un supervisor desarrolla reuniones técnicas, visitas de orden pedagógico o asesoría con docentes, su acción es reflexiva e intencionada, en tanto que busca la transformación de los otros hacia sus propios esquemas de interpretación.

Para Kemmis (1999) entender la práctica tiene que ver con la resolución del problema en la relación teoría-práctica, y plantea que un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar -le práctica como algo construido en los planos social, histórico y político, más allá de pensarla como "mera actividad", además de entenderla de forma interpretativa y crítica. Argumenta que el sentido y significación de la práctica se construye al menos dentro de cuatro planos:

- En primer lugar, no podemos comprender el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional.
- En segundo lugar y de modo más general, el sentido y significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo los interpreta el agente

¹⁴ Maurice Tardif (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid, pp. 111-123.

sino también los demás.

- En tercer lugar y de forma aún más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico. En cierto nivel debe interpretarse en relación al origen histórico de las situaciones. En otro nivel, con las tradiciones más profundas acuñadas con el paso de los años.
- En cuarto lugar, el sentido y significación de la práctica se construyen en el plano político.¹⁵

Como se puede advertir, las prácticas que realiza un supervisor escolar no desconocen el sentido de construcción en estos planos.¹⁶ La trayectoria personal y su inscripción en un contexto histórico, social y político se expresan en los momentos de interacción con directores y docentes. Asumirse como autoridad educativa, tiene que ver con la relación cercana que ha guardado la supervisión con el Estado, como salvaguarda de un orden social determinado. Posicionarse como compañero en relaciones más horizontales, tiene que ver con la forma en que logro el ascenso, es decir, su trayectoria personal.

En refuerzo a lo anterior, Carr (1999) plantea que realizar una práctica educativa, evidencia que no se trata de una especie de conducta robótica que se pueda llevarse a cabo de manera inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias, los profesionales.¹⁷

Los supervisores escolares, en tanto profesionales de la educación, recurren a sus representaciones, elaboradas y transmitidas en su ámbito particular, con el propósito de definir, estructurar y orientar su actividad cotidiana. Son entonces, representaciones que forman parte de él, y que le permiten dar sentido a sus prácticas y tenerlas como puntos de referencia en diversas situaciones.

Es momento de preguntarnos ¿qué es lo constitutivo de las prácticas de supervisión? La respuesta la encontraremos en cada práctica de supervisión concreta. El contexto sociohistórico, político, educativo, cultural y económico, así como la trayectoria personal y profesional de cada supervisor y el contenido de cada práctica, sea una reunión, una observación, una visita, una asesoría, una comunicación, etc. emergen como elementos decisivos para la constitución de las prácticas de supervisión.

Lo constitutivo de las prácticas de supervisión hemos de buscarlo entonces en las

¹⁵ W. Carr (1999) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España. Ediciones Morata. pp. 23-24

¹⁶ Las prácticas educativas no son hechos aislados de unos de los otros, sino que, para la misma sociedad, se encuentran ligados en único sistema de educación adaptado a ese determinado país y a esos tiempos determinados. Émile Durkheim (1976) Educación como socialización. Ediciones Sígueme. Salamanca, España, p. 118.

¹⁷ Op cit. W. Carr. p. 64

acciones que desarrollan los sujetos encargados de esta función; cómo las representan, qué dicen, qué hacen, cómo se relacionan, qué reflexionan, qué les significa, es decir, clarificando sus intenciones educativas en la interacción social.

La complejidad de estas prácticas, es posible comprenderlas a partir de los aportes que hace Cecilia Fierro (1999) al argumentar que "entendemos a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia--, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro".¹⁸

La práctica educativa entonces es una práctica social compleja. Es compleja porque remite a la necesidad de diferenciar distintos niveles y dimensiones que permiten analizarla, compleja además, porque se asienta en una idea en la que se encuentran imbricados cultura y conocimiento; imbricación que a su vez implica una aproximación a la práctica educativa como totalidad vivida por sujetos, circunstanciada por sujetos y que se manifiesta a través de la subjetividad. Es decir, la práctica educativa se hace visible en incontables secuencias de discurso, de comportamiento, de formas de organización que ponen de relieve el pensamiento y la acción humana que se tornan específicos en tiempos y espacios concretos.

En este sentido, asumir la idea de *prácticas de supervisión* como prácticas sociales complejas implica asumir sus dimensiones de intencionalidad, de interacción social, circunstancialidad y de instrumentalidad. Porque en ellas se entrecruzan una red de significaciones que pueden ser explicadas por una multiplicidad de factores como las redes de interacción, las condiciones de realización y las necesidades de intervención.

La reflexión e indagación sobre la constitución de las prácticas de supervisión en un determinado orden institucional, implica entonces la clarificación de supuestos y criterios establecidos, pero también puede implicar el cuestionamiento de estos aspectos desde el interior mismo de las prácticas. En este sentido, siguiendo a Bourdieu, nos dice que la noción de *habitus* nace en él de la voluntad que tiene de hacer recordar que, junto a la norma expresa y explícita o de cálculo racional, existen otros principios generadores de las prácticas. Lo anterior especialmente en aquellas sociedades en las que hay muy pocas cosas codificadas, de tal manera que, para explicar lo que los agentes hacen, hay que suponer que obedecen a una especie de sentido del juego, y para comprender sus prácticas hay que reconstruir el capital informativo que les permite producir pensamientos y prácticas que tienen un sentido y son reglamentados, sin una obediencia consciente, a reglas que hayan sido explícitamente formuladas como tales.¹⁹

¹⁸ Cecilia Fierro (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós, México, p. 21

¹⁹ Jorge Murguía y Margarita Castellanos (2001) *La jaula de los deberes*. UPN, México, p. 157

La situación problemática planteada entonces, demandó una actividad de investigación que diera cuenta de la comprensión²⁰ del *orden institucional*, donde cobran relevancia los planteamientos de Rene Lourau respecto a los momentos de la dialéctica hegeliana: universalidad, particularidad e individualidad, que desde el *análisis institucional* se perciben como lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado, respectivamente. En esta perspectiva se reconceptualiza a la institución como "la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como en el lugar donde se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales"²¹. Si esto es así, es posible tener un conocimiento organizado de la realidad social que se vive en una supervisión escolar. La realidad social entendida como "la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural"²² experimentado tal cual como los viven los supervisores con los maestros con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción.

Por otra parte, resultó interesante recuperar los planteamientos que pondera Jorge Javier Romero (1999) respecto a la idea de que "las instituciones son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los seres humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia, estas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. El cambio institucional delinea la forma en que la sociedad evoluciona en el tiempo y es, a la vez, la clave para entender el cambio histórico".²³

Esta aseveración de Romero, alude al orden institucional que se expresa en instituciones como la supervisión escolar, donde la regulación de las prácticas se ve determinada por las reglas escritas y no escritas para el actuar cotidiano.

El orden, nos dice Abbagnano (1960) es una relación cualquiera entre dos o más objetos, que puede expresarse mediante una regla y en la cual se distinguen tres nociones específicas:

- El orden serial es el propio de la relación antes y después. Aristóteles observó que esta relación se encuentra donde hay un principio, porque en tal caso las cosas pueden hallarse más o menos cercanas al principio. Un antes o un después puede ser determinado con referencia al espacio y tiempo, al movimiento, a la potencia o a la disposición.
- La segunda especie de orden es la que consiste en la disposición recíproca de las partes de un todo y concierne, como lo anotara Aristóteles, al lugar, a la

²⁰ Comprensión debe ser entendida en los términos que la plantea Jacques Ardoino (1997) como darle un lugar al sentido y las significaciones.

²¹ Octavio Chamizo y P. Jiménez. (1994) "El análisis institucional" En: Antología Institución escolar. UPN- México. pp. 127-137.

²² A. Schutz, (1974) "Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales". En: El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu. pp. 71-85

²³ W. Powell y Paul Dimaggio. (1999) El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. Fondo de Cultura Económica. México, p. 8

potencia o a la forma. Disposición de los objetos en sus lugares adecuados y apropiados con vistas a la finalidad propia del objeto.

- El tercer concepto de orden es el de grado o nivel respecto a un orden total.²⁴

Las prácticas de supervisión entonces, se desarrollan dentro de un orden institucional que implica el seguimiento y regulación de acciones a partir de reglas, cuyo propósito es cuidar que exista buena disposición de las cosas entre si y de cómo los actores las operan en su ámbito particular.

Las prácticas de supervisión exige llevar a cabo operaciones determinadas bajo una secuencia general que implica un asunto de dependencia en tanto que se plantea necesario alcanzar determinado estado para poder abordar el siguiente. Si no es así, pareciera que carece de sentido. La idea de dependencia, me permite recuperar la concepción de orden físico que plantea Joan-Caries Mélich (1998) cuando dice que el ser humano construye según un paradigma, un modelo. En todo orden físico, el *centro* desempeña un papel crucial. El *centro* es uno de los aspectos fundamentales de toda tradición antropológica. Es el origen, el punto de partida de la historia, lo que da cohesión y unidad a la comunidad. El centro es el principio, y también el medio y la justicia. Tiene significado físico pero también intelectual y moral. El orden físico se relaciona aquí con los otros órdenes simbólicos, el institucional y el relacional.²⁵

En la revisión somera de las prácticas de supervisión, se puede advertir la enorme dependencia a predeterminedar su acción respecto a un orden superior que reconoce como *centro*, y en este caso es la Dirección de Educación Primaria, si no fuera así, la función supervisora perdería equilibrio y carecería de finalidad. Perder el centro significa que la acción educativa se vea amenazada al no tener punto de referencia para establecer finalidades y darle sentido.

Desentrañar y comprender cómo el orden institucional determina la constitución de las prácticas de supervisión, implica reconocer a las instituciones como estructurantes de la política educativa, en razón a que no sólo moldean las estrategias sino que definen los objetivos y encarrilan las situaciones de cooperación y conflicto. En este contexto, el supervisor escolar desarrolla su función y sus prácticas, aún cuando su comportamiento acotado por las reglas, puede ser o no reflexivo. Por otra parte, las reglas, como expresión del orden institucional, se reconocen como lecciones complejas producto de la experiencia acumulada y filtradas para su aplicación a través de niveles de inteligencia, discurso y deliberación social.

Desde estos planteamientos, que intentaron dar sentido al proceso de construcción del objeto de investigación, destacó el proceso sociohistórico que ha dado constitución tanto a los sujetos que se desempeñan como supervisores escolares como a la supervisión escolar misma, vista como institución. En este proceso, reconozco que la elección del objeto estuvo determinada por implicaciones de

²⁴ Nicola Abbagnano (1960) *Diccionario de filosofía*. Instituto Cubano del Libro, pp. 877-879

²⁵ Joan-Caries Melich (1998) *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós, España, p. 126

corte profesional, por trabajar en forma cercana con supervisores escolares y por continuar con la temática de investigación en los estudios de maestría, lo cual dio una dinámica particular a la indagación planteada.

Los planteamientos y reflexiones iniciales hasta aquí expresados, así como la pregunta general que orientó la investigación, me llevaron a plantearme una serie de interrogantes que buscaron desestabilizar las certezas y supuestos en torno a las prácticas de supervisión, principalmente porque estas se derivan del nivel educativo que más conozco, que es el de educación primaria general, pero que con la intención de profundizar en el conocimiento de la supervisión escolar, la investigación se extendió hacia la modalidad de primaria indígena. Esta serie de interrogantes me permitieron no caer en inferencias que aludían a la totalidad del sistema educativo a partir de lo que sucede en una supervisión. De ser así, hubiera caído en lo que se denomina como falacia de composición²⁶. Instalado en ello, fue que me pregunte:

- ¿Cómo se construye el orden institucional en el sistema educativo mexicano y en el sistema hidalguense de educación en particular?
- ¿Qué consideraciones se hacen para la formulación e implementación de una política educativa en el campo de la gestión escolar?
- ¿Cómo se hacen presente los elementos formativos de la docencia en los supervisores escolares de educación primaria?
- ¿Qué implicaciones tiene la trayectoria profesional de los supervisores escolares de educación primaria?
- ¿Cómo se desarrollan las prácticas de supervisión escolar en educación primaria?
- ¿Qué sentido le dan los sujetos (supervisores escolares) a las prácticas que desarrollan?
- ¿Qué interrelaciones definen las prácticas de supervisión escolar en educación primaria?
- ¿Cuál es la relación entre el orden instituido en una zona escolar y las prácticas instituyentes de supervisión?
- ¿Cómo conciben el cambio institucional los supervisores escolares?
- ¿Cómo se construyen las prácticas de supervisión?

Estas y otras interrogantes intentaron dar cuenta de las distintas dimensiones del problema planteado (político, institucional, individual), además de establecer una serie de articulaciones teóricas y empíricas que permitieran un trabajo de reflexión más fino respecto a las prácticas de supervisión.

²⁶ Morris Cohén y E. Ángel (1961) *Introducción a la lógica y al método científico*. Amorrortu, Buenos Aires., Volumen 2, Capítulo XIX, pp. 214-231.

B. REFLEXIONES METODOLÓGICAS.

1. Adscripción metodológica

La actividad de investigación inscrita y reflexionada desde una perspectiva epistemológica de corte fenomenológico favoreció dar cuenta de una concepción de realidad y de los procesos sociales en particular que orientan cierta construcción del conocimiento, en este caso de las prácticas de supervisión en un orden institucional. Derivado de ello es como resumo algunos *supuestos* que expresaron esta afiliación epistemológica:

- La realidad social de una supervisión escolar en educación básica se construye socialmente.
- La realidad social de una supervisión escolar esta en continuo cambio y transformación. Se concibe como un proceso no como algo acabado. En ello se recuperan las tradiciones institucionales que se expresan actualmente y que dan vida y sentido al orden institucional existente.
- En un proceso de indagación del orden institucional de las prácticas de supervisión escolar existe una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El investigador puede esta implicado en los procesos que estudia (institucionales), pues su condición humana y social no es ajena a la realidad estudiada.
- Los conocimientos obtenidos, derivados de la investigación planteada, si bien son objetivos en tanto que se hacen visibles y comprensibles a otros, sólo serán válidos en un contexto histórico determinado.

Esta serie de supuestos, inscritos desde lo fenomenológico, reconocen que existe una *implicación* de mi parte hacia las prácticas de supervisión. La *implicación*, para Jacques Ardoino (1997) es algo que se padece y el investigador tiene que comprender que siempre esta atado a su objeto de investigación y la implicación es aquello por lo que él esta sujeto al objeto.²⁷

Esta situación de implicación en la que me encontré ante mi objeto de investigación, me llevó a reflexionar en la importancia de recurrir a un cierto nivel de "*reducción fenomenológica*"²⁸ como una estrategia para que la comprensión del orden institucional no se vea permeada por mis prejuicios, en tanto que dentro de mis esquemas de conocimiento existe una aproximación que ha sedimentado cierta constitución de representaciones respecto a mi objeto. Esto se explica mediante el distanciamiento que tuve hacia los acontecimientos cotidianos de una supervisión escolar, en un primer momento, para posteriormente hacer el esfuerzo intelectual de mirar en forma extraña lo familiar.

²⁷ Jacques Ardoino, (2000) "L'implication" En: *Les avatars de l'éducation*. Paris, PUF, pp. 205-215

²⁸ Husserl menciona que el fenomenólogo no niega la existencia del mundo externo, pero, para sus fines analíticos, decide suspender la creencia en su existencia; es decir, abstenerse intencional y sistemáticamente de todo juicio relacionado directa o indirectamente con la existencia del mundo externo.

Desde estos planteamientos, en la investigación considere también la categoría de la *temporalidad*, característica de las ciencias de la comprensión, "ciencias del espíritu" según Dilthey, en las que el conocimiento histórico es esencial, tanto de los sujetos como de su contexto. Para llegar a ello, la hermenéutica surge como el método que posibilita la comprensión y el conocimiento de algo, implica una interpretación y una forma de captar la realidad en que vivimos. Esta actividad de interpretación y discernimiento me permitió avanzar hacia el sentido y significación de la constitución de las prácticas de supervisión. En términos de Heidegger, *la interpretación es un desarrollo de la comprensión*, en la cual es necesario tener precomprensión que a su vez se determinará por la futura comprensión, a ello lo denominó como el "círculo hermenéutico"²⁹. En este marco de ideas la realidad de una supervisión escolar se percibe como construcción holística. Al pensar mi objeto en este sentido, las nociones de comprensión, significado y acción son las que, desde una reflexión epistemológica y metodológica, estuvieron más presentes.

En este sentido, el estudio de lo cotidiano de alguna situación educativa, como lo es ***la constitución de las prácticas de supervisión en el orden institucional***, implicó un trabajo de investigación con cierta adscripción epistemológica y metodológica. Para Husen (1988) se plantean dos epistemologías diferentes en el estudio de las Ciencias Sociales, y por ende en los fenómenos educativos: una, de tradición realista, por lo general orientada cuantitativamente, que considera que el mundo "de fuera" puede ser descrito tal como "realmente es"; otra, cualitativa-interpretativa, considera que aquello que aprendemos acerca del mundo está filtrado a través de nuestros sentidos.³⁰ Desde esta postura no resulta posible separar aquello que está siendo investigado del propio investigador, es decir, existe una relación entre el sujeto y el objeto de estudio.³¹

Dentro de ésta última línea, encontramos las metodologías cualitativas de corte interpretativo, y en ellas, a *la etnografía*. Vista por algunos como metodología, otros como técnica de recolección de datos, la etnografía, pese a su escasa presencia en México³², ha tomado un auge cada vez mayor entre los investigadores

²⁹ A. Schutz, (1974) "Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales". En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrurtu. pp. 111 -125.

³⁰ Torsten. Husen (1988) "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión" En: *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea. pp. 50-56.

³¹ Pourtois y Desmet plantean que existe una oposición entre aquellos que sostienen que no hay relación entre el investigador (sujeto) y el objeto de estudio y aquellos que piensan que dicha relación sí existe, es decir, plantean una oposición entre la corriente positivista y la fenomenológica. La primera tesis considera que no hay relación entre el sujeto y el objeto, es decir, que los hechos, que derivan exclusivamente de la observación y experimentación, pueden ser analizados de forma neutra y objetiva. La segunda tesis, fenomenológica, por el contrario, insiste en la idea de que la realidad no es jamás exterior al sujeto que la examina, que existe, por tanto, una relación entre el sujeto y objeto. Véase. Pourtois, J.P. y Huguette Desmet (1992) "Las dos tradiciones científicas". En Pourtois, J.P. y Huguette Desmet. *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona. Ed. Herder. pp. 23-49.

³² María Bertely y Martha Corenstein plantean que es hasta finales de los años setenta cuando se empiezan a desarrollar investigaciones, en México, con este enfoque, aunque dentro del campo propio de la antropología se habían realizado con anterioridad. Además mencionan que en los

educativos.

El trabajo etnográfico desarrollado en esta investigación se adscribe en una *tradición antropológica* que establece una estrecha relación entre la teoría y los datos empíricos. De esta manera el trabajo etnográfico no se queda en una simple "recolección de datos" para su posterior análisis, sino que se reconoce que esta va acompañada de una posición teórica detrás que orienta la selección, organización y presentación de los hallazgos. En este sentido "hacer etnografía"³³ en esta investigación implicó la tarea de interpretar significados, desde la postura de que para interpretar es necesario la definición de una posición desde la cual se comprenda y explique lo que se escuchó y observó, es decir, se contaba con un horizonte de interpretación analítico en el campo de la supervisión escolar. Es así como inicialmente no se determinaron categorías específicas a ser observadas pero se tenían presentes orientaciones conceptuales de interés para la investigación antes de entrar al campo.

Por otra parte, la presente, es una investigación que no excluyó los métodos cuantitativos, aún cuando esencialmente sea ubicada dentro de un enfoque cualitativo, reconocido como el único enfoque aplicable a la explicación de ciertos fenómenos sociales, en tanto que recupera la tradición "interpretativa" de los estudios sociales que procuran sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción.

La perspectiva de análisis y construcción de esta investigación, como mencione anteriormente, es de *corte interpretativo* donde la etnografía³⁴ se convierte en la herramienta fundamental para la comprensión de los significados y sentidos en la constitución de las prácticas de los sujetos, en este caso, los Supervisores Escolares en su vida institucional. Para Erickson, (1989) la tarea de la

ochentas y parte de los noventas se ha podido apreciar un creciente interés y una expansión considerable de estos trabajos, abarcando distintos aspectos del proceso educativo y llevado a cabo en diversas instituciones del país. Véase Bertely, M. y Corenstein, M. (1993) Panorama de de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa. Ponencia presentada en el IV Simposium Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación 1993.

³³ Para Geertz "hacer etnografía" significa establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir, textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, "descripción densa". Véase. Clifford Geertz (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa. pp. 19-40.

³⁴ Etimológicamente la etnografía es la ciencia que tiene por objeto el estudio y la descripción de los pueblos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo reacciona. Representa la realidad estudiada con todas sus capas de significado social. La etnografía no solo registra y describe sino que busca interpretar la realidad social. Trata de comprender el significado que dan los actores a sus conductas y acciones. El fenómeno educativo se estudia en su estado natural. Se enfatiza en la consideración de los actos cotidianos para dar descripción profunda y detallada del fenómeno educativo. Para la recogida de datos y su posterior análisis e interpretación, la etnografía se auxilia de la observación participante, la entrevista, el diario de campo y el análisis documental. Véase Martha Corenstein. (1998) "El significado de la investigación etnográfica en educación". En: Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. México UPN. Colección Documentos de Investigación Educativa. 1988. pp. 21-37

investigación interpretativa, por lo tanto, radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social. En este sentido, se puede decir, que el objeto de la investigación interpretativa es la acción, y no la conducta. Por tanto es preciso hacer la distinción entre conducta, o sea el acto físico, y acción, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes interactúa.³⁵

2. Ejes de análisis para el estudio de la supervisión escolar

Lo amplio del campo de la supervisión, lo hace en sí mismo interesante y complejo a la vez. Su estudio requirió de tener una aproximación tanto de lo empírico como de lo teórico para tener la posibilidad de una configuración más clara de los procesos y desarrollo de los sujetos. Reconocí desde el inicio, que la actividad de supervisión se encuentra inmersa en una serie de procesos educativos más amplios (administración, organización, gestión); esta implicado en otros (laborales, sindicales, políticos, culturales), y tiene determinación en algunos otros (escolares, áulicos, académicos). En este sentido la complejidad de esta institución debió ser dimensionada para una mejor comprensión, sin que esto implicara la separación, sino más bien la articulación de procesos, situaciones y concepciones expresadas en un ámbito particular.

Como consecuencia del análisis y reflexión inicial, planteo las siguientes dimensiones para dar cuenta y comprender el desarrollo de las prácticas de supervisión dentro del orden institucional que caracteriza a un ámbito educativo particular.

- **La supervisión escolar en las políticas educativas-** Esta dimensión puso especial atención al diseño e implementación de políticas educativas referidas a la supervisión escolar. Desde los propósitos planteados hasta las estrategias y su operatividad, así como de los resultados obtenidos. Por otra parte fue interesante observar cómo éstas políticas se expresan en el ámbito particular cotidiano de los supervisores. La revisión sometió a análisis y articulación tanto lo internacional como lo nacional y local. Por ser una dimensión que se expresa desde lo social consideré categorías teóricas de análisis como agenda política, política educativa, asuntos socialmente problematizados (cuestiones), globalización, corporativismo, modernidad, postmodernidad, modernización y racionalidad.
- **La supervisión escolar en el ámbito institucional:** La intención en esta dimensión fue el análisis de lo institucional en el ámbito particular de la supervisión escolar. La evolución y desarrollo de las prácticas y funciones de supervisión en una cultura organizacional determinada donde lo instituido e

³⁵ Frederick. Erickson (1989) "Raíces en la historia intelectual de Europa Occidental" y "Supuestos teóricos de la investigación interpretativa sobre la enseñanza" En: Wittrock, Merlin, *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós, p.214.

instituyente se ponen en juego, así como lo cotidiano de ellas fue parte de la indagación propuesta. Algunas categorías centrales fueron: organización, cultura organizacional, orden institucional, institución, administración, cotidianeidad, instituido e instituyente. En esta dimensión recuperare enfoques diversos sobre la institución.

- ***El supervisor escolar como sujeto:*** Esta tercera dimensión planteo la indagación de revisar la singularidad del supervisor escolar como un sujeto con representaciones, concepciones y prácticas particulares. La evolución de la supervisión escolar y el rol del supervisor, así como de su trayectoria y formación, serán motivos centrales para ello. Algunas categorías que orientaron el trabajo en esta dimensión fueron: constitución personal, identidad, trayectoria, poder, autoridad, liderazgo, formación.

- ***Las prácticas de supervisión:*** Por último, una cuarta dimensión, intento dar cuenta de cómo las tres anteriores se expresan en ella. Se trata de las prácticas de supervisión mismas, donde se considero importante hacer un tratamiento de la cultura y vida cotidiana en las zonas escolares y cómo en ella se expresan los distintos roles, funciones y status del supervisor escolar.

Con el establecimiento de estas dimensiones, la constitución de las prácticas de supervisión escolar como objeto de indagación cobro un mayor sentido, si dejar de reconocer que la construcción analítica de ideas presentadas al final se expresan de manera articulada en distintos apartados, situación que posibilita una comprensión holista de los procesos estudiados.

Uno de los puntos de partida para el análisis lo constituyo el estudio de tres grandes categorías teóricas (*gestión, supervisión, institución*) para fortalecer el campo problemático de la Supervisión Escolar y delinear el estado de conocimiento del objeto de investigación. La revisión de literatura permanente constituyo entonces, una actividad relevante, en la cual fue posible una profundización y ampliación del marco de interpretación inicial.

La construcción del estado de conocimiento, donde se incorporan las categorías de *política* y *poder*, me llevo a derivar algunos enunciados preliminares en referencia al objeto de investigación:

- El campo de la gestión se ha venido constituyendo en un espacio relevante de estudio, donde es posible advertir que la política educativa (mundial, nacional y estatal) es determinante de los procesos desarrollados en los espacios institucionales.
- La racionalidad de la estructura que caracteriza y enmarca la vida en una zona escolar, necesariamente tiene que ver con la historia y trayectoria institucional de los sujetos, principalmente de los supervisores escolares, como poseedores de autoridad y poder. Esto implica que estos sujetos construyan sus representaciones desde una posición privilegiada y que los

significan como sujetos cercanos a esferas de poder más amplios, que de alguna manera determinan su acción particular como él determina la de sus subordinados. Este ejercicio de poder estructural, de alguna manera explica la estandarización y el control que desde los niveles superiores se quiere hacer del pensamiento y de la acción de los docentes, donde entonces el supervisor se convierte en una especie de brazo ejecutor.

- En las organizaciones, y en específico las escolares, el ejercicio del poder es manifiesto. Una supervisión escolar no escapa a ello. Hasta la actualidad, se ha expresado a través de un control normativo, pero ha venido tomando mayor fuerza aquel poder que no se ve: el simbólico.
- Se advierte que la Supervisión Escolar en México, y en América Latina, ha sido objeto de estudio en forma esporádica y privilegiando los programas de acción que se implementan desde los gobiernos locales.
- Se reconoce a la supervisión escolar como un espacio corporativizado hacia la autoridad educativa y representación sindical, además de que sus tomas de decisión son expresiones del poder otorgado institucionalmente.
- Las políticas educativas implementadas para el fortalecimiento de la función supervisora, finalmente constituyen un reforzamiento al papel que históricamente han jugado los supervisores, el de custodios institucionales.
- Las prácticas de supervisión, en tanto son respuesta a los requerimientos institucionales, son determinantes en la vida escolar de las zonas y tienen implicaciones con la docencia que se desarrolla en las escuelas. En este sentido, la innovación de la función supervisora se justifica en su inoperancia en el mismo ámbito que la sostiene.
- Las lealtades hacia el "sistema" y los sujetos son característicos de un supervisor escolar que ha sedimentado sus prácticas en la tradición y asunción de roles y niveles de jerarquía institucionalmente otorgados.

3. Acercamiento al campo de las prácticas de supervisión escolar.

Para la recogida de datos y su posterior interpretación y análisis, recurrí a técnicas e instrumentos etnográficos. El análisis documental permitió que tuviera acceso a fuentes de datos, principalmente los existentes en el marco social de la investigación, sean formales o informales. Se considero dentro de ello, la revisión de literatura referida al objeto de investigación.

La entrevista me permitió el acercamiento a la verbalización de la práctica por parte de los supervisores escolares, para dar a conocer la interpretación que dan a sus acciones. Desarrolle la entrevista abierta y no estructurada, con el auxilio de una grabadora. Se realizarán distintos bloques de entrevista con los supervisores y actores involucrados en las prácticas de supervisión.

La observación participante constituyó la técnica mediante la cual me adentré en la cotidianidad del fenómeno en el lugar mismo de los hechos. Me proporciono patrones de comportamiento y categorías sociales, en el contexto particular de las situaciones. Considere pertinente desarrollar observación de situaciones donde el supervisor participará directamente: reuniones y visitas.

El diario de campo apoyo el registro en detalle las conductas verbales y no verbales de los sujetos, los patrones de acción y no acción, el espacio físico, etc., dando cuenta fiel de lo que se vive y observa. El diario se llevó durante toda la investigación.

Con estas herramientas, el trabajo de campo constituyó otro momento del desarrollo de la investigación. Rescatar el referente empírico de los sujetos y contextualizar los escenarios no fue fácil. A pesar de la cercanía a los procesos de supervisión desarrollados en el municipio de Ixmiquilpan, se tuvieron dificultades para la obtención de información.

En este sentido, la selección del municipio de Ixmiquilpan se orientó inicialmente por criterios como el conocimiento que se tenía del escenario y los sujetos, además de que por sus características es representativo de la entidad. Se considero la indagación con los siguientes supervisores:

PRIMARIA GENERAL

SUPERVISOR	ZONA	SECTOR ³⁶	NUMERO DE ESCUELAS	CABECERA
ALFREDO	10	07	8	IXMIQUILPAN
CONSTANTINO ³⁷	54	07	9	ORIZABITA
RUFINO	78	023	9	IXMIQUILPAN
FRANCISCO	152	07	9	IXMIQUILPAN
JOSÉ CARMEN	156	07	7	IXMIQUILPAN
TOTALES			42	

PRIMARIA INDÍGENA

SUPERVISOR	ZONA	SECTOR	NUMERO DE ESCUELAS	CABECERA
ESPIRIDIÓN	19	07	11	BOXHUADA
CARLOS	50	02	17	IXMIQUILPAN
LUIS	53	07	10	ORIZABITA
GREGORIO	54	07	9	NEQUETEJE
JORGE	58	02	6	TAXHADO
GUILLERMO	61	07	7	CAÑADA CHICA
TOTALES			60	

TOTAL DE SECTORES	4
TOTAL DE ZONAS	11
TOTAL DE ESCUELAS	102

³⁶ En el 2004 se dio la división del Sector 07 Ixmiquilpan creandose en el Sector 023

³⁷ En el 2004 ascendió a Supervisor General del Sector 023, movimiento que se origino a partir de un reposicionamiento sindical en la entidad vinculado con la participación política en la elección del gobernador.

Además de ellos se contempló recuperar la opinión de Jefes de Sector, Apoyos Técnicos de Zona, Directores y Docentes de Grupo pertenecientes al mismo municipio.

Por otra parte, la entrevista a sujetos que ocupan puestos en niveles de autoridad superior o de representación sindical, también fueron considerados.

Para la incursión inicial en el escenario de investigación y establecer una comunicación más indagatoria con los sujetos, me di a la realización de tres tareas relevantes: a) la recuperación de información a través de estadísticas; b) la elaboración de pautas para entrevistas y observación; y c) la elaboración de un cuestionario.

Durante el desarrollo de las tareas más relevantes de campo, las preconcepciones que tenía sobre la función, las prácticas y del sujeto mismo como Supervisor Escolar se hicieron presentes, pero en menor medida a diferencia de mis primeros acercamientos con ellos.

La búsqueda de información estadística de de supervisores estuvo acompañada de la revisión de documentos y bibliografía para profundizar en el conocimiento de todo lo que concerniera a la supervisión escolar, de forma tal de tener dimensionado lo más ampliamente el campo problemático donde se moviliza y cobran sentido las prácticas de supervisión. Así, puedo decir que esto me sirvió para que actualmente tenga identificado con mayor claridad el contexto actual de la supervisión escolar desde las políticas educativas, los trabajos de investigación y reflexiones teóricas, y el desarrollo de acciones para el mejoramiento de la supervisión al interior del estado y del país.

La **recuperación de información estadística**, se hizo con la finalidad de fortalecer la contextualización sobre las condiciones de trabajo de los Supervisores Escolares, para ello, recurrí a las plantillas de personal que entregan anualmente, de ellas se obtuvo información sobre:

- Número de escuelas que comprende la zona
- Condiciones de las escuelas
- Referencias sobre el personal a su cargo, docentes, directores y de apoyo (formación, situación laboral, edad, etc.)

Otra fuente de información la constituyo la plantilla general de los Supervisores Escolares del estado de la modalidad de Primaria General y de Educación Indígena.

PRIMARIA GENERAL

CARGO	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL
SUPERVISIÓN GENERAL	15	83.3	3	16.7	18
SUPERVISIÓN DE ZONA	143	85.1	25	14.9	168

PRIMARIA INDÍGENA

CARGO	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL
JEFE DE ZONAS DE SUPERVISIÓN	9	100.0	-	-	9
SUPERVISIÓN DE ZONA	61	98.4	1	1.6	62

Se recupero, para efectos de tener un referente amplio, la estadística de supervisores de toda la Educación Básica, que presentó a continuación:

NIVEL	SUPERVISORES	JEFES DE SECTOR
INICIAL	3	-
ESPECIAL	7	-
PREESCOLAR INDÍGENA	38	9
PREESCOLAR GENERAL	72	17
PRIMARIA INDÍGENA	62	9
PRIMARIA GENERAL	168	18
EDUCACIÓN FÍSICA	5	19
SECUNDARIA TÉCNICA	12	4
SECUNDARIA GENERAL	19	4
TELESECUNDARIAS	40	16
TOTALES	426	96

Por otra parte, en las entrevistas busque esencialmente fortalecer algunas percepciones que tenía respecto a las formas de ascenso a la supervisión escolar, identificadas con las relaciones sindicales y con el escalafón vertical, para enfrentarlas con nuevas concepciones como lo es el concurso de oposición, visto como un procedimiento más incluyente y académico.

Otro aspecto importante, consistía en explorar el papel de "custodio institucional" que históricamente ha tenido el supervisor escolar frente a las posibilidades de innovación que le ofrece el nuevo modelo de gestión que se ha venido ponderando desde distintos espacios, políticos y académicos. En este, sentido, para mi era interesante escuchar que se mantiene de las prácticas tradicionales y cuáles se trascienden en la búsqueda de asumir nuevos roles.

Elemento importante, lo constituye el hecho de explorar las concepciones que tienen de ser supervisor y cómo estas se expresan en su práctica cotidiana. La formación académica y su relación con el sentido de sus prácticas alimentó una construcción analítica que da cuenta de cómo van configurando su forma de desarrollar su función y cómo se asumen en éstas, como sujetos de autoridad y poder.

Las **entrevistas** se desarrollaron con Supervisores Escolares del Municipio de Ixmiquilpan, Jefes de Sector, Apoyos Técnicos y con Autoridades Educativas Superiores y Representantes Sindicales, además de directores y docentes de grupo.

- 5 supervisores de primaria general y 3 supervisores de educación indígena (algunos de ellos en dos ocasiones)
- 3 apoyos técnicos de zona
- 1 exsubdirector de educación primaria estatal
- 2 asesores de sector de educación indígena
- Directores de primaria
- Docentes de grupo
- Representante sindical

Para el desarrollo de las entrevistas y con el propósito de establecer una conversación con los sujetos involucrados, se elaboraron pautas de entrevista con la intención de explorar de manera amplia sus sentidos y significados:

- Determinantes en el ascenso a supervisor: papel de la autoridad educativa y papel del sindicato.
- Posibilidad de un examen de oposición: qué y cómo.
- Esencia y sentido de la función supervisora: sujetos de cambio o *sujetos* de las políticas, asumirse reflexivamente o desde el deber ser (lo normativo, lo oficial, etc.)
- Papel del supervisor en el juego político: autoridad o subordinado, alineación hacia los requerimientos oficiales.
- Tensión entre mantenimiento de lo establecido y mejoramiento de las prácticas.
- Lo establecido institucionalmente (manual, acciones)
- Aprender a ser supervisor: dónde, cómo, para qué, por qué.
- El poder del supervisor
- La relación entre la política educativa y su implementación en las zonas escolares: cómo se construye.
- El sentido de sus prácticas
- Concepciones del orden institucional existente y posibilidades de cambio institucional

Finalmente, la entrevista ofreció posibilidades de explicar con mayor claridad la relación entre práctica educativa del Supervisor Escolar y la política educativa que se pone en juego en los espacios institucionales.

En lo que se refiere a la observación, pensé en desarrollarla en espacios de encuentro de supervisores, principalmente en sus reuniones mensuales, de las cuales se logro registro de las siguientes:

- 1 reunión de Supervisores Generales de Sector (Primaria General)
- 1 reunión de Supervisores de Zona
- 1 encuentro académico estatal sobre gestión, de supervisores, apoyos técnicos de zona y asesores regionales
- 1 reunión académica con Asesores Regionales de Primaria General y Educación Indígena

Con el cuestionario, busque profundizar en aspectos del campo problemático cotidiano que enfrenta el supervisor escolar, para ello, la exploración sobre sus condiciones particulares (edad, sexo, formación, situación laboral) se delinean en una relación directa con el desempeño que tienen de sus funciones y la status actual que tienen al interior del grupo de supervisores de un sector.

El instrumento también dio posibilidades de confrontar las condiciones laborales y profesionales entre los supervisores de ambas modalidades, general e indígena, y derivar algunas implicaciones de la política educativa en este sentido.

Los **cuestionarios** se aplicaron a Supervisores de Zona (Primaria General e Indígena), Jefes de sector (Primaria General e Indígena) y Asesores Técnicos Regionales (Primaria General). Se estructuró en los aspectos siguientes: Formación, Situación laboral, Desempeño de funciones, Condiciones de la zona escolar, Actividades académicas: visitas y Consejo Técnico, Evaluación de actividades de supervisión, Ascenso y Ser supervisor.

Se entregaron para su aplicación:

- 18 para Supervisor General de Sector de Educación Primaria General
- 9 para Jefe de Sector de Educación Indígena
- 90 para Supervisor de Zona de Primaria General
- 36 para Supervisor de Zona de Educación Indígena
- 16 para Asesores Técnicos Regionales

De los cuales únicamente se rescataron:

- 7 de Supervisor General de Sector de Educación Primaria General
- 6 de Jefe de Sector de Educación Indígena
- 37 de Supervisor de Zona de Primaria General
- 29 de Supervisor de Zona de Educación Indígena
- 6 de Asesores Técnicos Regionales

Para los Asesores Técnicos Regionales, se les aplicó un cuestionario con 5 preguntas abiertas sobre sus concepciones y función del supervisor.

Los sentidos que proporcionaron estas tareas han servido para situar y establecer puntos clave que ayudan a comprender que la constitución de las prácticas de supervisión tiene que ver con cuestiones del sujeto mismo, de lo institucional y de lo político, condición que posibilitó una construcción analítica más sólida.

Por otra parte, en el trayecto del trabajo de campo, viví situaciones que expresan una serie de dificultades y conflictos cognitivos que alteraron el desarrollo de la investigación en forma mínima. Entre lo más relevante planteo tres tipos de avatares:

- *En el enfrentamiento con los actores.*- Lo denomino así, para dar cuenta de las dificultades tenidas en la entrevista a actores que históricamente son reconocidas como autoridades educativas y que por tal motivo tienen reservas para dar cuenta de sus opiniones y concepciones desde la posición que ocupan. Los supervisores escolares generalmente expresan su visión desde el "deber ser" y se muestran reacios a reconocer la realidad de su práctica. Esto fue el tenor de las entrevistas, aunque en algunos casos se posibilitó una serie de respuestas más abiertas. La mayor dificultad fue con los supervisores de educación indígena, pues se mostraron más recelosos de proporcionar información. La entrevista con autoridades educativas fue en espacios de tiempo reducido y representantes sindicales no se pudo concretar por cuestiones de su agenda de trabajo.
- *En el tratamiento de la información.*- Sin lugar a dudas, la transcripción de los registros de entrevista y de observación constituyó una dificultad, más temporal que de desarrollo, que en algún momento obstaculizó un análisis más global de la información. Identificar los sentidos y significados resultó conflictivo, principalmente por el conocimiento que tengo sobre la supervisión escolar y los supuestos que he construido, situación que he tratado de superar con un esfuerzo intelectual mayor.
- *En la construcción preliminar de análisis.*- Con la información que se obtuvo la construcción de datos se configuró con mayor claridad, aunque en el cruzamiento de información más profundo con lo empírico se observó una mayor complejidad, pues la emergencia de nuevas pistas fue inevitable.

4. Reflexiones sobre el proceso metodológico.

Mi indagación se estructuró, en un primer momento, a través de una lógica inductiva, es decir, permitiendo que los datos obtenidos a través de los protagonistas hablaran. Esto tenía que ver con el paradigma de abordaje interpretativo en el que me ubiqué, el cual permite incorporar la aparición del sujeto, de los actores, de los instituyentes frente a lo instituido.

En el momento de enfrentar la amplitud con la que aparecían los datos, me señalaba la urgencia de incorporar elementos teóricos para su análisis. Aquí se inicia un proceso inductivo deductivo, que continúa a lo largo de toda la investigación.

Las evidencias que mostraban los protagonistas me permitieron rescatar los acontecimientos, que para nuestros interlocutores representaban momentos clave en la historia institucional. Esto me permitió establecer un orden de temporalidad interno, en función de los sucesos que resultaban relevantes para gran parte de los informantes, y no desde la lógica externa del investigador.

Por otra parte, enfrenté una relación de tensión entre el nivel de construcción subjetivo y la irrupción de datos más objetivos, como los derivados de la historia institucional y la cotidianidad en la que transcurren las prácticas de los supervisores; lo cual orientó la construcción del contexto por el que era posible caminar para incorporar otro tipo de referentes en la explicación del proceso de constitución de las prácticas. La información de los protagonistas se obtuvo mediante observaciones, entrevistas, así como registros del personal y datos de archivo.

La recogida de información, a través de entrevistas, observaciones y encuestas requeridas para el análisis de las cuestiones relacionadas con el tema de las prácticas de supervisión escolar tuvo lugar en diferentes momentos. El primero de ellos culminó con la construcción del objeto de investigación, situación que implicó una revisión exhaustiva de literatura y de la estructuración de un marco analítico. El segundo consistió en el trabajo de campo, de 2002 a 2004 donde se desarrolló el levantamiento de entrevistas, aplicación de encuestas y desarrollo de observaciones. Se optó por el procedimiento de la observación participante, aunque en menor escala, y utilizamos técnicas de investigación conducentes a la preparación de materiales e información cualitativa recurriendo a entrevistas en profundidad. También elaboramos un registro permanente de acontecimientos, que nos permitió configurar una imagen de los actores y sus espacios de realización.

Finalmente, el tercer momento, aún cuando existía un análisis preliminar elaborado durante el trabajo de campo, tuvo como propósito central la construcción analítica final. Los materiales recabados y el conocimiento obtenido en el campo ofrecieron la posibilidad de establecer una especie de tejido que ubica en su contexto las diferentes acciones involucradas en el desarrollo de las prácticas de supervisión. Esta construcción constituyó una experiencia que requirió de un profundo conocimiento de los rituales de supervisión, para dar cuenta final de la producción de un suceso particular, es decir, la constitución de las prácticas de supervisión.

En este sentido, fue de crucial importancia la vivencia compartida del contexto socioeducativo en que las prácticas de supervisión se piensan y se desarrollan. La observación participante se inició con un acercamiento a los espacios de

supervisión, examinando las interacciones cotidianas entre el supervisor y los docentes y las estrategias empleadas en los espacios de colectividad. Empezar por escudriñar estos espacios fue de suma utilidad para el desarrollo de la investigación, en tanto que me brindó posibilidades de observar las acciones cotidianas y las estrategias practicadas en la organización. Reconocí que en las acciones cotidianas de los supervisores están presentes aspectos intersubjetivos, derivados de la relación con sus subordinados y que constituyen elementos que determinan algunas de sus prácticas.

Este acercamiento inicial a las prácticas fue decisivo, pues el análisis realizado antes, durante y después, se hizo considerando a la supervisión escolar como un espacio socialmente construido en términos históricos, donde los sujetos construyen un *habitus* e institucionalizan sus acciones con base en el acontecer cotidiano y las determinantes sociales e institucionales presentes en su labor, y que configuran un estilo de supervisión, condición que denota cierto prestigio, imagen y/o status.

En general, las prácticas de supervisión articulan un conjunto importante de acciones, unas de naturaleza institucional, otras de corte más individual, pero todas confluyen en la construcción de un orden social significativo, es decir, a la institucionalización de las mismas.

La principal estrategia de investigación la constituyeron las entrevistas exhaustivas, recurrentes, es decir, no se agotaba en una sola ocasión.

El análisis lo llevé a cabo finalmente con las entrevistas realizadas, integradas, las cuales apliqué en forma continuada —en diferentes episodios—. Cada una abarca un tiempo considerable y en el trabajo de categorización las evidencias que incluyo son recortes de entrevistas o de registros de observación. En general sólo aparece una evidencia y corresponde a aquella que consideré más representativa de la idea trabajada, es decir, aun cuando conté con mayor número de frecuencias, opté por no romper la lógica del análisis con la irrupción constante de datos empíricos. Partí de la idea de que el discurso individual —dado que se trata de individuos inmersos en contextos socioeducativos compartidos— no es un discurso aislado (o si se quiere exclusivamente del individuo), pues refleja lo colectivo en términos de vivencias, prácticas y maneras de hacer las cosas.

Desde esta perspectiva, el discurso sobre las prácticas de supervisión está formado por un componente subjetivo, aunque también encierra un componente más amplio, la intersubjetividad, producto de la interacción entre los sujetos (y sus diferentes subjetividades) y de las distintas modalidades que adopta la comunicación (consensos, disensos, destrucción de argumentos, emergencia de otros).

Finalmente, un elemento fundamental en el análisis de datos, fue el rastreo de las construcciones elaboradas por mis protagonistas, pero también me enfrenté a la necesidad de mantener una actitud crítica hacia esos datos, así como a los que

incorporé a través de información documentada. Lo que implica someter permanentemente a discusión las interpretaciones elaboradas. Otro elemento que considero de suma importancia fue escribir con precisión y amplitud acerca del proceso de constitución de las prácticas de supervisión, con el objeto de mostrar algunos recorridos realizados en una de las fases más ricas de la investigación interpretativa, especialmente la transformación de los datos descriptivos en datos interpretativos, analíticos, pues este tipo de tratamiento de la información, así como su abordaje, es lo que permite mantener la nominación del paradigma al que hemos hecho referencia.

5. El poder como categoría de análisis en la supervisión escolar.

La reflexión inicial sobre los procesos que están presentes en la constitución de las prácticas de supervisión en educación primaria dentro de un orden institucional, recupera el carácter de relatividad que los permea y que es característico de lo complejo. En la idea, de atender la confrontación y aspectos no racionales, surgió como categoría relevante para mi estudio, **el poder**, que a la vez cruza las dimensiones planteadas.

El **poder** es posible advertirlo en los procesos macrosociales como son la configuración de las políticas educativas, los procesos de globalización, los modelos de modernización, etc., así como en procesos particulares la cultura organizacional de una zona escolar, la trayectoria y formación de los sujetos, y principalmente, en las prácticas cotidianas de supervisión.

Una mirada desde la **categoría de poder** a los procesos sociales, institucionales y escolares que tienen que ver con la supervisión, me permitió comprender que en la constitución de las prácticas el **ejercicio de autoridad**, el **control** y la **vigilancia** tienen un sentido y significación para quien los realiza, y no son asuntos aislados, sino que guardan una relación con los mandatos institucionales, con la historia institucional, con las políticas educativas, con la trayectoria y formación y con las condiciones contextuales del trabajo cotidiano.

a) Marco analítico de la categoría de poder.

Con la finalidad de estructurar un marco de análisis amplio, fue como se recuperaron algunos planteamientos centrales de diversos autores que han estudiado la categoría de poder para explicar y comprender situaciones sociales, los cuales agrupo, por la naturaleza de sus estudios en tres grandes bloques: los que miran el poder desde una construcción teórica, los que ofrecen una mirada sociológica de las implicaciones del poder y los que centran su atención en las organizaciones y las relaciones de poder que establecen los actores que las conforman.

En el primer bloque, autores como Luhmann, Foucault y Weber, reconocen la necesidad de reconceptualizar y reelaborar el concepto de poder, para demarcar los límites de lo individual y lo social en la reconstrucción de una teoría de poder.

Niklas Luhmann (1995) reconoce que en la idea de conceptualizar al poder ha habido numerosos intentos y conflictos. Ante ello, plantea que una **teoría del poder** no puede satisfacerse con una declaración descriptiva, con un análisis de rasgos esenciales que incorpora, por medio de supuestos, los resultados que produce. En este sentido, plantea la alternativa de hacer preguntas, como enfoque indirecto, con el objeto de revelar los supuestos básicos que subyacen a las instituciones que funcionan en el mundo de la experiencia vivida y para las que existen interpretaciones y conocimientos ya hechos. Las preguntas podrían ser: si el poder tiene que ser un *proceso causal* ¿qué fundamentos no causales de causalidad existen? Si el poder es considerado como un *intercambio* ¿qué fundamentos no intercambiables existen para intercambiar? Si el poder es un *juego* entre oponentes ¿cuáles son los fundamentos del juego que no se pueden jugar? Esta técnica de hacer preguntas permite a la sociedad como una condición de la posibilidad del poder, y busca indirectamente una teoría del poder por medio de una teoría de la sociedad.³⁸

Por su parte, Michel Foucault (1993) reconoce que lo esencial del trabajo es una reelaboración de la **teoría del poder**. Piensa que conviene desconfiar de toda una temática de la representación que obstaculiza los análisis del poder, que consistió durante largo tiempo en preguntarse cómo las *voluntades individuales* podían estar representadas en la *voluntad general*. Y actualmente es la afirmación, repetida constantemente, que el padre, el marido, el patrón, el adulto, el profesor, "representa" un poder de Estado, el cual, a su vez, "representa" los intereses de una clase. Esto no explica ni la complejidad de los mecanismos, ni su especificidad, ni los apoyos, complementariedades, y a veces bloques, que esta diversidad implica. En general, considera, que el poder no se construye a partir de "voluntades" (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses. El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder. Es este dominio complejo el que hay que estudiar.³⁹

Finalmente, Max Weber (2002) menciona que **Poder** significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad. Por **dominación** debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas; por **disciplina** debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática.

- El concepto de poder es sociológicamente amorfo. Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada. El concepto de dominación tiene, por eso, que ser más preciso y sólo puede significar la probabilidad de que un *mandato* sea obedecido.

³⁸ Niklas Luhmann. (1995). Poder. Universidad Iberoamericana-Anthropos, Editorial del Hombre. México, 175 p.

³⁹ Michel Foucault. (1993) Microfísica del poder. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid-España.200p.

- El concepto de disciplina encierra el de una "obediencia habitual" por parte de las masas sin resistencia ni crítica.⁴⁰

En el segundo bloque, Giddens, Nisbet, Parsons, Balandier, Marcuse y Giménez, hacen interesantes aportaciones desde una mirada más sociológica del poder reconocen las implicaciones de éste en la estructura y funciones sociales, donde las concepciones de autoridad, dominación, jerarquía y política se hacen presentes y se explican de manera más profunda.

Para A. Giddens (1998), desde una **teoría reconstruida del poder**, se partiría de la premisa de que el poder no necesariamente se enlaza a un conflicto en el sentido o una división de intereses o de una lucha activa, y el poder no es intrínsecamente opresor. El poder es la capacidad de alcanzar resultados; que estos se relacionen con intereses puramente sectoriales no es esencial a su definición. Como tal, el poder no es un obstáculo a la libertad o emancipación, sino que es su verdadero instrumento, aunque sería insensato, desde luego, desconocer sus propiedades coercitivas. La existencia de un poder presupone **estructuras de dominación** por los cuales opere un poder que "fluya parejamente" en procesos de reproducción social (y que sea, en cierto modo, "invisible").⁴¹

En el mismo sentido, Robert Nisbet (1996) menciona que profundamente incorporada a las funciones sociales, parte inalienable del orden interno de la familia, el vecindario, la parroquia y el gremio, ritualizada en toda circunstancia, la **autoridad** esta unida de modo tan estrecho con la tradición y la moralidad que apenas se le advierte más que el aire que los hombres respiran. Aún en manos del rey, tiende a mantener en una sociedad de esa índole su carácter difuso e indirecto. Tal es la tendencia del **poder monárquico** a sumergirse en el *ethos* total del patriarcalismo, que el poder del rey parece a sus súbditos poco diferente del que ejercen los padres sobre los hijos, los sacerdotes sobre los feligreses y los maestros sobre los aprendices. Todo el peso de la moralidad hace que la autoridad sea un aspecto indiferenciado del orden social, y el gobierno, poco más que una superestructura simbólica.

Nisbet, en el contexto de una autoridad perdida, se hace dos interesantes preguntas: ¿Qué autoridad sería suficiente para reemplazar a la autoridad perdida por las grietas de la ley y la moralidad? ¿Cuáles serían los medios para controlar el tipo de poder que siempre amenaza levantarse sobre las ruinas de la autoridad constituida?⁴²

⁴⁰ Max Weber. (2002) "Conceptos sociológicos fundamentales" En: Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica. Decimocuarta reimpresión, pp. 5-45.

⁴¹ Anthony Giddens. (1998) La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 412 p.

⁴² Robert Nisbet (1996) La formación del pensamiento sociológico I. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 233 P.

Por su parte, Talcott Parsons (1997) concibe **el poder** como un *medio simbólico* generalizado, que circula de modo muy parecido al dinero, cuya posesión y uso permiten desempeñar más eficazmente el cometido de un cargo con autoridad en una colectividad. **Autoridad** es la cualidad políticamente decisiva de un status de una estructura social. En cambio, el poder es, a mi modo de ver, un instrumento primordial para el desempeño eficaz en esa posición. A fin de ser eficaz, una unidad debe contar con un ingreso en forma de poder, estar dispuesta a gastarlo y, no obstante, proceder con prudencia en ese gasto. Esto puede significar que se transfiera poder a otras unidades de la colectividad o exteriores a ella.⁴³

Georges Balandier (1994) nos dice que, un **poder establecido** únicamente a partir de la fuerza, sobre la violencia no domesticada, padecería una existencia constantemente amenazada; a su vez un poder expuesto a la única luz de la razón no merecería demasiada credibilidad. El *objetivo de todo poder* es el de no mantenerse ni gracias a la dominación brutal ni basándose en la sola justificación racional. Para ello, no existe ni se conserva por la transposición, por la producción de imágenes, por la manipulación de símbolos y su ordenamiento en un cuadro ceremonial. Estas operaciones se llevan a cabo de acuerdo con modelos variables y combinados de presentación de la sociedad y de legitimación de las posiciones gobernantes. Menciona además que, el poder utiliza, por lo demás, medios espectaculares para señalar su asunción de la historia, (conmemoraciones), exponer los valores que exalta (manifestaciones) y afirmar su energía (ejecuciones).⁴⁴

En un ámbito más de política, Herbert Marcuse (1993) dice que hoy en día el **poder político** se afirma por medio de su poder sobre el proceso mecánico y sobre la organización técnica del aparato. El gobierno de las sociedades industriales avanzadas y en crecimiento solo puede mantenerse y asegurarse cuando logra movilizar, organizar y explotar la productividad técnica, científica y mecánica de que dispone la civilización industrial.⁴⁵

De igual manera y en este contexto de ideas, Gilberto Giménez (1989) menciona que cuando hablamos de poder, nos referimos por lo general, a cierta *capacidad (física y no jurídica) de acción*, es decir, a una modalidad del hacer. Poder algo es tener la posibilidad de realizarlo, es estar en condiciones de reunir los medios para lograr un fin. Es, por ejemplo, la capacidad de modificar el medio ambiente para arrancarle los recursos necesarios para la subsistencia. En este caso hablamos del "poder" del hombre sobre la naturaleza. Pero poder, nos dice, no es solamente la capacidad de hacer algo por sí mismo. Es también la capacidad de hacerlo por medio de otros, la posibilidad de disponer de la capacidad de acción de otros para

⁴³ Talcott Parsons. (1997) El aspecto político de la estructura y el proceso social. En: David Easton (compilador) Enfoques sobre teoría política. Amorrortu Editores. Buenos Aires, pp. 113-174

⁴⁴ Georges Balandier. (1994) El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación. Paidós, España. 187 p.

⁴⁵ Herbert Marcuse. (1993) El hombre unidimensional. Planeta-Agostini. España, .286 p

lograr determinados fines. Lo que supone alguna *forma de dominio* sobre los otros y la emergencia de disimetrías y desequilibrios en las relaciones sociales.⁴⁶

En el tercer bloque, los planteamientos de Hall, Held, Crozier, Friedberg, Etkin, Schvarstein, Uriz y March, sobre las relaciones de poder que establecen los actores, cobran relevancia cuando se comprende el contexto de las organizaciones donde se reconocen fuentes, esferas y concepciones diversas que determinan el rol o funciones de los involucrados.

Richard H. Hall (2000) plantea que *las organizaciones y el poder* son sinónimos en muchos aspectos. Después de todo, las organizaciones son instrumentos poderosos de los poderosos, cuando pensamos en los resultados organizacionales. También son sistemas de poder en términos de la forma en la que la gente se ajusta a las reglas organizacionales. Son sistemas políticos en términos de la adjudicación de recursos. El poder se distribuye entre los privilegiados y los subprivilegiados. El poder es estable y se autoperpetúa. Aquellos que están en el poder tienen los recursos para mantenerse en el poder.

Hall menciona que las unidades organizacionales y las personas en las organizaciones obtienen su poder por medio del control, tanto de las bases como de las fuentes de poder. Las bases de poder se refieren a aquello que controlan los tenedores del poder y que les permite manipular el comportamiento de otros. Las **bases de poder** incluyen la posibilidad de premiar o de ejercer coerción, su legitimidad sus habilidades y su utilidad como referencia para el receptor del poder. Las **fuentes de poder** son la forma en que las partes llegan a controlar las bases de poder. Las fuentes son: 1) el puesto o posición en la estructura; 2) las características personales; 3) las habilidades; y 4) la oportunidad o combinación de factores que da a las partes la oportunidad de utilizar sus bases de poder.⁴⁷

En este mismo sentido, David Held (1989) reconoce que en un primer nivel, el concepto de **poder** es muy simple, se refiere a la capacidad de los agentes, las agencias y las instituciones sociales para mantener o transformar su ambiente, social o físico; y se refiere a los recursos que constituyen esta capacidad y las fuerzas que moldean e influyen sobre su ejercicio. Por consiguiente, el poder es un fenómeno que hallamos en y entre todos los grupos, instituciones y sociedades, y que atraviesa las vidas pública y privada. Se expresa en todas las relaciones, instituciones y estructuras implicadas en la producción y reproducción de las sociedades y comunidades. El poder crea y condiciona todas las dimensiones de nuestras vidas y es un aspecto central del desarrollo de los problemas colectivos y los modos de su resolución.

Held plantea también que una **esfera de poder** es un contexto de interacción o medio institucional en y a través del cual el poder da forma a las capacidades de las personas; es decir, moldea y circunscribe sus perspectivas de vida y su

⁴⁶ G. Giménez (1989) *Poder, estado y discurso*. UNAM. México. 191 p.

⁴⁷ Richard H. Hall, (2000) *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados*. Sexta Edición. Pearson, Prentice Hall,. 360 p.

participación efectiva en la elaboración de las decisiones públicas. Por su parte, las **fuentes de poder** inician, mantienen y transforman la producción y distribución del poder dentro y a través de las distintas esferas.

Held identifica **siete esferas de poder**, organización de la salud física y emocional; organización del dominio de bienes y servicios; la cultura o la vida cultural; las asociaciones cívicas; la economía; la organización de la violencia y de las relaciones coercitivas; y las instituciones regulatorias y legales.⁴⁸

Por su parte, más centrados en el asunto de las relaciones, M. Crozier y E. Friedberg (1990) plantean que el poder que debaten no podría asimilarse al que detentaría una autoridad establecida. El **poder**, dicen, no es el simple reflejo y producto de una estructura de autoridad, organizativa o social, como tampoco es un atributo o una propiedad de cuyos medios uno se pudiera apropiarse, como antaño se creía que podían apropiarse los medios de producción por la nacionalización. En el fondo, mencionan, no es otra cosa que el resultado, siempre contingente, de la movilización, por los actores, de las **fuentes de incertidumbre** pertinentes que ellos controlan en la estructura de determinado juego, por sus relaciones y transacciones con los otros participantes en ese juego. Es pues, *una relación* que en tanto mediación específica y autónoma de los objetivos divergentes de los actores, resta siempre ligada a una estructura de juego. Esta estructura, de hecho, define la pertinencia de las fuentes de incertidumbre "naturales" y "artificiales" que éstos pueden controlar.⁴⁹

Desde esta perspectiva, Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein (1992) mencionan que **las relaciones de poderse** concretan en el condicionamiento de las acciones cotidianas de los individuos, pero las fuentes de este condicionamiento pueden ubicarse en distintos niveles según la amplitud del enfoque utilizado por el observador, su perspectiva. En este sentido, es posible hablar de la fuerza que ejerce la organización (*poder organizacional*), la presión de los grupos sobre sus componentes (*fuerzas cohesivas*), las relaciones en el grupo (por ejemplo, el liderazgo), los vínculos entre pares de individuos (vínculos personales). Desde un perspectiva más amplia y abarcadora, observando la organización en su entorno, hablan del poder reconocido y emanado del orden instituido.

Caracterizan las relaciones de poder, de la siguiente manera: a) asimetría en las relaciones, b) resistencias en el vínculo, c) efecto transformador, d) intencionalidad en el ejercicio, e) deseo de reconocimiento, f) representaciones simbólicas, g) lenguaje específico, h) efectos localizados, i) funciones represivas y productivas, j) integración con el saber, y k) bases de legitimación.⁵⁰

⁴⁸ David Held (1998) "Esferas de poder: los problemas de la democracia". En/ La democracia y el orden global. Alianza Universidad. Madrid, España, pp. 197-229.

⁴⁹ M. Crozier y Erhard, F. (1990) El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. Alianza Editorial Mexicana. México, pp. 13-75.

⁵⁰ J. Etkin y L. Schvarstein. (1992) "La noción de poder" En: Identidad de las organizaciones. Buenos Aires, Paídos..pp. 190-206.

De igual manera, Javier Uriz (1994) en el análisis de la subjetividad de las organizaciones, define al **poder** como el proceso a través del cual se establece la *relación vital entre el sujeto y su entorno*. En él el sujeto se diferencia del entorno que lo sustenta integrándose en el flujo global de relaciones y necesidades que configuran dicho entorno.

Uriz menciona que, dado que el poder es el proceso a través del cual se establece la relación vital entre el sujeto y su entorno, resulta evidente que su origen se sitúa en la *intimidad del sujeto*, en su más radical imagen de sí mismo como ser vivo y en su necesidad de comportarse como tal que se actualiza a su vez en otras necesidades más concretas.⁵¹

Finalmente, James G. March (1997) plantea que el concepto de *poderes* uno de los conceptos explicativos fundamentales para el estudio de la elección social, en el cual considera que están presentes los siguientes supuestos:

- > El mecanismo de la elección comprende ciertos componentes básicos (individuos, grupos, roles, conductas, rótulos, etc.)
- > A cada uno de estos componentes va asociada cierta cantidad de poder.
- > La responsividad (medida por alguna observación empírica directa) del mecanismo hacia cada uno de dichos componentes aumenta con el poder a él asociado según una función monótona.

March reconoce tres enfoques para el estudio del poder: el experimental, el de la comunidad y el institucional.⁵²

Puestas en juego, estas distintas percepciones del poder conforman un marco analítico inicial, y lo que esta alrededor de ello, me permitirá de alguna manera "mirar" la constitución de las prácticas de supervisión en el interior y exterior de sus procesos, así como de los sujetos que las desarrollan.

b) Acercamiento al análisis de la categoría de poder en la supervisión escolar

Los estudios que se han realizado sobre la supervisión escolar, si bien han centrado su atención en diferentes núcleos, la categoría de poder emerge como un dispositivo que posibilita la explicación de lo que sucede al interior de esta organización. El uso del poder, para el mantenimiento del orden institucional en una zona escolar, se percibe cuando el supervisor, mediante estrategias trata de empatar los intereses individuales, con los de la institución, de tal manera que el conflicto no aparezca. El conflicto es considerado aberrante y potencialmente desestabilizador para el sistema. De esta manera, las zonas escolares funcionan mejor si están bajo el control y dirección de supervisores con visión burocrática.

⁵¹ J. Uriz, (1994) La subjetividad de la organización. Siglo Veintiuno de España editores. Madrid.

⁵² James G. March (1997) El poder del poder. En: David Easton (compilador) Enfoques sobre teoría política. Amorrortu Editores. Buenos Aires, pp. 67-112

En un sistema de supervisión con estas características, el poder administrativo impuesto es utilizado para beneficiar a unos a expensas de otros, se imponen sistemas de control y vigilancia y se elimina el conflicto. Esto garantiza la conservación del orden en la organización. Sin embargo, es posible reconocer, que el orden se negocia permanentemente y que la lucha por cambiarlo se deriva de los distintos actores, que poseen significados diferentes respecto a lo educativo y lo que les corresponde.

Desde una perspectiva política, el poder procede de las alianzas dominantes más que de la autoridad formal. En este sentido, en la percepción que se tiene de la supervisión escolar, se sigue concibiendo al poder como un sistema de autoridad vertical, jerárquico, basado en los roles formales de la organización. Parece ser que el poder se constituye en un privilegio o atributo del supervisor, por la posición que ocupa, y las tareas que desarrolla (planificación, coordinación, gestión, supervisión, evaluación, control) se consideran como si tales competencias les pertenecieran de un modo exclusivo o bien como si el manejo que hace de los aspectos normativos pudiera explicarse con independencia del contexto y de los actores.

Los teóricos de la organización (Crozier, Etkin, Uriz) distinguen entre el **poder y el control** en las organizaciones. El **poder** es entendido como la habilidad para lograr un objetivo, incluso venciendo la resistencia de otros, o la habilidad para lograr los resultados deseados donde existe incertidumbre o disenso sobre una opción. El **control** es entendido simplemente como el acto de alcanzar un objetivo. Desde una perspectiva crítica de las organizaciones, la distinción entre poder y control empieza a ser borrosa porque, de acuerdo con los teóricos críticos, el poder se ejerce, a menudo, a través de discretas formas de control, tal control se ejerce también a través de presiones personales y mediante el uso del lenguaje, las narraciones y los rituales.

Como he mencionado, para Foucault el poder es una fuerza y una relación, una relación de fuerzas. Esta simple definición ha modificado las perspectivas de análisis de lo social y de lo político. Al ser una relación, no hay posibilidad alguna de escapar del poder, el cuestionamiento de las relaciones de poder es una tarea política incesante.

El poder constituye a los sujetos. Los supervisores, en tanto sujetos, son constituidos por el poder. Es un ejercicio que desarrollan en toda relación, no sólo en sentido represivo, sino motivador, incitante, productivo; no sólo lo poseen, sino que lo ejercen.

En el campo educativo, en la zona escolar, no interesa quién lo ejerce, sino como se ejerce. El ejercicio del poder del supervisor escolar no será más que la capacidad de aceptar que desarrolla un conjunto de acciones para influir sobre las acciones de los otros. Por ello el poder no es esencialmente el ejercicio de la prohibición, sino el poder incita, seduce, induce, facilita o dificulta, amplía o limita la acción de directores o docentes.

En este contexto, las relaciones de poder que se desarrollan en una zona escolar, están impregnadas de un devenir histórico-social que se -hace presente en la actualidad y que busca determinar el futuro.

Las relaciones de poder aparecen en todos y cada uno de los ámbitos en los cuales se mueve el supervisor escolar; en los espacios de trabajo generando tensiones; en su espacio familiar, en sus relaciones personales. Están presentes en cualquier ámbito, ya sea público o privado, son una presencia constante siempre en juego, continuamente en movimiento. El poder es lo que pulsa toda relación.

Las acciones del supervisor escolar se constituyen entonces como espacios de guerra, en espacios estratégicos; en ellos los enfrentamientos, luchas y tensiones son constantes y aparentemente sin sentido. Sin embargo, si sometemos a análisis esas relaciones cotidianas, nos damos cuenta que poseen una lógica, que responden a un tipo de racionalidad.

Las relaciones que establece el supervisor con sus subordinados en la zona escolar se determina por el esquema de poder y autoridad que prevalece en el orden institucional vigente. En este sentido, es posible advertir intereses y espacios de relación diversos, entre los actores y escuelas que ocupan posiciones distintas. En parte esto explica, las lealtades que se expresan en las redes *sociales* establecidas, con sus códigos, normas, interpretaciones y acuerdos, institucionales, que sustentan la política de lo que sucede y de lo que puede suceder en una zona escolar, donde parece haber una imbricación entre los ámbitos profesional, laboral y sindical en la toma de decisiones y acuerdos de trabajo.

Las relaciones de poder en una zona escolar se configuran alrededor de la posición de autoridad educativa del supervisor escolar y la influencia que ejerce en los procesos que se desarrollan. Esta influencia se puede entender al reconocer que el supervisor, por la posición que ocupa, tiene mayores posibilidades de acceso a la información, a los recursos o a las tareas clave. Hall (2000) reconoce la posición del actor en la estructura como una fuente de poder. Sin embargo, también es de reconocerse que existe en cada zona escolar, otro tipo de actores, que pueden ser docentes o directores que determinan algunos procesos y tomas de decisión, a ello se identifica como el "poder detrás del poder".

En este contexto, el estudio de las relaciones de poder en una zona escolar evidencia la incapacidad para observar sus significados sociales en sus distintas dimensiones. Cuestión que no sucede si estas se juegan en arenas políticas observables. Crozier y Friedberg (1990) consideran esto como un argumento para definir que el poder más que atributo de una autoridad o sujeto bien posicionado constituye una relación entre los participantes en el juego.

La autoridad del supervisor escolar tiene un claro origen estructural y en el extremo de la expresión de esa autoridad se encuentra la coerción, aunque los profesores tienen modos de compensar con su influencia el poder potencialmente coercitivo de un supervisor, aunque si esto sucediera sería visto como una falta de habilidad de liderazgo. Esto tiene que ver con el estilo que cada supervisor desarrolla para conducir la zona escolar a su cargo.⁵³

En los casos en que se designa a un supervisor para el ejercicio de la función bajo criterios poco claros o fuera de la reglamentación imperante, implica no contar con la autoridad de origen. No obstante, su capacidad, habilidad y pericia mostradas en el ejercicio de su función, pueden hacer que gane la credibilidad de los otros y, por lo tanto, que se reconozca su autoridad. El término autoridad implica poder. A veces se confunden ambas nociones tal vez porque lo óptimo es que aparezcan unidas.

El poder es una relación caracterizada por el desequilibrio. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre ambos conceptos? La diferencia central radica en que el poder es una acción, mientras que la autoridad encierra la idea de cualidad. No existe poder si no se ejerce, aún cuando se ejerza con menor o mayor grado de coacción.

La autoridad, en cambio, existe por su origen, pero puede no ser reconocida en su ejercicio. La misma sólo será plena, cuando además de ser legal por su origen, se ejercita bajo la credibilidad de los grupos afectados. Cuando esto ocurre, entonces se conjuga autoridad y poder.

Un campo, esencialmente interesante, por lo que se refiere a la asignación de los puestos de supervisión, es el que tiene que ver con las relaciones de género. En este campo, el poder se hace presente de manera sustantiva. Bourdieu, considera el poder y la dominación como mecanismos esenciales para entender la dinámica de la vida social. La noción de capital liberada de la sola connotación económica, es el instrumento a través del cual operacionaliza el concepto de poder, y en relación sistémica con otras categorías analíticas centrales en su pensamiento (campo, posición, interés, autonomía relativa), explica el "juego" de la vida social, las relaciones de fuerza y de lucha planteadas por las diferentes categorías de agentes sociales para transformar o conservar esa estructura de juego.

Pero las relaciones de dominación no son planteadas sólo desde un punto de vista estructural, para Bourdieu inciden también en la constitución de la subjetividad.

⁵³ Stephen J. Ball menciona que el *control*, en sentido general, considerando la organización como un todo, adopta en la práctica formas democráticas, burocráticas y oligárquicas. Pero tales categorías están sujetas a negociaciones, disputas y renegociaciones. En la práctica, la naturaleza del control proporciona visiones contradictorias porque en unas ocasiones el control del director es férreo y en otras es limado por las resistencias y por la intervención de los profesores, de los padres o de los administradores del sistema educativo. Lo mismo ocurre con la lucha por el poder o por un mayor *status* entre los departamentos e incluso entre materias dentro de ellos. Los límites varían según las escuelas y los asuntos en conflicto frente a las representaciones, influencias o poder que poseen los actores. Ball, Stephen J. (1994) *La macropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Barcelona.

Las nociones de *habitus* y violencia simbólica son consideradas en si construcción teórica como principios de definición y comprensión de las prácticas sociales, entre ellas las de dominación.

La violencia simbólica es aquella forma de violencia que se ejerce, "sobre un agente social con la anuencia de este" en la medida en que se la desconoce como violencia, a través de lo que Bourdieu denomina "el orden de las cosas"; es decir a partir del ajuste entre los determinantes objetivos (campo, posición, etc.) y las estructuras cognitivas (*habitus*).

Es a partir de este concepto que Bourdieu aborda, en la última parte de su trayectoria intelectual, la especificidad de la dominación masculina, al que denomina *principio de la primacía de la masculinidad*. El orden masculino, que excluye a las mujeres de los juegos de poder, o sólo les permite participar en ellos a través de los hombres, "está tan arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como evidente y universal ... en virtud del acuerdo, casi perfecto e inmediato que se establece entre, por una parte, estructuras sociales, como las que se expresan en la organización social del espacio y del tiempo y la división sexual del trabajo y, por la otra, las estructuras cognitivas"⁵⁴

En el mismo sentido, y para finalizar, Foucault menciona que la dominación es de hecho una estructura general de poder de la cual sus ramificaciones y consecuencias pueden, a veces, aparecer descendiendo a las más "incalcitrantes" fibras de la sociedad. Pero al mismo tiempo, es una situación estratégica más o menos apropiada de hecho y consolidada por medios de una confrontación a largo plazo entre adversarios. Ciertamente puede ocurrir que el hecho de la dominación pueda ser sólo la transcripción de mecanismos de poder resultantes de la confrontación y sus consecuencias (una estructura política resultante de la invasión), puede ser también que una relación de lucha entre dos adversarios sea el resultado de relaciones de poder con los conflictos y clivajes que implica. Pero lo que constituye a la dominación de un grupo, una casta, o una clase, junto a la resistencia y revueltas que esta dominación encuentra, un fenómeno central de la historia- de las sociedades, es que el entrecruzamiento entre las relaciones de poder con relaciones de estrategias y los resultados procedentes de su interacción se manifiestan en una forma masiva y universalizada.⁵⁵

Las ideas expuestas en este primer capítulo han permitido reconocer a la supervisión escolar como un objeto de investigación complejo y multirreferencial donde la cotidianeidad de sus prácticas deja emerger con relevancia la categoría de poder, esto a su vez permite que se abra un horizonte para comprender el campo de la supervisión escolar desde distintos puntos, motivo central de siguiente capítulo.

⁵⁴ Bourdieu Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

⁵⁵ Michel Foucault (1983) *El Sujeto y el poder*. (Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vítale)

Biblioteca Grupal.

C. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

En el desarrollo de la investigación, una de las dificultades enfrentadas fue la heterogeneidad tanto en los contextos como en las concepciones existentes entre los supervisores escolares y los docentes con quienes trabajan, así como la escasa información y estudios sobre la función en el caso particular del estado de Hidalgo. Lo anterior refleja, por un lado, el nivel de importancia que se le ha dado al tema y lo mucho que falta por hacer desde la investigación, y por otro lado, representó un reto para generar aportes hacia la configuración de nuevas políticas educativas y de acciones en el campo de la gestión.

La construcción analítica permitió la adquisición de aprendizajes en el campo de la gestión, entre los que destaca el de generar una visión integral sobre la función que realiza un supervisor escolar de educación primaria, el establecer estrategias para el reordenamiento del servicio, el conocimiento de cómo se constituye la supervisión y los supervisores; así como reconocer las necesidades de formación específica para apoyar su desempeño, entre otros.

En este sentido, una de las situaciones que me implicó retos en la construcción analítica fue el reconocimiento de la realidad que viven los supervisores escolares en su cotidianidad, además de reconocer sus preocupaciones e incertidumbre que los invade en cada puesta en marcha de políticas educativas nuevas.

Los resultados de las reflexiones y aprendizajes derivados de la investigación, expresados en el contenido del presente documento, son posible de articular con las intenciones de las políticas educativas vigentes, en tanto que aportan elementos de análisis para fortalecer y/o generar líneas de acción para la consolidación del servicio de supervisión escolar.

Como lo apunté anteriormente, la reforma educativa en México se inicia en 1992 con la descentralización definitiva del sistema y se instituye legalmente con la Ley General de Educación promulgada en 1993. En este contexto se produce un replanteo de las funciones, responsabilidades y atribuciones del supervisor. Se propone fortalecer su rol como articulador entre las unidades educativas y las autoridades políticas, orientando su campo de acción hacia la promoción y evaluación de proyectos institucionales, la intervención indirecta en la institución escolar a través del trabajo colegiado con los directores de escuela, y el desarrollo de estrategias de gestión, como acciones racionalmente planificadas y coordinadas, desde la supervisión.

Estas líneas de política educativa en el campo de la gestión, marcaron una reformulación de la función y estilo de supervisión que difiere notablemente de lo que históricamente había sido. En el trabajo de investigación busque conocer la relación de esta nueva propuesta de gestión en los estilos de desempeño de supervisores y recuperar la visión que tienen los supervisores acerca de cómo se gobierna la zona escolar y las determinaciones que tendrían para las escuelas en lo particular.

El enfoque de análisis adoptado supone que el proceso de concreción de las políticas públicas implica la intervención de una cadena de actores cuyo comportamiento desagrega y materializa la política. Establecer si ésta fue implementada - es decir si la cadena de comportamientos condujo a los resultados anticipados - requiere reagregar las acciones atomizadas para recuperar su sentido y para establecer el vínculo entre praxis y norma, entre acción y formulación. (Tiramonti, 1989).⁵⁶

Desde esta perspectiva, fue interesante hacer un análisis de la dinámica al interior de la supervisión escolar como organización a través de la cual se generan y filtran sucesivas tomas de posición o reformulaciones de las políticas educativas. Reconozco entonces, como la dinámica institucional es el resultado de acciones de actores educativos concretos, con una determinada historia, con saberes, orientaciones valorativas y estilos de acción peculiares. Esos estilos de desempeño se apoyan en supuestos teóricos, con mayor o menor grado de explicitación, que constituyen modelos de gestión particulares.

Estos modelos de gestión, se tratan de constructos teóricos que nos sirven para organizar una serie de representaciones o teorías implícitas, elementos racionalizadores de la práctica que influyen decisivamente en los juicios e interpretaciones de los sujetos y en la forma en que resuelven las múltiples interacciones diarias. Los modelos se traducen en esquemas prácticos de acción internalizados, orientadores del quehacer cotidiano y reguladores de la práctica. En este sentido, el modelo es provisional y aproximativo, no excluyente de otros. En desempeño cotidiano de los supervisores, es posible observar esto.

Con fines analíticos, en el proceso de investigación, fue posible advertir la coexistencia de modelos de gestión opuestos, sabiendo de antemano que en la realidad difícilmente se los pueda encontrar en forma pura. Se trata del modelo normativo y del estratégico-participativo. En el primero, las supervisiones escolares son pensadas como objetos que pueden ser dirigidos desde niveles centrales central a partir de un conjunto de normas y el control externo. Subyace una concepción del cambio educativo como resultado de los proyectos impulsados desde las políticas educativas de Estado, que deben instalar, "desde arriba", nuevas formas de autoridad. No se promueve la participación de los actores involucrados en la realidad educativa. Este modelo de gestión da lugar a instituciones cerradas, poco permeables, con escasos vínculos con el medio y con otras organizaciones.

En un modelo más participativo y estratégico, el proceso de cambio educativo es concebido como una cadena o sucesión de situaciones, inmersas en una trama social donde coexisten y pugnan diferentes fuerzas. En este contexto, los

⁵⁶ Tiramonti, G. (1996): *Políticas educativas en los 90: el escenario de la nueva fragmentación*. Ponencia presentada en el 1 Congreso Internacional de Educación, organizada por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Bs.As.

supervisores escolares despliegan una variedad de estrategias sin perder de vista los objetivos, pues poseen un plan general, flexible y abierto a lo imprevisto. Los supervisores planifican y conducen en forma participativa y reconocen que los resultados son producto de un trabajo en equipo. Las normas cumplen la función de fijar un encuadre y límites necesarios a la convivencia de los actores, y dejan "espacios libres" para impulsar proyectos y desarrollar innovaciones. El modelo da lugar a organizaciones entendidas como sistemas abiertos, que se insertan en redes interinstitucionales y desarrollan actividades de vinculación con la comunidad.

En este sentido, los supervisores escolares juegan un doble papel de *control* y de *asesoramiento/apoyo* a las escuelas. La investigación realizada, muestra entre otras cosas, que resulta difícil combinar la función de control con la de asesoramiento y que raras veces se adoptan papeles genuinos de asesoramiento sino más bien de *defensores* o *mensajeros* de las reformas o innovaciones impulsadas por la administración central. Paradójicamente, la mayoría de los supervisores/inspectores se ven a ellos mismos como *facilitadores* del cambio educativo y de la mejora de los centros.

A mi juicio, los supervisores escolares tienen gran responsabilidad en la renovación de sus ideas y de sus prácticas cotidianas, y los resultados de la presente investigación, que sintetizo a continuación, pueden constituir un aporte para ello:

1. Comprensión de cómo se ha constituido la supervisión escolar, la figura del supervisor y las prácticas que desarrolla, que posibilita la reflexión sobre núcleos analíticos para configurar una cultura escolar favorecedora de la mejora de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas.
2. Aportar elementos de comprensión de las políticas educativas implementadas en los últimos años en el campo de la gestión educativa, y principalmente en la línea de supervisión escolar, para generar puntos de reflexión y análisis que permitan mejorar la función supervisora.
3. Conocimiento de la función que desarrollan los supervisores de educación primaria, de las modalidades general e indígena, en su ámbito de acción cotidiano, así como de quienes son los actores que se encargan de esta función en la actualidad.
4. Conocimiento de la trayectoria que sigue un docente para llegar a ser supervisor, camino impregnado de lealtades y compromisos hacia otros actores que tienen que ver con su ascensión a la supervisión.
5. Establecimiento de estrategias de gestión que posibilitan un desarrollo innovador de la función y desempeño del supervisor escolar, específicamente a través de la elaboración de proyectos, de la generación de redes institucionales y de la implementación de estándares e indicadores de evaluación.

6. Reconocimiento de que el espacio de la supervisión escolar es una posición de poder donde la cultura organizacional es una expresión de los vínculos cercanos que mantiene con niveles de autoridad superior y como bastión de la estructura sindical, todo ello para el mantenimiento del orden institucional.

7. Aportaciones teóricas para contribuir a entender que la supervisión escolar se constituye en una institución por sujetos con historia, formación y trayectoria diversa que les posibilita el desarrollo de estrategias de gestión acorde a su contexto.

Con estos resultados, de recuperarse en el sentido planteado, se puede abonar para que la supervisión escolar favorezca el cambio y la mejora puesto que, si por razón de nuestro status de conocimiento, nos arrogamos la facultad de pensar y definir los contenidos y modos de innovación, estamos impidiendo que los supervisores desarrollen su propio conocimiento y poder en la definición de lo que consideran que es necesario innovar y mejorar en su contexto particular.

En ocasiones, se da la paradoja de que supervisores escolares tienen la responsabilidad de fomentar la implantación en las escuelas de una determinada innovación o reforma con la que no están de acuerdo o que no comprenden porque la propuesta no ha sido suficientemente desarrollada, porque no han tomado parte en su elaboración o porque no han recibido la orientación o formación adecuadas.

En este contexto de ideas, puedo mencionar que una buena política de cambio no lo es tanto por la cantidad de normas y decretos que la regula cuanto por las condiciones que es capaz de crear para que la mejora surja, se desarrolle y se consolide en los contextos y prácticas educativas en las que ha de darse.

Por tanto, desde esta perspectiva, los aportes de la presente investigación sobre la constitución de las prácticas de supervisión, pueden configurarse como indicadores para el cambio educativo y la mejora en la función supervisora, y por consiguiente de la calidad educativa.

CAPITULO II

DISCUSIÓN DE APERTURA: EL CAMPO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la aspiración de quien desempeña la función de supervisor ofrece la idea de un sujeto que posee una agradable personalidad, es consciente, amigable y entusiasta; posee una adecuada preparación profesional y esta más o menos al día en materia de información pedagógica; que es capaz de afrontar los problemas de forma eficiente, sin dedicarse solo a «recetar» principios carentes de aplicación sino que considera que todos y cada uno de los docentes, por competentes que sean necesitan ayuda, y una de sus obligaciones es hacérselo comprender al personal para que éste sea receptivo y conozca sus propias necesidades; que estimula el desenvolvimiento profesional del cuerpo docente haciéndolo participe de asambleas, convenciones investigaciones y discusiones acerca de obras pedagógicas y problemas educativos.

Desde esta perspectiva, la educación que se ofrece en las escuelas de educación primaria sería mucho más eficaz si cada grupo de docentes tuviera un supervisor que le ofreciera orientación y asesoría permanente en y sobre su práctica educativa. La falta de esta orientación se ha hecho sentir en nuestras escuelas a través de generaciones. Los supervisores de zona escolar, quienes además de sus responsabilidades administrativas y pedagógicas, se ocupan de otras actividades de índole laboral, político o sindical, no dedican, ni gozan del tiempo suficiente para adquirir una constante preparación; además la gran mayoría de ellos no tiene la energía necesaria para dedicarse a ayudar a sus maestros en el desarrollo de sus labores docentes.

En términos generales la función del supervisor debe apuntar a coordinar, estimular y dirigir el desenvolvimiento de los maestros y maestras para que por medio de ellos se estimule a los alumnos a través del ejercicio de sus capacidades y habilidades hacia la más completa e inteligente participación en la sociedad a la cual pertenece.

El supervisor escolar debe tener conocimiento de los fines que desea alcanzar la educación en nuestro país, así como el conocimiento de los objetivos particulares necesarios para alcanzar la finalidad general; pero también debe conocer los medios de que hará uso para llegar a lo propuesto y sobre todo, debe tener visión clara de los obstáculos que pueden presentarse al aplicar los medios para alcanzarlos.

Ser supervisor entonces, no es una labor puramente de vigilancia, control y de redacción de informes como ha sólido acontecer; ni tampoco una situación crítica

o tirante con quienes son sus subordinados, director y docentes de grupo, sino un estado de colaboración, conocimiento y superación profesional constante.

En este marco de ideas, el presente capítulo tiene la intención, en un primer apartado, de discutir las concepciones sobre la supervisión escolar al recuperar algunos planteamientos de Rafael Ramírez, Jesús M. Isais y Ramón García Ruiz que reconocen, y coinciden, en que la supervisión escolar es una institución que debe tender hacia el mejoramiento de la enseñanza, del desarrollo profesional de los maestros, del fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y del apoyo al desarrollo comunitario.

En el segundo apartado, funciones y prácticas en la supervisión escolar, se hace una revisión de las funciones que históricamente ha desempeñado la supervisión escolar y cómo de ellas se deriva una serie de implicaciones que caracteriza sus prácticas. La estrecha relación entre lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado, es posible advertirlo a partir de reconocer que las prácticas de supervisión son complejas y diversas en su desarrollo cotidiano.

Ofrecer una respuesta a la pregunta inicial planteada: ¿Quiénes son los supervisores?, es la intención del tercer apartado. Con ello, se intenta establecer algunas referencias básicas de los sujetos encargados de esta función en el contexto nacional y en el estado de Hidalgo en particular, principalmente en el aspecto de la edad, formación, actualización y ascenso.

En un cuarto apartado, se hace una exploración amplia de los diversos estudios que se han centrado en el trabajo de supervisión escolar, con el propósito de hacer un reconocimiento de las tendencias que se han delineado en este campo. La exploración parte de lo que se ha hecho en el ámbito nacional, incluyendo la entidad, así como lo realizado en el ámbito internacional. Este marco permite ubicar y contextualizar la importancia del presente trabajo.

A. CONCEPCIONES SOBRE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.

1. Naturaleza y significado de la supervisión escolar

Una de las tareas más importantes que se desarrollan al interior de cualquier sistema educativo, sin duda alguna la constituye la supervisión escolar. Por las implicaciones que tiene en su operación se percibe como es una actividad embarazosa tanto para quien la realiza como para quien la recibe, situación que puede aprovecharse en la medida en que se comprenda su necesidad y los beneficios que de ella pueden obtenerse cuando se efectúa con la intención de mejorar.

Concibo a la *supervisión escolar*⁵⁷ no solo como el nexo inmediato con la estructura institucional superior, sino también como una estructura con procesos propios dada su especificidad, dentro del Sistema Educativo, entonces no puedo referirme a ella, ni investigarla como un espacio aislado, pues está inserta en los acontecimientos, los procesos, con los sujetos participantes y sus relaciones y esto demanda verla como un espacio incluyente y gestor de otros procesos que respondan a sus propias necesidades.

La supervisión escolar como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se le analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera; unos y otros coinciden: la supervisión escolar necesita innovarse. Conjuntamente se le asigna un rol protagónico en el desarrollo de procesos transformadores de gestión educativa que apunten a una calidad y equidad cada vez mayor. Y todo ello en un contexto complejo caracterizado por prácticas educativas burocráticas y condiciones de operación poco favorables.

En este contexto, la supervisión escolar como práctica social, es una realidad situada en el espacio y en el tiempo, que desarrollan profesionales de la educación llamados, en el contexto europeo, inspectores y en algunos países de Iberoamérica, supervisores. Por ello, la supervisión, más allá de ser vista como una disciplina científica, es una práctica profesional con carácter propio en los sistemas educativos avanzados. Las personas encargadas de esta función han hecho posible que la supervisión escolar se constituya con un status propio y con enorme peso e influencia dentro de los sistemas escolares, influencia que trasciende hacia ámbitos políticos, sindicales y laborales. Se reconoce entonces que la supervisión no puede seguir su discurso como si nada hubiera cambiado en los sistemas escolares, como si todo permaneciese igual, sin darse cuenta de que tiene que enfrentarse con las circunstancias nuevas del hoy y del futuro.

El trabajo educativo y escolar, desde el establecimiento del Estado como responsable de la educación, siempre ha requerido alguna forma de supervisión, aunque sólo fuera la más simple vigilancia. En este sentido, la supervisión escolar, ha sido reconocida como necesaria en el ámbito de la educación; nació con el sistema escolar de enseñanza pública y sigue vigente tras el largo camino recorrido. Sin embargo, la supervisión escolar se mueve entre la tensión de ser vista como una necesidad y de ser cuestionada, e incluso, rechazada, por los mismos docentes, que les incomoda y la ven como un atentado a sus intereses profesionales sin tener en cuenta los más generales de la enseñanza.

A propósito de esta tensión donde se les reclama vigilancia, asesoramiento, se busca su apoyo, se les demanda una gestión participativa; todo esto, al mismo tiempo que se duda de su eficacia en la vigilancia, de su competencia para el asesoramiento, de su voluntad de respaldar lo que es conveniente e innovador en la educación y de su capacidad para la gestión, es conveniente que se pueda

⁵⁷ Aún cuando reconozco que existen múltiples ámbitos de supervisión y personas encargadas de ella, para efectos de este trabajo se acota al ámbito educativo y específicamente a los supervisores escolares de zona de educación primaria, tanto general como indígena.

resignificar su papel para el sistema educativo a partir de una exploración más profunda.

La práctica de supervisión debe tener una mirada hacia la totalidad de las situaciones escolares; cuando no se hace así es fragmentaria, incompleta. En sí, tal mirada está llamada a ser muy amplia, donde incluya lo pedagógico, lo administrativo, lo laboral, lo comunitario, lo organizativo, e incluso, lo político. Es tan extenso su campo de incumbencia que cualquier intento de regular o describir con precisión sus acciones y sus límites, pasa de inmediato a convertirse en una declaración de inespecificidad. Las iniciativas y acciones provenientes de la supervisión escolar, posibilitarían entonces que los sistemas educativos pudieran transitar hacia la mejora.

Esto podría decirse, son aspectos que pertenecen a la esencia de la supervisión. Todas estas acciones de supervisión han sido muy semejantes y constantes a lo largo de las épocas por las que ha atravesado la historia de nuestros sistemas escolares. Sin embargo, en un afán de ser críticos, se tendría que reconocer que la mirada del supervisor se restringe a la inmediatez y a la urgencia cotidiana, distanciando a veces las acciones de las cuestiones sustantivas. La supervisión como proceso consistiría en el conjunto de actuaciones que permiten mantener el aspecto en el que se incide dentro de unos límites prefijados, límites que el salirse de ellos es indicador de que el aspecto que se supervisa no está teniendo un correcto funcionamiento.

Como se puede advertir, la supervisión es una función compleja cuyo desarrollo profesional le implica un conocimiento amplio de las situaciones escolares y del contexto sociohistórico en que se desarrollan, además de un conocimiento disciplinar en lo pedagógico y en el ámbito de la gestión educativa.

En este marco, es necesario volver a pensar las formas de organización y conducción de los sistemas educativos, y más específicamente de los modelos de supervisión y los sujetos encargados de tan importante función. Quienes tienen a cargo una supervisión escolar de educación primaria en particular se ven enfrentados a una tarea con una complejidad como nunca antes la tuvo, que requiere un alto nivel de competencia profesional.

En México, la supervisión escolar es vista como un eje articulador de distintas participaciones y actuaciones en el campo educativo, que exige una revisión de las concepciones, roles, organización y funcionamiento que orientan su dinámica cotidiana; además de discernir y analizar el sistema de relaciones y tradiciones que le han impedido una trascendencia hacia los requerimientos actuales que plantean los procesos educativos.

La supervisión escolar se concibe, no solo como el nexo inmediato con la estructura institucional superior, sino también como una estructura con procesos propios dada su especificidad, dentro del Sistema Educativo, entonces no se puede referir a ella como un espacio aislado, está inserta en los

acontecimientos, los procesos, con los sujetos participantes y sus relaciones y esto demanda verla como un espacio incluyente y gestor de otros procesos.

La supervisión escolar se reconoce como un espacio conformado por múltiples acontecimientos, complejidades, necesidades, esto nos demanda aprender a reconocer y revisar dichas complejidades con el rigor crítico necesario para ser capaces de proponer las alternativas atendiendo las condicionantes y exigencias de futuro que los sujetos participantes nos propongan.

Desde ésta perspectiva, la supervisión escolar, como la institución encargada de la administración de varias escuelas, tiene la posibilidad de modificar la estructura de relaciones y funciones institucionales que desarrolla, para dar atención más pertinente a las necesidades de una población escolar heterogénea, en un compromiso de responsabilidad compartida con directores y docentes bajo su jurisdicción. Vista así, dentro de elementos contextuales más amplios, permite entender el entrecruzamiento que tiene con otras instituciones y comprenderla como parte de un sistema social por el cual se ve determinada y que se manifiesta en la actuación de los sujetos que la involucran.

Por otra parte, en el Manual del Supervisor (1987) se recoge la importancia de la función de "nexo" que debe cumplir, la cual no le es asignada a ningún otro actor del sistema educativo, y es a través de ello como se piensa que le da cierta fluidez a los requerimientos de las políticas educativas implantadas en todos los órdenes, incluido el curricular, esto genera que en la mayoría de las ocasiones se manifieste un rechazo por parte de directores y docentes de grupo por percibir un alejamiento con sus expectativas y necesidades en razón a esos requerimientos.

Para entender como se llega a la idea de nexo, es necesario recordar que históricamente, la inspección se llevó a cabo en ámbitos muy heterogéneos. En ellos, el inspector era un empleado que tenía a su cargo la vigilancia en el ramo en que se desempeñaba.

La Real Academia Española, incorporó el término *inspección* a principios del siglo XVII tomado del sustantivo verbal, procedente de *spicio, inspectio, inspectionis*: mirar hacia adentro o por dentro, mirar con sentido escrutador, investigador, analítico, que pretende llegar al fondo, a la esencia o naturaleza de las cosas.

El término *supervisión* deriva de dos voces latinas: *super*-que significa "sobre" - y *visio* -que hace referencia a la "acción de ver" -. De esta manera, el término sintetiza la *acción de mirar desde arriba*, desde lo más alto, desde una perspectiva amplia y que permite percibir todos los lados del sistema.

Por su parte, el uso del término *inspección* era habitual en el contexto educativo europeo, en el que aparece ligado al significado de vigilancia y control del cumplimiento de las leyes que regulan las instituciones sociales creadas por los

Estados o por la Iglesia, mientras que el sustantivo *supervisión* es un anglicismo americano muy extendido en los países de Iberoamérica.⁵⁸

En el contexto internacional, se describe la función del *inspector* como una función de control y balance, de comparación entre lo planeado y lo producido. El control se ejerce en distintos ámbitos: administrativo, legal, financiero, técnico y metodológico. Desde esta perspectiva, en México la Inspección escolar fue inicialmente agencia de fiscalización de las labores instructivas encomendadas a los maestros; más que función docente, fue institución de control administrativo, sin más facultades que las de vigilar el funcionamiento de las escuelas dentro de los estrechos cánones que al Estado entonces interesaban.⁵⁹

En cambio la función de supervisor es considerada como una función orientadora para el perfeccionamiento del personal docente. Los supervisores deben actuar como guías en el perfeccionamiento profesional y en el desempeño del docente, en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de material didáctico y métodos de enseñanza (Spencer, 1974).

Desde esta perspectiva, pareciera ser que el *supervisor* mirara la institución escolar desde afuera y desde arriba (planes, actuaciones generales, disposiciones oficiales, condicionamientos externos) y el inspector la mirara desde adentro, penetrando en las escuelas, entrando en sus aulas, viendo de cerca, junto con los demás protagonistas de la educación. Existen otros campos en los cuales la supervisión desarrolla un rol importante: el planeamiento integral de la educación y el desarrollo de los programas educativos.

Como se puede advertir, la supervisión se presenta como una acción, que ha generado que se le identifique en función del control y vigilancia que ejerce, además de la cercanía al poder del Estado, o en el caso específico, al mantenimiento del *statu quo* en educación, sin embargo, hay coincidencia en considerarla como el eje que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionismo de los planes y programas de estudio; su papel fundamental es el de determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe procederse en cada caso, o dicho ¿jira manera; su atención está puesta en el mejoramiento de la función docente y directiva y la organización y administración escolar.

⁵⁸ El Diccionario de Pedagogía Porrúa (1982) los plantea como sinónimos y establece que en razón a la organización escolar significan tanto como vigilancia. En efecto, la antigua organización escolar prescribía al inspector o supervisor funciones puramente fiscalizadoras: se le pedía vigilar la conducta y c[^] probar la puntualidad de los directores y maestros de escuela, así como ver que se cumplieran órdenes, reglamentos y leyes dictados por el Estado. Hoy se subraya la función técnica de la supervisión escolar, sin menoscabo de la administrativa. Se adscribe a ella la tarea de la unificación y coordinación de las tareas docentes. Para ello, debe apoyarse en la colaboración de los directores de escuela. Pero la función supervisora ha de llegar a los maestros, comprobando sus métodos de trabajo y sus resultados, así como aleccionándolos acerca de la manera de mejorar su labor.

⁵⁹ Ramón García Ruiz. (1963) *Principios y técnica de la Supervisión Escolar*. Instituto Federal de Capacitación del magisterio. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional. No. 7. p. 15

En este sentido, aunque se reconoce su importancia, siempre se mantiene una actitud de recelo considerándola en algunos casos orientada al control y en otros al apoyo, al respecto Kimball Wiles expresa que "la palabra supervisión tiene diferentes significados. La persona que lee u oye esta palabra la interpreta de acuerdo a sus experiencias, necesidades y propósitos. Un supervisor puede considerarla como una fuerza positiva para el mejoramiento de sus programas; un maestro puede verla como una amenaza a su individualidad; otros puede pensar en ella como fuente de ayuda y apoyo".⁶⁰

Lo antes expuesto permite decir que el supervisor tiene a su cargo asegurar que una persona o un grupo de personas realicen una buena tarea, en este orden de ideas; la supervisión debe ser vista como una guía que inspira constantemente al personal para que se ejecute el trabajo de común acuerdo. Es ayudar. No es el procedimiento para indicarle a los docentes lo que deben hacer y posteriormente comprobar si lo han hecho; actuar de esta manera es fomentar el conformismo y la mediocridad, por cuanto no estimula a los docentes para que usen su energía creativa.

Desde este contexto de ideas, Rafael Ramírez (1947) planteaba que para tener un horizonte amplio de la naturaleza de la supervisión escolar se deben considerar los puntos de vista de los expertos, de los administradores, de los maestros, de los supervisores mismos y de la comunidad. Ubicándose en el primer grupo, exponía que "todos los países que desean mantener vivos sus sistemas escolares y aptos para prosperar aumentando día a día su eficiencia, han creado una institución especialmente dedicada a cuidar de que aquella vitalidad no se adormezca y de que se mantenga no solo despierta sino siempre activa. Esta institución es la supervisión. El campo en que opera la supervisión es muy amplio. No solo tiene que ver con las escuelas, cuya eficacia esta obligada a elevar constantemente; los maestros que las sirven también caen en su jurisdicción, pues el crecimiento cultural profesional continuado y permanente de tales educadores es una de las tareas fundamentales de la misma. Y por si esto no fuera bastante, la supervisión, particularmente la de las áreas rurales, lleva sobre sus hombros la tremenda responsabilidad de responder del progreso económico, social y cultural de todas las comunidades de la comarca en que se mueva."⁶¹

Queda claro entonces que la supervisión no es una actividad de inspección y marcada autoridad sobre el personal supervisado, es un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a ayudar, apoyar a compartir, a contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia formación. El progresar y hacer progresar, es una acción permanente orientada para conocer, investigar, asesorar, estimular, dar y difundir lo que los demás están en capacidad de ofrecer y fundamentalmente es un servicio público, útil, un proceso democrático donde un grupo de individuos trabajan mancomunadamente en pos de la construcción y

⁶⁰ Kimball Wiles. (1973) *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. México, Editorial Trillas, p. 21

⁶¹ Rafael Ramírez (1947) *Supervisión de la educación Rural*. Obras completas, Tomo VII. Dirección General de Educación Popular. Gobierno del Estado de Veracruz

logro de metas. Supervisión, es un conjunto organizado de principios, métodos y técnicas que tienden al mejoramiento del proceso enseñanza - aprendizaje.

Establecidos en esta concepción, recupero a Jesús M. Isais (1963) que expone que la "supervisión significa ayuda técnica para el trabajador y no censura y castigo por sus deficiencias; es evaluación de su labor y no subestimación de sus esfuerzos. La supervisión es aliento, estímulo, inspiración; ha de traducirse en ejemplaridad, en sugerencia y en dirección. No oprime porque encauza; no impone porque enseña, y no tiraniza porque comprende. Trata de levantar las aspiraciones, de incrementar los conocimientos y de robustecer las convicciones. Por eso no puede ser un buen supervisor quien carezca de convicciones, quien no tenga conocimientos y viva ayuno de toda aspiración."⁶²

Estas concepciones, de alguna manera prevalecen en el discurso actual, como se puede advertir en el concepto y funciones clave de la supervisión escolar, establecida en los manuales publicados por la SEP:

Concepto de supervisión: "La supervisión de zona constituye el enlace para asesorar, orientar y coordinar las funciones y actividades entre las áreas normativas, administrativas y los planteles escolares, a fin de dirigir y controlar el funcionamiento integral del servicio de este nivel educativo."

Definición normativa: "La supervisión escolar es una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa, como elementos de cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacional."⁶³

Bajo los lineamientos de la normatividad oficial, la supervisión escolar tiene como propósito prioritario observar el cumplimiento de la reglamentación administrativa oficial y verificar el correcto desempeño de las labores docentes; de esta manera en la práctica el supervisor escolar se instituye como un experto, ubicado jerárquicamente en la parte superior de la estructura operativa del subsistema, supuestamente más conocedor de la problemática de las escuelas que quienes la viven propiamente. Esta posición jerárquica se manifiesta al definirlo como un agente capaz de emitir juicios de valor sobre las prácticas cotidianas de un plantel, con base en la "calidad" de formas y documentos administrativamente requisitados.

En este sentido, la supervisión escolar es una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa de la zona, como elemento del cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacional.

⁶² Jesús M. Isais. (1963) *Supervisión Escolar*. Instituto Federal Capacitación del magisterio. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, p. 43

⁶³ Secretaría de Educación Pública (1987) Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria, p. 52

Finalmente, se puede afirmar que supervisión quiere decir: coordinar, estimular y dirigir el desenvolvimiento de los maestros y maestras para que por medio de ellos se estimule a cada individuo a través del ejercicio de su talento hacia la más completa e inteligente participación en la sociedad a la cual pertenece. En esto radicaría la intencionalidad de *supervisar*.

Si esto fuera así, la enseñanza en las escuelas sería mucho más eficaz si cada grupo de maestros tuviera una persona con la que pudiera interactuar en un ambiente académico donde se discutiera, problematizara y se encontraran salidas innovadoras para la práctica.

2. Principios de la supervisión escolar

La supervisión escolar ha tenido siempre la misión de representar al sistema educativo o a la autoridad educativa allí donde ha ido a cumplir con sus funciones. Ha sido y es la enviada de la autoridad y como tal, la representa. La consecuencia más inmediata de esta condición es que desde su origen haya tendido como principal función la vigilancia de la legalidad vigente en cada momento. Para los supervisores escolares, representar a la autoridad y en su caso ejecutar la reglamentación vigente con base en la vigilancia, control y verificación ejercida ha sido la función que ha justificado su existencia.

Actualmente, se percibe a la supervisión escolar como un proceso, constante y regular, encaminado al mejoramiento de los procesos pedagógicos en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de las escuelas, basado en visitas frecuentes a los centros escolares y en el ofrecimiento de asesoría, apoyo y dirección a los directores y al personal docente. Se distingue de la inspección por sus funciones de asesoría y apoyo al personal directivo y docente, continuas y constantes.

En el desarrollo de estas funciones, el supervisor debe tomar en cuenta algunos principios que le ayudan a orientar su labor con mayor puntualidad. Si bien, no es mi propósito, establecer principios para ser tomados en cuenta, es interesante reconocer, en un cuadro comparativo los que se han concebido para tal fin en el contexto mexicano.

Rafael Ramírez (1947)	Jesús M. Isais (1963)	Ramón García Ruiz (1963)	Manual del Supervisor de Zona (1987)
La supervisión es filosófica.	Principio de la autoridad.	La supervisión debe ser una actividad eficiente.	Principio de Coordinación de intereses.
La supervisión es una actividad científica.	Principio de la ejemplaridad.	La supervisión debe ser una actividad científica.	Principio de la impersonalidad de Mando.
La supervisión es una empresa educacional cooperativa.	Principio de la actividad.	La supervisión debe ser una actividad democrática.	Principio de la Resolución de Conflictos.
La supervisión debe ser una actividad creadora.	Principio de la integralidad.	La supervisión debe ser una actividad cooperativa.	Principio del Beneficio del conflicto.
La supervisión debe ser democrática.	Principio de la comunidad.	La supervisión debe distinguir las funciones docentes de las administrativas para acentuar su actividad sobre las primeras.	Principio del ejercicio de Autoridad como Liderazgo.
La supervisión debe ser una actividad cuidadosamente planeada.	Principio de la personalidad.	La supervisión debe girar invariablemente, aún en sus funciones administrativas, alrededor del mejoramiento de la enseñanza.	Principio de la Delegación de Mando.
La supervisión debe ser efectiva.	Principio de la responsabilidad.	La supervisión debe ser perfectamente definida y debidamente organizada.	Principio de la Unidad de mando.
La supervisión debe ser políticamente revolucionaria.			Principio de la Iniciativa.

Como podemos advertir, en Ramírez, Isais y García existen notables coincidencias en los principios, aún cuando Isais los expresa en un solo termino, situación que se explica al reconocer que prácticamente las ideas son construidas a partir de un contexto similar en que se desarrollo la función supervisora. Diferente, sin duda, lo constituyen los principios del Manual del Supervisor de Zona, basados en la lógica administrativa en la Administración Clásica de Taylor y la Administración Científica de Fayol.

En resumen, la supervisión escolar, como una función del sistema educativo, debe orientar su actividad hacia el logro de los propósitos fundamentales que emanan del artículo tercero constitucional, y para ello, basarse en principios, fortalece su posición estratégica para hacerle frente a los desafíos actuales.

B. FUNCIONES EN LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

1. Funciones del supervisor escolar.

La función que realiza un supervisor escolar se puede catalogar como compleja por la diversidad de actividades e implicaciones que la acompañan. En términos generales, actualmente se distinguen tres grandes campos en los que el supervisor desarrolla su función: pedagógico, administrativo y de extensión educativa. En el primero, reconocido como el sustantivo, se contemplan todas aquellas acciones encaminadas a fortalecer el trabajo académico de los docentes: consejo técnico, trabajo colegiado, visitas a los grupos, proyecto escolar, análisis de documentos, etc. El segundo, considerado de apoyo, abarca las actividades que están presentes para una mejor organización y control escolar, manejo de recursos humanos, financieros y materiales. Por último, el tercero, considera las acciones encaminadas a proyectar la labor de la supervisión hacia el espacio comunitario: desfiles, festivales, exposiciones, etc. son muestra de ello. Sin embargo, en la cotidianidad, la atención a los asuntos laborales y la participación político-sindical del supervisor escolar, configuran un cuarto campo de acción, que si bien, parte de ello (lo laboral) está implicado en la dimensión administrativa, la otra parte (la política-sindical) no se reconoce abiertamente.

En este sentido, en las prácticas de supervisión escolar, lo instituido se manifiesta de diversas formas, tanto en ellas como en los sujetos, parte de ello son las costumbres que al paso de los años se han cimentado en una zona escolar y que son asumidas por los sujetos como parte de la dinámica institucional, situaciones que tienen una incidencia en las distintas dimensiones de la práctica cotidiana del supervisor escolar. La evaluación educativa de los procesos y sujetos forma parte, en este sentido, del papel que tradicionalmente han desempeñado los supervisores de educación primaria: *vigilar y controlar*.

Como un elemento representativo del orden instituido en torno a las funciones del supervisor escolar, se encuentra la reglamentación vigente, específicamente del Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria (1987), documento que regula las actividades diversas del supervisor, al menos desde la visión de la autoridad educativa. En el Manual del Supervisor se recoge la importancia de la función de "nexo" que debe cumplir, en consideración a ello se establece que "la Supervisión de Zona constituye el enlace para retroalimentar y coordinar las funciones y actividades entre las áreas normativas, administrativas y los planteles escolares a fin de dirigir y controlar el funcionamiento integral del servicio educativo de este nivel".⁶⁴

A la función de nexo que se le asigna normativamente al supervisor, se le agrega la función sustantiva orientada a la promoción, orientación y desarrollo educativo de los planteles a su cargo. En este sentido en 1941, el maestro Rafael Ramírez planteaba en una conferencia ante supervisores foráneos en el Palacio de Bellas Artes lo

⁶⁴ SEP. Op. cit. p. 51

siguiente:

"Las tres tareas capitales que se asignan a un supervisor que, como ustedes, trabaja en las áreas rurales, son:

1ª. Mejorar día tras día las escuelas que tenga a su cuidado, elevando la calidad de su trabajo docente y la de la labor social que realizan.

2ª. Mejorar también a preparación cultural profesional de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas de la zona, y

3ª. Promover y conducir el bienestar y progreso de todas las comunidades de la comarca que supervisa.

En consecuencia, todo lo que el supervisor haga, todas las actividades en que se empeñe, todo lo que planee y ejecute, debe tender a esos propósitos y a realizarlos de alguna medida⁶⁵

Más adelante, en 1963, Jesús M. Isais argumentaba que "la función del supervisor escolar no se reduce a los aspectos externos o administrativos; ha de abarcar todos los planos de la vida escolar, desde el programa hasta el método, desde los objetivos filosóficos, hasta los materiales didácticos, desde la organización hasta la actividad. Ha de preocuparse por el perfeccionamiento de los maestros, la participación de los padres de familia y la actuación de los educandos. No ha de ser extraña ni al deporte, ni a las actividades manuales, ni al trabajo académico, ni a las labores agrícolas y pecuarias".⁶⁶

En el mismo año y contexto, Ramón García Ruiz, consideraba que "la Supervisión en sus sentido más amplio tiende al mejoramiento total de la enseñanza y el maestro. Por esta razón concede una mayor importancia a los objetivos, estructura y procesos fundamentales, básicos, de la labor escolar; y destaca asimismo la función del maestro como tal y como elemento de cooperación para el logro de un completo rendimiento.... Para precisar cuáles deberían ser las verdaderas funciones del supervisor, convendría tener en cuenta la opinión de los maestros; es decir, conocer lo que esperan de él cuando reciben visita....generalmente, los maestros esperan del supervisor: 1º. Que les indique la manera de organizar la escuela; 2º. Que los instruya en la técnica de la enseñanza; es decir, que los enseñe a dar sus clases; 3º. Que los ayude a resolver los problemas disciplinares que diariamente se le presentan; 4º. Que los auxilie para tener el necesario apoyo y colaboración de las comunidades y de la autoridad política en la tarea escolar; y 5º. Que los ayude a formular los programas de estudio".⁶⁷

La función del supervisor, como se puede advertir, estaba impregnada por una tendencia eminentemente social y educativa, cuyo centro se ubicaba en favorecer el desempeño de los maestros (la enseñanza), el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo comunitario. Esta orientación se vino modificando con los años, motivado por la inclusión de tendencias educativas diferentes, entre ellas la

⁶⁵Rafael Ramírez. Op. cit. p. 44

⁶⁶Jesús M. Isais. Op. cit. p. 43

⁶⁷Ramón García Ruiz. Op. cit. p. 29

tecnocrática, que en la década de los setenta y ochenta alcanza un grado de influencia mayor no sólo en la enseñanza aprendizaje sino en los procesos de administración y organización escolar. Producto de ello, es el enfoque administrativo que definió los Manuales de funciones del director y supervisor en las escuelas del nivel básico.

El Manual del Supervisor establece para el caso de las entidades federativas dos funciones generales:

- Promover, asesorar y supervisar el desarrollo de la tarea educativa en su jurisdicción y aplicar las medidas que procedan dentro del ámbito de su competencia para garantizar su funcionamiento.
- Desarrollar las funciones y actividades que se establecen en el Manual de operación del Sistema de educación primaria en los Estados en la parte relativa al supervisor de zona, así como las que le señale el director federal de educación primaria.⁶⁸

De igual manera, se establecen 112 funciones específicas en materia administrativa. El manual considera diez materias administrativas: Planeación y programación, Recursos humanos, Recursos materiales, Recursos financieros, Control escolar, Servicios asistenciales, Extensión educativa, Escuelas particulares, Organización escolar y Técnico-Pedagógica.

La centralidad del enfoque administrativo se evidencia cuando solamente una de las diez materias se refiere a lo pedagógico y más aún, cuando el seguimiento de los procesos, en esta materia, presenta una tendencia a la verificación, vigilancia o comprobación de las acciones de los directores y docentes.

Esta lógica de funcionamiento administrativo en los supervisores escolares tiene implicaciones operativas en el desarrollo de sus actividades, las cuales se orientan en seis formas diferentes:

- De *enlace*: en tanto que constituye el canal de comunicación tanto de los órganos normativos y directivos como de los planteles, a efecto de facilitarles la toma de decisiones para el desarrollo de sus respectivas responsabilidades.
- De *promoción*: en tanto que formula la realización de acciones comunes a la escuela y las instrucciones cívicas y sociales que apoyan el desarrollo del proceso educativo y la comunidad.
- De *orientación*: en tanto que proporcionen criterios específicos que favorezcan el desempeño de las funciones asignadas a los planteles.

⁶⁸ SEP. Op. Cit. P. 55

- *De asesoría:* en tanto que proporciona a los directores de los planteles escolares opciones de solución a los problemas surgidos en el desarrollo del trabajo escolar.
- *De verificación:* en tanto que corrobora el cumplimiento de las acciones, normas, disposiciones y programas de actividades establecidas.
- *De evaluación:* en tanto que emite juicios de valor en relación a los elementos, las acciones y los resultados de los procesos educativos.⁶⁹

Por su parte, en el Acuerdo 96 de 1982, se establece lo referido a la Supervisión en el Capítulo XII, expresado en dos artículos:

ART. 50. -La labor de supervisión dentro de los planteles de educación primaria, se realizará de conformidad con lo que establezcan las disposiciones dictadas a tal efecto por la Secretaría de Educación Pública.

ART. 51. -Las autoridades de cada plantel prestarán la colaboración y apoyo necesarios para que se lleven a cabo las funciones de supervisión.

En este sentido, Bounds y Woods (1998) plantean que el proceso de administración del supervisor se expresa en cinco actividades: planeación, organización, administración del personal, dirección y control. Argumentan que todas ellas son necesarias para alcanzar las metas de la organización en tanto que: un supervisor (1) determina lo que necesita hacerse (planeación), (2) ayuda a programar a las personas y otros recursos para que el trabajo se haga (organización), (3) ayuda a contratar y entrenar personas para que hagan el trabajo (administración de personal), (4) proporciona dirección y toma de decisiones que ayuden a las personas a alcanzar las metas (dirección) y (5) determina que tan bien se cumplió el plan y cómo puede mejorarse (control).⁷⁰

Por otra parte, el Manual del Supervisor plantea una serie de prácticas de supervisión que no muestran una relación cercana con las innovaciones actuales lo cual viene a incidir en la acción pedagógica que se desarrolla, lo grave en este sentido es la marcada recurrencia a lo establecido institucionalmente, por parte de los supervisores, que ven en ello un soporte y apoyo para fortalecer en parte la presencia que históricamente se les ha legado y que no están dispuestos a perder. Situación que se acentúa cuando se considera a la supervisión como una instancia de evaluación del desempeño de los maestros.

Para Follari la supervisión escolar es el conjunto organizado de principios, métodos y técnicas que tienden al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje⁷¹. Si

⁶⁹ SEP. Op. cit. p. 55

⁷⁰ Gregory M. Bounds y John A. Woods (1998) *Supervision*. International Thomson Editores. México, p. 15

⁷¹ Roberto Follari (1991) "El rol del supervisor y la evaluación docente" En: *Cero en Conducta*. Año 6. Num 15. Mayo-junio. México. Ed. Educación y Cambio.

esto es así, la evaluación dentro de las actividades de la supervisión se enmarcaría en una tendencia de análisis y reflexión sobre lo que los sujetos realizan, es decir, tendría que ser parte integral del plan de supervisión donde existiera una valoración en conjunto de las actividades del establecimiento y de su relación con las necesidades de la comunidad, los demás proyectos educativos existentes y principalmente con los procesos de aprendizaje de los alumnos. Para responder a esta tarea de evaluación contextual, el supervisor deberá estar familiarizado con lo cotidiano de su ámbito y reconocer en él posibilidades y dificultades.

Todo lo anterior ha llevado que en torno a las prácticas de supervisión se configure un espectro que parece estar atrapado en un entramado administrativo institucional que no deja desarrollar la función sustantiva de los supervisores. Aurora Elizondo plantea que una supervisión entendida como aquella actividad que desarrolla un control de la disciplina, no permite alternativas de superación de los problemas sustantivos de las escuelas, ya que sólo se trata de verificar que *las cosas estén como se dice debe estar*, a que los docentes mecanicen y automaticen sus respuestas en función a lo requerido. Por otra parte plantea que *"la relación disciplina y vigilancia ha producido algo semejante a una perversión"*, refiriéndose a la creación de una nueva versión que se entiende como "perturbar el orden o el estado de las cosas o viciar con malas doctrinas o ejemplos las costumbres, la fe, el gusto"⁷². Así, la tarea de evaluación del supervisor en sus actividades cotidianas se convierte en una acción más fiscalizadora que de apoyo en tanto que la insistencia del supervisor esta marcada por la vigilancia del cumplimiento de la norma.

Por otra parte, y encuadrando la función supervisora en el mismo sentido, Lilia Toranzos plantea que el asunto de la calidad ha pasado a tomar un lugar importante en la agenda educativa lo que conlleva a que los actores políticos, económicos y sociales cobren una mayor atención. De igual manera, recupera las distintas dimensiones o enfoques que la expresión "calidad de la educación" considera. La primera de ellas es la referida a la *eficacia*, donde los alumnos aprendan lo establecido en el curriculum oficial. Una segunda dimensión, complementaria de la anterior, es la referida a la *relevancia* en términos individuales y sociales, es decir, cuando los sujetos reciben lo necesario para su desenvolvimiento intelectual, afectivo, moral, físico y social. Finalmente, una tercera dimensión, es la que se refiere a la calidad de los *procesos* y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa.⁷³

Desde esta perspectiva, la tarea evaluativa del supervisor escolar deberá responder a estos enfoques de eficacia, relevancia y procesos, en tanto que el desafío de la calidad exige una reforma en la organización y la gestión de los servicios educativos y la supervisión escolar no es ajena a ello. El replanteamiento

⁷² Aurora Elizondo (1995). "Supervisar: una relación perversa (Estudio de caso) " En: antología Formación Docente. UPN, México., pp. 269-278.

⁷³ Lilia Toranzos (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Programa Evaluación de la calidad de Educación Documento 2. Ministerio de Cultura y Educación, república de Argentina.

de las funciones directivas y de supervisión permitiría entonces que las reformas educativas fueran más completas e integrales. Si esto es así, se implementaría un doble movimiento, descentralizador y rearticulador, en las instancias centrales del sistema educativo. Con ello se acercaría la toma de decisiones a otros niveles en ámbitos como el administrativo, curricular y pedagógico, diversificando acciones y creando compromisos entre los actores.

En la actualidad la dinámica institucional y las demandas educativas han llevado a plantearle nuevas exigencias y funciones a la estructura de supervisión escolar, sin embargo, no ha implicado que estas dejen de cumplir con las funciones clásicas de control y vigilancia, características desde la creación del Estado. Por el contrario, la reforma de la supervisión escolar tiene el reto de articular y resignificar las funciones clásicas, aquellas que ponderaba Rafael Ramírez, Jesús M. Isais y Ramón García Ruiz, con las nuevas, derivadas del nuevo enfoque de gestión educativa que se impulsa actualmente y que tiene que ver con la búsqueda y consolidación de una función supervisora que apoye al desarrollo profesional con base en un liderazgo académico, que promueva la colegialidad y participación democrática de docentes y directivos, además de generar estrategias para impulsar la calidad del aprendizaje escolar.

En síntesis, reformar la supervisión escolar implicaría:

Transitar	Hacia una supervisión que
Del control y verificación del cumplimiento de la norma legal o administrativa, en sí misma	Apoye los procesos educativos en las escuelas (enseñanza, aprendizaje y gestión) con espacios de asesoría, seguimiento y evaluación de las acciones.
Del aseguramiento de la prestación del servicio educativo, privilegiando la <i>eficiencia</i> en el uso de los recursos, en un ambiente de <i>homogeneidad</i> de las escuelas.	Apoye los procesos escolares para asegurar la <i>eficacia</i> y el logro del aprendizaje, en un ambiente que reconoce la <i>diversidad</i> y la <i>singularidad</i> de las escuelas.
Del trabajo individual del supervisor, que privilegia la función de <i>enlace</i> entre las <i>necesidades de la administración educativa</i> y el quehacer de las escuelas.	Procure el trabajo colectivo, con y entre sus iguales, y que además privilegia la atención a las necesidades de las escuelas, de los maestros y de los alumnos por encima de la estructura administrativa.
De formas de trabajo rutinarias, burocráticas y semiprofesionales del supervisor, basadas en la relación jerárquica con las escuelas y desde una posición de autoridad	Construya formas de trabajo colegiado, de diálogo y acompañamiento a las escuelas, creativo y profesionalizado; sin, relaciones jerárquicas tradicionales sino basadas en el liderazgo y en el dialogo

Si bien es cierto que cada sistema educativo, de acuerdo con su misión, sus fines y objetivos, y su organización, establece de algún modo la definición y distribución de funciones de control, vigilancia y organización, configurando sus estructuras de supervisión, también es cierto que las tendencias de cambio observables en la definición de las funciones de supervisión y su enfoque a nivel internacional,

deben considerarse con sumo cuidado, pues corresponden a las orientaciones y procesos de reforma de los sistemas educativos singulares de cada país.

En lo que respecta a México, Beatriz Calvo (2002) menciona que "no obstante su importancia, esta situación estratégica de los supervisores no ha ido acompañada de condiciones que les permitan ejercer adecuadamente sus funciones. Los servicios de supervisión escolar tradicionalmente han sido parte de un sistema reproductor de prácticas burocráticas, autoritarias y anquilosadas que día con día deterioran más los resultados de la educación. No se cuenta con equipos de supervisores profesionalmente sólidos, que impulsen las tareas pedagógicas en las zonas escolares que atienden. En la práctica, los supervisores siguen distinguiéndose más por sus estilos autoritarios y por funciones exclusivamente de inspección, es decir, administrativas, de vigilancia y de verificación, ya que ha sido entendida más como una medida instrumental y/o programática basada en criterios técnicos y tecnocráticos de eficiencia, eficacia, competitividad, y menos por sus funciones de supervisión, que implicaría el ofrecimiento de asesoría y guía pedagógicas a los directores y maestros de las escuelas."⁷⁴

Un dato de suyo relevante es que las funciones y procesos de trabajo de la supervisión escolar -como resultado de la reforma- *miran hacia el interior de las escuelas*, su vida cotidiana en cuanto a la organización, el liderazgo, la enseñanza y el aprendizaje. Participan en el acompañamiento, la asesoría, el monitoreo y la evaluación de los procesos escolares y docentes. En consecuencia, la acción determinante de toda la función de la supervisión es *estar en la escuela; visitarla de manera frecuente y sistemática*, con estrategias de trabajo profesionales, con fundamento no sólo técnico sino también *epistemológico*.

Finalmente, en el campo de la supervisión escolar se han planteado diferentes estrategias para apoyar, estimular y garantizar el mejoramiento y desarrollo profesional de los supervisores en servicio, lo que por consecuencia mejoraría la situación educativa, sin embargo, ninguna de ellas ha logrado una institucionalización que la convierta en un programa nacional o específico para la atención de la función. Pero quizá ninguna estrategia empleada sustituye la interacción e intercambio académico que se pueda provocar entre los educadores, espacios donde se posibilita un acercamiento de la teoría con la práctica. Provocar y desarrollar estos encuentros es considerada una función inmediata de los directores, supervisores y asesores escolares. Esta concepción de orientación y asesoría implícita es a la que me refiero cuando aludo al término «supervisión», no la empleo en el sentido de inspección, sino de comunicación y acompañamiento pedagógico.

⁷⁴ Beatriz Calvo (2002) *Descentralización del Sistema Educativo Mexicano; autonomía y supervisión escolar*. En: Diccionario de historia de la educación en México. CONACYT-CIESAS, México.

C. ¿QUIÉNES SON LOS SUPERVISORES ESCOLARES?

Por otra parte, el perfil del puesto de supervisor es la descripción de las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que deberá reunir el director de escuela que desee desempeñar en forma adecuada y eficiente las funciones asignadas al supervisor escolar dentro de la estructura del sistema educativo.

El propósito del puesto de supervisor es el de desarrollar las funciones y actividades de enlace entre el jefe inmediato y las escuelas de educación primaria para dirigir, verificar y orientar el funcionamiento del servicio educativo de este nivel en la zona de supervisión.⁷⁵

En este contexto, es interesante dar cuenta de algunos aspectos generales en relación a los supervisores escolares.

1. Estadística básica de los supervisores a nivel nacional

Según un estudio de Beatriz Calvo (2002) que recupera datos de inscripción a Carrera Magisterial del curso escolar 1997-1998, existen 11, 112 supervisores de educación básica de los cuales alrededor del 50% corresponden a la educación primaria en distintas modalidades: supervisor de zona de primaria, jefe de sector de educación primaria, inspector de educación indígena en primaria, jefe de zona de educación indígena en educación primaria, inspector normalista de educación física y supervisor de educación especial.⁷⁶

Con el propósito de visualizar un perfil de los supervisores de educación primaria a nivel nacional en las modalidades de primaria general y primaria indígena, me permito recuperar los datos estadísticos que ofrece este estudio.⁷⁷

Indicador de género				
Sexo	Supervisores generales		Supervisores Indígenas	
	No.	Porcentaje	No.	Porcentaje
Hombres	3 625	72	479	94
Mujeres	1 407	28	29	6
Total	5 032	100	508	100

⁷⁵ En el Manual del supervisor se establece como especificación del puesto: Escolaridad (Título de profesor de educación primaria); Criterio (para tomar decisiones, manejar adecuadamente las relaciones humanas y sugerir cambios); Iniciativa (para proponer opciones de trabajo y plantear soluciones); Capacidad (para dirigir grupos, escuchar, retroalimentar y relacionarse); y Actitud (de respeto, compromiso y responsabilidad). SEP (1987). *Manual del Super-visor de Zona de Educación Primaria*. México.

⁷⁶ Beatriz Calvo Pontón, et al. (2002) *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas desafíos y reformas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO, Abril.

⁷⁷ Se considera a los supervisores y/o jefes de sector federales, federalizados o transferidos y antiguos estatales, llamándoles *supervisores generales* y a los supervisores y/o jefes de zonas indígenas, *supervisores indígenas*.

Es evidente que el porcentaje mayoritario de supervisores escolares varones expresa una visión androcéntrica que históricamente ha prevalecido en la cultura escolar, principalmente en lo que se refiere a los puestos directivos. El caso se presenta en forma más aguda en el ámbito de la educación indígena.

Indicador de edad				
Edad	Supervisores generales		Supervisores indígenas	
	No.	%	No.	%
Menores de 25 años	126	3		
Entre 26 y 30	167	3		
Entre 31 y 35	347	7	3	0
Entre 36 y 40	741	15	13	3
Entre 41 y 45	1 280	25	61	12
Entre 46 y 50	1 308	26	144	28
Entre 51 y 55	726	14	161	32
Entre 56 y 60	256	5	97	19
61 o más	59	1	29	6
Anulados	22	0		
Total	5 032	100	508	100

Como se puede observar, los supervisores escolares que tienen entre 36 y 55 años representan el 80%, en el caso de los supervisores generales y el 75% en el caso de los supervisores indígenas. Este dato refleja de alguna manera que la función de supervisión se logra después de por lo menos 15 años o más en el servicio.

Al mirar los datos en otro rango, el 46% de los supervisores generales y el 85% de supervisores indígenas son mayores de 45 años, lo que justifica que algunas voces expresen que la función de supervisor recae en personas adultas con escasa motivación para la implantación de innovaciones.

En un estudio más reciente, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2004)⁷⁸ y también con base en las estimaciones que hace la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial en el año de 2002, ofrece algunos indicadores respecto a los docentes en México, principalmente en lo que se refiere a la edad, experiencia, situación laboral y escolaridad.

⁷⁸ Patricia Muñoz, et. al. (2004) *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. 2003. México, INEE. (Archivo electrónico).

Grupos de edades	Maestros	Directores	Personal de Supervisión	Apoyos Técnico-Pedagógicos
Menos de 30	6.5	0.4	0.0	2.3
De 30 a 39	36.4	15.4	4.4	28.3
De 40 a 49	41.1	43.2	25.7	45.0
De 50 a 59	13.2	31.7	44.3	20.6
60 años o más	2.8	9.3	25.6	3.8

El comportamiento del indicador "edad" respecto a lo que nos ofrece Beatriz Calvo del año 1998 a lo que ofrece el INEE en 2004, expresa una interesante tendencia a que quienes desempeñan los puestos de supervisión sean mayores de 40 años, el 95.5% así lo manifiesta. Sin embargo no olvidemos que esta última información contempla a la totalidad de supervisores de educación básica.

Entidad federativa	Edad promedio
Aguascalientes	54.8
Baja California	54.7
Baja California Sur	52.3
Campeche	55.2
Coahuila	55.3
Colima	54.9
Chiapas	51.3
Chihuahua	52.5
Distrito Federal	57.9
Durango	52.8
Guanajuato	55.0
Guerrero	51.6
Hidalgo	54.6
Jalisco	54.4
México	52.6
Michoacán	54.8
Morelos	56.6
Nayarit	55.3
Nuevo León	54.2
Oaxaca	55.1
Puebla	54.4
Querétaro	51.5
Quintana Roo	52.3
San Luis Potosí	53.7
Sinaloa	54.5
Sonora	54.2
Tabasco	51.9
Tamaulipas	56.0
Tlaxcala	58.1
Veracruz	53.8
Yucatán	58.0
Zacatecas	52.0
Nacional	54.3

El promedio nacional de 54.3 años de edad representa lo que sucede en todas las

entidades federativas, el personal de supervisión es una persona adulta que esta próxima a la jubilación y que puede parecer que tiene una motivación baja en relación a la atención de los procesos educativos que son de su responsabilidad. A esto le agregamos la dificultad marcada por ellos mismos de que su función se ha visto saturada de asuntos netamente administrativos.

En el caso del estado de Hidalgo, el promedio de 54.6 se ubica por encima de la media nacional, lo que en forma mínima agudiza la problemática planteada.

Otro importante indicador es el que se refiere a la antigüedad en el servicio, el estudio de Beatriz Calvo nos reporta la siguiente información.

Indicador de antigüedad				
Años	Supervisores generales		Supervisores indígenas	
	No.	%	No.	%
20 o menos	308	6	95	19
De 21 a 25	620	12	204	40
De 26 a 30	1 517	30	148	29
De 31 a 35	1 349	27	54	11
De 36 a 40	644	13	5	1
De 41 a 45	313	6	2	0
De 46 o más	277	6		
Anulados	4	0		0
Total	5 032	100	508	100

De esta información podemos derivar que para llegar al puesto de supervisor, un docente debe tener una antigüedad en el servicio superior a los 20 años, el porcentaje (88 % en supervisores generales y 81 % en supervisores indígenas) así lo demuestra.

La antigüedad en el servicio representa un indicador interesante, y así lo demuestra el INEE (2004) que ofrece en su estudio un desglose del promedio de los años de experiencia por grupos de edad, donde destaca Hidalgo que es el que presenta el promedio más alto, con 37 años de servicio en promedio, en el grupo de adultos mayores de 60 años, muy arriba de la media nacional que es de 33.3 años de servicio.

En Hidalgo el promedio de años de experiencia en educación primaria es de 20.2 años de servicio por 18.9 de la media nacional. En el desglose, el promedio en primaria general es de 19.8 y en primaria indígena es de 22.3.

En lo referente al nivel de responsabilidad, recupero los datos ofrecidos en relación al personal de supervisión por entidad federativa.

Promedio de años de experiencia del Personal de supervisen por entidad federativa 2002	
Entidad federativa	Promedio años de experiencia
Aguascalientes	30.0
Baja California	28.5
Baja California Sur	29.3
Campeche	31.6
Coahuila	29.1
Colima	29.0
Chiapas	26.4
Chihuahua	27.4
Distrito Federal	32.7
Durango	28.4
Guanajuato	27.1
Guerrero	25.8
Hidalgo	30.9
Jalisco	29.9
México	27.0
Michoacán	29.9
Morelos	31.4
Nayarit	29.6
Nuevo León	29.7
Oaxaca	30.4
Puebla	28.8
Querétaro	28.1
Quintana Roo	28.3
San Luis Potosí	27.3
Sinaloa	28.7
Sonora	29.3
Tabasco	26.7
Tamaulipas	30.9
Tlaxcala	32.1
Veracruz	28.7
Yucatán	31.8
Zacatecas	26.7
Nacional	28.8

Hidalgo, ocupa en este rubro el sexto lugar nacional con un promedio de 30.9 años de servicio por 28.8 de la media nacional. De igual manera se destaca que son los supervisores escolares los que más años de servicio en promedio tienen, por encima de los directores, cuyo promedio es de 25 años y de los apoyos técnicos, con 20 años.

Un indicador de suma importancia y que no puede ser ajeno para conocer la situación de los supervisores escolares en el país, es el referido a su escolaridad. Beatriz Calvo⁷⁹ proporciona la siguiente información.

⁷⁹ Calvo, op. Cit.

Indicador de escolaridad				
Escolaridad	Supervisores generales		Supervisores indígenas	
	No.	%	No.	%
Normal básica	1 411	28	203	40
Normal básica Licenciatura (Plan 1984)	36	1	4	1
Normal superior o equivalente cursada no menos del 75%	44	1	9	2
Normal superior o equivalente pasante	511	10	49	10
Normal superior o equivalente titulado	914	18	95	19
UPN licenciatura pasante	617	12	110	22
UPN licenciatura titulado	1 133	23	27	5
Maestría candidato	271	5	11	2
Maestría titulado	63	1		
Doctorado candidato	17	0		
Doctorado titulado	1	0		
Sin información	14	0		
Total	5 032	100	508	100

Como se puede advertir, los estudios de Normal básica tienen en ambas modalidades el porcentaje más elevado (28 % en supervisores generales y 40% en supervisores indígenas). Si embargo, una lectura diferente nos dice que en el caso de los supervisores generales el 72% tiene estudios de licenciatura o posgrado (titulados, como pasante o inconclusos) y el 60% en el caso de supervisores indígenas. Lo anterior explicaría que la mayoría de los supervisores ha tenido una preocupación por la superación profesional.

Otro dato interesante es que el 35% de supervisores generales ha marcado una tendencia por los estudios de la UPN, al igual que el 27% de supervisores indígenas, aunque en estos últimos hay una mayor preferencia por las licenciaturas en normal superior con 29%.

Por su parte el INEE (2004) enfatiza en que los sistemas educativos requieren hoy en día de personal altamente calificado si se quiere alcanzar una educación de calidad y ofrece información sobre los estándares de escolaridad requeridos para trabajar en educación básica (nivel licenciatura) con base en las sugerencias de la UNESCO que considera para los países de Latinoamérica y el Caribe, los sistemas educativos requieren que sus maestros cumplan con la educación media superior y algún tipo de entrenamiento profesional, con objeto de desempeñarse adecuadamente frente a grupo. La OCDE plantea el nivel de licenciatura como mínimo para ejercer la docencia. En este sentido, el estándar de escolaridad lo ubicamos en el nivel licenciatura.

En Hidalgo, el porcentaje de docentes que cumplen con este estándar en educación primaria es de 35.8%, por 40.8 de la media nacional. En el desglose, el 36.7% lo cumple en primaria general y el 30.9 en primaria indígena, por 40.7 y 42.7 de media nacional respectivamente.

En el análisis del porcentaje de docentes que cumplen con el estándar de escolaridad por nivel de responsabilidad, específicamente del personal de supervisión, por entidad federativa, los resultados son los siguientes.

Promedio del cumplimiento del estándar de escolaridad del Personal de supervisen por entidad federativa 2002	
Entidad federativa	Promedio de cumplimiento del estándar de escolaridad
Aguascalientes	76.6
Baja California	67.8
Baja California Sur	71.8
Campeche	58.2
Coahuila	54.4
Colima	60.9
Chiapas	67.9
Chihuahua	68.8
Distrito Federal	68.5
Durango	61.8
Guanajuato	57.4
Guerrero	55.5
Hidalgo	56.0
Jalisco	70.7
México	59.8
Michoacán	65.9
Morelos	59.7
Nayarit	54.1
Nuevo León	67.9
Oaxaca	58.2
Puebla	61.5
Querétaro	69.9
Quintana Roo	62.0
San Luis Potosí	56.2
Sinaloa	70.2
Sonora	70.1
Tabasco	64.0
Tamaulipas	60.1
Tlaxcala	58.1
Veracruz	41.1

Yucatán	57.7
Zacatecas	58.2
Nacional	61.6

Hidalgo ocupa el lugar 28 con un promedio de 56%, situación crítica, a pesar de rebasar el 50%, que remite a configurar la idea de que en la entidad la asunción al puesto de supervisión no está marcado preferentemente por el grado académico, sino por otros factores.

2. Estadística básica de supervisores en el estado de Hidalgo.

Aún cuando se ha venido dando referencia a algunos indicadores sobre la situación en el estado de Hidalgo, es conveniente ofrecer información básica que posibilite una mayor comprensión de la situación de los supervisores escolares.

RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES POR ENTIDAD FEDERATIVA Y NIVEL EDUCATIVO
(HIDALGO) 2002⁸⁰

Nivel educativo	Personal docente	Relación alumnos/maestro	Escuelas	Relación alumnos/escuela
Hidalgo	36 643	20	7 658	94
Preescolar	4 324	19	3 046	26
Primaria	15 659	24	3 268	114
Secundaria	8 008	19	1 030	148
Profesional técnico	418	9	19	206
Bachillerato	4 541	17	216	353
Normal licenciatura	399	14	10	565
Licenciatura universitaria y/o tecnológica	3 186	9	52	559
Posgrado	108	14	17	89

La estadística básica de supervisores escolares que reporta el Instituto Hidalguense de Educación (2002) es la siguiente:

NIVEL	SUPERVISORES	JEFES DE SECTOR
INICIAL	3	-
ESPECIAL	7	-
PREESCOLAR INDÍGENA	38	9
PREESCOLAR GENERAL	72	17
PRIMARIA INDÍGENA	62	9
PRIMARIA GENERAL	168	18
EDUCACIÓN FÍSICA	5	19
SECUNDARIA TÉCNICA	12	4
SECUNDARIA GENERAL	19	4
TELESECUNDARIAS	40	16
TOTALES	426	96

⁸⁰ Fuente: INEGI, 2003.

La relación que se establecería entre el número de supervisores de primaria general y primaria indígena (230 en total) con el número de docentes proporcionado por el INEGI (15 659) establece que cada supervisor en promedio atendería a 68 maestros. De igual manera, en la relación con el número de escuelas (3 268), correspondería a cada supervisor atender en promedio a 14 escuelas, situación que se revierte en el Municipio de Ixmiquilpan (escenario de la investigación) si observamos los datos que reporta y que supondrían una mayor eficiencia en la función supervisora, por el número de escuelas que atiende cada zona, a excepción de una de ellas.

MUNICIPIO DE IXMIQUILPAN PRIMARIA GENERAL

ZONA	SECTOR	NUMERO DE ESCUELAS
10	07	8
54	07	9
78	023	9
152	07	9
156	07	7
TOTALES		42
PRIMARIA INDÍGENA		
ZONA	SECTOR	NUMERO DE ESCUELAS
19	07	11
50	02	17
53	07	10
54	07	9
58	02	6
61	07	7
TOTALES		60
TOTAL DE SECTORES		4
TOTAL DE ZONAS		12
TOTAL DE ESCUELAS		94

Por otra parte, es interesante el dato que se ofrece respecto al género, 85.1% y 98.4%, en primaria general y primaria indígena respectivamente, son hombres, situación que no es más que una expresión de la que se reporta a nivel nacional.

PRIMARIA GENERAL

CARGO	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL
SUPERVISIÓN GENERAL	15	83.3	3	16.7	18
SUPERVISIÓN DE ZONA	143	85.1	25	14.9	168

PRIMARIA INDÍGENA

CARGO	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL
JEFE DE ZONAS DE SUPERVISIÓN	9	100.0	-	-	9
SUPERVISIÓN DE ZONA	61	98.4	1	1.6	62

En este sentido, la progresiva incorporación de las mujeres a la educación y los efectos de las actuales condiciones económicas, propician una cada vez más generalizada inserción femenina en trabajos asalariados, dándose una redistribución de espacios (aún de aquellos anteriormente reservados a los varones) y la gradual modificación de los roles. Ante esta situación las respuestas masculinas no se han hecho esperar, las cuales incluyen desde el velado rechazo o la aceptación, hasta manifestaciones evidentes de resistencia (expresada como descalificación o marginación de la participación femenina) y, la construcción y funcionamiento de dispositivos sociales que permiten mantener a las mujeres *"en su lugar"*.

En términos generales, por ejemplo, en el caso de educación indígena, se pudo detectar que la diferenciación de acceso de hombres y mujeres a puestos de decisión, responde en gran medida a las características que asume el sistema de género de los grupos docentes bilingües en la entidad y a la presencia de barreras culturales y psicológicas que intervienen para limitar el avance de las mujeres en el terreno laboral y sindical.

Sin embargo, también fue posible advertir en ambos subsistemas, general e indígena, en coexistencia con una visión androcéntrica de los procesos, algunos cambios sociales en el grupo, mismos que se traducen en nuevas formas de pensar y de relacionarse entre los géneros y, sobre todo, entre las mujeres, de concebirse como sujetos.

D. LOS ESTUDIOS SOBRE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

La imagen que por años se ha tenido de los supervisores escolares, refieren a un sujeto que es ajeno a los procesos que se desarrollan al interior de las escuelas, pero que su presencia siempre esta acompañada de un sentido de vigilancia y control que los hace estar relacionados estrechamente con los espacios de autoridad y poder. Una autoridad que oficialmente representan y un poder que han construido a través de los años.

Desde esta perspectiva, en una zona escolar, el supervisor, aparece como un elemento que incide en el trabajo de directores y docentes. Su función de nexo, entre la autoridad educativa superior y los miembros de la zona escolar a su cargo, le hace jugar un papel que tiene que ver con la coordinación de las actividades y con la relación permanente con los miembros de la zona. Esta relación es posible de darse en distintos ámbitos: laboral, sindical, social y educativo. La determinación de las actividades por parte de él o en el desarrollo de alguna situación, esta ligado a las

nociones de *control, vigilancia, inspección, autoridad y poder*, en tanto que parece que nada puede ocurrir en las escuelas sin el conocimiento del supervisor escolar.

Con el propósito de analizar la supervisión escolar, es pertinente la revisión y análisis de aquellos trabajos que han centrado su atención en la supervisión escolar desde distintos ámbitos y ángulos, esto permitirá una configuración amplia del estado que guarda la supervisión escolar, como objeto de estudio, en los documentos que reportan indagaciones. En este apartado se da cuenta de las contribuciones más relevantes sobre el tema en los ámbitos nacional e internacional.

Los estudios, investigaciones, textos, ponencias, etc. que a continuación se presentan, intentan en este apartado ofrecer una clasificación general de ellos en dos grandes ámbitos: nacional e internacional.

1. Contribuciones relevantes en el ámbito nacional

Como se ha mencionado, se reconoce que la investigación en el campo de la gestión escolar es cada día más relevante, en el caso de México, dentro de ella los estudios en, para y sobre la supervisión escolar todavía son escasos, sin embargo se puede mencionar que los existentes tienen la solidez necesaria que ha hecho que este campo cobre un interés particular dentro del funcionamiento y organización de las escuelas.

Rafael Ramírez (1947) en las ideas expuestas sobre la *Supervisión en la Educación Rural* planteaba la diferencia entre la actividad de inspeccionar y la de supervisar, otorgándole a la segunda mayores bondades para apoyar la eficiencia docente. Menciona que la supervisión de la educación es aquella actividad ideada para mejorar permanentemente las condiciones educativas y culturales de una región o país.

De igual manera hace un recorrido interesante sobre la naturaleza, principios, funciones y técnicas de una supervisión que, visualizaba entonces, resaltaba como un espacio de mejoramiento para el desarrollo pedagógico de las escuelas. La naturaleza de la supervisión, nos dice, es posible observarla desde cuatro puntos de vista:

- Desde los expertos;
- desde los administradores;
- desde los maestros de base y;
- desde los propios supervisores

Los principios que plantea para la supervisión, son los siguientes:

- La supervisión es filosófica
- La supervisión es una actividad científica

- La supervisión es una empresa educacional cooperativa
- La supervisión debe ser una actividad creadora
- La supervisión debe ser democrática
- La supervisión debe ser una actividad cuidadosamente planeada
- La supervisión debe ser efectiva
- La supervisión debe ser políticamente revolucionaria

Ramírez nos dice que la función del supervisor es compleja y por su naturaleza debiera denominarse función supervisora, que se expresaría en:

- Actividades de inspección
- Actividades de dirección y conducción
- Actividades de perfeccionamiento cultural y profesional
- Actividades de investigación
- Funciones adicionales de carácter técnico o administrativo.⁸¹

En este sentido es como menciona que la técnica de supervisión atraviesa los cinco tipos de funciones, perteneciendo a cada una de ellas una o varias técnicas en lo particular, para su desarrollo.

Jesús M. Isais Reyes (1963) ofrece en su libro "*Supervisión escolar*", editado por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, un interesante estudio sobre la supervisión escolar en el país, donde reconoce que la supervisión de educación es un sistema mediante el cual se promueve, orienta, coordina y controla el funcionamiento y la acción de las escuelas.

Considera que la supervisión escolar atiende el aspecto técnico-pedagógico de la enseñanza, promueve todo género de actividades tendientes al mejoramiento de las comunidades, actúa y coordina labores para la capacitación y perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio, encauza los trabajos de construcción, reconstrucción y adaptación de edificios y aulas escolares y vigila por la buena administración y por el control de resultados en los que a educación se refiere.

Plantea que la supervisión de educación, más que una fiscalización, constituye una asesoría técnica; por tanto, el supervisor debe ser el consejero de los maestros, el promotor de actividades de beneficio colectivo, el conductor de campañas culturales y el enlace activo entre las autoridades superiores del ramo, el personal docente y los pueblos.⁸²

⁸¹ Rafael Ramírez (1947) *Supervisión de la educación rural*. Obras Completas. Tomo VII. Gobierno del Estado de Veracruz.

⁸² Jesús M. Isais (1963). *Supervisión escolar*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional.

Ramón García Ruiz (1963) en una ampliación, revisión y corrección de su obra "*Principios y técnica de la supervisión escolar*", editada también por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, hace interesantes planteamientos sobre la práctica de supervisión, entre ellos inicia con la definición, amplia y clara sobre los en esos tiempos se entendía por supervisión.

También analiza las actividades que la constituyen y ofrece sugerencias sobre como organizar administrativamente tan compleja actividad, así como elementos para su planeación y operación, además de establecer la necesidad de mantenerla en actitud progresiva. Todo esto con base en la experiencia propia del profesor García como supervisor.⁸³

En estudios más recientes, precisamente cuando la gestión escolar empieza a tomar auge⁸⁴, Etlvina Sandoval (1985) en su investigación "*Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*", describe como se articula y "vive" en una zona escolar, abordando el sentido de pertenencia a una u otra y la identificación y relación existente entre el director y supervisor.

Destaca en su investigación que en el trabajo diario de los maestros existe toda una red de relaciones y procesos que dan un sustento a cierto tipo de práctica laboral sindical que se presenta como una unidad. Distingue analíticamente dos carreras: la laboral, constituida por la serie de cambios y promociones dentro de la estructura administrativa de la educación pública, y la político-sindical, constituida por los sucesivos puestos de representación y dirección sindical.

En la carrera laboral, considera que el ascenso más difícil es llegar a ser supervisor, donde un maestro que lo log^{ra} ha recorrido ya un largo camino en la carrera magisterial, ha pasado de maestro de grupo a director técnico y en muchos casos por comisiones oficiales o sindicales, es decir, en el paso del tiempo ha ido construyendo redes de relaciones que le permiten esto.

Por otra parte, Sandoval menciona que por su experiencia en el ámbito magisterial, los supervisores poseen un conocimiento directo sobre el trabajo que se realiza en las escuelas y es este conocimiento el que le permite adecuar las disposiciones administrativas para tornarlas operativas en la práctica diaria, funcionando como un filtro que permite pasar hacia los maestros algunas órdenes, matizar otras y aún bloquear algunas de ellas.⁸⁵

En otro estudio, "*Los cursos: una de las formas de capacitación a los docentes en servicio*" Etlvina Sandoval (1981, 1995) da cuenta de cómo los maestros,

⁸³ Ramón García Ruiz (1963). *Principios y técnica de la supervisión escolar*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional.

⁸⁴ Ibarrola considera que la década de los noventa aporta un nuevo concepto: el de gestión, para entender muchos de los problemas relacionados con la calidad. Véase: Ibarrola, María de. "*Editorial*" Revista Básica. Año II, Mayo-Junio de 1995. Fundación SNTE México, pp. 23-25

⁸⁵ Etlvina Sandoval F. (1985) *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. México. DIE (Cuadernos Educativos No. 18)

directores y supervisores asumen las propuestas oficiales de cursos de actualización en los espacios destinados para ellos. Para ello plantea dos ejes de análisis: a) el papel que juegan las relaciones construidas en el trabajo cotidiano entre maestros, y entre estos, y las autoridades cercanas, b) los conocimientos y los saberes que los maestros han adquirido en su carrera docente que les permiten desenvolverse en su ámbito cercano y en su actividad laboral.

En el desarrollo de los cursos de capacitación, los supervisores constituyen un eslabón importante en la cadena de transmisión de las propuestas de la SEP debido a su relación directa que tienen con los maestros. En el caso del Programa para Elevar la Calidad de la Educación Primaria (1980), los supervisores estatales y federales asistieron a un curso impartido por el cuerpo técnico del estado, en donde se les explicaron los principales puntos del programa, para que posteriormente ellos los transmitieran a los maestros de zona, también en un curso breve.

En el desarrollo de este proceso, Sandoval observa que a los supervisores les preocupa la posibilidad de mostrar *una imagen de inseguridad* ante los maestros, pues ellos no son sólo instructores sino también una autoridad administrativa que mantiene una relación permanente con sus docentes en terrenos que rebasan los conocimientos de un curso.⁸⁶

Por su parte, Aurora Elizondo (1994) en su estudio de caso "*Supervisar: una relación pervertida*" plantea una interesante discusión entre supervisión y vigilancia, y de cómo las tareas de supervisión son prescritas por lo que el sistema educativo le demanda. La normatividad aparece como una forma de *control y poder*. En esta perspectiva plantea una propuesta metodológica que percibe a la supervisión como instrumento de desarrollo.

Considera que la relación entre *disciplina y vigilancia* han producido algo semejante a una perversión en las tareas de supervisión. Perversión que la relación saber-poder ha hecho posible y que Foucault se ha encargado de exponer. La vigilancia se nos presenta como sinónimo de disciplina, entendida como observación de las reglamentaciones, confundiendo a éstas con la ley. En esta forma el control de la disciplina se vuelve un aspecto formal, se trata de verificar que las cosas estén como se dice deben de estar, el personal aprende a responder de manera mecánica y casi automática a lo requerido.

En síntesis, considera que la supervisión entendida como técnica de verificación y control difícilmente coadyuva al logro de los objetivos, la evaluación se convierte en un conjunto de datos que no permite comprender el fenómeno escolar y que ofrece información insuficiente para la toma de decisiones; finalmente, cabe decir que la calidad se reduce a asimilar el discurso oficial y a cumplir con formatos de

⁸⁶ Etelvina Sandoval (1995) "*Los cursos: una de las formas de capacitación a los docentes en servicio*". México, D.F. Mimeo.

corte administrativo que dicen que todo esta bien y hacen a un lado elementos como relevancia, equidad y eficiencia.⁸⁷

En un estudio más reciente, *La nueva escuela I*, coordinada por Aurora Elizondo (2001) reconoce el lugar preponderante de la supervisión en las reformas curriculares y pedagógicas y como mediadora entre administradores, escuela y comunidad. En esta búsqueda, se reconstruye en particular la participación de un proyecto aplicado en el estado de Guerrero, en apoyo al trabajo del supervisor, teniendo como base dos componentes. Uno de ellos fue la impartición durante cuatro años de un diplomado para supervisores e inspectores en Mexicali, Baja California. El otro, la investigación desde 1993 de colectivos y gestión escolar en el Estado de México.

En esta obra, se proponen la resignificación de la *función política de la supervisión*. Se trata de no pensarla y vivirla más como un acto de corrupción o "ejercicio del poder" incompatible con el hacer educativo, para ubicarla como un liderazgo promotor de la acción colectiva en un proyecto educativo compartido. En lo que se refiere al asesoramiento, buscan romper con la visión del supervisor como "especialista" en todos los contenidos pedagógicos, lo cual sólo genera frustración y autoritarismo, para ubicar su gestión en la mejora de la calidad del servicio educativo en cuatro ámbitos: académico, administrativo, político-educativo y social-comunitario.

De igual manera, consideran que el tema del liderazgo no es fácil de tratar, ya que implica una tensión entre la comprensión de la dinámica grupal e institucional y el uso de técnicas de acercamiento directo al tema. Optan por el segundo polo: las técnicas, en gran medida porque el trabajo con supervisores les permitió reconocer que en muchas ocasiones el camino inductivo resulta más fructífero. En términos generales, en esta obra, se hace hincapié en la aplicación de la teoría en el quehacer cotidiano, lo cual se considera indispensable para el desarrollo de una buena gestión.⁸⁸

Margarita Zorrilla (1996) ofrece en su estudio *"La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada"*, desarrollado en Aguascalientes, un interesante debate sobre el proceso de federalización y de cómo este ofrece posibilidades para que se puedan constituir equipos de supervisión en lo que denomina Zonas de Educación Básica.

En este contexto, plantea que fue posible definir los siguientes desafíos:

- Articular los tres niveles de educación básica
- Ofrecer una educación básica de calidad
- Buscar acercamientos multidimensionales a la solución de problemas
- Identificar las singularidades de cada escuela

⁸⁷ Aurora Elizondo (1995) "Supervisor: una relación pervertida (Estudio de caso) " En: Antología Formación Docente. UPN, México, pp. 269-278.

⁸⁸ Aurora Elizondo (Coordinadora) (2001) *La nueva escuela I*. Paidós, México

- Incorporar a los maestros, directores y supervisores en la formulación de soluciones.

Desde este marco, se formula la siguiente afirmación: la supervisión escolar puede ser una instancia decisiva para superar los desafíos que nos plantean transitar a una educación básica de calidad para todos.

En este sentido se comprende a la supervisión escolar como una función del sistema educativo cuya finalidad es la de vigilar y apoyar el desarrollo de los aspectos pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad del servicio educativo, a través de la atención de las cuatro dimensiones de la calidad de la educación mencionadas: cobertura, retención durante y entre ciclos escolares; logro de aprendizajes relevantes y egreso oportuno.

En consecuencia, la reforma a la educación básica consistió, inicialmente, en la agrupación de zonas de supervisión de preescolar, primaria y secundaria en 24 zonas de educación básica (ZEB) ubicadas geográficamente cercas. Al interior de ellas se conformo lo que se denominó como equipos de supervisión con un sentido de colegialidad. La planeación estratégica constituyó la herramienta principal para el desarrollo del proyecto educativo planteado.⁸⁹

Beatriz Calvo Pontón (1998) en su investigación *"La supervisión escolar en la educación primaria en México"*, realizada en el Institut International de Planification de l'Education de la UNESCO en París, Francia, aporta importantes planteamientos en torno al contexto de la supervisión.

Se trata de un análisis de este servicio educativo con objeto de coadyuvar a explicar el funcionamiento cotidiano no sólo del sistema de supervisión, sino del sistema educativo mexicano, y de descubrir la energía así como el potencial institucional y de sus sujetos para impulsar los procesos democráticos de descentralización y autonomía a niveles regional y local, hacer de la supervisión un recurso de planificación estratégica de la educación, en una escala que articule las decisiones de la macropolítica estatal y la ejecución en la micropolítica de la escuela, y promover una nueva cultura de supervisión, generadora de innovaciones pedagógicas desde y para la escuela. La investigación incluye dos diagnósticos: el nacional y el regional en el estado de Chihuahua.

Dentro del contexto de la descentralización del Sistema Educativo Mexicano (SEM) iniciada en 1992, fue realizado el diagnóstico regional de la supervisión escolar en Chihuahua. En él, se describe cómo, en la vida cotidiana, operan y funcionan las tres modalidades de este servicio primaria, indígena, ambas federalizadas, y estatal. Para ello, en primer lugar, se reconstruye históricamente los procesos locales de supervisión, considerando que éstos, a la vez que son producto de su propia historia y cultura, también lo son de historias más amplias:

⁸⁹ Margarita Zorrilla (1995) *"La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada"*. En: *Cero en Conducta*. Num. 38-39. México, pp. 15.27.

regionales y nacionales. En segundo lugar, se documentan las formas diversas de condiciones, unas pedagógicas y otras laborales, materiales de trabajo, administrativas, políticas y sindicales, unas internas al sistema formal y otras externas, así como otras más, relacionadas con formas de vida de los supervisores, afectan al trabajo de la supervisión. En este sentido, la investigación pone de manifiesto aquello que no sabemos o sabemos poco de lo que ocurre al interior de las respectivas instituciones: los aspectos implícitos e invisibles. En tercer lugar, se contrastan las tres modalidades, distinguiendo con ellos, las especificidades de cada una y destacando las heterogeneidades entre ellas. De ahí, la importancia de poder generalizar patrones relevantes de supervisión detectados en situaciones empíricas concretas, a otras similares, o bien, ajustar innovaciones que han arrojado resultados positivos específicos, a contextos parecidos.

El conjunto de estas tareas nos acerca al objetivo final del diagnóstico: impactar en la política oficial de la supervisión escolar. Se trata de convertir los conocimientos adquiridos en la investigación, en acciones orientadas a: 1) impulsar la generación de alternativas y de innovaciones en este campo educativo por parte de los sujetos involucrados directamente en los procesos cotidianos; y 2) retroalimentar a los tomadores de decisiones para que incidan de manera firme, en el mejoramiento de la supervisión y, por tanto, en la calidad del aprendizaje de alumnos y alumnas en las escuelas de educación primaria.⁹⁰

Raúl Bocanegra Haro (1999) en su estudio denominado "*La supervisión escolar: espacio para la autoformación de los docentes en servicio*", plantea la revisión del problema de la participación de los maestros, desde esa cotidianeidad propia de sus prácticas diarias, como protagonistas de la historia de la educación de todos los tiempos: de lo que se ha construido en el pasado, lo que conforman las condiciones del presente y le reclaman su participación en las nuevas dificultades del rumbo educativo. Por esto considera que debemos entrar a un debate que involucre a todos los responsables de los procesos educativos, que son los maestros; que tienen que escucharse su discurso como fuerza de "la necesidad docente", como la construcción histórica de la participación, como expresión que nos dice la manera en que se articulan, en la vida cotidiana de la docencia, los distintos acontecimientos, procesos, formas de organización y todas las condiciones que enmarcan la vida educativa en un centro escolar, haciendo de la educación una realidad.

Para sostener y mantener el esfuerzo y compromiso con la problemática que plantea, se tuvo claridad en tres ideas rectoras, las cuales han orientado el avance de estas preocupaciones, permitiendo una articulación de esfuerzos, prácticas y visiones sobre esta complejidad educativa en su relación con las posibilidades de la *supervisión escolar*:

⁹⁰ Beatriz Calvo Pontón (1998) "*La supervisión escolar en la educación primaria en México*", Institut International de Planification de l'Education de la UNESCO. París, Francia.

1. Si la *supervisión escolar* es un espacio en el que se inscriben los procesos educativos y desde esta se generan procesos que organizan en gran parte sus movimientos y sentidos, no puede ser que su única función se desarrolle de manera repetitiva y demandante de la ejecución de prácticas estables, fincadas en relaciones de reproducción de las disposiciones de venidas de espacios superiores, subordinando e ignorando esos otros procesos que se gestan de manera natural en su interior.

2. Si concebimos a la *supervisión escolar* no solo como el nexo inmediato con la estructura institucional superior, sino también como una estructura con procesos propios dada su especificidad, dentro del Sistema Educativo, entonces no podemos referirnos a ella, ni investigarla aisladamente, pues está inserta en los acontecimientos, los procesos, con los sujetos participantes y sus relaciones y esto demanda verla como un espacio incluyente y gestor de otros procesos que respondan a sus propias necesidades

3. Si el seno de la *supervisión escolar* se reconocer como un espacio conformado por múltiples acontecimientos, complejidades, necesidades, esto nos demanda aprender a reconocer y revisar dichas complejidades con el rigor crítico necesario para ser capaces de proponer las alternativas atendiendo las condicionantes y exigencias de futuro que los sujetos participantes nos propongamos.⁹¹

Jesús Moreno Jiménez (1994) en su estudio "*La supervisión escolar, comunicaciones y relaciones de poder*" por parte de la Dirección de Educación Primaria num. 3 México, D.F. Tiende a profundizar en la compleja problemática que envuelve a la educación primaria en sus diferentes aspectos, administrativo, pedagógico e histórico-social.

Considera que el manejo del discurso se presenta siempre dentro de una trama de relaciones desiguales en las que el supervisor o el personaje de mayor jerarquía tiene por lo general la razón y la última palabra, y por lo cual la autonomía y las propuestas que de los centros escolares pudieran surgir quedan reducidas a su mínima expresión y, en el peor de los casos, se desechan por no apegarse a pie juntillas a las "instituciones" de la superioridad.⁹²

Cecilia Fierro (2001) como coordinadora del proyecto "*Perfil de funciones de la supervisión escolar para el sistema educativo de Guanajuato*", realizado por la universidad Iberoamericana por encargo de la Secretaría de Educación de Guanajuato, establece que un rasgo particular de este proyecto, además de la idea de trabajar en paralelo con cuatro líneas complementarias de acción, es el de otorgar un peso fundamental en la propuesta de reorientación de funciones al punto de vista de los propios actores de la supervisión.

⁹¹ Raúl Bocanegra Haro (1999). "*La supervisión escolar: espacio para la autoformación de los docentes en servicio*". México. Mimeo.

⁹² Jesús Moreno Jiménez (1994) "*La supervisión escolar, comunicaciones y relaciones de poder*". Dirección de Educación Primaria num. 3. México, D.F.

El objeto de la consulta es conocer cómo perfilan los supervisores las principales orientaciones y tareas que darán sentido a su función a partir de su relación con la escuela. El cambio en esta función, reconocido como uno de los asuntos pendientes más importantes de la actual reforma educativa, cobra una, especial importancia si se tiene en cuenta que en la estructura de organización actual del sistema educativo mexicano el cambio de la gestión escolar esta ligado de muchas maneras a la reorientación del papel de los supervisores.⁹³

Guillermo Tapia (2001) en su estudio "La supervisión de la educación básica. Una reforma pendiente", con base en el proyecto de Guanajuato, considera que las reformas educativas de la última década, orientadas a mejorar la calidad de la educación, han enfatizado el cambio curricular, organizacional, institucional y del trabajo docente a nivel de las escuelas. Sin embargo, son cambios poco articulados en los procesos de gestión cotidiana del sistema educativo, en la medida en que no han involucrado de manera efectiva a los supervisores escolares.

En este trabajo se busca evidenciar la necesidad de una reforma de la supervisión escolar. Se asume que la estructura y la orientación de la supervisión puede constituir la instancia promotora del cambio al interior de las escuelas, al articular las diversas reformas, asegurar y evaluar su implantación.⁹⁴

En esta línea de gestión, en la tesis de Maestría "*La acción pedagógica del supervisor en las visitas a las escuelas: incertidumbre y fiscalización*", Alfonso Torres (2001) desarrolla interesantes planteamientos sobre la relación interpersonal que tiene el supervisor con los docentes de las escuelas en las visitas de supervisión.

El estudio de esta situación, hace advertir que la supervisión escolar de zona requiere innovarse, pero para ello es fundamental comprender las prácticas que se realizan. Esta puede ser una idea generada a partir de vivir, compartir y problematizar las prácticas de supervisión en el Sector 07 de Ixmiquilpan, Hgo. Sin embargo, la tarea no es fácil, en tanto que es preciso que los involucrados reconozcan que la forma en que actualmente opera el sistema educativo no da respuesta a los requerimientos particulares más sentidos. El enfoque que actualmente orienta las prácticas directivas esta más caracterizado por la verticalidad y centralismo en sus acciones, por ello la innovación y transformación de las prácticas de supervisión tiene que ser evaluada desde una visión holística, en su cotidianeidad y su estructura, desde los ámbitos social, institucional y escolar, sólo así sería posible su trascendencia hacia nuevos rumbos.

El interés por lo que sucede en una Supervisión Escolar, y en particular lo que se hace en una visita a las escuelas estuvo asociado con la necesidad de reconocer la

⁹³ Cecilia Fierro (2001) *Los supervisores opinan acerca del futuro de su función*. En: Sinéctica, No. 18. Revista del departamento de educación y Valores del ITESO, Guadalajara, Jal. pp. 42-54.

⁹⁴ Guillermo Tapia (2001) "La supervisión de la educación básica. Una reforma pendiente". En: Sinéctica, No. 18. Revista del departamento de educación y Valores del ITESO, Guadalajara, Jal. pp. 55-68.

singularidad de la acción pedagógica del supervisor. La importancia de entenderlo así tiene que ver con la tesis central del trabajo: en la cotidianeidad de la acción pedagógica del supervisor en las visitas a las escuelas detrás del rol de asesor que pondera hacer, se generan fuentes de incertidumbre en los docentes que lo perciben con una actitud fiscalizadora y de vigilancia a su labor. La asunción por parte del docente de verse finalmente como subordinado en esa relación, así como la existencia de la imagen de autoridad del Supervisor esta presente en los distintos momentos de la visita. El Supervisor genera la incertidumbre por su actuación, mantiene y reafirma la autoridad y el poder que se le ha conferido, y tiene incidencia en las prácticas áulicas con la exposición de sus representaciones.

En la investigación se plantea que la visita de supervisión a las escuelas es un procedimiento que puede ser una alternativa para la búsqueda de un nuevo rol en la Supervisión Escolar. Evadida por unos; realizada "por obligación" por otros, no se ha reconocido como un espacio académico donde la discusión central sea la práctica docente, y en particular la pedagógica, de los profesores.⁹⁵

Por otra parte, estudios más centrados en los procesos de gestión de las escuelas, pero que no dejan de lado el papel de la supervisión escolar, son los realizados por Citlali Aguilar (1986) y Leonor Eloína Pastrana Flores (1994), estudios de corte etnográfico sobre la cotidianeidad del trabajo docente y directivo. Por otra parte, Justa Ezpeleta (1990), Cecilia Fierro y Susana Rojo (1994) ofrecen estudios que centran su atención en la cotidianeidad del Consejo Técnico, órgano que también lo conforman el supervisor y directores. Schmelkes (1995) aborda los procesos de gestión desde una visión de la calidad escolar. Rockwell (1985, 1995) ofrece interesantes planteamientos sobre lo cotidiano en la vida escolar, donde la presencia del supervisor es innegable.

2. Contribuciones relevantes en el ámbito internacional

En el ámbito internacional se ha trabajado más ampliamente sobre la supervisión escolar, sin embargo destacan los estudios de Wiles (1973), Dean (1997), Follari (1991), Densmore, Morín González (1996), Sperb (1995), Bounds y Woods (1998), Candoli, Cullen y Stufflebeam (1998), los cuáles plantean las posibilidades de que el supervisor asuma un rol diferente a partir de involucrarse más en los procesos escolares. El liderazgo, el asesoramiento y la evaluación son procesos que resurgen en esta discusión, así como la problemática de la supervisión de clases. Destacan, por su importancia los estudios coordinados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UPE) con sede en París, Francia y Buenos Aires, Argentina.

Kimball Wiles (1973) en su texto *"Técnicas de supervisión para mejorar escuelas"* estudia, en una forma clara y precisa, los fundamentos de la supervisión en general y especialmente escolar, en conceptos interpretados de acuerdo con las

⁹⁵ Alfonso Torres H.. (2001) La acción pedagógica del supervisor en las visitas a las escuelas: incertidumbre y fiscalización. Tesis de Maestría. UPN-Hidalgo.

modernas técnicas, incorporables al programa actual de dirección para la educación en Latinoamérica. Se analiza el entorno y las tendencias de cambio político, social, económico y tecnológico sobre los cuales se deben construir las estructuras y los modelos educativos del siglo XXI. Aborda las condiciones en que se desenvuelve el maestro, la necesidad de liderazgo, su papel en la enseñanza, y la revaloración social.

Plantea que la supervisión consiste en todas las actividades conducentes al mejoramiento de la educación, las actividades relacionadas con la moral del profesor, el mejoramiento de las relaciones humanas, el perfeccionamiento del maestro durante la realización de sus funciones y el desarrollo del currículo. Considera que muchas personas participan en el papel de supervisión: jefes de currículo, especialistas, directores de escuela y colegio, los maestros sobresalientes.⁹⁶

Joan Dean (1997) en su texto "*Supervisión y asesoramiento*" ofrece a los profesionales de la educación que desempeñan los papeles de supervisor o asesor una serie de sugerencias sobre el modo en que pueden abordar diversos aspectos de su trabajo teniendo en cuentas los cambios que se han producido recientemente.

Considera que un asesor o inspector tiene que ser capaz de evaluar lo que ve, tanto en términos de su filosofía y de sus creencias como en términos de lo que esta tratando de hacer el profesor o la institución. Con frecuencia es importante separar ambos aspectos, y que el juicio hecho en términos de una filosofía completamente diferente probablemente será inaceptable para los profesores afectados por cuanto no será una valoración justa de su trabajo.

Menciona que un asesor o inspector debe ser un buen confesor: comprensivo y al mismo tiempo firme cuando sea necesario, y tener capacidad para persuadir a la gente a emprender las acciones adecuadas. Estos profesionales han de ser suficientemente entusiastas y optimistas, incluso cuando los progresos sean lentos.⁹⁷

Roberto Follari (1991) en su estudio sobre "*El rol del supervisor y la evaluación docente*" reconoce que en los países latinoamericanos se debe trabajar la problemática de la supervisión en su relación con la modernidad y los procesos globales que se viven, por ello, considera que debe re-enfocarse la cuestión del rol de los supervisores.

Plantea que este contexto ha llevado a un deterioro de la función de supervisor, a la búsqueda de que esta no se limitase o centrarse en cuestiones de examen administrativo o docente, sino que se convirtiera en un factor de apoyo a la empresa del maestro, de orientación curricular, mejoramiento y perfeccionamiento

⁹⁶ Kimball Wiles (2000) *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. Trillas. México

⁹⁷ Joan Dean (1997) *Supervisión y asesoramiento*. Editorial La Muralla. Madrid.

del personal en servicio, incremento de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entiende que una nueva definición del rol o recomposición de la función debe basarse en un aspecto considerado desde hace mucho tiempo, pero nunca destacado como el central: servir de órgano de enlace entre las autoridades y las comunidades escolares. Esta función de nexo no esta asignada a otros actores del sistema y su importancia es sin duda fundamental.⁹⁸

Kathleen Densmore y Gerardo Morín González (1996) en su texto *"Hacia un enfoque problemático de la supervisión de clases"* consideran el papel del profesor como elemento clave para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede definirse como la práctica profesional que ayuda al maestro a transformar lo que esta ocurriendo dentro de su aula en lo que debería estar ocurriendo.

En un enfoque directivo o prescriptivo el supervisor orienta al profesor acerca de lo que debe hacer después de observar la clase. La retroalimentación que ofrece el supervisor esta dirigida a desarrollar la habilidad del profesor para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. En la mejor de sus formas, la orientación del supervisor deriva en resultados de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje. En su peor forma, los supervisores se limitan a confrontar sus juicios evaluativos, "positivos" o "negativos", con el profesor y le sugieren variar determinados aspectos en su desempeño docente.

En sentido diferente, el enfoque problemático tiene como objetivo estimular a los profesores a examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus propias aulas y a la búsqueda de vías que coadyuven a enseñanza más efectiva a partir de sus propias acciones e indagaciones en las condiciones particulares de sus clases.⁹⁹

Dalila Sperb (s/f) en su estudio *"Dirección y supervisión en la escuela primaria"* plantea que la supervisión y la asistencia al maestro en ejercicio son una de las mayores garantías en la lucha contra la rutina y en la búsqueda del perfeccionamiento de la enseñanza. Si bien la supervisión es inseparable de la función directiva, debe ser encarada por quienes asumen estos cargos.

Plantea que la supervisión será siempre una forma de verificación, de evaluación, pero de verificación y evaluación con el fin de prestar ayuda y colaboración. En este punto radica la fase más sutil y delicada de la función del supervisor.

En el ámbito educativo, recupera una definición del término supervisión y dice que: la supervisión escolar esta definida como "todos los esfuerzos de los funcionarios

⁹⁸ Roberto Follari (1991) *"El rol del supervisor y la evaluación docente "* En: Cero en Conducta. Año 6. Num. 15. Mayo-junio. México. Ed. Educación y Cambio.

⁹⁹ Kathleen Densmore y Gerardo Morín. (1994) *Hacia un enfoque problemático de la supervisión de clases*. En Colección Pedagógica Universitaria. Enero- diciembre. Número 25-26. México.

de la educación destinados a servir de guía en el terreno de la educación a maestros y otras personas interesadas en el perfeccionamiento profesional y el desempeño del maestro, en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de material didáctico y métodos de enseñanza y en la evaluación de la enseñanza".¹⁰⁰

G. Bounds y J. Woods (1998) en su libro "*Supervisión*" adscrito al enfoque de sistemas, consideran que el trabajo de la supervisión ha sufrido cambios dramáticos en las últimas dos décadas. Las organizaciones en la actualidad deben hacer frente a una economía global, a los cambios rápidos en la información y en la tecnología de las comunicaciones, a un gran incremento en la competencia y a clientes que exigen más altos niveles de calidad y servicios a precios más bajos. Y mencionan que los agentes responsables de enfrentar esos cambios en realidad, son los supervisores.

Entre las tareas que le asignan al supervisor se encuentran:

- Vigilar el entorno de la organización
- Aclarar y comunicar la visión de futuro de la organización
- Diseñar una estrategia para alcanzar la misión de la organización
- Organizar y coordinar los recursos
- Crear un entorno organizacional que facilite el trabajo en equipo
- Medir y evaluar el desempeño
- Representar al grupo o equipo
- Mejorar continuamente cada faceta de las operaciones de la organización¹⁰¹

Cari Candoli, Karen Cullen y Daniel Stufflebeam (1998) plantean en el texto "*Evaluación de la actuación profesional de la supervisión educativa*" que los inspectores de las administraciones educativas de los distritos escolares de Estados Unidos son y deben ser responsables ante los consejos escolares, comunidades educativas, claustros de profesores y alumnado de ofrecer un liderazgo educativo eficaz. Sin embargo, las administraciones y comunidades educativas no están recibiendo un buen servicio de los sistemas actuales de evaluación. Mencionan que esta es una situación desafortunada e innecesaria ya que en el terreno educativo se han definido estándares definitivos para el diseño y puesta en marcha de evaluaciones bien fundamentadas del personal y los programas.

Por otra parte consideran que para garantizar que son evaluados de forma justa y competente y funcionalmente, los inspectores tienen que ayudar, a sus consejos escolares a planificar y aplicar sistemas de evaluación que se ajusten a los estándares de evaluación establecidos: de propiedad, de utilidad, de viabilidad y de precisión.

¹⁰⁰ Dalila Sperb (s/f) "*Dirección y supervisión en la escuela primaria*". s/r

¹⁰¹ G. Bounds y J. Woods. (1999) *Supervisión*. Internacional Thomson Editores. México. 418 p.

Para estos autores, las destrezas administrativas que debe poseer un supervisor, son las siguientes:

- Destrezas administrativas: Planificación, organización, implementación y gestión del cambio.
- Destrezas conceptuales: Pensamiento estratégico, observaciones, análisis de problemas, pensamiento creativo, adjudicación de riesgos y evaluación.
- Destrezas interpersonales: Relaciones humanas (individuos), relaciones humanas (grupos), comunicaciones receptivas, comunicaciones expresivas, resolución de conflictos, habilidades de práctica reflexiva y motivación.
- Destrezas de recursos: Fiscales, personal, instalaciones, tecnología de datos y sistemas de apoyo.¹⁰²

J. Félix Ángulo Rasco (1999) catedrático de la Universidad de Cádiz, en su estudio "*La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos*" afirma que la supervisión constituye actualmente uno de los campos más estudiados de la formación docente. Ya sea por su importancia reconocida o por su posible utilización administrativa y burocrática, la supervisión ha generado un monto de investigaciones, teorías y enfoques que resulta prácticamente inabarcables.

Considera que esta dificultad suele estar relacionada con la falta de clarificación de ciertas cuestiones básicas, tanto en lo relativo a su función o funciones, sus momentos de aplicación en la formación docente como, así mismo, al entrecruzamiento de modelos de supervisión pretendidamente establecidos, la utilización de los mismos según intereses distintos a los que demarcaron su creación y al solapamiento entre supervisión y otras estrategias de desarrollo docente como por ejemplo, la evaluación docente.

Finalmente plantea que, a pesar de estas dificultades, es posible establecer algunas de sus características, delimitar sus componentes, su aplicación en momentos distintos y explicar los modelos más sobresalientes y comúnmente utilizados y sus relaciones. Enfatiza por ello, en el enfoque del modelo de supervisión clínica como estrategia de formación con cierta perspectiva crítica.¹⁰³

Para cerrar este apartado, recupero la experiencia que reporta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UPE, 2000) respecto al proyecto de *Investigación y Formación en la Supervisión Escolar*.

¹⁰² C. Candoli. et. al. (1998) *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa*. Ediciones Mensajero. España. 270 p.

¹⁰³ J. Félix Ángulo Rasco. (1999) "XIX. La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos" En: *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. J. Félix Ángulo Rasco, et. al. Ediciones Akal. Madrid, España, pp. 553-598.

En 1996, el UPE inició un vasto programa interregional de investigación sobre el mejoramiento de la supervisión. Su objetivo principal es examinar cómo las estructuras y la gestión de la supervisión se pueden reformar, de manera que se concrete el alto potencial que tienen para el mejoramiento de la calidad de las escuelas. Una actividad importante será el desarrollo de un paquete de formación para el personal encargado de la organización de la supervisión.

Este programa se inspira en una convicción profunda: los servicios de supervisión escolar pueden desempeñar un papel clave en el mejoramiento de la calidad de la educación. Para hacerlo, sin embargo, deben ser fortalecidos y -más aún- reformados.

Dos factores indujeron al UPE a tomar la decisión de emprender este programa. El primero se relaciona con los resultados de investigaciones previas; el segundo, con el actual contexto de política.

Cuando se lanzó en 1996, este programa formaba parte de un programa más amplio del UPE. Éste tenía como objetivo general identificar estrategias para mejorar la calidad de la educación básica. Por consiguiente, el objetivo global de este programa más específico fue: *fortalecer la supervisión y los servicios de apoyo a los profesores y las escuelas para mejorar la calidad de la educación básica.*

Los objetivos específicos fueron:

- Apoyar a los países para que diagnostiquen la situación de sus sistemas de supervisión escolar;
- Identificar estrategias prometedoras para reformar y fortalecer la supervisión;
- Desarrollar la toma de conciencia entre los responsables de la toma de decisiones sobre cómo implementar estas estrategias;
- Brindar formación y materiales de formación sobre la reforma de la supervisión escolar.

Vale la pena destacar dos aspectos:

1. Concentrarse en la organización y la gestión.- El foco del programa fue lograr una reforma de la supervisión mediante cambios en su organización y gestión. El programa prestó menos atención a las cuestiones "pedagógicas", en particular las intervenciones de los supervisores en la escuela y el aula. Por tanto, los participantes en los cursos de formación son principalmente el personal a cargo de la organización y la gestión de la supervisión, y no tanto los supervisores en ejercicio.
2. Consolidar las competencias e informar a los responsables de la toma de decisiones.- Lograr una reforma requiere que los técnicos tengan competencias más sólidas. Pero también que los responsables de la toma de

decisiones estén convencidos de la necesidad del cambio y se comprometan con su implementación. El programa trató de lograr ambos objetivos. Por una parte, se emprendieron actividades de investigación y formación con y para los gerentes de supervisión. Por la otra, los responsables de la toma de decisiones participaron en seminarios de política y se está preparando un conjunto de directivas de gestión.

Se han desarrollado actividades de investigación de los sistemas vigentes de supervisión, así como de las innovaciones y reformas, cursos y materiales de formación sobre "reforma de la supervisión escolar para el mejoramiento de la calidad"; seminarios de política y directivas para los administradores. El programa ha desarrollado diferentes tipos de actividades en una amplia gama de países, desde Corea hasta México, pasando por Botswana e Inglaterra. Los equipos nacionales en un total de once países de América Latina, África y Asia emprendieron un diagnóstico de los servicios de supervisión. Cada diagnóstico presenta una visión panorámica de la organización y la gestión a nivel nacional, y describe detalladamente el trabajo cotidiano de los supervisores en algunos distritos seleccionados. Estos estudios analizan el sistema de supervisión externa y las nuevas tendencias, haciendo hincapié en las comunidades y los actores de la escuela. El UPE ha publicado estos análisis nacionales, así como dos análisis comparados.

El programa no trata de analizar simplemente los servicios de educación vigentes. Pretende identificar y analizar experiencias innovadoras, que aportan lecciones útiles para la reforma del sistema global de supervisión. Se están publicando monografías sobre varias de esas innovaciones en la colección *Trends in school supervision*

Por su importancia para este trabajo, daré cuenta del Diagnóstico Nacional que de la supervisión en educación Primaria hacen Beatriz Calvo, Margarita Zorrilla, Guillermo Tapia y Silvia L. Conde como parte del proyecto planteado por el UPE, y que denominan "*La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*".

El diagnóstico nacional se configura en respuesta a un grupo de preguntas comunes a los distintos países que abarca el estudio. Dirigidas a obtener un diagnóstico sobre "los servicios de supervisión" indagan sobre su organización, su relación con las estructuras del nivel y con la gestión global, su posible impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, finalmente, sobre las innovaciones más recientes.

Acorde con estas orientaciones y luego de introducir el texto, Beatriz Calvo abre el estudio con un panorama de la situación nacional. Allí analiza, por un lado, el marco legal que rige a la supervisión, presentando los alcances y limitaciones de las normas vigentes, sus sobreabundancias y vacíos junto con los desfases respecto de la Ley General de Educación de 1993. Por otro lado, reúne una rica información sobre las características demográficas y profesionales de los supervisores

en servicio. La lectura de este primer capítulo deja dos inquietudes: la primera, sobre las contradicciones entre las aspiraciones de la reforma y el sustento legal de la función; la segunda, sobre la combinación de edad y antigüedad, que ubica a 82% de los supervisores generales y a 41% de los indígenas en condiciones de acceder a la jubilación. Como el texto lo sugiere, ambas cuestiones perfilan condiciones muy poco promisorias para el intento de modificar las prácticas tradicionales de ese cargo.¹⁰⁴

Los capítulos siguientes abordan sucesivamente la experiencia de tres estados de la República para llegar a un último de cierre, que elabora Calvo. El enfoque general del caso mexicano conjuga el acercamiento cualitativo con el recorte regional, incluyendo en éste la consideración histórica. Se arriba así a una perspectiva fecunda que conduce a integrar el estudio de la supervisión a las disímiles realidades que descubre la federalización. De este modo es posible vislumbrar los sentidos que otorgan a la función los contextos y procesos locales y, al mismo tiempo, advertir la complejidad del tema estudiado. Esos lineamientos están presentes en los capítulos que aportan Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia sobre Aguascalientes; Beatriz Calvo, sobre Chihuahua; y Silvia Conde, sobre Nuevo León. Tres estados, entre los muy pocos, que han impulsado programas de mejora para la supervisión.

Una particularidad del trabajo consiste en que los autores han estado involucrados en las innovaciones que analizan y operan como referencia en el desarrollo de cada caso. De ahí el hecho de que todos compartan un supuesto: la supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantivas de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje. Tal convicción deriva de no pocos, aportes de la investigación antecedente y de los amplios postulados pedagógicos de la reforma que, a la vez, subyacen en el enfoque del UPE e iluminan la política educativa nacional.

3. Análisis de los estudios sobre la supervisión escolar.

Los estudios que en nuestro país se han realizado sobre supervisión escolar, y de los cuales se ha dado cuenta, han puesto en discusión la necesidad de que la función supervisora necesita trascender el rol tradicional que históricamente la ha caracterizado, aquel que refleja la figura de autoridad, vigilancia y control de la labor, y de cómo esto le permite desarrollar estrategias de "supervivencia" en la zona escolar. De igual manera, se mencionan las posibilidades de configurar estrategias que permitan una labor más reflexiva, colegiada y participativa de los supervisores en las decisiones de su contexto particular, como lo es el Proyecto de la Supervisión Escolar, que configura actividades integrales para una zona escolar.

¹⁰⁴ Beatriz Calvo, Margarita Zorrilla, Guillermo Tapia y Silvia L. Conde. (2002) "*La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*". Investigación y estudios del UPE. UNESCO.

En este sentido, desde finales del siglo XIX los enfoques para el estudio de las organizaciones escolares han variado y cada uno de ellos ha tenido un interés específico. La administración científica 1889-1915 (Taylor) tenía énfasis en las tareas y eficiencia; la Teoría Clásica de Administración 1916-1935 (Fayol) enfatizaba en la estructura de la organización; La Teoría de las Relaciones Humanas 1935-1950 (Mayo) en la interacción social; la Teoría de la Burocracia 1940-1960 (Weber) en la racionalidad de la adecuación medios-fines; la Calidad Educativa 1960-1980 en el análisis de cambio, impacto, retos y resistencias de las prácticas educativas; y finalmente, la Autonomía Escolar 1980 (Gestión Escolar) en la relación entre los ámbitos social, institucional y áulico.

En la actualidad, podemos observar en los trabajos sobre análisis organizacional, y más específicamente, en los de supervisión escolar, la coexistencia de dos paradigmas: uno, el *formal-mecanicista o de la simplicidad*, que se caracteriza por utilizar los criterios de eficiencia y eficacia como valores dominantes, considera que la organización empresarial es modelo de otras organizaciones sociales, supone que toda organización esta estructurada en niveles jerárquicos a través de relaciones de poder unidireccionales, que la realidad organizacional se mueve a través de reglas y normas, utiliza el esquema estímulo-respuesta en lo individual y considera que el conflicto es una desviación que debe ser corregida. A este paradigma se adscriben la Administración Científica, la Teoría Clásica de administración, la de las Relaciones Humanas y la de la Burocracia.

El otro, el *heurístico-descriptivo o de la complejidad* utiliza un marco conceptual que permite rescatar los aspectos particulares de la organización; reconoce la presencia de aspectos no racionales en los comportamientos organizacionales vinculados con propósitos no explícitos, el poder, las creencias y los valores de los participantes; considera el concepto de estructura como elemento de flexibilidad y adaptación de la organización a su medio ambiente, los factores no formales y plantea la confrontación como explicitación de los conflictos; relativiza la fuerza del orden instituido, las reglas y los procedimientos al ubicarlos en relaciones de poder bidireccionales. Dentro de este paradigma se ubican los estudios sobre la calidad Educativa y la Autonomía Escolar (Gestión).

En consideración a estos planteamientos, se puede identificar que los trabajos sobre supervisión escolar en el ámbito nacional, inicialmente se inclinaron hacia un paradigma de simplicidad, y más recientemente, presentan una tendencia hacia el paradigma de la complejidad, tal vez por el auge que desde la década de los ochenta ha tenido la Gestión Escolar.

Ramírez (1947), Isais (1963) y García (1963) desarrollan sus estudios en el contexto de la educación mexicana posrevolucionaria, de la escuela rural, del socialismo y de la unidad nacional, donde la presencia del supervisor se extendía más allá de la escuela y tenía implicaciones en el ámbito político-comunitario. Reconocían que la función esencial del supervisor que le asignaba el Estado era la del control administrativo o concebirla como agencia de fiscalización de las

labores instructivas encomendadas a los maestros, sin más facultad que vigilar el funcionamiento de las escuelas.

A partir de cuestionar esta actividad y posición central que ocupaba el supervisor, elaboran, por separado, diferentes tesis que confluyen en plantear que el término de Supervisión es más apropiado que el de Inspección, en tanto que éste es más cercano a la fiscalización y vigilancia hacia los maestros; por el contrario, la Supervisión en un sentido amplio tiende al mejoramiento de la enseñanza y a la promoción del desarrollo profesional de los maestros y de la comunidad.

La concepción de sujeto encargado de estas funciones resaltaba la ética profesional, el compromiso para desempeñar su labor, el sentido de colaboración hacia las comunidades y las habilidades y capacidades técnicas para supervisar las escuelas y aulas. En este sentido su propuesta apunta a reconocer la gama de posibilidades que un supervisor tiene para desempeñar cada una de sus funciones y actividades, donde parece emerger que finalmente constituyen un grupo mediador entre las políticas educativas y su concreción en los espacios escolares.

Estos trabajos, sin que su adscripción sea total, parecen responder a planteamientos de un paradigma de simplicidad, por la tendencia al reconocimiento de jerarquías y seguimiento de la normatividad, además del énfasis en explotar recurrentemente la estimulación para el trabajo docente, situación que hace pensar que la labor educativa desconocía para el logro de sus objetivos, algunas de las condiciones de trabajo docente.

Después de una ausencia respecto a los estudios sobre la supervisión escolar, aparecen en los ochentas y noventas, los estudios de Sandoval 1981, 1985, Elizondo 1994, 2001, Calvo 1998, Bocanegra 1999, Moreno 1994 y Torres 2001 que centran su atención en aspectos que refieren la relación existente entre los ámbitos social, institucional y escolar para la *comprensión e interpretación* del funcionamiento cotidiano de la supervisión escolar y en los cuales se intenta describir, de manera detallada, profunda y analítica, las actividades, creencias compartidas, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde la perspectiva de los miembros del grupo o de la cultura constituida en una zona o supervisión escolar, llevándose a cabo en el medio natural donde ocurren y buscando enmarcar los datos en un sistema cultural, político y social, más amplio.

En un primer momento, pensar en la actividad que se desarrolla en una supervisión escolar desde la lógica discursiva de la complejidad, obliga a reflexionar sobre la eliminación paradigmática de lo simple, de posicionarnos en el sentido de que lo que sucede actualmente no necesariamente siempre va a ser así. Debemos concebir, estos procesos educativos, los de la supervisión escolar, como procesos sociohistóricos que se encuentran en constante movilidad, en los cuales el conflicto, la incertidumbre y la contradicción los acompañan.

Analizar desde esta mirada teórica a la supervisión escolar, como lo hacen este tipo de estudios, permite que nos situemos en una posición epistemológica

compleja, porque complejo es lo educativo y complejos en su actuación y comportamiento, los sujetos, con su multiplicidad de identidades y personalidades que ponen en juego en la organización en que se encuentren.

Estos estudios parecen entender las prácticas de supervisión escolar dentro de un contexto amplio y que su existencia espacio-temporal, puede abrir el camino hacia nuevas realidades. De igual manera, plantean que comprender la *cultura organizacional* en que se están inmersas permite entender las relaciones de causalidad que se expresan entre ésta y el orden institucional estructurado y cómo de ello deriva tensiones entre la tradición histórica de la función, ligada a la eficiencia organizacional y la innovación en la gestión que plantean las nuevas políticas.

Por otra parte, reconocen que la asunción a un puesto, como el de supervisor escolar, tiene una connotación clara que esta ligada a la figura de autoridad, en la cual esta implicada la noción de poder, cuya principal función, manifiesta u oculta, se expresa cotidianamente a través del control.

Este tipo de significaciones que exponen los autores, tiene implicaciones en el ejercicio de la autoridad que se les ha conferido a los supervisores y donde las *relaciones de poder* con sus subordinados se ven impregnadas por el control de las acciones para la verificación del cumplimiento¹⁰⁵ de las normas y reglamentaciones vigentes, en la consideración de que ello garantiza la eficiencia en la labor que desempeñan los sujetos en la organización.

En éste juego que se establece entre el respeto a lo establecido y un manejo más autónomo, es como el supervisor escolar recupera determinados elementos para utilizarlos en una situación conflictiva, como lo puede ser el transgredir a la norma, lo que hace que revierta lo establecido a su favor, tal y como se plantea que "así como el sentido de una regla o de una prescripción formal que en principio pudiera parecer como represión, se puede distorsionar y convertirse en una protección contra el superior..."¹⁰⁶.

En un marco diferente, tal vez más pensado para la *acción institucional*, los trabajos de Fierro (2001), Tapia (2001), Zorrilla 1996, se centran en reconocer la complejidad de la función supervisora, derivar sus posibilidades de transformación en el contexto de política educativa actual y que además se constituya en una vía para el mejoramiento de las prácticas cotidianas. A estos se suma el estudio diagnóstico que desarrolla Beatriz Calvo, Margarita Zorrilla, Silvia Conde y Guillermo Tapia (2002) como parte del proyecto del UPE.

¹⁰⁵ Se trata del mecanismo profesional del "cumplimiento, pero miento", el "cumplimiento-i-mente", estrategia sapientísima contra la que se estrellan todas las inspecciones (pues no hay hacienda pública que pueda financiar un inspector en cada aula), todas las intenciones y todas las planificaciones que ignoran la realidad sobre la que tienen que actuar, pues quien ignora la realidad la pierde. Véase Miguel Fernández "Las trampas de las reformas educativas" en Las tareas de la profesión de enseñar. México. Ed. Siglo XXI. 1994. p. 892

¹⁰⁶ M. Crozier y Erhard, F. (1990) El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. Alianza Editorial Mexicana. México, p. 37

Dos premisas de orden epistemológico parecen orientar este tipo de estudios:

- Reconocimiento del carácter complejo de los procesos que se desarrollan en una supervisión escolar.
- La realidad social de una supervisión escolar esta en continuo cambio y transformación. Se concibe como un proceso no como algo acabado. En ello se recuperan las tradiciones institucionales que se expresan actualmente y que dan vida y sentido al orden institucional existente.

La perspectiva que orienta los distintos estudios, desarrollados en distintos estados de la República Mexicana conjuga el acercamiento cualitativo con el recorte regional, incluyendo en éste las consideraciones históricas particulares. Se constituye así una posición que cuestiona y trata de integrar el estudio de la supervisión a la compleja realidad que emana a partir de la federalización educativa. En este sentido, es posible advertir los sentidos que otorgan a la función los contextos y procesos locales y, al mismo tiempo, advertir la complejidad del tema estudiado.

Una situación particular de este tipo de estudios, es que los autores han estado involucrados en las propuestas de innovación que analizan y operan como referencia en el desarrollo de cada caso. En este contexto de ideas, parecen compartir un supuesto común: la supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantivas de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje¹⁰⁷. Esta convicción se deriva de los aportes de la investigación antecedente de cada uno de ellos y de los amplios postulados pedagógicos de la reforma que parecen argumentar la política educativa nacional.

En consideración a esta base común, el trabajo presentado en estos estudios, combinados con las distintas posiciones que ocupan los autores en las estructuras educativas de cada entidad a propósito de la innovación, originan tratamientos diferentes sobre la supervisión escolar, pero todos ellos apuntando a la revisión y transformación de las prácticas a partir del diseño de políticas específicas para ello.

El concepto de innovación que se percibe en este tipo de estudios parece emanar del análisis mismo de las zonas escolares y de los supervisores mismo que permite observar una relación con los modos de ejercer su influencia en las decisiones políticas del centro, las declaraciones y los procesos de desarrollo de las reformas que afectan a cada una de las escuelas, así como las creencias profesionales, los modos de gestión y los contenidos de los problemas de la supervisión. En este sentido, se considera necesaria la confluencia de distintos factores y de corresponsabilidad de todos los implicados para lograr estrategias comunes, en un determinado sentido, de

¹⁰⁷ Justa Ezpeleta (2003) La supervisión escolar de la educación primaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa mayo-agosto, vol. 8, núm. 18 pp. 56 7-574.

forma que sea posible la emergencia de la innovación en el trabajo cotidiano.

En el ámbito internacional, principalmente en el medio anglosajón, los trabajos de Wiles 1973, Dean 1997 y Candoli, Cullen y Stufflebeam 1998, plantean una *visión más pragmática* de los procesos de supervisión que, si bien ofrecen sugerencias de intervención inmediatas, dejan de lado aspectos que tienen que ver con las relaciones sociales en contextos particulares. Por su parte Follari (1991) y Angulo (1999) exploran con atención la supervisión desde una visión más compleja reconociendo las determinantes sociales e institucionales que tienen los supervisores para el desarrollo de su función.

En su conjunto, este tipo de estudios ha resaltado que la mejora de la calidad de la educación no es simplemente una cuestión de inyectar más recursos en el sistema (material didáctico, profesores, formación de profesores). Plantean que la gestión de estos recursos a nivel de la escuela es fundamental. Las relaciones en el seno de la escuela entre el director y los profesores, entre los profesores, así como entre los profesores y los alumnos son factores decisivos.

Igualmente, como en el caso de Dean (1997), se considera importante la relación entre los actores de una escuela y sus "supervisores" inmediatos, tales como los inspectores escolares y los asesores pedagógicos. Un importante determinante del deterioro de la calidad de la escuela se relaciona precisamente con el debilitamiento de la supervisión profesional y las estructuras de apoyo a los profesores.

En este contexto, los trabajos impulsados por el UPE y en particular el elaborado en México, si bien reconocen una problemática en el planteamiento de políticas educativas que apoyen esta función, admiten una en la supervisión escolar una tendencia hacia el aumento de la autonomía escolar. Se les considera para tomar decisiones en áreas tan importantes como el currículo, la gestión del personal o el académico. La capacidad de las supervisiones escolares para desarrollar una autonomía mayor tiene que ver con los apoyos que reciba desde las macroestructuras del sistema educativo.

La similitud con estos trabajos, principalmente con aquellos que consideran lo particular, respecto a la investigación que se desarrolla, nos lleva a reconocer inicialmente a la supervisión como un espacio donde se desarrollan diversos acontecimientos, complejidades y necesidades, lo cual demanda una adscripción al paradigma de la complejidad.

El interés que se muestra por abordar la supervisión escolar, que en el campo de la investigación educativa no es considerado comúnmente, también tiene que ver, por un lado, con la idea planteada en las políticas educativas recientes (Salinas 1989-1994; Zedillo 1995-2000; Fox 2001-2006) donde se le reconoce como parte fundamental en los procesos de organización y gestión escolar; y por otro, con el interés de seguir indagando sobre un campo de estudio que conozco, por trabajar

en él, y profundizar en el conocimiento de la supervisión. Esto nos lleva a identificar *puntos a debate* que actualmente están presentes, como la *innovación, la autoridad, el poder, la formación, lo institucional, el control, las relaciones sociales, el conflicto*, etc. que en el contexto general de las prácticas de supervisión se expresan cotidianamente.

Desde la perspectiva del campo de la gestión escolar, como un orden instituido¹⁰⁸, es posible advertir, por otro lado, una serie de *tensiones* que están presentes en las prácticas de supervisión entre la fiscalización y el apoyo, la innovación y la tradición, lo normativo y lo real, la autoridad y el liderazgo, el orden y el conflicto. En este tipo de tensiones, el supervisor escolar, como un sujeto transformador y no exento de una posición ideológica o política, va configurando su práctica educativa mediante la valorización que hace de su status y rol desempeñado. En este sentido se reconoce que la supervisión escolar es un espacio en el que se inscriben los procesos educativos y desde esta se generan procesos que organizan en gran parte sus movimientos y sentidos, no puede ser que su única función se desarrolle de manera repetitiva y demandante de la ejecución de prácticas estables, fincadas en relaciones de reproducción de las disposiciones de autoridades superiores, subordinando e ignorando esos otros procesos que se gestan de manera natural en el interior de la zona escolar.

Lo anterior, nos coloca en la necesidad de revisar los procesos de institucionalización, las condiciones de la normatividad en la vida escolar, las condiciones de los supervisores escolares para moverse en la norma desde sus prácticas, la actitud vigilante en todas las acciones educativas, las condiciones de la normatividad que mueven a la supervisión escolar, así como la manera en que participan con la presencia del *poder*¹⁰⁹, que invariablemente representan e institucionalizan en su espacio propio. Esta *institucionalización del poder*, que se expresa en una manera particular de administrar la zona escolar y de interpretar la norma y su aplicación, no son otra cosa que la forma de concebir el poder y su modo de ejercerlo, aquí se expresaría una de las categorías principales y confrontación teórica relevante para esta investigación. En esta concepción vertical, se imponen medidas, acuerdos, disposiciones, formas de administrar, formas de enseñar, definición de planes y programas, conformación de proyectos educativos, definición de normatividades de estructura y de trámite, llevando los procesos de la educación a una tensión que conduce a una apresurada respuesta que nada tiene que ver con los

¹⁰⁸ En el Análisis Institucional, Rene Lourau esclarece el concepto de institución mediante el desarrollo de tres momentos de la dialéctica hegeliana: universalidad, particularidad e individualidad. El momento de la universalidad es aquél en que el concepto se concibe como plenamente verdadero, de manera abstracta y general. El Análisis Institucional ve en este momento de la universalidad lo *instituido* de la institución, es decir, toda aquella normatividad que se presenta al individuo con una validez que está por encima de su accionar. Véase Octavio Chamizo y Pilar Jiménez. "El análisis institucional" en: *Perfiles Educativos*. No. 16, abril-junio 1982. México CESU/UNAM. pp.3-12.

¹⁰⁹ Javier Uriz plantea que el sujeto y el entorno se comportan como dos polos que se regulan mutuamente, ya que si la necesidad del entorno permite al sujeto desarrollar sobre ella su proceso de poder, el sujeto a su vez satisface la necesidad del entorno, por lo que la dependencia es mutua. Entonces, es posible definir al poder' como el proceso a través del cual se establece la relación vital entre el sujeto y su entorno. Véase. Javier Uriz. *La subjetividad de la organización*. Siglo XXI. España 1994. pp. 36-37

esfuerzos formativos; porque o se trabaja para responder a la norma, o se trabaja en resistencia a la misma; en ninguno de los casos se fija como objetivo atender a las necesidades educativas.

Por otra parte, derivado de la categoría de poder, se puede mencionar que la supervisión escolar representa *el control, la vigilancia y la fiscalización* porque tiene una presencia de poder en toda la estructura de la zona de influencia; esta situación puede significar un obstáculo e inhibición en los distintos procesos que se trabajan en la vida escolar y a los esfuerzos transformadores de los maestros con iniciativa crítica, o por otra parte, buscar las estrategias pertinentes para convertirse en un recurso de activación de las voluntades docentes; en un propiciador de nuevas relaciones de lo pedagógico; en una oportunidad para activar procesos hacia el interior de los maestros en una participación común. En esta idea radicaría una parte muy importante que explicaría el mantenimiento de la figura de inspector por encima de la de supervisor.¹¹⁰

En el mismo sentido, tradicionalmente se ha visto a la supervisión escolar como la *expresión de poder* en la estructura administrativa, encargada de aplicar las medidas de control y, en muchos de los casos, existen justificaciones para que se considere de esta manera. Desde esta noción, el supervisor escolar posee las condiciones necesarias, de jerarquía e institucionales, para lograr los fines que se proponga para sí mismo, es decir, tiene un poder que se expresa en sus acciones propias. Pero también posee un poder que para disponer de la capacidad de acción de otros para lograr determinados fines. Establece entonces una relación de dominación con sus subordinados.¹¹¹

Desde esta visión es como se puede afirmar que una supervisión escolar no escapa a ello. Hasta la actualidad, se ha expresado a través de un *control normativo*, pero ha venido tomando mayor fuerza aquel *poder que no se ve*: el simbólico. Held (1998) menciona que "no es posible entender plenamente el poder que se manifiesta en las relaciones políticas y sociales si la atención se restringe a lo que la gente hace (decisiones tomadas). Pues el poder puede también expresarse cuando los agentes y las agencias parecen no hacer nada (decisiones no tomadas)".¹¹² Aceptar la existencia de esta relación de poder, es el reconocimiento de una fuente que fortalece la construcción de una energía que constituye la comunidad docente, que bien puede transformarse en una fuerza de poder en el campo de la realidad educativa.

Desde esta idea, la función de los supervisores, se constituye desde las imágenes remotas producidas, cuando eran maestros sobre sus propios supervisores; en esa

¹¹⁰ Para Rafael Ramírez, inspección significa la acción y efecto de inspeccionar, e inspeccionar quiere decir examinar concienzudamente una cosa y cuidar de que conserve su eficiencia; en tanto que supervisar es examinarla también muy cuidadosamente, pero viendo y buscando la manera de superar su eficiencia actual y estimulándola de manera constante a fin de lograr que dicha eficiencia vaya aumentando permanentemente. Véase. Gobierno del Estado de Veracruz. Obras Completas de Rafael Ramírez. Tomo VII Supervisión de la Educación Rural. 1948. pp. 15-16.

¹¹¹ Giménez, op. cit. p. 12

¹¹² Held, op.cit.p. 209

interacción se construyó una concepción esquematizada y cristalizada, que al ponerse en movimiento responden procesos y tradiciones no muy congruentes con las nuevas exigencias. De ahí surge su preocupación por lograr el control y la obediencia de los maestros a su cargo; el personal a su servicio debe cumplir las tareas que se le asignen, ya sea el programa o emanadas de las disposiciones normativas de las autoridades, ya que el supervisor es el responsable del buen funcionamiento. Se asume una preocupación muy notable en el sentido de que su *autoridad no debe ponerse en riesgo*. En todo caso su visión es una clara concepción ubicada en las medidas surgidas de la necesidad de control, que llega a expresiones extremas cuando se logra un entendimiento entre supervisor, directores de las escuelas y dirigentes sindicales, una triple alianza que permite un dominio total, que les permite determinar sin problemas quien ocupa interinatos, a quien se le asignan comisiones, determinar los cambios convenientes o quien será propuesto a plaza de nuevo ingreso. En este acoplamiento de poder, todos los maestros tienen que ajustarse a una conducta fijada por esta manera de expresión de poder.

La interpretación y aplicación de la norma es responsabilidad del personal directivo, y desde esta división nos encontramos con concepciones desviadas de autoridad, de lo que es normatividad, de la institucionalidad; se argumenta principio de autoridad, negándose y anulándose la iniciativa del personal de apoyo y de los maestros de la zona. A. Elizondo (1995) llama a esta condición de la supervisión escolar "una relación perversa" que llega a darse en algunos supervisores, sin el afán de generalizar pues existen desempeños y esfuerzos en otros por la superación educativa, con actitudes honestas y de respeto a los maestros, aunque desde conductas tradicionales en cuanto a la promoción de la actividad educativa, y bajo condiciones de realidad estratificadas, que hace falta revisar y pensar desde ángulos de visión de rompimiento de estratificaciones.

Finalmente, el análisis de los estudios sobre la supervisión escolar, nos permite reconocer que la zona escolar es un espacio en que se producen todos estos acontecimientos y que a través de las prácticas de los maestros se establecen las relaciones que activan los distintos sucesos y les dan orientación. Por otro lado, plantean el reto de descubrir como se manifiestan los distintos hechos y como se dan esas relaciones desde las prácticas de los supervisores.

Distintas vertientes se expresan entonces para el estudio de la supervisión. Las ideas expuestas en este apartado intentan abrir perspectivas de análisis que apuntan hacia el ámbito de las relaciones sociales entre el supervisor y los otros integrantes de la zona escolar, pero también advertir que es posible la explicación de este espacio microsocial a partir de reconocer que son parte de una totalidad, la estructura del sistema educativo, que determina ese conjunto de relaciones y posibilita otras muchas. Entender esta relación entre estructura-sujeto-acción social es parte fundamental de este estudio para derivar algunos ejes y propuestas de transformación en este campo.

Esta primera discusión ofrece entonces elementos para comprender lo planteado en el tercer capítulo, respecto a que la constitución de la supervisión escolar tiene que ver con cuestiones históricas, contextuales, epistémicas y culturales que explican los desplazamientos que se tienen y expresan en la práctica cotidiana.

CAPITULO III

PRIMER NIVEL DE DISCUSIÓN: LA CONSTITUCIÓN DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.

INTRODUCCIÓN

La supervisión escolar ha sido sujeto de estudio desde diversidad de ángulos, los cuales aluden necesariamente a la vida cotidiana e institucional de los sujetos y de su ámbito de trabajo. Para dar cuenta de ello, las ideas se han estructurado en cinco apartados, que articulados entre sí, configuran un marco de análisis par el estudio de la supervisión escolar, que puede, en un primer acercamiento, ofrecer un despunte de elementos para darle una mayor consistencia al trabajo.

En el primer apartado, se recupera la evolución histórica que ha tenido la supervisión escolar, con el propósito de comprender el rol que actualmente desempeñan. En este plano, se menciona que la evolución de la supervisión escolar va desde el simple control e inspección hasta el asesoramiento y apoyo pedagógico. De igual manera se reconoce la distinción entre la función de la supervisión y el sujeto que cubre la función; por un lado, la función de supervisión representa la acción ejercida sobre los agentes del sistema educativo tanto para el mantenimiento del sistema como de los procesos áulicos, y por otro, la supervisión como instancia refiere a una instancia, ya sea organismo o sujeto que controla yo asesora a los agentes educativos involucrados.

En el segundo apartado, reconocer la racionalidad del orden institucional del sistema de supervisión se hace necesario para entender la forma en que las prácticas de supervisión se inscriben dentro de ello, desde su implicación en macroprocesos de modernidad hasta la expresión cotidiana en la vida institucional de una zona escolar o escuela. En este sentido, el análisis de la racionalidad cobra sentido, en tanto que permite abrir perspectivas de trabajo que busquen develar el desconocimiento social que determina nuestras acciones.

Por otra parte, se plantea que la supervisión escolar hoy en día, transita hacia un nuevo modelo de gestión que le plantea nuevas exigencias y competencias para su desarrollo. Al interior de estas ideas, emerge la discusión sobre lo que representa una ruptura paradigmática en este campo. De igual manera, se observa a la gestión como asunto de actualidad en las políticas públicas y por consecuencia en el campo educativo. Contexto, concepciones y situación actual de la supervisión, se plantean como puntos a discusión, en el sentido de ofrecer una visión amplia en este campo.

En un tercer apartado, analizar las prácticas de la supervisión escolar, permite que nos situemos en una posición epistemológica compleja, porque complejo es lo educativo y complejos en su actuación y comportamiento, los sujetos, con su multiplicidad de identidades y personalidades que ponen en juego en la organización en que se encuentren. Pensar en la actividad que se desarrolla en una supervisión escolar

desde la complejidad, obliga a reflexionar sobre la eliminación paradigmática de lo simple, de posicionarnos en el sentido de que lo que sucede actualmente no necesariamente siempre va a ser así. Debemos concebir, estos procesos educativos, los de la supervisión escolar, como procesos sociohistóricos que se encuentran en constante movilidad, en los cuales el conflicto, la incertidumbre y la contradicción los acompañan.

La complejidad supone dar cuenta del modo particular en el que cada contexto social e histórico se entrelaza en las macro y micropolíticas, así como a entender a la supervisión escolar en sus diferentes dimensiones y formas institucionales de organización dentro del marco de la gestión educativa.

En un cuarto apartado, reconocer los elementos de la estructura organizacional del sistema de supervisión, implica comprender procesos que están presentes en su interior y que centralmente tienen que ver con las relaciones, el poder, la jerarquía, la determinación y el orden, que en su conjunto, constituyen una cultura organizacional con sentido particular.

A. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

La supervisión escolar se remonta a tiempos muy antiguos, en los cuales los poderes centrales necesitaban delegar la vigilancia de las escuelas y de las actividades que realizaban los maestros. La supervisión escolar se fue desarrollando a lo largo del tiempo, desde la Edad Antigua -en Atenas—hasta la Edad Media, desde la Revolución Francesa hasta la constitución de los estados nacionales modernos. Por otra parte, el sistema educativo le fue otorgando diferentes significaciones, definiciones, metodologías y acciones. A lo largo del tiempo, el rol del supervisor fue configurándose de modos diferentes: en principio se esperaba que el supervisor fiscalizara aspectos burocráticos, en la actualidad, se espera que su función sea de apoyo a los equipos directivos y que, en el ejercicio de su tarea, tienda a la innovación educativa y a la mejora de la calidad de los aprendizajes escolares.

El origen de la supervisión educativa se vincula con la necesidad de los poderes públicos y de las instituciones de ejercer un control político y de vigilar el comportamiento de los maestros y las escuelas, consideradas como un medio eficaz para conservar las tradiciones y difundir los valores establecidos en la sociedad.

En la Edad Antigua, en Atenas, existía el *sofronista*, que era un magistrado encargado de vigilar la educación y la conducta moral. El *areópago* formaba parte del tribunal superior y se encargaba de controlar la acción pública de la escuela. En Esparta, los *éforos*, magistrados elegidos por el pueblo, controlaban la educación pública en todas sus manifestaciones. En Roma existían los *censores*, que eran magistrados facultados por la ley para tener el control y autoridad absoluta de la educación de los jóvenes.

En la Edad Media, en las civilizaciones de occidente, las primeras escuelas elementales se encontraban en los claustros y monasterios; la Iglesia dirigía e inspeccionaba las instituciones educativas. En España, la labor de la inspección estaba a cargo del denominado gran chantre, que era el responsable de la dirección de las escuelas episcopales y abaciales. En el siglo XII, quien desarrollaba las tareas de inspección recibía el nombre de maestrescuela.

En la Edad Moderna, en varios países de Europa, la inspección de la enseñanza estaba a cargo de la justicia. En la Cédula Real otorgada por Enrique II en el Siglo XIV se mencionaba que los miembros de la justicia debían cumplir la función de veedores, teniendo la facultad de visitar las escuelas, examinar la enseñanza y dictar una pena (a resarcir en forma monetaria), en caso de no cumplir las disposiciones vigentes. En la carta de Felipe II, rey de España, puede observarse lo siguiente:

Mando que las justicias de estos reinos, cada uno en su jurisdicción, visiten cada año una vez las escuelas y los maestros de ellas, examinados y aprobados, para ver si enseñan bien, y el cuidado que deben, conforme a lo que en esta mi carta mando, lo cual quiero que tenga fuerza de ley.

Carta de Felipe II, Rey de España, Siglo XVI (Lemus,1993).

En el año 1642, los maestros de Madrid se agruparon en la hermandad de San Casiano, a la que Felipe IV encomendó la inspección y visita de escuelas. En 1743 Felipe V refiriéndose a dicha hermandad dispuso:

Que haya veedores en dicha corporación que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros, y a este fin se elijan por el Consejo de personas en mi corte de los profesores más antiguos y beneméritos dándoseles por él el título de visitadores.

(Lemus, 1993)

Históricamente se sitúa la Revolución Francesa de 1789 como el momento que define la aparición de la responsabilidad de la educación por parte del Estado, como un bien que se debe administrar equitativamente para todos los ciudadanos. Sin embargo, en etapas y sociedades anteriores ya se consideraba un bien social y en mayor o menor medida se institucionalizó, buscando la forma de que su actividad fuera congruente con los fines sociales pretendidos por la comunidad. En consecuencia, la aparición de determinados miembros de esa comunidad que se encargasen de velar por el desarrollo educativo de los ciudadanos se convirtió en una necesidad. A partir de aquí la función de la supervisión o inspección educativa se caracteriza por su sentido y vinculación social.

La inspección escolar moderna se afianzó en 1789, con el triunfo de la revolución francesa. En ese momento, los gobiernos proclamaban la enseñanza como un bien al que podían acceder toda la humanidad.

En Francia, la nueva organización escolar, tuvo su expresión en un informe presentado en la Asamblea Legislativa en abril de 1792, por Marie- Jean Antoine-

Nicolás de Caritat, Cordero- uno de los líderes de la causa, representante de París en la asamblea legislativa y secretario de la misma-. Por primera vez, se menciona a inspectores técnicos, especialmente preparados. En 1833, la llamada Ley Guizot estableció la inspección profesional en Francia.

En el año de 1812, en España, la Constitución de Cádiz ordenó el establecimiento de escuelas en los pueblos de la monarquía española, la ampliación de universidades y la creación de una Dirección General de Estudios, que tendría la inspección bajo su cuidado. En 1849, un Real Decreto creó en este país, la inspección de Enseñanza Primaria. Allí se leía lo siguiente:

Sin ellos, la administración nada ve, nada saben, nada puede remediar. Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos... Carecen además de conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que sólo se descubren a los ojos de personas facultativas y amaestradas en esta clase de indagaciones.

Creación de los cargos de Inspectores, Real Decreto, España (Soler Fierrez, 1933).

En 1821, el obispo de Estrasburgo, creó una comisión escolar integrada por nobles para la inspección de escuelas. En Inglaterra, en 1839, el Consejo de Su Majestad nombró los primeros inspectores británicos.

En el continente americano, en Estados Unidos, las primeras escuelas fueron creadas a mediados del siglo XVII por organizaciones religiosas. Una vez que crecieron considerablemente, fue necesario su control. En Massachusetts, en 1642, se creó una inspección encargada de vigilar la asistencia de los niños a la escuela.

El sistema fue financiado y supervisado por las comunidades locales, iniciándose la implantación progresiva de la administración y supervisión a nivel local y privado que se mantiene actualmente en los sistemas locales y confesionales que dieron lugar a diferentes modelos de supervisión educativa.

En el año de 1801, en Cuba, en un informe pedido por Fray de Quesada, se solicitó la creación de inspectores para la mejor observancia de los preceptos legales relativos a la enseñanza. En 1889, finalmente, se reglamentó el sistema de inspección cubana.

En el caso de México, en 1832, se establecía que "habrá una junta de primera educación, la cual inspeccionará las escuelas a su cargo. La junta principal se compondrá de tres párrocos del Sagrario, un individuo del ayuntamiento y tres vecinos de honradez e ilustración nombrados por el gobernador del Distrito Federal. En cada parroquia habrá una junta subalterna. La junta principal (Art. 36º.) estará sujeta a la Dirección General de Instrucción Pública en el ejercicio de sus atribuciones que son: velar sobre la primera enseñanza, y cuidar de la observancia de esta ley y de las órdenes, reglamentos y providencias que se dicten para su mejor cumplimiento, proporcionar locales, calificar la aptitud de los candidatos a preceptores de primera enseñanza, remover a los profesores incompetentes e

informar a la Dirección General de Instrucción Pública sobre el estado de las escuelas (Alamán, 1832, pp. 10-11)¹¹³.

En 1889, se normaba que "habrá un consejo de vigilancia en cada municipio con tres regidores (Art. 5°.), presidirá aquél el gobernador del Distrito Federal y en los Territorios los prefectos respectivos. Los consejos verán que la ley se cumpla, las penas se impongan y se expidan los certificados. El Art. 7°. Encarga al ejecutivo organizar un cuerpo de inspectores de institución primaria compuesto de profesores y bajo la dependencia de la Secretaria de Instrucción Pública (Baranda, 1889, pp. 120-125).¹¹⁴

En 1896, derivado del Reglamento interior de las escuelas nacionales de enseñanza primaria, Se formó, además, un cuerpo de inspectores encargados de vigilar la exacta implantación de los métodos y el cuidadoso cumplimiento de los programas, casi los mismos de la ley de 1891 y 1896. Y así, el director general de instrucción primaria recibió las 113 escuelas dependientes del ayuntamiento de la capital con 13 317 alumnos; asimismo, las escuelas, casi todas son muy pobres, sostenidas por los ayuntamientos de las prefecturas y sus delegados en los remotos territorios, quedaron a cargo de la federación.¹¹⁵

En 1910, se establecía que "la Dirección General, además del director general, secretario oficial mayor cuenta con 20 inspectores de materias generales, 167 de materias especiales, cinco ayudantes de los anteriores, dos inspectores médicos, un inspector arquitecto y un ayudante de este. Los inspectores vigilan la marcha teórica y administrativa de las escuelas, especialmente lo relativo a las materias generales, y garantizan la uniformidad. Los inspectores de materias especiales supervisan la regularización y uniformidad de la enseñanza de sus respectivas asignaturas. Todos los inspectores reúnen los profesores de sus respectivas zonas en conferencias pedagógicas, medio adecuado para difundir las nuevas doctrinas educativas. A su vez, los inspectores de zonas, los de materias especiales, los de las escuelas particulares, los médicos y arquitectos celebran juntas, separadamente, con el director general, para dar cuenta de su inspección y de las necesidades de las escuelas. Los directores y directoras de la capital, así como los inspectores pedagógicos, tienen un centro de estudios dependiente de la Dirección General, la academia de profesores de instrucción primaria con sesiones quincenales durante el curso, verdadero centro de capacitación".¹¹⁶

En el estado de Hidalgo, derivado de la Ley de Instrucción Pública de 1877, con número 296, primera Ley de Educación del nuevo estado, se establecieron premios, con objeto de estimular a las autoridades y a los empleados del ramo de instrucción. Para los inspectores que a juicio de las respectivas asambleas sobresalieran en el cumplimiento de su encargo, se les premiaba por el

¹¹³ Metieses, op. cit. p. 118

¹¹⁴ Ibid.p. 430

¹¹⁵ Ibid.p. 509

¹¹⁶ Ibid.p. 704

gobernador con la cantidad de doscientos pesos, después de haber hecho la comparación de sus trabajos, teniendo a la vista los informes correspondientes.¹¹⁷

Tiempo después, en 1890, el Secretario de Gobernación, Francisco Valenzuela daba a conocer un acuerdo del Gobernador a la población¹¹⁸

"El Sr. Gobernador, cuyo más ardiente deseo es que se difunda la enseñanza en la juventud, mediante la exacta observación de la ley de la materia, ha tenido á bien disponer, que entre tanto se expide el reglamento de inspectores de instrucción pública se observen las prevenciones siguientes:

1ª. Para la vigilancia de los establecimientos escolares del Estado, por los seis inspectores que establece la Ley se divide el territorio en seis zonas de la manera siguiente:

1a. Zona. Comprende los distritos de Pachuca y Actopan

2ª. Zona. Comprende los distritos de Tulancingo y Apam.

3ª. Zona. Comprende los distritos de Tula, Ixmiquilpan y Huichapan.

4ª. Zona. Comprende los distritos de Atotonilco, Mezquitlan y Zacualtipan

5ª. Zona. Comprende los distritos de Huejutla y Motando

6ª. Zona. Comprende los distritos de Zimapan y Jacala

2ª. Los inspectores dependerán directamente de esta Secretaría y residirán en el punto que les señale de la respectiva zona, de la que no podrán separarse sin previa licencia ú orden de la Secretaría, ó, en casos urgentes y hasta por ocho días sin la licencia del Jefe político en cuyo distrito residan. Las licencias se otorgarán con arreglo al decreto núm. 570.

3ª. Son atribuciones de los inspectores:

I. Visitar las escuelas oficiales de su demarcación cuantas veces lo estimen necesario, y dictar en el orden interior de los establecimientos, las medidas urgentes para cortar los abusos o corregir los defectos que notaren.

II. Visitar los colegios incorporados al instituto Literario del Estado, cuando así se le ordene, dando cuenta con el resultadote la visita e informe correspondiente.

III. Hacer en las escuelas oficiales, reconocimientos o exámenes parciales de los alumnos, para investigar aprovechamiento y la actitud de los profesores así como la conveniencia o eficacia del sistema de enseñanza que se siga.

IV. Vigilar la puntual asistencia de los preceptores y ayudantes, el exacto y oportuno pago de sus sueldos, y la suficiente provisión de objetos y útiles.

V. Velar por la concurrencia de educados, y gestionar ante las autoridades respectivas, el cumplimiento de los artículos 12 y 13 de la ley de Instrucción Pública respectivas, sobre el deber de que se instruyan los niños y niñas de siete y a doce años de edad.

VI. Cuidar de que los planteles tengan amplitud, ventilación y demás condiciones higiénicas, y de que los alumnos se presenten aseados y hagan ejercicios gimnásticos.

VII. Revisar el padrón de censo, para inquirir si el número inscrito corresponde con la concurrencia a escuelas o colegios públicos o particulares, promoviendo ante la autoridad, la observancia del artículo 63 de la ley de la materia con las excepciones que establece el artículo 64.

VIII. Gestionar que se observe el artículo 71 de la citada ley, sobre ocupación o trabajo a jóvenes menores de doce años.

¹¹⁷ Teodomiro Manzano C. (2005) *Historia de la educación primaria en el estado de Hidalgo*. UPN-Hidalgo.

Reedición, p. 27

¹¹⁸ Documento del Archivo del estado de Hidalgo.

Procurar que se establezcan escuelas donde sean necesarias para párvulos, adultos o presos.

IX. Tomar nota de las visitas que se practiquen, y providencias que acuerden las juntas de vigilancia.

X. Formar colección de las disposiciones sobre instrucción Pública para velar por su cumplimiento.

XI. Rendir a la secretaria, en los tres primeros días de cada quincena, informe de las escuelas visitadas en la quincena anterior, estado que guarde instrucción de asistencia diaria por término medio en cada una; y todas las demás noticias o datos que se les ordenen o pidan.

XII. Promover ante el Ejecutivo, autoridades políticas o municipales, cuanto así conduzca a la estricta observancia de las disposiciones legales relativas al ramo como el mayó desenvolvimiento de la instrucción.

4ª. La Secretaría podrá ordenar la traslación de los inspectores de una zona a otra según las necesidades del servicio

5ª. Los Jefes Políticos darán aviso a la Secretaría de las faltas en que incurran los inspectores en el desempeño de su encargo.

6ª. Los jefes políticos y presidentes municipales, impartirán a los inspectores los auxilios que soliciten para llenar su cometido.

Libertad y Constitución, Pachuca, Enero 15 de 1890.

Francisco Valenzuela

Secretario de Gobernación

Más adelante, el Profr. Teodomiro Manzano, siendo Director General de Educación Pública Primaria en Hidalgo en 1914, presentó al gobierno del estado su Programa de Reorganización del Ramo de la Educación Pública en el Estado de Hidalgo, donde planteaba:

"Crear un cuerpo de inspectores técnicos en cuya aptitud, idoneidad y energía se tenga absoluta confianza, que emprenda en una zona reducida, una labor educativa basada en los últimos adelantos de la ciencia; que sean para los profesores, no el vigilante ni el espía, sino el buen amigo y maestro. Sólo los inspectores pueden desterrar de nuestras escuelas esa falta de uniformidad, esa confusión, esa incoherencia de manera de enseñar tan distintas, no digamos en las escuelas del estado, y sin duda de la República, sino las de una misma población y hasta en el recinto de una sola aula".

Más adelante, resumía:

"IV. Recomendar a los inspectores que sean intransigentes con los maestros en lo que se refiere a moralidad y cultura de costumbres. V. Creación de inspectores foráneos con título profesional de las mejores escuelas Normales de la República o del Estado.

VII. Organización de academias y Conferencias Pedagógicas por los inspectores.

VIII. Organización de la labor general de los mismos inspectores.

X. Premios a los inspectores que presenten los mejores trabajos en la zona de su jurisdicción.¹¹⁹

¹¹⁹ Ibid. pp. 108-112

Como se puede advertir, históricamente, la inspección se llevó a cabo en ámbitos muy heterogéneos. En ellos, el inspector era un empleado que tenía a su cargo la vigilancia en el ramo en que se desempeñaba.

La Real Academia Española, incorporó el término inspección a principios del siglo XVII tomado del sustantivo verbal, procedente de *spicio, inspectio, inspectionis*: mirar hacia adentro o por dentro, mirar con sentido escrutador, investigador, analítico, que pretende llegar al fondo, a la esencia o naturaleza de las cosas.

El término supervisión deriva de dos voces latinas: *supra* -que significa "sobre"—y *visio* -que hace referencia a la "acción de ver"--. De esta manera, el término sintetiza la acción de mirar desde arriba, desde lo más alto, desde una perspectiva amplia y que permite percibir todos los lados del sistema.

El uso del término inspección era habitual en el contexto educativo europeo, en el que aparece ligado al significado de vigilancia y control del cumplimiento de las leyes que regulan las instituciones sociales creadas por los Estados o por la Iglesia, mientras que el sustantivo supervisión es un anglicismo americano muy extendido en los países de Iberoamérica.

En el contexto internacional, se describe la función del inspector como una función de control y balance, de comparación entre lo planeado y lo producido. El control se ejerce en distintos ámbitos: administrativo, legal, financiero, técnico y metodológico. En cambio la función de supervisor es considerada como una función orientadora para el perfeccionamiento del personal docente. Los supervisores deben actuar como guías en el perfeccionamiento profesional y en el desempeño del docente, en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de material didáctico y métodos de enseñanza (Spencer, 1974).¹²⁰

Desde entonces las inspecciones se han desarrollado generalmente en ambas direcciones, en algunos periodos con más o menor grado de apoyo profesional y gubernamental, pero siempre con una posición relevante en la discusión de políticas educativas.

Derivado de que actualmente la inversión en educación se ha incrementado, y por otra parte, viene a ser vista como una principal responsabilidad de gobiernos estatales y municipales, ha llegado a ser parte inevitable del proceso político. En este contexto, la supervisión escolar y los supervisores escolares están altamente considerados en las agendas políticas.

Finalmente, podríamos concluir que, en el ámbito educativo, pareciera ser que el supervisor mirara la institución escolar desde afuera y desde arriba (planes, actuaciones generales, disposiciones oficiales, condicionamientos externos) y el inspector la mirara desde adentro, penetrando en las escuelas, entrando en sus

¹²⁰ EDITORIAL SANTILLANA. (1984) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. I-Z. Nuevas Técnicas Educativas. México.

aulas, viendo de cerca, junto con los demás protagonistas de la educación. Existen otros campos en los cuales la supervisión desarrolla un rol importante: el planeamiento integral de la educación y el desarrollo de los programas educativos.

B. MODERNIDAD Y RACIONALIDAD EN EL ORDEN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA DE SUPERVISIÓN.

1. Modernidad y racionalidad en las prácticas de supervisión

Sin una definición clara sobre el surgimiento de la modernidad, hay un consenso de que se inicia en el siglo de la Ilustración, ligado a las ideas racionales de transformación de la naturaleza y progreso social, mediante el desarrollo científico y tecnológico y su aplicación en la vida económica y social¹²¹. Hoy en día, la modernidad se pone en entredicho, se habla del fin de la modernidad o crisis de la modernidad.

El dominio que el hombre logro sobre la naturaleza y su historia es la expresión de la modernidad en máximo desarrollo. Superar las antiguas formas de pensar por creencias que configuren un pensamiento moderno¹²², es sin duda una forma de proyectar la trascendencia de lo tradicional. El hombre entonces es un sujeto dentro de la naturaleza y sociedad y no un objeto. La naturaleza y sociedad se transforman para el servicio del hombre, se asumen con un sentido instrumentalista, característico del pensamiento moderno.

La modernidad entonces, es posible concebirla en un sentido de emancipación y dominio, así surge. Como un dominio racional sobre la naturaleza y la sociedad. Tal vez por ello se menciona que ha entrado en crisis. La degradación del ambiente frente al avance tecnológico e industrial así lo demuestra. Se observa una mayor tendencia hacia deshumanizar la labor del hombre en sus distintas manifestaciones. El campo educativo, es muestra de ello, al considerar a los docentes como problemas e instrumentos, y no como solución y propuesta. Esta dominación se expresa en forma liberal o autoritaria, pero en cualquiera de los casos, la intención es el sometimiento hacia la voluntad de otros, todo en nombre de la razón.

Por su parte Touraine (1999) plantea que la idea de modernidad, es la afirmación de lo que el hombre hace y que esto debe ser ligado a la producción organización de la sociedad y a la vida personal¹²³. En otras palabras, este tipo de relación expresa el triunfo de la razón, que establece una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo, entre la ciencia y sus aplicaciones, entre vida social e individualidades. Frente a esto, existe el cuestionamiento de que si el progreso

¹²¹ A. Hargreaves (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad* Morata, Madrid, p. 51

¹²² Luis Villoro plantea que el pensamiento moderno se inicia cuando el hombre deja de verse desde la totalidad del ente que 'o abarca, para ver la totalidad del ente desde el hombre. Veáse. Villoro, Luisi*. (s/f) *El pensamiento moderno*. Filosofía del Renacimiento. México. Fondo de Cultura Económica, p. 86

¹²³ A Touraine (1999) *Crítica de la Modernidad*. México. Fondo de Cultura Económica, p. 18

es en realidad la vía para lograr la abundancia, la felicidad y la libertad, planteamientos que constantemente han sido desmentidos por la historia¹²⁴.

En este sentido, se reconoce a la modernidad como producto histórico y resultado del desarrollo de la sociedad civil, el capitalismo y la industria, posteriores al renacimiento, que se muestran en una nueva organización social, que se expande hacia esferas culturales diversas.

En este orden de ideas, Enrique Dussel (1997) examina a la modernidad desde una re-interpretación histórica, entendiéndola como la época actual, y en la cual plantea su estudio desde dos paradigmas: a) el eurocéntrico de la modernidad, universalmente aceptado, que opina que Europa, a partir de una superioridad intrínseca, se expande en la edad Moderna sobre todas las otras culturas, debido a algún tipo de superioridad (tecnológica, política, religiosa, etc.) acumulada en la edad Media; b) el mundial de la modernidad, que propone que Europa, sin tener una superioridad propia por el descubrimiento de Amerindia en 1492 tuvo un horizonte geopolítico, económico, político y cultural, que le dio una ventaja comparativa con las altas culturas asiáticas.¹²⁵

Llegado a este punto de análisis, se reconoce que el desarrollo siempre fue una obsesión de nuestras naciones para salir del atraso y la dependencia. Abrazaron distintos paradigmas que, al margen de sus diferencias, guardaron siempre una coincidencia: el mejoramiento económico y social. La modernidad ofreció entonces, esta posibilidad de progreso continuo de la ciencia y la técnica, la división del trabajo industrial y la intensificación de la labor humana, así como la dominación de la naturaleza. La modernidad enfatizó la capacidad de los individuos de pensar críticamente, ejercer responsabilidad social en el mundo, con un afán de iluminación, razón y libertad.

En esta perspectiva, Wallerstein (1998) afirma que el "ser moderno" era el presunto triunfo de la libertad humana contra las fuerzas del mal y la ignorancia. Era una trayectoria de progreso tan inevitable como la del avance tecnológico. Pero no era un triunfo de la humanidad sobre la naturaleza sino sobre sí misma. La modernidad de la liberación que se oponía a la modernidad de la tecnología, en suma una modernidad de realización humana.¹²⁶

¹²⁴ Agnes Heller menciona que en la sociedad moderna, el futuro del presente, depende en gran medida, de los actores del presente, puesto que estos refuerzan una lógica de la sociedad frente a otra, y viceversa. La contradicción inherente a las lógicas heterogéneas se "resuelve" finalmente, pero sólo para reaparecer en un plano diferente y en diversos subsistemas. Esta es precisamente la razón de que la historia moderna (la Historia) se caracterice por la negación de la negación. Véase Heller, Agnes. (2002) *Teoría de la historia*. México. Fontamara. p. 233.

¹²⁵ Luis Eduardo Primero Rivas (1998). El concepto de modernidad en Agnes Heller y Enrique Dussel. Revista La Vasija. Año 1, Vol. 1, Num. 3. Agosto-noviembre, pp. 118-127

¹²⁶ Immanuel Wallerstein examina históricamente la simbiosis entre las dos modernidades: la de la tecnología y la de la liberación. Considera que el pensamiento de la Ilustración era la creencia en la identidad de la modernidad de la tecnología y la modernidad de la liberación. Véase. Wallerstein, I. (1998) *Después del liberalismo*. México. Siglo XXI Editores.

Hasta ahora, hemos percibido que la modernidad esta ligada a la industrialización y al capitalismo, he de aclarar que el primero de ellos es planteado en un sentido de referencia a las relaciones sociales que trae consigo el empleo generalizado de la fuerza física y de la maquinaria en los procesos de producción, mientras que el segundo se entiende como sistema de producción de mercancías, el mercado y la transformación de la fuerza de trabajo. Apegado a estas ideas, la modernidad va ligada a la racionalidad instrumental.

En este sentido el proyecto de la modernidad surgido en la Ilustración pretendió transformar un orden social regido por la tradición y la religión en otro diseñado *racionalmente* para servir un ideal de justicia universal. En esta nueva sociedad *racional* los individuos actuarían de acuerdo con el ejercicio individual de la *razón*.¹²⁷ Este ejercicio debía conducir a la generación de normas de comportamiento de validez práctica universal; es decir, constitutivas de unos órdenes justos en el cual todos los seres humanos fuesen tratados como fines en sí mismos. De este modo, la *razón* conduciría la discusión de los fines institucionales en el foro político del que, continuamente, se alimentaría el orden social *racional*. El ejercicio individual de la libertad, bajo esta concepción, era la voluntad y la capacidad de usar la *razón* como guía del comportamiento individual en contra de los mandatos provenientes de las inclinaciones corporales y de la tradición que resultaran opuestos a los mandatos de la razón.

Desde este marco de racionalidad, de naturaleza utilitaria, se da por supuesto que el individuo elige y calcula los medios y fines en función de la máxima utilidad o por la máxima utilidad esperada.

El tipo de intenciones que plantea la modernidad son muy visibles en el modelo neoliberal de la actualidad, que ha implementado que sea la lógica del mercado quien guíe las decisiones en los distintos ámbitos de la vida social. En esta idea instalo a *la racionalidad instrumental*, aquella que llevo a América Latina a lo que se denomino como década perdida en salud, educación y desarrollo social.

La racionalidad instrumental la percibo como aquella que permite el cálculo de la relación entre medios y fines. Hace posible la eficaz movilización de los recursos para alcanzar un determinado fin, y la elección de las estrategias más conducentes a ello. La ciencia y la técnica brindan los elementos para el pleno ejercicio de la racionalidad instrumental. La lógica de la empresa capitalista se basa también en esos principios ya que tiene su sustento en aplicar los medios más conducentes para obtener la mejor tasa de ganancia posible. La revolución industrial y la modernidad son el resultado de la unión entre la ciencia, la tecnología y ese afán de lucro de los empresarios capitalistas.

¹²⁷ Para Alan Touraine la idea de modernidad esta asociada con la de racionalización. Renunciar a una equivale a rechazar la otra. La modernidad ha hecho de la racionalización el único principio de la organización de la vida personal y colectiva al asociarlo al tema de la secularización, es decir, prescindiendo de toda definición de los "fines últimos". Touraine, op. cit. p. 18

Poniéndose en contra de quienes adoptan una actitud pesimista respecto a la modernidad se encuentra Jürgen Habermas, teórico social, también alemán, que participó de la última etapa de la Escuela de Frankfurt. Para Habermas, la razón que se impone a partir de la modernidad, tiene dos variantes, una dimensión *instrumental*, y una dimensión *sustantiva*. La dimensión instrumental corresponde al desarrollo de las fuerzas productivas, el mismo que se ha convertido en objetivo central de las políticas de gobierno de todos los sistemas políticos del mundo. La dimensión sustantiva, corresponde a las facultades de comunicación intersubjetiva entre las personas, la formación de la cultura y la integración social, que deberían darse plenamente en toda sociedad.

Es así, como Habermas, plantea que el proyecto de la modernidad debe comprenderse de dos maneras: como desarrollo de la razón tecnológica, científica (como producto lógico del desarrollo burgués), pero también como razón comunicativa, no instrumental. Esto se debería a que la modernidad como proceso ambiguo tiene también un aspecto humano y cultural, irreductible a lo técnico. Así, la modernidad tendría que ver con un proyecto inacabado o inconcluso, relacionado con aquellos ideales pedagógicos de la Ilustración europea.¹²⁸ Tal vez en esto último radique el origen de los planteamientos postmodernistas, que señalan que la modernidad incumplió las promesas de progreso y desarrollo.

Iniciado el siglo XX, esta valoración de la ciencia y la técnica (racionalidad instrumental) como herramienta de emancipación y transformación social es agudamente criticada por autores como Nietzsche, quien somete a un duro juicio los fundamentos antropológicos, éticos, estéticos y político-sociales de la modernidad. A la luz de su crítica, la modernidad constituye un universo de discursos, de subjetividades, de representaciones sociales y mitos con los cuales el hombre moderno expresó su nueva condición y su comprensión de la historia.

Hopenhayn (1998) observa en el debate sobre postmodernismo dos posiciones: por un lado, la de los "postmodernos entusiastas" que proclaman el colapso de la modernidad, de sus bases culturales y de sus paradigmas en ciencias sociales, en política, en arte y en filosofía. Por otro lado, la de los "modernos críticos" que reconocen en la misma modernidad un punto de inflexión que no supone su obsolescencia sino que es parte de su misma dinámica, es decir, es la modernidad pensándose a sí misma y explicando sus propios conflictos irresueltos.¹²⁹

Bueno o malo, lo cierto es que la postura postmodernista ha logrado hacer pasar una serie de reflexiones sociales, políticas y epistemológicas basadas en una serie de autores postmodernos europeos y norteamericanos, usualmente ausentes de las bibliografías de referencia, recubriendo la nueva propuesta con alusiones

¹²⁸ Samuel Arriarán. (1998) El concepto de modernidad según Habermas. Revista La Vasija. Año 1, Vol. 1, Num. 1. Diciembre 1997-Marzo 1998. pp. 81-88

¹²⁹ M. Hopenhayn (1998) "El debate postmoderno y la dimensión cultural del desarrollo" En Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada postmoderna. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Buenos Aires, pp. 61-68

débiles o terminales a las ricas experiencias latinoamericanas y brindando la impresión de repetir el viejo discurso democrático y neoliberal. De algún modo, el postmodernismo ha obligado a la modernidad a verse a sí misma de otro modo y a cambiar su discurso.

Pero ¿qué es la postmodernidad? Cito a Lyotard que menciona que el posmodernismo no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y este estado es constante. Lo posmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno y en la presentación misma; aquello que se niega a la consolación de las formas bellas, al consenso de un gusto que permitiría experimentar en común la nostalgia de lo imposible; aquello que indaga por presentaciones nuevas, no para gozar de ellas sino para hacer sentir que hay algo que es impresentable.

Como esta, son muchas las opiniones que se esgrimen acerca del postmodernismo. Son distintas las concepciones y la diferencia de apreciaciones, sus orígenes y puntos de partida no coinciden. Sin embargo; este rasgo parece ser justamente su esencia, su naturaleza. Lo disonante, diacrónico, lo atemporal, lo rizomático, todo aquello que lo desviste y configura como heterogéneo. El pensamiento postmoderno parece ser una inmensa amalgama de diferencialidades. Un punto de convergencia de muchas racionalidades, atomizaciones y discontinuidades, subculturas. Esta nueva forma de estar en el mundo hoy ciertamente es más que una simple constatación, va más allá de ser una mera racionalidad o subjetividad que involucra al sujeto actual.

La postmodernidad, en lo personal, la concibo como deconstrucción o ruptura. Esto y muchas ideas más son las diversas formas que intentan describir al fenómeno que nos configura en personas del presente. Pienso que es posible rescatar estas ideas para comprender la diversidad de nuestra sociedad y asumir una crítica de la modernidad sin perder de vista la esencia de los problemas.

Los procesos de cambio que se presentan actualmente en todos los órdenes de la vida, representan un signo distintivo de la sociedad de los últimos años, por la rapidez de los acontecimientos, por su alcance y profundidad, por su diversidad y por la desigualdad tan notoria de sus efectos. En estos términos, hablar de cambio en nuestro tiempo refiere necesariamente a hablar de globalización. La globalización¹³⁰ no es otra cosa que la expansión mundial del capital y la consolidación de un mercado mundial.

En la medida en que la globalización se extiende e institucionaliza, hace que lo propiamente local y nacional experimente una serie de transformaciones como respuesta a las tendencias y dinámica del proceso globalizador. Así, el abandono de esquemas y patrones tradicionales es una constante para hacer surgir una nueva

¹³⁰ En los ámbitos económico y laboral las transformaciones están íntimamente relacionadas con los cambios ocasionados por la conformación de *un nuevo patrón de acumulación capitalista a nivel mundial* al que conocemos como *globalización*, orientado a alcanzar el crecimiento, la productividad y la competitividad en mercados que se articulan en bloques geoeconómicos. Véase. CEA-UNESCO (1997) *Educación y Sindicalismo*. Cuaderno de Trabajo 9. Cumbre Internacional de Educación. México, p. 6

realidad a la que deben enfrentar las sociedades actuales. Resulta necesario entonces, repensar la educación a la luz de este nuevo contexto, para lo cual se requiere saber lo qué está cambiando y cuál es el papel que se debe adoptar ante los nuevos desafíos.

Miranda (1999) plantea que la ampliación y multiplicación de los campos de referencialidad -contextuales, epistémicos y ontológicos- tienen también una repercusión central en la capacidad reflexiva de los sujetos al modificar las modalidades, ritmos e intensidades de la relación entre conocimiento y prácticas sociales.¹³¹

Si reconocemos entonces esta constante de movilidad en nuestros tiempos, respecto a la cultura, sociedad, economía y política, es pertinente y necesario que los involucrados en el campo educativo nos situemos en este marco de discusión. La concepción de escuela ha cambiado, los roles docentes se plantean desde una innovación, las instituciones se transforman. Esto lleva a modificar las ideas, los valores, las concepciones y las prácticas educativas de los distintos actores, entre ellos, el del supervisor escolar, las cuales se han pensado y realizado en forma diferente a raíz de la implementación de políticas que responden a modelos de gestión más gerenciales.

Tradicionalmente, las prácticas de supervisión se han caracterizado por un orden burocrático y verticalista que se niega a transitar hacia la modernidad que se le propone. Análogamente diría que son prácticas corporativas en tanto reflejan el uso, costumbres, tradiciones, comportamientos y arreglos cotidianos de tipo providencial, clientelista y patrimonial, en tanto que han marcado todo un periodo de la vida educativa en México.¹³² Por otra parte se tendrá que reconocer que la globalización intenta dar impulso al rompimiento de este *habitus*¹³³ corporativo de las prácticas de supervisión que le han dado sentido a cierta racionalidad.

En este sentido, Weber (2002) define la acción social como una acción en la que el sentido mentado por el sujeto está referido a la conducta de otros y hace una distinción entre cuatro tipos de acciones:

- Racional con arreglo a fines: las expectativas son generadas hacia la consecución de fines en el mundo exterior o en los otros hombres a través de ciertos medios.
- Racional con arreglo a un valor: determinada por la creencia conciente de un valor
- Afectiva o emocional: determinada por estados sentimentales actuales.

¹³¹ Francisco Miranda (1999) "*Corporativismo vs. Redes: Dilemas de la política y los procesos educativos en México en el marco de la globalización-mundialización*".

¹³² La idea de corporativismo no sólo alude a la agregación y representación de intereses políticos en educación sino también como una cultura, es decir, una manera de situarse, pensar y actuar en torno a las problemáticas educativas. Véase: Miranda, F. ídem.

¹³³ El concepto de *habitus* designa, en Pierre Bourdieu, la cultura (de una época, de una edad grupo cualquiera) en tanto que interiorizada por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción

- Tradicional: determinada por la costumbre arraigada.

A la sociología la define como la ciencia comprensiva de la acción social. El método de dicha sociología lo define como racionalista.¹³⁴

Se puede mencionar entonces que la predominancia de la racionalidad instrumental en las prácticas cotidianas de supervisión, manifiestan un dominio de la dimensión técnica en los procesos educativos y pedagógicos de una zona escolar, que tiende de alguna manera a eliminar los vínculos de comunicación entre los actores educativos. Pero, si bien esto constituye un problema, la cuestión esencial es el hecho de que la acción social se orienta a la consecución de los fines en todos los órdenes de decisión, reduciendo con ello los procesos educativos a meras acciones técnicas.

Otro tipo de implicaciones de este tipo de racionalidad es que el conocimiento de lo educativo se orienta a posturas positivistas donde se considera como algo acabado y determinado por leyes establecidas, desconociendo la intersubjetividad de los sujetos y los intereses que orientan su actuación. Se asume una actitud de *neutralidad valorativa* desde una teoría analítica de la ciencia.

En la década del 20, Lucács (filósofo marxista), sostuvo que la racionalización es la *cosificación de la conciencia*, la cual es consecuencia de la universalización de la forma mercancía propia de la sociedad capitalista. Con el término cosificación Lucács se refería a que las relaciones sociales y las vivencias personales que pertenecen al mundo de la vida son asimiladas como cosas que se pueden manipular y percibir, es decir como entidades que pertenecen al mundo objetivo.¹³⁵

Por otra parte, Horkheimer plantea en su "*Crítica de la razón instrumental*" que para cualquier hombre moderno ser racional significa saber discernir en lo que es útil. A este tipo de racionalidad la llama **razón subjetiva** y tiene que ver con saber adecuar ciertos medios para la consecución de fines. Cuando la razón se convierte en subjetiva se va formalizando, ya que el pensar no sirve para determinar si algún objetivo es de por sí deseable. Los ideales y principios han de ser cuestión de libre elección y por lo tanto pierde sentido hablar de la verdad. Horkheimer la distingue de la **razón objetiva**, que era concebida como una fuerza contenida no sólo en el individuo sino también en las relaciones entre los hombres, las instituciones y la naturaleza. Un hombre era racional en la medida en que su vida se adecuaba a ese orden.¹³⁶

Como se puede advertir, recuperando estas ideas, la actuación de un supervisor escolar parece estar orientada a no romper con el orden existente, lo cual genera que los procesos educativos en la zona escolar se "cosifiquen" y los intereses de los docentes y directores se perciban como algo ajeno a la institución. Aún cuando

¹³⁴ Max Weber (2002) "*Economía y sociedad*". Fondo de Cultura económica. México.

¹³⁵ Jürgen Habermas (1999) De Lucács a Adorno. En "Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social". Taurus

¹³⁶ Max Horkheimer (1969) "*Crítica de la razón instrumental*". Editorial Sur. Buenos Aires.

ellos sean sujetos racionales su racionalización es dominada y utilizada por los modernistas tecnócratas o burócratas, quienes la transforman en instrumento de producción o de consumo, a pesar de oponerse a eso que se ha llamado roles sociales y que en la realidad son la construcción de la vida personal y social por parte de los centros de poder.¹³⁷

La racionalidad instrumental, entonces, que se expresa en las prácticas de supervisión, tiene que ver con el mantenimiento del *statu quo* al interior de la organización y con los intereses de los actores que determinan los procesos. Estos actores se pueden identificar en distintos espacios del sistema, como autoridades educativas o como representantes sindicales, pero invariablemente constituidos como actores colectivos en pro del mantenimiento del poder.

2. La supervisión escolar en el contexto de un nuevo modelo de gestión

a) El contexto actual de la gestión educativa.

En las últimas décadas del siglo XX, particularmente en nuestro país pero también en otros de América Latina, los temas vinculados con la gestión de las instituciones educativas han tomado un lugar central en relación con los procesos de reformas así como con las innovaciones que se han desplegado en las instituciones que integran los diferentes niveles del sistema educativo. En ellas, aquellos actores que toman a su cargo, o se los asignan, la responsabilidad de estas instituciones (directores, supervisores, jefes de área) ha ocupado también un primer plano en el escenario educativo. De forma simultánea al hecho de que nuevas investigaciones y propuestas destacan la importancia de este rol, se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar y organizar propuestas de formación particularmente orientadas a mejorar y fortalecer las capacidades y saberes que estos actores clave tienen en cada institución educativa.

¹³⁷ E1 individuo, el Sujeto y el Actor son tres términos que se definen en relación unos con los otros. El hombre premoderno buscaba la sabiduría y se sentía conducido por fuerzas impersonales: el destino, lo sagrado y hasta el amor. La modernidad triunfante reemplaza esa sumisión al mundo por la integración social. La transforma en el cumplimiento de una serie de roles: trabajador, ciudadano, soldado, etc. Más que el Actor de una vida personal debe ser el agente de una obra colectiva. El Sujeto se construye en la medida en que la vida aparece como el esfuerzo por construirse simultáneamente en la diversidad de aspectos. El individuo es la unidad particular donde se integra la vida pensada, la experiencia y la conciencia. El individuo se transforma en Actor por el control ejercido sobre su propia vida y se construye como Sujeto con el paso del inconsciente a lo consciente. El Sujeto, individuo consciente que actúa, es el Actor que se inserta en las relaciones sociales sin identificarse totalmente con ningún grupo o colectividad. De esta forma, el Actor no obra conforme al lugar que ocupa en la organización social sino que modifica su entorno material, y sobretodo el social, en el cual es colocado por la división del trabajo, las políticas de dominación o las orientaciones culturales. La idea del Actor social es inseparable de la del Sujeto porque al erigirse como tal, el Actor ya no se define por su utilidad al cuerpo social sino que es constituido por el Sujeto. Éste es el yo que se expresa como yo, sin olvidar que la vida personal se constituye tanto de libido como de roles sociales. Sin embargo, en las actuales sociedades modernas, esta producción del Actor por el Sujeto no se da sino que es conformado por las determinaciones sociales. En ellas, individuo, Sujeto y Actor se encuentran escindidos. Dra. Luz Lomelí Meillon (1997) *Modernidad y Sujetos Sociales* en Alain Touraine. ITESO, México

En este contexto, en América Latina se inicia un proceso de modernización consistente en la recuperación de la democracia como régimen de gobierno y por lo tanto del estado de derecho como sistema normativo para la regulación y mediación en los conflictos. En el marco de esta democratización la región asistió al agotamiento y derrumbe del modelo de acumulación que organizó su sociedad desde los años posteriores a la guerra y generó una reestructuración de su aparato de producción que aún no se ha completado. En este caso y a diferencia de otras modernizaciones ensayadas en América latina, la modificación del perfil productivo de la región se realiza en un marco de apertura política y de generalizado consenso respecto de la posibilidad de un abordaje conjunto del desarrollo económico y la democratización política.

Se trata de una modernización atravesada por la tensión entre las exigencias de una ciudadanía habilitada para demandar y los imperativos de alcanzar mayor competitividad que provienen del mercado. La propuesta de transformación adoptada por la región generó una redefinición del papel de los Estados nacionales en la gestión pública y con ello en la organización, regulación y control del conjunto de las acciones que se desarrollan en la sociedad. Sin duda el sector educación ha sido y es uno de los más afectados por estos cambios.

Los cambios fueron precedidos por una serie de diagnósticos que enfatizaron por un lado, la baja calidad de los aprendizajes de los alumnos, la inequidad social y regional de la distribución del bien educativo y la inadecuación del modelo de gestión burocrático centralizado para gestionar eficientemente el sistema e introducir las innovaciones que la nueva era del conocimiento exigía.¹³⁸

A la luz de estos diagnósticos casi todos los países de la región se iniciaron cambios tendientes a descentralizar la administración y gestión de los sistemas llegando, en ciertos casos, a la municipalización de los servicios. En el caso de México, la firma del acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) significó la expresión de esta política descentralizadora. Por otra parte algunos Estados han avanzado en la incorporación de la gestión privada de los servicios públicos, se ensayan sistemas de innovación a través de proyectos especiales, se difunden los programas focalizados de compensación (como es el caso de escuelas de calidad) y se incentiva el desarrollo de nuevas tecnologías.

Generalmente los estados nacionales han intentado buscar formas participativas donde consensuar los cambios y las estrategias de implementación gradual y progresiva de las reformas. Parte de estas estrategias se plantea en el Informe del Foro "*La formación de recursos humanos para la gestión en América Latina*" realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UPE) en 1998. En este Foro las nuevas funciones adoptadas por los ministerios nacionales se definieron alrededor de ejes de intervención prioritarios a ser desarrollados mediante programas diseñados desde las instancias centrales con frecuente participación de agentes de las administraciones provinciales o municipales en su ejecución.

¹³⁸ CEP AL/UNESCO, 1992

Los ejes de intervención son:

- *Generación de sistemas nacionales de mejoramiento de la calidad de la educación.* El objetivo es desarrollar sistemas nacionales de evaluación externa de la calidad educativa, para ser aplicadas a alumnos de todos los ciclos, niveles y regímenes, estableciendo así, criterios nacionales para la medición de la calidad educativa de los resultados que obtiene el sistema en todas las jurisdicciones.
- *Formulación de estrategias compensatorias para atender situaciones de inequidad.* Por medio de programas específicos los Estados Nacionales financian y ejecutan acciones para establecimientos educativos en situación desfavorable en las jurisdicciones. El criterio de intervención suele ser, al contrario del modelo de planificación tradicional, la focalización de acciones y recursos; la participación comunitaria; la revalorización del trabajo docente; la atención a prioridades pedagógicas y articulación de acciones con las autoridades provinciales para articular esfuerzos y resultados.
- *Actualización y adecuación de los contenidos del currículum.* La definición de nuevos contenidos se convirtió en una herramienta estratégica para permitir la organización de un sistema educativo articulado, coherente y equitativo. Frecuentemente, se emplearon equipos de especialistas para su formulación y posteriormente estrategias de generación de consenso alrededor de lo producido. La definición de los planes y programaciones al nivel de las escuelas fue diversa: en ocasiones se dejó su definición al nivel jurisdiccional.
- *Establecimiento de mecanismos de reciclaje y actualización disciplinar de docentes en ejercicio,* con el propósito de capacitarlos en contenidos y competencias relativas a la reforma.
- *Reestructuración global del sistema de formación docente.* Esta reestructuración incluye: la transformación institucional y curricular de los Institutos Formadores, la apertura de nuevas carreras, el reagrupamiento de institutos, etc.
- *Equipamiento de las escuelas con recursos didácticos y tecnológicos.* Las estrategias han sido varias: compra de libros y recursos audiovisuales para las bibliotecas de las escuelas que atienden la población más desfavorecida, de equipos de informática para el uso de alumnos y docentes que a su vez permitan la participación de la escuela en una red, subsidios y materiales para la realización de proyectos didácticos, etc.

Estos ejes de intervención, presentes en las políticas educativas nacionales, pretenden la búsqueda de la calidad y equidad de los procesos, a pesar de la incapacidad económica y de gestión en la mayoría de los países latinoamericanos.

Si bien el conjunto de los países de la región ha emprendido reformas similares, los objetivos que orientaron las acciones y las condiciones sociohistóricas en que estas se iniciaron y se desarrollan les otorgan características diferentes y generan procesos dispares tanto en el campo estrictamente educativo como en el de la gestión de las disputas sociales que se generan alrededor del bien educativo.

En este contexto, es difícil tarea determinar con exactitud las características de la sociedad futura; sin embargo, podemos suponer que el sistema global de relaciones en el mundo será muy diferente de lo que es hoy. Las barreras nacionales posiblemente serán inexistentes y los países se agruparán en unidades sociales y económicas cada vez más amplias. Quizás el modelo de sociedad industrial que nos rige habrá sido superado y en su reemplazo ocupe su sitio un modelo nuevo, aún impensado, que supere los errores que, junto a sus logros, exhibe nuestra actual sociedad.

La modernidad ha ido extinguiendo muchas cosas que es necesario recuperar. Es preciso volver a aceptar como válidas diversas formas de racionalidad, aquellas que tienen su origen en la intuición, la afectividad y la fantasía, una racionalidad más comunicativa y valorativa, como lo plantea Habermas. Debe recuperarse, en fin, la capacidad para arribar a síntesis más creadoras entre los imperativos de la racionalidad instrumental (insuficiente por sí sola) y las exigencias intrínsecas del mundo globalizado.

Por otra parte, es necesario reconocer que los sistemas educativos de países como México se encuentran en una crisis y que para superarla esta la posibilidad de adscribirnos a una tradición educativa más democrática que responda a los más elementales derechos de los pueblos: a la educación, a la alimentación, a la salud, al bienestar. Esto debe ser motivo de que impulsar la actividad de investigación y formación de intelectuales comprometidos con el pueblo, que a su vez planteen estrategias de política social que coadyuven a una mejor vinculación entre la educación y el mejoramiento de los niveles de vida. Estos desafíos, aquí esbozados, son tareas de la educación para el futuro y corresponde asumirlos como propios y proyectarse al siglo que se avecina. El cambio no va a producirse sólo porque se diseñen y empleen metodologías interactivas. El provendrá, más bien, de una concepción global, de carácter profundamente humanista, capaz de ir al futuro en busca del niño, para ayudarlo a ser con todas sus potencialidades, anhelos y sueños.

En este contexto de globalización en el que la educación cobra un papel destacado, la supervisión escolar necesita centrar la atención y priorizar adecuadamente aquellos objetivos que desde una perspectiva estratégica y no sólo táctica, conviene potenciar para lograr un cambio e innovación que le imponen los requerimientos actuales.

Quienes son los responsables de la supervisión educativa en las regiones deberían integrar redes de cooperación que hagan posible la promoción de proyectos educativos, la asesoría e incentivación en la elaboración y selección de

materiales curriculares y la coordinación de las acciones orientadas a la vinculación con la comunidad, tanto en su dimensión educativa familiar en sentido estricto como en sus funciones como mediadores de la influencia de los medios de comunicación de masas, en especial la televisión y la oferta del mercado de productos audiovisuales. Tales funciones concederían a la supervisión la misión que en la actualidad ésta debe asumir, y exigirían la capacitación y renovación, si fuera el caso, de aquellos que la ejercen en orden a la asunción de funciones pedagógicas como las descritas.

b) Concepciones de gestión.

La gestión concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas es relativamente reciente. Los precursores modernos se remontan a la primera mitad del siglo XX, con el trabajo de sociólogos, administradores y psicólogos. Entre los primeros se destaca en particular Max Weber, quien estudió la organización del trabajo como un fenómeno burocrático. Su aporte se orientó hacia el estudio de la organización percibida como un proceso racionalizador que se orienta a ajustar los medios con los fines que se ha dado esa organización.¹³⁹ Entre los administradores destacan Frederic Taylor y Henri Fayol. El primero desarrolló la idea de la gestión científica al considerar por una parte que la motivación laboral es generada por el interés económico, y por otra que el proceso del trabajo puede ser racionalizado por los administradores. Henri Fayol, por su parte, racionaliza la función de trabajo, pero esta vez el de la dirección. Ambos, Taylor y Fayol son considerados los padres de la escuela Clásica de Administración. Con posterioridad, entre los psicólogos sociales, Elton Mayo a través de los famosos estudios de las plantas de la General Electric en Hawthorne, y sus trabajos, contenidos en particular en *"The Human Problems of an Industrial Society"*, puso el énfasis en las motivaciones no económicas en el proceso laboral dando origen a la escuela de relaciones humanas. Mas tarde, se genera la visión sistémica de la organización en la cual la organización es vista como un subsistema cuyo punto central son las metas, las que constituyen las funciones de dicha organización en la sociedad. En esta visión de sistemas destacan T. Parsons, quien presenta la teoría funcionalista de los sistemas, L. von Bertalanffy, con la teoría de los sistemas abiertos y N. Luhman con la visión autopoética de los sistemas. Todos estos pensadores se interrogaron acerca del tema central de la gestión, a saber, en la indagación acerca de las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo y acerca de qué es lo que los puede impulsar a mejorar su desempeño.¹⁴⁰

Es sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX que se puede hablar propiamente de la gestión como campo disciplinario estructurado. Al interior de este campo es posible distinguir algunas corrientes. Una de ellas emerge de la perspectiva de la experiencia, cuando algunos empresarios como Chester Bernard (ATT) o Alfred Sloan (*General Motors*), en los años sesenta comienzan a escribir sus experiencias en la administración de grandes empresas. Esta corriente ha tenido una gran influencia en

¹³⁹ Weber, op. cit.

¹⁴⁰ Juan Cassasus. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO. Versión Preliminar.

el desarrollo del enfoque casuístico aplicado del campo de la gestión, es decir el enfoque de la gestión a partir de las experiencias concretas de gestión. Esta corriente se transfiere a los enfoques casuísticos de una de las corrientes de gestión educativa predominantes en los Estados Unidos. Una de las dificultades de esta corriente, particularmente fuerte en los libros y revistas de Estados Unidos, es que si bien se refieren a situaciones concretas (situaciones que dan origen a recomendaciones acerca de cómo enfrentar una situación específica), el enfoque empírico resulta en que los temas de gestión salten de una temática a otra, sin lograr profundizar en la comprensión de los mecanismos que rigen la situación específica y como tampoco construir el sentido de la situación. Las otras corrientes emergen del pensamiento más teórico y están ligadas a los modelos de gestión tales como el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.¹⁴¹

La gestión trata de la acción humana, por ello, la definición que se dé de la gestión está siempre sustentada en una teoría - explícita o implícita - de la acción humana. Hay distintas maneras de concebir la gestión según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados. En este marco, según sea el énfasis en el objeto o proceso contemplado, se obtienen definiciones las que, por una parte, ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos. Por otra parte, se obtienen otras definiciones cuyo énfasis está centrado en la interacción entre personas.

Una visión de la gestión focalizada en la movilización de recursos. En esta perspectiva, la gestión es "una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada". O dicho de otra manera, la gestión es "la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea".

Una visión que evoca la supervivencia de una organización desde sus procesos, sugiere concebir la gestión como "la generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra".

Desde la perspectiva centrada en la interacción de los miembros de una organización, la gestión toma distintas definiciones. En esta perspectiva se percibe que las personas actúan en función de la representación que ellas tengan del contexto en el cual operan. Por ejemplo, podemos decir que "la acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera". Por ello, podemos decir que la gestión es "la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización".

¹⁴¹ Cassasus, op. cit.

Otro enfoque, es el lingüístico, el cual focalizado en la comunicación, concibe que las personas se movilizan mediante compromisos adquiridos en la conversación. Así, la gestión es "la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción".

Por otra parte, la gestión de la educación pública es una de las tareas más complejas que enfrentan los países en la actualidad. Mejor y más eficiente organización educativa para alcanzar los nuevos objetivos que nos impone una sociedad que vive cambios tan profundos. En este sentido, la idea del término *gestión* que recupero es aquella que posibilita el "*pensar estratégicamente*" las acciones, lo que implica una toma de decisiones; pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlas a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarlas. Una gestión bien entendida incluye también el análisis y la valoración de los resultados logrados y de los factores que los determinaron.

Así, el concepto gestión aparece unido a la definición de escuela como la unidad orgánica de desarrollo de la acción educativa pública, vista desde el "deber ser". En el sentido de las prácticas cotidianas, el "ser", el término gestión posee una connotación diferente, es vista como una actividad realizada por determinados sujetos para promover que se dote de algo a la escuela o lograr con éxito algún trámite administrativo. En los años recientes, y con base en la información y conocimiento que se recibe de algunos espacios de actualización, parece existir un tránsito de concepciones, principalmente en directores y supervisores, que apunta a entender a la gestión como un proceso más dinámico, académico e incluyente de otras actividades.¹⁴²

Dentro de este marco de gestión, la idea de eficacia escolar se asienta en el panorama educativo internacional de las últimas décadas, como reacción a los resultados contenidos en el conocido informe Coleman (Coleman *et al*, 1966) que atribuía a las variables relacionadas con el ámbito familiar de los alumnos y con su nivel socioeconómico el papel más importante a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos y de las escuelas. Esta valoración tan pesimista sobre la influencia de la escuela contrastaba con las experiencias personales de profesores, supervisores y administradores de la educación que conocían escuelas capaces de obtener buenos resultados académicos y de compensar la influencia de los factores ambientales. Surge, así, el llamado *movimiento de las escuelas eficaces* que dispone de más de veinte años de vigencia y que ha producido un importante volumen de investigaciones.

Frente a la identificación simplista del requisito de eficacia escolar con la cultura empresarial, existen sobrados apoyos éticos para incorporar dicho concepto al mundo educativo, justamente en un momento histórico en el que la calidad de los procesos mediante los cuales los individuos adquieren sus competencias y sus

¹⁴² María de Ibarrola . (1995) "*Editorial*" Revista Básica. Año II, Mayo-Junio. Fundación SNTE México, p. 24.

cualificaciones y la calidad de los resultados se advierten como factores cada vez más determinantes de su autonomía y de su prosperidad.

La concepción de escuelas de calidad entonces, ha de caracterizarse por la importancia que conceden a los resultados educativos. La escuela de calidad ha de ser, por tanto, una escuela eficaz, esto es, una institución escolar que alcanza los fines, las metas y los objetivos que la sociedad espera de ella. La idea de eficacia escolar nos remite tanto a la formulación de objetivos, como a la evaluación de su grado de consecución. Se es eficaz cuando se establecen, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando éstos se cumplen; su formulación se convierte, pues, en un prerrequisito de la eficacia.

Las características del actual contexto social en el que operan las escuelas y zonas escolares hacen que la obtención de buenos resultados educativos constituya una prioridad para las instituciones escolares de calidad. La noción de buenos resultados educativos incluye, indudablemente, la dimensión académica pero no se agota en ella sino que se extiende a la formación de los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía y al refuerzo de esos valores morales para la convivencia que, en el momento presente, la sociedad espera fomenten los centros educativos.

Así pues, desde este punto de vista, la noción de eficacia escolar se conecta indudablemente con la llamada ética de la responsabilidad pero, además, en nuestras sociedades del conocimiento y de la información, la eficacia escolar ha pasado a formar parte del núcleo mismo del concepto de equidad o de igualdad de oportunidades en educación. Sólo una escuela será equitativa si es eficaz, es decir, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales.

Desde esta perspectiva, Ñamo de Mello (1998) plantea la necesidad de que el Estado modifique su acción en la educación, para responder a los requerimientos de dar atención a las necesidades básicas de aprendizaje, emanadas de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtiem, Tailandia en 1990. En el modelo de intervención del Estado en la educación, se esperaría una mayor apertura a la diversidad y un papel más coordinador al poder público.

El modelo de gestión propuesto se entendería como un conjunto de estrategias diferenciadas y dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados. El modelo de gestión se caracterizaría por:

- Apertura institucional hacia otros sectores
- Flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas
- Capacidad para coordinar la iniciativa y actuación de los involucrados
- Poder para inducir y/o establecer modelos básicos de calidad de la enseñanza
- Manejo de los sistemas de evaluación de los resultados y del financiamiento.

El modelo de gestión imprime una forma de conducir el proceso de formulación e implantación de políticas que es capaz de *permear* el sistema en toda su complejidad, aún cuando algunas de sus características respondan a niveles macrosociales y otras a los microsociales.¹⁴³

En este sentido, Patricio Chávez (1995) nos dice que la gestión está cargada de diversos significados y estos dependen de los enfoques teórico-metodológicos que la sustentan y del contenido axiológico que se le otorgue. Un primer uso de la noción de gestión es aquel que se refiere a ésta como sinónimo de administración de una organización. La administración se entiende como una actividad gerencial que sigue el propósito fundamental de racionalizar recursos, que perfila la imagen de la empresa y evoca la figura de los directivos y responsables que se requieren para que la empresa funcione favorablemente.

La otra vertiente, a partir de un enfoque metodológico diferente, incorpora el término de la autogestión. En este caso la gestión no se ajusta al sentido de administración y se aproxima más al de "dirección" y de "gobierno", entendidos estos no "para hacer que las cosas funcionen" sino como capacidad de generar procesos de transformar la realidad. Esta idea conlleva además la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación de la acción que se construye.

Desde esta perspectiva, la gestión de instituciones educativas es un proceso amplio, integral y participativo cuya esencia es la transformación de las instituciones educativas y que se concreta en la construcción de los proyectos educativos institucionales.¹⁴⁴

En este contexto, las instituciones educativas asumen el desafío que es característico de las organizaciones inteligentes, capaces de corregir sus errores, de aprender de la experiencia, de tomar en consideración los requerimientos de un entorno cambiante y de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que les son propios. En otras palabras, la escuela llegara a ser, fundamentalmente, *unidad educativa*, en la medida en que las transformaciones en el interior del sistema se traduzcan en mayor poder sobre el desarrollo de una tarea educativa de calidad en su comunidad.

En este marco de ideas, Pilar Pozner (1997) menciona que la escuela como *unidad educativa*, constituye un nuevo espacio institucional, por la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y valor de la vida escolar, demandando un estilo de gestión diferente que permita una forma de *hacer escuela* que genere aprendizajes para los estudiantes, profesores, directivos, padres de familia y la

¹⁴³ Guiomar Namó De Mello. (1998) Nuevas propuestas para la gestión educativa. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México, p. 24

¹⁴⁴ Chávez, S. Patricio. "Gestión de instituciones educativas". Caracas, Venezuela, CINTERPLAN-OEA, 1995, pp. 1-20.

institución en general. A esta nueva modalidad de comportamiento escolar le denomina: *gestión escolar*.

La gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país. La gestión escolar realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas al contexto y a las particularidades y necesidades de la comunidad educativa. Se puede definir también como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa.¹⁴⁵

Por su parte, Silvia Schmelkes (1999) se aproxima a definir el concepto de "*gestión escolar*", pues reconoce que aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo. Como todo concepto en construcción, el de "gestión escolar" se define más fácilmente por lo que no es que por lo que es. Sabemos que el concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye. Sabemos también que la organización escolar es, en todo caso, y junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. Entendemos que la gestión requiere un responsable; que para que la gestión sea adecuada, dicho responsable debe tener liderazgo, y que dicho liderazgo debe vincularse con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero también sabemos que la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone ésta en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa - incluyendo la comunidad externa --y de éstos entre sí. Gestión, por otra parte, es un sustantivo que denota acción, una acción, por otra parte, de carácter creativo.

Como tal, supone cierta intencionalidad y cierta direccionalidad de los sujetos involucrados. Por eso, gestión escolar se asocia con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando. Así, las interrelaciones que la escuela establemente favorece, y la forma como procura que se tomen las decisiones, no son fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha venido construyendo. Gestión escolar, además, tiene que ver con la generación de una identidad de la institución gestada, así como de una identificación de quienes la conforman con la misma. Gestión escolar, como señalaba Martínez Rizo (1996) al referirse a las instituciones universitarias, es *logos* (la definición racional del para qué y el cómo), *ethos* (la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones), y *pathos* (la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran).

La gestión escolar, por tanto, parece implicar - seguramente entre muchas otras cosas - el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una

¹⁴⁵ Pozner de Weinberg, Pilar. (1997) "La gestión escolar". En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Editorial AI QUE. pp. 69-91.

definición colectiva pero a la vez dinámica de formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, que es el de formar a sus estudiantes. Dichas formas necesariamente tienen que ver con la manera como se toman las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que se promueven, se favorecen, se aceptan, se toleran, se disuaden o se sancionan. Ello va conformando una imagen al interior y al exterior de la escuela con la cual se logra que quienes pertenecen a ella se identifiquen entre sí y con sus objetivos.¹⁴⁶

En este mismo sentido, Justa Ezpeleta (1992) recupera la concepción de "gestión pedagógica" en su papel articulador entre las metas propuestas por el sistema y las concreciones de la actividad escolar. La gestión pedagógica, como focalización de un campo de problemas, permite advertir articulaciones que desafían la capacidad de desplegarlas y mostrar su significación.¹⁴⁷

Gestión pedagógica entonces, es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada.

Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen.¹⁴⁸

Para incursionar en el modelo de gestión planteado desde este marco de ideas, Serafín Antúnez (1996) plantea que es mejor partir de planteamientos de colaboración que de planteamientos individuales, pero reconoce que este hecho hace especialmente difícil la gestión, ya que difícilmente se puede gestionar una organización donde sus profesionales traban casi siempre a nivel solitario y por tanto, éste ha de ser una razón, aparte de otras, para sugerir el trabajo a partir de planteamientos comunes, es decir, que en cada centro escolar se construyan acuerdos. La construcción deliberada y parsimoniosa de acuerdos proporciona sentido de grupo, sentido de pertenencia a la organización y eso, en resumen, es la esencia de lo que se entiende por autonomía.

La autonomía entonces es la capacidad de decidir a partir de los acuerdos propios que toman los miembros de una organización. En la medida en que una institución educativa se va construyendo más y más acuerdos, estos se convierten en el eje que vértebra lo que después van a ser proyectos. La autonomía la percibe de tres tipos administrativa (capacidad legal para ser operativa), financiera (capacidad

¹⁴⁶ Silvia Schmelkes (1999) Ideas presentadas en el Simposio Internacional Educación: Prioridad para el Desarrollo. Celebrado en Saltillo, Coahuila en Junio de 1999.

¹⁴⁷ Ezpeleta, Justa. (1992) "Problema y teoría a propósito de la gestión pedagógica". En: Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlan (comps.) *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago, UNESCO/ORELAC, pp. 101-117.

¹⁴⁸ Ezpeleta, op. cit.

para administrar los recursos otorgados) y pedagógica (capacidad de contextualizar y particularizar el curriculum).¹⁴⁹

Las nociones de gestión que aquí he manejado suponen a la vez, mayor y creciente autonomía de la escuela. Supone que la escuela puede organizarse para mejorar. Que los docentes, bajo el liderazgo de su director, y con la participación de la comunidad a la que sirven, son capaces de visualizar un futuro deseable para su escuela; trabajan en colectivo para identificar los problemas que la escuela presenta y que obstaculizan el camino hacia ese futuro deseable; deciden en común por dónde comenzar y qué hacer para ir mejorando su quehacer (enseñar) y sus resultados (de aprendizaje). Se comprometen a modificar lo que hacen y cómo lo hacen, tanto individual como colectivamente, para lograrlo. Plasman todo esto en un documento de consenso.

De igual manera, revisan con frecuencia, y colectivamente (de preferencia en el Consejo Técnico), si efectivamente están cambiando aquello de su comportamiento que se comprometieron a modificar. Evalúan de manera permanente si van logrando lo que se propusieron. Se dejan evaluar de fuera - es más, solicitan que se les evalúe de fuera, a fin de poderse comparar con otras escuelas similares. Y están dispuestos a iniciar un nuevo ciclo.

c) La gestión en la supervisión escolar hoy.

Ha faltado investigación empírica para documentar los efectos de la globalización y de la implementación de políticas en el campo de la supervisión escolar de educación primaria. Conocer estos procesos de manera más profunda y exhaustiva sería un elemento clave para pensar la reconstitución de las funciones y prácticas de los supervisores escolares, dada la ofensiva del Estado gerencial por intentar fijar una lógica de mercado en los procesos de gestión escolar. Con base en los estudios recientes en el campo de la gestión escolar y de la supervisión escolar en particular, y en mi acercamiento al problema, he elaborado, en forma de supuestos hipotéticos, algunas ideas que expresan lo que parecen estar afectando el trabajo de supervisión escolar en México, y en particular en el estado de Hidalgo, tanto en educación primaria general como en educación indígena.

Las consideraciones que formulo a continuación no van destinadas a proporcionar soluciones teóricas al problema de la supervisión escolar en educación primaria, sino a aproximarnos a una explicación de cómo se han asumido las políticas de modernización propuestas en el campo educativo, en el campo de la gestión escolar, por parte de quienes desarrollan funciones de supervisión en primaria general y primaria indígena¹⁵⁰. Con esto, no se pretende referirse más que a un amplio

¹⁴⁹ Serafín Antúnez (1996) Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre procesos de Reforma de la Educación Básica. San Juan del Río, Qro. 5-7 de Noviembre.

¹⁵⁰ En el estado de Hidalgo, como en otras entidades del país, el nivel de educación primaria se atiende en dos modalidades: primaria general y primaria indígena. La primera de ellas, se administra en el estado con la conformación de 18 sectores, mientras que la segunda, es atendida en 8 sectores.

consenso, planteado en muchos lados, acerca de que todos los supervisores deben tener en sus zonas escolares experiencias que despierten y fomenten sus motivaciones, conocimientos y capacidades en un amplio espectro de campos científicos y ámbitos culturales.

Desde la década de los 80's, con la implementación de los Manuales Administrativos para los sujetos que desarrollaran funciones directivas y de supervisión, como parte sustantiva del Proyecto estratégico 05 denominado "Fortalecimiento de la Capacidad Técnico-Administrativa de los directivos Escolares", la función supervisora se percibió en una posición clave para contribuir a que los propósitos del Programa Nacional de Educación se expresarán favorablemente. Tanto en primaria general como en primaria indígena se otorgo a cada supervisor su respectivo Manual. Sin que los caracterice una diferencia sustantiva, el Manual de Primaria Indígena enfatizaba en el contexto bilingüe donde tenía lugar, pero la función supervisora se concebía de igual manera.

En este punto quiero precisar respecto a una propiedad de comparación que considero se puede plantear: la función supervisora en el contexto de la política educativa implementada desde la década de los noventa. Advierto, y reconozco, en primer término la similitud que existe entre las modalidades de primaria general y primaria indígena, pero que de igual manera poseen atributos en parte compartidos (similares).

Normativamente la supervisión escolar se define como una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa de la zona, como elemento del cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacional.¹⁵¹

Con la puesta en marcha del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, una de las intenciones básicas era proporcionar a los directores y supervisores información y sugerencias para analizar la situación actual de la escuela o zona escolar en las que laboran y sobre el papel que han desempeñado en la misma, de igual manera se pretendía el desarrollo de una actitud profesional sólida para iniciar acciones concretas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas.

Estos propósitos de fortalecimiento e innovación de la función directiva y de supervisión, fueron planteados tanto para la modalidad de primaria general como para la de primaria indígena. Desde entonces, una de las críticas recurrentes es que no se ha dado respuesta a la singularidad de las condiciones en que se desarrolla dicha función.

Una de las políticas que mayor relevancia ha tenido, e incidencia en la dinámica de los procesos escolares, ha sido sin duda la implantación del Programa para

¹⁵¹ SEP, op. cit. p. 52

Abatir el Rezago Educativo (PARE) ¹⁵² derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica (ANMEB), y que en el caso del Estado de Hidalgo fortaleció las políticas nacionales, principalmente en lo que a la actualización docente, materiales educativos e infraestructura se refiere. Estrategias que dieron un fuerte apoyo a los Supervisores Escolares, de ambas modalidades (general e indígena) en tanto que les construyeron oficinas, amuebladas, les proporcionaron viáticos para la realización de visitas a las escuelas, contando con vehículo para ello (dos camionetas por sector) y un elemento importante, les ofrecieron actualización docente a través de cursos dirigidos principalmente a maestros de grupo, pero que les permitían conocer lo que "los maestros estaban aprendiendo", según ellos, "para poder apoyarlos".

En este punto es notorio que el asunto de la actualización para los supervisores de ambas modalidades no fue enfatizada de igual manera. Mientras que los supervisores escolares de primaria general tuvieron acceso a dos cursos específicos sobre su función (Directivos Primaria, La Función del Supervisor en el PARE) los de primaria indígena se les involucro en cursos que preferentemente abordaban contenidos de la enseñanza de la lengua indígena, disminuyendo con ello la posibilidad de trascender hacia los propósitos planteados en el programa modernizador.

La necesidad de cambios desde lo estructural, se hizo presente con la formulación de la *Ley General de Educación (1993)*, la cual fortaleció muchos de los puntos del ANMEB, estableciendo una nueva dinámica en las relaciones y procesos educativos. En lo referente a la Supervisión Escolar, ésta se impulsa más en función de las actividades pedagógicas, en tanto que deja ver la necesidad de reducir las cargas administrativas para dar prioridad a aquellas, tal como lo establece en su artículo 22.

Este tipo de preocupaciones toma sentido más amplio en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde desde el diagnóstico se plantea que "el gran potencial de las funciones de supervisión y dirección escolares para el mejoramiento educativo no ha sido explorado a fondo todavía"¹⁵³, además de reconocer la necesidad de que el supervisor recupere la elevada responsabilidad que le corresponde, de tal forma de que esté en posibilidades de brindar apoyo pedagógico a los maestros y ser un enlace entre ellos y la autoridad educativa superior.

Más adelante, en el apartado de las estrategias y acciones del programa, se establece dar impulso a las funciones de Supervisión en tanto que demandan una

¹⁵² Con la finalidad de contribuir a aminorar el rezago educativo, el gobierno federal diseño e implemento programas compensatorios por regiones y grupos marginados. Uno de los más importantes ha sido el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), que se puso en operación en 1992 con tres fases. En la primera, conocida como PARE, se destinaron recursos extraordinarios a los estados con los índices de rezago más altos: Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo. En la segunda, conocida como PARE II se han cubierto otros diez estados y otros catorce son atendidos por la tercera, llamada PAREB.

¹⁵³ Poder Ejecutivo Federal (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, p. 29

*"preparación más vinculada a la organización escolar y al liderazgo educativo"*¹⁵⁴, a partir de reforzar sus habilidades y fortalecer el desempeño de sus funciones alentando la interacción periódica con directores y entre los supervisores mismos.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establece la necesidad de formar directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que su actividad favorezca los asuntos académicos sigue siendo urgente e impostergable, reconociendo la importancia de dicha función. Plantea además la centralidad de su trabajo en aspectos administrativos y de la carencia en su formación que les impide desarrollar una evaluación y seguimiento del trabajo docente y del funcionamiento de la escuela.

Se reconoce la necesidad de que en las instituciones educativas emerja una nueva cultura organizativa, pasando del mundo de la burocracia rígida al de las organizaciones flexibles capaces de aprender. Instalados en esta idea, al referirse a las intenciones de cambio en tres niveles: microsistémico, intermedio y macrosistémico, se ubica a la supervisión escolar en el segundo planteando que "en educación básica, los cambios se refieren, antes que nada, a la transformación de la supervisión escolar, dada la importancia que tiene la zona escolar como estructura intermedia fundamental de este tipo educativo, de manera que la supervisión opere como apoyo, con criterio compensatorio de las escuelas"¹⁵⁵.

Las intenciones generales planteadas en el PNE respecto a la supervisión escolar, parecen mostrar ausencia al revisar las políticas en referencia a la gestión escolar, tanto en sus líneas de acción, metas y programas y proyectos, los cuales se reducen a plantear el fortalecimiento de las funciones directivas sin aclarar la magnitud, alcance y desarrollo de los programas.

Por otra parte, en el recientemente suscrito, Compromiso Social por la calidad de la Educación (2002) se reconoce como factores de la baja calidad de educación a las "formas de administración predominantemente burocráticas y verticales" y "estructuras de gestión de lenta capacidad de respuesta en las oficinas centrales y en los planteles escolares". De igual manera se plantea la "transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje" para lo cual el sustento son directores con liderazgo y supervisores con alto nivel académico. En el mismo documento, el SNTE se compromete a impulsar medidas para que el acceso a los cargos de dirección, supervisión y jefaturas de sector se lleve a cabo mediante concursos de oposición.¹⁵⁶

Nuevamente, la política educativa considera la relevancia de la función supervisora, en ámbitos que recurrentemente se han planteado: aprendizaje, liderazgo, organización, etc. Sin embargo, la ausencia de estrategias claras que

¹⁵⁴ Poder Ejecutivo Federal, Op. cit. p.60

¹⁵⁵ Poder Ejecutivo Federal (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006. México pp. 49-55

¹⁵⁶ Secretaría de Educación Pública. (2002) Compromiso Social por la Calidad de la Educación. En: Dossier Educativo, Revista Educación 2001. México. Num. 88 pp. 1-32

aborden la problemática de la función sigue quedando pendiente. La formación, el ascenso, la normatividad, el mejoramiento de las condiciones, la incorporación de tecnología, es muestra de ello.

Este tipo de demandas, necesidades, proyectos, acciones, etc., expresadas en el discurso oficial, recuperan sin duda alguna las preocupaciones de construir una cultura de supervisión que trascienda los esquemas administrativos. Es así, como a través de consultas, encuestas, reuniones, etc. se van configurando cuestiones que tienen posibilidad de ser parte de la agenda de política educativa. La década de los noventa significó un gran paso hacia ello, sin embargo ha sido cuestionada por responder estas políticas nacionales a los requerimientos de la globalización. Es así, como podemos percibir la estrechez en la relación de estos ámbitos, nacional y mundial, a partir de un asunto (supervisión escolar) que es motivo de discurso continuo y de múltiples estrategias que no han tenido una consolidación en las prácticas cotidianas de supervisión.

Como podemos observar, desde las políticas educativas, expresadas en programas o leyes, no se hace una distinción clara y precisa de los sujetos que desarrollan la función supervisora en contextos y condiciones diversas, como lo son los de primaria general y primaria indígena.

Un punto coincidente en ambas modalidades de supervisión, lo han constituido los Programas Compensatorios implementados en el estado de Hidalgo, que entre otras cosas considera en uno de sus programas el apoyo a la supervisión.

El programa de Apoyo a la Supervisión tiene como propósito "Fortalecer la actividad que realizan los Jefes de Sector y Supervisores de Zona Escolar en los centros de trabajo que están ubicados en lugares alejados y de difícil acceso, propiciando que la supervisión escolar induzca y concerté la participación entusiasta de los docentes y la comunidad en los quehaceres escolares contando con apoyo económico y vehicular para poder realizar sus labores". El punto de partida básico para entrar en este programa, lo constituye la firma de un convenio donde se establecen las actividades que obligatoriamente debe desarrollar un supervisor escolar.

Entre las principales actividades se encuentran las siguientes:

- Apoyar activamente los trabajos de la red para la calidad educativa.
- Participar en la revisión, análisis, evaluación y validación de los proyectos escolares en su zona en sus etapas.
- Con base a los proyectos escolares de la zona escolar a su cargo elaborar y aplicar su proyecto de gestión.
- Realizar visitas a los centros de trabajo que tienen bajo su adscripción sobre todo los que cuentan con apoyos de Programas Compensatorios
- Verificar que los docentes que cuentan con el "Reconocimiento al Desempeño Docente" den cumplimiento a las actividades extra escolares a las que se comprometieron en la firma del convenio

- Validar calendarios de asistencia de los docentes con incentivos y el informe mensual de actividades escolares.
- Validar calendarios de asistencia de los docentes con incentivos y el informe mensual de actividades escolares.
- Promover que en cada uno de los planteles a su cargo el maestro elabore su proyecto escolar revisando y dando seguimiento a las etapas del proyecto escolar de los docentes incentivados.

Indudablemente que este tipo de dinámica institucional en la que se inscribe la función supervisora de primaria general y primaria indígena genera una importante serie de líneas sobre las cuales se puede profundizar y que en lo particular expreso a partir de una serie de supuestos hipotéticos, que pretenden abrir un debate sobre la implementación estandarizada de políticas educativas que tienen que ver con las prácticas cotidianas de sujetos que están en contextos y condiciones diferentes.

Algunos de estos supuestos son:

- La tendencia en la formación docente, así como sus estrategias de actualización, implementada a nivel estatal para los supervisores escolares de ambas modalidades, conlleva a fortalecer el conocimiento didáctico sobre contenidos escolares pero no así sobre las prácticas de gestión escolar cotidianas.
- La supervisión escolar en primaria general y primaria indígena necesita de un cambio estructural en su funcionamiento que los haga trascender de esquemas administrativos tradicionales a esquemas más innovadores y de gestión.
- La estandarización de las acciones y propósitos de las políticas educativas en el campo de la supervisión no ha permitido reconocer la particularidad y posibilidades de cada una de las modalidades.

De la discusión de estos puntos, nos acercáramos a lo que Roger Dale (2002) denomina como conocer los efectos de la globalización en la política y prácticas educativas, o más puntualmente, conocer las implicaciones directas e indirectas en ambas modalidades de supervisión que nos permita comprender con mayor amplitud el vasto campo de acción de los sujetos que desarrollan esta función.

C. APROXIMACIÓN EPISTÉMICA AL CAMPO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

Situarse en la posibilidad de identificar en una supervisión escolar de educación primaria los elementos que están presentes en su organización, en el conocimiento de la lógica de su funcionamiento y en la multitud de relaciones causales y funcionales que se establecen a su interior, es reconocer en ello la

*complejida*¹⁵⁷ de su vida institucional donde se manifiesta la coexistencia del orden y el desorden y que por tanto su indagación tendrá como punto de partida para la comprensión de la dinámica existente, la trama de relaciones internas y externas. Para Edgar Morin (2001) la complejidad es un tejido {*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Menciona que al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como lo indica, nos han vuelto ciegos.

La noción de complejidad, si bien resulta intuitivamente clara en muchas ocasiones y contextos, se presta a interpretaciones conceptuales muy diversas. A veces, por ejemplo, decimos que una realidad es compleja cuando simplemente no la entendemos o, mejor dicho, cuando nos damos cuenta de que somos incapaces de comprenderla, de que nos rebasa intelectualmente. Desde este punto de vista, la complejidad no sería un atributo del objeto, sino más bien del sujeto: indicaría que éste carece de medios para abarcar conceptualmente ese objeto -y que él mismo es consciente de este hecho.

Mas la complejidad no es un fenómeno que resida tan sólo en el sujeto del conocimiento. No es meramente un reflejo, proyectado sobre el objeto, de la conciencia de nuestra propia ignorancia, de los límites que tiene nuestra capacidad de intelección de una particular realidad. Pues si bien a veces concebimos cierto objeto como complejo porque no lo entendemos -porque parece superar nuestras capacidades intelectuales-, en otras ocasiones otorgamos la condición de complejo a un objeto justamente porque creemos entenderlo -y lo percibimos como realidad repleta de determinaciones extraordinariamente elaboradas, dotadas de una fina estructura que, además, podemos visualizar desde numerosos puntos de vista.¹⁵⁸

El sistema educativo constituye un subsistema que ocupa una posición central en el

¹⁵⁷ En el paradigma de la complejidad se sostiene que la realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. Se supone la presencia de fuerzas que recosen múltiples fuentes y que se ejercen en distintas direcciones. Por tanto se admite la coexistencia en el mismo sistema, de relaciones complementarias, simultaneas y antagónicas. La organización existe en un medio interno de relativo desorden, diversidad e incertidumbre. Véase a Jorge Etkin y Leonardo Schwartein "Componentes del Paradigma de la Complejidad" en: Identidad de las organizaciones, Buenos Aires, Paidós 1992. pp. 82-110.

¹⁵⁸ Pablo Navarro, Área de Sociología, Universidad de Oviedo. El fenómeno de la complejidad social humana.

seno de los países desarrollados; esa centralidad que, por la fuerza de los hechos, ha adquirido dicho sistema en las sociedades avanzadas hace que éstas deban compartir, necesariamente, con aquél el peso de su elevada y progresiva complejidad. En el marco de un estudio más general, Jacques Lesourne (1993) presenta una colección de hasta once razones que justifican sin paliativos la consideración de los sistemas educativos como altamente complejos:

1. La complejidad del sistema educativo procede, en primer término, de su objeto que no es otro que el de *transformar a los seres humanos*. La diversidad del ser humano, su autonomía, su capacidad autoorganizativa y, en fin de cuentas, su propia complejidad constituye un factor primario que complica notablemente la tarea educativa.

2. La *dimensión del sistema* es considerable. A consecuencia de la evolución social y económica, y habida cuenta de la importancia adquirida por el sector público en este ámbito, los sistemas educativos han experimentado un crecimiento notable, factor que ha contribuido indudablemente a un incremento de su complejidad.

3. La *complejidad formal*, que se manifiesta en aspectos tales como la estructura del sistema, el organigrama funcional y jerárquico, la diversidad del profesorado, la abundancia de normativa, la variedad de las titulaciones, etc.

La *complejidad informal*, que surge de las interacciones presentes en el interior de los centros al margen de las orientaciones que dimanan de la autoridad central. La amplia libertad característica de la función docente se une a la diversidad natural del alumnado, del profesorado y de los equipos directivos, para generar fenómenos espontáneos que introducen en el sistema otro tipo de complejidad.

5. La ambivalencia del sistema educativo que se presenta como *fuertemente cerrado* y, a la vez, como *extremadamente abierto* a la sociedad. Cerrado por la naturaleza de la carrera docente, por su comportamiento profesional, por la organización burocrática del sistema y por su propensión endogámica. Abierto por la influencia de las familias, de los medios de comunicación, del sistema productivo, de los partidos políticos, las organizaciones sindicales, etc.

6. El sistema educativo *opera en el largo plazo*. Buena parte de las reformas educativas concernientes al currículo, a los sistemas de formación del profesorado o a la organización de los centros deja sentir sus efectos sobre todo el alumnado no antes de una década. Y, en cualquier caso, la pretensión del sistema es la de contribuir a la definición del individuo adulto.

7. El sistema educativo *está implicado en el sistema económico*, y lo está no sólo - como señala Lesourne- por la importante participación en el PIB, en términos de gasto, y por las correspondientes expectativas sociales respecto de su grado de eficacia y de eficiencia, sino también por la dimensión económica que la revalorizada formación del capital humano asigna, en la actualidad, a la Educación.

8. La medida de los efectos del sistema educativo es *imprecisa*. La dificultad de establecer estándares externos, relativamente estables, la alusión a valores globales y las variaciones con el tiempo son tan sólo algunos de los factores que hacen de la medida en educación algo, aunque necesario, imperfecto.

9. La *dificultad de evaluar el grado de consecución de sus fines y objetivos globales*. Aun cuando existe, por lo general, un cierto consenso sobre cuáles deben ser las grandes metas de la educación no suele existir una relación lógica entre las declaraciones de principio y los currículos, los programas o los métodos de enseñar.

10. La *dificultad de articular políticas carentes de toda ambigüedad*. Las notas características de los sistemas educativos antes mencionadas plantean, por vía de consecuencia, el que las políticas deseables sean, con frecuencia, razonablemente imprecisas y que dos posiciones, en apariencia contradictorias, puedan contener ambas un cierto grado de validez.

11. El sistema educativo constituye una *zona de conflictos*. Conflictos entre las familias y sus hijos, conflictos entre los alumnos y los centros, conflictos entre el profesorado y la administración, conflictos en la administración de los recursos, etc.

Coherentemente con el análisis anterior no es de extrañar que Lesourne concluya afirmando que "*ocuparse del sistema educativo es ocuparse de la complejidad*"¹⁵⁹. Si esto es cierto -y parece serlo a primera vista- la reflexión sobre el sistema educativo, sobre sus reformas y, en general, sobre las políticas que le son características no puede ignorar esa nueva lógica, esa nueva epistemología y, en fin, esa nueva forma de pensar la realidad física, natural y social que a lo largo de las dos últimas décadas se ha abierto camino en el panorama de la ciencia contemporánea y que se alberga en el llamado *paradigma de la complejidad*.

En este sentido, considero que la supervisión escolar es determinada y determinante de un cierto orden social establecido, tanto a nivel de la sociedad en general como a nivel particular del individuo, atravesando distintos campos en que actúa el hombre y en los cuales es posible que actúen simbólicamente por medio de actos y no actos, de palabras y de silencios.

Como se puede observar, una actividad de reflexión y análisis que tome en cuenta estas consideraciones epistemológicas, da referencia de una concepción de realidad y de los procesos sociales en particular que orientan cierta construcción del conocimiento. Derivado de ello es posible reconocer:

- El carácter complejo de los procesos que se desarrollan en una supervisión escolar.

¹⁵⁹ Jacques Lesourne (1993). S/r.

- La determinación de las prácticas de supervisión como producto de un marco sociohistórico más amplio.
- La supervisión escolar como algo que debe ser pensado en continuo cambio y transformación.
- La implicación ideológica y política que tienen los supervisores en las prácticas que desarrollan.

A partir de estos supuestos, reconocer el carácter complejo de la supervisión escolar de educación primaria, nos permite ubicarla, para efectos de su indagación, *como parte de un todo* (el sistema educativo) y *como un todo* a la vez (la supervisión escolar como organización), en el cual las relaciones entre el supervisor y sus subordinados o superiores son elemento esencial para comprender parte de su constitución. Es así como la aproximación a la supervisión escolar en educación primaria es posible desde la noción de *totalidad*, donde emergen situaciones que le dan un carácter genérico y particular. En la cotidianeidad de sus relaciones, emergen o se sumergen en el supervisor, cualidades y habilidades según el contexto de su acción y la posición que ocupe en un momento determinado, ello establece lo que podemos llamar la dinámica de la *relación entre el todo y las partes*. El *todo* no es más ni menos que la suma de las *partes*.

Desde la concepción dialéctica de la totalidad, no se concibe ni como estructuralista ni como sistémica, sino como organicista, la totalidad pensada como multiplicidad de particularidades condensatorias del todo. La realidad no está separada del pensamiento, si esta separación se diera, estaríamos desprendiendo la reflexión del discurso epistémico. A pesar de ello, la realidad no es en sí objeto de conocimiento, este se construye.¹⁶⁰

El campo de la supervisión escolar entonces, debe ser concebido como una unidad viva en movimiento y cambio, donde la expresión de su cotidianeidad es múltiple, y por ello, con conexiones hacia su interior y exterior que la sitúan en un determinado espacio y tiempo. En estas interconexiones, la constitución de las prácticas de supervisión toma sentido, en tanto que el pensamiento la concretiza, es decir, crea una síntesis de las determinantes múltiples que la hace particular.

Frente a esta idea de totalidad, parece la idea de la complejidad, como la imposibilidad de unificar, de lograr o de eliminar las incertidumbres, es decir, la imposibilidad de la totalidad misma, de llegar a la verdad. Entonces, si se quiere llegar a comprender los procesos de supervisión escolar, es necesario desarrollar una forma de pensamiento que trascienda las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones, pero siempre considerando un espacio para la simplicidad porque en ello radicaría un elemento de complementación.

¹⁶⁰ Francisco Covarrubias Villa. (1991) *La construcción del conocimiento social desde la dialéctica crítica*. México, CCH-Sur/UNAM, pp. 66-84

Desde un paradigma de la simplicidad¹⁶¹, la supervisión escolar aparece dentro de una estructura inamovible, donde su papel fundamental es ser funcional en relación a los elementos que la anteceden y preceden jerárquicamente. Existe un orden al que hay que responder y la no respuesta a ese orden implicaría un desorden estructural que llevaría a configurar la función de la supervisión como elemento desarticulador.

Pensar en este orden a la supervisión escolar, es pensarla en una forma reduccionista, donde no se reconoce su carácter complejo, sus conflictos interiores y exteriores, sus contradicciones y sus lados que no son armónicos con el sistema. Si esto es así, la supervisión escolar no es simplemente un objeto extraordinariamente complejo. Es un objeto en el que el hecho de la complejidad se nos muestra, por así decirlo, en su cotidianeidad misma. No sólo como complejidad de un determinado tipo de procesos, sino como complejidad de los sujetos (supervisores escolares) cuya interacción constituye el medio social donde se desarrollan con otros sujetos. La supervisión escolar se constituye así, como un objeto de características muy especiales, donde es al mismo tiempo un espacio donde un grupo de sujetos convive desde su cognición y su pragmatismo.

Desde esta posición, planteo que la interacción de sujetos en un espacio determinado, los lleva a constituir la realidad donde se movilizan, es decir, como lo plantean Berger y Luckmann "la realidad se construye socialmente"¹⁶², en tanto que los procesos y objetos de la realidad se encuentran en relación y dependencia mutuas.

Me interesa, en este sentido, analizar cómo el conocimiento que tienen los supervisores escolares de su función, orienta la construcción de la vida cotidiana¹⁶³ en la zona escolar bajo su responsabilidad. La vida cotidiana escolar se presenta entonces como una realidad interpretada por los sujetos que cohabitan en ella, y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, donde la complejidad no existe en tanto no sea *llamada* por ellos mismos, es decir, que conflictúen su propia realidad.

Berger y Luckmann plantean que "entre las muchas realidades, una es la realidad por excelencia: la de la vida cotidiana, con toda su imperiosa presencia del *aquí y ahora*. Esta se capta como ordenada por una rutina, y como existente desde antes de ingresar a ella. La gente considera la realidad cotidiana como 'su' mundo, importando menos el resto de las realidades. La realidad de la vida cotidiana se

¹⁶¹ Edgar Morin expresa que el paradigma de la simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. Véase Morin, E. (2001) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial, pp. 87-110

¹⁶² P. Berger y Thomas Luckmann. (2001) La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 233 p.

¹⁶³ Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. Ágnes Heller. (1998) Sociología de la vida cotidiana. 5a. Edición. Ediciones Península, Barcelona, pp. 19-26.

presenta también como un mundo intersubjetivo, pues no podemos existir en ella sin interactuar con los demás".¹⁶⁴

Como se puede advertir, la posición epistemológica que ha dominado la comprensión y explicación de los fenómenos sociales, entre ellos los educativos, ha sido desde un enfoque reduccionista de la realidad. Esto parte de la creencia de que se pueden separar las partes de una manifestación compleja hasta encontrar elementos tan simples que puedan ser entendidos de una vez para siempre. En última instancia, se puede decir, es una consecuencia de la forma en que la modernidad occidental construyó la realidad socio-política. Este modelo se oponía al modelo holista, el cual consideraba en su proceso de análisis sistemas cada vez más percibidos desde la complejidad, que exploraban la contradicción e incertidumbre.

En el fondo la cuestión parece centrarse en la capacidad de los sujetos para mirar su propia realidad, una visión que no les permite mirar hacia la dimensión total de ella, sino que parcializa, y con ello, divide. La totalidad es observada, negando la posibilidad a los sujetos de comprenderla holísticamente.

Una observación distinta de los procesos que se viven en una supervisión escolar, brinda oportunidades para configurar nuevas representaciones sociales y culturales de la cotidianidad de una zona escolar. El paradigma de la complejidad ofrece estas opciones. Para ello, es necesario problematizar frecuentemente el mundo que creemos ver, suspender las certezas y supuestos respecto a ese objeto, y posicionarnos epistemológicamente desde la complejidad, donde la realidad no es algo acabado, ni un conjunto de procesos estáticos, sino que es un cambio, movimiento y transformación continua.

Estas ideas rompen con el paradigma de la simplicidad que interpreta los procesos sociales y educativos como una serie de mecanismos que deben manejarse desde afuera. Sirva esta primera aproximación para introducirnos al mundo de la supervisión escolar en la complejidad de su funcionamiento. En este tipo de organizaciones la estructura organizativa se desordena con frecuencia por la creciente complejidad del flujo y los grados de interacción de los sujetos que se involucran.

D. ESTRUCTURA Y CULTURA ORGANIZACIONAL DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR.

La aproximación teórico-metodológica la definí desde la perspectiva de *análisis estructuralista*, que abrió múltiples posibilidades de indagación al reconocer a la organización-institución de la supervisión escolar en su totalidad y complejidad. En este sentido, fue posible entonces, situarse en un campo donde los sujetos establecen relaciones sociales y desarrollan procesos institucionales que pueden tener una mirada, explicación y comprensión desde múltiples posiciones y ámbitos.

¹⁶⁴ Berger y Luckmann, op. cit.

Se plantea inicialmente algunas consideraciones respecto a la estructura y organización, posteriormente se discute los conceptos de orden, jerarquía y determinación en la supervisión escolar para finalmente advertir dos campos de articulación en las prácticas de supervisión: análisis organizacional y cultura organizacional.

La supervisión escolar como organización, es posible comprenderla a partir de la trayectoria, formación e identidad de los sujetos particulares que se encuentran ahí; a partir de los encuentros, relaciones e interacciones con otras personas que este ahí, es posible el estudio del rol, la espontaneidad y la catarsis; los elementos subyacentes en esta organización humana puede dar cuenta de la dinámica (reglas, política, actividad, etc.) de la supervisión escolar como grupo, es decir a la organización espontánea.¹⁶⁵

1. Estructura y organización de la supervisión escolar

Antes que los sistemas educativos surgieran en el mundo como sistemas de regulación de la oferta educativa sistemática, existieron otros dispositivos entre los cuales el curriculum jugó un papel fundamental junto con otros como los exámenes o pruebas, la formación docente o la supervisión educativa. Las distintas formas en que estos dispositivos se fueron articulando entre sí, fueron conformando una estructura de organización en distintos niveles de jerarquía.

Los cambios políticos, culturales, sociales y sobre todo económicos, han ido transformando cada día el tejido social, situación que parece no ir de la mano con los procesos educativos, en tanto que muchos de ellos se adhieren a responder a estructuras superadas y tratar de conservarlas. Esto ha llevado a que la práctica educativa de muchos sujetos se vea sedimentada y estática ante los cambios presentes. En el caso de México, la estructura del sistema de supervisión escolar se ha visto estancada en prácticas instituidas que no reconocen la exigencia de la innovación. La estructura organizacional en este ámbito, por la importancia y posición que ocupa, entonces, parece apostarle al conservadurismo de su *ethos*.

En la estructura organizacional del sistema de supervisión es posible advertir una serie de procesos y relaciones que están en juego, y que de alguna forma constituyen, y han configurado, una cultura particular en los supervisores que no tienen otros actores educativos.

Hasta aquí, he mencionado dos conceptos clave que es necesario aclarar para una mejor comprensión: estructura y organización. Para Claude Flament, citado por Viet (1979) "una estructura es un conjunto de elementos entre los cuales existen relaciones, de modo tal que toda modificación de un elemento o una relación supone la modificación de los otros elementos y relaciones".¹⁶⁶

¹⁶⁵ Jacques Ardoino (1980) *Perspectiva política de la educación*. Madrid. Narcea. 312 p.

¹⁶⁶ Jean Viet. (1979) *Los métodos estructuralistas en las ciencias sociales*. Amorrortu Editores.

Desde esta concepción de Flament, que hace referencia a grupos sociales, podemos destacar el papel determinante del supervisor escolar en la actuación de otros sujetos (subordinados) y que en función a las relaciones que establezcan, es como se va constituyendo la vida en su zona escolar. Es la relación entre las partes y el todo, que nos explica la categoría de totalidad revisada anteriormente.

En el mismo sentido, Richard H. Hall (2000) considera a la estructura como "un medio complejo de control que se produce y recrea continuamente en la interacción, sin embargo da forma a esa configuración: las estructuras se constituyen y son constituyentes"¹⁶⁷. Esto alude al carácter dinámico de una estructura y establece un punto de contradicción respecto al conservadurismo de las organizaciones.

En relación al concepto de organización, Lapassade (1999) observa que por lo menos tiene dos significados: 1) por una parte designa un *acto organizador* que se ejerce en instituciones, y 2) por la otra, apunta a realidades sociales: una fábrica, un banco, un sindicato son organizaciones". Más adelante expresa que llamará organización social a "*una colectividad instituida con miras a objetivos definidos*, tales como la producción, la distribución de bienes, la formación de hombres".¹⁶⁸

Por su parte, Richard H. Hall (2000) recupera los aportes de tres clásicos en el estudio de las organizaciones para ofrecer sus aportes: Weber, Barnard y Marx, y de de dos autores contemporáneos, Etzioni y Scott.

Para Weber las organizaciones contienen una jerarquía de autoridad y una división del trabajo. Advierte que las organizaciones realizan continuas actividades con propósitos de una clase específica, así como trascienden la vida de sus miembros y tienen metas. Las organizaciones, dice, *están diseñadas para hacer, algo*.

Barrar!, aunque coincide con Weber en muchos aspectos, considera a la organización como *un sistema de actividades o fuerzas conscientemente coordinadas de dos o más personas*. La actividad se realiza mediante una coordinación consciente, deliberada y con propósitos. Las organizaciones requieren comunicaciones, voluntad de los miembros para contribuir y un propósito común entre ellos.

Por su parte Marx, aún cuando no ofrece una definición formal de organización, su análisis del orden social contiene muchas implicaciones sobre las organizaciones. La noción clave de Marx es la praxis. La praxis se sitúa de forma histórica y se refiere tanto a la actividad individual como a la colectiva. La colectiva es la que es relevante aquí.

¹⁶⁷ Richard H. Hall (2000) *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados*. Sexta Edición. Pearson, Prentice Hall., 360 p.

¹⁶⁸ Georges Lapassade. (1999) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa Editorial, México.

En los esfuerzos por aclarar la descripción y comprensión de las organizaciones, en la década de los sesenta, Etzioni (1964) y Scott (1964) ofrecen sus definiciones:

Etzioni menciona que las organizaciones son unidades sociales (o agrupamientos humanos) construidos y reconstruidos de forma deliberada *para buscar metas específicas*. Se incluyen las corporaciones, ejércitos, escuelas, hospitales, iglesias y prisiones. Se excluyen las tribus, clases, grupos étnicos y familias.

Scott agrega elementos adicionales a esta definición: las organizaciones se definen como colectividades... que se han establecido para la consecución de *objetivos* específicos a partir de una base más o menos continua. No obstante... queda claro que las organizaciones tienen características distintivas aparte de la continuidad y especificidad de metas. Estas incluyen fronteras relativamente fijas, un orden normativo, niveles de autoridad, un sistema de comunicación, y un sistema de incentivos que permite que varios tipos de participantes trabajen juntos en la consecución de *metas comunes*.¹⁶⁹

Con base en estas consideraciones, Hall concluye que "una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicación y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad".¹⁷⁰

Para aproximarnos a una definición de estructura organizacional es posible advertir algunos elementos presentes en las consideraciones anteriores: relaciones, determinaciones, división del trabajo, jerarquía, orden, etc. En este sentido, estructura organizacional es un espacio de constitución de relaciones donde las personas actúan según la posición que ocupen, determinando las relaciones de otras personas, en algunos casos, y respetando las reglas que regulan su comportamiento.

Las estructuras organizacionales responden a tres funciones: 1) tienen la intención de elaborar productos organizacionales y alcanzar objetivos organizacionales; 2) se diseñan para minimizar o regular la influencia de las variaciones individuales sobre la organización; 3) por último, son el ambiente donde se ejercita el poder, donde se toman decisiones y donde se desarrollan las actividades de la organización.¹⁷¹

Desde esta mirada, el sistema de supervisión escolar ha respondido siempre a los requerimientos de la estructura organizacional, la posición que ocupan sus autoridades educativas o representantes sindicales jerárquicamente superiores),

¹⁶⁹ Hall, op. cit. p. 31

¹⁷⁰ Ibid. p. 33

¹⁷¹ Ibid. p. 53

no le permite al supervisor escolar una manifestación de autonomía, en tanto que su actuación aparece determinada desde estos lugares. Sin embargo, la posición al interior de su espacio de acción (zona escolar) hace que esta situación se revierta, y es entonces que él es un elemento determinante y regulador del comportamiento de sus subordinados.

En la supervisión escolar se juegan relaciones de poder, un poder que puede ser centralizado o descentralizado en toda la organización. Este poder se ha constituido al paso del tiempo, se perpetúa en algunas personas quienes lo utilizan precisamente para mantenerse. Así en la estructura organizacional se advierte una dependencia mutua, entre los que necesitan mantenerse y los que necesitan algo de las personas en el poder. Los supervisores escolares establecen continuamente este juego con los docentes y directivos: los favores, las preferencias, los estímulos, son característico de ello.

2. Orden, jerarquía y determinación.

Desde la edad antigua, la supervisión en el campo educativo se vincula con la necesidad de los poderes públicos y de las instituciones de ejercer un control político y de vigilar el comportamiento de los maestros y las escuelas. En este sentido, el sistema educativo le ha ido otorgando a través del tiempo, diferentes significaciones, definiciones, metodologías y acciones, de tal manera que entender el papel que actualmente desarrolla un supervisor escolar de educación básica implica reconocer todo un proceso de constitución histórica de la función supervisora. El término supervisión deriva de dos voces latinas: *super* -que significa "sobre"—y *visio* -que hace referencia a la "acción de ver"--. De esta manera, el término sintetiza la acción de mirar desde arriba, desde una *posición jerárquica* superior, con una perspectiva amplia que percibe todos los lados del sistema.

Actualmente, la estructura administrativa en educación plantea que "la supervisión de zona constituye el enlace para retroalimentar y coordinar las funciones y actividades entre las áreas normativas, administrativas y los planteles escolares a fin de dirigir y controlar el funcionamiento integral del servicio educativo"¹⁷². Por otra parte, Clifton (1971) menciona que supervisor es todo jefe intermedio, que tiene un grupo de subordinados a su cargo, pero también tiene superiores a quienes reportar, independientemente de su nivel rango en la escala jerárquica.

Desde esta perspectiva, la tradición histórica del desarrollo de la función supervisora nos permite comprender que se encuentra inmersa en un *orden estructurado* en el cual es posible observar que las prácticas y el rol que desempeña un supervisor están *determinados* por las relaciones sociales¹⁷³ que

¹⁷² Secretaría de Educación Pública. (1987) *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria*. Proyecto estratégico No. 5. F.C.T.A.D.E. México, p. 51

¹⁷³ Al tratar sobre la estructura social, C. Levi-Strauss puntualiza "Así aparece la diferencia entre dos nociones tan próximas que ha menudo se les ha confundido; es decir, la de *estructura social* y la de *relaciones sociales*. Las *relaciones sociales* son la materia prima empleada para la construcción de los modelos que ponen de manifiesto la *estructura social* misma. Por consiguiente, en ningún caso se

mantiene con la superioridad y con sus subordinados. Desde la escuela rural, donde el rol desempeñado se aproximaba hacia lo pedagógico, pasando por la época de la tecnología educativa en México, donde surge una orientación más hacia la vigilancia y control de la norma administrativa, hasta nuestros días, donde la búsqueda de un rol más académico no termina por consolidarse, el Supervisor Escolar siempre ha estado ligado a las nociones de poder, autoridad y control. Lo anterior ha permitido que en las relaciones sociales con sus subordinados su status jerárquico tenga un poder de definición en la mayoría de las actividades de una zona escolar. En esta relación de poder, que siempre existe entre el supervisor y sus subordinados, aquel aparece con una mayor autonomía en sus acciones, es decir, a pesar de su posición intermedia entre la autoridad superior y los docentes, generalmente no se ve sometido a un escrutinio de su labor.

En este sentido, en los espacios de interacción de los sujetos se pone de manifiesto una movilización de las "fuentes de incertidumbre pertinentes que ellos controlan en una estructura de determinado juego, por sus relaciones y transacciones con los otros participantes en el juego."¹⁷⁴ La determinación de las reglas del juego por parte del Supervisor Escolar sería entonces una expresión de una relación de poder.

La política educativa reciente (1989-2006) ha planteado en sus diagnósticos la necesidad de superar prácticas arraigadas en la función supervisora, lo que finalmente alude a reestructurar el orden establecido y constituido históricamente. Las propuestas apuntan a fortalecer la capacidad de gestión en los supervisores desde una visión estratégica orientada principalmente hacia la búsqueda de un rol más pedagógico. Se plantea que con ello es posible transitar de una autoridad legal¹⁷⁵ del supervisor hacia un liderazgo académico¹⁷⁶. A partir de un nombramiento otorgado por la autoridad educativa superior el supervisor escolar es reconocido como la representación de la autoridad misma, en tanto que en él recae la responsabilidad de mantener el control y dirección de los planteles a su cargo, actividad que desarrolla desde sus propias representaciones que en su mayoría se orientan hacia la fiscalización y vigilancia del cumplimiento de los mandatos institucionales.

Por otra parte, se advierte que el rol académico que actualmente se le propone, necesariamente implica la modificación del status tradicional (autoridad) frente a

podría reducir esta al conjunto de las relaciones sociales observables en una sociedad dada". Véase Jean Viet. (1979) *Los métodos estructuralistas en las ciencias sociales*. Amorrortu Editores, p. 12

¹⁷⁴ Crozier y Erhard, op. cit. p. 26

¹⁷⁵ En su estudio sobre la autoridad, Weber, basándose en las fuentes y tipos de legitimidad, establece una tipología de autoridad: la tradicional, la carismática y la legal, racional o burocrática. Es en éste tercer tipo que plantea que se da "cuando los subordinados aceptan las órdenes superiores como justificadas, porque están de acuerdo con un conjunto de preceptos y normas que consideran legítimos y de los cuales deriva el mando". Véase: Idalberto Chiavenato (1990) "Modelo Burocrático de Organización" en: *Introducción a la teoría de la administración*. México, McGraw-Hill, p. 307.

¹⁷⁶ Para S. Ball el estilo de liderazgo es "al mismo tiempo un acto de dominio (la afirmación de la responsabilidad suprema) y una expresión de la integración (el centro de identidad y el propósito común dentro de la institución)". Véase. S. Ball. (1994) *La micropolítica en la escuela*. Madrid, p. 96

sus subordinados, en tanto que aparece en un nivel (académico) en el cual es más difícil que determine las relaciones. El orden estructurado de las relaciones se ve perturbado y con ello la jerarquía del supervisor.

En este orden de ideas, desde un análisis organizacional es posible observar a la Supervisión Escolar en Educación Básica como una organización¹⁷⁷ en la cual las conductas colectivas preestablecidas se ordenan, jerarquizan y centralizan a partir de modelos reflejados y fijados de antemano en esquemas más o menos rígidos.¹⁷⁸

La pretendida búsqueda de la eficiencia en la función supervisora a partir de adecuar los medios a los fines, hace posible mirar a la Supervisión Escolar desde el modelo burocrático de Weber, considerando a la burocracia como una organización humana basada en la racionalidad. Desde esta perspectiva, se advierte como se establece de forma racional la jerarquía de la estructura administrativa, de la cual el supervisor forma parte y en donde se le asignan las funciones y atribuciones a la posición que ocupa. En el caso de los supervisores de educación primaria siguen desarrollando actividades de seis tipos: enlace, promoción, orientación, asesoría, verificación y evaluación, todas ellas con una orientación inminentemente de corte administrativo, que finalmente viene a constituir la esencia del orden estructurado.

Dentro de este orden estructurado, la supervisión escolar burocrática se ve inmersa de normas y reglamentaciones (escritos para garantizar su interpretación sistemática y unívoca) que finalmente vienen a ser un instrumento de poder por quienes están posicionados jerárquicamente mejor, lo que le da un sentido de orden y subordinación. Recordemos que el supervisor, situado en su papel de enlace, es a la vez jefe y subordinado.

En este sentido burocrático, en una organización como la supervisión escolar, los subordinados (docentes) no pueden hacer lo que quieran, sino lo que la autoridad, representada por el supervisor, les determina que hacer (desarrollo del currículum, por ejemplo). Así la disciplina y el control hacia el cumplimiento de las tareas específicas constituye en esencia la función supervisora en la burocracia.

Esta aproximación a la función supervisora, desde el análisis de su estructura organizacional, nos ha permitido reconocer que trascender el orden estructurado implica un mayor estudio de las relaciones sociales que se ponen en juego, así como considerar que la estructura de la supervisión es algo que se construye en un tiempo y a partir de ciclos, tendencias, transiciones y cambios.

¹⁷⁷ El sentido de organización que aquí planteamos es el referido al acto de organizar, estructurar e integrar los recursos y los órganos responsabilizados de su administración y establecer relaciones entre ellos y atribuciones de cada uno de ellos.

¹⁷⁸ Viet, op. cit. p. 119. 152

3. Cultura organizacional: el poder y conflicto en la cotidianeidad de las prácticas de supervisión.

Como se ha mencionado con anterioridad, reconocer que la asunción al puesto de supervisor escolar, tiene una connotación clara que esta ligada a la figura de autoridad, en la cual esta implicada la noción de poder, cuya principal función, manifiesta u oculta, se expresa cotidianamente a través del control. Comprender la imbricación de estas categorías en las prácticas de supervisión escolar, dentro de un contexto amplio y en su existencia espacio-temporal, puede abrir el camino hacia nuevas realidades.

En este sentido, analizar la *cultura organizacional* en que se están inmersas permite entender las relaciones de causalidad que se expresan entre ésta y el orden institucional estructurado y cómo de ello deriva tensiones entre la tradición histórica de la función, ligada a la eficiencia organizacional y la innovación en la gestión que plantean las nuevas políticas.

La *cultura organizacional*, en este trabajo, la entiendo y defino como el conjunto de arreglos y entramados institucionales que garantizan cierta estabilidad social, con reglas claras y generalmente aceptadas, que permiten trabajar sobre los procesos, las relaciones, los sujetos, los conflictos y las prácticas y que ha sido construida históricamente con la participación, pasiva o activa, de los sujetos involucrados, desde los niveles macrosociales hasta los de niveles microsociales. En este sentido, las supervisiones escolares se perciben como estructuras histórica y políticamente construidas para el mantenimiento del orden institucional en las escuelas.

En un sentido antropológico, Geertz (1992) dice que la *cultura* consiste en "estructuras de significación socialmente establecidas" donde es posible describir todos los fenómenos de manera inteligible, es decir, densa¹⁷⁹. Es así como la *cultura organizacional* determina las ideas de lo que es importante para una supervisión escolar respecto a creencias, costumbres, rituales, rutinas, estilos de supervisión, interacciones, formas de gestión, comportamientos sociales, negociaciones, etc.

La *cultura organizacional*¹⁸⁰ construye, entonces, a partir de estas estructuras de significación socialmente establecidas, un orden institucional dentro del cual se desarrollarán determinados procesos y sujetos. El contexto del Sistema Educativo, ordenado a partir de una serie de presupuestos, se expresa en realidades

¹⁷⁹ Clifford Geertz, (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa. pp. 19-40.

¹⁸⁰ Para Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein, la cultura organizacional se integra de los siguientes elementos: a) los caracteres del entorno que comparte la organización; b) la tecnología, los hábitos y modos de conducta; c) la valoración social de los puestos de trabajo; d) los roles; e) los actos simbólicos; f) las redes de comunicación; g) y el sistema de valores, mitos y creencias compartidos en los grupos de trabajo. Véase Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein. (1992) "Componentes del paradigma de la Complejidad" en: *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Piados, pp. 82-110.

contextuales como la supervisión escolar, por lo que el análisis organizacional de ésta tiene como elemento de referencia necesario el contexto amplio donde se deciden las políticas educativas y los cambios estructurales en educación, es decir, la cultura de una supervisión escolar, es expresión operativa del orden institucional que prevalece en estructuras sociales más amplias.

El sistema de la supervisión escolar, como un sistema cultural, no alude necesariamente a una estructura jerárquica, sino que derivado del orden institucional que prevalezca en su entorno es como se observará en ella los rasgos locales que la distinguen, condición que generalmente no es ajena a los rasgos de la cultura organizacional prevaleciente. En este sentido es conveniente reconocer que en el ámbito de la cultura organizacional los cambios estructurales se presentan con lentitud, a diferencia de la dinámica de evolución que presenta una supervisión escolar en particular.

En nuestro sistema educativo, la estructura de la supervisión escolar ha compartido una imagen en torno al actuar de los sujetos y los procesos que desarrollan. La concepción de que el papel esencial de un supervisor es el control y vigilancia de la labor de las escuelas de su jurisdicción, es una concepción que ha sido construida desde la edad antigua donde se consideraba que el *sofronista*, era un magistrado encargado de vigilar la educación y la conducta moral o el *aerópago*, que formaba parte del tribunal superior, se encargaba de controlar la acción pública de la escuela, hasta nuestros días donde se plantea que el supervisor debe ejercer control en los ámbitos administrativo, legal, financiero y técnico y metodológico.

Esta concepción construida socialmente, se discute actualmente frente a una concepción que supera el rol tradicional eficientista y que se encamina a considerar la función supervisora como una función de apoyo y orientación de los docentes. Entonces el papel del supervisor tiene que ver con la búsqueda de la innovación en la gestión, expresada en las tareas pedagógicas, administrativas y de extensión educativa.

La tensión existente entre la tradición histórica eficientista y la innovación en la gestión se explica solamente a partir de analizar el orden institucional existente, el cual se convierte en el marco de referencia general para la actuación de los sujetos particulares. El análisis del rol que desempeñan los supervisores no puede olvidar la existencia de otras realidades inherentes a los procesos de gestión que desarrolla, como tampoco puede olvidar los factores contextuales más amplios (política educativa) que configuran el orden institucional históricamente construido.

Weber plantea que los que actúan socialmente pueden atribuir validez legítima a un orden determinado: a) en méritos de la tradición: validez de lo que siempre existió; b) en virtud de una creencia afectiva: validez de lo nuevo revelado o ejemplar; c) en virtud de una creencia racional con arreglo a valores: vigencia de lo que se tiene como absolutamente valioso; d) en méritos de lo estatuido positivamente, en cuya legalidad se cree. Culturalmente, entonces los supervisores validan el orden establecido institucionalmente, en tanto que comparten significados sobre su propia actividad: asumen que tienen una autoridad y poder por encima de los

demás, sus representaciones pedagógicas son válidas no importando el tiempo y espacio, son los elementos primeros que deben conocer cualquier cambio en educación o bien, sin ellos, el sistema educativo no tendría control.

Este tipo de significaciones tendrá implicaciones en el ejercicio de la autoridad que se les ha conferido y donde las relaciones de poder con sus subordinados se verán impregnadas por el control de las acciones para la verificación del cumplimiento¹⁸¹ de las normas y reglamentaciones vigentes, en la consideración de que ello garantizará la eficiencia en la labor que desempeñan los sujetos en la organización.

En éste juego que se establece entre el respeto a lo establecido y un manejo más autónomo, es como el supervisor escolar recupera determinados elementos para utilizarlos en una situación conflictiva, como lo puede ser el transgredir a la norma, lo que hace que revierta lo establecido a su favor, tal y como se plantea que "así como el sentido de una regla o de una prescripción formal que en principio pudiera parecer como represión, se puede distorsionar y convertirse en una protección contra el superior....".¹⁸²

El dominio de la situación la sigue teniendo el supervisor en tanto que es él quien da la pauta para el desarrollo de las relaciones y comunicación, evitando conflictos que alteren la armonía y compañerismo, en éste sentido es como se perfila una especie de negociación entre los involucrados donde, si bien hay niveles de autoridad, estos no son ejercidos en el sentido de "*perjudicar al compañero*" sino más bien en el darle "*oportunidades*" para que recapaciten y entren en el "*juego*"¹⁸³ establecido por la dinámica de las relaciones.

Los elementos conceptuales planteados aluden a tres ejercicios que indudablemente están implicados entre sí: la autoridad, el poder y el control, lo que permite reconocer que, si bien la actividad del supervisor escolar esta determinada desde una cultura organizacional amplia y un orden institucional que se deriva de ello, existen representaciones más particulares como las mencionadas, que

¹⁸¹ Se trata del mecanismo profesional del "cumplimiento, pero miento", el "cumplimiento-i-mente", estrategia sapientísima contra la que se estrellan todas las inspecciones (pues no hay hacienda pública que pueda financiar un inspector en cada aula), todas las intenciones y todas las planificaciones que ignoran la realidad sobre la que tienen que actuar, pues quien ignora la realidad la pierde. Véase Miguel Fernández (1994) "Las trampas de las reformas educativas" en *Las tareas de la profesión de enseñar*. México. Ed. Siglo XXI. p. 892

¹⁸² Crozier y Erhard, op. cit. p. 37

¹⁸³ Para Crozier, el juego es mucho más que una imagen, es un mecanismo concreto gracias al cual los hombres estructuran sus relaciones de poder y las regulan al tiempo que les conceden (dejándose) su libertad. El juego es el instrumento que elaboraron los hombres para reglamentar su cooperación, es el instrumento esencial de la acción organizada. El juego concilia la libertad por la restricción. El jugador es libre, pero si quiere ganar, debe adoptar una estrategia racional en función de la naturaleza del juego y respetar las reglas de éste. Esto quiere decir que para el progreso de sus intereses, debe aceptar las restricciones que se le imponen. Si se trata de un juego de cooperación, que siempre es el caso tratándose de una organización, el producto del juego será el resultado común que busca la organización. Ibid. pp. 76-103.

tendrían que ver con su trayectoria y formación profesional, así como de las condiciones contextuales de la zona escolar donde trabaje. Por otra parte, indistintamente de cómo represente él estas categorías de análisis, una de sus funciones institucionales seguirá siendo "1.- Promover, asesorar y supervisar el desarrollo de la tarea educativa en su jurisdicción y aplicar las medidas que procedan dentro del ámbito de su competencia para garantizar su funcionamiento".¹⁸⁴

En este sentido, me parece interesante recuperar la idea de sujeto que plantea Zemelman y Valencia que mencionan que "concebimos a los sujetos como formas particulares de expresión social. Estas formas se constituyen como mediaciones de poder y de lucha entre la estructuración de la sociedad a partir de la división social del trabajo y las formas clasistas de expresión política"¹⁸⁵. Los supervisores escolares como sujetos sociales, son entonces, la representación de la autoridad y el poder en su zona escolar donde su papel de nexo o enlace será primordial para la implementación de cualquier política o estrategia educativa.

La supervisión escolar de zona, al igual que todas las instituciones, se caracteriza por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad. A pesar de que la cultura institucional se ha construido bajo una aparente imagen de estabilidad, donde el conflicto no tiene lugar, en la cotidianidad se presenta como un proceso y una de las características centrales y determinantes de los procesos que se desarrollan. Los conflictos que se generan entre el supervisor y los docentes, profesores y director o bien entre profesores, constituyen situaciones que evidencian la naturaleza conflictiva de una zona escolar.

El conflicto, actualmente se posiciona en las organizaciones como un elemento que tiene implicaciones en la forma en que los actores lo afrontan, "pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras"¹⁸⁶.

Desde el marco de las teorías clásicas de la administración (científica, de sistemas, relaciones humanas, modelo burocrático) es posible advertir que el consenso en las relaciones entre los actores es lo que prevalece y se omite cualquier referencia al conflicto, o bien es caracterizado como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante, entonces lo que se busca es remediar la situación anómala antes de que contamine a la organización. La explicación que ofrecen estas teorías es que el conflicto es derivado de algún desajuste o insatisfacción personal. En este sentido, para que una supervisión escolar pueda lograr estabilidad y optimizar su gestión, necesita eliminar los conflictos.

¹⁸⁴ SEP, op. cit. p.55

¹⁸⁵ H. Zemelman y Guadalupe Valencia, (s/i) "Los sujetos sociales, una propuesta de análisis". En: Revista Acta Sociológica. Num. 2. UNAM-FCPyS.

¹⁸⁶ Escudero Muñoz, J. M. (1992) "Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares". Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, p.27

En este contexto, el conflicto es visto como desviación de la tarea y como un elemento que es perjudicial para el funcionamiento de la organización. El supervisor escolar, cobra relevancia desde su función, en tanto que su capacidad y liderazgo es puesta a prueba en relación al planteamiento de estrategias para evitar conflictos en su área de influencia. Lo anterior constituye un factor que alimenta la imagen que autoridades educativas superiores y docentes construyen respecto a un buen supervisor. Producto también de la cultura institucional que prevalece es como se considera que si en una zona escolar "no hay problemas" -léase conflictos- el supervisor es "bueno".

Desde esta perspectiva, debe entenderse que controlar la aparición del conflicto, y, en su caso, eliminar su gestación no son sinónimos de sometimiento y control, sino también de eficacia en la conducción de una zona por parte del supervisor. Por consiguiente, como se menciono con anterioridad en relación a los supervisores escolares, "una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar o, al menos, suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio. Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo pueden ser garantizadas de esta manera"¹⁸⁷. Podemos entender entonces la relación entre el conflicto y la organización escolar, como equivalente a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión.

En una posición contraria a las teorías clásicas de administración, inscritas en una racionalidad orientada a lo instrumental, la perspectiva hermenéutico-interpretativa rechaza la visión mecanicista de aquéllas, así como las dimensiones referentes a la ideología del control, sustituyendo las "nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción"¹⁸⁸. De esta forma, se cree que cada situación es propia e irrepetible, y que la misma está condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro de la organización.

Desde esta visión, que focaliza su interés en la actuación individual, obviando algunos intereses colectivos, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales.

Por otra parte, las causas de los conflictos, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Es común, por ejemplo, que algunos supervisores atribuyan la emergencia de problemas en su zona por "falta

¹⁸⁷ Riedman, W. (1981) *Técnicas de dirección*. Madrid, Paraninfo.

¹⁸⁸ Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

de comunicación". Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los docentes, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna de la zona. Se cree que estableciendo canales de comunicación entre ellos, desaparecerán o se evitarán los conflictos.

Sin embargo, apostarle a la comunicación entre los actores de institución como única vía para la resolución de conflictos, implica desconocer el contexto donde se desarrollan las situaciones así como la posición de cada individuo o intereses que los motivan, ello puede generar una visión sesgada del conflicto, que exige una comprensión más global y contextualizada.

Esta visión amplia del conflicto, se resuelve teniendo una posición crítica que lo perciba como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas y que es inherente a todo tipo de organizaciones, además, se configura como un elemento necesario para la transformación de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.

Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar "las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes"¹⁸⁹. Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que supone el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen.

Como se puede advertir, el mantenimiento del *statu quo* se ve favorecido, si el conflicto se resuelve desde el poder, el control y el dominio de unos actores sobre otros y no recupera como un mecanismo que permita el fortalecimiento de las instituciones. La percepción de un supervisor que mantiene su zona escolar, en cierta estabilidad es la constante de este sistema que se inscribe en un paradigma de administración clásico además de generar una visión de la supervisión de zona escolar como una institución uniforme, ajena a la vida cotidiana de las escuelas y como colaboradora para la reproducción orden institucional vigente. Esta cultura organizacional se reconoce entonces determinada desde lo macropolítico por las relaciones existentes entre el Estado, la administración educativa y la sociedad civil; y en el ámbito de la micropolítica por la estructura organizacional prevaleciente y las relaciones entre los actores educativos de una zona escolar.

Se pueden reconocer algunas *fuentes de conflicto* en la naturaleza y estructura de una supervisión escolar, susceptibles de ser analizadas y explicadas:

¹⁸⁹ González, M. T. (1989) "La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar", en Q. Martín-Moreno (Cod.), *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED. p. 123

- La racionalidad que orienta su funcionamiento organizativo, tendiente a la una relación instrumental medios-fines.
- La visión tecnocrática y burocratizada que se manifiesta en la rigidez normativa y centralista de las prácticas cotidianas, frente a una visión que intenta trascender hacia una propuesta más dinámica de cambio.
- Las prácticas de supervisión sedimentadas en la tradición y verticalismo son cuestionadas desde paradigmas de gestión más innovadores.
- La formación docente diversa que prevalece en los actores de una zona escolar encuentra puntos de conflicto al posicionarse desde diferentes ángulos para mirar la práctica.
- La escasa autonomía otorgada a las escuelas y al colectivo docente, hoy en día, no permite la innovación y cambio en los procesos organizativos y de la actividad docente.
- La tendencia "gerencialista" y burocrática en la supervisión escolar supone una confrontación con otros modelos de gestión.
- La balcanización existente en la estructura organizativa de la supervisión escolar genera que los actores se perciban como entes aislados unos de otros lo que hace que emerjan conflictos cuando entran en interacción.

En el mismo contexto de ideas, las prácticas de supervisión en este tipo de cultura organizacional, se encuentran determinadas y en relación constante con conflictos que se suscitan en torno al poder, tanto en forma implícita como explícita.

- La construcción de alianzas y lealtades que se ponen en juego para tener el control de las acciones que se desarrollan en una zona escolar.
- Se puede mencionar también los ascensos y promociones que viven los docentes y directores, preferentemente cercanos al supervisor, lo que a su vez les permite el acceso hacia otro tipo de beneficios.
- Otra forma de manifestación lo constituye el control que se tiene de la participación de los actores educativos de una zona en distintos espacios.

En este sentido, desde una situación hipotética, puedo decir que la política educativa actual pondera el trabajo colegiado como una de las estrategias más viables para lograr la calidad educativa. En este marco se solicita a las supervisiones escolares que elaboren un Proyecto de Gestión para la zona escolar a su cargo, como una herramienta teórico-metodológica que expresa gran parte de los ideales educativos.

La cultura organizacional que ha prevalecido es que lo que hace un supervisor es un "plan de trabajo", que alude a una representación más vertical e individual, por encima de realizar un "proyecto de gestión", más horizontal y participativo. En este sentido, se ha configurado un orden institucional alrededor de la elaboración del plan de trabajo, que plantea una tensión entre la tradición eficientista de la función y la innovación en la gestión, caracterizada por el conflicto y complejidad. Así, la actividad del supervisor a partir de esta situación se ve determinada por la cultura construida históricamente y en la cual las significaciones sobre la eficiencia del plan de trabajo son compartidas y ponderadas positivamente, en cambio la resistencia se hace presente en algo que no les significa relevancia para su función como lo es el proyecto de gestión.

Por otra parte, consideran que el proyecto de gestión, con el sentido horizontal y participativo en su elaboración, les suprime de cierta autoridad y poder frente a sus subordinados, en tanto que los sitúa como en igualdad de condiciones y responsabilidades, lo que trae como consecuencia que el control de las actividades planteadas en el proyecto ya no sea ejercido por él, sino por el colegiado en general.

Finalmente, no podemos dejar de reconocer que la supervisión escolar es una organización históricamente determinada y culturalmente construida, donde las decisiones que se toman están cruzadas por intereses personales y/o institucionales, asentados en concepciones y valores diversos sobre lo educativo, lo que hace que sean inevitables los conflictos.

La comprensión de cómo se constituye la supervisión escolar, permite una mayor claridad para comprender la constitución del sujeto- particular encargado de esta función, situación que implica la revisión de su trayectoria, relaciones construidas y condiciones institucionales de trabajo, ejes centrales del siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

SEGUNDO NIVEL DE DISCUSIÓN: LA CONSTITUCIÓN DEL SUPERVISOR Y SUS PRÁCTICAS.

INTRODUCCIÓN

La forma en que un supervisor escolar desarrolla sus prácticas de supervisión se vinculan con sus concepciones de docencia, su experiencia, su formación y con sus valores. Es la expresión, en resumen, de una historia personal determinada por una historia social. Se reconoce entonces que la supervisión no es una actividad aislada, es una actividad que se produce con otros, es el resultado de procesos de comunicación que un supervisor ha tenido con sujetos que tienen que ver con su función. Así, lo que se expresa en su práctica, no es una construcción individual, sino social.

Al construir una forma de supervisión, se construye una institución. Anterior a ésta se ubica la *habituación*. Toda actividad humana esta sujeta a la habituación, dicen Berger y Luckmann. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso fado* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta.¹⁹⁰

Es así como el surgimiento y establecimiento de las instituciones tiene estrecha relación con la tendencia a la habituación de las actividades humanas. La habituación es algo intrínseco a toda actividad humana y surge como resultado de un proceso por el cual un acto que se ha de repetir acaba creando una pauta cuya reproducción automática libera de una definición consciente de los pasos a dar para reproducir la actividad. El resultado es una restricción de las opciones o alternativas de respuesta ante determinada situación, haciendo con ello innecesaria una permanente necesidad de tomar decisiones. La habituación podría esquematizarse como una orden que formula de manera tajante: "esto se hace de esta manera". Por ello, es posible advertir en la cotidianeidad de la actuación de los supervisores escolares, la manifestación pasiva a la búsqueda de alternativas a problemas que surgen dentro de su zona de influencia, recurriendo entonces a acciones ya probadas que no le exigen nuevas formas de hacer gestión sino más bien, sedimentan formas de ser.

El proceso de habituación no se refiere únicamente a la secuencia de acciones que componen el acto completo ni a las reglas estrictamente relacionadas con esas acciones, sino también a un conjunto de significados: cada acción que compone el acto global surge de diferentes procesos de toma de decisiones, cada uno de los cuales produce una determinada respuesta o justificación de la elección. El proceso de habituación integra además de las reglas, que repetidas en la secuencia establecida reproducen la actividad, los significados que se han

¹⁹⁰ Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires. 2001. p. 74.

ido atribuyendo a cada fase de la pauta de la actividad. De tal manera que así como no es necesario volver a establecer los pasos para realizar la actividad, sino que estos se realizan de manera casi automática, tampoco se hace necesario volver a definir significados o razones cada vez que la actividad vuelve a realizarse.

Reglas y significados, han sido elementos constituyentes de las prácticas de supervisión, expresados en cada una de las acciones que desarrollan: visitas, planes de trabajo, proyectos, reuniones, etc. y que han configurado su proceso de habituación.

Si este proceso de habituación que hemos descrito lo llevamos de lo individual a un ámbito social, el proceso se denomina institucionalización. Este paso de lo individual a lo social supone pasar de acciones individuales -que sólo tienen validez, significación para el propio actor- a lo que denominamos una acción social. Es decir, un tipo de acción en la cual las significaciones involucran a diversos individuos y donde tanto el ajuste como el desajuste de las formas institucionalizadas es significativa para todos los actores involucrados.

Es este proceso de institucionalización el que me posibilita comprender y explicar que las prácticas de supervisión son construidas colectivamente. Que parten del proceso de habituación individual y que en la interacción con otros actores educativos se van institucionalizando. Si bien la institucionalización se compone de actos individuales, su esencial característica consiste en imbricarlas con los actos construidos por los demás actores con quienes se cohabita en determinado espacio.

Dar cuenta de cómo los supervisores escolares institucionalizan sus prácticas, es el propósito central de este capítulo, donde emerge la lealtad como una construcción social que determina situaciones, funciones y roles desde que un docente busca destacar en su zona escolar y culmina su trayectoria cuando logra el puesto de supervisor, reconocida como una posición de poder.

El primer apartado, reconoce a la supervisión escolar como una actividad particular, ejercidas por personas particulares y en espacios también particulares, donde se da el proceso de constitución del supervisor. La particularidad entonces, constituye una base para la construcción de prácticas cotidianas de supervisión, pues considera sólo el ámbito de acción de los sujetos y la delimitación que le proporcionen sus saberes y objetivaciones desarrolladas en la sociedad donde vive. Planteo entonces, que la constitución del *ser supervisor*, tiene que ver con la forma en que los supervisores han objetivado su función, situación que no queda al margen de su historia personal y profesional.

En el segundo apartado, se da cuenta de cómo los docentes inician en su centro de trabajo una construcción de lealtades que les permitirá crearse un ambiente propicio para su desarrollo profesional, caracterizado por la visión androcéntrica

que priva en el otorgamiento de ascensos para puestos directivos y de supervisión.

El ascenso obtenido a partir de la construcción de lealtades tiene frente a sí, dos caminos, el del mantenimiento de los modelos tradicionales o el de la innovación de los procesos. En el tercer apartado, se pondera que los supervisores escolares eligen el primero como una forma de consolidar las lealtades construidas y encaminarse a posicionarse como un sujeto con poder.

El cuarto apartado, discute como se construye un estilo de ser supervisor reconociendo que se está en una posición de poder. Ser autoridad o ser compañero es una disyuntiva que se explora en la cotidianidad de la zona escolar. Más allá de lo que lo instituido le otorga, el supervisor se enfrenta al reto de ser autoridad en el contexto específico de su ámbito de acción.

A. LA CONSTITUCIÓN DEL SUPERVISOR ESCOLAR

La evolución de la sociedad en la segunda mitad del siglo XX y principios del nuevo milenio, han ubicado al ámbito de las relaciones sociales en una nueva dinámica de acontecimientos que necesariamente tiene que ver con nuestra condición de sujetos. La doctrina filosófica del neoliberalismo, expresada en un reordenamiento socio-económico denominado globalización, ha traído consigo que en el debate actual se encuentren asuntos importantes como las identidades, el multiculturalismo, la diversidad humana, etc., todos ellos implicados en procesos particulares de la vida cotidiana, entre ellos, el educativo. En este sentido, la globalización no constituye únicamente un asunto económico, aún cuando su expresión máxima es en este terreno, sino que impacta en otras áreas que tienen que ver con la cultura, la política, la cosmovisión de los individuos respecto a su realidad, en suma, sobre una nueva composición de la sociedad.¹⁹¹

En este contexto, las ciencias sociales se reconocen en la complejidad de su estudio, en tanto que abren una multiplicidad de posibilidades para comprender sus planteamientos. Situarse en esta posibilidad de comprensión del campo de lo social, implica que al tener conocimiento de la lógica de su funcionamiento y en la multitud de relaciones causales y funcionales que se establecen a su interior, es reconocer en ello su complejidad.¹⁹²

¹⁹¹ Flores Olea y Marina Flores plantea que esta nueva composición de la sociedad ha transformado de manera sustantiva el significado tradicional del trabajo en la sociedad e igualmente ha cambiado de raíz la función política y social de la clase obrera, del proletariado, cambiando sus perspectivas y formas de lucha. Véase Flores Olea, Victor y Marina Flores, Abelardo, (1999) "*Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*". Fondo de Cultura Económica. México, p.296.

¹⁹² Para Edgar Morin (2001) la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Menciona que al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. Véase Edgar Morin. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

Como parte de la multirreferencialidad¹⁹³ para comprender el campo de lo social, el análisis del discurso constituye una herramienta analítica sin precedentes al constituirse como una perspectiva filosófica, teórica y política que brinda la posibilidad de leer el mundo circundante desde otra mirada, no desde "lo dado", "lo establecido" y "lo inmediato". Sino a partir del reconocimiento de que los sujetos y la (s) realidad (es) que se construyen se relacionan dialécticamente. Por ello establece como planteamiento fundamental el reconocimiento de los agentes sociales, como sujetos que se constituyen de manera permanente, abierta y precaria en su mundo circundante. Lo anterior rompe con planteamientos tradicionales que afirman que los movimientos sociales son producto de disfunciones del sistema social.

El análisis del discurso emerge al final de la década de los 70's como un enfoque de confluencia de distintas disciplinas como: teoría política, análisis de discurso, filosofía, psicoanálisis, e historia, entre otras. Los trabajos realizados por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, en Inglaterra y que son difundidos años más tarde en América Latina, establecen una línea de pensamiento que cuestiona el absolutismo del pensamiento occidental, a la vez que plantean alternativas para el estudio de la historicidad de nuestros valores. Afirman que es posible pensar en alternativas sobre la subjetividad, el conocimiento, los principios éticos y políticos, en su historicidad y contingencia. Así, es como plantean articulaciones con otros campos, como el de la filosofía pos-analítica de Wittgenstein, el post-estructuralismo de Barthes, la de constructiva doble lectura de Derrida, el neopragmatismo de Rorty, la aproximación genealógica de Foucault y el psicoanálisis de Lacan, las cuales en su conjunto constituyen sus bases teóricas.¹⁹⁴

Estas diversas contribuciones, se articulan alrededor de la noción de *discurso* entendido como *configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una "exterioridad constitutiva"*¹⁹⁵ En el mismo sentido Laclau y Mouffe, recuperados por Torfing, definen al discurso como una "totalidad relacional" de secuencias significantes donde no se limita al material escrito o hablado, tiene aspectos lingüísticos y extralingüísticos, y se refiere a un conjunto de prácticas. No se confina a una región (ideología) de lo social y las relaciones e identidades a su

¹⁹³ Ardoino propone un análisis multirreferencial que consiste en la re-interrogación de los mismos datos bajo muchos ángulos, estando apoyada, cada una de las lecturas, sobre modos de referencia específicos. Véase C. Clanet. "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad" En: P. Ducoing y M. Landesmann. (1993) Las nuevas formas de investigación en educación. México AFIRSE. UAH.

¹⁹⁴ Jacob Torfing. (1991) "Un repaso al análisis del discurso" En: *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. Plaza Valdés, México, 1998. p.34.

¹⁹⁵ Rosa Nidia Buenfil. (1998) "Imágenes de una trayectoria" En: *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés, México pp. 11 -29

interior, no son arbitrarias. La formación de un discurso concreto es resultado de una serie de articulaciones, organizadas en torno a puntos nodales.¹⁹⁶

Desde estos planteamientos, el análisis político del discurso se posiciona como una *analítica* cuyas pretensiones son establecer una alternativa para el estudio de las ciencias sociales en el marco de la postmodernidad, transitando así de posturas tradicionales y esencialistas, principalmente las pertenecientes al marxismo¹⁹⁷, hacia lo que se denomina como una totalidad recompuesta donde el sujeto emerge a partir del dislocamiento de la estructura. En este proceso, el discurso, la hegemonía y el antagonismo social emergen como conceptos básicos para la construcción de sentido.

Es esta construcción de sentido que sustenta una *lógica discursiva de razonamiento*, entendiéndola como conjunto de fenómenos de la producción social de sentido que constituye a la sociedad como tal. Es así, que al discurso se le entiende como coextensivo a lo social.

La *lógica discursiva de razonamiento* implica la reconceptualización de la noción de sujeto y, derivado de ello, la posición que asume ante el conocimiento y los acontecimientos sociales. Concebimos entonces, a un sujeto que en la sociedad asume múltiples posiciones (culturales, religiosas, etc.), y que esta determinado por ellas. Esta idea se contrapone (o supera) al esencialismo marxista que considera que todo es predeterminado por lo económico. El sujeto entonces no se concibe como totalidad originaria y fundante, sino que se reconoce en su ambigüedad, polisemia e incompletud que caracteriza a una identidad no acabada.

En este marco de ideas, Laclau y Mouffe, cuando se refieren a la totalidad inteligible (concepción de la sociedad desde la totalidad total) plantean *la infinitud de lo social* (todo sistema estructurado es limitado, está rodeado por un "exceso de sentido" que él es incapaz de dominar, y que en consecuencia la sociedad como objeto unitario e inteligible que funda sus procesos parciales es una imposibilidad). A partir de ello, desarrollan las cuasi-identidades, al afirmar que es imposible la fijación de las identidades por un sistema y que éstas obedecen a un movimiento dinámico, reconocido como el juego infinito de las diferencias.¹⁹⁸

Esta discusión le permite a Laclau y Mouffe renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de los procesos parciales y al mismo tiempo considerar la apertura de lo social como constitutiva, como *esencia negativa de lo*

¹⁹⁶ Op. Cit. Torfing, J. (1991) pp. 31-53

¹⁹⁷ El pensamiento de Althusser se caracteriza por un rechazo al *esencialismo* que Marx heredó de Hegel. El esencialismo es una de las muchas facetas que puede asumir lo que también se conoce como determinismo, reduccionismo o causalismo, o sea, la reducción de las cosas a un mismo principio o esencia. Althusser rechazó dos tipos de esencialismo Marxista: el economicismo (o determinismo económico) y el humanismo (en donde los desarrollos sociales son conceptualizados como expresiones de una naturaleza humana preexistente).

¹⁹⁸ E. Laclau y Ch. Mouffe (1993) "La imposibilidad de la sociedad" En: *Nuevas reflexiones sobre la evaluación de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 103-106

existente, de los diversos órdenes sociales, como intentos precarios, y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias.

Conciben la estructura discursiva como una práctica articuladora que constituye y organiza las relaciones sociales. En este sentido, analiza la categoría de articulación, en la que recupera los planteamientos de Althusser (planteamientos iniciales, puntos de articulación y desarticulación). De esta discusión recupera la crítica a todo tipo de fijación, de la afirmación de todo carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad. En este contexto, define como *articulación* a "toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica (discurso, momentos y elementos)".¹⁹⁹

Es en este campo discursivo que reconocen a la hegemonía como el espacio emergente de las prácticas articuladoras, un campo en que los *elementos* no han cristalizado en *momentos*. Se preguntan: ¿quién es el sujeto articulante? El *sujeto hegemónico*, como el sujeto de toda práctica articuladora, debe ser parcialmente exterior a lo que articula. Para hablar de hegemonía entonces, es necesario que la articulación se verifique con *prácticas articuladoras antagónicas*. Pero no todo antagonismo supone prácticas hegemónicas. Las dos condiciones de una articulación hegemónica son: la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que separan.

Son estos elementos los que nos explican que una *lógica discursiva de razonamiento* se constituye en las relaciones sociales que establece un sujeto y que tiene un sentido político, en la perspectiva de que le permite asumir una posición construida a partir de lo múltiple, es decir, las relaciones sociales serán el eje y centro que orientara la actuación del sujeto. Reconocer las diferencias del contexto y de los sujetos sociales será condición básica para esta constitución. Por otra parte, nos permite percibir lo social como algo complejo y no simplificado o como aquello que explica los acontecimientos desde una relación causa-efecto.

Situarse en la posición de una lógica discursiva de razonamiento, nos supone la formación y desempeño autónomo en la diversidad de espacios en los que nos desarrollamos, con capacidades de cuestionamiento ante los sucesos cotidianos, aquellos que aparecen como algo acabado y, que sobre todo, nos es posible articularlos discursivamente para comprenderlos y poder intervenir en ellos. Esta mirada teórica que nos propone la lógica discursiva de razonamiento implica entonces, un nuevo rol de sujetos en nuestro mundo circundante. Mirar lo educativo desde otros referentes analíticos es tarea que como docentes nos queda claro; asumir una posición distinta ante ello, es el reto.

Pensar en la actividad que se desarrolla en una supervisión escolar desde la lógica discursiva de razonamiento, obliga a reflexionar sobre la eliminación paradigmática de lo simple, de posicionarnos en el sentido de que lo que sucede

¹⁹⁹ E. Laclau y Ch. Mouffe (1987) "Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y Hegemonía", En: *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid. Siglo XXI. pp. 105-131

actualmente no necesariamente siempre va a ser así. Debemos concebir, estos procesos educativos, los de la supervisión escolar, como procesos sociohistóricos que se encuentran en constante movilidad, en los cuales el conflicto, la incertidumbre y la contradicción los acompañan.

En un primer momento, analizar desde esta mirada teórica a la supervisión escolar, permite que nos situemos en una posición epistemológica compleja, porque complejo es lo educativo y complejos en su actuación y comportamiento, los sujetos, con su multiplicidad de identidades y personalidades que ponen en juego en la organización en que se encuentren.

Una lógica discursiva de razonamiento supone dar cuenta del modo particular en el que cada contexto social e histórico se entrelaza en las macro y micropolíticas, así como a entender a la supervisión escolar en sus diferentes dimensiones y formas institucionales de organización dentro del marco amplio de la gestión educativa.

Es en este campo, el de la supervisión escolar, donde ubico el interés por comprender y explicarme algunas ideas que la lógica discursiva del razonamiento me ofrece, principalmente en lo referente a la constitución de los sujetos que desarrollan esta función.

Inicialmente me pregunto: ¿qué posibilidades de construcción tiene un supervisor escolar en su práctica educativa cotidiana? Puedo decir que son múltiples y diversas en tanto que es un ser social que se desarrolla en relación con otros seres sociales. En una zona escolar es posible encontrar diversas concepciones sobre la educación, docencia o lo pedagógico, que expresan una diferencia entre los docentes que pertenecen a ella, incluyendo el supervisor. Esta diversidad e interacción con ellos, es la que permite que un supervisor construya colectivamente su hacer cotidiano.

La supervisión escolar se reconoce como una actividad particular, ejercidas por personas particulares y en espacios también particulares. La particularidad entonces, constituye la base para la construcción de prácticas cotidianas, pues considera sólo el ámbito de acción de los sujetos y la delimitación que le proporcionen sus saberes y objetivaciones desarrolladas en la sociedad donde vive. En una zona escolar, como espacio particular, el supervisor verá expresada su historia personal y profesional, determinada por las condiciones históricas y sociales que ha vivido y que vive.

En este sentido, Ágnes Heller (1998) plantea que el ser humano es un particular limitado por su período histórico, por su clase social, por su país o región, por el ámbito donde se desenvuelve, por su edad y por su sexo. La forma de reproducción social es en los espacios particulares delimitados temporal y espacialmente.²⁰⁰

²⁰⁰ Ágnes Heller. (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. 5ª. Edición. Ediciones Península, Barcelona, pp. 19-26

La constitución del ser *supervisor*, tiene que ver entonces con la forma en que los supervisores han objetivado su función, situación que no queda al margen de su historia personal y profesional. La experiencia vivida como docente y la relación que haya tenido con sus supervisores, constituye un buen referente para comprender la orientación actual que da sentido a su cotidianidad. Una docencia cercana a experiencias manifiestas de autoridad y control, explican una supervisión vigilante y fiscalizadora; un supervisor de avanzada edad explica la lentitud y/o pasividad en algunos procesos.

La supervisión escolar se constituye a partir de distintos referentes, aquellos que corresponden al sujeto que desempeña la función y aquellos que se inscriben en una dimensión social amplia. Ambos referentes contribuyen desde distintos ángulos a que las prácticas de supervisión se vean expresadas en el ámbito cotidiano como algo que no transita y se ha quedado sedimentado en el tiempo. Granja (2000) plantea que el asunto de la temporalidad es posible analizarlos a partir de los desplazamientos que se tienen.²⁰¹

En el desarrollo histórico de la supervisión escolar se advierte que existen rupturas en relación al modelo de gestión que orienta su actuación. Así, podemos observar que los modelos administrativos de principios del siglo XX ponderaban la directividad, la especialización y la distribución de las tareas. Más adelante, las relaciones humanas entre los miembros de una organización, marcaron las pautas de comportamiento.

En años más recientes, la búsqueda de calidad y la autonomía ha sido motivo de discursos y puesta en práctica de estrategias, que posibilitan pensar que se está en una etapa de imbricación de modelos de organización, que por otra parte, hace más difícil una estabilidad de identificación con un modelo específico.

A partir de estos referentes iniciales, se reconoce que en la constitución de las prácticas de supervisión, la *temporalidad* se presenta como un elemento clave en el análisis que permite que en la formación y transformación de los sentidos y significados que los supervisores han dado a sus prácticas, nociones, conceptos y/o funciones, se pueda percibir lo que se forma, transforma y cambia o lo que se sedimenta y permanece.

Si estos planteamientos se reconocen como explicación a la constitución de las prácticas, encontraremos que representan una aproximación comprensiva al desarrollo de la función, la cual ha tenido un apego a espacios institucionales de poder, sean estos ubicados en el ámbito oficial o en el ámbito sindical. Por otra parte, esto nos puede llevar a descubrir tensiones en su desarrollo que nos permitan arribar a reflexiones poco atendidas.

²⁰¹ El desplazamiento alude a las dinámicas de reacomodo en el tiempo entre uno o varios elementos implicados en una formación o proceso y el surgimiento de nuevos elementos y significados que lo modifica. En. Josefina Granja. (1998) *Formaciones conceptuales en educación*. Universidad Iberoamericana, México, pp. 12-22

Es evidente entonces, que explorar los desplazamientos que ha tenido la función supervisora, es un asunto que no puede permanecer al margen, más aún, si se posiciona como algo relevante para entender las tradiciones, ritos y rituales que caracterizan las prácticas, así como las rupturas y momentos coyunturales que han llevado al supervisor escolar a situarse como un sujeto que desarrolla funciones de *custodio institucional*. Esto explicaría la imagen construida que tienen los otros del supervisor y la que el mismo se ha construido. Recuperando a Žižek (1992), parece ser que la supervisión se presenta en una doble identificación, imaginaria y simbólica.²⁰²

En este sentido, recupero a Silvia Fuentes (1999) que establece que los sujetos se constituyen discursivamente en tanto que: 1) el sujeto tiene determinadas formas de constituir *su ser*, 2) *su ser* está constituido por múltiples polos de identidad que se configuran y reconfiguran histórica y políticamente; 3) su identidad debe pensarse abierta y fijada temporal y precariamente a través de los momentos de identificación; 4) el sujeto niega la especialidad establecida y se afirma negándose; 5) y el sujeto se produce en el espacio de lo indecible.²⁰³

Explorar lo anterior, implicará una reflexión sobre la tradición epistemológica que sustentan las prácticas de supervisión, vistas desde un análisis preliminar dentro de un marco inamovible que se explica desde la racionalidad técnica. Profundizar en ello, es tarea ineludible que pondrá en el centro, al sujeto, cómo se ha constituido y cómo se constituye, comprendiendo entonces que las prácticas de supervisión no son un asunto de voluntad, sino del resultado de una serie de relaciones sociales y construcción de representaciones en su trayecto histórico y de vida.

B. LA TRAYECTORIA HACIA LA SUPERVISIÓN: CONSTRUCCIÓN DE LEALTADES

1. Los méritos sindicales y oficiales

La trayectoria profesional de un supervisor escolar tiene en su recorrido múltiples elementos, presentes desde el inicio de su carrera, cuando egresa de la normal y por vez primera llega a una escuela para desarrollar su labor. Son estos momentos, los que en muchas ocasiones *marcan* la vida profesional de los docentes. El tipo de escuela, el lugar, la comunidad, sus compañeros, empiezan a constituir un referente educativo que lo acompañara por mucho tiempo y constituyen también, elementos para la construcción de su identidad profesional.

²⁰² Žižek plantea que la identificación imaginaria es la identificación con la imagen que representa "lo que nos gustaría ser" y la identificación simbólica es la identificación con el lugar *desde el que* nos observan, *desde el que* nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor. Véase S. Žižek (2001) "Identificación" En: *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI, pp. 141-153.

²⁰³ Fuentes, S. (1999) "Hacia la construcción de un entramado conceptual sobre los procesos de identificación y de constitución de sujetos" En: *Identificación y constitución de sujetos. El discurso marxista como articulador del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*. Tesis DIE 31, México: DIE-CINVESTAV. Pp. 142-145

Este proceso de identidad profesional es dinámico, y no se da al margen del contexto social, político, económico, cultural y educativo donde se encuentre inmerso el supervisor escolar, además de que intervienen en ello procesos de subjetivación, vínculos con la institución y posiciones jerárquicas ocupadas durante su desarrollo profesional.

Las enseñanzas de la escuela normal o de mejoramiento profesional²⁰⁴ pocas veces tienen una expresión en la práctica inicial de los docentes, generalmente se menciona que en estos espacios no se prepara para enfrentar la realidad, esa realidad que se sufre y se aprehende en la práctica. El maestro se hace en la práctica, es una *vox populi* que parece haberse transformado en una norma al interior de la docencia.²⁰⁵

Los supervisores reconocen que cuando iniciaron como maestros, la imaginación, dinámica y creatividad eran muy superiores a los que poseen los docentes en la actualidad. La dedicación a su trabajo, cercana a la denominación de apostolado, les obligaba a ello. Cuando se recibía la visita del supervisor, el movimiento en la escuela era inusual y se tenía que estar preparado para quedar bien ante su presencia. Esto significaba puntos a favor ante la autoridad educativa y ante la comunidad.

Alfonso: ¿Cuándo y cómo se dio su ascenso a Supervisor?

José Carmen: Se dio a través de, yo diría que de la constancia en el servicio,... yo de manera desinteresada estuve atendiendo a ese grupo en la tarde, después con base a eso el Supervisor me decía: Le vamos a hacer propuesta para doble turno y yo no lo creía, porque nunca pensé eso. De ahí fui precisamente propuesto, ni siquiera a Pachuca asistí, la Supervisora me llevó en el mes de mayo me dijo: aquí están estas ordenes me hace toma de posesión; esto es como un estímulo por el día del maestro, se lo ha merecido por su empeño, usted ha trabajado gran parte del curso sin percibir un salario más,... pero le pusimos mucha dedicación, por ejemplo: en los dobles turnos, yo no veía la hora para salir, trabajamos, ahora sí que hasta que la luz del sol nos permitía y tuve muchas afinaciones, se debió a eso; yo de manera verbal lo expuse a la Sección y pues me tomaron en cuenta; de esa manera se me asignó el cargo como Supervisor. Yo sé que fue una gran responsabilidad más,

²⁰⁴ Refiero a estos dos espacios de estudio y preparación profesional, por ser los mencionados por los Supervisores Escolares en las entrevistas realizadas. El Instituto de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, perdió la esencia de su creación y desapareció a finales de los ochentas.

²⁰⁵ Las relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental a su formación como docentes. Si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro se le presenta inicialmente como una realidad hecha. Él aprende lo que en determinada escuela se acostumbra. Los maestros recién egresados de la Normal y aquellos que se cambian de escuela también se socializan mediante las opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios que les presentan sus colegas. En este proceso, cada maestro se apropia de las tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela. Véase Rockwell, Elsie (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" En: Elsie Rockwell (coordinadora) La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica.

porque a jo mejor no es tan fácil, pero lo hicimos con todo ese cariño, con toda esa dedicación y hasta la fecha pues tratamos de contribuir por donde sea posible, con relación al servicio educativo. (E-8)

Tener un reconocimiento público, o privado, por parte del supervisor, significaba no sólo eso, sino la posibilidad de construir una relación que más tarde podría reeditar beneficios. *Hacer méritos* ante la autoridad educativa establecía algunas bases para irse distinguiendo del resto de los compañeros. La participación como anfitrión de alguna actividad, maestro de ceremonias u ofrecer asesoría en los Centros de Cooperación Pedagógica²⁰⁶, son ejemplos de los méritos que podía ir acumulando un docente.

Frente a esta realidad que se le presentaba a los docentes, pareciera ser que la dedicación por el trabajo con sus alumnos, tomaba un lugar secundario, lo importante era responder a pequeños intereses de orden particular. El logro de los méritos entonces tenía una intención oculta: responder a intereses particulares, como un ascenso o beneficio salarial y ganar presencia en la zona escolar.

Una causa común de los maestros y de las comunidades, por mucho tiempo, ha sido el mejoramiento material del edificio escolar. Esto ofrecía oportunidades a los maestros de hacer una serie de gestorías ante autoridades municipales y educativas, y principalmente con los padres de familia de la comunidad. Gracias a ello, es posible observar que muchos edificios escolares cuentan con las condiciones mínimas para su operación. Dentro de esta gestoría se encuentra también un gran número de planteles edificados gracias a la iniciativa de los docentes, por consecuencia, esto le traía más reconocimiento público.

Los maestros, con estas acciones se constituían en una especie de líderes sociales a quienes los miembros de la comunidad consultaban sus asuntos, la imagen del maestro se fortalecía hacia dentro de la comunidad y hacia la mirada exterior, donde el supervisor escolar era una pieza importante para emitir un juicio respecto a su labor. Desde la creación misma de las escuelas, a los docentes y a quienes desempeñan funciones directivas escolares, se les relaciona generalmente con las acciones dirigidas a anticipar, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos y las estrategias de una organización. El liderazgo²⁰⁷ de los

²⁰⁶ Los centros de cooperación pedagógica son reuniones cuya finalidad es el estudio y resolución de los problemas técnicos, pedagógicos y sociales que se presenten en la marcha de las escuelas de una zona escolar, considerando una desviación convertirlos en academia par el estudio de asuntos teóricos. En los trabajos de estos centros participarán activamente los maestros, pues a medida que tales trabajos sean de auditorio, meras conferencias, más lejos estarán de realizar su función. Véase: L. Jiménez y Coria (1975) *Organización escolar*. Ensayos Pedagógicos de Fernández editores, S. A. México, p. 351.

²⁰⁷ El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el fárrago de las rutinas cotidianas. Desde el papel de líder, el gestor convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar

maestros entonces, se ha vinculado siempre con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los miembros de una comunidad educativa.

Por otra parte, en el terreno sindical también se demanda la participación, y en la mayoría de los casos, afiliación a la política que pondere la delegación sindical en turno. Los méritos logrados en la práctica educativa cotidiana, se ven oscurecidos si la participación sindical no es la adecuada. Los convivios, las rifas, las reuniones, las manifestaciones ante la autoridad, son espacios en los cuales se tiene que tener presencia, en tanto que constituyen cuestiones a tomar en cuenta en el momento de otorgar ascensos o algún estímulo a los agremiados.

En esta configuración de la dinámica de una zona escolar y la sobrevivencia de los docentes en ella, es posible advertir una cultura institucional que imbrica las actividades académicas de la práctica educativa con las actividades sindicales. El rol que asumen los actores principales (supervisor, directores y delegado sindical) representan intereses comunes que definen que la búsqueda de méritos por parte de los docentes sea encaminada hacia los intereses institucionales sedimentados en pro del mantenimiento del control y poder de su espacio de acción. En este sentido, las zonas escolares, como organizaciones, recogen a lo largo de su historia los pactos secretos establecidos entre sus miembros. Las alianzas que se establecen buscan un interés común, y el proceso está ilustrado de peticiones y concesiones en un equilibrio inestable de dar y recibir. Generalmente, se desarrollan en los espacios menos académicos y visibles mediante relaciones informales de simpatía, ideología, conocimientos, etc. A veces lo que da identidad a la coalición no es la afinidad o convergencia de intereses, sino las expectativas ante la posibilidad de recibir algo. Quienes dirigen las organizaciones buscan apoyos para afianzar el poder, mientras que otros actores buscan la influencia y una presencia reconocida en el entorno escolar.

Los grupos de interés emergen cuando los individuos se dan cuenta de que tienen objetivos comunes y de que pueden ser capaces de ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión que de modo individual no alcanzarían. Diseñan estrategias para compartir sus recursos e intentan intercambiarlos por influencias con quienes toman decisiones y así lograr sus objetivos comunes.

La trayectoria docente en nuestras escuelas entonces, parece transcurrir en estas lógicas de acción²⁰⁸. Tener méritos, se convierte en sinónimo de responder a los

esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos. Véase: Pilar Pozner. (1998) 3 Liderazgo. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. UPE Buenos Aires, p. 9

²⁰⁸ Planteo la idea de lógica de acción en el intento de recuperar los fundamentos de la acción social que establece Weber, cuando dice que: toda acción puede ser 1) *racional con arreglo afines*: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como "condiciones" o "medios" para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. 2) *racional con arreglo a valores*: determinados por la creencia conciente en el valor propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor. 3) *afectiva*, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y 4) *tradicional*: determinada por una costumbre arraigada. Véase Max Weber (2002) Economía y sociedad. México, Fondo de Cultura Económica, p. 20.

intereses de quienes tiene el control y poder de las zonas escolares, situación que es condicionante para ascender y mejorar en la *carrera* profesional.

2. Las relaciones construidas

Para lograr un ascenso actualmente, es necesario el auxilio de las relaciones sociales con personas que ocupen puestos clave, tanto en la parte oficial como en la sindical, pero para tener una relación de esta naturaleza se tuvo que haber construido a lo largo de la trayectoria profesional.

Es al interior de las zonas escolares donde parece iniciarse la construcción de redes de amistad y lealtades hacia la figura del supervisor. El director de escuela no sólo juega el papel de subordinado, sino que se convierte en elemento incondicional a las propuestas de trabajo del supervisor, a sabiendas claro, que esto será retribuido en un futuro con permisos, privilegios, preferencias, etc., en actividades de la zona. Así, se puede decir, que un supervisor escolar nunca esta sólo en una zona, siempre tendrá compañeros que compartan su visión y ejecuten sus propuestas, y los directores de escuela son los más cercanos a esta posibilidad. Sandra Nicastro (1997) observa en ello una especie de vínculo que se establece entre el director y el otro que desea que sea con él. Menciona que es un sentimiento de lealtad hacia quienes aparecen en el lugar ideal. Lealtad que lleva un doble circuito de cumplimiento:

- Cumplir con los deseos de otros y llevar adelante su proyecto y modelo de escuela;
- Cumplir con la expectativa de los otros sobre uno mismo y, por ejemplo, ser director como aquéllos esperan que lo sea.²⁰⁹

Para lograr este tipo de expectativas e intereses, los supervisores emplean diferentes estrategias, como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción. La identificación de las estrategias y la selección de las más adecuadas para cada situación requieren de diversas habilidades en los actores, condición que desarrollan en cuanto más practican.

La asistencia a eventos sindicales es un espacio que un director no desaprovecha, aún cuando se piense que la parte sindical debe estar en oposición de la parte oficial, lo cierto es que generalmente se acompañan, por compartir el mismo proyecto y por convenir a sus intereses. Así, la presencia del supervisor y los directores en este tipo de eventos fortalece la apariencia de una "delegación unida"²¹⁰, donde los problemas laborales no son frecuentes, pero vista desde otra perspectiva, principalmente desde la

²⁰⁹ Sandra Nicastro (1997) La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos. Buenos Aires, Paidós, p. 111.

²¹⁰ En cada zona escolar, según los estatutos del SNTE, si su número de miembros es mayor a 40, es posible conformar lo que se denomina como Delegación Sindical; si es menor, se nombra un Representante de Centro de Trabajo, caso común en aquellas zonas marginadas donde los docentes, en su mayoría, atienden escuelas con grupos multigrado.

disidencia magisterial, es una zona donde el supervisor mantiene el control oficial y sindical. Es en estos espacios, donde un director puede cimentar relaciones y construir una imagen de colaborador que indiscutiblemente se bonificaran favorablemente en su trayectoria.

Todo esto le permite ir construyendo una serie de condiciones para que su desempeño profesional no sufra grandes alteraciones. Estar atento hacia donde giran los acontecimientos de la zona de adscripción es conveniente para tomar decisiones que no lo posicionen de manera negativa ante sus superiores, pero que tampoco le generen diferencias con sus representantes sindicales, principalmente porque esta es la instancia que puede impulsarlo con su propuesta hacia la búsqueda de una supervisión escolar.

Alfonso: ¿En que se fija el sindicato para seleccionar a un director para supervisor?

José Carmen: Pues mas que nada se fija en una propuesta, en muchas de las ocasiones en una propuesta de las propias delegaciones, de las zonas escolares quienes proponen a alguien que quieren que ascienda, sin ver a lo mejor su antigüedad, su perfil, su escalafón, es lo que me he dado cuenta, a lo mejor bien o a la mejor mal, simplemente por una propuesta que lleva la delegación sindical de esa zona, y de ahí consideran ellos para hacer la propuesta, claro que no todas las propuestas las aceptan, por lo general solo aceptan algunas, y sobre todo le dicen si lo hay si va a ver se va a tal parte, y si al maestro le conviene pues se va por lo general a veces no los dejan cerca la zonas escolares proponen y quisieran que se quedaran ahí, algunos casos quedan así, pero otros por lo general se van a lugares más alejados, pero se fija en eso en la propuesta más que nada,

Alfonso: ¿Quiere usted decir que las delegaciones sindicales tienen o son determinantes para los ascensos?

José Carmen: Pues no determinantes pero de alguna manera si tienen mucha injerencia, mucho que ver, porque en el sindicato, si hay una propuesta la consideran siempre y cuando vaya avalada por la delegación sindical. (E-1)

El nivel de importancia que tiene una delegación sindical de zona no es desconocida entonces por los directores de escuela, que generalmente ponderan el respeto al escalafón vertical para cualquier ascenso o beneficio de algún interinato. Ha sido, en este sentido, política de cualquier representante sindical, en los distintos niveles de gobierno, que respetar los derechos de los maestros es básica para aplicar algún beneficio laboral.

Como se puede advertir, una zona escolar es, desde la perspectiva de las *relaciones de poder*, un campo educativo donde se configuran distintos espacios de poder²¹¹, conformados por un conjunto complejo de estructuras y relaciones formales e informales, organizadas bajo una determinación institucional que le asigna a los sujetos que cohabitan en ella, distintos roles y status. Menciono la complejidad de estas estructuras, porque en ella se imbrican actividades académicas, administrativas, sociales y laborales.

En el caso de la supervisión de una zona escolar, es vista por los maestros como un espacio de poder en sí misma y como un espacio de relaciones y de complicidades que establece con la delegación sindical.²¹² Se constituye así un espacio de poder más amplio que representa para los involucrados una fuerza en la toma de decisiones y determina las formas de participación en la zona. Esto constituye un punto de partida para la construcción de lealtades, donde el supervisor es visto en una doble faceta de representante de la autoridad pero también como decidor en cuestiones sindicales.

Es así, como en la cotidianeidad de las relaciones entre el supervisor escolar y los docentes de su zona escolar con quienes ha establecido una serie de compromisos mutuos, la lealtad aparece como un valor importante para el desarrollo estable y provechoso de la vida escolar.

La lealtad se reconoce como un acto de razón y de inteligencia, la cual es derivada de la observancia de la normatividad y las instituciones que rigen la vida educativa en las escuelas, y que se recurre a ellas para desarrollarla. Si bien, un supervisor no puede obligar a un docente a serle leal, casi siempre hace un llamado a su responsabilidad institucional para que con su libre elección, este conciente de ello. La lealtad entonces, responde a elementos culturales donde el

²¹¹ David Held (1989) reconoce que en un primer nivel, el concepto de poder es muy simple, se refiere a la capacidad de los agentes, las agencias y las instituciones sociales para mantener o transformar su ambiente, social o físico; y se refiere a los recursos que constituyen esta capacidad y las fuerzas que moldean e influyen sobre su ejercicio. Por consiguiente, el poder es un fenómeno que hallamos en y entre todos los grupos, instituciones y sociedades, y que atraviesa las vidas pública y privada. Se expresa en todas las relaciones, instituciones y estructuras implicadas en la producción y reproducción de las sociedades y comunidades. El poder crea y condiciona todas las dimensiones de nuestras vidas y es un aspecto central del desarrollo de los problemas colectivos y los modos de su resolución. Held, op. cit. pp. 197-229.

²¹² Desde la perspectiva política, el poder procede de las alianzas dominantes más que de la autoridad formal. Desde el punto de vista académico, se sigue definiendo el poder como un sistema de autoridad vertical, jerárquico, basado en los roles formales de la organización. Es un privilegio o atributo de la posición que se ocupa, de tal manera que se atribuye el poder a quienes, por el cargo, tienen responsabilidades sobre las instituciones educativas: administradores de la educación, superintendentes, inspectores, directores escolares, etc., al mismo tiempo que se describen las tareas que realizan de un modo tradicional: planificación, coordinación, gestión, supervisión, evaluación, etc., como si realmente fueran los verdaderos líderes y contaran con autonomía, como si tales competencias les «pertenevieran de un modo exclusivo», y como si los aspectos normativos pudieran explicarse con independencia del contexto y de los actores. Teresa Bardisa Ruiz (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación, Número 15 Micropolítica en la Escuela, Septiembre - Diciembre 1997.

director comprometido trata de "ser fiel" a las personas y a las formas de interacción y participación de su zona escolar.

Las lealtades a una cultura sindical de esta naturaleza, entonces, son construidas desde el nivel de la escuela misma, y un director de escuela sabe, que mientras no existan proyectos alternativos que modifiquen sustancial y estructuralmente la vida sindical, las "relaciones" cercanas con quienes ocupan posiciones clave en el sindicato, son indispensables para cumplir con sus deseos de ascenso, y el supervisor es elemento clave en ello.

Inmerso en este entorno que se ha constituido a su alrededor, por otros actores que también tienen necesidades y relaciones entre ellos, el director, que ha construido una imagen positiva, y cuyo propósito esencial es el de convertirse en un sujeto de poder (léase supervisor de zona), trata por diversos medios de ser reconocido por esos otros que son parte de su entorno. Si logra ser leal, a los requerimientos del "clan" y de la institución, será reconocido como un sujeto con posibilidades de convertirse en supervisor. Si esto no es así, es decir que el director no responda a los propósitos de los sujetos que ya tienen el poder (supervisor y delegado sindical), se tratará de impedir su avance en el ascenso vertical. Se percibe entonces una serie de privilegios a quien responda a la visión institucional y la indiferencia y obstaculización a quien quiera contravenir la cultura establecida.

En este contexto, las lealtades se expresan en las *redes sociales* establecidas, con sus códigos, normas, interpretaciones y acuerdos institucionales, que sustentan la política de lo que sucede y de lo que puede suceder. Se entremezcla lo laboral y formal con lo personal e informal para decidir acuerdos de trabajo.

En la búsqueda del ascenso, el director, aparte de ser leal, tiene que actuar en su entorno y sobre la realidad que lo rodea con sus propias capacidades personales y recursos de que pueda disponer. Estos elementos le pueden permitir ampliar su ámbito de acción y con ello tener mayores posibilidades de lograr sus objetivos. Sin embargo, el punto clave, que es la cultura sindical *oficializada*, permanece inamovible.

El mantenimiento de este tipo de cultura sindical, se explica en parte porque muchos de los maestros que en momento desarrollaron una función de representante sindical, se desempeñan actualmente como actores de la parte oficial. En la revisión de la estructura de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), se puede advertir que existen ciertas posiciones institucionales que son determinadas y de exclusividad del SNTE. La Subdirección de Educación Primaria siempre ha sido otorgada a personas cercanas al sindicato, incluso el Profr. Ernesto Ordaz Labra, anterior Subdirector, en su momento fue Secretario General de la Sección XV de Hidalgo; el Profr. y Lie. Gordiano Vite Ortega, antecesor de Ordaz Labra, ocupó la Secretaría Particular en la mencionada Sección a principios de los años noventa. De igual manera, este tipo de otorgamiento de posiciones es posible advertirlo en toda la estructura de educación básica lo que explica que la configuración de una cultura sindical encuentra apoyo en espacios "conquistados" por el SNTE, y esto, un director de escuela lo sabe.

Al hablar de posición institucional, Nicastro (1997) plantea que es en referencia a un espacio, tanto material como simbólico, en torno al cual se organiza en algún sentido ese funcionamiento a través de operar como vehiculizador de modelos y concepciones, transmisor de determinados mensajes asociados a los mandatos históricos, soporte de un sistema determinado de reglas, presupuestos y normas, relaciones y acciones.²¹³

Por otra parte, la construcción de relaciones exige en muchas ocasiones sumisión y dependencia ante quien impulso y favoreció el ascenso. Un director de escuela sabe que el apoyo recibido deberá tener una retribución, que puede afectar su futuro desempeño profesional. Las relaciones y lealtades construidas se pueden convertir en el peor obstáculo cuando sea supervisor.

3. La visión androcéntrica en la función supervisora

El desarrollo de los procesos educativos institucionales a nivel mundial, que están siendo llevados a cabo con diferentes ritmos y escalas en México, implica una fuerte ruptura de la dinámica con la que tradicionalmente se gobernaron los sistemas educativos. Cabe señalar, además, que implican un elevado grado de complejidad, derivado del hecho de que los sistemas educativos -en forma simultánea al abordaje de los cambios institucionales- deben lograr que estas reestructuraciones resulten funcionales para afrontar los desafíos que plantea el nuevo contexto social. En especial, algunos de los debates de actualidad, como la globalización, la diversidad, el multiculturalismo, estudios de género, etc. son asuntos que no han tenido la atención debida con políticas claras, ni en su discurso ni en su operatividad.

En lo particular, resulta interesante plantear algunas consideraciones respecto a la cuestión del *género* en su relación con la función directiva, específicamente de la que se desarrolla en la supervisión escolar de educación primaria, en sus dos modalidades: *primaria general* y *primaria indígena*. La cuestión del género lo concibo adscrito al campo de la desigualdad social, considerada está no como un fenómeno natural, sino como resultado de un proceso social en función al desarrollo y complejización que las sociedades humanas han adquirido.²¹⁴

Los organismos regionales como la CEPAL y muchos gobiernos, comienzan a reconsiderar cuál es el papel que debe cumplir la educación para asegurar un *desarrollo productivo con equidad* y, en consecuencia, cómo asegurar a todos los

²¹³ Sandra Nicastro. Op. cit. p. 117

²¹⁴ José Félix Tezanos plantea que la desigualdad no sólo es un fenómeno social -en el sentido de que no es natural—, sino que también es un fenómeno de carácter histórico y cultural. Las distintas influencias culturales en la conformación de las formas de organización social -en su interdependencia mutua—explican los diferentes modelos de estratificación conocidos. Véase. José Félix Tezanos (2001) *La sociedad dividida*. Biblioteca Nueva. España.

sectores sociales el acceso a un estándar mínimo de calidad educativa, a partir de nuevos modelos de gestión donde se inscribe la función supervisora. Los contenidos de la educación, las metodologías de enseñanza y evaluación, están siendo objeto de un análisis profundo. Los nuevos problemas de las sociedades contemporáneas perciben la necesidad de formación de una nueva ciudadanía, esto figura cada vez más en las agendas actuales de políticos y planificadores de la educación.

Esta profunda y esperada renovación ofrece un marco de posibilidades inéditas para integrar a las discusiones y acciones futuras la *igualdad de oportunidades* para la mujer en y desde la educación, en tanto esta problemática constituye, sin lugar a dudas, uno de los ejes principales de todo proceso de modernización y democratización de nuestras sociedades. Por otra parte, y complementariamente, la realidad demuestra que el movimiento de mujeres en América Latina ha alcanzado un nivel de madurez e incidencia en los ámbitos institucionales, culturales y políticos que lo colocan como un interlocutor insustituible de cualquier proceso de transformación de nuestras sociedades y, por ende, de nuestra educación.²¹⁵

De igual manera, la CEPAL (2002) plantea que con el fin de conciliar equidad con multiculturalismo y la diferenciación de identidades, la educación debe conjugar su vocación igualitaria con la atención a las diferencias. Aún cuando enfatiza en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, por el medio globalizado en que actualmente nos desarrollamos, la cuestión del género esta implícita en estas intenciones, no así lo referido a la oportunidad que tienen las mujeres de ascender a puestos directivos, como en el caso de México.²¹⁶

En este sentido, es necesario tener en cuenta que el debate actual sobre la educación y las mujeres no se limita, como en épocas pasadas, a considerar sólo los aspectos cuantitativos. El foco de interés es analizar qué aprenden allí sobre sí mismas y su futuro papel en la sociedad, por qué continúan orientándose hacia campos profesionales tradicionalmente femeninos y la búsqueda de espacios reconocidos como masculinos, qué efectos tienen en el desarrollo de su identidad, autoestima y proyecto de vida, los mensajes que se transmiten a través del curriculum formal y oculto; en definitiva, todos los procesos y mecanismos manifiestos y sutiles a través de los cuales la escuela transmite un conjunto de valores, prescripciones, representaciones y expectativas diferenciales según sea el género.

Desde esta perspectiva, informaciones provenientes de los distintos países confirman que la docencia es una profesión mayoritariamente femenina, excepte en las escuelas técnicas y en la universidad. Ellas representan la casi totalidad de

²¹⁵ Gloria Bonder (1994) "Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades" Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación. Septiembre-Diciembre.

²¹⁶ CEPAL (2002) Globalización y Desarrollo. Vigésimo noveno período de sesiones. Brasilia, Brasil. Mayo.

los docentes en el nivel preescolar, tres cuartos en la escuela primaria, la mitad en la enseñanza secundaria y una minoría en la educación superior.²¹⁷

Por otra parte, la realidad demuestra que la implementación de una educación no sexista conlleva necesariamente un largo y a veces muy difícil proceso de cambio de las personas y de las estructuras institucionales. Cualquier proceso de cambio demanda aceptar un equilibrio inestable entre la necesidad de generar conflicto para romper el orden vigente y, simultáneamente, estimular y lograr el consenso de todos los sectores comprometidos; entre el deseo de acelerar los tiempos y aceptar y manejar las resistencias, entre la necesidad de involucrar a la mayor cantidad de personas o marginarse como modo de preservación frente a sectores que se oponen o cuestionan el proyecto. En esto, el cambio institucional de la supervisión escolar, requiere de manifestarse en el ascenso al puesto, donde las mujeres deberán tener una mayor oportunidad. Lo anterior se percibe de manera favorable en el recién firmado Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), que establece el examen de oposición como el filtro único para ascender a puestos directivos y de supervisión.

En este sentido, la atención a la desigualdad social, en lo referente al género, es algo que parece no percibirse en el ámbito de las políticas educativas, donde sigue prevaleciendo una *visión androcéntrica*, principalmente en lo referente al ascenso a los puestos directivos y de supervisión.

En concordancia con ello, las prácticas institucionales para llegar a ser supervisor escolar se han sentado en la base de la relación sindical y cercanía con los mandos de decisión oficiales, lo que ha originado, por la naturaleza de esas relaciones, que quienes llegan al puesto sean en su mayoría hombres y no mujeres.

En el caso de la supervisión escolar, como puesto de trabajo, ha de responder a una tipología a la vez diversa y específica, pues han de ubicarse, tanto a hombres como a mujeres, en lugares fundamentales, tanto para impulsar nuevas iniciativas (diseño, planificación, puesta en marcha), como para seguir y evaluar la marcha de los programas habituales del sistema educativo (coordinación, seguimiento y evaluación).

En el ambiente educativo hidalguense, es posible observar que el ascenso de director a supervisor escolar se relaciona estrechamente con una condición de la persona: ser varón. Las estadísticas que actualmente reportan en educación primaria general y educación indígena parecen confirmar esta situación.

En el Estado de Hidalgo, existen 752 directivos sin grupo de Primaria General, de los cuales 168 son Supervisores Escolares y de estos el 14.9 % son mujeres, aún cuando se percibe que escalafonariamente hay más mujeres mejor posicionadas que hombres en posibilidad de ascender de director a supervisor. En el caso de Primaria Indígena, todavía en el curso escolar 2001-2002, los Supervisores Escolares atendían a preescolar y primaria. Actualmente existe un supervisor para cada nivel. En esta

²¹⁷ Ibid. Gloria Bonder. 1994

modalidad existen 136 directivos sin grupo, de los cuales 62 son Supervisores de Zona. De las 62 zonas escolares, sólo una es atendida por mujeres.²¹⁸

Esta información denota que la cultura y política de igualdad de oportunidades no ha sido característico en el ascenso a puestos de Supervisión Escolar. Esto tendría su explicación en los ámbitos de educación que tenemos desde niños, en el caso mexicano, que da prioridad a fortalecer paradigmas donde los hombres son capaces de todo y las mujeres "sólo de algunas cosas". Las representaciones que implica esto se hacen presentes en distintos períodos y ámbitos de nuestra vida, de forma tal, que los cargamos como un estigma que pocas veces superamos. Someternos a las indicaciones y mando de una mujer es una resistencia cultural que tenemos, y que se expresa muy bien en el terreno de la supervisión escolar.

Este modelo reproductor de educación respecto al género, impide de alguna forma la construcción de una identidad social que explique el verdadero rol que se debe jugar. Por tanto, es necesario que las estrategias y políticas se centren más en las contradicciones que en las consistencias y se creen espacios para la negociación en los que se puedan hacer explícitos los conflictos y se posibilite el consenso «entre iguales». Esta estrategia requiere una metodología que facilite la reflexión y el análisis conjunto de la práctica, la afloración y el tratamiento del conflicto sexista, la búsqueda de un consenso solidario, y en general, todo aquello que propicie la visión global e integradora del problema.

En este sentido, la *formación del docente* es una política imprescindible si se quieren cambiar las actitudes y los conocimientos que el maestro tiene respecto al sexismo. La mayoría de los maestros no se ha cuestionado la *cultura androcéntrica* escolar limitándose a reproducir la que han recibido.

La creciente incorporación de este *campo de conocimiento del género*, puede modificar también, en un futuro, algunas prácticas pedagógicas que faciliten a las jóvenes la oportunidad de reflexionar críticamente sobre cómo se manifiestan los patrones de género en el mundo profesional y familiar.

Oresta López (2001) argumenta que la visión androcéntrica en los procesos educativos, y de gestión en el caso que nos ocupa, ha generado una invisibilidad de las mujeres en la historia de la educación, y también de la humanidad. Las mujeres aparecen muy poco y cuando esto sucede son presentadas como atípicas, excepcionales o ligadas a un varón importante. Lo que quiere decir que la mayoría de las mujeres han sido y son invisibles al discurso histórico.²¹⁹

²¹⁸ Datos obtenidos de la Estadística Básica del Sistema de Educación Pública de Hidalgo 2000-2001.

²¹⁹ Oresta López. (2001) Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital. CIESAS- CECULTA Hidalgo, p. 46

El incremento del número de mujeres docentes, y en especial de aquellas implicadas en los Estudios de la Mujer, puede servir también como un modelo diferente en la socialización profesional de las mujeres. De todos modos y como ocurre con todos los niveles de la enseñanza, el mejoramiento de la calidad de la educación que se le brinda a las mujeres no está disociado del mejoramiento de la calidad de la educación en su conjunto. En ese sentido, es importante que, como lo afirmaremos reiteradamente, todas las propuestas que apunten a generar ámbitos educativos no discriminatorios en razón de género, se integren estructuralmente a las reformas que están realizando los sistemas educativos en la mayoría de los países de América Latina.²²⁰

Por otra parte, la igualdad de oportunidades para la mujer ha sido usada como un concepto paraguas tanto en los organismos internacionales como por parte de los gobiernos que promueven este tipo de políticas y los especialistas en la temática de la mujer. El significado más común es que las mujeres y los hombres deben tener las mismas oportunidades en términos de derechos formales y de acceso a iguales beneficios en el plano educativo, del trabajo remunerado, del status social y de bienes económicos. Sin embargo, el concepto es ambiguo y se presta a distintas interpretaciones que, por otro lado, tienen consecuencias ulteriores como las planteadas en el campo de la Supervisión Escolar.

La oportunidad para ascender al puesto de Supervisor Escolar, debe ser, para las mujeres, un espacio de igualdad de competencia, donde la cultura androcéntrica no determine las condiciones y posibilidades, sino que estas sean pensadas más por avanzar en la mejora educativa. Reconocer lo anterior, implica considerar a las mujeres como sujetos históricos y ver en su historia la complejidad que representa, al igual que la de los hombre, cada una de sus acciones educativas.

4. El reconocimiento a la trayectoria: el ascenso

Cuando un director de escuela finalmente le llega su ascenso a supervisor, tiene tras de sí una trayectoria de alrededor de 25 años de servicio. En el estado de Hidalgo, los Supervisores llegan al puesto después de haber sido docentes por espacio de 10 a 15 años y 10 o más años de director. Muchos refieren que su ascenso es meritorio por la labor desarrollada, pensando más en los años de servicio que en el tipo de práctica realizada.

Francisco, Supervisor de una Zona de Ixmiquilpan, menciona respecto a su ascenso *"Yo siento que sí, yo siento que sí. No es mi caso. Yo hasta la fecha no es que despotrique en contra de la parte sindical, pero yo nunca le he pedido un favor al sindicato, decirle "oye cuando me das mi ascenso". Yo he estado haciendo mi puntuación y en el momento en que yo considero que merezco el ascenso, lo he solicitado y me lo ha dado la parte oficial, nunca he tramitado nada por la vía sindical. Ahora un cambio de zona me lo deben de dar por los derechos que tengo no porque colabore o no con la parte sindical."* (E-5)

²²⁰ Ibid. Gloria Bonder. 1994

Sin embargo, el ascenso a supervisor, tiene necesariamente que pasar por el visto bueno de la parte oficial y parte sindical, es decir, existe un acuerdo común al respecto. Este tipo de acuerdos, hace que en ocasiones, las más de las veces, el escalafón no se respete y las decisiones tengan que ver con la magnitud de *relaciones construidas* por el aspirante o bien por determinaciones de tipo político.

Alfonso: ¿Qué piensa usted de eso, tanto el papel que juega el sindicato como la autoridad educativa en las decisiones de ascensos de supervisores a jefes de sector?

Constantino: En mi forma muy particular de pensar es que la autoridad educativa, no es que haya perdido su poder de autoridad... considero que se han tomado acuerdos previos con la dirigencia para no chocar con las asignaciones porque muchas veces, generalmente cuando la autoridad asigna algunos lugares o algunas posiciones, pues la dirigencia sindical se atraviesa y no han querido arriesgar de recibir quienes no sean merecedores que deben de ocupar ciertas plazas, están en su papel de velar por los derechos y la parte oficial pues se ha concretado a dar las ordenes y también hay que reconocer que posiblemente los interesados, los que si han deseado un ascenso pues de que ha faltado comunicación con la autoridad... posibilidades de hacerlo bien... también nosotros tenemos parte de esa culpa.

Alfonso: Ha estado cerca de la actividad sindical a nivel estatal, ¿cómo es que se dan esos acuerdos previos para dictaminar un ascenso?

Constantino: Bueno, en primer instancia cuando yo tuve la fortuna de participar en la política sindical, las actividades sindicales, pues todavía la autoridad cumplía o asignaba los ascensos, los nombramientos de acuerdo como lo establece el reglamento, la autoridad su porcentaje y la organización sindical su porcentaje. (E-3)

Obtener el ascenso por la vía sindical, sin embargo puede ser un elemento que determine la práctica de supervisión que más adelante se desarrolle. Francisco considera que si hubo apoyo sindical, los favores se retribuyen "*Creo que hay cierta reciprocidad, porque se dice "ellos me ayudaron y yo no les puedo poner piedritas en el camino para sus actividades". Siento que a lo mejor es cuestión de pagar un favor, vamos a decir.*" (E-5)

Se advierte entonces que el trabajo profesional de los docentes, directores y/o supervisores se construye social y políticamente. Considerar que los ascensos a cualquier nivel son producto del desempeño académico únicamente, es descontextualizar las condiciones en que determinado sujeto se desenvuelve. En este entorno, las relaciones que ha construido en su trayectoria juegan un papel fundamental.

Conviene preguntarse entonces ¿cómo se han construido las trayectorias de los supervisores en un ámbito determinado institucionalmente? La respuesta parece sencilla: adecuándose y adaptándose a los requerimientos que le han sido señalados por los sujetos que tienen el poder. En el caso de los ascensos, la parte oficial y la parte sindical, tienen sus representantes que asumen este rol.

Los acuerdos y vínculos de dependencia que se establecen entre la parte sindical y oficial en el otorgamiento de ascensos a supervisor han sido estrechos. Con ello se garantiza la existencia de una promoción y apoyo a la política e ideología en turno, a cambio de lo cual han gozado de un *status* de privilegio en la organización social. Este tipo de alianzas, como se menciono anteriormente, ha sido la principal fuente de producción y reproducción de la cultura institucional. Ahí se configuran y transmiten los sistemas simbólicos y de representación que tienen la función de estrechar los lazos políticos y de otorgarle un mismo sentido aproximado al proyecto profesional de cada uno de sus miembros. Así se hace posible homogeneizar, normar, controlar y orientar las conductas.

En este sentido, es necesario que situemos al sistema educativo (considero aquí también los procesos sindicales) como un sistema cultural, simbólico e imaginario, que finalmente se instala como regulador de prácticas, sentidos y significados de los sujetos que en él se inscriben, incluyendo los supervisores. Esto se convierte entonces, en elementos constitutivos del ser supervisor. Si como hemos visto, los compromisos generados, la reciprocidad de favores y las lealtades están presentes cotidianamente, el desarrollo de sus prácticas estará plagado de ello. Es así, como el proceso de institucionalización de estas prácticas puede ser leído como producto de este interjuego de relaciones.

La noción de poder aparece nuevamente como una manifestación presente en las relaciones y que, desarrollado con un sentido de estabilización, permite identificar qué grupos son los favorecidos por los procesos de toma de decisiones y cómo tales decisiones distribuyen valores para producir un contexto de dominación y subordinación. Este sentido de poder, está implícito en las acciones cotidianas de quienes cohabitan en una zona escolar y que en variadas ocasiones responden a intereses institucionales que manifiestan su predilección por el mantenimiento de las tradiciones en los procesos y prácticas.

Desde esta perspectiva Foucault menciona que también es necesario distinguir las relaciones de poder de los relacionamientos comunicacionales que transmiten información por medio del lenguaje de un sistema de signos o cualquier otro sistema simbólico. Sin duda, comunicar es siempre una cierta forma de actuar sobre otra persona o personas. Pero la producción y circulación de los elementos de significado pueden tener como objetivo o como su consecuencia ciertos resultados en el "reino" terreno del poder, los últimos no son simplemente un aspecto de los primeros. Más allá de que pasen o no a través de sistemas de comunicación, las relaciones de poder tienen una naturaleza específica. Las relaciones de poder, los relacionamientos de comunicación y las capacidades objetivas no deberían ser confundidas. Esto no equivale a decir que existen tres dominios separados: por un

lado un campo de cosas, de técnicas perfeccionadas, de trabajo y transformación de lo real; por otro lado uno de los signos, de la comunicación, de la reciprocidad, de la producción del significado; y finalmente un campo de la dominación, de los medios de sujeción, de la desigualdad y la acción de los hombres sobre otros hombres.²²¹

C. APRENDIENDO A SER SUPERVISOR: CONSOLIDACIÓN DE LEALTADES.

Mucho se ha discutido en los últimos años acerca de la función del supervisor y su necesaria preparación frente a los cambios constantes que se viven en el campo educativo considerado como el soporte principal de la esperanza en la realización del país como sociedad moderna y equitativa. Tradicionalmente se ha percibido la figura del supervisor como un funcionario más de la escala burocrática del sistema educativo o de la organización sindical, donde presta un servicio fragmentario. Por otra parte, en los últimos años se abre paso lentamente un nuevo concepto del supervisor como elemento profesional, donde esencialmente su función se orienta hacia el apoyo y asesoría de los procesos pedagógicos con los docentes de su zona escolar, motivado esto, por la incursión de nuevos paradigmas educativos donde el rol de las personas debe ser asumido en otra dimensión. Es necesario, entonces, precisar el significado de este nuevo rol para definir las corrientes que operan desde dentro de la función supervisora y aquellas que, desde fuera de ella, modelan políticas que se oponen al abandono de una posición jerárquica que conviene mantener. Concepciones sesgadas que dan por resultado, a veces, una justificación al bajo desempeño profesional de los supervisores.

La evolución histórica de la supervisión escolar indica que el nivel profesional en ascendencia es un privilegio que se obtiene por la demostrada calidad de quienes ejercen la función, lo que justifica sus retribuciones en aumento progresivo de su autonomía. Es decir, el nivel profesional de un supervisor es aquel que expresa en sus actividades una autonomía que busca alejarse de lo establecido. La autonomía puede ser la oposición al rol de funcionario, burócrata o subordinado. Representa un reconocimiento a la calidad del servicio profesional prestado frente a una necesidad concreta.

Un supervisor escolar en perspectiva de ser profesional, reivindica el disponer de un conjunto de informaciones o conocimientos especiales sobre su función, que aplica con atención a los problemas educativos surgidos en su ámbito de acción. El término reivindicar implica que sus logros serán ganados con dificultades, y para enfrentarlos necesita de la solidaridad colegial de otros supervisores y de los docentes y directivos de su zona. Esta expresión colectiva sobre su función lo llevará a formar colegios profesionales para mantener o acrecentar el nivel de supervisión.

²²¹ Michel Foucault. (1983) *El sujeto y el poder*. (Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale), Biblioteca Grupal

El ser un supervisor profesional entonces, se concibe como un constructor social en el campo educativo, basado en un conjunto de ideas que tienen que ver con la colectividad de los miembros de una zona escolar y con la capacidad de gestión de quien la encabeza. Frente a esto, la supervisión escolar, debe tener la capacidad de recuperar la esencia de su función, quizá en el normalismo de antaño y en el espíritu colegial que existía, para fortalecer su actividad en un contexto que le demanda otro tipo de competencias.

Dentro de este marco de ideas que intenta comprender la función del supervisor escolar, planteo los siguientes puntos:

1. El trabajo de un supervisor en una perspectiva tradicional representa el mantenimiento de un sistema educativo obsoleto, donde la actividad burocrática, caracterizada por el autoritarismo y verticalismo en las decisiones, no es otra cosa que elementos constructivos de una figura que ha sido un elemento corporativo y promotor de políticas educativas poco afortunadas respecto a la búsqueda de la innovación y calidad.
2. La función de un supervisor escolar es un cometido serio. Si hay una función difícil dentro del sistema educativo, es la de ser supervisor. Ser enlace entre la autoridad superior y los docentes a su cargo, va más allá de la simple comunicación de las informaciones y decisiones. Tiene que ver con la promoción y ejecución de políticas y modelos educativos, que si no son compartidos, y comprendidos, en primera instancia por el supervisor, seguramente serán condenadas al fracaso.
3. La formación que tradicionalmente tienen los supervisores escolares, es una formación fundamentada en un conocimiento disciplinario, sistemático, adquirido con dificultades en un periodo de preparación que tiene que ver más con la docencia que la gestión directiva. Actualmente la exigencia de formación se orienta a los procesos de gestión, donde la profesionalidad de la función, se convierte en fin y medio.

Como se puede observar, la búsqueda de un nuevo rol en el supervisor escolar tiene que ver con el cuestionamiento a la estructura y determinaciones institucionales. La construcción de un modelo de supervisión abarca la dimensión estructural y personal, en este apartado se busca expresar como ambas dimensiones se encuentran en el ámbito cotidiano, desde el momento en que se llega a la supervisión hasta su desarrollo mismo, siempre en la constitución de aprender a ser supervisor. La experiencia, la interacción social y el refugio en la tradición, son elementos que explican este proceso.

1. Recuperando la experiencia y aprendiendo de otros

Cuando un supervisor se enfrenta por vez primera a lo que será su función, surge en él la incertidumbre de cómo nacerlo. La manera más fácil de resolverlo lo constituye la recuperación de la experiencia misma, conformada por lo vivido

como docente o directivo, por la formación académica y por los conocimientos adquiridos. En esto, indiscutiblemente se hará presente la historia personal de cada uno de ellos como sujeto.²²²

La forma de ascenso es determinante. En la época "dura" del SNTE, donde las disposiciones de la dirigencia sindical no se discutían y la autoridad educativa oficial tenía escasa presencia, fue práctica común que el ascenso a supervisor tuviera su antesala en la Sección XV o en la relación cercana a los dirigentes sindicales.

En este orden de ideas, a lo largo de los años ochenta, los grupos hegemónicos del SNTE desarrollan acciones que expanden su influencia hasta los espacios de la administración educativa. Esta extensión de su poder se logra no sólo por presiones corporativas, sino básicamente por la participación de académicos con los grupos sindicales en una relación de mutuo apoyo: los primeros ponen sus conocimientos sobre el sistema educativo y la organización escolar y los segundos les permiten escalar posiciones dentro de la administración del sistema educativo. A través de esta simbiosis, el gremio sindical logra extender su influencia al interior de la administración educativa. Sin embargo, a partir de la gestión salinista y de los cambios que se derivan del programa de modernización educativa, los dirigentes del magisterio, sobre todo los representantes de la sección XV, se ven obligados a retroceder en su avance al interior de la administración del sistema educativo y a replantear sus prácticas sindicales, en particular sus estrategias de formación de cuadros sindicales.

Por otra parte, y derivado de lo anterior, varios de los actuales supervisores tienen un marco de referencia construido en una cultura tradicional de sindicalismo autoritario y escasamente democrático y una oficialidad opaca y caracterizada por la sumisión. Con ello, las dificultades para un desempeño académico florecían día con día.

Alfonso: Y en qué tanto afecto esa separación de las funciones docentes, en la parte oficial como parte del Sistema Educativo al estar desempeñando funciones Sindicales ¿Cómo afectó eso ya en sus inicios como Supervisor escolar?

²²² Recupero a Susan Street que plantea que El concepto *s u j e t o* hace referencia a lo fundamental, a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación: se refiere a los hombres y mujeres que llevarán a cabo los cambios sobre la base de su decisión y determinación de participar en el proceso de cambio; y esto será así en la medida en que sean ellos quienes asuman la transformación como una necesidad y un proceso propio, es decir, en la medida en que se decidan a participar en él. Y esto significa participar en la definición del rumbo y el alcance de esas transformaciones y también de las vías y caminos de acercamiento a los objetivos, en la medida en que vayan construyendo las soluciones, vayan construyendo y acumulando poder a la vez que construyen el proyecto y se autoconstituyen como sujetos. Véase: Susan Street (s/f) *Capítulo VIII Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas resignificaciones pedagógicas*. México, D. F.

Rufino: Definitivamente mucho en ese sentido de que estaba uno totalmente dedicado al aspecto político-sindical en donde son cuestiones que se tratan de problemas laborales, de problemas sindicales, más nunca de problemas que afectan directamente al proceso enseñanza-aprendizaje; en eso si afecta mucho, sin embargo, siento que en ese espacio no hubo en la Educación cambios muy significativos, por lo tanto me fue un poco fácil volver a reencontrar nuevamente el trabajo, porque siento que del 80 al 88 no hubo cambios significativos en el Plan de Estudios, siento que no hubo tanto y si me pude incorporar de alguna manera, me adapté muy rápido pues, es la función.

Alfonso: ¿Cuál era su visión de la función de Supervisor en ese entonces cuando usted iniciaba? ¿Cómo consideraba que debía ser un Supervisor?

Rufino: Definitivamente, yo lo consideraba con una gran responsabilidad. No fue así cuando me entrevisté o pedí la opinión a algunos compañeros que ya estaban en funciones, que cuando menos fueron tres de ellos en donde me decían que únicamente es presentarse dos días a la oficina y los tres días ya podían irse tranquilamente a otras partes, menos a la Supervisión, de esa manera yo no estuve de acuerdo desde un principio, yo siento que tener la responsabilidad de la Supervisión, primeramente hay que conocer ampliamente la función y que si siento que es una responsabilidad, porque está bajo tu responsabilidad de Directores, maestros a la mejor hasta personal de apoyo y fundamentalmente pues, el proceso de enseñanza que se transmite a los niños de Educación, porque sí es una gran responsabilidad. (E-6)

Llegar a supervisor, nos dice Rufino, es una responsabilidad mayor, en la cual hay que conocer la función. Para él, cuando llegó a ser supervisor, lo más conveniente fue acercarse a los demás supervisores del Sector para "aprender" el cómo desempeñar la función. Este tipo de comentarios me lleva a pensar que la búsqueda de la eficiencia en labor del supervisor remite a una interacción cotidiana que expresa, en muchas ocasiones, una tradición pedagógica que sobrevive en la transmisión de saberes y experiencias. Los Supervisores encuentran en esa interacción, un espacio para apropiarse de prácticas que le son "*funcionales*" para desempeñar su labor. En esta interacción que se da entre Supervisores, las representaciones que se tienen de la función se comparten por unos y se internalizan por otros, generalmente aquello que les es más significativo.

La falta de escuelas para supervisores se ve suplida por la interacción social entre los que desarrollan igual función, en éste caso los supervisores. La interacción permite que la apropiación de conocimientos, técnicas, tácticas, estrategias, etc., que a "*otros*" le ha dado resultado se dé por ésta vía, aún cuando sea desde su muy particular concepción de ser supervisor, pero que sin embargo, son las únicas personas, incluida el Supervisor General de Sector, que le pueden compartir su experiencia y conocimiento en la función.

El *ser supervisor* no se concibe como un nivel dentro de la formación, sino más bien como una responsabilidad mayor, condición que actualmente se orienta a que se conozca más sobre las cuestiones pedagógicas, y ya no solamente el cumplir con la función, sino conocerla y *saberla hacer*.

La mayor parte de los supervisores, cumple con el requisito básico de escolaridad (Título de profesor de educación primaria) que establece el Manual del Supervisor como parte del perfil para desempeñar el puesto, y algunos de ellos con estudios de Normal Superior o Universidad Pedagógica Nacional, principalmente de cuando la licenciatura se ofreció en cursos intensivos. Ninguna de éstas instituciones, por lo menos en el tiempo en que realizaron sus estudios (décadas de los setentas y ochentas) ha considerado a las cuestiones de organización, administración y gestión escolar como prioritarias para los sujetos que desarrollan funciones directivas, dejando huecos que los mismos supervisores han llenado con la interacción social comentada.

Sin embargo a pesar de que en las políticas educativas se han establecido líneas para apoyar la formación de los docentes, no existe claridad en la intención de *formar para la gestión*, a esto le sumamos la edad de los supervisores y la idea de que *"ya para qué se estudia"*, lo que lleva a no introducirse al conocimiento de prácticas innovadoras, principalmente en el terreno de la gestión pedagógica.

Esto ha llevado a que las prácticas de supervisión, sean transmitidas y aprendidas en la práctica misma, y no sea en los espacios de formación, por un lado, porque *"no hay escuelas para supervisores"*, y por otro, por la apatía, la resistencia al estudio y la edad, dando paso a que los únicos espacios de información sobre la función se den cuando la autoridad educativa implementa cursos de actualización o capacitación, sin dejar de escuchar voces entre los supervisores de que siempre es *"más de lo mismo"*.

2. Mantenimiento del modelo tradicional

Son reglas no escritas, pero que se han constituido al paso de los años y cuya característica esencial es el respeto a la dinámica institucional con el propósito de preservar y mantener las formas de vida al interior de una zona escolar. Hay resistencias a las propuestas de cambio que vienen de fuera, y se recurre a modelos y prácticas ya probadas. Es sin lugar a dudas, el mantenimiento de las tradiciones, el *"hacer las cosas como siempre"*, lo que implica que el responsable directo de la zona. El supervisor escolar, se asuma como lo he venido planteando: *el custodio institucional*.

Lo anterior, no es una construcción individual, es una construcción social donde se sellan pactos y se ponderan lealtades, y despliegan así, un manto de silencio ante las prácticas que se preservan y que están ligadas al modelo tradicional. Los modelos de gestión que se proponen de fuera, representan una amenaza a la estabilidad de las prácticas y procesos, por eso se da resistencia y se busca por todos los medios,

garantizar la permanencia de privilegios, de ideologías y de prácticas.

La zona escolar se convierte así, en un espacio "clausurado" donde en un lapso de tiempo se desliga de su entorno y configura para sí, una realidad propia y exclusiva de los sujetos que conviven en ella. En este sentido Lidia Fernández (2001) plantea algunos rasgos secundarios de este tipo de instituciones:

a) Se custodia un paraíso: Adentro transcurre un tiempo idealizado en el que los sucesos se deslizan sin conflicto, pues se evita exitosamente la repetición de estilos y conflictos del mundo exterior dañino. La situación crítica parece milagrosamente detenida. Y al costo de una fuerte dosis de negación e ilusión se mantiene la impresión de haber terminado con ella. En general, el cierre del espacio institucional se opera con sutiles mecanismos de selección y exclusión de aquellos que no deben estar, combinados también con sutiles modos de retener y preservar a los que sí pertenecen al mundo institucional.

b) Se custodia un tesoro codiciado y en peligro: en estos casos las fronteras institucionales se cierran como una caja fuerte. La vida transcurre como una conciencia de riesgo por la posible contaminación con el mundo externo y/o de peligro, por la posible invasión vandálica del exterior. En la vida cotidiana son instituciones con fuertes controles para el acceso y la externación, y sólo permiten el intercambio con aquellos que se encuentran dentro de los límites de lo permitido.

c) Se custodia un purgatorio: El adentro clausurado está diseñado especialmente para controlar la invasión de elementos dañinos del afuera pero además y especialmente para corregir, enderezar, reparar lo dañino que ha contaminado a cada uno de los individuos. Es, además, la organización institucional elegida por movimientos del poder autoritario.²²³

Este mantenimiento de la dinámica institucional alude invariablemente a las características de las interrelaciones entre los miembros de una institución, en este caso a la zona escolar, al modo en que realizan las transacciones sociales. Esa trama vincular pasa a formar parte del interior de la subjetividad, como un fenómeno necesario e inevitable en el sujeto institucionalizado, por lo cual considero necesario el análisis y la interpretación de los vínculos que establecen los miembros entre sí, y también con la institución, a partir de recuperar algunas voces al respecto:

Alfonso: ¿Es un sujeto de cambio el supervisor?

José Carmen: Pues en parte sí, a lo mejor no determinante, porque es una cadena, es una cadena a veces aunque quiera uno de alguna manera

²²³ Lidia M. Fernández. (2001) *Instituciones educativas*. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós, Buenos Aires, pp. 237-238.

presentar algunos cambios, hace algunos cambios no quejábamos de presiones de cargas administrativas y que se iban a reducir, sin embargo en la práctica no ha sido así, en la práctica a pesar de que ya hay los medios, computadoras en fin, en la práctica hay una serie de papeleos, papeleos, sin embargo así es un eslabón que puede contribuir para que las cosas cambien, la práctica cambien, la enseñanza cambie, todo esto va en coordinación con todos, directivos, docentes, porque un supervisor solo no podría hacer que cambiara, sin embargo a través del dialogo del entendimiento, de las reuniones de trabajo es pieza importante para que se vengán dando algunos cambios.

Alfonso: Decía esto de lo del sujeto de cambio porque esta la otra alternativa de estas: el sujeto como sinónimo de amarrado hacía las políticas educativas, hacía las cuestiones normativas, ¿que tanto el supervisor escolar esta sujeto a esto?

José Carmen: De alguna forma si, de alguna forma en la mayor parte de los casos estamos sujetos a lo normativo, porque mas que nada son lineamientos, son indicaciones que uno tiene, sin embargo en los últimos tiempos yo creo que el punto que se tenia de inspector se ha cambiado para supervisor, pues en la práctica pues no lo digo por mi pero si siento que hay un pequeño cambio, así podemos decir ¿verdad? (E1:5)

El mantenimiento de lo institucional constituye también una producción social, desde las determinaciones de política educativa que les plantean una dinámica administrativa, hasta aquellas que tienen que ver con sus propias posibilidades e cambio. Entonces se plantea la disyuntiva de ser sujeto de cambio o *sujeto* a lo institucional.

Esta forma de vida institucional, que lleva la institucionalización de las prácticas y procesos, tiene que ver también con los modelos de administración y organización escolar que se han sedimentado en las instituciones escolares y que determina los roles que desempeñan los sujetos. En nuestras escuelas hemos estado acostumbrados a trabajar con el estilo de la administración escolar tradicional. Esto se puede advertir en la forma en que se ha construido el sistema educativo, y que se tradujo en los textos, en las estructuras, en las prácticas, en los cursos de formación orientados a los directivos y docentes, y en la concepción de práctica; educativas que tenían que seguir al pie de la letra cuestiones decididas por otros en otra parte, pero fundamentalmente, cuestiones administrativas con baja presencia de lo educativo.

Este modelo de administración escolar ha llevado a racionalizar las acciones de los supervisores escolares que buscan únicamente, el cumplimiento de sus funciones y el ofrecimiento de resultados. Esto implica que no se exploren alternativas diferentes y se busque refugio en prácticas anquilosadas y sedimentadas simplificando con ello la complejidad de los procesos educativos de los cuales son responsables. Por otra parte, los mecanismos de supervisión

penalizan aquellas conductas singulares de los docentes y directores que no se acoplan a los requerimientos institucionales, al considerarlas como conductas desviadas del orden institucional. Estos juicios y percepciones son basados en la posición de poder y autoridad que ocupan.

D. SER SUPERVISOR: UNA POSICIÓN DE PODER

1. La construcción de un estilo

En México, la educación básica se rige por las mismas leyes, reglamentos, plan de estudios y normas emanadas de la Secretaría de Educación Pública, lo cual hace que las escuelas y zonas escolares se asemejen entre sí. Sin embargo, una atención detallada a los procesos escolares internos nos lleva a percatarnos que cada una tiene un modo particular de organización y funcionamiento, el cual se ha ido configurando a través del tiempo.

Este modo de funcionar y organizarse tiene implicaciones e incidencias preponderantes en la constitución de las creencias y representaciones del supervisor escolar con respecto a la educación. Sus experiencias, conocimientos y su historia personal con respecto a la zona de la cual es responsable, en especial cuando se trata de un supervisor con mucho tiempo en el cargo, son determinantes para la vida de su zona.

Esta es una de las razones para considerar que un supervisor constituye a través de setas prácticas y procesos en su entorno inmediato, un estilo particular para desarrollar su trabajo. Defino el estilo de supervisión como una forma particular de poner en práctica las tareas asignada por la superioridad en una zona escolar específica, en unas circunstancias determinadas, por una persona que tratará de enfatizar sus puntos fuertes en el ejercicio del cargo. Se puede decir entonces, que cada zona escolar cuenta con un estilo particular de supervisión y de gestión.

Este estilo de supervisión, al igual que la preocupación por el mantenimiento de lo institucional, es una construcción que no es ajena a la interacción social que establece el supervisor con los directores y docentes de su zona. Se considera que este proceso de construcción se ha configurado en distintos contextos histórico-sociales que han tenido que ver con la trayectoria del supervisor.²²⁴

La supervisión escolar es una pieza clave y estratégica en la configuración de la dinámica institucional ya sea porque ejerza el dominio y control rígido en los ámbitos organizativo y pedagógico o bien porque desarrolle una tarea de

²²⁴ Bourdieu plantea que las trayectorias como acontecimientos biográficos, pueden ser definidas como "una serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en si mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Los acontecimientos biográficos se definen como inversiones a plazo y desplazamientos en el espacio social, es decir, con mayor precisión, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado". Véase: Bourdieu, P. (1997) "La ilusión biográfica". *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama., p. 82.

integración participativa estimulando la cooperación, la solidaridad y la resolución negociada de conflictos. Si esto es así, no se puede suponer que esto sucede sólo por las características personales de quien esta al frente de una zona escolar, es necesario ampliar la mirada más allá de las personas y considerar el contexto de interacción donde se inscribe, mirar en forma global el ejercicio de la función supervisora.

Las formas diversas de ejercer la función que le ha sido conferida estarán vinculadas por tres ámbitos de determinación: por el sistema macroinstitucional - política educativa, por ejemplo; por lo microinstitucional - historia de esa escuela, por ejemplo-, y también por las características personales de quién ejerza el rol. Ese rol será desempeñado con un determinado margen de libertad y eso es lo que define el estilo personal del desempeño. Ese margen de libertad imprime el rasgo distintivo de cada gestión. Desde esta perspectiva, diversos teóricos e investigadores han observado y reflexionado sobre las características, estilos de gestión y/o condiciones del rol directivo. Siguiendo a Stephen Ball²²⁵, recupero los cuatro tipos de liderazgos en la función directiva que se describen a continuación:

Estilo interpersonal: la figura del director se inviste de características paternas o maternas y son frecuentes los conflictos alrededor del esfuerzo para alcanzar sus preferencias.

Estilo administrativo: el rol del director se somete a las normas y procedimientos que constituyen la administración, perdiendo su conexión con los aspectos pedagógicos.

Estilo político antagónico: el directivo reconoce y acepta la realidad política de la escuela, abre espacios para que los intereses contrapuestos de los grupos se manifiesten y discutan.

Estilo político autoritario: el director rechaza la discusión abierta de los intereses grupales encontrados e impone su propio criterio sobre los problemas.

El propósito con el que se traen a consideración es el de mirar en ellos, cuatro posibles alternativas del estilo de supervisión, aún cuando reconozco que no es una tipología única, permite ubicarlos como modelos transparentes que ilustran el rol de supervisor en sus facetas positivas y negativas, según sea su comportamiento. Sumado a esto, se debe considerar las distintas dimensiones de lo institucional (macro, micro y personal) que tienen implicaciones en los distintos estilos.

En los tiempos presentes, condicionados por los procesos de globalización, se espera un mejoramiento de la educación en general, se producen grandes expectativas respecto de lo que en el ámbito concreto de cada escuela y de cada

²²⁵ Ball, S.J. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Hacia una teoría de la organización. Paidós, Barcelona,

zona escolar va a generarse. Esto implica en cierta manera, alguna presión para quienes cumplen roles directivos y de supervisión. Son sujetos que se ven inmersos en decisiones y/o peticiones cruzadas y contradictorias por parte de sus autoridades jerárquicas, de sus docentes y también de la comunidad, que suelen inquietarse cuando de cambios educativos se trata.

2. Autoridad y poder en la supervisión escolar

Los estudios que en nuestro país se han realizado sobre supervisión escolar²²⁶, han puesto en discusión la necesidad de que la función supervisora necesita trascender el rol tradicional que la ha caracterizado, aquel que refleja la figura de autoridad y vigilancia de la labor, y de cómo esto le permite desarrollar estrategias de "supervivencia" en la zona escolar. De igual manera, se mencionan las posibilidades de configurar estrategias que permitan una labor más reflexiva, colegiada y participativa de los supervisores en las decisiones de su contexto particular.

El interés por abordar este importante aspecto de la supervisión escolar en educación básica, que en el campo de la investigación educativa no es considerado comúnmente, tiene que ver con la idea planteada en las políticas educativas recientes (Salinas 1989-1994; Zedillo 1995-2000; Fox 2001-2006) donde se le reconoce como parte fundamental en los procesos de organización y gestión escolar.

Desde la perspectiva del campo de la gestión escolar, es posible advertir una serie de tensiones que están presentes en las prácticas de supervisión: entre la fiscalización y el apoyo, la innovación y la tradición, lo normativo y lo real, la autoridad y el liderazgo. En este tipo de tensiones, el supervisor escolar, como un sujeto transformador y que no está libre de una posición ideológica o política, va configurando su práctica educativa mediante la valorización que hace de su status y rol desempeñado. En este sentido reconozco que la supervisión escolar es un espacio en el que se inscriben los procesos educativos y desde esta se generan procesos que organizan en gran parte sus movimientos y sentidos, no puede ser que su única función se desarrolle de manera repetitiva y demandante de la ejecución de prácticas estables, fincadas en relaciones de reproducción de las disposiciones de autoridades superiores, subordinando e ignorando esos otros procesos que se gestan de manera natural en el interior de la zona escolar.

Alfonso: ¿tiene poder el supervisor escolar?

José Carmen: pues no tanto que sea poder, si no que de alguna manera la injerencia que tenemos a la mejor o el cargo pues de alguna forma si se da el poder podemos decir, porque, bueno, hay que ver en que sentido, porque podemos asistir o visitar a un director a una escuela, no porque alguien me lo diga si no cuando nosotros lo consideremos, entonces desde ese punto

²²⁶ Etelvina Sandoval (1985), Aurora Elizondo (1995, 2001), Margarita Zorrilla (1995) y Beatriz Calvo (2002) son algunas de las maestras que han centrado su atención en los procesos de gestión de la supervisión escolar.

de vista a la mejor no va por ahí el gremio, pero de alguna manera es parte del poder, cuando vemos que las cosas no se están haciendo bien, vemos que algún maestro esta fallando o no se presenta a trabajar, no se si se le llame poder o sea parte del trabajo, si no que habría que intervenir, habría que concientizar, habría que ver, habría que buscar, habría que investigar, yo no le llamaría poder si no que es parte de la función. (E1:11)

Lo anterior nos coloca en la necesidad de revisar los procesos de institucionalización, las condiciones de la normatividad en la vida escolar, las condiciones de los supervisores escolares para moverse en la norma desde sus prácticas, la presencia del poder en todas las acciones educativas, las condiciones de la normatividad que mueven a la supervisión escolar, así como la manera en que participan con la presencia del poder, que invariablemente representan e institucionalizan en su espacio propio. Esta institucionalización del poder, que se expresa en una manera particular de administrar la zona escolar y de interpretar la norma y su aplicación, no son otra cosa que la forma de concebir el poder y su modo de ejercerlo. En esta concepción vertical, se imponen medidas, acuerdos, disposiciones, formas de administrar, formas de enseñar, definición de planes y programas, conformación de proyectos educativos, definición de normatividades de estructura y de trámite, llevando los procesos de la educación a una tensión que conduce a una apresurada respuesta que nada tiene que ver con los esfuerzos formativos; porque o se trabaja para responder a la norma, o se trabaja en resistencia a la misma; en ninguno de los casos se fija como objetivo atender a las necesidades educativas. El discurso de poder sí se refiere a la esencia del problema, pero la aplicación de la norma acaba con toda posibilidad; se pierde en esa concepción vertical de lo que debe ser, concibiendo ese deber ser en la punta de la pirámide.

En la figura del supervisor tradicionalmente se ha expresado un poder, el potí-sr de ejercer la normatividad, que finalmente representa el interés de la autoridad. Desde la edad antigua hasta la actualidad, el supervisor ha estado ligado a las concepciones de control, vigilancia, inspección, evaluación, etc., que se configuran alrededor de un papel que concentra la autoridad y el poder.

Alfonso: ¿Usted considera que la Supervisión es un espacio de poder?

Constantino: Yo nunca lo he considerado así. Alfonso: Anteriormente se consideraba...

Constantino: Así era....creo que ahora el espacio de la Supervisión es....aparte de ser el enlace con la autoridad inmediata superior y el director en este caso, pues primero tiene que ser un compañero del docente, del director, y de está forma las disposiciones a nivel superior, pues se cumplen, yo considero de que ya no es como antes de que, de que el Supervisor recababa la documentación lo que le interesaba era que fueran los datos que él quería, sin interesarle si eran verídicos o ficticios, porque posiblemente también así se

lo exigían a él, creo que es preferible esperar un día más para que los datos de las escuelas no se den ficticios, porque yo me acuerdo que había maestros que sin ir a la escuela rendían sus datos ante la Supervisión, el "chiste" era cumplir, se trataba de cumplir y con eso era más que nada suficiente y ahora hemos procurado que los datos estén más verídicos.

Alfonso: Hay un control administrativo más fuerte ¿no? Constantino: Sí.

Alfonso: Más riguroso, más sistemático. Esto también algunos maestros lo ven como un ejercicio de poder por parte de la autoridad.

Constantino: Pues algunos sí, algunos sí, todavía hay algunos maestros que no han aceptado todavía el cambio, son los que se aferran todavía a estas situaciones, y piensan que cuando se le piden algunos datos o documentos, piensan de que es capricho del Supervisor..... No quieren aceptar ellos todavía de que es un compromiso....al iniciar el trabajo pues tiene que llevarse un control también para ver resultados....verificar el número de alumnos, edades, para ver si el niño está ubicado en el grado que le corresponde.... hay compañeros que....no, a hasta eso que ya no, una situación grave y uno que otro problema, es que cuando se le pide un dato es que es el Supervisor, el que le pide cosas, lo quiere ver trabajando, quiere que haga cosas que aparentemente no le corresponden. Así lo consideran, una autoridad exigente, impositiva. (E7:6)

Desde estas concepciones, se puede decir que el supervisor escolar posee las condiciones necesarias, de jerarquía e institucionales, para lograr los fines que se proponga para sí mismo, es decir, tiene un poder que se expresa en sus acciones propias. Pero también posee un poder que para disponer de la capacidad de acción de otros para lograr determinados fines. Establece entonces una relación de dominación con sus subordinados²²⁷.

En una zona escolar, el supervisor escolar, aparece como un elemento que incide en el trabajo de directores y docentes. Su función de nexo, entre la autoridad educativa superior y los miembros de la zona escolar a su cargo, le hace jugar un papel que tiene que ver con la coordinación de las actividades y con la relación permanente con los miembros de la zona. Esta relación es posible de darse en distintos ámbitos: laboral, sindical, social y educativo. La determinación de las actividades por parte de él o el desarrollo de alguna situación, esta ligado a la noción de poder, en tanto que nada ocurre en las escuelas sin el conocimiento del supervisor escolar. La vía de conocimiento generalmente es a través de los directores de escuela.

²²⁷ G. Giménez (1989) *Poder, estado y discurso*. UNAM. México, p. 12

Es evidente que la coordinación entre los directores y supervisor es de manera permanente. En una zona escolar específica, se establece un equilibrio entre las actividades que se proponen, los sistemas de comunicación y las relaciones de poder. En todo caso existen diversas formas, diversos lugares, diversas circunstancias u ocasiones en la que este tipo de relaciones se establecen de acuerdo a un modelo específico. Pero también existen espacios, preferentemente predeterminados por el supervisor escolar en los cuales, los recursos de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. Una zona escolar es claro ejemplo de ello, la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan ahí, las diversas personas que viven o se encuentran, cada una con su función, su carácter bien definido -todas esas cosas constituyen un entramado de relaciones de poder y formas de comunicación

La actividad que garantiza el mantenimiento de lo establecido, el orden institucional o los tipos de comportamiento que espera el supervisor, es desarrollada allí por medio de una serie de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales).

El análisis empírico de como se ha constituido históricamente una cultura organizacional en una zona escolar, presenta puntos de interés, debido a que muestra, de acuerdo a sistemas artificialmente claros y decantados, la forma en que los sistemas de comunicación y las relaciones de poder se articulan hacia propósitos predefinidos. Por otra parte, también exhiben diferentes modos de articulación, algunas veces dando preeminencia a las relaciones de poder y obediencia (como en las actividades sindicales y laborales) y otras veces a los relacionamientos de comunicación (como en las disposiciones de la autoridad educativa superior).

En este sentido, la cultura organizacional que ha prevalecido en las zonas escolares es de reconocer al supervisor como un agente de poder y autoridad, no así de liderazgo y conocimiento de su labor, tan criticada por los maestros y tan ponderada por la autoridad superior. Este tipo de cultura, ha determinado al supervisor escolar "ocupar el lugar de la autoridad, de la conducción y coordinación general, con una importante cuota de poder en torno a la toma de decisiones y a la promoción de cambios o al mantenimiento del statu quo"²²⁸.

A través de sus relaciones y prácticas el supervisor escolar va determinando, en gran parte, la cultura particular de la zona escolar a su cargo. En esta construcción, social desde luego, se expresan las representaciones y concepciones que el supervisor tiene de la noción de poder, si estas son venidas de una trayectoria institucional, las prácticas y relaciones se apegarán a la norma

²²⁸ Sandra Nicastro. (1992) *La historia institucional*. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas. En: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. MEJ-OEA, Año IV, No. 10, Buenos Aires, Argentina, p. 66

y tradición histórica; en cambio si provienen de una trayectoria democrática, se adherirán al conocimiento e innovación.

En la perspectiva de una visión democrática, recupero una idea de David Held que menciona que dentro de la teoría democrática hay un profundo conflicto entre quienes consideran que la democracia debe referirse a cierto tipo de poder popular (una forma de vida política en que los ciudadanos se autogobiernan y autorregulan) y quienes entienden la democracia como un mecanismo que facilita el proceso de elaboración de decisiones (un medio para conferir autoridad a quienes son periódicamente elegidos para ocupar los cargos públicos)²²⁹.

Cuando un supervisor escolar asciende al puesto, la llegada a él no siempre corresponde a un proceso democrático de selección y elección. Las vías son variadas y no todas ellas responden a procedimientos lícitos, pero sin embargo son de alguna forma reconocidos por quienes participan en ellos ("la cercanía al sindicato", "las buenas relaciones con la autoridad superior", "por el apoyo de sus maestros", etc.), finalmente se han institucionalizado. Es así, como estableciendo una analogía con lo planteado por Held, que la supervisión escolar se convierte en un espacio donde el sujeto elegido se convierte en "custodio de la historia institucional"²³⁰ donde tendrá la posibilidad de ejercer su poder desde esta dicotomía de la democracia.

Cualesquiera que haya sido la vía de ascenso a la supervisión escolar, generalmente se llega con desconocimiento de la función. En este sentido, la idea con que prevalece a su llegada es que "han asumido un puesto jerárquicamente mayor que sus compañeros" y que eso les da posibilidad de dirección, decisión y, sobre todo, evaluación. A partir de ese momento sus representaciones de la práctica educativa, que habían sostenido como válidas, cambian, para dar paso a nuevas concepciones, ahora desde el poder. Y tal vez la primera de ellas tenga que ver con el ejercicio de la autoridad. La nueva posición, y las nuevas responsabilidades, la utilizan para indicar a los directores y maestros cómo debe ser su proceder, tanto al frente de la escuela como en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En esta configuración del ejercicio de la autoridad por parte del supervisor, el poder ejercido genera un control y una nueva dinámica en las zonas escolares. El temor a una llamada de atención o el respeto que genera su figura, son expresiones de un control soportado en un poder superior. El poder, desde este enfoque, se convierte en una relación social que se construye y configura a través del tiempo en los espacios de interacción de los sujetos, es parte de la *acción colectiva*.²³¹

²²⁹ David Held. (1998) *"Historia de la democracia: lo viejo y lo nuevo"*. En: La democracia y el orden global. Alianza Universidad. Madrid, España., pp. 23-50

²³⁰ Ibidem. p. 64

²³¹ Para Crozier y Friedberg, la acción colectiva constituye un problema para nuestras sociedades, esto se debe ante todo a que no es un fenómeno natural. Es un *constructo social*, cuya existencia plantea problemas y del cual todavía hay que explicar las condiciones en que surge y cómo mantenerlo. Véase. Michel Crozier y Erhard Friedberg (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México. Alianza Editorial. Pp. 13-75

Si esto es así, la estructura de la acción colectiva en una zona escolar, por su sostenimiento en las distintas incertidumbres²³² que están presentes en las prácticas de supervisión, se constituye como un sistema de poder. Un poder que se concentra alrededor de un sujeto, el supervisor escolar. En efecto, la relación de poder se reconoce como asimétrica, en tanto que aquellos que por su posición, recursos o capacidades, controlan las incertidumbres, harán uso de su poder para imponerse a los otros.

Entendido así, la autoridad del supervisor escolar tiene más que ver con la función que desarrolla y el poder con la posición jerárquica que ocupa. Si en una zona escolar hay que tomar una decisión sobre lo que es más conveniente para prevenir la reprobación, el supervisor puede ejercer su autoridad, en distintas formas, para establecer las estrategias que él considere viables, esto tiene que ver con su función, y el vigilar que sean precisamente las estrategias que el planteo, tiene que ver con el poder.

Por otra parte, la figura de poder que representa el supervisor escolar, genera oposiciones a su alrededor, pero también lealtades. Esto último le permite un mayor control sobre los procesos y relaciones que se desarrollen en su zona escolar. En determinado caso que algún miembro de la zona escolar se planteará estrategias diferentes a las reconocidas desde la autoridad, la presión que ejerce el grupo de "lealtad" le obliga a volver al camino señalado. De esta manera el control ejercido, tanto de los procesos grupales como de los individuales, es una manifestación de poder. Con esto quiero reconocer que cuando un supervisor escolar llega a una zona escolar, se encuentra con un orden instituido, dentro del cual ha de ver nacer su poder y ejercerlo, a partir de considerar las reglas, los valores y símbolos institucionalizados. En este contexto, las prácticas de supervisión se ven permeadas por un sin fin de resistencias por los docentes de la zona. Generalmente la resistencia, que constituye la base de la actividad instituyente, es quien plantea nuevas formas de acción. Si esto es entendido por el supervisor, tiene mayores posibilidades de "jugar" con las resistencias para orientarlas hacia la invalidación de las reglas instituidas. Una expresión más de las relaciones de poder.²³³

La racionalidad de la estructura que caracteriza y enmarca la vida en una zona escolar, necesariamente tiene que ver con la historia y trayectoria institucional de

²³² La incertidumbre en general o las incertidumbres específicas, son el recurso fundamental en toda negociación. Si hay incertidumbre, los actores capaces de controlarla la utilizarán en sus transacciones con los que dependen de ellos, pues lo que es incertidumbre desde el punto de vista de los problemas, es poder desde el de los actores. Ibid.

²³³ Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein caracterizan las relaciones de poder de la siguiente manera: asimetría en las relaciones, resistencias en el vínculo, efecto transformador, inatencionalidad en el ejercicio, deseo de reconocimiento, representaciones simbólicas, lenguaje específico, efectos localizado... funciones represivas y productivas, integración con el saber y, por último, bases de legitimación. Etkin y Schvarstein, op. cit. pp. 190-206.

los sujetos, principalmente de los supervisores escolares, como poseedores de autoridad y poder. Esto implica que estos sujetos construyan sus representaciones desde una posición privilegiada y que los significan como sujetos cercanos a esferas de poder más amplias, que de alguna manera determinan su acción particular como él determina la de sus subordinados. Este ejercicio de poder estructural, de alguna manera explica la estandarización y el control que desde los niveles superiores se quiere hacer del pensamiento y de la acción de los docentes, donde entonces el supervisor se convierte en una especie de brazo ejecutor.

Aproximándome a una breve conclusión, mencionare que, desde estos planteamientos, identificar y delimitar la problemática de las prácticas de supervisión escolar en educación básica, requiere considerar como elementos determinantes de su ejercicio de autoridad y poder, el contexto en que se inscribe su práctica educativa y los significados que reconstruye alrededor de ella, primero, desde su posición de autoridad, y segundo, desde su posición de subordinado. La relación entre estas dos posiciones delimitarán con mayor precisión los espacios posibles de acción e intervención, pero sobre todo, de la noción de poder que pone en juego.

Finalmente, planteo que en las organizaciones, y en específico las escolares, el ejercicio del poder es manifiesto. Una supervisión escolar no escapa a ello. Hasta la actualidad, se ha expresado a través de un control normativo, pero ha venido tomando mayor fuerza aquel poder que no se ve: el simbólico.

CAPITULO V

TERCER NIVEL DE DISCUSIÓN: LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

INTRODUCCIÓN

Una cuestión importante, en el avance del proceso de investigación propuesto consistió en definir el espacio y escenarios de investigación. Esta consideración me planteó la interrogante de si sería prudente referirme a toda la realidad macro estructural educativa, cuya majestuosidad nos permite contemplar niveles y dimensiones en sus múltiples articulaciones y que sólo es posible con una lectura amplia e interminable, o acotar el espacio a contextos y entornos más cercanos. La elección de la segunda opción me llevó a tener una concepción de totalidad más clara, ubicando la estructura micro-educativa de la zona escolar en el macro espacio de los procesos educativos actuales, leídos, en lo posible, con su relación ante la problemática del mundo. Desde esta perspectiva, se buscó articular las prácticas de supervisión con los acontecimientos de la vida educativa y los procesos estructurales organizadores de la vida institucional, que a su vez orientan las participaciones de los sujetos, limitándolas y condicionándolas, estableciendo límites a la participación creativa.

El acotamiento espacial del proyecto de investigación, tuvo que ver con lo geográfico y con lo referido al servicio de supervisión en el nivel de Educación Primaria, específicamente en las modalidades, general e indígena. Por cuestiones de índole profesional y posibilidades académicas de indagación, el espacio que considere viable para el desarrollo de la investigación fue el municipio de Ixmiquilpan, Hgo.

El municipio de Ixmiquilpan²³⁴, se localiza en la zona denominada "Valle del Mezquital" y cuenta con 559.87 kilómetros cuadrados de superficie, que representan el 2.69 por ciento estatal, colinda al norte con los municipios de Nicolás Flores; al sur con Chílcuautla y San Salvador; al este con Cardonal y Santiago de Anaya; y al oeste con Tasquillo, Zimapán y Alfajayucan. Su clima es templado, registra una temperatura media anual de 17.7 °C y una precipitación pluvial de 470 milímetros por año.

La población del municipio registrada en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, Resultados Preliminares, es de 75 725 habitantes (35 349 hombres y 40 376 mujeres), ocupando el quinto lugar más poblado del Estado con el 3.39 % de la población relativa en Hidalgo. Cuyas principales actividades económicas son la agricultura, fruticultura, ganadería, avicultura y el comercio.

²³⁴ Las referencias y datos aquí expresados tienen como fuente el documento "Proyecto Piloto de Articulación del Sistema Educativo en Ixmiquilpan" y la Estadística Básica editada por el Sistema de Educación Pública de Hidalgo en el año 2000.

En el ámbito educativo, aspecto importante del desarrollo, se ha recibido especial atención, ya que el municipio cuenta con planteles escolares del nivel de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, así como de capacitación para el trabajo. Las instituciones de educación que ofrecen sus servicios, la matrícula educativa y los docentes en el inicio del ciclo escolar 2000-2001 en Ixmiquilpan son los que se indican a continuación:

La educación básica en Ixmiquilpan se imparte desde la educación inicial en 31 localidades atendidas por 32 promotores; la educación especial a través de 2 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y 1 Centro de Atención Múltiple (CAM). De igual manera en 100 centros de educación preescolar, 107 primarias y 38 escuelas secundarias.

NIVEL Y/O MODALIDAD	ESCUELAS	DOCENTES
PREESCOLAR GENERAL*	30	82
PREESCOLAR INDÍGENA	51	75
PREESCOLAR CONAFE	19	19
PRIMARIA GENERAL*	40	371
PRIMARIA INDÍGENA	54	267
PRIMARIA CONAFE	9	10
SECUNDARIA GENERAL**	7	157
SECUNDARIA TÉCNICA	3	36
TELESECUNDARIA	18	76

* Incluye Particulares

** Incluye Secundaria para Trabajadores

Cada uno de los niveles de educación básica, están bajo el mando de supervisores escolares que comparten procesos, preocupaciones, espacios, problemáticas y que constituyen situaciones comunes posibles de indagación. En el municipio de Ixmiquilpan se cuenta con 5 supervisiones de zona de primarias generales y 6 de primaria indígena, las que conformaron el escenario de investigación. Las zonas escolares que conformaron el contexto de la investigación se expresan en el siguiente cuadro estadístico:

ZONA	SUPERVISOR	NUM. ESCUELAS
Z10PG	ALFREDO	8
Z54PG	CONSTANTINO-SOFÍA ^{235*}	9
Z78PG	RUFINO	9
Z152PG	JOSÉ CARMEN	9
Z156PG	FRANCISCO	7
Z19PI	ESPIRIDION	11
Z50PI	CARLOS	17
Z53PI	LUIS	10
Z54PI	GREGORIO	9
Z58PI	JORGE	6
Z61PI	GUILLERMO	7

Fuente: Plantillas del curso escolar 2001-2002 y Estadística Básica 2000

²³⁵ La Profra. Sofía se hace cargo de la Zona a partir de septiembre de 2004, Constantino es ascendido a Supervisor General del Sector 023, al dividirse el Sector 07.

Las zonas escolares del municipio de Ixmiquilpan se consideraron representativas de la entidad por la diversidad de sujetos y escenarios donde se encuentra. Es un municipio en su mayoría conformada por comunidades rurales que contrastan con la cabecera municipal, que es urbana.

Por otra parte, los sujetos supervisores son de distinta formación y edad, lo cual hace que el estudio haya sido más interesante, en tanto que ofrece la oportunidad de conocerlos en sus expectativas, prácticas y formas de intervención en sus zonas escolares, y poder contrastarlos entre ellos.

El primer apartado da cuenta del caso de la supervisión en primaria general, donde una de las cuestiones que desde la década de los noventa esta presente en la cotidianeidad de las prácticas, es el de la exigencia de la innovación, trascender lo tradicional y encaminarse a nuevas formas de gestión. Se explora entonces algunos puntos que explican que el discurso de política educativa, desconoce los contextos, las preocupaciones, los intereses y situaciones particulares que viven los sujetos que desempeñan la función en esta modalidad.

El segundo apartado, presenta las particularidades de la función supervisora en el contexto de la educación indígena. Las oportunidades que han tenido para ser supervisores no siempre fueron acompañadas por una formación académica, lo que se expresa en sus prácticas cotidianas. Es a partir de nuevas políticas de formación y del contexto de la educación intercultural bilingüe, que este subsistema comienza a tener mayor solidez en sus procesos y en los sujetos que han de ser responsables de ello, entre los que se encuentra el supervisor escolar.

Derivado del análisis de estos dos casos, en el tercer apartado, se presentan algunas de las tensiones institucionales más significativas en el desarrollo de las prácticas de supervisión. Tensiones que no permiten que los procesos se consoliden y que los sujetos enfrentan en cada práctica, contexto o política.

Por último, con base en los estudios recientes en el campo de la gestión escolar y de la supervisión escolar en particular, y en mi acercamiento al problema, en el cuarto apartado, planteo algunas ideas desde un enfoque comparativo, que expresan lo que parecen estar afectando el trabajo de supervisión escolar en México, y en particular en el estado de Hidalgo, tanto en educación primaria general como en educación indígena.

A. LA EXIGENCIA INSTITUCIONAL DE SER INNOVADORES: EL CASO DE PRIMARIA GENERAL

La supervisión escolar en primaria general, entendida como una expresión de la política educativa, tiene uno de sus puntos crónicos en el vínculo entre las posibilidades de innovación, que se manifiestan en una gama de estrategias implementadas, y las formas sociales que las estimulan o constriñen, dependiendo del contexto de acción en que se desarrollen. El propósito intencionado de la supervisión escolar es alterar la experiencia de los sujetos subordinados, en el

sentido de incrementar sus posibilidades de acción pedagógica, tratando que sean agentes educativos de cambio en la zona escolar. Por otra parte, esta esencia de la supervisión se localiza en torno al poder para nombrar, para representar el sentido común, para poder crear versiones oficiales o para representar un mundo educativo legítimo, que sea capaz de vincular las peculiaridades culturales y sociales de un espacio micro cotidiano con los requerimientos y exigencias de la política macro en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva la supervisión escolar se percibe como una configuración de retórica y otras actividades desarrolladas por individuos envueltos en un proceso de lucha entre grupos sociales (autoridades educativas, representantes sindicales, directores y docentes) en un terreno de dinámica política, contradictoria, en muchos de sus planteamientos, en los niveles local y nacional. La dinámica institucional de estos niveles se produce en el desarrollo de las prácticas cotidianas representadas por el conflicto y disensos en la interacción de los sujetos. Existe entonces una relación dialéctica entre la dinámica estructural y la acción humana de los sujetos, tanto al nivel de la práctica educativa como de la retórica de la política, que a un tiempo es constituida y constituye las estructuras sociales.

En este contexto, la supervisión escolar aparece como un cúmulo de contradicciones y conflictos, puede ser visto por algunos como una instancia que ofrece posibilidades de cambio o contemplada por otros, como una regresión e incluso una amenaza. La supervisión escolar ha sido y será evaluada de modo diferencial por los diversos grupos que configuran el ámbito educativo institucional y cotidiano. Las relaciones entre el supervisor escolar y los diferentes grupos involucrados en los procesos educativos están caracterizadas por luchas entre subordinados y autoridad; por la búsqueda del poder y control; por la resistencia y el mantenimiento de status, etc. Estas luchas se producen actualmente en un terreno donde al supervisor se le exige innovación y cambio desde la política educativa, pero también desde su contexto cotidiano.

En cierto sentido, estas luchas a que se enfrenta el supervisor le proporcionan un espacio y margen de acción para su reposicionamiento continuo, que generalmente se inclina hacia los dictados de la política oficial, el mantenimiento del orden establecido, y escasamente hacia el enfrentamiento de las incertidumbres, de lo "nuevo", o bien, del tránsito hacia lo diferente. De este modo es como un supervisor escolar, hace una llamada a los docentes a su cargo, como sujetos con potencialidades pedagógicas para desarrollar formas de trabajo conjunto a través de configurar estrategias diferentes que respondan a la reforma educativa, con el fin de construir un proyecto colectivo que mejore los niveles de aprendizaje. En ello radica la búsqueda de la innovación que se les exige a los supervisores.

La búsqueda de la innovación necesita, en el ámbito de la supervisión, desarrollar medios más eficaces de comunicación para el trabajo que se propone, se hace necesario buscar canales alternativos para el compromiso colectivo con el cambio

pedagógico, explotando las posibilidades que le ofrece el contexto contradictorio de la política educativa.

Es así como desde la supervisión escolar, como elemento clave de las políticas educativas, se apoya una conceptualización del cambio que, regularmente, enfrenta resistencias para su implantación. Los docentes la visualizan como la *representación de la autoridad* que busca el mantenimiento del poder y que recurre a diversas estrategias y recursos para generar una cultura de subordinación hacia los dictados oficialistas. De este modo, se reconoce, que en el ámbito de las zonas escolares, las relaciones sociales y el escenario que se configura en torno al supervisor, son clave para el cambio.

La innovación educativa se enfrenta entonces, en el ámbito de su concreción, con las políticas asociadas a representaciones que dicen que "las cosas deben ser así y no de esta manera", terreno en el cual, el supervisor escolar es el representante de ellas. En este contexto de lucha y resistencia, los supervisores de primaria general han visto transitar los últimos años de su función. La dinámica de modernización educativa que se impulsa desde 1990, ha tenido en ellos, a su mediador privilegiado para hacer llegar a los docentes cada una de las estrategias pensadas. Cursos de actualización, trabajo colegiado, visitas a las escuelas, constituyen algunos espacios que tienen el denominador común de buscar la innovación, una innovación que nadie ha pedido, ni siquiera los supervisores.

1. El Sector 07 de Ixmiquilpan

El sistema educativo en el estado de Hidalgo, como parte del proceso de descentralización que vivió la administración pública en el sexenio de López portillo (1976-1982) crea oficinas regionales de los servicios educativos, y paralelo a ello, la Dirección Federal de Educación Primaria descentraliza su servicio en Jefaturas de Sector, todo esto a finales de los años ochenta. Es así como se da el surgimiento de la Jefatura de Sector 07 de Educación Primaria con cabecera en Ixmiquilpan, Hgo.

En el medio, se observó la creación de las Jefaturas de Sector como una estrategia de política educativa y sindical con la intención de ejercer un mayor control sobre la base magisterial, por los acontecimientos desarrollados a finales de los años setentas, aún cuando en el discurso oficial apunte a que fueron creadas para "ofrecer un mejor servicio educativo".

En este contexto, las supervisiones escolares de zona parecieron perder poder de decisión, en tanto que el control de acciones clave quedo bajo la tutela del Jefe de Sector, al cual se le ha trasferido un poder desde la Dirección Federal de Educación Primaria, no obstante esas circunstancias, el supervisor de zona sigue siendo el único nexo idóneo, con formación profesional y experiencia docente, que puede llevar las inquietudes hacia la superioridad con conocimientos de todos los elementos que la conforman y el contexto en el que se desarrollan, además de

garantizar la aplicación de la política educativa vigente en las escuelas de la zona a su cargo.

Las acciones que se desarrollan en cada uno de los 24 Sectores²³⁶ del estado no tienen una diferencia sustantiva con lo que se realiza en el Sector 07 de Ixmiquilpan, y de igual forma en cada una de las zonas escolares que lo conforman. En este sentido, es común encontrar en cada escuela o zona información similar o situaciones iguales. Lo que marca una diferencia es el estilo de cada supervisión para realizar sus prácticas, mientras unos se orientan hacia esquemas más pedagógicos otros, más ortodoxos, se asumen en un rol de supervisores de antaño, más vigilantes y fiscalizadores del trabajo de los maestros. Los supervisores José Carmen y Constantino se consideran "abiertos al cambio", pero también tienen un respeto por las normas y jerarquías establecidas.

El Sector 07 es uno de los 24 Sectores que integran la Subdirección de Educación Primaria en su administración, estructura que se tiene para atender lo que recientemente se ha llamado *Primarias Generales*,²³⁷ denominación derivada del proceso de federalización educativa iniciada a partir de 1992. De igual forma lo que antes se denominaba Jefaturas de Sector hoy recibe el nombre de Supervisión General de Sector.

Desde su creación, la Jefatura de Sector 07, ha estado bajo la administración de tres profesores provenientes de la ciudad de Pachuca, El Profr. Otzaré Vite fue el "jefe" que más tiempo estuvo en el cargo, trece cursos escolares, anteriormente estuvo el Profr. Marcelo Acosta por espacio de tres años y el Profr. Samuel Hernández que trabajo solamente uno, lo que en su momento generó cierta inconformidad por parte de los Supervisores de la región que consideraban que *"ya era tiempo que el jefe fuera uno de ellos"*. Esta característica, referente al mando de la Jefatura, parece ser contradictoria a la tradición histórica de las supervisiones escolares, que siempre son vistos como representantes del poder y autoridad en su ámbito de acción, condición que parecían no hacer valer en este caso, en que la posibilidad de ser ellos quienes propusieran a su "jefe". Esta situación la superaron en el año 2000, cuando después de una irregular estancia del Profr. Otzaré Vite al frente de la Supervisión General del Sector, por ello y por motivos de salud, previo a su separación del servicio designó a Constantino, Supervisor de la Zona 054, como encargado de la Supervisión General, esto con el apoyo de la mayoría de los Supervisores, pero en el 2002 se llega a un acuerdo sindical para que formalmente sea el Profr. Abel Olguín quien asuma el cargo.

El Sector 07 a principios de los años noventa atendía en su administración a 11 zonas escolares que posibilitaban la atención de alrededor de 128 escuelas. En

²³⁶ En septiembre de 2004 se llevó a cabo la última reestructuración de las Supervisiones Generales de Sector, pasando de 18 que existían a 24 en toda la entidad

²³⁷ El Instituto Hidalguense de Educación atiende el nivel de educación primaria a través de la Subdirección de Educación Primaria y el Departamento de Educación Indígena. Primarias Generales se considera a todas aquellas instituciones educativas que ofrecen el servicio en este nivel y que no son primarias bilingües. Incluye además a las de sostenimiento particular.

1992 se fundaron dos zonas para sumar 13, estas últimas creadas por presiones político-laborales que impulsaban a directores con cierta trayectoria al interior de su zona escolar. Esto es muy recurrente en el medio, existen directores que se creen con derechos para ser supervisor, y los tienen, pero no en la misma zona, situación que genera conflicto cuando existe un director que desea ocupar el puesto de supervisor en la misma zona donde trabaja y no en otra. Esto sucedió en la zona 018 de Tasquillo y 045 de Cardonal. Recientemente el caso se repitió en la zona 092 de Chilcuautla.

Resulta interesante que, en el caso de estas tres zonas escolares, las relaciones construidas por los supervisores se hicieron manifiestas en el momento de tomar una decisión para designar al responsable de la zona. En cada uno de ellos, la presencia de la parte sindical fue fundamental.

Las 13 zonas escolares que comprendían el Sector 07, abarcaban gran parte de lo que geográficamente se ha denominado como el "Valle del Mezquital", considerado como uno de los cinco sectores más grandes del estado, tanto por su extensión territorial (siete municipios), como por los recursos humanos que administra (alrededor de 900, entre personal directivo, docente y de apoyo a la educación, y alrededor de 22 000 alumnos).

Producto nuevamente de negociaciones y compromisos sindicales por parte de la nueva dirigencia Seccional en el estado, en septiembre de 2004 se genera el incremento de Sectores de educación Primaria General, pasando de 18 a 24. Esto vino acompañado de ascensos de directores a supervisores y de supervisores a supervisores generales de sector, además de una gran cantidad de cambios al interior de las zonas y sectores escolares.

En este proceso, el Sector 07 fue dividido, quedando de la siguiente manera:

SECTOR 07	SECTOR NUEVO (023)
ZONA 10, ZONA 45, ZONA 92, ZONA 1001, ZONA 152, ZONA 156	ZONA 18, ZONA 49, ZONA 54, ZONA 78, ZONA 87, ZONA 124, ZONA 132

Aún cuando los criterios que oficialmente se dieron a conocer, ponderaban lo geográfico y la densidad de docentes en los Sectores divididos (6 en total), la realidad es que la versión que circulo entre la base magisterial y otros niveles de autoridad, era que la división fue el pago a las lealtades y compromisos con la dirigencia sindical, además de un reacomodo de fuerzas al interior del Partido revolucionario Institucional (PRI), por la proximidad de las elecciones para gobernador.

En estos movimientos, Constantino, supervisor de la Zona 54, es ascendido a Supervisor General del nuevo Sector, situación que afronta en condiciones institucionales desfavorables: sin oficina y sin personal de apoyo. Lo anterior

evidencia una ausencia de planeación y soporte de infraestructura para este tipo de decisiones, lo político se impone a lo educativo.

Una situación coyuntural en las Supervisiones Generales de Sector fue la conformación de equipos de Asesores Técnicos Regionales (ATR), a partir de 1989 (Documento Operativo de Proyectos Académicos), con la idea de ofrecer atención regionalizada de los Proyectos Académicos de la Subdirección de Educación Primaria. La creación de las Asesorías Técnicas Regionales de los Proyectos Académicos incidió en apoyar la formación de los Supervisores Escolares, en tanto que para que alguna estrategia que se implementará en su zona primero se tenía que dar asesoría a ellos y a su apoyo técnico, lo que en un principio propicio un intercambio académico que tenía tiempo de no suscitarse. Posteriormente esto fue formando parte de la cotidianidad, cayendo en rutinas y costumbres que deterioraron la intención inicial que se tuvo. Una de las acciones en las que más se apoyo a los Supervisores fue la implementación de visitas con un carácter pedagógico y de asesoría, actividad con la que no estaban muy identificados.

Así, aún cuando la cohabitación de los distintos sujetos en el sector pareciera ser armónica por identificarse como parte del magisterio, en realidad se perciben distintos niveles en las relaciones y su dinámica institucional: uno de ellos, conformado por el Supervisor General, los Asesores Técnicos Regionales, Supervisores de Zona y Apoyos Técnicos, y otro, por directores y docentes.

La dinámica que parece articular estos niveles de relaciones, esta en manos de los Supervisores Escolares, en tanto que todas las acciones que se acuerden y/o emanen de la Supervisión General de Sector, invariablemente son del conocimiento, y en ocasiones responsabilidad, de la Supervisión de Zona. En este sentido la Supervisión de Zona se convierte en una dependencia con cierto grado de autonomía que puede posibilitar o dificultar el desarrollo de acciones educativas. En ello radica, un poder que los supervisores hacen manifiesto cuando así lo consideran.

En promedio, cada Supervisión de Zona del Sector 07 ofrece atención a alrededor de diez escuelas, lo que en un principio puede dar la idea de un servicio eficaz, sin embargo esto no es así, cuestión que hace suponer que el mejoramiento del servicio tiene relación con otros factores, uno de los principales es la dinámica de trabajo que imprima el Supervisor de Zona, lo que de alguna manera marca una diferencia con sus compañeros Supervisores de otras zonas, por un lado, y por otro, que se deja ver que la eficacia no siempre tiene una relación estrecha con el número de escuelas que se atiende. Si esto fuera así, número de escuelas igual a eficacia, la acción pedagógica de los supervisores se vería favorecida.

Los Supervisores escolares del Sector 07 y del nuevo Sector, por la ubicación geográfica del mismo, tienen una relación administrativa, pedagógica y laboral, no únicamente con la Supervisión General sino con la instancia de Servicios Regionales del instituto Hidalguense de Educación, principalmente en lo referido a

estadística y certificación, distribución de materiales y tiendas escolares, así como con las oficinas regionales de Escalafón y la Delegación Sindical Regional de la Sección XV del S.N.T.E. De igual forma con el Centro de Maestros de Ixmiquilpan, con el cual se tiene una relación más estrecha en función a las actividades de actualización que desarrolla y como una instancia de enlace entre los docentes y el Centro de Maestros para la promoción e inscripción a Cursos Nacionales y Estatales que se ofrecen con valor a Carrera Magisterial.

Lo anterior que pareciera dinamizar procesos, y finalmente se reconoce así, es tomado por algunos Supervisores como una irregularidad en cuanto a su "jerarquía de mando" pues consideran que ellos solo tienen un "jefe" y no muchos "jefes chiquitos" como en ocasiones se ve, es decir, ellos comentan que solamente quisieran tener trato y recibir indicaciones por parte de la supervisión general, porque *"es parte de la estructura de la Subdirección de Educación Primaria"*.

En el mismo sentido, una supervisión escolar de zona es considerada una dependencia administrativa y técnica dentro de la estructura del Sistema Estatal de Educación, que tiene bajo su control a un número determinado de planteles escolares y docentes. Constituye un enlace de comunicación entre la Supervisión General de Sector o Subdirección de Educación Primaria y los docentes a su cargo, con el fin de coordinar las actividades en el área de influencia correspondiente.

En este sentido, la función de enlace que desarrolla el supervisor de zona permite que la toma de decisiones por parte de la autoridad educativa superior responda en gran medida a los requerimientos y necesidades de las zonas escolares, en tanto que existe una comunicación estrecha respecto a lo que sucede en las escuelas.

Estas ideas son las que parecen "unir", en torno a objetivos comunes, a los supervisores de zona, pero en realidad el trabajo compartido no es una de sus características ya que generalmente se evidencia un "celo profesional" y competencia por demostrar que "su zona" es la mejor organizada y cumplida del Sector.

Desde esta perspectiva, el ámbito de una determinada zona escolar se constituye a través de los años como un espacio que fortalece la identidad del docente²³⁸ hacia ella misma, en tanto que desde su inclusión en la zona, se apropia y se adapta de un cierto tipo de dinámica cotidiana y que al correr del tiempo le va otorgando un significado particular. De igual forma, el sentido de pertenencia a una zona escolar fortalece su presencia ante la sociedad y ante otros compañeros, por la jerarquía institucional y cotidiana que los involucrados le otorgan a

²³⁸ El quehacer docente es un conjunto de significados armados e interiorizados que los maestros ponen en acción todos los días, por los que logran identidad. En tanto hacer interiorizado y construido en la historia particular del sujeto no es por ende reflexionado. Se vive como la fuerza de la costumbre y no presenta aparentemente niveles de quiebre que obliguen a pensar lo actuado. Véase. Remedi, et.al. (1989) *Maestros, entrevistas e identidad*. Informe de Investigación. DIE-CINVESTAV-IPN.. México.

determinada zona, y en esto, el estilo de supervisión tiene mucho que ver. Así, se puede decir que para un maestro no es lo mismo pertenecer a la zona 045 de Cardonal que a la 010 del centro de Ixmiquilpan, a cuyas escuelas es el deseo de muchos maestros poder llegar.

Para el desarrollo de las funciones y actividades, cada supervisor de zona del Sector 07 y del nuevo Sector, cuenta con la ayuda de un Apoyo Técnico, docente que invariablemente debe ser propuesto por el propio Supervisor y que debe tener una identificación personal y profesional con él, en el sentido de que en el escenario de la zona escolar aparecerán como sujetos que comparten una misma intención educativa. Ser apoyo técnico de zona (ATZ), tiene varios significados entre los miembros de una zona, pero quizás el que más predomina es el de considerarlos como "secretarios del supervisor", lo que da sentido a su práctica cotidiana y otorga un sello distinto al de asesor pedagógico. Esta concepción, se ve fortalecida por el supervisor de zona al considerar al apoyo técnico esencialmente para actividades administrativas y a las pedagógicas las ve como "algo" con lo que no está plenamente identificado.

La presencia del apoyo técnico de zona en la supervisión escolar ha venido a fortalecer de una u otra manera el trabajo pedagógico del supervisor, en tanto que oficialmente su función está centrada en ésta dimensión, lo que ha originado que la imagen que anteriormente se ofrecía, la de "secretario de la supervisión", se desvanezca paulatinamente. Sin embargo, esto no es característico de todas las zonas del sector, pues en tres de ellas existe resistencia por despegarse del trabajo puramente administrativo.

A la situación periférica que los supervisores le otorgan a lo pedagógico, le agregamos el hecho de que ningún supervisor o apoyo técnico del Sector 07, ha recibido una formación específica para la función que desarrollan, lo cual los lleva a remitirse a modelos que han presenciado o situaciones vividas, para apropiarse de prácticas y saberes que les permitan sobrevivir en su trabajo, además de que las propuestas de actualización han apuntado más hacia los contenidos de enseñanza-aprendizaje que a los procesos de gestión escolar. Como ejemplo puedo mencionar que para el desarrollo de su función sólo algunos supervisores cuentan con el Manual de Supervisor de Zona (1987), obsoleto por cierto, a diferencia de los apoyos técnicos que no tienen una base legal amplia sobre su función y que no existen cursos apropiados a la misma, sólo recientemente se ofrece el Curso Nacional para docentes en funciones técnico-pedagógicas.

La plantilla de supervisores del Sector 07 y del nuevo Sector es un tanto reveladora y representativa de lo que sucede en el resto de la entidad, según nos lo revela una encuesta que se les aplicó. El promedio de edad de los 13 supervisores es de 56 años, lo que permite ver que para llegar al cargo de supervisor difícilmente se otorga antes de los cuarenta años de edad (Constantino y José Carmen lo fueron después de esa edad), además de que, como lo marca la tradición, y el mismo Manual, se tuvo que haber sido antes maestro de grupo y director. En términos generales, un supervisor de estos Sectores se ha

desempeñado por espacio de 15 años como docente de grupo y 12 como director, lo que expresa que la responsabilidad les llega próxima a la jubilación²³⁹ cuando la motivación docente por mejorar ha disminuido y consideran que los cambios no son posibles, por el conocimiento y vivencias tenidas de políticas educativas anteriores, ante lo cual parece que hay una tendencia más hacia la conformidad que a la innovación.

Como mencione anteriormente, el aprendizaje de la función supervisora no les es transmitida a partir de ningún programa de formación específico, y lo que se desarrolla es más bien producto de "ir aprendiendo en la práctica". Así, cuando se llega al cargo, lo que se hace es recuperar la experiencia vivida como docente de grupo y director, lo que finalmente es más significativo que los cursos de actualización que les ofrece la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.

A partir de las políticas derivadas del ANMEB, desde 1992, principalmente las referidas al Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), en el Componente 08 Supervisión Escolar contemplaron el fortalecimiento de la función supervisora a partir de variadas estrategias, entre ellas, la de brindarle la infraestructura necesaria (oficinas ex profeso para la función) y apoyo económico para la realización de visitas a las escuelas. Producto de ello, 12 de los 13 Supervisores de estos Sectores cuentan con oficina construida para el desempeño de su función, con mobiliario, aún cuando se escucharon inconformidades por lo reducido del espacio y el escaso material de oficina que se otorga año con año.

Algunos otros apoyos recibidos, pero más bien considerados a nivel Sector son: un mimeógrafo, que casi no se utiliza; una computadora, que más bien resuelve una parte del trabajo generado en la Supervisión General; y dos vehículos (camionetas) que mediante una programación previa se rotan para realizar visitas a las escuelas.

Se puede decir que en lo general, los trece supervisores poseen una estabilidad económica suficiente, en tanto que la plaza de Supervisor es de tiempo completo y la mayoría de ellos cuenta con el beneficio de haber ingresado al programa de Carrera Magisterial (7 de ellos están en el nivel B). Además agrego que, su centro de trabajo de Supervisión es relativamente cerca de su domicilio particular lo que viene a facilitar aún más su función.

Por otra parte, característico del Sector, es que de los 13 Supervisores sólo una es mujer, lo que en términos de género expresa que los puestos de mando son más fácilmente otorgados al género masculino.

Desde esta perspectiva de condiciones de trabajo docente que se tienen en una Supervisión Escolar del Sector 07, es como se puede entender que las prácticas

²³⁹ En México, la reglamentación vigente con relación a los trabajadores de la educación, establece que la mujer puede jubilarse a los 28 años de servicio y el hombre a los 30. Es notorio observar que la jubilación en estos tiempos no es muy común, principalmente por la percepción económica es menor a la que percibe quien está en servicio activo.

de los sujetos no siempre corresponden a prescripciones instituidas sino a la historia personal de cada sujeto, en muchas ocasiones, instituyentes. En este sentido, el Supervisor es un sujeto potencialmente instituyente por excelencia.

2. Dos momentos coyunturales

En el año 2001 se vivió en el Sector 07 un momento coyuntural que origino que hubiera movimiento de supervisores en 9 de las 13 zonas escolares. Esta situación estuvo asociada con cuestiones de política partidista. Aún cuando desde el inicio del curso escolar 2000-2001 se anunciaban los cambios en algunas zonas escolares, no sólo del Sector sino de toda la entidad, fue hasta el principios de Marzo de 2001, cuando estos se dieron, dos semanas después de que se eligió a la nueva dirigencia del PRI, entre los que estaba la Profra. Elba Esther Gordillo.

La lectura entonces, es que se favoreció con ascensos y cambios a las supervisiones de zona y de sector, a los más cercanos a esta ideología partidista (la de Gordillo). A esto se sumaba que en las anteriores elecciones para Gobernador, muchos profesores, directores y supervisores habían inclinado sus preferencias hacia el Profr. José Guadarrama, a la postre derrotado por el Lic. Manuel Ángel Núñez Soto, ganador de la Gubernatura.

En este contexto, desde que Constantino asumió la responsabilidad de ser encargado de la Supervisión General de Sector por segunda vez en el año 2000 (la primera fue en 1997), se planteaba una perspectiva favorable para que en lo sucesivo él fuera el Supervisor General. Esto desde luego tenía que pasar por el consenso de todos los supervisores o por lo menos de la mayoría. Situación por la cual empezaron a promover que se hiciera una selección entre ellos para decidir quien sería el próximo Supervisor General. Instalados en esta idea, nombraron lo que denominaron como una "comisión dictaminadora", integrada por Abel, Alfredo y Cirilo Supervisores entonces de las Zonas 10, 132 y 78, respectivamente.

Con la comisión ya integrada, se invito a los supervisores que aspiraran a ser Supervisor General de Sector que entregaran su curriculum con la comisión y tuvieran una entrevista con ella, en la oficina de Abel. Constantino (Zona 54), María del Carmen (Zona 152) y Otilio (Zona 18) fueron los tres que presentaron solicitud. Después de una "extensa deliberación", como ellos mismo la llamaron, se decidió que el profesor Constantino, por su trayectoria y experiencia fuera el candidato. Con la finalidad de formalizar el apoyo se hizo un documento que suscribieron con su firma, 10 de los trece supervisores. Entre los que no quisieron firmar se encontraba María del Carmen, por considerar que la selección había sido con intención, y dos más que se excluían por voluntad propia de todo este proceso, por considerarlo irregular. Los puntos de acuerdo fueron los siguientes:

1. Retomar el acuerdo tomado el 12 de septiembre de 1997, emanado de una reunión de intercambio de experiencias y desempeño pedagógico y administrativo, en el sentido de que el C. PROFR. CONSTANTINO SAUZ ESCAMILLA, adscrito a la Zona Escolar 54 de Orizabita, reúne el perfil, honestidad y conocimiento de la problemática de la Región para desempeñar la responsabilidad de Supervisor

General de Sector. Propuesta de apoyo que se entrego por escrito al entonces Srío. Gral. C. Profr. Sergio Hernández Hernández.

2. Solicitar el apoyo de la actual Dirigencia Sindical para apoyar la gestión ante la Autoridad Educativa correspondiente de la Propuesta a favor del C. PROFR. CONSTANTINO SAUZ ESCAMILLA, considerando que redundará en beneficio del servicio educativo en el Sector y seguros de que mantendrá la unidad entre los Supervisores²⁴⁰.

Con el documento firmado, los supervisores acordaron su entrega a la Secretaría General de la Sección XV del S.N.T.E y copia a la Dirección General del Instituto Hidalguense de Educación. En entrevistas por separado con los responsables de estas instancias, los supervisores creían tener resuelto el problema. No fue así. Transcurrieron dos largos años en los cuales, por un lado, la ausencia de un soporte formal a la comisión de Constantino género que el ambiente, las relaciones y la programación de actividades no fuera la adecuada, y por el otro, la presencia esporádica del Profr. Otzaré hacía que los Supervisores empezaran a molestarse por lo indefinido de la situación.

Se vino el cambio de dirigencia sindical en la Sección XV y con ello se percibió que el proceso y pláticas iniciadas en torno a la sucesión tenían que comenzar de nuevo. Y así fue, desde la actualización del documento de apoyo, hasta la búsqueda de una audiencia con el nuevo Secretario General. Más adelante se presento otro cambio, el del Secretario del Sistema de Educación Pública en Hidalgo, que a su vez funge como Director General del I.H.E.. Esto género una mayor incertidumbre en el Sector 07. Finalmente se logro que, tanto por la parte oficial como sindical, se desarrollaran audiencias con ambos responsables de las instancias, con la promesa de estar atentos a los acontecimientos y dar una solución lo más pronto posible. Esto sucedía a mediados del año 2001.

Constantino atribuye la indefinición de las autoridades educativas y dirigencia sindical, al hecho de que haya tenido participación cercana al Profr. José Guadarrama en las elecciones internas del PRI. Situación que confirma cuando se dan los movimientos de Marzo de 2001, donde el único Sector en el que no se define su titularidad sea el Sector 07, donde él era fuerte aspirante.

Esta situación de incertidumbre, irregularidad e inconsistencia en las actividades educativas se mantuvo por espacio de un año más. Fue hasta Marzo de 2002, cuando en nuevos acercamientos con la dirigencia sindical, se decide que sea el Profr. Abel Olguín, Supervisor de la Zona 10, el nuevo Supervisor General del Sector, generando con ello un clima de tensión en el Sector, principalmente por quienes creían tener mayor derecho: Constantino, María del Carmen y Rufino.

²⁴⁰ Puntos de acuerdo tomados del acta firmada por los Supervisores del Sector 07 el 6 de octubre de 2000, dirigido al Profr. Moisés Jiménez Sánchez, Secretario general de la Sección XV del SNTE:

Se puede advertir, en este primer momento, la implicación de intereses sindicales y partidistas en la designación de puestos de mando a nivel supervisión. La estructura de supervisión, con ello, reafirma su afiliación a los intereses sindicales oficialistas. El mantenimiento del poder y del control sobre la acción de la base magisterial se garantiza con este tipo de maniobras, los supervisores lo saben y tal vez por ello prefieren guardar un "silencio y pasividad complaciente" ante estos acontecimientos, sabedores que la disciplina les puede redituara un futuro mejor.

En el 2004, se volvió a vivir una situación semejante, con la gran diferencia de que ahora el Sector 07 fue dividido para crear uno nuevo. Con el antecedente del tipo de decisiones que asume la dirigencia de la Sección XV del SNTE, caracterizada por la verticalidad y unilateralidad, en el momento del otorgamiento de ascensos a supervisor de sector y de zona, la proximidad de la elección del Gobernador de la entidad, le proporcionaba la oportunidad de un "reacomodo de fuerzas políticas" y de "pago de lealtades" a quienes estaban afiliados con su ideología, tanto a la sindical como a la partidista.

La división del Sector 07 de Ixmiquilpan, al igual que el de otros cinco en el estado, era ya un rumor que se acrecentaba a principios del curso escolar 2004-2005. Y así fue. La Secretaría de Trabajo y Conflictos de Primaria y la Secretaría General de la Sección XV desplegaron sus redes para comunicarse con alrededor de 40 supervisores entre el 13 y 14 de septiembre de 2004., se les citaba en las oficinas de la Sección XV a las 8:30 de la noche para posteriormente trasladarse a un restaurante de la Cd. de Pachuca, el motivo: entregarles órdenes de ascenso o cambios de zona. La reestructuración de seis Sectores era un hecho.

En el evento, los grandes ausentes fueron los representantes de la autoridad educativa estatal, es decir, la parte oficial, situación irregular si se reconoce que son ellos a quienes les corresponde la entrega de órdenes. Sin embargo, aquello pareció no relevante ante la presencia del Profr. Moisés Jiménez Sánchez, exsecretario general de la Sección XV, quien su oportunidad dirigió un discurso a los supervisores, ponderando su función pero también haciendo énfasis en los compromisos adquiridos con el sindicato. En el mismo tono estuvo el discurso del Secretario General, Alejandro Soto, reconocido en su momento como el *delfín* de Moisés para sucederlo.

Este tipo de prácticas sindicales, comunes en nuestra entidad, determinan en gran medida la actuación de los supervisores en el futuro, así como las relaciones que establecen al interior de las zonas escolares con los docentes a su cargo. Por la cercanía de las elecciones a Gobernador, se les solicitó a los supervisores cercanos a la Sección su presencia en la inscripción de la candidatura del candidato oficial acompañados mínimo de diez maestros. Esto deja advertir, que los compromisos que se generan a raíz de un ascenso o cambio, se mantienen y se cumplen o hacen cumplir cuando se requiere.

Estos dos momentos coyunturales que llevaron a la conformación de dos sectores, dejó inconformidades e incertidumbre en muchos actores. Se reconoce que la determinación de los acontecimientos político-sindicales sobre los educativos permanece y se fortalece con prácticas que alimentan la cultura institucional,

condición que reafirma la *construcción de lealtades* como el camino más seguro al beneficio personal.

3. La innovación como demanda de política educativa

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, los procesos educativos vivieron una de las modificaciones más significativas en su desarrollo. Se cambiaron los planes y programas de estudio, y con ello los libros de texto; se impulsó el federalismo educativo; se avanzó en un esquema de estímulos par el maestro (carrera magisterial), entre otras reformas. Pero quizá lo más significativo, es que la propuesta de reforma, en lo general, implicaba el tránsito hacia una nueva cultura escolar, y entre ello, la exigencia de nuevas prácticas de supervisión.

La concepción de un nuevo perfil de supervisor ha estado presente desde la década de los noventa. Abandonar la vieja imagen que refiere a un supervisor que fiscaliza y vigila celosamente la labor de los docentes, constituyo el reto en el modelo de gestión que se ponderaba. La formación académica, el carácter propositivo y el desempeño del papel de asesor pedagógico, ha sido la constante que caracteriza un nuevo rol en la supervisión escolar.

Frente a estos desafíos de innovación y cambio, el aura de poder del supervisor se ve trastocada. La jerarquía parece desaparecer, para llevarlo al establecimiento de relaciones más horizontales con sus subordinados. La posición de autoridad se desvanece para dar paso a la visión de "compañero". Y, el carácter administrativo de la supervisión parece observarse en mayor equilibrio con lo pedagógico.

Efectivamente, la innovación de las prácticas les exige una posición distinta en la comunidad educativa, condición que no sólo tiene que ver con la perspectiva de cambio, sino con la tradición histórica que representan: la autoridad y el poder²⁴¹. La construcción de una imagen diferente, tiene que ver con la relación directa que establecen con los otros.

Alfonso: ¿Los ven como autoridad los maestros?

Francisco: A veces a la autoridad la vemos con temor, a nosotros nos deben de ver, y en muchos de los casos donde yo he estado supervisando, a mi me ven como a un compañero. Como un compañero que los va apoyar, no como un compañero que los va a fiscalizar en su trabajo.

²⁴¹ La institución primordial que asume dicha responsabilidad relacional en la función política puede llamarse *autoridad*, y la unidad de status asociada a ella, *incumbencia de un cargo*. En este caso adopto la posición radical de que el concepto de cargo debe aplicarse a *todos* los status de los miembros de una colectividad. Por consiguiente, todos esos status son status de autoridad, y en virtud de ello todos los miembros tienen algún grado de poder. Talcott Parsons. El aspecto político de la estructura y el proceso sociales. En: David Easton (1997) compilador. *Enfoques sobre teoría política*. Amorrortu editores, Buenos Aires, p. 120.

Cuando nosotros llegamos a observar alguna falla en el trabajo, nosotros en forma privada decimos "creo que esto hay que hacerlo de esta manera". Yo creo que es nuestra función orientar a los compañeros docentes, no es tanto de que nos tengan encasillados como autoridades, por que a veces las autoridades las vemos con temor y a lo mejor si el docente pudiera tener alguna duda sobre su trabajo no nos la plantea por esa situación de nerviosismo que tiene cuando estamos presentes, pero si deben de considerarnos como compañeros. (E5-6)

Al interior de una organización, como lo es la supervisión escolar, ver al otro como un compañero, más si este es el supervisor, parece situar a los sujetos en una nueva relación que implica la pérdida de la autoridad²⁴² para dar paso a la generación de una cultura organizacional donde la horizontalidad de las relaciones es un elemento constitutivo.

En este sentido, los patrones burocráticos que han dominado el funcionamiento de la supervisión escolar, han llegado a ser tan difíciles de manejar que no logran dominar la complejidad creciente de la actividad colectiva que se impulsa en las escuelas, y es en este contexto donde los supervisores perciben la relación horizontal como vía para trascender en los procesos. Además, la obediencia que antes constituía la virtud cardinal que hacía funcionar la supervisión ya no es aceptada de buen grado por los directores y docentes, quienes ahora exigen mayor libertad y autonomía en sus acciones, más en defensa del discurso modernizador que de conciencia histórica.

Como parte de este contexto, la supervisión escolar, cuyo motor era y sigue siendo la racionalización instrumental en la mayoría de sus procesos, se dirige gradualmente a un nuevo ciclo de alta tecnología y servicios cuyo motor es la innovación cada vez mayor. Pero la innovación es ajena al paradigma burocrático. Si lo que busca la supervisión es la incursión hacia un modelo innovador, es necesario que modifique las relaciones humanas en un sentido no burocrático, pues la innovación nunca ha podido ser dirigida por órdenes.

Para lograrla en el marco de las exigencias actuales, se requerirán no solamente ideas brillantes y nuevos conceptos sino también toda un esquema de relaciones nuevas entre el SNTE y la autoridad oficial, y entre estas instituciones y los docentes; relaciones no verticales, a través de las cuales los involucrados puedan comunicarse con rapidez y franqueza, sobre la base de la reciprocidad. La situación de fragmentación y subordinación que implica el modelo burocrático paraliza las comunicaciones y por ende, restringe la innovación. Es más, para ser

²⁴² Nisbet apunta que así como la caída del antiguo orden hizo que los hombres adquirieran conciencia de la pérdida de la comunidad tradicional, también les dio conciencia de la pérdida de la autoridad tradicional: de las coacciones, disciplinas normativas y lazos patriarcales que habían formado parte durante tanto tiempo de la cultura, que apenas se los había reconocido hasta que el estallido de dos revoluciones los llevó a primer plano con la amenaza de extirparlos. Y del mismo modo que el desgaste de la comunidad habitual llevó a las premoniciones de desorganización, y por la otra nuevos tipos de poder, más inclusivos y penetrantes que ninguno de los que la historia había conocido. Robert Nisbet. (1996) *La formación del pensamiento sociológico I*. Amorrortu Editores, Buenos Aires., p. 146.

innovadores y eficientes, la supervisión escolar tiene que depender de una comprensión cabal de los sujetos que son sus subordinados, que implica saber escuchar, lo cual a su vez es impedido por el sistema de mando de la burocracia.

Los supervisores escolares de primaria general, observadores cotidianos del surgimiento de proyectos de política educativa, asumen una postura de adaptación y adhesión a ellos, sin llegar al compromiso del logro de sus propósitos. La razón es muy sencilla, se sienten excluidos de su diseño y elaboración, a pesar de ser sujetos centrales en la implementación de cada una de ellas. Observan con detenimiento las modificaciones propuestas al desarrollo de metodologías en el campo de lo didáctico, participan en las estrategias de difusión e implantación, pero no comparten aquellas cuestiones que les exigen un nuevo rol, principalmente el de asesor pedagógico.

Alfonso: Usted vivió una época en que el inspector era, vamos, el que tenía el mando en una zona escolar, se le temía por parte de los maestros, pero también ha vivido esta época de cambios, donde los maestros, el mismo Supervisor, los directores empiezan a ver al Supervisor de otra forma. Se puede decir, o no se como considere usted, de que esa experiencia que usted tuvo la ha transpolado ahora que es Supervisor.

Constantino: Eso es lo que me ha servido pues, esa experiencia para atender el propósito, el objetivo de la Secretaría de Educación Pública y mejorar el servicio educativo, y se logra solamente con el cambio, atendiendo al maestros, teniendo una mejor relación como compañeros, como maestros, más que nada dar confianza, yo lo puse en práctica, porque con las experiencias de algún inspector, pues en lugar de buscar el diálogo actuaba de una forma autoritaria y eso me conducía a mejorar el trabajo, antes el maestro cumplía por acatar las ordenes y los resultados no eran satisfactorios, en cambio, pues creo que con el diálogo, al menos ahora en la zona pues los maestros tienen mucha confianza, en la Supervisión, los directores también en las reuniones plantean sus experiencias que viven en las escuelas más cuando los resultados son satisfactorios y eso es lo que estamos afianzando más que nada ...que se llegue al propósito que se persigue, mejorar la calidad de la educación. (E7-4)

Para los supervisores de las zonas escolares de primaria general de Ixmiquilpan, como en todo el país, la política educativa de modernización fue determinante para pensar en un cambio de rol. Se planteó entonces que a la supervisión le correspondía articular la reforma curricular y de descentralización, mediante nuevas estrategias que lo llevarán a establecer una relación distinta con las escuelas a su cargo. Se apuntó hacia cierta autonomía en las escuelas, lo que implicaba trascender la tradición de reproducir fielmente las órdenes centrales. Margarita Zorrilla (2003) identifica cambios en las tendencias del rol de la supervisión en el contexto de las últimas reformas educativas:

Del control normativo y fiscalizador al apoyo por medio de la asistencia técnica, monitoreo evaluación de docentes y la gestión institucional.

- Eficacia escolar. Del aseguramiento de la prestación de servicios privilegiando la eficiencia en el uso de los recursos, en un horizonte de escuelas homogéneas, se pasa al apoyo a los procesos escolares para asegurar la eficacia y el logro del aprendizaje en un horizonte que reconoce la diversidad y la singularidad de las escuelas.
- Una nueva relación. Del trabajo individual del supervisor con su rol de enlace entre el centro y las escuelas, a un trabajo colectivo de supervisores que privilegia las necesidades de la escuelas, los maestros y los alumnos.
- Nuevas formas de trabajo. De formas rutinarias, burocráticas, no profesionalizadas que se apoyan en la relación jerárquica con las escuelas a formas colegialas de diálogo y acompañamiento a las escuelas, profesionalizadas; sin relaciones jerárquicas tradicionales sino basadas en el liderazgo.
- Funciones y tareas del supervisor. Planeación y organización: proyecto Educativo de Zona. Atender a la diversidad. Apoyo y seguimiento a la reforma curricular y pedagógica. Promoción del trabajo colegiado. Verificación del cumplimiento de las leyes y normas. Control administrativo- laboral.

Lo anterior, implicó pensar en un nuevo modelo de supervisión. Esta exigencia se recupera en los planteamientos centrales del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde se reconocía la necesidad de generar nuevas condiciones laborales en cuanto a la forma de trabajo y organización, mejores condiciones, capacidad de organización profesional, y condiciones de acceso y permanencia a la función del puesto de supervisión.

Para los supervisores de Primaria General, la exigencia de ser innovadores fue asumida como una política educativa más, aún cuando era posible advertir que en las zonas escolares se desarrollaban actividades académicas que evidenciaban lo contrario: cursos de actualización, visitas a los grupos, reuniones colegiadas, entre otras.

En consecuencia, una de las reflexiones de este apartado es que ni las prácticas de supervisión que apuntan intentos de cambio ni las políticas institucionales de las reformas escolares pueden darse por supuestos. La instalación de la innovación en las prácticas de supervisión implica analizar con detalle el modo en que el modelo de gestión que se propone para la escuela se inscribe y se relaciona con el contexto histórico social de la educación en México. La intención entonces, es dar comprender cómo los sujetos que desarrollan función supervisora organizan y confieren valor a ciertos tipos de política y cómo las

regulan a través de sus estilos de razonamiento y de las representaciones construidas en su vida profesional.

B. UNA FIGURA SIN PRESENCIA ACADÉMICA: EL CASO DE EDUCACIÓN INDÍGENA

La formación para llegar a ser docente de educación indígena, por lo escaso del tiempo²⁴³, no incluye el desarrollo de habilidades pedagógicas fundamentales. De igual manera, en su trayectoria docente no siempre la formación en gestión es una prioridad para quienes son directores o supervisores. En este sentido, muchos supervisores escolares de educación indígena dirigen las instituciones educativas con la ayuda de la intuición, los consejos de otros supervisores y, en algunas ocasiones, de sus superiores. En varias oportunidades se escucha a docentes quejarse de sus supervisores las decisiones que toman; y, en algunas ocasiones, se quejan porque en la escuela o zona escolar no consideran sus expectativas. Este hecho, permite que en los docentes se configure una imagen del supervisor, como un sujeto que no da respuesta ni refleja sus expectativas, principalmente si estas son del ámbito pedagógico. Lo anterior, genera que la relación que establece con su autoridad educativa inmediata se reduzca al ámbito de lo administrativo, es decir, una relación entre autoridad y subordinado.

Sobre la base de estas consideraciones, en el medio educativo hidalguense, se considera que los supervisores deberían ser evaluados con más rigurosidad y bajo otros mecanismos, antes de otorgarles la designación para desempeñar tan importante puesto. Esta inquietud, a tomado fuerza en años recientes, al hacer valoraciones sobre el desempeño de los supervisores, que bajo la exigencia de ser líderes académicos, el perfil que deben reunir, debe ser congruente con esas exigencias, y más aún, por ser ellos responsables de la adaptación de la escuela a entornos cambiantes.

Una organización efectiva, en educación indígena como en cualquier otro subsistema, es consecuencia de un modelo de gestión apropiado. Esta afirmación, aceptada por directivos y docentes en distintos espacios, se torna cada vez más en un propósito cuyo principal impulsor se percibe en la figura del supervisor.

El propósito de este apartado es plantear una serie de evidencias y elementos de interpretación que den cuenta del desarrollo de los procesos de supervisión en educación indígena, caracterizados por la ausencia de espacios académicos e intenciones que se acerquen y vinculen con los objetivos de la política educativa. El líder académico en la supervisión escolar, es cada vez más una aspiración que no logra alcanzarse, ni en el discurso político ni en el ámbito cotidiano.

²⁴³ La formación docente en educación indígena contempla un curso de seis meses para acceder a la docencia con plaza. En el estado de Hidalgo, desde la creación del subsistema de educación indígena no ha sido modificado este tipo de mecanismo para ser docente.

1. La educación indígena en Ixmiquilpan

En el estado de Hidalgo, el servicio de educación primaria indígena se ofrece en 9 Sectores, distribuidos en las regiones donde la población indígena tiene mayor presencia: la Huasteca hidalguense, la región otomí-tepehua y el Valle del Mezquital. En esta última, se ubica el municipio de Ixmiquilpan.

Para hablar de la historia de Ixmiquilpan, es necesario remontarse hasta sus orígenes prehispánicos. Los otomíes actuales del Valle del Mezquital, constituyen un grupo humano muy interesante, ya que sus orígenes se encuentran en la prehispanidad, así tenemos que Ixmiquilpan, era el pueblo obligado de los grupos indígenas que llegaron al Valle de México, procedentes de las llanuras norteñas; Prueba de ello quedaron algunos vestigios de sus rasgos culturales que desaparecieron con el tiempo. Se tiene la certeza de que los otomíes del Valle del Mezquital, se encontraban asentados cuando los toltecas arribaron a esta región para establecerse en la antigua Tollan "Lugar de los Tules". Los otomíes fueron controlados y subordinados al sistema de los señores de Tula, al paso del tiempo fueron sometido por los Mexicas que los utilizaban no solo como tributarios, sino como aliados en sus campañas militares, es de suponerse que Ixmiquilpan, fue sometido no del todo, pues se llegó a conservar cierta autonomía, esto se demuestra en la época colonial, pues los pueblos de Orizabita y el de San Juanico se les denominaba "Repúblicas". El significado otomí de Ixmiquilpan, es ZUTKANI que significa "VERDOLAGA" O "LUGAR DE LAS VERDOLAGAS"; para traducirlo y representarlo ideográficamente, los nativos idearon un curioso glifo consistente en un rectángulo dividido en cuatro cuadretes cuyo centro de cada uno se ve un dibujo especie de "C" rectilínea.

El primer nombre que tuvo la población fue el de Zecteccani, que en otomí significa Verdolaga. El jeroglífico con que se presenta puede citarse como el tipo de mayor grado de adelanto de la escritura silábica Mexicana. Actualmente "itz" expresado por un tecpal de pedernal, tinto en rojo sangre, es el símbolo del instrumento empleado en los sacrificios humanos, "mi" está debajo del primer signo y entre ambos una planta herbácea encorvada, que dice "quil" yerba cuyas hojas tienen forma de navaja.

Cuando los españoles conquistaron México, Hernán Cortés distribuyó el país para su dominio y fue Pedro Rodríguez de Escobar quien se quedó con Ixmiquilpan y por consiguiente recibió los tributos que antes eran entregados a los aztecas. Como los cultivos no dieron los rendimientos económicos que esperaban, se puso énfasis entre otras actividades, siendo en 1535 cuando se descubrieron yacimientos y actividades entre las que se encuentran la arriería con la cual se trasladaban los metales.

Los hñañhus que habitaban el Valle del Mezquital fueron esclavizados y pronto empezaron a emigrar buscando la libertad perdida. Durante la Independencia de México esta población fue amagada por las fuerzas de Don Ignacio López Rayón,

quien no pudo tomar la plaza, fue Don Antonio Lagos, quien a sangre y fuego se apoderó de ella adhiriéndose al Plan de Iguala.

Al principiarse la vida de México independiente, Ixmiquilpan fue elegido distrito político del Estado de México posteriormente durante la intervención Francesa, fue el segundo distrito militar más tarde pasó a ser uno de los 11 distritos con los que forman el Estado de Hidalgo, recibiendo además su categoría municipal el 16 de enero de 1869. El título de ciudad lo recibió por Decreto del congreso del Estado de Hidalgo, expedido el 1ro. de agosto de 1869.

Lo anterior se recupera, para resaltar la importancia del municipio en la región y el origen indígena que hasta la actualidad le es característico.

En Ixmiquilpan, se ubica la cabecera de dos Sectores de Educación Primaria Indígena, el Sector 02 y el 07, ambos ubicados físicamente en el exinternado de los Remedios, que se encuentra en la Colonia Lázaro Cárdenas. Esta ubicación obedece a que en 1992, como producto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se construyeron oficinas para supervisores y jefes de sector y una de las condiciones era poseer un terreno, situación que se salvó porque el exinternado pertenece a la SEP.

El Sector 02, a cargo del Profr. Fidel Pioquinto Bibiano, tiene bajo su responsabilidad a cinco Zonas Escolares, de las cuales dos se encuentran en el municipio de Ixmiquilpan, la Zona 050 de Ixmiquilpan donde es Supervisor el Profr. Carlos Sánchez Bothi y la Zona 058 de Taxhado, a cargo del Profr. Jorge López Charrez.

El Sector 07, está bajo la tutela del Profr. José Cruz Gómez Mayorga, ascendido como producto de un conflicto que arribó con la destitución del anterior Jefe de Sector. Este Sector cuenta con siete Zonas Escolares, cuatro de ellas ubicadas en el municipio de Ixmiquilpan: la Zona 019 de Boxhuada a cargo del Profr. Espiridión Cruz Pérez; la Zona 053 de Orizabita donde es Supervisor el Profr. Luis Barquera Salinas; la Zona 054 de Nequeteje, a cargo del Profr. Gregorio Pérez Coello; y la Zona 061 de Cañada Chica con el Profr. Guillermo Ortiz Ramírez.

En este contexto, la educación indígena que se imparte en Ixmiquilpan se encuentra en una encrucijada, un conflicto objetivo y subjetivo entre su lealtad étnica y la lealtad con un sistema escolar que, aunque bilingüe, es identificado con el estado y la sociedad nacional. En los últimos 30 años, los profesores indígenas se han llegado a constituir en agrupaciones diversas que han desplazado a otras figuras de autoridad y que incluso, en el trienio 2003-2006 alcanzó la Presidencia Municipal un docente indígena.

Por otro lado, el arraigo de los maestros en su comunidad ha ayudado significativamente al buen funcionamiento de las escuelas en el municipio que cuentan con este beneficio, incluso, en algunos casos, los docentes son miembros de la misma comunidad en que laboran; y la mayoría son indígenas bilingües de la

región. Debido al alto prestigio que goza la educación entre los hñáhñús, las comunidades ejercen un control estricto del funcionamiento - por lo menos formal -de las escuelas. La doble adscripción de los maestros como docentes y ciudadanos abre perspectivas aún no explotadas para relacionar los conocimientos étnicos y comunitarios a los contenidos y la práctica docente en un proyecto transformado de educación indígena.

El Profr. Benjamín Martínez García, docente de educación indígena en Taxhado y asesor académico de UPN, refiere que a través de la historia, la educación escolar destinada a los grupos indígenas ha estado encaminada a propiciar la integración de estos grupos a la vida económica y social del país, se puede decir que es a partir de los años sesentas con la creación del servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües cuando de manera formal inicia lo que se conoce en la actualidad como Educación Indígena.

En sus inicios tuvo como propósito castellanizar a los niños en edad Preescolar con la atención de los llamados grupos preparatorios, para que el alumno al ingresar a educación primaria no tuviera dificultades para comprender lo que el maestro les enseñara, (quien por lo general era monolingüe español y pertenecía al sistema de Primarias Generales) al mismo tiempo el Promotor Cultural tenía la encomienda de asumir el papel de gestor ante las dependencias oficiales de los servicios de infraestructura más necesarios en la comunidad. (Caminos, luz eléctrica, agua potable, clínicas de salud, entre otros).

Para asumir tan encomiable tarea se elegían a jóvenes provenientes de comunidades Indígenas que tuvieran escolaridad de Primaria o secundaria y que hablaran la lengua Indígena, se les daba un curso con una duración de dos meses que incluía algunas técnicas para castellanizar, formas para realizar reuniones con padres de familia, formatos para redactar oficios y actas diversas y la elaboración de la documentación escolar oficial a entregar.

Con el paso del tiempo Educación Indígena adquiere la categoría de Subsistema de Educación, en la actualidad atiende los niveles de Preescolar y Primaria en los Estados de la República donde están asentados los grupos de origen étnico, los docentes por su parte ascienden al nivel de Profesor de educación Indígena, sin embargo la forma de elección y formación de los docentes poco ha cambiado, si acaso se exige una mayor escolaridad a los nuevos aspirantes, aunque se sigue contemplando que hable la lengua autóctona y algo relevante: cuando el futuro docente entra en servicio activo se le exige continúe estudiando como un requisito para aspirar a obtener una plaza de base.²⁴⁴

En este sentido, es conveniente resaltar que los docentes que laboran en las escuelas pertenecientes al subsistema de Educación Indígena ubicadas en el Valle del Mezquital son originarios de los municipios aledaños, un gran número de ellos

²⁴⁴ Ideas presentadas como parte de la Ponencia "El docente indígena y sus necesidades de transformación" en la UPN-Ajusco en el 2001.

(30% aprox.) no habla la lengua autóctona regional, en su generalidad laboran de manera similar a como lo hacen los profesores de primarias generales, es decir: se concretan a abordar los contenidos que marcan los planes y programas de estudio oficiales y son pocos los que se preocupan por la enseñanza de la cultura y lengua indígenas, de hecho es difícil marcar diferencias entre lo que se hace en una escuela y otra debido a que en ambas se realizan las mismas acciones: el uso de la lengua española como medio de enseñanza, concursos de conocimientos, desfiles, celebraciones, el uso de los uniformes escolares, la solicitud a los alumnos de textos comerciales, la aplicación de exámenes de evaluación comerciales, entre otros.

La similitud de prácticas que se observan en educación indígena, respecto a los docentes de primaria general, ha obedecido a que, desde su creación, la educación escolarizada para indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones que desde la esfera gubernamental se habían diseñado y operado. Esta situación dio lugar a una diversidad de políticas educativas en todo el territorio mexicano, siguiendo, por un lado, las bases políticas e ideológicas de la Constitución así como los diferentes reglamentos nacionales e internacionales que han marcado y regulado el posterior desarrollo de dichas políticas educativas.

De este modo, se acuñó recientemente, en la década de los noventa, un nuevo planteamiento, concretamente, la llamada Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), que surgió como política frente a la indigenista y trató de ser distinta, sin embargo cayó en varias contradicciones y reproducciones. Esta nueva posición fue reconocida como pilar de la educación indígena, pero quedaban por definir sus elementos constitutivos y concretar sus modalidades pedagógicas, curriculares e instrumentales. No obstante, el planteamiento central de esta política se enfocaba en que la nueva educación indígena no era sólo un asunto indígena ni para ellos, sino nacional, por lo cual habría que hablar de una educación nacional ante la reconocida multiétnicidad de la sociedad mexicana.

Ante esta situación, es conocido que los indígenas vienen reclamando una educación oficial que les respete a ellos y a sus hijos, que atienda sus anhelos, su identidad cultural, sus lenguas, sus creencias, sus necesidades e intereses locales, etc. A estas luchas se suman, los estudios y tareas de lingüistas, antropólogos, maestros, pedagogos y profesionales de distintos campos, que apoyan, sustentan y demuestran con sus trabajos la imperiosa necesidad y sentido de darles otra respuesta, diferente a la que se les venía y viene dando en varios países todavía. En la Región de Ixmiquilpan, la Academia de la Cultura Hñahñu, conformada por docentes, ha mantenido una lucha constante por impulsar y preservar la cultura indígena desde el trabajo en las aulas.

Desde esta perspectiva, la formación docente y la formación de cuadros directivos, resultó, y ha resultado relevante para que las políticas educativas encuentren concreción en las tareas cotidianas. Fue al inicio de la década de las 80, con la reciente creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que se

propone como parte de la política de la educación indígena bilingüe-bicultural la formación de cuadros indígenas, en el nivel superior, para participar en la administración y planeación de sus propios procesos educativos. Con base en ello se planteó como una estrategia de acción la profesionalización de indígenas; inicialmente fue pensada esta formación en tres campos disciplinarios que permitieran en un mediano plazo integrar equipos en los diferentes estados y regiones del país con la finalidad de fortalecer la política de participación del indígena. Esta finalidad iba encaminada a la preparación de cuadros directivos. Fue así que se estableció un acuerdo interinstitucional, entre la DGEI y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a partir de 1983. Por este motivo, la UPN creó la Licenciatura en Educación Indígena dentro de un sistema escolarizado a solicitud expresa de la Dirección General de Educación Indígena que requería de un apoyo académico para propiciar la formación de personal especializado en pedagogía bilingüe-bicultural destinada a la atención de las necesidades educativas de los grupos indígenas del país, más tarde, en 1990 se oferta en la UPN la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio indígena (LEPEPMI) con lo que los docentes y directivos del subsistema de educación indígena vieron ampliadas sus perspectivas y posibilidades de formación.

En el municipio de Ixmiquilpan, la UPN ofrece esta Licenciatura y es la que más demanda tiene, de ella han egresado la mayoría de los cuadros técnicos y quienes actualmente desempeñan la función directiva o de supervisión.

A pesar de ser una medida en pro de un cambio educativo, es justo reconocer que este tipo de formación profesional no acaba de materializar sus finalidades en lo cotidiano. Son pocos los docentes y directivos que llevan a la práctica lo visto en la Licenciatura. Por lo general, expresan que son teorías muy avanzadas, que les falta material apropiado y tiempo para lograr ese tipo de enseñanza. Otros directamente lo toman como algo más, se sienten presionados, empujados a hacerlo y siguen como si no hubieran asistido a ellos, incluso dándole un sentido meritocrático a sus estudios.

Como actividad educativa, la supervisión escolar en la educación indígena tiene que ver con aspectos administrativos y técnicos pedagógicos. Por su importancia y relación con lo comentado hasta ahora, daré cuenta de algunos aspectos técnicos pedagógicos que le competen.

La propuesta sobre las funciones, tareas y actividades que se le hace al supervisor en este sentido, no constituyen un recetario que debe seguir mecánicamente, son propuestas que pueden ser retomadas, adecuadas y enriquecidas según las circunstancias y las necesidades de la supervisión. Asimismo, las funciones, tareas y actividades expuestas no son las únicas, seguramente el supervisor realiza otras que no están mencionadas y que de igual manera son importantes en su tarea cotidiana.

Si bien es cierto que la supervisión es un medio para alcanzar el perfeccionamiento docente, este propósito no sería viable si no se toman en cuenta las funciones de enlace, evaluación, promoción, orientación, asesoría y actualización, que desde el discurso se le propone desarrollar pero que en la realidad cotidiana se mantiene lejos de concretarla.

2. Los años recientes: la educación intercultural bilingüe.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se establece que la política del gobierno federal, concertada con las autoridades estatales, se orientará a flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela, con la finalidad de que, en el marco de los propósitos esenciales de la educación nacional, los servicios escolares sean de plena utilidad a sus destinatarios.

Congruente con este compromiso, la Dirección General de Educación Indígena se ha planteado como propósito general, lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación.²⁴⁵

En este contexto, el enfoque intercultural en el ámbito educativo se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración.

La concepción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es considerada como la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y discriminación y de decenios de programa

²⁴⁵ SEP. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F. 1999.

educativos asimilacionistas escondidos bajo el término de educación bilingüe. Así, hoy día el concepto de «educación bilingüe intercultural» se ha convertido en un lema político muy de moda, que no falta en casi ningún discurso de política educativa indígena, como lo es el caso específico de México, que en años recientes la ha constituido como política educativa en el subsistema de educación indígena.

La supervisión escolar, en el contexto antes comentado, tampoco escapa de la implementación de estas políticas educativas, en tanto que su actuación debe ser congruente en la búsqueda conjunta de los propósitos que se persiguen. Lo anterior implica, entre otras cosas a someter a cuestionamiento su tradicional desempeño, en cuanto al cómo orientar a los docentes, a los alumnos, a los padres, en este nuevo contexto de exigencias.

En este orden de ideas, se hace obligatorio reforzar a favor del supervisor, que es necesario que el desarrollo de políticas educativas considere la formación y actualización de estos actores en el campo intercultural bilingüe.²⁴⁶ Desde esta perspectiva, por otra parte, es necesario detectar a través de opiniones de expertos, aspectos puntuales en su conceptualización, desarrollo y necesidad urgente de revisar global y particularmente la supervisión en educación indígena con miras a superar su crisis y dar el salto cualitativo que le permita enfrentar y superar las acciones de política educativa; pero sobre todo que partiendo de un nuevo modo de pensar y actuar sea capaz de hacerse cargo con responsabilidad y criticidad de los nuevos desafíos.

Enrique Ipiña (1997), menciona que, las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes. Y señala tan sólo tres actitudes habituales en el educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo. En el orden de las competencias propias del educador intercultural bilingüe, para guardar la simetría, propone también tres aptitudes esenciales. Encima de las tres podrán acumularse algunas verdaderamente sustanciales, y muchas otras que convienen a todo docente. Las tres elegidas son: la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, y, finalmente, el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos.²⁴⁷

²⁴⁶ Como parte de este esfuerzo, se diseñó el Curso General de Actualización para el ciclo escolar 2003-2004, "La función directiva en la educación para la diversidad", el cual pretende promover en todos los actores de la educación el conocimiento y reconocimiento de la diversidad en el ámbito social y de manera puntual en lo que corresponde al espacio de la escuela y el aula, conocer los fundamentos que sustentan el enfoque de la educación intercultural y desarrollar estrategias didácticas para el respeto y el aprovechamiento pedagógico de la inherente diversidad dentro de las escuelas y los salones de clases.

²⁴⁷ Enrique Ipiña. *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*. Revista Iberoamericana de Educación Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero-abril 1997.

Como se puede advertir, la función del supervisor de educación primaria indígena, en Ixmiquilpan, como en cualquier otro lugar, requiere de una constante innovación en sus prácticas, y el desarrollo de estas actitudes y aptitudes pueden establecer bases para su mejor desempeño.

Me parece importante entonces, recuperar los Lineamientos que en este sentido se plantean para el desarrollo de la función supervisora, directiva y de docentes:

- La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrado, sistemático y permanente que garantice la continuidad y progresión de las acciones de formación inicial, de actualización, y de nivelación académica y superación profesional.
- La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.
- La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la reorientación de las funciones de los equipos técnicos, de los jefes de zonas y supervisores, de los asesores y de los directores de escuela, para que atiendan equilibrada y efectivamente los ámbitos académicos y operativos.
- En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las acciones para la formación de los docentes, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español.
- En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el reconocimiento de los centros de, trabajo y de los consejos técnicos, como los espacios privilegiados para la formación de docentes, directivos y personal técnico.
- En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la articulación de las diferentes alternativas de formación de los docentes, directivos y personal técnico, para que en conjunto respondan a las expectativas y necesidades que enfrentan éstos en su práctica cotidiana.²⁴⁸

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional de los supervisores escolares requiere transitar hacia una concepción que considere que ésta es un proceso

²⁴⁸ SEP. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F. 1999.

permanente en donde se promueve que los actores educativos, principalmente directivos y docentes, reflexionen y problematicen su práctica, en particular la práctica concreta en el aula en la que se expresan sus pensamientos y concepciones, y la analicen y confronten con otros colegas, evitando el aislamiento en que la realizan.

Por otra parte, se tiene que reconocer que el enfoque de educación intercultural trasciende el sistema escolar y el ámbito educativo, sin poder reducirse a él, lo cual debe permitir comprender que la educación intercultural, como ya ha empezado a plantearse, no debe ser únicamente para la población indígena, sino que ha de involucrar a toda la sociedad, para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos, es decir, una educación intercultural²⁴⁹ para todos.

3. Resistencia a lo académico y mantenimiento del poder

En las primarias de educación indígena, los docentes tienen la imagen del supervisor como una autoridad, imagen que se desvanece cuando advierte que rehuyen entrar a observarlos en sus clases y apoyarlos, es decir, no asumen su papel con responsabilidad, dejando las "cosas tiradas" o haciéndolas muy a la ligera. Esta situación, hace que sean los apoyos técnicos quienes generen un acercamiento con sus compañeros y que los supervisores pierdan presencia académica. La maestra Yolanda, integrante de la Mesa Técnica del Sector 07, considera que si bien la figura permanece como autoridad, con todo el poder que representa, ha sido rebasada en el ámbito académico e incluso administrativo, por el apoyo técnico de zona.

Los supervisores del Sector 07 tienen una formación de Normal Básica, condición que la maestra Yolanda reconoce como un estancamiento en tanto que no les permite transitar hacia nuevas prácticas y se instalan en una tradición supervisora

²⁴⁹ Klaus Zimmermann distingue dos conceptos de interculturalidad que son frecuentes en las discusiones actuales. El primero puede llamarse concepto descriptivo-crítico y el segundo concepto político-pedagógico. Interculturalidad en el sentido descriptivo tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar lo que pasa cuando se encuentran o enfrentan dos o más grupos étnicos y/o culturales. Acorde con las características conflictivas de muchos de los encuentros interculturales se suelen destacar aquellos que tratan aspectos conflictivos, así como la tendencia a presentar análisis críticos que resultan incluso denunciadores de procesos abiertamente discriminadores o de malentendidos interculturales, que se producen sin la voluntad de los interactuantes y que conducen a situaciones conflictivas. Esto es muy comprensible. Sin embargo, no hay que olvidar que en el mundo existen también encuentros interétnicos e interculturales que no son conflictivos, sino enriquecedores para ambas partes. El concepto político-pedagógico se deriva del concepto descriptivo-crítico. Constituye la contrapartida de éste y puede definirse como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y, en fin, a la autodeterminación cultural. Cabe advertir que en América Latina, después de 500 años de opresión (no sólo) cultural, no basta con tomar una nueva actitud de tolerancia y con garantizar el derecho a vivir la propia cultura, sino que esta nueva política tiene la obligación de incluir la ayuda a la recuperación cultural, ya que esta recuperación requiere recursos materiales y humanos. Zimmermann, Klaus. *Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero-abril 1997.

de hace 20 o 25 años con esquemas y parámetros superados. Además comenta que los apoyos técnicos han venido a suplir la función académica del supervisor, por la preparación que tienen.

La formación y actualización de los supervisores se sitúan como dos elementos importantes para comprender la resistencia que tiene para incursionar en las actividades académicas de su zona. Si bien, en los últimos años se han generado algunos espacios por parte de Programas Compensatorios, también es cierto que anterior a 1990 la actualización corría a cargo de ellos mismos con cursos pagados y con orientación técnica.

En este contexto, con los procesos de modernización educativa iniciada a principios de la década de los años noventa, la única consideración de la función y tareas de la supervisión escolar, para todas las modalidades, clara y explícita - aunque acotada a ciertos ámbitos de actuación, ha sido la expresada en la Ley General de Educación:

"En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente". (Art. 22, 2º párrafo)."

Este énfasis institucional, no ha hecho eco en los supervisores de educación indígena, principalmente porque de esta legislación no se derivaron políticas explícitas ni programas o proyectos específicos dirigidos de manera expresa a la transformación de la estructura, funciones y organización de la supervisión escolar, ni en el Programa de Desarrollo Educativo (1994-2000) ni en el Programa Nacional de Educación (2001-2006), en los que se hacen formulaciones sumamente generales al indicar que se busca que la supervisión escolar ha de enfatizar su función en materia Técnico Pedagógica.

Ante esta situación, un dispositivo que se plantea para el cambio de roles y funciones en los espacios de actualización, tanto de docentes como de supervisores, lo constituye el proyecto escolar y/o el proyecto de gestión. Este tipo de proyectos hace un llamado a la colegialidad y a la centralidad en lo pedagógico, sin embargo los supervisores delegan esta tarea en sus apoyos técnicos, limitándose únicamente a su revisión administrativa y entrega en tiempo y forma a la dependencia que lo solicita.

Esta preocupación por el cumplimiento administrativo, es característico en todos los supervisores de educación indígena, en tanto que saben, que Programas Compensatorios retribuye con una compensación económica este tipo de tareas, aún cuando saben que son los apoyos técnicos quienes las realizan y la participación de ellos es casi nula, tanto en la construcción del proyecto como en su desarrollo.

A pesar de que es evidente que quienes desarrollan las tareas técnico-pedagógicas son los apoyos técnicos, no se les permite el acceso a las reuniones de los Jefes de Sector, situación que ellos consideran se debe a que temen que se les rebase o que les "quiten autoridad". Con esta situación, los Jefes de Sector, desde su propia interpretación transmiten las indicaciones a su personal y a los supervisores de zona, práctica que se repite al interior del sector mismo.

Más allá de la percepción genérica que ofrece lo anterior, se advierte que la presencia académica de los supervisores de educación indígena es una tarea pendiente, tanto de la política educativa como del compromiso institucional y personal. La dinámica institucional no ha permitido su crecimiento profesional, fortalecida por las rutinas e inercias de la organización y funcionamiento de la administración educativa, en las que prevalece -respecto a las funciones de la supervisión- el énfasis en procesos de enlace, información y control, que se traducen en cargas principalmente "administrativas".

Desde esta perspectiva, no se debe perder de vista el carácter de los supervisores como estamento de "*autoridades educativas intermedias*" que forma parte de la estructura y la organización de la gestión institucional del sistema educativo, con funciones clave asignadas que no pueden ser reemplazadas por otros procesos o actores, como sucede en el caso de los apoyos técnicos, porque entonces perdería su naturaleza.

En consecuencia el papel del supervisor de educación indígena se concibe en términos de facilitar el trabajo de los maestros y en el desarrollo profesional de los mismos, esto, lo convierte en un intermediario que posibilita que el grupo de maestros a su cargo compartan sus conocimientos y experiencias; en poner mayor énfasis en detectar sus necesidades, y en crear un clima conducente para el mejoramiento profesional de los mismos.

Bajo este enfoque el supervisor debe concebir su trabajo en función de las necesidades de carácter técnico -pedagógico que tienen los maestros, pues esto resulta más significativo que instruir a ser simple controladores del trabajo docente. Sin embargo, es precisamente en este punto, donde parece mostrarse una resistencia a la relación académica.

Se reconoce entonces, que la creciente indiferencia para posicionarse en el terreno de apoyo académico a las escuelas por parte de los supervisores, así como la persistencia de formas anquilosadas de autoridad y control fuertemente cuestionadas por amplios sectores de la educación y la sociedad, son dos asuntos que de acuerdo con las expresiones utilizadas por los supervisores los colocan frente a la disyuntiva de "renovamos o desaparecemos como figura".²⁵⁰

²⁵⁰ Cecilia Fierro (2001) *Los supervisores opinan acerca del futuro de su función*. En: Sinéctica, No. 18. Revista del departamento de educación y Valores del ITESO, Guadalajara, Jal. pp. 42-54

La evaluación cualitativa del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) sobre el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB) en 1994, destaca cómo es que la tarea de la gestión le absorbe todo el tiempo del trabajo al supervisor, además de ser poco productivo y no le permite -además de resistirse-asesorar pedagógicamente a los docentes. Hoy, la incorporación de los equipos de supervisión a la capacitación ha representado el paso más importante; el cual habría que cultivar, incrementar y mantener; sin embargo, la gestión requiere de un esfuerzo mayor.²⁵¹

En este contexto de ideas, para los docentes y apoyos técnicos de educación indígena, la presencia del supervisor es importante en las actividades que desarrollan, por una parte, para no sentirse limitados en lo que han programado desde su proyecto de gestión, y por otra, para que estén enterados de lo que se realiza. Si esto no es así, se evidencia lo que sucede en lo cotidiano de una zona escolar indígena, el supervisor desconoce las actividades simplemente porque no participó en la elaboración del Proyecto, aún cuando es su responsabilidad, y únicamente lo valida con su firma y sello.

Esta tendencia a asumirse como autoridad académica, sin llegar a manifestarlo en los espacios adecuados, al controlar administrativamente la planeación y desarrollo de actividades con firma y sello, denota una actitud de poder hacia la determinación de situaciones en su ámbito de acción, es decir, para que alguna cuestión sea legítima debe pasar por manos del supervisor. Elizondo (1994) plantea que la vida administrativa se convierte en el eje que norma y dirige la vida académica propiciando, entre otras reacciones, simulación, apatía, indiferencia y actitudes de poco interés por participar en actividades de la institución. La norma se convierte en instrumento para el ejercicio del poder de los distintos grupos y su condición de validez se subordina al ejercicio del poder institucional. Las reglamentaciones se convierten en instrumentos que sirven para justificar la toma de decisiones e incluso se llegan emitir ordenamiento que se oponen a los reglamentos y las leyes de orden superior. En esta forma el control de la disciplina se vuelven un aspecto formal, se trata de verificar que las cosas estén como se dice deben de estar, el personal aprende a responder de manera mecánica y casi automática a lo requerido, desarrollando su vida académica desde su propio saber, sin poder colectivizarlo y generar, en términos institucionales, salidas alternas para los problemas que se enfrentan²⁵². Esta lógica de acción permite a los supervisores la obtención de una compensación económica por el desarrollo de actividades pedagógicas.

Yolanda..... El jefe de sector en los tres años que lleva como autoridad en el sector, sus fichas en donde justifica el trabajo académico que él hace, pues las manda a hacer, las manda a hacer con uno de los apoyos técnicos pedagógicos y el nada más las firma y las sella para poder cobrar sus viáticos y para

²⁵¹ Documento de informe del CONAFE para el Observatorio Ciudadano de Educación, Septiembre de 1999.

²⁵² Elizondo, Aurora. (1994) Supervisor: Una Relación Pervertida (Estudio Un Caso), En: Elizondo A. et al (Comp.). Diversidad en la Educación. México, UPN, pp. 74-85.

poder justificar que realmente esta haciendo un trabajo técnico pedagógico cuando no lo esta haciendo. (E-2)

La irregularidad de este tipo de situaciones tiene su explicación cuando se advierte que los responsables de supervisar que los docentes beneficiados con una compensación trabajen en horario vespertino en la comunidad de su adscripción en actividades de retroalimentación con sus alumnos, son los supervisores de zona y los jefes de sector, auxiliados por sus apoyos técnicos, sin embargo son los primeros en violentar la normatividad.

La estructura de la Dirección de Programas Compensatorios, el Departamento de Educación Indígena y las Jefaturas de Zona de Supervisión, parece mantener lazos de complicidad en relación a estas irregularidades, en tanto que saben, y/o son partícipes de ellas, pero no se atreven a hacer nada para no tener complicaciones o problemas con los docentes y con ello, acrecentar el poder que ejercen en sus relaciones.

Producto de esta visión, el activismo que muestra el supervisor de educación indígena en los ámbitos laboral y sindical, no podría estimarse como una expresión de su papel central en la construcción de la mejora escolar, sino, más bien, como expresión de un vacío de poder para la consolidación de acciones centradas en lo pedagógico. Este vacío en la supervisión no ha querido reconocerse en su complejidad y en su implicación en los sentidos y prácticas que internamente se desarrollan en la enseñanza.

El poder, entonces, siendo una manifestación de la función supervisora, constituye una categoría fundamental para entender las relaciones entre los supervisores y los docentes a su cargo, y nos revela fenómenos de autoridad sutiles y complejos que permean las prácticas cotidianas. El análisis de las situaciones escolares permite observar que siempre y, en muchos casos, de forma inconsciente, los sujetos que cohabitan en un espacio determinado se encuentran en situación de mandar o de obedecer, o de ambas cosas a la vez. En el caso de los supervisores de educación indígena, a la vez que tienen el rol de autoridad en su zona, al interior del sector son subordinados de su jefe inmediato. Muchas veces estas relaciones de dominio o sumisión son muy difíciles de visibilizar. Por eso, comprender las relaciones de poder en una zona escolar implica comprender tanto la actitud del que manda (del jefe) como la actitud del que obedece. No es conveniente considerarlas por separado: las relaciones de poder son producto de ambas.

C. ELEMENTOS QUE EVIDENCIAN TENSIÓN INSTITUCIONAL EN LA CONSTITUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN.

Nadie puede hoy dudar que realmente en el campo de la gestión educativa existan los procesos de transformación y de reforma a los que se ha hecho referencia en apartados anteriores. En lo particular el campo de la supervisión escolar ha sido sujeto a estos procesos, aún cuando la expresión cotidiana parezca inamovible. La

presencia de un modelo de gestión más claro que oriente la innovación al interior de las supervisiones escolares de zona, van más allá de la formación y formas de ascenso de los supervisores escolares. Sin embargo, estas dos condiciones, combinadas con la necesidad de cambio e innovación, presentes en el contexto actual, han ido configurando ciertas tensiones en el accionar de los supervisores escolares, encargados de conducir las reformas educativas en su ámbito de acción, que pueden constituir la iniciación de una dinámica de innovación permanente en el seno del sistema educativo estatal o nacional.

Las tensiones a las que me refiero, pueden identificarse en asuntos en conflicto que no deberían asumirse como dilemas. Esto quiere decir que en la constitución de las prácticas de supervisión se debería asumir que existe el problema de integrar, articular, o armonizar cuestiones que permanentemente parecen estar enfrentadas o en lucha. De la efectiva articulación que los supervisores escolares desarrollen de esas cuestiones puede depender la viabilidad de las reformas educativas en su zona y su impacto para orientar las transformaciones.

En este sentido, cada una de las tensiones que se han identificado encierra un desafío, cuyo mayor o menor grado de superación condiciona en alguna medida, el nivel de alcance de la reforma educativa en proceso, es decir, será el resultado de la particular dinámica que establecen los actores en torno a las cuestiones de la agenda en un espacio predeterminado como lo es una zona escolar.

Todas las instituciones, y las supervisiones escolares no son precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad. Generados en muchas ocasiones por las tensiones existentes, la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Existen conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección o supervisión de la escuela, etc. Esto constituye, evidentemente, que las instituciones escolares, y en particular la supervisión, son de naturaleza conflictiva, donde los procesos se complejizan aún más por la subjetividad de los sujetos y los procesos de interacción social que desarrollan permanentemente.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la supervisión escolar no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares y determinados por el contexto. Signada por esta impronta, es evidente que las determinantes que cruzan y hacen complejas las prácticas de supervisión impactan mucho en la tarea escolar cotidiana. Eso hace que esté sometida a tensiones que provocan, en muchos casos, una inestabilidad en aquello que se pondera como su tarea central: supervisar para apoyar. Por ello, es importante reconocer que, en estos procesos formativos, resulta de interés particular diferenciar razones que den cuenta de estas tensiones y sus implicaciones.

Desde un nivel de análisis macrosocial, dichas tensiones remitirían al contexto del cambio y a las paradojas, que, con relación a aquel, se expresan en el marco de la globalización, recuperando aportes de diferentes autores, entre ellos Braslavski (2000). En tal sentido, la referencia al impacto de las condiciones que determinan las prácticas de supervisión desde las políticas, y su expresión en diferentes formas de regulación y de prescripción, cobra sentido. De igual manera, a los discursos, como expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica, que en gran medida son contradictorios.

En este nivel de análisis, es importante también el contenido histórico social concreto en que dichas prácticas se inscriben: reguladas por una red burocrática (normativas, prescripciones) que tienen su origen en una organización jerárquica-centralista (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros) y en ámbitos de acción caracterizados por conflictos, sentidos y significados politizados. En este contexto, el supervisor escolar despliega su trabajo en un ámbito particular de circulación de poder. Dentro de la red de relaciones que establece con sus subordinados, que para mantenerse supone reconocimientos mutuos y construcción de espacios de micropoder y manejos sutiles o de complicidad.

1. Tensión entre innovación y tradición

Parto de la idea de que la innovación es una realidad compleja. Una concepción global y analítica de los procesos que la implican, conduce necesariamente a pensar en una visión más real, dinámica y polisémica sobre las condiciones que la hacen posible. Esta primera idea ilustra sobre la complejidad que implica instalar la innovación en los procesos educativos que se desarrollan en cualquier nivel y/o modalidad. El elemento central de esa complejidad no se encuentra tanto en el interior de los componentes de la innovación sino en las relaciones y condicionantes para su instalación.

Desde esta perspectiva, los enfoques y análisis que reducen la innovación al desarrollo de un único elemento, técnica o grupo de técnicas, no sólo condenan al fracaso cualquier mejora sino que consiguen crear en las organizaciones cierto recelo, incluso un rechazo abierto, hacia otras iniciativas posteriores. Esto, parece ser la constante de las políticas educativas que ponderan la mejora de las prácticas de supervisión en la educación básica como expresión de su innovación.

Para Assaél (1995) innovar implica la transformación de las relaciones pedagógicas cotidianas, ya que es en ellas donde el alumno va aprendiendo y constituyéndose como sujeto, la transformación de las relaciones pedagógicas implica un proceso de transformación cultural, con un cambio de rol del profesor y de la organización del trabajo docente, desde esta perspectiva la innovación no solamente connota novedad, "todo proceso de innovación, tanto a nivel micro

como macro, debe apuntar al cambio de los elementos centrales que conforman la cultura escolar".²⁵³

Desde esta concepción de innovación, no tendría sentido enfatizar en un único componente de los que intervienen en su desarrollo. No tendría sentido afirmar, por ejemplo, que lo importante para la implantación y sostenibilidad de los procesos de innovación es la actitud del profesor, o que los factores políticos-administrativos son más importantes que los internos. El desarrollo de cualquier innovación depende de la acción conjunta de un agregado difícilmente delimitable de componentes, tanto de los que hemos apuntado en este trabajo, como de algunos otros cuyo peso relativo puede no estar aún completamente identificado.

Se reconoce entonces, la necesaria confluencia de elementos, así como la corresponsabilidad de todos los implicados (autoridades, supervisores, docentes) para lograr una combinación afortunada, en un determinado sentido, de forma que sea posible el desarrollo de innovaciones en el ámbito de la supervisión escolar.

Con esta visión, se puede comprender que se abre un horizonte multidisciplinariamente prometedor sobre la explicación y promoción de las acciones de innovación educativa que se han pretendido implantar en el campo de la supervisión escolar. Las políticas y estrategias planteadas han reducido la innovación al desarrollo de un único elemento, técnica o grupo de técnicas, situación que condena no solo al fracaso cualquier mejora sino que consiguen crear en las organizaciones cierto recelo, incluso un rechazo abierto, hacia otras iniciativas posteriores.

Con este tipo de acciones, los supervisores escolares refuerzan sus representaciones sobre el rol y función que desempeñan, la de vigilar y controlar los procesos escolares, mostrando resistencias hacia lo "nuevo", finalmente lo "ya probado" es más eficaz. A esto se suma, que su formación pedagógica se ha instalado en paradigmas cuestionados desde los nuevos aportes, lo que dificulta una representación diferente de la acción educativa. Se genera así un *habitus* en la función supervisora.

Por *habitus* Bourdieu entiende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente: "El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que

²⁵³ MINEDUC (2000) Anexo: el concepto de innovación desde el punto de vista teórico. Ministerio de educación, Proyecto Montegrando "Proyecto Montegrando de cada liceo un sueño" Santiago de Chile.

integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178)²⁵⁴

Este aporte teórico de Bourdieu puede apoyarnos a explicar el por qué los supervisores muestran resistencia hacia la innovación y se instalan en prácticas tradicionales que les han dado resultado, generando con ello tensión en sus acciones cotidianas. Por un lado, existe una fuerte tendencia y bombardeo de estrategias de política educativa que le demandan y proponen la asunción de un rol más académico y de asesoramiento; por otro, consideran que la vigilancia y control, es más eficaz para la solución de problemas.

En este sentido, uno de los retos que tienen los supervisores escolares es comprender que las funciones de supervisión (control, evaluación y asesoramiento), que tradicionalmente han estado bajo el dominio del Estado, y que les delegaban como representantes de la autoridad, son ahora ejercidas con mayor responsabilidad por la escuela (autonomía) y por otros actores y organizaciones de la sociedad (mercado, sociedad de padres, mundo local, instituciones de certificación, etc). Por lo tanto, la supervisión es parte de todo un sistema de aseguramiento de la calidad, donde las formas y responsabilidades por el control, la evaluación y el asesoramiento deben repartirse dentro de una estructura coherente y funcional a la calidad.

2. Tensión entre ser autoridad educativa y la pertenencia sindical

La supervisión escolar es reconocida en el ámbito magisterial como uno de los instrumentos privilegiados para el desarrollo de las políticas educativas y fortalecimiento sindical. Como elemento dentro del Sistema Educativo Nacional ha contribuido a preservar y a mantener los privilegios de los grupos de poder y a someter, en sentido estricto, a los directores y docentes a los mandatos de la autoridad.

La atracción que representa ser supervisor de zona, es una condición que se constituye y construye desde los inicios de la vida docente profesional. En este proceso se da una construcción de lealtades que en los momentos precisos cobrara factura en la determinación de acciones de los supervisores. Los docentes que llegan a ser supervisores, parecen ser parte de una gran familia que les permite actuar como una fuerza unida para mantener la propiedad de una unidad político-sindical inexistente.

En este contexto, el supervisor escolar desarrolla una doble función: por un lado, como responsable del funcionamiento y organización de la zona escolar a su cargo; y por otro, como custodio de la estabilidad político-sindical en su ámbito de acción. En esta dicotomía funcional el supervisor se constituye en su cotidianeidad. Las decisiones que asuma en materia educativa representan para él, la oportunidad de asumirse

²⁵⁴ BOURDIEU, Pierre (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, París.

como autoridad educativa y enfatizar en los docentes el respeto a la normatividad y el cumplimiento de su labor. La participación sindical, por su parte, le da posibilidad de consolidarse como un sujeto que construye relaciones para la estabilidad laboral de su zona.

Los vínculos de dependencia contruidos entre el supervisor y la parte sindical, en su momento reclama el pago de lealtades. El supervisor debe renunciar a su autonomía individual, es decir, no le esta permitido la toma de decisiones desde su juicio particular, sino que estas deben estar atravesadas por la consulta con la representación sindical, en el entendido de que si no es así, se puede convertir en blanco de represalias. No le esta permitido el cuestionamiento a las políticas sindicales, aún cuando no este de acuerdo, porque finalmente el será uno de sus promotores. En este sentido, el SNTE, como un ente corporativo crea dispositivos de vigilancia que denuncian hasta los menores atisbos de crítica o disidencia.

La tensión que enfrentan los supervisores radica en el sentido de que la forma en que ascendieron determina en gran medida el papel que desempeñaran más adelante. Como autoridad educativa se ve imposibilitado de ejercer la normatividad porque ello implicaría un enfrentamiento con la parte sindical. Actas de abandono de empleo, respeto al calendario escolar o actas administrativas, son ejemplos de algo que nunca se aplica en una zona escolar.

Ser autoridad, pasa a ser una imagen que se configura a partir de situaciones concretas que posicionan al supervisor como un "compañero". Los permisos económicos o la espera excesiva para la entrega de documentación son ejemplos de ello. El papel de autoridad, entonces, se reduce a una administración de la zona escolar, de manera flexible y benevolente, lejos de lo establecido en su Manual de funciones.

El desarrollo del aparato del Estado en el trayecto del tiempo expresa una relación cercana, en el ámbito educativo, con el funcionamiento de la supervisión escolar, dualidad que he analizado en la referencia histórica. Es decir, desde las políticas educativas se ha impulsado una supervisión centrada en lo administrativo en determinados momentos; en otros, se impulsa la centralidad de lo pedagógico, pero invariablemente, una y otra, se ven imbricadas de la necesidad de control y vigilancia hacia los docentes, sea desde la parte oficial o desde la parte sindical.

Para avanzar en superar esta tensión, es necesario situar el tema de la supervisión escolar en coordenadas nuevas que permitan, por un lado, el desarrollo pleno de todas las funciones ejecutivas y de gestión que le competen y, por otro lado, contemplar la necesidad de instalar mecanismos diferentes para el ascenso y otorgamiento del puesto, donde el SNTE se constituya en un elemento más y no en determinante para ello.

3. Tensión entre la fiscalización y el apoyo académico

Las concepciones que dan sentido a la supervisión escolar actualmente, no pueden permanecer rígidas sino sometidas a un constante proceso de revisión y análisis. Las reformas educativas a partir de 1992, plantean que el rol del supervisor debe encaminarse hacia el acompañamiento pedagógico de los procesos áulicos. Frente a esta exigencia, el supervisor debe mantenerse actualizado para constituirse en garante de la ayuda pedagógica que proporcione.

Se pueden identificar algunos rasgos que caracterizan a un supervisor en su papel de asesor pedagógico:

- Tener conocimiento amplio de los planes y programas de estudio.
- Conocer todo lo referente a los proyectos educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública.
- Establecer un diálogo permanente con directores y docentes.
- Tener capacidad de organización para orientar el funcionamiento escolar.
- Ser capaz de discernir en cualquier campo de la educación.
- Liderazgo para la promoción y desarrollo del trabajo colectivo.
- Motivar al personal docente al análisis y problematización de su práctica cotidiana.
- Promover y estimular el mejoramiento profesional de los docentes.

En general, se entiende que el apoyo académico que los supervisores pueden ofrecer a los docentes es un proceso en el que implican distintos factores para la resolución de problemas pedagógicos. Así, el apoyo académico aparece como una tarea sustantiva de la función supervisora, en tanto que es el enlace entre el conocimiento y los problemas de la práctica docente, y los sujetos que la desarrollan.

En los últimos años, las funciones directivas, y en particular las de supervisión escolar, han sido una de las preocupaciones centrales de los programas educativos. En nuestro país, y en el nivel de educación primaria es más evidente desde la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en el año de 1992, en el cual se empiezan a reconsiderar los paradigmas administrativos en que se inscribe dicha función, a la vez de que, por medio de diversas estrategias, entre las que destaca la actualización sobre la función pedagógica del supervisor²⁵⁵ a través de cursos e impulso a la realización de visitas a las escuelas en éste orden, se empieza a fortalecer el sentido académico y se empieza a percibir al supervisor como un sujeto que está en posibilidades de incidir en sus propias prácticas.

²⁵⁵ En 1993, como parte del Componente 05 del P.A.R.E. se impartió a los Supervisores un curso con la intención de ofrecerles elementos que les brindaran la oportunidad de orientar y verificar el trabajo del personal de las escuelas de su jurisdicción, en relación con los componentes técnico-pedagógicos del programa.

Reconocer la multiplicidad de funciones que realiza un supervisor de educación primaria, es ubicarnos dentro de un campo problemático que toca diversos aspectos que influyen directa o indirectamente en la vida de las escuelas. Paralelamente a ello, se generan en la zona escolar ciertas formas de organización y participación de los sujetos, como lo son por ejemplo, la realización de actividades para recolectar fondos económicos o la solicitud de guías didácticas a los alumnos que implica un gasto para sus padres o la compra de exámenes, situaciones que en muchas ocasiones se contraponen a las disposiciones oficiales y que buscan responder mejor a una lógica interna con relación a las necesidades y expectativas de los involucrados, es decir, se genera en los docentes una acción instituyente en su labor cotidiana.

Si en los docentes no se diera esa acción instituyente, se correría el riesgo de sentirse aislado y ajeno, tanto de la organización social a la que pertenecen como a la dinámica que se promueve en la zona escolar. El acatamiento fiel a lo instituido implicaría entonces un desconocimiento de las necesidades propias de cada escuela, y más aún, se correría el riesgo de inhibir la participación y carácter propositivo de los docentes en actividades que buscan el beneficio de las escuelas.

Tal vez es en éste marco instituyente, lo que ha hecho que también, paralelo a los planteamientos de política educativa en torno a la supervisión escolar, se promueva un cambio de concepción, que va de la idea de ser "*inspector*" a la de ser "*supervisor*",²⁵⁶ y que pretende ir más de allá de un simple cambio de termino, sino que tiene una serie de connotaciones que corresponden a las relaciones que se establecen en las prácticas de supervisión y como a partir de ello las imágenes, los roles, los status y funciones, parecen apuntar a líneas de mayor discusión académica. Aurora Elizondo (1994) plantea que una supervisión entendida como aquella actividad que desarrolla un control de la disciplina, no penvka alternativas de superación de los problemas sustantivos de las escuelas, ya que sólo se trata de verificar que *las cosas estén como se dice deben estar*, a que los docentes mecanicen y automaticen sus respuestas en función a lo requerido. Por otra parte plantea que *7a relación disciplina y vigilancia ha producido algo semejante a una perversión*²⁵⁷, refiriéndose a la creación de una nueva versión que se entiende como "perturbar el orden o el estado de las cosas o viciar con malas doctrinas o ejemplos las costumbres, la fe, el gusto". Así, la acción pedagógica del supervisor en las visitas a las escuelas se convierte en una acción más fiscalizadora que de apoyo en tanto que la insistencia del supervisor

²⁵⁶ El Diccionario de Pedagogía Porrúa (1982) los plantea como sinónimos y establece que en razón a la organización escolar significan tanto como vigilancia. En efecto, la antigua organización escolar prescribía al inspector o supervisor funciones puramente fiscalizadoras: se le pedía vigilar la conducta y comprobar la puntualidad de los directores y maestros de escuela, así como ver que se cumplieran órdenes, reglamentos y leyes dictados por el Estado. Hoy se subraya la función técnica de la supervisión escolar, sin menoscabo de la administrativa. Se adcribe a ella la tarea de la unificación y coordinación de las tareas docentes. Para ello, debe apoyarse en la colaboración de los directores de escuela. Pero la función supervisora ha de llegar a los maestros, comprobando sus métodos de trabajo y sus resultados, así como aleccionándolos acerca de la manera de mejorar su labor.

²⁵⁷ Ibid. Elizondo, A. p. 1

esta marcada por la vigilancia del cumplimiento de la norma.

Sin embargo, a pesar de que todo esto ha sido diagnosticado desde una política educativa, la reglamentación vigente se ha visto rezagada en tanto que sigue planteando las prácticas de supervisión desde una lógica de paradigmas administrativos, lo cual genera que en los supervisores escolares se de un "conflicto de identidad de funciones"²⁵⁸ al no sentirse orientados con claridad en el desarrollo de ellas, además de no identificarse plenamente con los compromisos y responsabilidades a que los lleva una movilización en sus esquemas y percepciones de su función. El cambio estructural pareciera ser una respuesta a la modificación de los roles, pero por otra parte está la desconfianza que las políticas educativas sexenales han generado en los maestros, lo cual hace que se consideren como "letra muerta" que no someten a un análisis y derivar de ella las posibilidades de acción que le permiten.

En las visitas a las escuelas, es posible advertir que el rol que juega el supervisor se ve influenciado por la ausencia de una claridad en su función, en momentos parece mostrarse como compañero y ofrecer apoyo, y en otros, sale a relucir su papel de autoridad.

Alfonso.- ¿Cómo era una visita de un inspector?

Constantino.- Pues en las visitas que me tocó, él se enfocaba más al aspecto administrativo, documentación de grupo, de la escuela, y en el desarrollo de la clase, pues nada más observaba y al final dejaba alguna nota.

Alfonso.- Y de lo que observaba ¿hacía algún comentario?

Constantino.- No, nada, nada más revisaba documentación y decía "esta bien, felicidades".

Alfonso.- ¿Y por qué cree que no dejaba nada?

Constantino.- No se si porque veía bien el trabajo o el desarrollo era más o menos aceptable, yo pienso que es eso, porque en dos o tres ocasiones me paso en el grupo que yo estaba y con los compañeros con los que me toco trabajar se veía la preocupación por la presencia del supervisor, tenían temor, yo decía que mientras estemos bien no tenemos de que preocuparnos, creo que el inspector en lugar de llamarnos la atención, debería de apoyarnos con alguna orientación.

²⁵⁸ Folian percibe un doble problema que argumenta ésta crisis de identidad: ni se ha podido discutir con seriedad si aquella función inicial de la supervisión es realmente prescindible y puede ser dejada de lado, ni tampoco se ha estipulado qué es lo específico que el supervisor puede ofrecer al trabajo escolar, y no es posible de superponerse con funciones ya existentes en el sistema. Véase. Roberto A. Folian. (1991) *El rol del supervisor y la evaluación docente*. Cero en Conducta. Año 6. Num. 25 Mayo - Junio.

Alfonso.- *¿Pero por qué era el temor?*

Constantino.- *Pues... antes el maestro pensaba que el inspector estaba como un capataz, ese era el concepto que se tenía.*

Alfonso.- *¿En una visita así se veía al Supervisor?*

Constantino.- *Así lo veían.... a mí no me toco ya vivir estas situaciones pero algunos compañeros si se quejaban amargamente del inspector.... era muy tajante en sus comentarios, en sus indicaciones, decía "se va a hacer esto" y entonces algunos compañeros ya no hacían comentarios con confianza.*

Alfonso.- *Se dice que antes no se discutían las ordenes. Constantino.- No. No se discutían, se cumplían.*

En las zonas de primaria general de Constantino y José Carmen, las visitas a las escuelas tienen esta tonalidad, los maestros los perciben como "inspectores de su labor" y como representantes de la autoridad educativa. En los supervisores escolares entonces, trascender el rol de "*inspector*" implica que hagan un ajuste en sus representaciones administrativas y pedagógicas, lo cual no es fácil, dado que en ese paso de la concepción de "*inspector*" a "*supervisor*" se generan una serie de significados respecto a la tarea de supervisión, situación que retoma Follari (1991) al considerar que instalarse en una imagen de inspector implicaba una persona que incidía hasta en los ascensos de los docentes, en el sentido de que se visualizaba al supervisor como un sujeto con cierta influencia con la autoridad educativa y representación sindical.

Follari percibe esto como una problemática cuando plantea que "*los supervisores eran inicialmente inspectores, con una función fiscalizadora de la tarea de las escuelas, y muy ligadas a la administración*"²⁵⁹, lo cual propiciaba cierto recelo hacia los supervisores por parte de los maestros, al visualizarlos como "*vigilantes*" de sus prácticas, sumado al temor que les generaba su presencia, como lo dice Constantino.

Desde ésta perspectiva, se entiende que a la función de supervisar,²⁶⁰ se le asocia en forma frecuente con la vigilancia de las labores docentes y más aún, en aquello que no cumple con las "*reglas*", como lo afirma Nacho, director de la escuela centro de la zona 54, cuando plantea lo que sería un buen Supervisor y recuerda

²⁵⁹ Ibid. Follari, R. p. 39

²⁶⁰ En el sentido lineal y formal del término supervisar, el Diccionario de Ciencias de la Educación (1987), establece dos acepciones relevantes: Una con raíz estrictamente epistemológica "Supervisar es ejercer la inspección superior en determinados casos. Esta significación es la que se da cuando se afirma que el estado se reserva la alta inspección de la enseñanza". La otra corresponde a "una modalidad nueva en el ejercicio de la inspección, ajena a la superposición jerárquica de funciones aunque siempre queda la incógnita del papel de vigilancia, advertencia y consejo que compete, se quiera o no, a los directores, además de sus misiones de administración, gestión y representación", p. 1335

a uno que tuvo hace tiempo "... él llegaba a la escuela y se paraba ahí y veía que entráramos todos, tomando datos, pasaba a los grupos con ellos y después nos concentraba en la dirección y decía: aquí se está fallando en esto, esto, y esto. Y pues su presencia era muy formal y de cierto modo estricta pero pues.... como que todos queríamos estar siempre bien...." (E-11).

La "necesidad" de "detectar fallas" parece ser una constante de la función supervisora y se evidencia de alguna manera cuando el supervisor justifica la observación al trabajo realizado imponiendo su punto de vista, cuando en forma tajante expresa "se va hacer esto" reduciendo con ello las posibles recomendaciones a la mejora del trabajo, a una disposición u orden.

Como se puede ver, la relación académica sobre la práctica docente no se da, en virtud de que los maestros no encuentran un espacio para expresar sus inquietudes y necesidades de asesoría, y mucho menos un ambiente de confianza, por lo cual el temor y la "resignación" a mejorar las "fallas" son siempre el punto final a las interacciones en una visita a las escuelas.²⁶¹

En este contexto, la actitud de "vigilante" que aparece ante los maestros por parte del supervisor, difícilmente se elimina, situación que se hace más evidente en las visitas a las escuelas, donde la presencia del supervisor es motivo de diferentes significados y opiniones, como lo comenta la maestra Julia, directora de carácter firme y con fama de exigente de una escuela de la zona 152, cuando da respuesta a la pregunta de cómo ven los docentes las visitas que realiza el supervisor, "... a lo mejor unos se reservan pero algunos otros no lo ven mal, al contrario ellos dicen: que venga a ver mi trabajo, si no tengo errores o algo, pues que me los haga ver. Ahora siento que ya a los maestros se les quitó ese miedo de que venga el supervisor, al contrario, ellos sienten que es un apoyo para el trabajo..." (E-12). Se deduce entonces que mantener reservada la opinión implica que la imagen de "inspector" sigue vigente, y aún en lo que tienen aceptación por la visita, su preocupación se centra en que el supervisor pueda encontrar "errores" en su práctica y no posibles alternativas de innovación o mejores posibilidades de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo. La búsqueda del error por parte del supervisor se entiende en tanto que juega un papel de autoridad educativa y los docentes de subordinados, que al tener la presencia del supervisor en su aula parecen considerarlo también como una oportunidad para mostrar *que están trabajando bien*.

La fiscalización de la práctica es una constante de la figura del inspector, la actividad supervisora se perfila hacia la búsqueda de las fallas y esto necesariamente incide en la conducta que asume el docente al recibir la visita del supervisor, si bien es cierto que se empieza a superar las actitudes fiscalizadoras

²⁶¹ En la Guía de Observación para la visita de Supervisión de carácter formativa (1987), vigente actualmente, se tiene una tendencia a la objetividad de la verificación de lo observado, ya que en cada aspecto se "palomea" un SI o un No, según corresponda a la percepción del Supervisor. En la columna de observaciones se solicita que anote las *anomalías* detectadas durante la visita y en el rubro de sugerencias las indicaciones o alternativas de solución a cada anomalía detectada.

la tendencia presente es que el apoyo recibido sea en función del "error" y no de las virtudes del trabajo que se realiza.

En esta idea se instala Follari (1991) cuando nos habla de lo que se realizaba en la función de inspección *"la función fiscalizadora era temida e indeseada y la resistencia de los docentes es hacia sentir de maneras solapadas o abiertas"* lo cual ha llevado a que se ponga una mayor atención a superar el centralismo de la supervisión en la fiscalización administrativa y orientarla cada vez más hacia que sea un factor de apoyo al trabajo pedagógico del maestro.

Si esto no es así en los docentes se fortalece la idea orientada a que el supervisor sólo asiste para señalar errores, los cuales son así categorizados con relación al cumplimiento de lo establecido en la normatividad; a la visión del deber ser, a lo que establecen las preguntas o a la que el supervisor cree que es *lo correcto*, por ello, se considera que en éste juego de interacciones, se pone a discusión la idea de transición del rol de supervisor, al empezar a visualizarlo como un "apoyo" a su labor, lejos de la perspectiva fiscalizadora. Y no solamente está en juego el rol del supervisor, sino también la actitud que asuma el docente, y será en esa puesta en juego del rol del supervisor, en la interacción con los docentes, como se va construyendo la imagen de supervisor, es decir es en las visitas a las escuelas donde los significados sociales se encuentran con la posibilidad de construir los propios de las relaciones entre los sujetos.

Y es precisamente esta tensión entre la fiscalización y el apoyo académico en la que se enfrenta un supervisor escolar, como establecen un sin fin de interacciones y significados entre los docentes, que van desde el rechazo hasta a aceptación de la presencia de los supervisores en su aula. José Carmen, Supervisor de la Zona 152, considera que en la actualidad y con base en la constancia en las visitas esto se inclina a una mayor aceptación, *"... a través de un poco de constancia, podemos decir, la orientación creo que se ha subsanado, en el sentido de que aceptan ya los compañeros el hecho de que se les vea su trabajo"* (ES). Es claro entonces, que llegar al aula y que el maestro acepte con agrado la presencia del Supervisor (finalmente sabe que lo va a fiscalizar en algunos aspectos, observar en otros y ofrecerle recomendaciones sobre ello), tiene varias implicaciones, y una de ellas denota la apertura hacia una nueva relación con la autoridad educativa, representada en el supervisor.

La aceptación no se da por sí sola, sino que podría ir acompañada de un cambio en la actitud de supervisar, que el maestro vea al Supervisor como la persona que en ese momento está presente para apoyarlo y motivarlo en su trabajo, implica entonces la figura de un supervisor que está enterado de conocimientos pedagógicos, psicológicos y didácticos para ofrecerlos a los maestros según sus necesidades; implica la figura de un docente que visualice al supervisor en éste sentido y se abra a discutir públicamente o en privado, lo que en el aula realiza como intervención pedagógica y otros aspectos de su práctica docente. Esto sin lugar a dudas, nos remite a la idea de que en los maestros y en los supervisores mismos, se empieza a trascender la función fiscalizadora. Nacho, el director, comenta que las visitas que

actualmente realiza el supervisor escolar es con la finalidad de ofrecer orientaciones técnico-pedagógicas a los maestros y ya no únicamente con la finalidad de verificar "el funcionamiento de la escuela" el cual se hacía siempre en razón de las disposiciones emitidas y que puede ser un punto de partida para descentralizar el interés por lo administrativo, que se ha tenido por mucho tiempo.

Sin embargo a pesar de que se pretende reformar la figura de "asesor técnico" en el supervisor, la sensación de "vigilancia" persiste en los docentes, más aún cuando en las visitas a las escuelas, la atención se concentra en uno o dos maestros y la permanencia del supervisor es de por lo menos medio día, en la que parece proporcionar apoyo, pero finalmente "fiscaliza" la documentación del maestro, así es como lo afirma Rufino, supervisor de la zona 78 "... ya como otra partecita que tenemos que realizar al final es, pues ver o pedirle al docente, si lleva algunos documentos normativos, que la dirección misma le ha implantado..." (E-6). En este sentido, es pertinente analizar y preguntarse, qué es lo que finalmente se le queda más grabado al docente en una visita, la fiscalización o el apoyo, sin los docentes no "llevaran" sus documentos en orden seguramente la fiscalización sería lo más puntual, si esto no fuera así, el apoyo resurge con mayor fuerza.

Alfonso.- ¿El Supervisor hace algunas propuestas para mejorar esos planes de trabajo?

Dulce.- No, inclusive no hemos tenido en este curso escolar ni una visita por parte de él.

Alfonso.- Visitas a...

Dulce.- A los grupos, ni a la dirección.

Alfonso.- Entonces ¿con que sentido revisaría los planes?

Dulce.- Los pide, los pide como un requisito administrativo, yo creo, pues en realidad nunca recibí ninguna propuesta para mejorarlo o alguna crítica, nada. (E7-58).

Sí se comenta lo anterior, es porque precisamente en esa "partecita" que deja al final el supervisor, donde muchos docentes le toman mayor significatividad, por los esquemas tradicionales de inspección, reforzando con esto la idea de "vigilante o fiscalizador", lo mismo sucede con la experiencia de Dulce, directora de escuela vespertina de la Zona 7A, al considerar que únicamente le solicitan la documentación "como un requisito administrativo" y no como una posibilidad de ofrecerle alternativas al docente de mejorarlos o vincularlos con puntualidad a su práctica.

Una evidencia de lo anterior lo podemos ver en la verificación que se hace del "avance"²⁶² del maestro, la cual se reduce a "ver" si se ha realizado y corresponde a la fecha de visita y también si cuenta con la firma del director de la escuela, pero no se da una discusión del contenido del avance, que es donde estaría la riqueza de que el supervisor apareciera en una figura de asesor técnico.

Rufino considera que este tipo de actitudes tiene su explicación en tanto que generalmente, y tradicionalmente, se tiene una identificación con el aspecto administrativo prioritariamente y casi no se da lo mismo con el aspecto técnico-pedagógico, en este sentido las prácticas en las visitas a las escuelas se desarrollan dentro de una forma de gestión más administrativa, de ahí que la función fiscalizadora este más presente en la búsqueda de errores o verificación de documentos, principalmente en el plan de clase y la lista de asistencia y evaluaciones.

En éste sentido, considero pertinente retomar el planteamiento que hace Aurora Elizondo (1994) respecto al concepto de vigilancia, en el estudio que sobre la perversión de la función supervisora ha realizado, *"así la vigilancia se hace sinónimo de disciplina, entendida como observación de reglamentaciones, confundiendo a éstas con la ley"*²⁶³

Y es que efectivamente parece ser que las visitas de supervisión no pueden alejarse de la observancia de la normatividad en tanto que la sola presencia del supervisor significa para el docente la presencia de "autoridad", lo cual es visto como un obstáculo para hacer "lo que uno quiere", sino por el contrario, el supervisor finalmente nunca pierde su rol de autoridad, como comenta José Carmen, en el sentido de que para él, sí hay maestros que no cumplen y se les da alguna oportunidad pero si hay persistencia en el no cumplimiento "aplica la normatividad", lo que en determinado momento puede poner a discusión su calidad de "compañero" o de "asesor" en su zona escolar.

Desempeñar su rol de autoridad, siempre será un punto de decisión y conflicto para el supervisor escolar, en el sentido de que lo que se gana, en cuanto a trabajo y presencia académica en la zona escolar, se puede perder con una decisión en la que se aplique la norma, ya que generalmente ésta va ligada a "perjudicar a un compañero" como dicen los maestros, aún cuando la aplicación sea justa.

Alfonso.- ¿Cómo es una visita del Supervisor?

Layda.- Ahorita no se, cuando estaba en la otra escuela se enfocaba más a lo administrativo, porque por lo que me comentaban, le interesaba que

²⁶²En términos verbales cotidianos de las zonas escolares investigadas, "avance" hace alusión al "plan de clase" de los docentes. Parece ser que el iramino es recuperado de los programas de estudio anteriores que solicitaban al maestro "palomear" la realización de las actividades, es decir "registrar su avance".

²⁶³ Ibid. p. 74

estuviera el registro, el expediente del niño, el registro de asistencia, el avance, las boletas, etc., es más había quien preparaba sus documentos.

Alfonso.- ¿Y por qué crees que el Supervisor se centra en eso?

Layda.- Yo siento que para que no tenga él problemas en caso de que alguna escuela le vengán a supervisar de Pachuca, que cumpla con esos requisitos. Yo siento que lo más importante sería un apoyo en lo pedagógico. Es más, los directores nos hacen hincapié en eso, en que tengamos nuestros documentos a la mano. (E18:150)

Layda es una maestra de grupo de la escuela ubicada en la cabecera de zona de José Carmen, en cuyo interior se construyó la oficina de la supervisión escolar, situación que implica la casi diaria presencia del supervisor en esa escuela y por consiguiente el estar atento a lo que sucede en ella. Con esto podemos darnos cuenta, de que las visitas a las escuelas por lo regular aparece una tendencia hacia la verificación administrativa, en este sentido y retomando nuevamente a Elizondo, un tipo de supervisión "*entendida como técnica de verificación y control*", difícilmente favorece la relación con los subordinados y mucho menos la mejora de las prácticas, incrementando con ello la imagen del supervisor "*vigilante*" por encima de aquel que se preocupa por su trabajo. Así la fiscalización la vemos aparejada a la disciplina, el control, la observancia de la normatividad, los documentos y la vigilancia, conjugado todo ello en lo que José denomina como el "*estar al pendiente del trabajo del maestro*" (E-7).

El estar "*pendiente*" es visto entonces por los maestros como un sinónimo de vigilancia, no importando la ubicación de la escuela respecto a la oficina de la supervisión escolar, dado que la cercanía "*obliga*" más a la presencia física del supervisor y la lejanía a "*que se sepa*" que se está al pendiente, pero a través de otras formas de comunicación viables en el medio de la zona escolar.

En éste sentido, también se pone en juego el rol del supervisor, pues si bien la constancia en las visitas a las escuelas cercanas le crea un a imagen de "*preocupación por el trabajo*" la escasa relación con los docentes de escuelas lejanas lo hace más ajeno a los procesos que ocurren en ellas, esto es una preocupación de Raymundo, director con grupo de la escuela más retirada de zona 54, que expresa que hay la necesidad en el supervisor y ellos de "*acercarse más, ubicar su cabecera buscar un lugar céntrico para que le de tiempo para participar, supervisar*" y tal vez con ello superar el hecho de que la comunicación con el personal de las escuelas lejanas es de por medio de recados, oficios y/o disposiciones.

La necesidad de que el supervisor "*esté al pendiente*" se hace presente también cuando los directores ven que el trabajo que realizan en las escuelas requiere del apoyo y la presencia del supervisor, como lo comenta Rosario, tal vez por ser directora en turno vespertino y las visitas son escasas, "*... a lo mejor desgraciadamente les falta que vengán a supervisarlos, que los presionen un*

poquito más", de ésta manera el director se vería fortalecido en sus acciones con el aval del supervisor, aún a pesar de que en muchas ocasiones los docentes vean en esto una confabulación, principalmente en el hecho recurrente de que en las visitas el director *"designa"* el grupo a visitar, por ser *"el que mejor conoce a los maestros"* Así en este entramado entre la fiscalización y el apoyo, vemos como los esquemas tradicionales favorecen la vigilancia y el control, mientras que los enfoques innovadores apuntan a una función más académica y de apoyo, en cualesquiera de los casos, la imagen y el rol del supervisor están en juego.

D. LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: POSIBILIDADES DE COMPARACION

Las comparaciones simples se encuentran en el nivel de las operaciones mentales universales. Sus técnicas son simples o de único nivel, constituidas por procedimientos que relacionan los objetos de la comparación entre sí, con la vista puesta exclusivamente en sus aspectos fácticos, empíricos, suministrados por la experiencia social cotidiana o por categorías sociales facilitadas por la familiaridad con las situaciones culturales estudiadas. Las informaciones que resultan se sitúan en un nivel básicamente descriptivo y no tienen valor como argumentos de proposiciones teóricas, hipótesis o modelos explicativos.

A partir de esta idea reconozco la dificultad para establecer puntos que orienten un estudio comparativo entre la función supervisora que se desarrolla en el nivel de educación primaria general y primaria indígena, sin embargo, el elemento coincidente que encuentro lo constituyen las políticas educativas y sus estrategias de acción. Si bien, de manera general se proyectan por igual para ambas modalidades, las condiciones y contexto de realización no se reconocen por igual.

En este sentido la comparación como método científico social reposa sobre técnicas complejas o de multinivel y establece relaciones supuestas entre distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas. Establece una relación de conexiones supuestas hipotéticamente entre variables identificadas en distintos niveles de análisis, para buscar manifestaciones empíricas dentro de varios contextos socioculturales y después relacionar esas relaciones empíricas con la hipótesis guía. Todo ello con el propósito de examinar su capacidad de generalización teórica y su poder explicativo.

Dejo en claro que el propósito de estas ideas no es lograr lo anterior, sino establecer una serie de consideraciones básicas sobre la educación compara y proyectar, a partir de ello, algunos supuestos hipotéticos que orienten el desarrollo de un estudio más concienzudo y sistemático sobre la función supervisora en educación primaria.

Desde esta perspectiva, otro aspecto de la comparación es la consideración de la oposición entre semejanza y diferencia. El método científico disocia la comparación de su casi natural unión con las semejanzas. Su orientación hacia la teoría (búsqueda de relaciones generalizables) implica que se preste atención

particular a las diferencias empíricas. El método comparativo explora y analiza sistemáticamente las diferencias socioculturales (como lo es el caso que planteo) con respecto al examen de credibilidad de ideas modelos o teorías generales.²⁶⁴

La Educación Comparada, como disciplina científica y académica recoge en su seno un conjunto de concepciones, debates, y perspectivas teóricas. No hay discurso único y homogéneo en la Educación Comparada, tampoco hay una teoría universalmente comparativa. Un punto de innegable valor lo constituyen las nuevas tendencias establecidas por diversas comunidades científicas o grupos de especialistas:

- Los que cuestionan la idea de que la Nación-Estado o las características nacionales guían toda formulación, definición y evaluación de los estudios comparados.
- Quienes critican el uso de los modelos insumo-productos y el uso extremo de la cuantificación, característicos del paradigma positivista.
- Otras cuestionan el papel del funcionalismo como base epistemológica que sustenta el estudio de los fenómenos investigados.
- Los que dirigen la atención a temas nuevos (enfoque al cual se suscribe Schriewer).

En este sentido, Rolland G. Paulston (2000) plantea que en los textos²⁶⁵ más importantes sobre educación comparada es posible advertir el cambio en las representaciones del conocimiento en tres grandes periodos:

- Ortodoxia (décadas de 1950 y 1960): Enmarcado en perspectivas evolucionistas y funcionalistas se decía que el objetivo de la educación comparada era la elaboración de un conocimiento sistemático de las cosas en la búsqueda de generalizaciones nomotéticas de leyes.
- Heterodoxia (décadas de 1970 y 1980): Se caracterizaban por el desafío de los paradigmas funcional, radical, humanista y humanista radical. Se da auge a un pluralismo epistemológico donde la tendencia interpretativa toma fuerza.

²⁶⁴ Jürgen Schriewer (comp.) *La formación del discurso en la educación comparada*. Editorial Pomares, Educación y conocimiento. Barcelona, España 2002. pp. 69-88

²⁶⁵ Paulston recupera la idea de texto de Barthes como "ese espacio social que no deja lenguaje alguno a salvo ni intacto, que no permite a ningún sujeto enunciador ocupar el lugar del juez, el profesor, el confesor psicoanalítico o el interprete". De acuerdo con esto, percibe a los textos como entidades que continuamente interactúan en un terreno abierto que ellos mismos producen, por el cual son productos y dentro del cual deben ser interpretados. Véase Rolland G. Paulston (2000) "Representación de paradigmas y teorías en educación comparada" En: Calderón López-Velarde (Coordinador) *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*. UPN. SEC-Zacatecas, TRIES y Plaza y Valdés, México, pp. 211-238

- Nueva heterogeneidad (1990 a la fecha): Las representaciones del conocimiento en los textos de educación comparada empezaron a alejarse de la heterodoxia y a centrarse en elaboraciones objetivas, como paradigmas e ideologías, donde ninguna corriente es poseedora de la verdad ni puede ocupar todo el espacio intelectual. Se observa una tendencia ecléctica que afecta a todas las corrientes.

Para Schriewer, la educación comparada vive un período de notable crecimiento acompañado de enfoques contradictorios, llenos de subjetividad, con profundos contrastes conceptuales que conforman una crisis de identidad. Esta situación de dicha disciplina está caracterizada por deficiencias teóricas, de diseños de investigación y por la ausencia de una verdadera conciencia de los problemas de la comparación. De allí derivan el carácter asistemático y subjetivo en cuanto a países y temas seleccionados y la debilidad metodológica de la mayoría de las reseñas críticas de obras de educación comparada y en la evaluación meramente descriptiva de datos sobre un país concreto.

Para reflexionar y pensar en un avance de la Educación comparada sería necesario una operación envolvente en términos teóricos y empíricos. Por una parte, se necesita explicar sus orígenes, coyunturas, manifestaciones específicas persistentes y las diferencias entre países o regiones y subsistemas educativos, relacionándolas con las estructuras sociales de referencia que se supone subyacen en la formación de "estilos de razonamiento". Por otra parte, se requiere una estructura conceptual para discutir los múltiples contrastes que persisten en Educación Comparada, no en términos de crítica metodológica, sino de análisis socio-histórico. Deben proponerse elementos lógicos que definan una estructura común y diferentes tipos metodológicos de la comparación combinados con los recientes desarrollos de la teoría sociológica de sistemas.

Comparar implica la existencia del otro. Este último concepto, objeto de estudio en el campo psicológico, filosófico, antropológico y sociológico y de expresión literaria y artística, y popularizado como la "otredad", es empleado por Schriewer para considerar las relaciones entre culturas, países o regiones y subsistemas educativos. La relatividad cultural, de largo desarrollo en la antropología, la sociología y la historia, es otro concepto que Schriewer entrelaza con la consideración de la "otredad". Los modos de enfrentar la "otredad" cultural están precondicionados inicialmente por actitudes mentales opuestas, toman forma como "método comparativo" y como "externalización hacia situaciones mundiales", respectivamente.

Schriewer menciona también que en el proceso de reorganización de la ciencia moderna se le atribuyó un rol clave a la operación metodológica y conceptual de la comparación. Pues el comparar no sólo se presentaba como una forma adecuada de ampliación de la empiria, sino también de su procesamiento conceptual. En este sentido reconozco que objeto de detenida consideración es la comparación como método y como operación mental. Para Schriewer, toda comparación consiste en actos mentales dirigidos a la obtención de conocimiento mediante el establecimiento

de relaciones. Debe diferenciarse comparación como operación mental cotidiana y pensamiento comparativo, como método científico social, cuyo fin es profundizar sistemáticamente los conocimientos. Esta distinción provoca consecuencias con respecto a los diseños de investigación comparativa y sus potenciales resultados.

Las comparaciones simples se encuentran en el nivel de las operaciones mentales universales. Sus técnicas son simples o de único nivel, constituidas por procedimientos que relacionan los objetos de la comparación entre sí, con la vista puesta exclusivamente en sus aspectos fácticos, empíricos, suministrados por la experiencia social cotidiana o por categorías sociales facilitadas por la familiaridad con las situaciones culturales estudiadas. Las informaciones que resultan se sitúan en un nivel básicamente descriptivo y no tienen valor como argumentos de proposiciones teóricas, hipótesis o modelos explicativos.

Desde esta perspectiva, Leonardo Moruno (2002) reconoce la importancia de la actividad de comparar, donde observa una comparación explícita pero también la comparación implícita que frecuentemente utilizamos en nuestra vida cotidiana. Es así, como la comparación se convierte en un ejercicio básico de toda actividad cognoscitiva.

La comparación, para Sartori y Moruno (2002), es particularmente útil para alcanzar los objetivos de la investigación que nos planteamos, no únicamente para definir propiedades y atributos de lo que deseamos estudiar sino para identificar variaciones empíricas en realidades distintas. Tal vez por ello se plantean interrogantes problemáticas como *¿por qué comparar?*, *¿qué comparar?*, *¿cómo comparar?*, que generan un punto de partida para el análisis de la comparación, constituyendo un recurso orientativo más que conclusivo.²⁶⁶

Farrell (2002) por su parte, considera como uno de sus presupuestos básicos la inexistencia de una metodología comparativa, para él existen los datos comparados, a los que se pueden aplicar una gran variedad de instrumentos analíticos, estando toda la operación a las exigencias del método científico. Lo anterior en función a un triple carácter que observa en la ciencia: sistemática, empírica y comparativa. En relación a ello, considera que el trabajo científico no consiste en elaborar proposiciones verificables sobre relaciones entre variables que puedan incorporarse a una teoría sino, fundamentalmente, en verificar dichas relaciones. La comparación como método científico social establece una relación de conexiones supuestas hipotéticamente entre variables identificadas en distintos niveles de análisis, para buscar manifestaciones empíricas dentro de varios contextos socioculturales y después relacionar esas relaciones empíricas con la hipótesis guía. Todo ello con el propósito de examinar su capacidad de generalización teórica y su poder explicativo.

²⁶⁶ Sartori plantea que si comparar no tiene una razón de ser especial, un objetivo específico (además del objetivo general de explicar), entonces se puede afirmar que no existe, en sentido propio, una metodología de la comparación, un método comparado. Véase Giovanni Sartori y Leonardo Moruno (comps) (2002) *La comparación en las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial, Madrid, España.

Más adelante reconoce que en el ámbito de la investigación humana, al que evidentemente pertenece la educación, la comparación es una tarea esencialmente compleja. En este sentido refuerza la idea de utilizar datos comparados ya que esto nos llevará a conocer la relación existente entre los universos especiales y los generales, si esto no es así, ninguna verificación de una proposición, con independencia de cómo se haga, será suficiente, pero además debemos comprender *por qué* existe esta relación, es decir, disponer de una *explicación*.

Recuperando nuevamente a Farrell, se reconoce que en el estudio de la educación comparada el macroanálisis y microanálisis del sistema educativo es necesario, en ellos, la escuela, el curriculum, los métodos, los sujetos, las políticas educativas, etc. vienen a conformar distintos "objetos" de abordaje para la educación comparada, lo esencial es que se comparen en función de las metodologías de las ciencias sociales.²⁶⁷

Un estudio comparado de la educación en algunos de sus procesos, sistemas o instituciones, como lo es la supervisión escolar, no puede ser separada de la idea de contribuir a la organización racional de los sistemas de la enseñanza pública que, en el caso de las supervisiones escolares, siempre han sido reconocidas como punto estratégico de la implementación de políticas y sus respectivas estrategias.

La investigación en educación comparada también pudiera permitirnos adentrarnos a la complejidad de la función del supervisor escolar, desde la mirada de distintos procesos y actividades que desarrolla, mostrándonos las variaciones que puede tener en los roles que juega y implicaciones que su presencia genera en los sujetos y en los procesos. A pesar de que los supervisores saben que las prácticas educativas cambian y por consiguiente los escenarios donde se desarrolla, saben también que el cambio en ellos depende de una modificación de las estructuras institucionales.

En este sentido, considero pertinente establecer algunos elementos que pueden ser indicadores de comparación en la supervisión escolar de primaria general y primaria indígena:

- Las estrategias, líneas de acción y programas de política educativa.
- La cuestión del género en el desarrollo de la constitución y desarrollo de las prácticas supervisoras.

²⁶⁷ Joseph P. Farrell, (2000) "La necesidad de comparación en los estudios sobre educación: La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad" En: Calderón López-Velarde (Coordinador) Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada. UPN. SEC Zacatecas TRIES y Plaza y Valdés, México, pp. 195-210

- La formación del supervisor en el campo de la gestión educativa.
- La evaluación de su desempeño profesional.

A partir de estos elementos reconozco la dificultad para establecer puntos que orienten un estudio comparativo entre la función supervisora que se desarrolla en el nivel de *educación primaria general y primaria indígena*, sin embargo, los percibo como elementos coincidentes que pueden constituirse como puntos de partida para un proceso de comparación. Si bien, de manera general se proyectan por igual para ambas modalidades, las condiciones y contexto de realización no se reconocen por igual.

Finalmente, para cerrar este Capítulo, considero que tomar a la supervisión escolar como un ámbito particular de acción, constituye un desafío y una ruptura en la lógica tradicional de los sistemas educativos. Las supervisiones escolares existen como un sistema y se representan como instituciones situadas en determinado territorio. Pero según el modelo ideal que presidió su conformación histórica no son instituciones verdaderamente "territorializadas", sino eslabones de una cadena homogénea porque tiene una función específica de control, vigilancia y apoyo.

La estructura de su sistema y la relación entre sus elementos es jerárquica, por ello, cada escuela mantiene intercambios no con otras escuelas, sino primordialmente con la superioridad (normalmente a través de los supervisores). El desafío consiste entonces, en generar las condiciones para marcar rupturas en las formas de relación social que se desarrollan en las zonas escolares. Lo anterior representa la idea general de lo que se vera en el siguiente capítulo.

CAPITULO VI

DISCUSIÓN DE CIERRE: APORTACIONES A UNA TEORÍA DE LA SUPERVISIÓN

INTRODUCCIÓN

Las dificultades para instalar la innovación en los procesos educativos han girado siempre en torno a dos tareas básicas. Es necesario hacer cambios de orden estructural o en alguno de los rasgos centrales del sistema educativo, a la vez de impulsar en las escuelas la capacidad de autogestión con eficiencia y eficacia, situación ésta última que se ha privilegiado en algunos programas educativos. Esta doble acción, ha caracterizado y constituido una condición de la política educativa de los últimos años para que el sistema funcione.

En el contexto educativo actual, y en el campo de la supervisión escolar en particular, este desafío va aunado a la imposibilidad de disociar la complejidad de la función supervisora y la tendencia a transitar hacia un modelo de gestión participativa, incluyente e innovador, con base en una gobernabilidad democrática.

Sin embargo, en un análisis más cuidadoso de la situación, sobre los procesos de supervisión escolar, observamos que las mismas dos tendencias son difíciles de concretar, por lo menos mientras sigamos siendo prisioneros del paradigma burocrático. Aquí surge lo que denomino como un problema básico en la transición hacia la innovación, y que consiste en cómo afrontar el desafío de la complejidad e incursión hacia la gobernabilidad democrática en un contexto donde los modelos burocráticos y tecnocráticos se consolidan como opción preferente de los gobiernos en turno.

La respuesta a este reto, aparece en el horizonte desde algunos ámbitos poco explorados, y que han sido resultado de la reflexión permanente de los procesos de supervisión escolar. Dar más poder de decisión a los sujetos y dejar que asuman responsabilidades, esto es, que cooperen en la solución de sus conflictos, parece constituir un elemento básico, sumado a programas de formación y estrategias de evaluación institucional.

En este sentido, si hemos de transitar, es necesario que construyamos una cultura de gestión pública cuya primera característica básica sea la capacidad de todas las personas, en todos los niveles operativos, para la participación y colaboración. A esto le agregamos, la capacidad de comunicación hacia todos los niveles.

Con el propósito de llegar a ser coherentes, y situando a la supervisión escolar como un eje de transformación, habría que impulsar la construcción de la autonomía de su gestión, donde emerjan como líderes académicos, con capacidades de gestión y que lleguen a ser evaluados por sus resultados educativos.

Para tal efecto, en el primer apartado, se ofrecen algunas consideraciones teóricas de cómo el supervisor escolar es visto como un sujeto de poder a partir de la misión que le ha conferido el estado como depositario del correcto funcionamiento de las escuelas que estén a su cargo.

En el segundo apartado, observar a la supervisión escolar como institución posibilita comprender que determinada y determinante de un cierto orden social establecido, en referencia al campo educativo, tanto a nivel general de la sociedad como a nivel particular del individuo, atravesando todas las instancias en las que actúa el hombre, y donde la escuela o zona escolar se constituye en un campo privilegiado para ello.

Finalmente, en el tercer apartado, presento lo que a mi consideración se constituyen en tres elementos relevantes para transitar hacia un modelo de supervisión más innovador y eficaz para responder a los requerimientos contextuales de la actualidad. La evaluación de la función, la construcción de redes de colaboración y la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de supervisión, son posible articularlos en un una nueva visión y más aún, en apoyo a la función supervisora.

A. REPRESENTACIÓN DEL SUPERVISOR COMO SUJETO DE PODER

La serie de ideas que presento en este apartado no pretenden ser ni representan una teoría, o una metodología. En primer término, quisiera dejar claro que el propósito del trabajo que he desarrollado en el campo de la investigación educativa en los últimos años ha girado en torno al asunto de la supervisión escolar, situación que me ha permitido reconocer en esta instancia un espacio de poder y a los responsables de ella como sujetos en los cuales se ha depositado ese poder.

Aún cuando en otros apartados dimos cuenta de algunos elementos para comprender el fenómeno del poder, principalmente en instituciones educativas, y dar cuenta de fundamentos para su análisis, el propósito central consiste en ofrecer nuevos elementos para la discusión de cómo los supervisores se constituyen en sujetos de poder.

En este contexto, el poder que intento analizar es el que pone en juego las relaciones entre los individuos o entre grupos. Es decir, si hacemos alusión a ciertas estructuras mecanismos del poder, es sólo en tanto suponemos que ciertas personas ejercen el poder sobre otros, en este caso los supervisores escolares sobre los docentes y directivos a su cargo

En este sentido, Thomas S. Popkewitz (1994) plantea que en la sociología del conocimiento escolar, la cuestión del poder se ha venido abordando generalmente como una cuestión estructural. La premisa central es que la sociedad contiene ciertos grupos, intereses sociales y fuerzas que se han formado históricamente y cuyas prácticas dominan y reprimen a otros grupos. Un importante problema político de investigación es identificar (y alterar) las relaciones de desigualdad entre los que

mandan y los que obedecen. El poder es algo que la gente puede poseer, y tal posesión puede ser redistribuida entre los grupos sociales; de aquí el uso del término soberanía. Si podemos identificar los orígenes del poder -los grupos soberanos que detentan poder se hace posible desafiar las desigualdades y reformar la relación entre los que mandan y los que obedecen.²⁶⁸

Como se ha mencionado, la supervisión escolar nace ligada al Estado, se consolida en la vigilancia y control de los procesos escolares y se asume como custodio institucional para el mantenimiento del *statu quo*. Al supervisor escolar como depositario de esta misión, se le ha ubicado institucionalmente en una posición de mandato, condición que en el desarrollo de su práctica cotidiana se configura como una posición de privilegio y poder.

En este sentido, el momento del origen de la supervisión escolar es fundamental porque constituye la base sobre la que se asientan las construcciones siguientes. Este periodo fundacional no tiene conflictos o tensiones que desestabilicen su misión. El inspector, veedor o censor está afiliado a los intereses de control del Estado y por lo tanto es a él a quien debe dar cuenta de lo que pasa y cómo pasa. Entonces, lo que distingue a este momento fundacional es la respuesta a intereses prácticos y a lógicas discursivas específicas. Nace con ello, una representación sobre la supervisión escolar que se mantiene y explica por la función que se asigna al sistema educativo en el momento constitutivo del Estado y la sociedad capitalista moderna.

En la actualidad la configuración de la representación de la supervisión escolar transita en un campo de lucha entre dos paradigmas, por un lado, la exigencia de vigilar y controlar el desempeño de los actores educativos en la escuela, y por otro, el de poseer competencias pedagógicas actuales para el acompañamiento de los procesos. En ambos, sin embargo, el poder está imbricado en la actuación de los supervisores escolares. Son vistos por los otros, en un mismo universo simbólico como sujetos de poder.

Berger y Luckmann (2001) plantean que los universos simbólicos constituyen el cuarto nivel de legitimación. El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; *toda* la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de este universo. También ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Con respecto al pasado, establece una "memoria" que comparten todos los individuos socializados dentro de la colectividad. Con respecto al futuro, establece un marco de referencia común para la proyección de las acciones individuales. De esa manera el universo simbólico vincula a los hombres con sus antecesores y sus sucesores en una totalidad significativa.²⁶⁹

²⁶⁸ Thomas S. Popkewitz (1994). Revista de Educación, núm. 305

²⁶⁹ P. L. Berger y T. Luckmann. Op. cit. p. 133.

Dentro de este universo simbólico, los directores y docentes de una zona escolar, han configurado una imagen del supervisor, en recurrencia al pasado, donde se le ve como el representante de la autoridad y encargado del orden institucional en la zona, condición que en un marco de proyección futura, no lo desligan de esta responsabilidad aunque si en la asunción de nuevos roles, principalmente el de asesor académico.

La representación del supervisor como un sujeto de poder entonces, es una construcción colectiva que se ha configurado históricamente en la cotidianidad de las interrelaciones, prácticas y procesos de una zona escolar. Ser el custodio de la institucionalidad implica un ejercicio de poder: cuidar la asistencia, otorgar permisos, vigilar el horario, son manifestaciones inseparables de ello.

Esta representación, permanece en la memoria de muchos profesores y se constituye en una expectativa de la sociedad, representada por los padres de familia de las escuelas, que hacen una distinción de la función que ejerce el supervisor, sobre la de otros actores educativos como el profesor o director, principalmente porque ven en él a un sujeto de poder relacionado con la autoridad educativa, sindical y política.

En el contexto actual, la política educativa y el acontecer cotidianos en las escuelas, han generado transformaciones notables en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, lo que supone una redefinición del rol de los actores que participan en ellas. Esta nueva definición implica que se configure una profesión docente distinta a la de épocas anteriores y que se caracterice por elementos que se complementen como: vocación, competencias profesionales y condiciones salariales óptimas. Esto no excluye a los supervisores escolares.

B. LA SUPERVISIÓN COMO INSTITUCIÓN

Una aproximación de la supervisión escolar a un modelo de gestión más participativa exige, por encima o por debajo -según se mire- de cualquier otra cosa, un cambio cultural en el seno de estas instituciones. Pero los cambios culturales no se producen de un modo espontáneo, sino que se asemejan a formas de aprendizaje colectivo en las que, frecuentemente, aflora la resistencia a la sustitución de los esquemas anteriores por nuevos marcos de comprensión y de acción. Esos cambios requieren de tiempo y de una cierta dosis de paciencia y comprensión por parte de los involucrados.

Por otro lado, las escuelas y zonas escolares están viviendo una serie de tensiones inevitables tanto internas como externas derivadas de la implantación de la nueva ordenación del sistema educativo y, aun cuando el movimiento por la calidad en la gestión que impulsa la Secretaría de Educación Pública facilita, indudablemente, la adaptación de algunas escuelas a la nueva situación, lo cierto es que es visto por la mayoría como una carga más de trabajo.

En este sentido, la supervisión escolar observada como institución, y en este caso como institución educativa, es determinada y determinante de un cierto orden social establecido, tanto a nivel general de la sociedad como a nivel particular del individuo, atravesando todas las instancias en las que actúa el hombre.

Desde un marco más amplio Talcott Parsons (s/f) plantea que la estructura de una sociedad debe considerarse como un aspecto especial del sistema social total. En especial para examinar las posibilidades del cambio dinámico en las instituciones, resulta esencial tratarlas sistemática y explícitamente en términos de la interdependencia que guardan con los otros elementos del sistema.

Las instituciones son aquellas pautas que definen lo esencial de la conducta legítimamente esperada de las personas, en cuanto éstas desempeñan roles estructuralmente importantes en el sistema social.²⁷⁰

En el mismo sentido sociológico, el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1984) nos dice que se habla de instituciones como constelaciones y sistemas de roles (S. Giner), por ejemplo, instituciones religiosas, mercados, fiestas populares, etc. Para T. Parsons, dentro de las instituciones se pueden distinguir dos niveles o formas de analizar una misma realidad, que pueden confundirse. Estas serían:

- Las instituciones como organizaciones y otras colectividades de las que tiene sentido decir que uno es miembro, por ejemplo, la universidad.
- Las instituciones como constelaciones o complejos de normas y principios que regulan, por medio de la ley y otros mecanismos de control social, la acción y las relaciones sociales.

La supervisión escolar entonces, desde este marco de ideas, se reconoce como un elemento organizativo que pertenece a un sistema más amplio: el educativo. Con un funcionamiento particular, pero siempre en relación a otras entidades, la supervisión escolar toma sentido en la complejidad de interacciones y relaciones que establece con directores, docentes, alumnos y padres de familia de una zona escolar.

A la supervisión escolar se le reconoce en este ámbito como una *institución*, la que representa los principios que deben regir la organización y funcionamiento de las escuelas, a la vez que se constituye como un dispositivo de control para el mantenimiento del orden socioeducativo.

La supervisión escolar como institución contribuirá a un claro desempeño de roles de los actores involucrados en el proceso educativo, reconociendo que el sentido institucional de la supervisión sólo es posible en la colectividad, es decir, cuando su acción tenga sentido para los otros con quienes se relaciona.

²⁷⁰ Talcott Parsons (s/f) "El problema del cambio institucional controlado" En: Ensayos de Teoría Sociológica, Buenos Aires, Paidós, pp. 206-213

Por su parte, Lapassade (1999) plantea que por *instituciones* se entiende:

- Grupos sociales oficiales: empresas, escuelas, sindicatos;
- Sistemas de reglas que determinan la vida de estos grupos.

En el mismo sentido, y recuperando a Fauconnet y Mauss (comienzos del siglo XX), menciona que las instituciones son un conjunto de actos o ideas completamente instituido que los hombres encuentran delante de ellos y que se les impone en mayor o menor medida. No hay razón alguna para reservar exclusivamente esta expresión, como se le hace corrientemente, para los arreglos sociales. Por esta palabra entendemos, pues, tanto los usos y modos, los prejuicios y las supersticiones, como las constituciones políticas o las organizaciones jurídicas esenciales, pues todos estos fenómenos son de la misma naturaleza y sólo difieren por su grado. En suma, la institución es en el orden social lo que en el orden biológico es la función, y así como la ciencia de la vida es la ciencia de las funciones vitales, así también la ciencia de la sociedad es la ciencia de las instituciones definidas de este modo.²⁷¹

Más adelante Lapassade (1999) plantea que el sentido del concepto de *institución* se ha venido modificando profundamente. Desde el siglo XIX Marx entendía a las instituciones, esencialmente, como los sistemas jurídicos, el derecho, la ley. Eran pues, las *superestructuras* de una sociedad determinada, cuyas infraestructuras son las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Más adelante, el concepto adquiere una importancia central en sociología, con la escuela francesa. Durkheim y su escuela, definen a la sociología como una ciencia de las instituciones.

En la actualidad, dice, hemos entrado, con el estructuralismo, en una nueva fase, que nos lleva a un retoque profundo del concepto, en relación con las *prácticas institucionales* que se desarrollan en los campos de la psiquiatría, pedagogía y psicociología. Una nueva definición de las instituciones esta elaborándose.

La evolución que ha tenido la supervisión escolar permite reconocer las diferencias profundas que guardan las prácticas del pasado con las actuales. La supervisión como *institución* siempre ha privilegiado el mantenimiento del orden social al interior de las escuelas, de no ser así, la representación misma como institución desaparecería para dar paso a la anarquía, situación que hoy se cuestiona al preguntarse ¿para qué la supervisión?.

Las prácticas de supervisión que hoy se privilegian y ponderan se instalan en la búsqueda de una relación más académica con los otros, a diferencia de antaño donde el supervisor se posicionaba como la autoridad y representante del saber. En este sentido, la reelaboración del concepto institución implicaría una redefinición de la concepción de la supervisión escolar, a partir de reconocer el sentido de la función y las prácticas que se desarrollan.

²⁷¹ Lapassade, Georges. (1999) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa Editorial, México, p. 213

Por otra parte, *el análisis institucional*, movimiento surgido a raíz de la crisis de las instituciones por el advenimientos de la sociedad industrial, se orienta en el sentido de dar al concepto de *institución* su contenido dialéctico, ubicando los momentos de análisis como universal o la forma general y abstracta en la que se presenta la institución; el momento particular donde se concreta el universal pero aún de un modo amplio; y el momento de la singularidad donde se hace referencia a individualidades.

El análisis institucional ve en el momento de la universalidad lo *instituido* de la institución, en el de la particularidad, ve el carácter *instituyente* de la institución, finalmente, en el momento de la singularidad ve lo *institucionalizado*, en el cual se plasma la interacción entre lo instituido y lo instituyente.²⁷²

En esta perspectiva, el análisis institucional reconceptualizar a la *institución* como la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. (LOREAU, LAPASSADE). En este concepto tratan de expresar el antagonismo de lo instituido y de lo instituyente.

Si esto es así, menciona Lapassade (1999), la *escuela* es una institución social regida por normas atinentes a la obligación escolar, los horarios, el empleo del tiempo, etc. Por consiguiente, la intervención pedagógica de un docente (o un grupo de docentes) sobre los educandos se sitúa siempre dentro de un marco institucional: aula, escuela, liceo, facultad, pasantía o práctica.

El reconocimiento de estas situaciones nos muestra claramente que, de igual manera, la intervención de la supervisión escolar como custodio del orden institucional en las escuelas se ve enmarcada por condicionantes institucionales que en muchas ocasiones dificulta la expresión de nuevas manifestaciones y que confunden el sentido de su función por el tipo de relaciones que establecen.

Esta condición, presente en las supervisiones escolares y no necesariamente conscientes para los sujetos que ahí actúan, genera diferentes reacciones que se expresan en las acciones cotidianas que desarrollan los directores y maestros y que tienen que ver con la elaboración de planes, proyectos, programas, etc., articulados a los propósitos y tiempos: institucionales, donde se ven imposibilitados de externar sus capacidades propias.

Dentro del enfoque del análisis institucional, Sandra Nicastro (1991) plantea algunos conceptos interesantes alrededor de la institución como son la historia institucional, el mandato y la identidad institucional.²⁷³

²⁷² Chamizo, Octavio y Jiménez, P. (1994) "*El análisis institucional*" En: Antología Institución escolar. UPN-México. pp. 127-137.

²⁷³ Nicastro, S. (1992) *La historia institucional*. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas. En: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. MEJ-OEA, Año IV, No. 10, Buenos Aires, Argentina.

La *historia institucional* la concibe como el conjunto de historias, relato de múltiples relatos, donde aparece unificado en un discurso, en una narración, en un argumento, lo múltiple, lo diferente, lo colectivo. Es la historia específica de una institución determinada en sentido general o como un establecimiento particular. El *mandato institucional* funciona como un soporte de la identidad institucional y de su ideología, pauta el desempeño de los roles y el funcionamiento de la institución. La *identidad institucional* se configura a partir de la identificación de los miembros de la institución con sus antecesores, con los mandatos y modelos que ellos legaron.

En este sentido, es importante reconocer que las instituciones tratan de darse una historia y en esta historia dar cuerpo a la identidad individual o colectiva. Mencione anteriormente que la supervisión escolar como institución se constituye en la colectividad de los sujetos con quienes interacciona. El interés en el pasado institucional de la supervisión escolar persigue como propósito aclarar el presente; '*entender el tiempo*' significa liberar a lo actual de la serie de pactos y denegaciones que inconscientemente tiene estructurado el quehacer institucional en un presente eterno donde los sujetos no encuentran claramente su destino.²⁷⁴

Reconocer entonces, el pasado de la supervisión escolar, posibilita por una parte, comprender el presente de las prácticas institucionales que desarrollan, y por otra, la imagen que han construido los sujetos con quienes se relaciona cotidianamente. En estas construcciones, es inevitable la confrontación entre innovación y tradición, fiscalización y asesoría, orden y desorden, etc. que los sitúan en conflictos permanentes en la organización y funcionamiento de la acción educativa.

Alcira Orsini Iturregui (1999) plantea que en el marco de esta exposición es importante repasar algunas cuestiones relacionadas con esa particular forma de organización que son las *instituciones educativas*. No es fácil hablar en forma sintética de instituciones, uno de los temas de mayor riqueza teórica en los estudios sociales. Y ofrece algunas definiciones:

- Un conjunto de reglas que definen comportamientos esperados (Parsons)
- La institución casi nunca se expresa de manera inmediata la observación o al estudio.... La institución emite mensajes falsos directos mediante su ideología y mensajes verdaderos en código mediante su tipo de organización (Loureau R.)

Escuelas, colegios, centros, u cualquiera sea la denominación que se les asigne configuran una construcción ideológica y social que tiene que ver más con imperativos éticos que del orden técnico y pedagógico. Sus formas de organización "expresan una visión de la calidad de vida y de la convivencia, de la

²⁷⁴ Para el desarrollo de esta concepción ver Jacques Le Goff (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós. Barcelona.

democracia, de la homogeneidad- diversidad cultural, como también la priorización de determinados valores y funciones educativas" (Carbonell).²⁷⁵

La supervisión escolar como construcción social, toma sentido entonces, por la intención que orienta cada una de sus acciones. Si bien nace como una entidad ligada a la custodia de los intereses del Estado en el ámbito escolar, para dar mantenimiento al *statu quo*, en el seno de la supervisión se constituyen una serie de relaciones donde emerge la singularidad y lo instituyente, que se opone a lo instituido. Esta situación le da un carácter más ideológico y social a su actuación, dejando en lugar periférico a pedagógico, como menciona Orsini.

Desde esta lógica, la función de la supervisión escolar privilegia ciertos valores e intenciones con el propósito de desaparecer de una zona escolar la conflictividad, es parte del sentido de la supervisión escolar, podemos decir que es su misión institucional. Se construye así, una cultura institucional que intenta desconocer la singularidad, aquella que da vida al conflicto, para dar paso a la homogeneidad y sincronía institucional, que no necesariamente se apega los intereses individuales.

En otro marco de ideas, Jorge Javier Romero (1999) nos dice que la cuestión institucional ha recuperado protagonismo en el análisis político y económico durante los últimos años y diversos autores han incorporado las instituciones como parte central del examen de la realidad social; así, se ha comenzado a hablar de la existencia de una corriente contemporánea en ciencias sociales, el *nuevo institucionalismo*, inspirados en una larga saga de teóricos (Polanyi, Veblen, Weber, Bendix, Eckstein, North, March, Olsen, Powell, DiMaggio) de la ciencia política, la sociología o la economía.

Para los autores adscritos a esta corriente de nuevo institucionalismo, las *instituciones* son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los seres humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia, éstas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico, el cambio institucional delinea la forma en que la sociedad evoluciona en el tiempo y es, a la vez, la clave para entender el cambio histórico.²⁷⁶

En el nuevo institucionalismo la historia es vista como proceso de cambio institucional continuo y que además centra su interés no sólo en las características, comportamientos y actitudes de los grupos e individuos, sino en el contexto o cancha, que es lo que marca diferencias entre países.

Se estudia la distribución informada del poder porque los autores demandan cosas distintas en países diversos. Se privilegian los estudios a nivel micro (teoría de la

²⁷⁵ ORSINI Iturregui, Alcira (1999) "*Liderazgo del directivo escolar*" Ponencia presentada en el Simposio Internacional Educación: Prioridad para el Desarrollo. Celebrado en Saltillo, Coahuila en Junio de 1999.

²⁷⁶ Powell, W. Y Paul Dimaggio. (1999) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura económica. México.

acción práctica), dimensión cognitiva de la acción, procesos y esquemas preconscientes tal como entran a formar parte del comportamiento rutinario, lo *dado—por—hecho* (actividad práctica). En este sentido la cultura es un sistema de mapas cognitivas que encauzan las decisiones humanas.

Recupero finalmente algunos aportes de Eduardo Remedí, que plantea que el asunto de la Intertextualidad. Considera que en la institución, y en este contexto de supervisión que se ha venido discutiendo, se entrecruza: la *Institución* en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto²⁷⁷; la *Cultura Institucional*, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida²⁷⁸; la *Cultura Experiencial*, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas.

En este sentido, leer la institución, y a la supervisión escolar en particular, como un entrecruzamiento de textos permite que se pueda comprender lo cotidiano de las prácticas de supervisión desde ángulos y elementos complementarios. Cada una de las acciones tiene un sentido, que puede tener su origen en el pasado institucional, en el sujeto o en la cultura construida en colectividad. Comprender esto, posibilita que la supervisión escolar sea vista como institución, aquella que finalmente representa una mirada y un sentido educativo.

C. TRES ELEMENTOS PARA UN NUEVO MODELO DE SUPERVISIÓN

El estudio de la supervisión escolar y el auge proveniente de la reforma educativa de los años noventa, y también la experiencia en la instalación estatal para apoyar algunas estrategias, acrecentó el interés particular por reconocer las posibilidades de crecimiento que ofrecen las estructuras educativas y escolares para dar sentido a los cambios propuestos.

Originado, el interés, a partir de la experiencia en investigación y observación de las prácticas que desarrollan los supervisores escolares -más que en la perspectiva, aún cuando es cercana, de propuestas de intervención para mejorarlas- mi inquietud guarda relación con una interrogante planteada anteriormente: ¿cuáles son las posibilidades de crecimiento profesional que tiene una supervisión escolar en el contexto institucional e histórico-social en que se desarrolla?

Dar respuesta a esta pregunta, ha requerido de analizar los puntos de partida que se han implementado al interior de las reformas educativas de los últimos sexenios. Al interior de los programas educativos, se ponderan y se precisan puntos de diagnóstico que delinear aspectos que requieren atención; se definen

²⁷⁷ Las referencias a este punto se encuentran en George Duby. *La historia continúa*. Debate. Madrid. 1992; Peter Burke (comp.) *Formas de hacer historia*. Alianza. Madrid. 1993; Jacques Le Goff y Pierre Nora (directores) *Hacer la historia*. Tomos I y III. Laia. Barcelona. 1980.

²⁷⁸ El concepto de institución de vida retorna el planteamiento de Eugene Enriquez (1989) "El trabajo de muerte en las instituciones" en Kaes, R. Et al *La institución y las instituciones*. Paidós. Buenos Aires.

objetivos y metas; y se plantean las estrategias a seguir. En este sentido, los programas no marcan gran diferencia.

En este contexto, se puede advertir que en los Programas Nacionales de Educación de Salinas (1989), Zedillo (1995) y Fox (2001) se reconoce que la escuela requiere de una mejor organización y gestión, para recuperar la centralidad de los procesos en ella, así como de fortalecer el liderazgo académico de directivos y supervisores; por otra parte, sostiene que el cambio pedagógico es inseparable del cambio institucional.

El tema de la centralidad de la escuela destaca por la importancia que trasciende a los planteamientos de una gestión educativa más innovadora. Para ello, es necesaria una articulación con el actual discurso político-educativo, pero sobre todo, con las estrategias concretas que apoyen el sentido de sus planteamientos.

Para contribuir a un desarrollo más eficaz de estas ideas, la supervisión escolar debe emerger como una instancia de apoyo pedagógico. Reflexionar sobre su historicidad y proponer formas de actuación más profesionales. La evaluación de su actuación, las redes y el proyecto de supervisión, cobran sentido, a partir de recuperarlos como estrategias, pensadas y articuladas, que constituyen nodos de innovación para una supervisión más profesional.

1. La evaluación de la actuación profesional del supervisor escolar de educación primaria.

Toda supervisión escolar supone una concepción de desarrollo profesional y de evaluación: el modo en que se organiza, explícitamente o no, está dando cuenta de qué es lo que entiende por "supervisar" y por "evaluar". Estamos en un momento realmente interesante porque hoy sabemos mucho más acerca de la supervisión de lo que se sabía cuando se generaron las instancias encargadas de ello, y por supuesto esto vale también para las escuelas en general. Sin embargo enfrentamos un riesgo. En los procesos de transformación de las supervisiones consideramos dos elementos que son valiosos pero que por sí solos no son suficientes: tener supervisores mejor preparados y programas más innovadores. Estos dos elementos son importantes pero no cambian radicalmente lo que significa la esencia con las que nace la supervisión: *la vigilancia y el control*. Estas dos intenciones representan lo que ha sido la imagen del supervisor a través del tiempo: *un evaluador*. Me pregunto entonces ¿quién evalúa la actuación profesional de los supervisores?

La supervisión escolar que actualmente se realiza en las escuelas de educación primaria se basa en los lineamientos de Manuales de procedimientos y Normatividad oficialmente establecidos, los cuales se emitieron durante la década de los ochenta, sin que hasta la fecha se hayan reformado o actualizado, a pesar de la implantación del nuevo Modelo de la Modernización Educativa, lo que establece contradicciones entre los fundamentos teóricos de la mencionada

normatividad, la práctica educativa de los supervisores y los nuevos enfoques pedagógicos.

Bajo los lineamientos de la normatividad oficial²⁷⁹, la supervisión escolar tiene como propósito prioritario observar el cumplimiento de la reglamentación administrativa oficial y verificar el correcto desempeño de las labores docentes; de esta manera en la práctica el supervisor escolar se instituye como un experto, ubicado jerárquicamente en la parte superior de la estructura operativa del subsistema, supuestamente más conocedor de la problemática de las escuelas que quienes la viven propiamente. Esta posición jerárquica se manifiesta al definirlo como un agente capaz de emitir juicios de valor sobre las prácticas cotidianas de un plantel, con base en la "calidad" de formas y documentos administrativamente requisitados.

Con el propósito de aproximarnos al establecimiento de indicadores que evalúen la actuación profesional del Supervisor de Educación Primaria, tanto de Primaria General como de Primaria Indígena, con un sentido de comparación, es importante recordar que, la comparación como método científico social reposa sobre técnicas complejas o de multinivel y establece relaciones supuestas entre distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas. Además, en el método comparativo, se establece una relación de conexiones supuestas hipotéticamente entre variables identificadas en distintos niveles de análisis, para buscar manifestaciones empíricas dentro de varios contextos socioculturales y después relacionar esas relaciones empíricas con la hipótesis guía. Todo ello con el propósito de examinar su capacidad de generalización teórica y su poder explicativo.

La investigación en educación comparada, entonces, también pudiera permitirnos adentrarnos a la complejidad de la función del supervisor escolar, desde la mirada de distintos procesos y actividades que desarrolla, mostrándonos las variaciones que puede tener en los roles que juega y implicaciones que su presencia genera en los sujetos y en los procesos. A pesar de que los supervisores saben que las prácticas educativas cambian y por consiguiente los escenarios donde se desarrolla, saben también que el cambio en ellos depende de una modificación de las estructuras institucionales.

En este sentido, considero esencial plantear algunas preguntas elementales por responder a la hora de definir cómo evaluar la actuación profesional de un supervisor escolar:

1. ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes debe desarrollar un supervisor en su práctica cotidiana?
2. ¿Cómo saber el nivel de eficiencia en que la desarrollan?
3. ¿Cómo saben ellos que han desarrollado una práctica eficiente?
4. ¿Cómo saber el impacto de su labor en el contexto de su acción?

²⁷⁹ En el caso de la Educación Primaria, el Supervisor se basa en el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria de 1987.

Poder seguir aprendiendo durante el resto de nuestras vidas significa entender cuándo aprendimos y por qué, cómo comprendimos lo que comprendimos, y qué nos falta para poder comprender lo que todavía no comprendemos. En función de esto, debemos pensar en la actuación profesional del supervisor escolar de primaria general y primaria indígena. En la práctica cotidiana se habla de los proyectos pedagógicos de gestión y de la importancia de su desarrollo, pero éstos deben ser valorados a través de indicadores que den cuenta aproximada de su realidad.

En la actualidad los supervisores de educación primaria general y primaria indígena desarrollan su actuación profesional con base en actividades que implementan en tres dimensiones: pedagógica, administrativa y de extensión educativa. Si partimos de esto es posible establecer estándares de evaluación que se correspondan con estas dimensiones y dentro de cada una de ellas establecer indicadores de actuación profesional.

Los estándares de actuación profesional de los supervisores pueden proporcionar referencias útiles a los Consejos Técnicos de Zona para reconocer las funciones, posibilidades y responsabilidades de los sujetos en un ámbito de administración específico.

Los **Estándares e Indicadores** propuestos serían:

1. Estándar de Gestión Educativa

- > Tiene una visión amplia de la función que desempeña
- > Demuestra conocimiento de las políticas educativas en los ámbitos internacional, nacional y local.
- > Promueve la excelencia académica de los docentes a su cargo
- > Se interesa por el aprovechamiento escolar de los alumnos
- > Impulsa que el personal a su cargo y los alumnos alcancen un nivel óptimo de enseñanza y aprendizaje.
- > Demuestra una capacidad creativa en el reconocimiento y resolución de problemas.
- > Demuestra disposición en las relaciones interpersonales que desarrolla, tanto ascendentes como descendentes.
- > Demuestra pertenencia al grupo y capacidad de liderazgo
- > Posee disposición para escuchar y dialogar
- > Articula las necesidades y define las prioridades de la comunidad educativa
- > Discute ampliamente los planes y programas de estudio
- > Posee un sentido de planeación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa
- > Esta al tanto de los adelantos curriculares, tecnológicos y científicos de la competencia de su función.

- > Demuestra un conocimiento de las tendencias de enseñanza y teorías de aprendizaje
- > Analiza las situaciones educativas para considerar la posibilidad el uso de recursos disponibles en el entorno inmediato
- > Demuestra integridad ética y personal

2. Estándar de Planeación y Administración

- > Desarrolla su actuación con base en una planeación de actividades (Proyecto, Plan Anual, etc.)
- > Demuestra comprensión de la dinámica administrativa
- > Conoce los documentos normativos que regulan su función (Ley General, Manual de Funciones, Programas Educativos, etc.)
- > Discute con conocimiento los conceptos esenciales de la reglamentación escolar
- > Lleva a cabo registros de las actividades que desarrolla (visitas a las escuelas, actas de reuniones, diario, etc.)
- > Da seguimiento y evaluación a sus actividades
- > Se sitúa en su papel de responsable de la zona escolar a su cargo
- > Diagnóstica las necesidades de recursos humanos, materiales y financieros de su zona escolar
- > Gestiona la adquisición de recursos para su zona escolar
- > Mantiene una organización dinámica en los procesos administrativos que desarrolla
- > Organiza los tiempos en los procesos y actividades que desarrolla

3. Estándar de Extensión Educativa

- > Tiene una visión amplia de la proyección de las actividades educativas
- > Mantiene relaciones interpersonales óptimas con los miembros de la comunidad escolar
- > Impulsa la creación de espacios para proyectar la labor de las escuelas
- > Posee conocimiento amplio de las intenciones de este tipo de actividades
- > Organiza adecuadamente las actividades cocurriculares de su zona escolar
- > Promueve relaciones con otras instituciones de apoyo a las escuelas
- > Demuestra habilidades para comunicarse y establecer relaciones con la comunidad educativa

Estos estándares e indicadores, representan una aproximación para evaluar el desarrollo de los supervisores escolares de educación primaria, que necesariamente tendrían que ir acompañados de niveles de logro, para poder determinar juicios y tomar decisiones en aquellos puntos donde la actuación profesional se muestre débil.

En este sentido, una evaluación es, en cierto modo, un juicio hecho sobre un dato o conjunto de datos con referencia a determinados valores de referencia. La evaluación de la supervisión escolar, si se postula como un elemento estratégico para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas, sino que precisa de la existencia de un análisis científico de la realidad que se enjuicia a la luz de valores explícitos de referencia, y en esto puede ayudar el establecimiento de estándares e indicadores. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas o valores lo más objetivos posibles.

Por otra parte, la evaluación puede considerarse como la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no, de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto desde la perspectiva de un microenfoque -centrado en el aula, escuela o zona- como de un macroenfoque -centrado en los distintos niveles y modalidades y, también, en su conjunto-. Éste es el sentido que en el presente apartado quiero atribuir a la evaluación de la supervisión.

Un sistema de evaluación de la actuación profesional de los supervisores escolares, que proporcione en forma periódica información comparable sobre los logros alcanzados por los supervisores tiene los siguientes efectos en la mejora de la gestión y la calidad del servicio educativo:

- a) Aporta a las instancias nacionales y jurisdiccionales de conducción del sistema educativo una base de información imprescindible como instrumento para el diseño de políticas confiables de mejoramiento. De esta manera es posible evitar o atenuar los riesgos de la descentralización, anteriormente explicados, evitando una excesiva segmentación del sistema educativo nacional. Se cuenta, además, con un instrumento sumamente útil para lograr una asignación más equitativa y racional de los recursos.
- b) La devolución de información sobre el desempeño de los supervisores tiene un papel clave para fortalecer la responsabilidad institucional por los resultados de la gestión de las zonas y escuelas. A cada zona escolar le correspondería profundizar en la investigación de las causas y explicaciones de los resultados obtenidos, evaluando así su propia acción educativa y definiendo las acciones o proyectos de mejoramiento que se consideren pertinentes.
- c) En el mismo sentido, la devolución de la información acerca de los resultados de los supervisores a los profesores y directores contribuye a mejorar el ejercicio profesional.
- d) Produce información comparable a nivel nacional en torno a la educación primaria general e indígena, que es de vital importancia para la integración y articulación del sistema, dado que permite detectar oportunamente los procesos de segmentación y diferenciación excesiva entre las distintas

jurisdicciones;

e) Proporciona información indispensable para la formulación de políticas compensatorias y de equidad, en la medida en que permite identificar adecuadamente los sectores del sistema en peor situación, focalizar la asignación de recursos especiales hacia dichos sectores más desfavorecidos y evaluar el impacto, en términos de aprendizaje, de las políticas compensatorias implementadas.

f) Finalmente, la presentación de la información a la sociedad en general, al sistema político y al mundo académico, permite colocar el tema de la calidad de la educación en el centro de la agenda social, propicia el debate sobre las finalidades sociales esenciales atribuidas al sistema educativo y facilita la construcción de los consensos sociales indispensables para sostener un proceso de mejoramiento de la calidad del sistema educativo en el largo plazo.

2. Las redes: una perspectiva de formación del supervisor.

La perspectiva de la globalización, considerada como un fenómeno esencialmente económico, plantea un importante reto a los sistemas educativos contemporáneos. En efecto, tradicionalmente se ha sostenido que la educación es uno de los motores, sino el más importante, del desarrollo económico y del bienestar de las naciones. No cabe duda que los sistemas educativos contemporáneos deben mucho al proceso de industrialización y de consiguiente urbanización de las sociedades modernas. Pero así como se suponía que los sistemas educativos debían dar adecuada respuesta a las necesidades del desarrollo económico a escala nacional, lo cierto es que esta suposición no parece válida en un contexto en el que prima la concurrencia internacional. Es más, existe el riesgo innegable de que los sistemas escolares se conviertan, por encima de todo, en agentes al servicio no de las necesidades del desarrollo económico expresadas a escala nacional, sino de las conveniencias de un sistema económico ajeno a las fronteras nacionales pero que es capaz de atribuir a cada nación un papel distinto.

Si esto es así, la formación profesional inicial y continua podrían verse enormemente afectadas por esta presión. Y la obtención de un consenso entre todos los actores implicados, los partidos políticos y las organizaciones sindicales y empresariales, parece ser una condición sine qua non para el desarrollo de una fuerza laboral verdaderamente competitiva en este nuevo contexto.

El énfasis en la concurrencia y la consiguiente competitividad plantean, por otra parte, un eventual conflicto entre las prácticas de supervisión desarrolladas por siglos, en el sentido más amplio del término, y las propuestas de innovación de la función supervisora que se han venido impulsando fuertemente en los últimos años. Ante esta tensión, me surge la interrogante ¿Cuál debe ser el sistema de supervisión escolar más apropiado para un nuevo orden mundial cuyo principal

valor de referencia es la competitividad? Una tendencia hacia una supervisión reflexiva y crítica, parece ser una respuesta.

En este sentido, *el modelo hermenéutico-reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto -espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son "pre textos", que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador.²⁸⁰

Por otra parte, J. Félix Ángulo Rasco (1999) plantea que los fines críticos de una supervisión, son los siguientes:

- Determinantes culturales, sociales y políticos de la escolaridad y la enseñanza.
- Fines y condiciones actuales de la escolaridad y la organización institucional de la enseñanza
- Las interpretaciones (teorías) que los docentes emplean para la comprensión de su docencia y práctica educativa.
- Propiciar el desvelamiento de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que determinan la comprensión y la acción.
- Relacionar la práctica docente y la comprensión del docente con las fuerzas contemporáneas (históricas, sociales, culturales y políticas) que contribuyen a su mantenimiento y perpetuación.
- Descubrir las contradicciones (y las razones de su existencia) en la práctica y en la comprensión del docente.
- Analizar los condicionantes estructurales e históricos que están impidiendo el

²⁸⁰ Ángel Pérez Gómez, (1996) "Autonomía profesional del docente y control democrático". En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid.

cambio educativo y emancipador de la enseñanza.

- Plantear formas de acción educativas y liberadoras que puedan adoptarse en la relación supervisora²⁸¹

Recupero, en esta lógica, la idea de Casalet y Casas (2000) de que las Redes constituyen los vínculos que ligan los conjuntos de actores diferenciados a través de relaciones implícitas o explícitas que desde el simple conocimiento hasta la cooperación. De esta forma, las redes no son el resultado de la voluntad de un solo actor, sino que responden a un plan estratégico donde cada uno participa en un conjunto de interacciones con otros actores relativamente autónomos motivados por un interés propio, situación que demanda ajustes continuos y adaptaciones mutuas.²⁸²

De manera personal considero que las Redes de Supervisores son una actividad que consiste en una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y de gestión que apuntan, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea supervisora, y a inducir nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe, por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo directivo.

También constituye una instancia de información y de profundización de las políticas educativas y de las demandas sociales e institucionales.

Una Red de Supervisores, en este sentido, pone énfasis en las innovaciones que tienen lugar en la política educativa, en el campo pedagógico y de gestión, en los respectivos campos de la práctica educativa, así como en la interdisciplinariedad.

Si esto es así, las redes deben institucionalizarse para favorecer las oportunidades de perfeccionamiento directivo y permitir así los reconocimientos profesionales en el desempeño de los supervisores por la capacitación realizada.

Las redes de supervisores como elemento de formación docente permanente, constituyen un proceso continuo de preparación de profesionales para una tarea específica: *supervisar*. En este marco de ideas, puedo decir que el rol del supervisor comprendería el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas de su función para el desarrollo integral de los docentes, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes dentro de un marco innovador. Este rol requiere de supervisores que, con una adecuada formación científica y humanística,

²⁸¹ J. Félix. Ángulo Rasco (1999) "XIX. La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos" En: Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. J. Félix Ángulo Rasco, et. al. Ediciones Akal. Madrid, España, pp. 553-598

²⁸² Véase: M. Casalet y R. Casas. (2000) "La construcción de redes de conocimiento a nivel regional: su importancia para la definición de políticas públicas". En: R. Cordera y A. Zicardi. Las políticas sociales de México al fin del milenio. Descentralización, diseño y gestión. Porrúa/UNAM, México, p. 163

asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles".

Frente a las exigencias del desempeño del nuevo rol profesional y a los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de las redes de supervisores debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los supervisores en el marco de un nuevo modelo institucional de gestión en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asuma la corresponsabilidad en la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas del planeamiento institucional.

Este propósito básico de las redes se fundamenta en un análisis crítico de la realidad social de la escuela y zona escolar, según el cual el problema de la renovación de la educación y del cambio en la escuela o zona no es sólo cuestión de nuevos diseños curriculares (mejor elaborados, más rigurosos, científicamente mejor fundamentados...) ni tampoco de la realización de experiencias escolares innovadoras progresistas de carácter puntual, aunque ambos aspectos tengan indudable importancia. El problema sería, más bien, cómo se pueden ir consolidando, en las redes de supervisores, concepciones y prácticas diferentes a la cultura escolar tradicional, cultura que sigue perdurando y reproduciéndose, en sus rasgos básicos, a pesar de los cambios formales del marco normativo y del ámbito educativo más directamente visible; es decir, cómo se puede ir introduciendo en el sistema escolar mayores grados de diversidad, libertad y autonomía que favorezcan la construcción de una cultura escolar alternativa a la tradicional.

En este contexto de ideas, reconozco que el conocimiento se hace obsoleto rápidamente en esta época de globalización. En el enfoque modernista y futurista se percibe la educación a través de la computadora en redes universitarias y educativas con otros países donde el estudiante aprende a su ritmo e interés. Estas redes constituyen algunos de los elementos de la educación global. Lo anterior me lleva a preguntarme sobre la importancia que en la actualidad tienen las redes informáticas y cómo estas pueden constituir un apoyo tecnológico para la construcción, consolidación y comunicación de las Redes de Supervisores. Finalmente estas herramientas no tienen por qué ser desaprovechadas. Si esto es así, al igual que los estudiantes, los supervisores entrarían a una concepción de educación global.

Ramler (1991) visualiza como educación global aquella dónde se sitúa al estudiante en un contexto internacional, en el análisis histórico, en la transmisión de información y en el aprendizaje anticipado. Este autor describe el pensamiento global como la destreza que puede desarrollar el estudiante en torno a diversos asuntos controvertibles y perspectivas que lo ayudarán a explorar nuevas opciones. Visualiza la educación global como altamente ética ya que a través de ésta se fomenta el aceptar las responsabilidades con nuestro planeta.

Sin lugar a dudas, el supervisor escolar que actualmente se desempeña en la educación primaria, debe estar preparado y poseer destrezas de pensamiento estratégico y globalista. Desde la perspectiva del pensamiento global, la sociedad moderna requiere del aprendizaje continuo para poder adaptarse a los cambios vertiginosos de forma efectiva y productiva. Cambios dirigidos hacia la tecnología, a la informática, a la producción especializada, así como a las destrezas básicas de comunicación oral y escrita. Evidentemente estos cambios deben estar acompañados de la participación y colegialidad permanente con los docentes y directivos que interactúan cotidianamente con él.

Finalmente, quisiera expresar en estas breves ideas, que con el propósito de lograr desarrollar estas destrezas en los supervisores escolares, se requiere el desarrollo de un sujeto con pensamiento estratégico, intuitivo y creativo que no se resista al cambio (característico en ellos) y que provea para ir produciendo las respuestas continuamente, así como ajustándose con la época. Por consiguiente, mediante el establecimiento de un nuevo modelo de gestión, en el que se incorporen las nuevas tendencias, se aspira a desarrollar un Supervisor capaz de resolver situaciones y problemas a través del proceso de investigación en acción (alternativa de apoyo para la construcción de una red de supervisores).

Coincidiendo lo anterior, el Supervisor debe fomentar el debate, la deliberación, la contraposición de ideas, así como el que los docentes y directivos asuman posiciones críticas y creativas. Las redes de supervisores requieren entonces, de la integración activa de los sujetos involucrados en el proceso, obviamente no como un ente transmisores, sino como facilitadores y aprendices a su vez. Conforme a esta idea de innovación, el currículo es el fruto de la investigación continua que se da en la dinámica de intercambio y diálogo entre supervisor y maestros. Mediante esta nueva concepción educativa, el Supervisor tiene el escenario ideal para lograr que los principios estratégicos e innovadores se lleven a la práctica.

3. El proyecto de supervisión

Es así como llegamos a un tercer elemento, la idea de proyecto de supervisión, considerado como la herramienta estratégica que permite la construcción, fundamentación y desarrollo, de la manera en que se planea y organiza la innovación que pretende transformar la realidad escolar que se vive.

El Proyecto de Supervisión hace referencia a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

El Proyecto de Supervisión expresa la forma particular en que una zona escolar se propone mejorar el servicio educativo que ofrece, teniendo como eje principal, el aprovechamiento escolar de los alumnos que la conforman, a partir del desarrollo

de estrategias de acción que contemplan el desarrollo profesional de los directivos y docentes y la vinculación con la comunidad escolar.

El Proyecto de Supervisión se expresa en un documento provisorio que permite organizar y sistematizar el trabajo educativo. Esencialmente se expresa en el QUÉ se va a hacer, POR QUÉ se va a hacer (y por qué de esa manera), CUÁNDO, DÓNDE y CON QUIÉN. Así, el Proyecto de Supervisión es la expresión de un proceso continuo de reflexión, análisis y acción en torno a la problemática de la zona escolar.

Finalmente, se reconoce a la supervisión escolar como un espacio de participación en el campo educativo, con su estructura bien definida, en la que se dan todos los acontecimientos de la vida educativa. Las condiciones de este espacio son adecuadas para promover la transformación de la realidad; para lo que hace falta trabajar nuevas relaciones de los sujetos docentes con su realidad específica y con los procesos que la mueven.

Características del Proyecto de Supervisión.

- Estratégico (Son acciones pensadas)
- Colectivo (Participan directivos y docentes)
- Particular (Es pensado y planeado para determinada zona)
- Realista (Considera la situación actual de la zona y sus posibilidades de acción)
- Dinámico (Siempre es posible de "estar haciendo algo")
- Flexible (Considera la reorientación de acciones y recursos)
- Innovador (Siempre busca mejorar la situación actual.
- Sistemático (Las acciones guardan relación entre sí)

Posibilidades de un Proyecto de Supervisión.

- Estimula el desempeño profesional del supervisor escolar, de los directores y docentes.
- Contextualiza la práctica educativa y docente
- Diagnóstica colectivamente la situación actual de la zona escolar
- Difunde y comparte los propósitos de la supervisión escolar
- Eleva la eficiencia de las funciones de la zona escolar
- Ayuda a un mejor desempeño directivo
- Contribuye a un mejor aprendizaje y aprovechamiento escolar
- Disminuye el riesgo de deserción y reprobación escolar
- Favorece la autonomía directiva y docente
- Posibilita el trabajo colegiado y atención colectiva de problemas
- Genera compromisos compartidos
- Estimula la planeación conjunta de acciones
- Contribuye a mejores relaciones en la comunidad educativa

- Optimiza el uso de recursos humanos, materiales y financieros de la zona escolar
- Sistematiza la revisión permanente de las estrategias realizadas para reorientar la toma de decisiones.

Elementos del Proyecto de Supervisión

- *Diagnóstico.*- Plantea la situación actual de la zona, orientada a dar cuenta del nivel de aprendizaje y aprovechamiento escolar de los alumnos, así como del nivel de enseñanza de los maestros. Se establecen las condiciones de trabajo docente y directivo.
- *Identificación de Problemas.*- Derivado del diagnóstico se debe dar cuenta de aquellos problemas más relevantes en los ámbitos de la enseñanza y del aprendizaje, de la función directiva y de la vinculación con la comunidad escolar. Identificar sus posibles causas, jerarquizarlos y definir sobre cuáles se va a actuar.
- *Visión de Futuro.*- Es la expresión colectiva de la zona respecto a que se quiere y a dónde se quiere llegar con las acciones del proyecto.
- *Propósitos.*- Expresan los resultados que se quieren lograr. Deben ser realistas, y concretos. Pueden ser uno o varios. Son la guía para definir las estrategias y actividades.
- *Recursos.*- Después de establecer los propósitos se debe hacer un recuento de los recursos que tiene la escuela para apoyar las acciones que se propongan. Pueden ser de tres tipos: humanos, materiales y el tiempo disponible para el trabajo conjunto.
- *Compromisos.*- Tiene que ver con lo que le corresponde hacer a cada elemento de la zona escolar (supervisor, directores y docentes, principalmente). Se evalúan a través del cumplimiento de las acciones.
- *Estrategias.*- Responde a la pregunta *¿qué vamos a hacer todos para lograr los propósitos planteados?* Es un conjunto de ideas pensadas y ordenadas, susceptibles de ser modificadas, para lograr un fin. Las estrategias son de carácter general. Deben abarcar tres ámbitos:
 1. El trabajo en el aula y las formas de enseñanza
 2. La función directiva y organización de la zona escolar
 3. La vinculación con la comunidad educativa
- *Actividades.*- Son las acciones específicas a realizar por cada elemento de la zona escolar. Abarcan los tres ámbitos mencionados y *deben expresar más el cómo de las cosas.*

- *Cronograma.*- Se establecen los tiempos y períodos de realización de las acciones.

Además todo Proyecto de Supervisión debe contar con una estrategia de seguimiento y evaluación.

- *Seguimiento.*- Consiste en realizar actividades que nos lleven al control y a la verificación de *lo que se está haciendo y lo que no se está haciendo* para vigilar el cumplimiento de las actividades y los propósitos. Se sugiere registrar por escrito y hacer reuniones colegiadas para desarrollarlo. El diario del supervisor y el consejo técnico de zona son útiles para ello.
- *Evaluación.*- Valoración de los propósitos alcanzados y enjuiciamiento de en qué medida todos están comprometidos con los compromisos acordados. Permite modificar y ajustar lo que no esta funcionando e introducir nuevas actividades que mejoren la marcha del proyecto. La valoración en este sentido es interna en los espacios y momentos que se consideren factibles.

Un Proyecto de Supervisión es posible de ser evaluado también en forma externa por las instancias académicas y administrativas correspondientes. En este sentido, la valoración se hace más en términos de los siguientes criterios:

- Congruencia entre los elementos del proyecto.
- Lógica de construcción (Cómo lo pensaron los sujetos participantes)
- Sentido (Comprensión de las ideas expresadas)
- Coherencia (Claridad de ideas)
- Pertinencia de las estrategias y actividades

En este sentido, es posible, y recomendable, que el Proyecto de Gestión del Supervisor contemple para su construcción los Proyectos Escolares de cada una de las escuelas de la zona. De esta forma se pueden identificar problemáticas comunes y delimitar, para el Proyecto de Gestión del Supervisor, aquellas que sean más relevantes para el trabajo educativo.

Finalmente, expreso la idea de que el Proyecto de Supervisión es una construcción colectiva que busca superar las consideraciones individualistas sobre la situación educativa de una zona escolar, lo que implica necesariamente que el supervisor, directores y docentes dialoguen sobre sus distintas formas de ver los procesos que desarrollan.

¿Por dónde empezar?

El punto de partida para la construcción de un Proyecto de Supervisión es la evaluación del proyecto anterior (resultados y logros) que a su vez se constituye en el punto de partida para la elaboración del diagnóstico, conformando lo podríamos

denominar como una espiral de reflexión-acción-reflexión permanente.

El diagnóstico de la situación se entiende como la aproximación que se tiene de los síntomas que dan cuenta del estado actual en que se encuentra el aprovechamiento escolar de los alumnos, el funcionamiento y organización escolar y las relaciones con la comunidad escolar.

Un buen diagnóstico de la situación se caracteriza por:

- Basarse en información suficiente y confiable
- Contar con la participación colegiada de los involucrados
- Orientar la identificación de logros y problemas

La finalidad del diagnóstico es contestar con la mayor precisión posible, preguntas como las siguientes: ¿En que medida nuestra escuela cumple con su misión? ¿Cuáles son los logros educativos de nuestros alumnos? ¿Qué deficiencias se observan en los resultados educativos? ¿A cuántos y a quienes afectan los problemas? ¿Cuáles son las causas de esos problemas? ¿Cómo enseñan los maestros? ¿Qué caracteriza el trabajo en las escuelas? ¿Cómo se desarrollan las actividades de supervisión?

El diagnóstico de la situación en una zona escolar se convierte así en la base para iniciar el proceso de cambio en los procesos y sujetos, en las situaciones escolares y en la perspectiva de escuela y zona que se ha configurado hasta el momento, en otras palabras, es el cimiento de un buen proyecto de supervisión.

Desarrollo operativo del diagnóstico

En la elaboración del diagnóstico, al igual que en la construcción del Proyecto de Supervisión, no existen pasos lineales o rígidos que se tengan que cumplir al pie de la letra, más bien se considera que cada zona escolar y escuela tiene una dinámica particular y posibilidades propias que le permiten contextualizar su propia situación. Sin embargo, planteo la necesidad de considerar el desarrollo de las siguientes actividades para consolidar un buen diagnóstico.

- a) Reuniones de Consejo Técnico.- La puesta en común de lo que sucede en cada escuela encontrará sentido y discusión en las reuniones de Consejo Técnico de Zona. Los directores exponen la situación de su escuela y reciben comentarios de los demás miembros del consejo.
- b) Tareas de investigación.- Es pertinente que los involucrados cumplan con las tareas que se dispongan en Consejo Técnico, si alguno falla, el diagnóstico queda incompleto.
- c) Escritura.- Las reflexiones, acciones y resultados que se logren deben de plasmarse por escrito. La escritura da la posibilidad de sistematizar lo que se piensa y se hace.

A partir de esta consideración, el desarrollo operativo del diagnóstico debe contemplar las siguientes actividades:

1) *Descripción de la zona escolar.*- Se trata de reconstruir la realidad con la que se convive cotidianamente. Ubicación geográfica, infraestructura de la supervisión y escuelas con que cuenta, condiciones en que se encuentran, recursos disponibles, personal docente y directivo (preparación profesional, carrera magisterial, asistencia a cursos, integración de clubes, etc.) alumnos, descripción del entorno (medios de comunicación, organizaciones, condiciones socioeconómicas etc.). No se trata de un simple recuento sino de darle sentido y significado a las condiciones existentes.

2) *Aprovechamiento escolar.*- Establecer como mínimo los resultados obtenidos en los tres últimos cursos escolares en cuestión de: aprovechamiento escolar (por asignatura, por grado, por escuela), reprobación escolar, deserción. Para ello es necesario recurrir a las estadísticas y elaborar gráficas con su respectiva interpretación. De ser posible identificar los contenidos de mayor dificultad para el aprendizaje.

3) *Formas de enseñanza.*- Con base en las visitas a los grupos, supervisor y directores pueden dar cuenta de cómo enseñan los maestros, qué estrategias didácticas privilegian, cómo planean, cómo evalúan, cómo utilizan los libros de texto, cómo organizan a su grupo, etc.

4) *Funcionamiento y organización de la escuela.*- Describir en forma clara y precisa como se han organizado para las distintas tareas de la escuela y zona, cómo se trabaja el consejo técnico, qué actividades se privilegian (administrativas, pedagógicas o de extensión educativa), cómo planean y evalúan sus actividades, etc. De igual manera describir cómo se desarrolla la función directiva, tanto de directores como del supervisor.

5) *Vinculación con la comunidad escolar.*- Dar cuenta de cómo se establecen las relaciones con la comunidad, quienes participan, qué actividades se promueven desde la escuela o zona, cómo se desarrollan las reuniones con padres de familia, qué temas privilegian, etc.

Al terminar la descripción de estos cinco puntos (por escrito) se tendrá un panorama de la situación general de la zona y es posible entonces aproximar un análisis que de cuenta de cómo se articulan e implican en la vida cotidiana de la zona escolar.

Posterior a la elaboración del diagnóstico, se esta en condiciones de hacer una identificación de los problemas más relevantes en cada uno de los ámbitos (trabajo en el aula, funcionamiento y organización de la escuela y vinculación con la comunidad) para que a partir de ello se establezcan los propósitos y estrategias a desarrollar.

REFLEXIONES FINALES

Las reformas educativas de los últimos años y la búsqueda constante de la calidad han sido tratados mucho y desde aspectos muy diferentes: desde lo curricular, lo laboral, lo legislativo, lo institucional. En el campo donde fue situada la investigación, la gestión educativa, existe un sentir muy generalizado sobre el fracaso de las reformas escolares puestas en marcha por las administraciones educativas y sobre la dificultad de conseguir que las instituciones escolares hagan suyos proyectos de innovación o mejora educativas.

El contexto actual de globalización, donde se inscriben las intenciones de la reforma educativa vigente, me llevaron a pensar en la dificultad que tienen los supervisores escolares de transitar culturalmente hacia nuevos modelos de organización y gestión, donde la formación en este campo no es prioridad de política; ni los procesos de movilización y facultación son algo característico de la vida en los espacios escolares. Esto origina necesariamente que las políticas que se implementan respondan más a modelos externos, de países económicamente mejor posicionados, que a las condiciones internas donde se desarrolla nuestro sistema educativo.

Desde esta perspectiva es necesario plantear la necesidad de una teoría política que tome el conocimiento como un campo de práctica y de producción cultural. Con esta base, el proceso de *facultación*, como desplazamiento de la autoridad y responsabilidad, tendría un enfoque diferente, donde el poder se ejerce menos a través de la fuerza bruta y más por medio de prácticas en las que el conocimiento (las reglas de la razón) estructura el campo de la acción posible e inscribe los principios de rendimiento y los modos de subjetivación. Es decir, el poder no es visto como un atributo de las personas, sino más bien una serie de relaciones y prácticas al interior de la organización.²⁸³

Por otra parte, se afirma que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas en el campo de la gestión educativa, puestas en marcha en los últimos años, las prácticas de supervisión han permanecido invariables, no se han modificado sustancialmente las relaciones sociales al interior de las zonas escolares y por lo tanto su organización y funcionamiento no ha mejorado. Una cosa es la legalidad y otra la realidad. Las prácticas no se cambian por decreto.

El interés por comprender el orden institucional donde se inscriben las prácticas de supervisión, encamino la reflexión hacia una lectura amplia de las políticas educativas, del contexto sociohistórico, del ámbito cotidiano y de los sujetos que las desarrollan. En este recorrido, es como se da cuenta uno de que la expresión de las políticas educativas no encuentra sentido en la vida cotidiana de las zonas

²⁸³ POPKEWITZ, Thomas S. (2002) Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. En: *La Formación del discurso en la educación comparada*. Jürgen Schiewer (compilador) Pomares Educación y Conocimiento, Barcelona, España.

escolares, generando incertidumbre, resistencias, rechazo o incomodidades. Frente a ello, la reacción más frecuente es un reposicionamiento para el cumplimiento burocrático de ellas, pero a sabiendas que no arribara a ningún beneficio sustantivo, ni en lo personal ni en lo institucional. Cuando esto sucede, la desmotivación por el cumplimiento de la función va en aumento.

Los actores educativos entonces, entre ellos el supervisor escolar, recurren a *estrategias de sobrevivencia funcional* que les permita hacer nítida y eficaz su actividad cotidiana, surge entonces la necesidad de transitar hacia una "nueva cultura organizacional" desde la propia visión. Para ello es pertinente tener en cuenta que *7a referencia a la cultura sugiere que el mismo factor no siempre es pertinente, ni tiene siempre la misma pertinencia; que no todos los actores sociales lo perciben de la misma manera, y que por ello su papel limitante no se reconoce de la misma manera en cualquier parte; que su modo de insertarse en los procesos sociales no es objetivamente el mismo dondequiera*²⁸⁴

Con esta investigación se ha intentado dejar constancia de que el trabajo del supervisor escolar requiere de una revisión exhaustiva por parte de la autoridad educativa, comprender porque las acciones pedagógicas que desarrolla son matizadas por conductas fiscalizadoras permitiría comprender en gran medida el mundo caótico de organización escolar en el cual se encuentra inmerso. En este sentido, la revisión puntual de la función que realizan los supervisores de primaria general y de primaria indígena posibilitarían un acercamiento a explicar por qué las políticas educativas no se concretan en sus propósitos esenciales y sexenio tras sexenio el diagnóstico parece ser el mismo.

Por otra parte, la investigación de las prácticas de supervisión y el orden institucional, me permitió adentrarme a la complejidad de la función del supervisor escolar, desde la mirada de distintos procesos y actividades que desarrolla, mostrándonos las variaciones que puede tener en los roles que juega y implicaciones que su presencia genera en los sujetos y en los procesos. A pesar de que los supervisores saben que las prácticas educativas cambian y por consiguiente los escenarios donde se desarrolla, saben también que el cambio en ellos depende de una modificación de las estructuras institucionales.

Si bien no intento analizar aquí los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan las políticas educativas, si es mi pretensión bosquejar algunas cuestiones, construidas en el trayecto de la investigación, que pueden ser consideradas para mejorar la función supervisora:

- La supervisión escolar debe ser vista y considerada como una unidad de cambio, con sus particularidades y necesidades propias. Por tanto, cada una de sus dimensiones requiere de atenderse desde un enfoque sistémico, continuo, planificado y sistemático, que no desconozca el análisis de las situaciones sociales de orden cualitativo ni la relación de la práctica con la

²⁸⁴ Bertrand Badie y Guy Hermet. (1993) *Política comparada*. FCE. México, pp. 15-69.

teoría, como hasta ahora los han hecho los proyectos políticos en el campo educativo.

- La evaluación institucional de los procesos educativos, entre ellos los de supervisión, necesitan transitar hacia una cultura más clara de comunicación de resultados, situación ausente en la legislación del ramo y a la cual se suman las lagunas existentes en el proceso de descentralización. Con ello, se esperaría que las políticas de evaluación. En este proceso, emerge de manera relevante la autoevaluación como base de la mejora continua y mecanismo de participación.
- La cultura organizacional de la supervisión debe mirarse en forma integral y reconocer que el ambiente institucional que rodea las zonas escolares debe modificarse desde distintos ángulos que alcancen y generen la participación de los docentes, en lo colegiado y en lo individual, prácticas educativas más pensadas, espacios de formación diversos y una búsqueda constante por la innovación. A lo anterior se agrega la suficiencia de recursos para poder desarrollarlo.
- El comportamiento de una supervisión escolar, en tanto organización educativa, está basado en dos elementos que se retroalimentan: la estructura y la cultura. No es posible analizar y tomar decisiones sobre la cultura sin ver la estructura al mismo tiempo, y a la inversa, no es posible cambiar la estructura sin haber sopesado los efectos culturales que esto puede generar. No es posible trabajar sobre el comportamiento organizacional sin antes haber considerado el marco estratégico y fundamentalmente, los modelos culturales. El punto de partida es tener una visión clara: el marco estratégico diseñado, un posicionamiento enfocado, las trayectorias trazadas, y la habilidad para lograrlo.
- El supervisor escolar debe ser un líder situacional estratégico que pretende desde su posición hacer una reestructuración o un cambio cultural, buscando la forma más natural, que es trabajar con la personas, una forma nueva de manejar la organización. Un liderazgo basado en las personas, en equipos, en redes, en estructuras diferentes. Un liderazgo que considera la visión el posicionamiento deseados, con coraje para remover las estructuras existentes, donde la base es la comunicación y la integración entre las personas y entre las organizaciones.
- La política de ascensos a puestos de supervisión, debe ser concretada y establecida a través de concursos de oposición, en procesos transparentes y rígidos, que permitan eliminar el pago de lealtades a distintos actores, sindicales y educativos, además de posibilitar la construcción de proyectos educativos para la mejora escolar, presentados por los interesados.

Estos puntos, que reconozco no son los únicos, implican explorar la situación actual de los supervisores escolares. La centralidad que hasta ahora le han dado a

su función, responde a un paradigma de simplicidad cuya esencia mira hacia los resultados finales y no hacia los procesos. La carga administrativa y la indefinición de las múltiples funciones que le asignan constituyen el primer obstáculo para transitar hacia modelos de funcionamiento más pedagógicos.

Existe entonces en los supervisores, un sentimiento de resistencia hacia el cambio y el tránsito, provocado por la indiferencia de la política educativa, y los responsables de diseñarla, hacia su función. Ausencia de espacios de formación, escaso apoyo para el desarrollo de los procesos administrativos y la sedimentación de las formas de ascenso, configuran un escenario que limita la generación de un pensamiento creativo y crítico que cuestione su realidad cotidiana.

Sí bien se reconoce que los supervisores e inspectores juegan un doble papel de *control* y de *asesoramiento/apoyo* hacia las escuelas. Los estudios educativos realizados en el campo de la supervisión han arribado a interesantes conclusiones que ponderan que la integración de esta doble faceta en el actuar cotidiano resulta complicada, de tal manera que ambas intenciones se diluyen ante el surgimiento de un posicionamiento que alude al mandato institucional que tienen. Esta problemática, nos lleva a la reflexión de que es necesario profesionalizar la función supervisora, a partir de generar espacios para la formación en gestión y política educativa de los responsables de ello. Las redes de supervisores emergen como una vía para disminuir esta problemática, además de responderían horizontalmente a la creación de comunidades de aprendizaje en las escuelas, política naciente en la actualidad.

Hasta ahora, la gestión institucional se basa en sistemas de evaluación docente que no funcionan sobre bases objetivas ya que hay escasos indicadores reales y no existe cultura de evaluación. En el mismo sentido, el apoyo profesional que recibe el docente es escaso y deficiente. El sistema de acompañamiento del docente sigue estando basado en un esquema de supervisión, cuyo propósito esencial es más burocrático que técnico. Paralelo a ello, es necesario un respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias de supervisión para que puedan enfrentar con mayores elementos su actividad profesional.

Pensar entonces en un campo de supervisión desarrollado desde esta perspectiva, permitiría un cuestionamiento permanente del orden institucional donde se inscribe. Un cuestionamiento no para destruir, sino para comprender la multiplicidad de relaciones y determinantes que están en juego y que propician que los ámbitos particulares se muevan sin sentido.

Se trata entonces, evitando caer en idealizaciones inalcanzables, error al que por cierto incurrimos cotidianamente, es posible recuperar de experiencias pasadas una gran variedad de posibilidades que enmarcadas en las condiciones actuales de postmodernidad, permitan construir utopías híbridas, plurales, que promuevan el contacto cultural, la articulación de lo tradicional y lo nuevo, eliminando tensiones existentes en los enfoques y tendencias.

Eliminar tensiones, representa en el campo de la supervisión, pensar las acciones como un proceso integral que articula las funciones sustantivas con las funciones de apoyo; las pedagógicas y las administrativas, respectivamente; para una interacción eficaz y eficiente con el entorno socio-económico, mediante el desarrollo de acciones y proyectos de beneficio mutuo, que contribuyen a su posicionamiento y reconocimiento social.

En todo este proceso, el SNTE juega un papel importante en el momento de analizar la situación de los supervisores escolares, pues toda modificación que implique su profesionalización, su situación laboral, su participación política, su desempeño cotidiano, tiene que ver con espacios de negociación. Los estudios sobre los procesos de reforma que caracterizaron a los sistemas educativos latinoamericanos en la década de los noventa, muestra los conflictos y confrontaciones que se generaron entre sindicatos y gobiernos, y el de México no fue la excepción.

Un eje de confrontación básico, lo constituye el interés del SNTE de mantener a los supervisores como un espacio corporativo de influencia sobre la definición de las políticas educativas. Ellos han representado, en momentos coyunturales el brazo ejecutor y decisivo del SNTE. Renunciar a ello, no esta en sus planes, por lo que representa una amenaza para el tránsito hacia paradigmas de supervisión más innovadores.

Las prácticas de supervisión entonces, enfrentan en su entorno un orden institucional que parece inamovible desde el papel de los distintos actores. Los docentes y directivos que ven en ellos la representación de la autoridad y el poder sindical, condición que los limita y condiciona en su relación cotidiana. La autoridad educativa superior que los ve como el enlace para la ejecución de las políticas educativas, reconociendo que no responden a la realidad cotidiana. La representación sindical, que los percibe como una expresión fina del corporativismo que ha mantenido por años en su relación con el Estado. La comunidad, que ven en ellos al representante del orden y la vía para la resolución de sus problemas escolares.

En este campo de lucha, es donde se constituyen las prácticas de supervisión. Con los desplazamientos que ha tenido a través de su devenir histórico y con los entramados de interdependencias y tejido de tensiones que entran en juego y la cual subyace una lógica relacional de totalidad.

Inscritas en una lógica de racionalidad instrumental, las prácticas de supervisión se han sedimentado. Cada una de ellas, las prácticas, se constituyen en referencia a las huellas que dejan los componentes anteriores. Así, el control y vigilancia, no transitan ni se modifican, sino que se adecuan a las exigencias de quien ostenta el poder.

En suma, la comprensión de las prácticas de supervisión, implica la necesidad de explorar los planos individual (intenciones), social (lo que interpretan los demás), histórico (historia y tradición) y político (micropolítica, relaciones de poder, dominación y sometimiento). Estos planos, representan en sí, el orden institucional.

Desde estas reflexiones, concibo a la supervisión escolar como una realidad compleja, que implica observarla y analizarla de forma global e integral en los procesos que desarrolla para poder generar puntos de partida en su tránsito hacia nuevos esquemas, posibles e innovadores. Los puntos de partida que observo son los siguientes:

- Es necesario adentrarse a la complejidad de la función del supervisor escolar, desde la mirada de distintos procesos y actividades que desarrolla, mostrando las variaciones que puede tener en los roles que juega y implicaciones que su presencia genera en los sujetos y en los procesos. A pesar de que los supervisores saben que las prácticas educativas cambian y por consiguiente los escenarios donde se desarrolla, de igual manera saben que el cambio en ellos depende de una modificación de las estructuras institucionales.
- La construcción y reconstrucción colectiva del conocimiento sobre la supervisión escolar es un desafío en el contexto actual de la educación y la gestión educativa. Superar los prejuicios, supuestos y teorías respecto a la función supervisora, es necesario para transitar hacia modelos de calidad y equidad que posibiliten una transformación de las prácticas desde la realidad cotidiana.
- La supervisión escolar debe ser pensada como un espacio de gestión compartida entre docentes, padres y autoridades locales, como una instancia colegiada, en la que el clima organizacional favorece los aprendizajes y el trabajo en equipo de los involucrados.
- Promover políticas que consoliden la descentralización educativa. Una descentralización pensada para establecer políticas, objetivos y procedimientos que apoyen el desarrollo escolar en el contexto de las expectativas del sistema y las prácticas de supervisión en particular. Una descentralización que apoye una gestión responsable de los supervisores, en tanto que involucra a actores relevantes en las decisiones y sus resultados, además de que favorece el rompimiento de la tradición que responsabiliza a "los otros" de las cuestiones que no resultan bien. Lo anterior permitiría el desarrollo de actividades creativas y complejas, culturalmente significativas porque partirían de la autonomía e iniciativa locales.
- El supervisor escolar debe asumirse como corresponsable de la discusión curricular, de tal manera que responda a los intereses específicos de la

comunidad local. Es necesario entonces que asuma el liderazgo del proceso colectivo de definición del currículo correspondiente al interés específico de la escuela, es decir el enriquecimiento curricular a partir de las necesidades locales definidas en forma participativa.

- Impulsar procesos de formación en el campo de la gestión y política educativa que le permita a los supervisores la comprensión del contexto histórico-social donde se inscribe su práctica, además de tener elementos para generar propuestas en la mejora de los procesos educativos.
- En la actualidad los Supervisores de Educación Primaria desarrollan su actuación profesional con base en actividades que implementan en tres dimensiones: pedagógica, administrativa y de extensión educativa. Si partimos de esto, es posible establecer criterios de desempeño que se correspondan con estas dimensiones y dentro de cada una de ellos establecer estándares de evaluación e indicadores de actuación profesional. Los estándares de actuación profesional de los supervisores pueden proporcionar referencias útiles a los Consejos Técnicos de Zona para reconocer las funciones, posibilidades y responsabilidades de los sujetos en un ámbito de administración específico.
- Favorecer modelos de evaluación que incrementen la participación en la toma de decisiones y que potencien el consenso para mejorar los procesos educativos. Esto tiene que ver también con un asunto de rendición de cuentas y generación de una cultura de evaluación institucional.
- Generar la construcción de redes a partir de reconocer determinaciones históricamente dadas desde la naturaleza y la dinámica socio cultural del campo de la supervisión. Toda experiencia individual solamente es posible en la interacción con otras personas con rasgos diferentes y comunes y a partir de sobredeterminaciones que van más allá del sujeto individual. En el proceso de interacción, los sujetos individuales encuentran diferencias y semejanzas. Estas últimas a veces predominan (como objetivos, sentimientos, formas de actuar o códigos comunes) y, entonces, se sientan las bases para la formación del grupo y de éste en sujeto colectivo. Esto sería un supuesto teórico básico para la construcción de redes.
- La reformulación de las políticas de ascenso a los puestos de supervisión es urgente, y constituye un punto de partida relevante, toda vez que permite disminuir las prácticas del corporativismo y del pago de lealtades, condiciones que determina en gran medida las prácticas de supervisión.

Cada una de estos puntos de partida, se complementa con la toma de decisiones de orden estructural. Reconozco que la gestión de la educación pública es una de las tareas más complejas que enfrentan las entidades federativas en la actualidad. Mejor y más eficiente organización educativa para alcanzar los nuevos objetivos

que nos impone una sociedad que vive cambios tan profundos, es el camino señalado.

En este sentido, reorganizar la gestión institucional de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), implica no sólo mejorar las acciones, sino también la toma de decisiones y mejorar la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlas a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarlas. Una gestión bien entendida incluye también el análisis y la valoración de los resultados logrados y de los factores que los determinaron. El SEPH debe modificar su estructura, actualizar su normatividad y revisar el papel que desempeña cada funcionario, mando medio, autoridad educativa y docente, para crear las condiciones de tránsito hacia una educación más eficaz, innovadora, democrática y donde la formación y desarrollo del pensamiento sea prioridad. En ello, los supervisores, como en antaño, son pieza decisiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola (1960) *Diccionario de filosofía*. Instituto Cubano del Libro, pp. 877-879
- AGUILAR, Citlali. (1986) *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis DIE 5. México.
- ÁNGULO Rasco, J. Félix. (1999) "XIX. La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos" En: *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. J. Félix Ángulo Rasco, et. al. Ediciones Akal. Madrid, España, pp. 553-598.
- ANTÚNEZ, S. (1993) *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE/HORSORI.
- ANTÚNEZ, Serafín (1996) "Gestión autónoma de los centros escolares" Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre procesos de Reforma de la Educación Básica. San Juan del Río, Qro. 5-7 de Noviembre de 1996.
- ARDOINO, Jacques y Gastón Miarale. (1993) "A intelección de la complejidad. Hacia una investigación cuidadosa de las prácticas", tr. Rodrigo Páez. En: Patricia Ducoing y M. Landesmann. *Las nuevas formas de investigación en educación*. México, AFIRSE, Embassade de France au Mexique, pp. 61-72
- ARDOINO, Jacques. (2000) "L'implication" En: *Les avatars de l'éducation*. París, PUF. pp. 205-215
- ARDOINO, Jacques. (1980) *Perspectiva política de la educación*. Madrid. Narcea. 312 p.
- ARRIARÁN, Samuel. (1998) *El concepto de modernidad según Habermas*. Revista La Vasija. Año 1, Vol. 1, Num. 1. Diciembre 1997-Marzo 1998. pp. 81-88
- BADIE, Bertrand y Guy Hermet. (1993) *Política comparada*. FCE. México, pp. 15-69.
- BALANDIER, Georges. (1994) *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Paidós, España. 187 p.
- BALL, Stephen (1994) *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/Ministerio de educación y Ciencia. Barcelona.
- BERGER, P. y Thomas Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 233 p.

- BOCANEGRA H., Raúl (1999). *"La supervisión escolar: espacio para la autoformación de los docentes en servicio"*. México. Mimeo.
- BONDER, Gloria. (1994) *"Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades"* Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación. Septiembre-Diciembre.
- BOUNDS, G. y J. Woods. (1999) *Supervisión*. Internacional Thomson Editores. México. 418 p.
- BOURDIEU, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.
- BOURDIEU, P. (1997) "La ilusión biográfica". *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, p. 82.
- BUENFIL, Rosa Nidia. (1998) "Imágenes de una trayectoria" En: *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés, México pp. 11-29
- CALVO P., Beatriz (1998) *"La supervisión escolar en la educación primaria en México"*, Institut International de Planification de l'Education de la UNESCO. París, Francia.
- CALVO P., Beatriz, et. al. (2002) *"La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas"*. Investigación y estudios del UPE. UNESCO.
- CANDOLI, C. et. al. (1998) *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa*. Ediciones Mensajero. España. 270 p.
- CARR Wilfred (1999) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España. Ediciones Morata. pp. 23-24
- CASALET, M. y R. Casas. (2000) "La construcción de redes de conocimiento a nivel regional: su importancia para la definición de políticas públicas". En: R. Cordera y A. Zicardi. *Las políticas sociales de México al fin del milenio. Descentralización, diseño y gestión*. Porrúa/UNAM, México, p. 163
- CASSASUS, Juan. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO. Mimeo.
- CEA-UNESCO. (1997) *Educación y Profesionalización docente*. Cuaderno de trabajo 8. Cumbre Internacional de Educación. México. 66 p.
- CEA-UNESCO. (1997) *Educación y Sindicalismo*. Cuaderno de Trabajo 9. Cumbre Internacional de Educación. México, p. 6

CEPAL. (2002) Globalización y Desarrollo. Vigésimo noveno período de sesiones. Brasilia, Brasil. Mayo.

CHAMIZO, Octavio y Jiménez, P. (1994) "El análisis institucional" En: Antología Institución escolar. UPN-México. pp. 127-137.

CHAVEZ, S. Patricio. (1995) "Gestión de instituciones educativas". Caracas, Venezuela, CINTERPLAN-OEA. pp. 1-20.

CHIAVENATO, Idalberto. (1994) "Modelo Burocrático de Organización" En: Antología Institución Escolar. UPN, México, pp. 42-75.

CLANET, C. (1993) "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad" En: P. Ducoing y M. Landesmann. Las nuevas formas de investigación en educación. México AFIRSE. UAH. 1993.

COHÉN, Morris y Nagel, E. (1961) Introducción a la lógica y al método científico. Amorrortu, Buenos Aires. Volumen 2, Capítulo XIX pp. 214-231.

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2003) 2. Acciones actores y prácticas educativas. Serie: La investigación Educativa en México 1992-2002. México, D.F. p. 191

CONTRERAS, J. (1999) La autonomía del profesorado. Morata, Madrid. 2a. Edición. Capítulo IV Modelos de profesorado: en busca de la autonomía profesional del docente, pp. 63-141

COVARRUBIAS Villa, F. (1991) La construcción del conocimiento social desde la dialéctica crítica. México, CCH-Sur/UNAM, pp. 66-84

CROZIER, Michel y Erhard Friedberg (1990) El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México. Alianza Editorial. Pp. 13-75.

DALE, Roger. (2002) "Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En: Schriewer, J. Comp. La formación del discurso en la educación comparada. Editorial Pomares, Educación y conocimiento. Barcelona, España, pp. 69-88

DEAN, J. (1997) Supervisión y asesoramiento. Editorial La Muralla. Madrid.

DENSMORE, K. y Gerardo Morín. (1994) Hacia un enfoque problemático de la supervisión de clases. En Colección Pedagógica Universitaria. Enero- diciembre. Número 25-26. México.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2002) Decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, Agosto de 2002.

DURKHEIM, Émile (1976) *Educación como socialización*. Ediciones Sigüeme. Salamanca, España, p. 118.

EDITORIAL OCÉANO. (1999) *La investigación educativa*. En: Enciclopedia general de la Educación. México.

ELIZONDO, Aurora (Coordinadora) (2001) *La nueva escuela I*. Paidós, México.

ELIZONDO, Aurora. (1995) "*Supervisar: una relación pervertida (Estudio de caso)*" En: Antología Formación Docente. UPN, México, pp. 269-278.

ETKIN, J. y Leonardo Schvarstein. (1992) "La noción de poder" En: *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós. pp. 190-206.

ETKIN, J. y Leonardo Schvarstein. (1992) "Rasgos de la cultura organizacional" En: *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós. pp. 207-213.

ETKIN, Jorge y Leonardo Schvarstein. (1992) "Componentes del paradigma de la Complejidad" en: *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós. pp. 82-110.

EZPELETA, Justa (1990) *Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Documento DIE 20. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

EZPELETA, Justa. (1992) "Problema y teoría a propósito de la gestión pedagógica". En: Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlan (comps.) *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago, UNESCO/ORELAC, pp. 101-117.

FARREL, Joseph P. (2000) "La necesidad de comparación en los estudios sobre educación: La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad" En: Calderón López-Velarde (Coordinador) *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*. UPN. SEC-Zacatecas, TRIES y Plaza y Valdés, México, pp. 195-210

FERNÁNDEZ, Lidia M. (2001) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Buenos Aires, 2001. 305 p.

FERNÁNDEZ, Miguel (1994) "Las trampas de las reformas educativas". En: *Las tareas de la profesión de enseñar*. México. Ed. Siglo XXI. p. 892

FIERRO, Cecilia (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós, México, p. 21

FIERRO, Cecilia (2001) *Los supervisores opinan acerca del futuro de su función*. En: Sinéctica, No. 18. Revista del departamento de educación y Valores del ITESO, Guadalajara, Jal. pp. 42-54

FIERRO, Cecilia y S. Rojo. (1994) *El Consejo técnico: un encuentro de maestros*. SEP, México. Cuadernos de Aula. 72 p.

FLORES Olea, Víctor y Abelardo Marina Flores (1999) "Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo". Fondo de Cultura Económica. México. p.296.

FOLLARI, R. (1991) *"El rol del supervisor y la evaluación docente"* En: Cero en Conducta. Año 6. Num. 15. Mayo-junio. México. Ed. Educación y Cambio.

FOUCAULT, Michel. (1983) *El sujeto y el poder*. (Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale). Biblioteca Grupal.

FOUCAULT, Michel. (1993) *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid-España. 200 p.

FREUND, Julien. (1975) "Dilthey" En: *Teorías de las ciencias humanas*. Tr. Jaime Fuster. Barcelona, Península, pp. 79-92

FUENTES, S. (1999) "Hacia la construcción de un entramado conceptual sobre los procesos de identificación y de constitución de sujetos" En: *Identificación y constitución de sujetos. El discurso marxista como articulador del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83*. Tesis DIE 31, México: DIE-CINVESTAV. Pp. 142-145

GARCÍA R. Ramón (1963). *Principios y técnica de la supervisión escolar*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional.

GEERTZ, Clifford (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa. pp. 19-40.

GIDDENS, Anthony. (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 412 p.

GIMÉNEZ, G. (1987) *Concepto de habitus*. Mimeo. México.

GIMÉNEZ, G. (1989) *Poder, estado y discurso*. UNAM. México. 191 p

GONZÁLEZ, M. T. (1989) "La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar", en Q. Martín-Moreno (Cod.), *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED. p. 123

GRANJA, Josefina. (1998) *Formaciones conceptuales en educación*. Universidad Iberoamericana, México, pp. 12-22

HALL, Richard H. (2000) *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados*. Sexta Edición. Pearson, Prentice Hall, Hispanoamericana. 360 p.

HELD, David. (1998) "Esferas de poder: los problemas de la democracia". En: *La democracia y el orden global*. Alianza Universidad. Madrid, España, pp. 197-229.

HELD, David. (1998) "Historia de la democracia: lo viejo y lo nuevo" y "Esferas de poder: los problemas de la democracia". En: *La democracia y el orden global*. Alianza Universidad. Madrid, España, pp. 23-50 y 197-229.

HELLER, Ágnes. (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. 5ª. Edición. Ediciones Península, Barcelona, pp. 19-26.

HELLER, Ágnes. (2002) *Teoría de la historia*. Fontamara. México. 233 p.

HOPENHAYN, M. (1998) "El debate postmoderno y la dimensión cultural del desarrollo" En: *Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada postmoderna*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Buenos Aires, pp. 61-68

IBARROLA, María de. (1995) "Editorial" *Revista Básica*. Año II, Mayo-Junio. Fundación SNTE México, pp. 23-25

IPIÑA, Enrique (1997) *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero-abril 1997.

ISAIS, Jesús M. (1963). *Supervisión escolar*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional.

JIMÉNEZ Y CORIA, L. (1975) *Organización escolar*. Ensayos Pedagógicos de Fernández editores, S. A. México, p. 351

KAES, Rene, et. al. (1996) *La institución y las instituciones*. Paidós, Argentina. 255 p.

KAES, Rene. (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Paidós Argentina. 1998. 226 p.

LACLAU, E.; Ch. Mouffe (1987) "Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y Hegemonía", En: *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Madrid, Siglo XXI. pp. 105-131

- LACLAU, E.; Ch. Mouffe (1993) "La imposibilidad de la sociedad" En: *Nuevas reflexiones sobre la evaluación de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 103-106
- LAPASSADE, Georges. (1999) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa Editorial, México.
- LESOURNE, J. (1993) *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. Gedisa, Barcelona.
- LIPMAN, Matthew (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España. Ediciones de la Torre, p. 52
- LÓPEZ, Oresta. (2001) *Alfabeto y enseñanzas domesticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. CIESAS- CECULTA Hidalgo, p. 46
- LOURAU, Rene. (2001) *El análisis institucional*. Amorrortu Editores. 297 p.
- LUHMANN, Niklas. (1995) *Poder*. Universidad Iberoamericana-Anthropos Editorial del Hombre. México. 175 p.
- MARCH, James G. (1997) El poder del poder. En: David Easton (compilador) *Enfoques sobre teoría política*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, pp. 67-112.
- MARCUSE, Herbertr. (1993) *El hombre unidimensional*. Planeta-Agostini. España. 286 p.
- MARTÍNEZ, Humberto. (1996) "Breve historia de la hermenéutica: de Schleimacher a Ricoeur" En: *Pensar y situar*. México, UAM. pp. 146-167.
- MELICH, Joan-Caries (1998) *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós, España, p. 126.
- MENESES M., Ernesto. (1998) *Tendencias Educativas oficiales en México 1821-1911*. Vol. 1. Centro de Estudios Educativos-universidad Iberoamericana. México. 958 p.
- MENESES M., Ernesto. (1998) *Tendencias Educativas oficiales en México 1911-1934*. Vol. II. Centro de Estudios Educativos-universidad Iberoamericana. México. 794 p.
- MENESES M., Ernesto. (1998) *Tendencias Educativas oficiales en México 1934-1964*. Vol. III. Centro de Estudios Educativos-universidad Iberoamericana. México. 684 p.

MINEDUC (2000) Anexo: el concepto de innovación desde el punto de vista teórico. Ministerio de educación, Proyecto Montegrande "Proyecto Montegrande de cada liceo un sueño" Santiago de Chile.

MIRANDA López, Francisco. (1999) *Corporativismo vs. Redes: Dilemas de la política y los procesos educativos en México en el marco de la globalización.mundialización*. Mimeo, Septiembre. México.

MORENO J. Jesús (1994) *"La supervisión escolar, comunicaciones y relaciones de poder"*. Dirección de Educación Primaria num. 3. México, D.F.

MORIN, Edgar. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

MURGUÍA, Jorge y Margarita Castellanos (2001) *La jaula de los deberes*. UPN, México, p. 157

ÑAMO DE MELLO, Guiomar. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

NICASTRO, S. (1992) *La historia institucional*. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas. En: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. MEJ-OEA, Año IV, No. 10, Buenos Aires, Argentina.

NICASTRO, S. (1997) *La historia institucional y el director de escuela. Versiones y relatos*. Paidós, Buenos Aires, Argentina. 184 p.

NISBET, Robert. (1996) *La formación del pensamiento sociológico I*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 233 p.

ORSINI Iturregui, Alcira (1999) *"Liderazgo del directivo escolar"* Ponencia presentada en el Simposio Internacional Educación: Prioridad para el Desarrollo. Celebrado en Saltillo, Coahuila en Junio de 1999.

OSZLAK, Osear y Guillermo O'Donnell (1976) *"Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación"*. Documento CEDES/G.E. CLACSO/4. Buenos Aires, Argentina.

PARSONS, Talcott. (s/f) *"El problema del cambio institucional controlado"* En: Ensayos de Teoría Sociológica, Buenos Aires, Paidós, pp. 206-213

PARSONS, Talcott. (1997) El aspecto político de la estructura y el proceso social. En: David Easton (compilador) *Enfoques sobre teoría política*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, pp. 113-174

PASCUAL P., R. (1998) "La función directiva en el contexto socio-educativo actual" En: *La gestión educativa y el ermbio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Narcea. pp. 37-51.

PASILLAS, V. Miguel Ángel. (1995) "Pedagogía, Educación, Formación" En: SEP. *Formación Docente*. México, p. 32

PASTRANA F., Leonor. (1994) *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis DIE 24. México.

PAULSTON, Rolland G. (2000) "Representación de paradigmas y teorías en educación comparada" En: Calderón López-Velarde (Coordinador) *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*. UPN. SEC-Zacatecas, TRIES y Plaza y Valdés, México, pp. 211-238.

PÉREZ Gómez, A. (1996) *"Autonomía profesional del docente y control democrático"*. En: Varios autores, *Volverá pensarla educación*. Morata. Madrid.

PIAGET, J. (1987) *"La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias"* En: Cortés, Fernando; Rubalcaba, Rosa María y Yocelevisky, Ricardo. Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. Metodología, Volumen II, SEP, México, pp. 22-66.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, D. F.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1989) *Programa Nacional de Modernización Educativa 1989-1994*. México.

POPKEWITZ, Thomas S. (2002) Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. En: *La Formación del discurso en la educación comparada*. Jürgen Schriewer (compilador) Pomares Educación y Conocimiento, Barcelona, España.

PORRÚA, EDITORIAL (1982) *Diccionario de Pedagogía Porrúa*. México.

POURTOIS, J.P. y H. Desmet. (1992) *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona, Ed. Herder. pp. 23-49.

POWELL, W. Y Paúl Dimaggio. (1999) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura económica. México.

- POZNER de Weinberg, Pilar. (1997) "*La gestión escolar*". En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Editorial AIQUE. pp. 69-91.
- POZNER de Weinberg, Pilar. (1998) 3 *Liderazgo*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. UPE Buenos Aires, p. 9
- PRIMERO Rivas, Luis Eduardo. (1998) *El concepto de modernidad en Ágnes Heller y Enrique Dussel*. Revista La Vasija. Año 1, Vol. 1, Num. 3. Agosto-noviembre, pp. 118-127
- PROGRAMA NACIONAL DE GESTIÓN INSTITUCIONAL. (1998) *La supervisión escolar a través del tiempo*. Museo Virtual de la Gestión Educativa. Argentina.
- RAMÍREZ, Rafael. (1947) *Supervisión de la educación rural*. Obras Completas. Tomo VII. Gobierno del Estado de Veracruz.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1991) "Poder y gestión en la escuela" En: *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid. PRODHUFI. pp. 505-527.
- SANDOVAL F., E. (1985) *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. México. DIE (Cuadernos Educativos No. 18)
- SANDOVAL F., E. (1995) "*Los cursos: una de las formas de capacitación a los docentes en servicio*". México, D.F. Mimeo.
- SANTILLANA, EDITORIAL. (1984) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. I-Z. Nuevas Técnicas Educativas. México.
- SARTORI, Giovanni y Leonardo Moruno (comps) (2002) *La comparación en las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial, Madrid, España
- SCHMELKES, Silvia (1999) "*El proyecto escolar como organizador del quehacer de la escuela*" Ponencia presentada en el Simposio Internacional Educación: Prioridad para el Desarrollo. Celebrado en Saltillo, Coahuila en Junio de 1999
- SCHMELKES, Silvia. (1999; "*Evaluación de la educación básica*". Documento DIE 46. México.
- SCHMELKES, Silvia. (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. 134 p.
- SCHRIEWER, Jürgen, comp. (2002) *La formación del discurso en la educación comparada*. Editor jai Pomares, Educación y conocimiento. Barcelona, España, pp. 69-88

SCHUTZ, A. (1974) "Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales" y "Conceptos fundamentales de la fenomenología". En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu. pp. 71-85 y 111-125.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993) *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México, D. F.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2002) *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. En: Dossier Educativo, Revista Educación 2001. México. Num. 88, pp. 1-32

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993) *La función pedagógica del Supervisor en el PARE*. México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1987) *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria*. Proyecto estratégico No. 5. F.C.T.A.D.E. México. 1987.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. (1997) *Cuaderno de Trabajo. 2º Congreso Nacional de Educación*. México.

SPERB, Dalila (s/f) *"Dirección y supervisión en la escuela primaria"*, s/r

STREET, Susan. (s/f) *Capítulo VIII Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas*. México, D. F.

TAPIA, Guillermo (2001) *"La supervisión de la educación básica. Una reforma pendiente"*. En: Sinéctica, No. 18. Revista del departamento de educación y Valores del ITESO, Guadalajara, Jal. pp. 55-68.

TARDIF, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid, pp. 111-123.

TEZANOS, José Félix. (2001) *La sociedad dividida*. Biblioteca Nueva. España.

TIANA, Alejandro y Horacio Santángelo. (1994) *Evaluación y Calidad*. Documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, celebrada en Buenos Aires del 26 al 28 de octubre de 1994.

TORANZOS, Lilia. (1996) *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Programa Evaluación de la calidad de Educación Documento 2. Ministerio de Cultura y Educación, República de Argentina.

TORANZOS, Lilia. (1999) *Evaluación y Calidad*. En: Revista Iberoamericana de Educación Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación. OIE.

TORFING, Jacob. (1991) "Un repaso al análisis del discurso" En: *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. Plaza Valdés, México, 1998. p.34.

TORRES H., Alfonso. (2001) *La acción pedagógica del supervisor en las visitas a las escuelas: incertidumbre y fiscalización*. Tesis de Maestría. UPN-Hidalgo.

TOURAINE, A. (1999) *Crítica de la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica. México, p. 18

URIZ, J. (1994) *La subjetividad de la organización*. Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid.

VIET, Jean. (1979) *Los métodos estructuralistas en las ciencias sociales*. Amorrortu Editores.

VILLORO, Luis, (s/f) *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México. Fondo de Cultura Económica, p. 86

WALLERSTEIN, I. (1998) *Después del liberalismo*. México. Siglo XXI Editores.

WEBER, Max. (2002) "Conceptos sociológicos fundamentales" En: *Economía y sociedad*. Fondo de cultura económica. México, pp. 5-45.

WILES, K. (2000) *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. Trillas. México.

ZEMELMAN, H. y Guadalupe Valencia, (s/f) "*Los sujetos sociales, una propuesta de análisis*". En: Revista Acta Sociológica. Num. 2. UNAM-FCPyS.

ZIMMERMANN, Klaus. (1997). *Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero-abril 1997.

ZIZEK, S. (2001). "*Identificación*" En: *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI, pp. 141-153.

ZORRILLA F., M. (1995) "*La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada*". En: *Cero en Conducta*. Num. 38-39. México, pp. 15.27.