

# LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN ESCOLAR: ELEMENTOS DETERMINANTES EN SU CONSTITUCIÓN<sup>1</sup>

ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ

## 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.

Desde esta perspectiva, en una zona escolar, el supervisor, aparece como un elemento que influye en el trabajo de directores y docentes. 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 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. Este tipo de cultura, ha determinado al supervisor escolar “ocupar el lugar de la autoridad, de la conducción y coordinación

---

<sup>1</sup> Ponencia derivada de la tesis doctoral “La constitución de las prácticas de supervisión en educación primaria dentro del orden institucional” presentada en marzo de 2007.

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*".<sup>2</sup>

## Desarrollo

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.

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 consistió 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, teniendo como marco una perspectiva metodológica de corte interpretativo.

Situarme en el conocimiento de la lógica de su funcionamiento y en la multitud de relaciones causales y funcionales que se establecen en una supervisión escolar, fue reconocer en ello la complejidad<sup>3</sup> de su *vida institucional* donde se manifiesta la coexistencia del 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. Uno de los puntos de arranque, consistió 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

---

<sup>2</sup> 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

<sup>3</sup> 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, 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.

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.<sup>4</sup> La práctica además, se sitúa en un contexto sociohistórico específico donde los sujetos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores.

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”<sup>5</sup> En el mismo sentido, es educativa porque su intención propicia que los sujetos se formen.

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.

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 la 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.<sup>6</sup> Como se puede advertir, las prácticas que realiza un supervisor escolar no desconocen el sentido de construcción en estos planos.<sup>7</sup>

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.

---

<sup>4</sup> 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

<sup>5</sup> 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

<sup>6</sup> W. Carr (1999) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España. Ediciones Morata. pp. 23-24

<sup>7</sup> 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.

En este sentido, 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.

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.

Desentrañar y comprender cómo el orden institucional determina la constitución de las prácticas de supervisión, implicó 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.

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.

Los planteamientos y reflexiones 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. Instalado en ello, fue que me pregunte:

- ¿Cómo se construye el orden institucional en el sistema educativo mexicano y en el sistema hidalgense de educación en particular?
- ¿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?
- ¿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.

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 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.

¿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, redes de complicidad que se asumen en defensa del *statu quo* y mantenimiento de lo establecido.

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.

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 *habitación*, siguiendo a Berger y Luckmann (2001)<sup>8</sup>. 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.

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, refiriendo nuevamente a Berger y Luckmann (2001), que se da un proceso de institucionalización<sup>9</sup>. 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.

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

---

<sup>8</sup> Peter L. Berger y T. Luckmann (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

<sup>9</sup> *Ibid.*

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.

### **Apuntes finales**

El interés por comprender el orden institucional donde se inscriben las prácticas de supervisión, encamina 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 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 arribará 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.

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.

### **Bibliografía**

- BERGER, P. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires 2001. 233 p.
- CARR Wilfred (1999) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España. Ediciones Morata. pp. 23-24
- CHAMIZO, Octavio y Jimenez, P. (1994) “*El análisis institucional*” En: *Antología Institución escolar*. UPN-México. pp. 127-137.
- COHEN, 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
- DURKHEIM, Émile (1976) *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme. Salamanca, España. p. 118.
- ETKIN, Jorge y Leonardo Schvartein. (1992) “Componentes del paradigma de la Complejidad” en: *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Piados. pp. 82-110.
- LIPMAN, Matthew (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España. Ediciones de la Torre. p. 52
- MURGUÍA, Jorge y Margarita Castellanos (2001) *La jaula de los deberes*. UPN, México. p. 157
- 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.
- 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, Amorrurtu. pp. 71-85 y 111-125.