



# LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA: UN CAMBIO EN PROCESO.

**MÁRQUEZ GUTIÉRREZ-YOSELIN**

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
yosemarq@gmail.com

**DUSSEL-INÉS**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS,  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS, IPN  
idussel@gmail.com

## Resumen

En las últimas dos décadas, la supervisión de la escuela primaria adquirió creciente importancia dentro del discurso político educativo. Primero, fue una pieza clave para instalar la concepción de gestión dentro del sistema escolar, a partir de la indefinición del rol de los organismos directivos intermedios; al poco tiempo se le empezó a valorar como apoyo necesario para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Durante el periodo de 1990-2010, sucesivas políticas educativas intentaron reforzar su papel como orientador de las reformas educativas. Tales intentos, sin embargo, no abarcaron la compleja constitución del cargo sino que sólo se dirigieron a la acción pedagógica incluyendo acciones de formación para el cargo y su participación en diversos programas, especialmente para darlos a conocer a las escuelas y hacerse cargo de las cuestiones administrativas.

El presente estudio surge en la implementación del programa de la supervisión Técnico Pedagógico, probablemente el más ambicioso de transformación de este cargo en el Distrito Federal en 2011. Este programa plantea como tarea prioritarias de la supervisión el “proporcionar asesoría y acompañamiento a docentes y directores en el desarrollo de los procesos pedagógicos que contribuyen al logro educativo a través de establecer un contacto permanente y cercano con las escuelas” (Bonilla y Guerrero, 2009:39). En consecuencia, nos interesó estudiar cómo se empezaba a resolverse el nuevo contenido pedagógico asignado a un nuevo tipo de supervisión.

**Palabras claves:** Cambio, supervisión, asesoría y acompañamiento.





## INTRODUCCIÓN

En el 2011, la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF) implementó un programa para una nueva Supervisión Técnico-Pedagógica o Académica para las escuelas de Tiempo Completo y de Jornada Ampliada.

La modalidad Técnico-Pedagógica es el programa probablemente más trascendental de innovación para la supervisión. Una de las novedades es que normaliza para todas las Zonas de supervisión un equipo para acompañarla, apoyado por dos perfiles diferentes: Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y Asesor Técnico Administrativo (ATA). En el programa, se concibe al supervisor académico como un dinámico interlocutor sobre las formas de enseñanza tanto de los maestros como de los directores y se le plantea, entre otros propósitos, el mejorar las prácticas de enseñanza de los maestros y el desarrollo profesional de los colectivos docentes (SEP-AFSEDF, 2011).

Ante la exigencia de pasar de un enfoque centrado en vigilar y controlar a escuelas y maestros a otro enfoque que tiene como punto principal la asesoría y orientación a las escuelas, surgió la motivación de explorar qué ocurría en el trabajo cotidiano de los supervisores que se encuadran en esta nueva modalidad.

En este trabajo, que forma parte de uno mayor (Márquez, 2014), se aborda la llegada de las supervisoras a las escuelas y las tensiones que allí se viven en el nivel de las relaciones cotidianas. La pregunta que intentamos responder en este trabajo es: ¿cómo construye el supervisor el trabajo de asesoría y acompañamiento con directores y maestros en la escuela?

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y ANALÍTICA.

Para llevar a cabo este proyecto desarrollamos un estudio cualitativo con una sensibilidad propia del enfoque etnográfico. Este enfoque obliga a la identificación de los significados que los sujetos atribuyen a su trabajo, a las reglas escritas y no escritas que lo rigen y a la consideración de las subjetividades que en determinadas circunstancias producen tales significados. El mismo enfoque permitió también incorporar aspectos no previstos, ya que no parte de un esquema de análisis cerrado y determinado *a priori*, sino de un campo de problemas que sustentan las preguntas y la búsqueda de la investigación (Rockwell, 2009). La recolección de información se basó en entrevistas en profundidad, observaciones y registros en diversos ámbitos de su trabajo





así como de situaciones y diálogos entre supervisores que una de nosotras tuvo oportunidad de presenciar.

El estudio se realizó en dos momentos: en el primero se entrevistó a dos supervisores y a tres ATP. La segunda etapa inició cuando una de nosotras fue admitida como tesante-observadora en un diplomado para supervisores que abordaba los problemas de asesoría y acompañamiento a las escuelas, organizado por la AFSEDF-SEP e Innovación y Asesoría Educativa A.C. Este espacio dio oportunidad para escuchar, en sus diálogos e intervenciones, muchas de las problemáticas puestas en el terreno de sus dificultades comunes. En total, se realizaron 13 entrevistas, de las cuales 9 fueron con supervisoras, 2 de ellas con sus ATP, 1 con un ATP de Zona y 3 con Jefas de Sector.

## RESULTADOS

Como lo menciona Fullan (1998), el cambio es un proceso lento, pero cuando se habla de modificar prácticas es todavía más difícil. Un cambio de prácticas es lo que propone el documento “Supervisión XXI Orientaciones para su actuación”, al plantear, para la supervisión, entre otros fines, mejorar las prácticas de enseñanza (SEP- AFSEDF, 2011). Al explicitarlo, dice: “hacer más útiles y eficaces las formas, estilos, métodos y estrategias que los profesores emplean al enseñar. En la visita al aula el supervisor toma nota de cómo trabaja el maestro y conversa con él para tomar acuerdos que permitan al docente mejorar el resultado de su acción” (AFSEDF-SEP, 2011:6).

Con este nuevo cometido, surge un piso de tensiones en el nivel de las relaciones cotidianas, puesto que deben redefinir y construir su papel frente a sus maestros y directores para inaugurar un diálogo profesional sobre el que no tienen experiencia.

A diferencia de otras iniciativas de cambio, esta propuesta tiene consecuencias más amplias que las exclusivamente pedagógicas, “porque afecta a las relaciones profesionales y laborales que [los supervisores] aprendieron a establecer entre ellos, justamente para adecuarse a las medidas del juego institucional” (Ezpeleta, 2004: 423).

Por un lado, la propuesta trasciende a la dimensión pedagógica porque toca un lugar consagrado por el maestro: el aula. Al respecto, Ezpeleta señala que la labor individual en el aula justamente es uno de los terrenos más protegidos por el sindicato: “este sentido de propiedad





individual de la docencia ‘no es producto de un ‘error’ pedagógico, sino resultado de una tradición organizativa y administrativa —actual y largamente vigente— en confluencia con una cultura profesional-corporativa constituida en gran medida, en ese espacio” (Ezpeleta, 2004:414).

Por otro lado, el cambio propuesto se asienta sobre una función dual de la supervisión: autoridad administrativa definida por su lugar jerárquico pero también y simultáneamente, “camarada” del sindicato “con los mismos derechos y obligaciones” (Arnaut, 1998:213).

Los supervisores tienen presentes ambas situaciones. Durante una sesión del Diplomado<sup>1</sup> mencionado, señalaron que tomaron este curso para tener una idea de cómo poder construir el trabajo pedagógico, específicamente en la asesoría y acompañamiento. Un punto nodal en este trabajo es el de entrar a la escuela, porque es allí donde se plantea su función pedagógica.

En una clase del Curso se abordó el tema de asesoría y acompañamiento, lo que suscitó las siguientes reflexiones de los supervisores:

—S2: Mis maestros piensan que la observación que yo haga en sus aulas les va a afectar en su ámbito laboral, en carrera magisterial o algo de eso. No lo ven como apoyo, sino como para rendir cuentas. Por otra parte, yo no puedo siempre asesorar a los maestros (...) porque todos tienen problemas diferentes ¿cómo le hago? Por otro lado, los maestros piensan que yo soy el especialista y quieren que yo dé la solución de todo. Y no es así, yo estoy aprendiendo a la par de ellos. ¿Quién me ayuda a mí? Realmente, quien necesita una ayuda soy yo, yo necesito una asesoría, un acompañamiento.

—S25 A mí me surge la duda ¿Conviene irnos con los maestros? Yo creo que lo mejor es irnos con los directores para enseñarles el caminito.

El abordaje del tema de asesoría y acompañamiento los hizo analizar su puesta en marcha y su posición ante sus colegas. Los cuestionamientos sobre el nuevo planteamiento de su función dejan entrever los desafíos, no menores, para asumir la función pedagógica así redefinida. Un asunto que resalta en estas citas alude al factor contexto, en el sentido de emprender su trabajo con directores y maestros. En sus intervenciones, hay indicios de que su asesoría y acompañamiento difiere de lo que es planteando en el Diplomado o en las orientaciones del Programa, y aunque muchos consideran que no se logra otro tipo de trabajo, sí hay señales de que han iniciado un trabajo con maestros diferente del que venían realizando. La complejidad de





la situación es advertida por los supervisores, que perciben la magnitud de la nueva encomienda que hace referencia también a un contenido de trabajo, que requiere otra formación y actualización profesional.

El entrar a la escuela y trabajar de manera diferente con directores y maestros permite motorizar el cambio, en el cual entran las representaciones que se tienen del cargo y las relaciones que han establecido tanto con directores como con maestros, cargadas de historias, donde priva fundamentalmente la idea de autoridad, pensada como una forma de auditoría o control que debe mantenerse externa (Sandoval, 1997).

Entrar a los salones a observar el trabajo de los maestros representa para el director un reto, al igual que para las entrevistadas. Así lo expresa la supervisora y su ATP:

ATP: Yo pienso que aquí en el Distrito Federal todavía sigue muy fuerte esa mentalidad, esa tendencia de que el director no entra (...) la gente no está muy complacida en que el director vaya a observarlos, directamente a clases.

Eva: Además esos cotos de poder de los maestros...

ATP: 'Es que es mi salón'.

Al reto de visitar el aula, se suman el trabajo<sup>ii</sup> administrativo, puesto que las entrevistadas reconocen que, como a ellas, esta labor ha absorbido a los directores y ha alimentado el circuito de relación entre estos dos puestos. Los directores también han tenido, entre sus funciones, la de mantener la estabilidad de su escuela o, como diría Ball (1994), el control de la organización, buscando establecer las responsabilidades sobre lo que sucede allí.

En el trato del supervisor con los docentes se juegan las posiciones de poder que albergan sus cargos así como las relaciones que en consecuencia han establecido. El supervisor, por su jerarquía, es visto por los maestros como la autoridad que califica e inspecciona su trabajo. Esta imagen sigue permeando los vínculos, porque no se ha puesto en duda y porque sigue pesando para determinar, en gran medida su movimiento en la trayectoria laboral de sus maestros. Por ello, los maestros han aprendido a cumplir y reportar a tiempo las demandas administrativas que invaden su trabajo.





Si bien el cargo de supervisor suele caracterizarse por la antigüedad en el servicio, también se identifica como un “maestro que ha recorrido un largo camino en diferentes escuelas y ha pasado por el puesto de director, hasta llegar a su actual posición. En este camino ha ido apropiándose de usos, costumbres, ideas y prácticas que forman un bagaje gremial necesario para desenvolverse en su trabajo” (Sandoval, 1997:95). A través de esta experiencia es que las supervisoras pueden plantear varias vías de trabajo, coincidiendo todas ellas en que no se puede llegar de una manera autoritaria con las directoras ni con los maestros. Sugerir y negociar parecen ser palabras clave para promover ese trabajo pedagógico.

Las supervisoras han establecido diferentes maneras de trabajar con los maestros. Una es la que implementó la supervisora Eva con su ATP, donde el trabajo en equipo y la división de tareas y de roles resultó ser una manera práctica de comenzar su diálogo:

Eva: Y hemos hecho buena mancuerna en el trabajo. Por ejemplo, a veces me toca hacer a mí el papel de la mala y ella como que les apoya para que trabajen.

ATP: Y hagan lo que quieran. Aquí lo que es, las probaditas que estamos haciendo es así de '¿oye, no conoces esto?' No, pues no. ¿Quieres que yo lo aplique en tu grupo?' o sea es insertarnos pero por esa parte de que —tú descansa, yo te enseño, yo te muestro—.

Eva: Con las maestras como que ha hecho mucho enlace ella [ATP] porque yo represento a la autoridad, o sea yo soy la supervisora. (...) Pero yo sí como que represento esa autoridad, y con mi ATP hacen como más enlace, ella las apoya o platica con ellas, o hacen comentarios que conmigo no hacen.

Esta conversación da algunos indicios de cómo es recibida por los maestros y cómo la autoridad de la supervisora tiene un peso importante para desarrollar esta tarea, que es vista por los docentes como una vigilancia. Por otro lado, está la ATP que es bien acogida por los maestros y logra un mayor enlace con ellos. Tal vez esta dinámica se deba a que los docentes reconocen en la ATP sus saberes pedagógicos y al mismo tiempo la identifican como un par, alguien que no representa una amenaza o una posición fija dentro de la jerarquía de la escuela.

Hemos mencionado, por otra parte, que la autoridad de los supervisores es reconocida en las escuelas como administrativa y laboral; salvo excepciones, pocos la identifican como autoridad académica o profesional. Un Jefe de Sector reconoce este punto:





Eduardo: Yo diría, pues no sé apoyar, asesorar a los maestros, y ahí es donde también muchos no podemos o no queremos porque, como no nos hemos actualizado bien en los nuevos planes y programas de estudio, no tenemos las herramientas para apoyarlos.

El punto de iniciar una práctica nueva, reconociendo su autoridad y al mismo tiempo la necesidad de prepararse es manifestado por la Supervisora Eva y su ATP:

Eva: también nosotros tenemos que prepararnos, si no llegamos preparadas, o sea, sí se puede decir lo que quieras pero...

ATP 1: Se ve que no sabes.

Eva: Porque nos hemos dado cuenta nosotros con algunas autoridades que no saben, entonces, uno como autoridad pues tiene uno que prepararse.

En este y otros testimonios, se hace referencia a la construcción de una autoridad pedagógica, señalando que se tiene que trabajar en su formación profesional y prácticas para poder desempeñarse en esta nueva etapa. Las entrevistadas señalan que el reto que tienen es ganar la confianza de sus maestros para que se sientan acompañados en lugar de inspeccionados. La supervisora Fermina hace referencia a esto:

Porque ahorita [con] este papel que estamos haciendo como supervisores técnicos [pedagógicos] nos estamos ganando otra vez el respeto y la función de autoridad, que se perdió por convertirnos en inspectores administrativos. Entonces ahorita con esto técnico pedagógico te estás ganando otra vez el título de autoridad, porque le puedes demostrar a los maestros que estás ahí para cuidarlos.

Estas pequeñas construcciones dan pie para pensar en lo complejo del cambio de prácticas, señalando que no sólo depende del Supervisor o ATP sino también de los maestros y su disposición de participar. Esta transformación se cruza con otros cambios presentes en las escuelas, que como ya se ha señalado tienen directivos y maestros nuevos





## CONCLUSIONES

Ante este panorama, si bien las acciones de los supervisores pueden aparecer como lentas, cabría considerar las tácticas que están poniendo en juego, en las que despliegan sus saberes gremiales y su conocimiento tanto de las normas escritas como no escritas, para llegar a los maestros y directores. La intención es afectar la configuración profesional y laboral de estos puestos de trabajo que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo. Estos cambios, si finalmente vienen, serán seguramente más lentos que lo anticipado, porque se trata de un trabajo que se construye tanto con maestros como con directores, y donde la construcción y reelaboración del trabajo son parte fundamental de este proceso.

Lo señalado en este trabajo muestra que el cambio propuesto es vivido por las supervisoras de manera disímil, tanto por sus historias profesionales como por sus contextos de práctica. Al ser nuevo para ellas, lanzan ideas que hablan de pequeñas armazones y de posibles caminos que va tomando el cambio, sabiendo que adoptará formas heterogéneas. Por otra parte, la asesoría y acompañamiento se trabajan por dos vías que no son excluyentes: directores y maestros. La selección de trabajar con uno u otro se mezcla también con los conocimientos previos, las creencias tanto de los maestros y directores que ellos van percibiendo, así como el contexto que cada supervisora encuentra en sus escuelas.

Por otra parte, se vislumbra el planteamiento que los supervisores realizan para entrar a las escuelas para trabajar con directores y maestros desde una visión diferente de su función, donde la apertura al diálogo y los acuerdos entre ellos empiezan a formar parte de las relaciones cotidianas, y donde puede haber bromas y cotorreo y formas de autoridad menos solemnes y verticales. El principal punto de trabajo de los supervisores es convertir los problemas de enseñanza en el aula de una cuestión privada a una pública, y romper el statu quo sobre lo que sucede en el salón de clases, puesto que está es una cuestión “intima” o “personal”, donde el director y supervisor no tienen cabida. En las entrevistas y observaciones realizadas, se ve claro que se están dando algunos pasos en esa dirección, pero también que hay enormes desafíos para modificar esta situación. Cabe preguntarse, entonces, si las modalidades de intervención elegidas (capacitación, grillas de observación, informes) son las más adecuadas para avanzar en esa dirección, y si no es necesario también intervenir sobre las condiciones de contratación y los acuerdos implícitos entre los distintos actores del sistema educativo.







El aula aparece como un lugar privado donde el maestro trabaja en solitario. Cambiar esa cultura de trabajo requerirá un período de transición donde supervisor, ATP, director y maestros se adapten a trabajar juntos en el salón de clases, y donde se armen otros vínculos diferentes entre los distintos actores.

<sup>1</sup> Se realizó observación en dos diplomados que impartió la organización Innovación y Asesoría Educativa: 1) Fortalecimiento de la supervisión escolar. Reflexión sobre la práctica. 2) Herramientas para impulsar la mejora del aprendizaje, la enseñanza y la gestión escolar.

<sup>1</sup> El trabajo administrativo de los directores consiste básicamente en la recopilación de información e incluye información de movimiento de alumnos, docentes e infraestructura.





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Arnaut, A. (1998), Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, México: CIDE/SEP.
- Ball, S. (1994) Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona: Paidós.
- Bonilla, O. y Guerrero, C. Et al (2009) Supervisión y Asesoría para la mejora educativa, México: Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF)
- Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en sus implementaciones, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX, (21), pp. 403-424.
- Fullan, M. (1998) The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning”, In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D, International Handbook of Educational Change. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Márquez, Y. (2014) La construcción de una nueva supervisión escolar para la Escuela de Jornada Ampliada en el Distrito Federal. Retos y Desafíos. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV
- Rockwell, E. (2009) La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidós.
- Sandoval, E. (1997) Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.
- SEP-AFSEDF (2011) Trayectoria hacia la escuela pública del siglo XXI de la Ciudad de México. Segunda reunión con supervisores. Dirección de Educación primaria No. 4. México: SEP-AFSEDF.
- 

