

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR DE NIVEL PRIMARIA. VALORACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE SUPERVISORAS Y SUPERVISORES EN CIUDAD JUÁREZ

ANGUIANO ESCOBAR BEATRIZ

CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ELÍAS HERNÁNDEZ JUAN ANDRÉS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

CELY SELENE RONQUILLO CHÁVEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.

RESUMEN

El Sistema Educativo Mexicano impulsa una reforma de la educación a través del Modelo Educativo 2016, en el cual se orienta la función de la supervisión escolar bajo una perspectiva de complementariedad entre las responsabilidades administrativas y las técnico-pedagógicas, que ponga en el centro de su atención el logro de los propósitos educativos con calidad y eficiencia. Este documento presenta los avances de una investigación que se plantea colaborar con la elaboración de un diagnóstico sobre la supervisión escolar en el Estado de Chihuahua, de forma que se muestra la valoración que hacen supervisores escolares de nivel primaria acerca de su trayecto profesional y de las condiciones en que desarrollan su función, en el contexto de Ciudad Juárez, Chihuahua. El estudio es relevante en consideración a las aportaciones que puede realizar a la orientación de las ofertas formativas para los supervisores escolares y a la planeación educativa para asegurar el desarrollo eficiente de la misma.

Palabras clave: Supervisores, Educación Básica, Gestión escolar, Política Educativa.

Introducción

El Sistema escolar en México, se ha caracterizado por un predominio del modelo de organización jerárquica y autoritaria, lo que ha repercutido en las escasas posibilidades de innovación de los actores de la escuela como son docentes, asesores de apoyo pedagógico, directores y supervisores escolares, en este contexto se desarrollan los procesos de Reforma Educativa de la Educación Básica en México, mismos que concretan las orientaciones de la transformación política y económica que el país ha emprendido a partir de las últimas décadas y que se identifica con la transición del modelo proteccionista de Estado Nación a uno de libre mercado, para el que es necesaria una descentralización de las responsabilidades organizativas y administrativas del gobierno federal en búsqueda de la eficiencia y de la calidad, incluyendo las del ámbito educativo.

Con participación de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), se han elaborado diagnósticos sobre los componentes del Sistema Educativo Mexicano y establecido metas para orientar su transformación, de modo que en las reformas recientes puede advertirse la concreción de las recomendaciones realizadas al país en cuanto a educación escolarizada; de especial atención resultan los cambios que la Reforma Educativa de 2012 impuso, a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), como son las disposiciones jurídicas que impactan los derechos laborales del magisterio, la instauración del concurso de oposición para el ingreso a la docencia y para la promoción de funciones de asesoría o directivas, el condicionamiento del contrato de trabajo a un periodo de prueba de dos años, así como un esquema distinto para la evaluación del desempeño docente en sus diferentes funciones.

En este panorama general se inserta el papel del supervisor escolar, el cual es definido en el Modelo Educativo 2016 como un componente central de la estrategia *La Escuela al Centro*, misma que plantea el impulso a una cultura escolar en la que se identifica al plantel como una comunidad con autonomía de gestión, además se ofrece mejorar la infraestructura y el equipamiento, la dotación de materiales educativos y la reducción de la carga administrativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016). Aunado a los elementos anteriores, se destaca el fortalecimiento de los Consejos Escolares de Participación Social, los Consejos Técnicos Escolares, y de la Supervisión Escolar, elementos incluidos en un sistema de acompañamiento técnico a la escuela pública, orientados a realizar acciones especializadas y corresponsables para la atención de las necesidades y problemáticas en los contextos escolares.

La figura del supervisor escolar ha sido identificada como una posición estratégica en la articulación de los niveles de concreción en la Educación Básica, pues mantiene interlocución con agentes de los distintos niveles de toma de decisiones y de acción educativa, de manera que puede

ser un factor importante para articular acciones que apoyen el logro educativo. Sus funciones en el Modelo Educativo 2016 se describen a continuación:

En la Educación Básica, las supervisiones escolares deben apoyar el fortalecimiento del liderazgo de los directores, orientar el desarrollo adecuado de los Consejos Técnicos Escolares, promover el mejoramiento del ambiente escolar y la participación activa de las familias. De la misma manera, las supervisiones deben visitar las aulas para apoyar a los docentes en el uso efectivo del tiempo, en la detección de alumnos en riesgo de abandono, en la atención a sus problemas de aprendizaje y en el reforzamiento de las prácticas pedagógicas. Finalmente, deben brindar asesoría respecto al aprovechamiento del material didáctico, así como sobre el establecimiento de ambientes de aprendizaje y de convivencia escolar (SEP, 2016, p. 30).

Por lo tanto, la figura de supervisión adquiere características de acompañamiento para la mejora en las escuelas con base en un modelo de gobernanza escolar participativa, para el cual es indispensable la figura de un supervisor escolar con una formación profesional idónea, evidenciada mediante el cumplimiento de indicadores de desempeño integrados en un perfil específico y una práctica que equilibre los aspectos académicos y los procesos organizativos, administrativos y de vinculación social que corresponden a la calidad educativa, a la responsabilidad social y al rendimiento de cuentas sobre los recursos públicos asignados a la escuela.

Ante la complejidad del panorama planteado, se generan preguntas que desencadenan procesos de investigación en el campo, mismos que se orientan a indagar en el escenario de encuentro de los planteamientos de la política educativa para impulsar este nuevo modelo de gestión educativa, de la perspectiva de formación y el desarrollo profesional de los supervisores, así como de las realidades concretas de comunidades, escuelas y actores educativos al interior y al exterior de las mismas, elementos todos que se interrelacionan y que demandan para su comprensión, nuevas lógicas de reflexión y acción.

El presente trabajo plantea un recorte de la problemática enunciada, por lo que se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la valoración que hacen supervisores escolares de su trayecto profesional y de las condiciones en que desarrollan su función, en el contexto de Ciudad Juárez, Chihuahua? El objetivo es analizar la perspectiva de supervisores y supervisoras de educación primaria federal acerca de su función, en el contexto de Ciudad Juárez, Chihuahua.

Este trabajo se incluye en el marco de la investigación *Supervisores escolares: impactos, dilemas y perspectivas en la Educación Básica. Criterios para un balance inicial en el Estado de Chihuahua*, cuyo objetivo es construir un diagnóstico de la supervisión escolar de Educación Básica

en el estado de Chihuahua; la Dra. Evangelina Cervantes Holguín es la responsable técnica y el estudio se lleva a cabo con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (No. 229152), en su realización participa un equipo de investigadores/as y becarios/as de las regiones de la entidad.

DESARROLLO

Braslavsky y Cosse (2006) señalan que los procesos de reforma son el resultado de la “particular dinámica que establecen los actores en torno a las cuestiones de la agenda” (p. 12), en la cual se interrelacionan elementos políticos, sociales, económicos y culturales; en el caso de la Reforma en educación que se desarrolla en México, García y Zendejas (2008) hacen especial énfasis en la necesidad de abatir las condiciones de desigualdad a que están expuestas las escuelas cuando solo disponen de sus propios recursos sean éstos materiales, de gestión, económicos o académicos, por lo que para consolidar la autonomía escolar, se requiere de factores que colaboren a la construcción de una gestión que se base en un modelo de gobernanza que responda a las necesidades y a los problemas de las escuelas, con base en las realidades contextuales que viven (Del Castillo y Azuma, 2012).

García y Zendejas (2008) plantean la necesidad de un modelo de gobernanza participativa en la que es necesario un proceso de

coadministración de las escuelas, en el que prevalezcan la coordinación y planeación conjuntas e intensificadas por medio de la construcción de consensos entre los participantes involucrados en todos los niveles acerca de los objetivos deseados (...) Esto será posible con la adopción de planteamientos simultáneos de arriba-abajo y de abajo-arriba (p. 43).

Lo anterior implica la toma de decisiones de forma democrática, para lo cual han de articularse de forma no mecánica las diferentes instancias educativas, y desarrollarse de forma diferenciada los roles de las personas en funciones de gestión, como lo es el caso de los supervisores escolares, quienes constituyen un vínculo de suma relevancia en el diálogo de los niveles macro con lo niveles micro en el sistema educativo mexicano.

Aunado a los planteamientos anteriores, Fullan (como se citó en García y Zendejas, 2008) plantea que es necesario apoyarse en una teoría del cambio, misma que genere conocimientos respecto a los factores que lo promueven o que lo dificultan, y en la cual se profundice respecto a que las transformaciones que se buscan no serán posibles si solo hay presión central para impulsarlas pero se carece de apoyos específicos para su implementación. En concordancia con lo anterior, es importante que el supervisor requiere cuente con formación específica, además de tener personal de apoyo y materiales adecuados y suficientes para realizar su trabajo.

Además, el supervisor ha de considerar, tres conjuntos de actividades a saber: el primero se compone de las actividades que le corresponde asumir a él mismo, el segundo las que debe solicitar

de las escuelas y el tercero las que ha de demandar al sistema educativo para apoyar las innovaciones que se establecen como parte de los proyectos escolares y la innovación educativa (Fullan, como se citó en García y Zendejas, 2008). Visto a profundidad cada grupo de actividades superan en grado sumo la intervención de un supervisor que desarrolle su práctica desde una perspectiva técnico-funcionalista, pues solo para las actividades que le corresponde asumir, es preciso que cuente con la formación y la capacidad para: valorar la prioridad de las problemáticas que se presentan en las escuelas y sus contextos; determinar si son pertinentes las estrategias que se han propuesto para resolver las problemáticas priorizadas —con base en criterios no solo de eficiencia, sino de equidad y respeto a los derechos de los involucrados así como al marco curricular vigente—; orientar a los directores de escuela y si es el caso a docentes y familias, para desarrollar las estrategias planteadas.

Para desarrollar el presente ejercicio se definió una perspectiva cualitativa-constructivista (Guba y Lincoln, 2011), en la que se utilizó la entrevista semiestructurada para acercarse a “la biografía, el sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales” (Guber, 2001, p. 75), de ocho personas en función de supervisión escolar -cinco mujeres y tres hombres-, quienes laboran en el nivel de educación primaria del subsistema federal, quienes se seleccionaron mediante muestreo por conveniencia.

El guion de la entrevista abordó seis apartados de información: *Trabajo docente y supervisión escolar*, el cual indaga acerca del trayecto profesional del supervisor y su ingreso en la función, sus satisfacciones y dificultades en la misma así como las condiciones en que la realiza y los apoyos con que cuenta; *Formación para la función supervisora*, que incluye las competencias para la supervisión, las experiencias de formación, los apoyos para desarrollarla; *Funciones de la supervisión escolar*, el cual aborda acciones relacionadas con la normalidad mínima escolar, la gestión de recursos de distinta índole, el desarrollo de proyectos educativos, fomento del clima favorable en la organización escolar, el impulso a la autonomía de gestión, las estrategias para el trabajo colaborativo y la participación de las familias así como de agentes sociales, la asesoría y las estrategias de mejoramiento para el personal de las escuelas, los tipos y las acciones de evaluación que se llevan a cabo y la rendición de cuentas; *Habilidades sociales para la supervisión escolar*, en el cual se abordan la comunicación y la interacción de la supervisión escolar, así como las estrategias para la resolución de conflictos; *Modelo de Gestión*, en el que se incluye el objetivo de la supervisión escolar, las herramientas para desarrollarla, las formas de aseguramiento de la responsabilidad de cada actor en el proceso de gestión escolar, y el papel de la innovación en el desarrollo de la supervisión escolar; *Significados sobre la supervisión escolar*, el cual profundiza en cuanto a la interpretación de la supervisión escolar acerca de su labor.

Coffey y Atkinson (2003) conciben la codificación en la investigación cualitativa como un “proceso dinámico cuyo propósito es vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías en función de alguna propiedad o elemento común” (p. 32), en el caso de este estudio , si

bien contempla apartados de información, las categorías que se abordan han sido construidas con base en fuentes tanto teóricas como empíricas y el ejercicio heurístico que se desarrolla para analizarlas, permite considerar a las categorías como apoyos para pensar, que van enriqueciendo el análisis y al hacerlo más elaborado y en el caso del presente estudio, históricamente situado.

En ese mismo sentido, Strauss (como se citó en Coffey y Atkinson, 2003) plantea que la codificación "debe usarse para abrir la indagación y pasar a la interpretación" (p. 25). La codificación y el análisis de la información se desarrollaron atendiendo a las categorías de indagación así como aquellos elementos emergentes o transversales que pudieran no estar contemplados de entrada pero que resultaron de significatividad teórica o metodológica; para la clasificación y de análisis de información, se establecieron códigos descriptivos, interpretativos e inferenciales (Miles y Huberman, 1994) con base en las orientaciones de las categorías recuperadas en el guion de la entrevista así como en las que surgieron durante el desarrollo del trabajo de campo.

A continuación se presentan algunos de los resultados del estudio, con base en el avance de la investigación; se incluyen específicamente elementos descriptivos e interpretativos iniciales, sobre el trabajo docente y la supervisión escolar, incluyendo el trayecto docente de los participantes, su incorporación a la supervisión escolar, las dificultades que identifican en su función supervisora, las condiciones en que la realizan y los tipos de apoyo de que disponen para llevarla a cabo.

El trayecto profesional de los supervisores y las supervisoras participantes, incluye un periodo que varía entre los 24 y los 39 años de servicio, durante los cuales se desempeñaron como docentes frente a grupo, luego, mediante concurso y atendiendo las reglas de la comisión escalafonaria entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato de Trabajadores de la Educación (Comisión Mixta SEP-SNTE), obtuvieron ascensos a subdirecciones y direcciones escolares, y posteriormente, a la supervisión. Los participantes manifiestan un alto grado de satisfacción por haber desarrollado los méritos necesarios para ser supervisores escolares, pues expresan que no solo fue su antigüedad en el servicio la que les permitió ser buenos candidatos, aun cuando dicho rubro representaba un alto puntaje en el sistema de promoción escalafonario, sino que destacan su interés en mejorar su práctica educativa lo que les llevó a desarrollar su formación profesional, debido a lo cual estudiaron licenciaturas, maestrías, talleres y cursos de diversas temáticas, orientadas a desarrollar sus conocimientos y sus habilidades en el campo educativo.

La investigación respecto a los perfiles de los supervisores escolares muestra una valoración alta de "la experiencia comprobada como docentes y directores (...) y de preferencia estudios superiores" (García y Zendejas, 2008, p. 262) lo cual es consistente con las características de los participantes; los concursos de oposición en que participaron usaron predominantemente el análisis del currículum de los aspirantes, y en algunos casos, exámenes de información o entrevistas con autoridades educativas, pero por lo general es frecuente que las habilidades y los conocimientos que se requieren para atender las exigencias de la función supervisora se vayan adquiriendo con la

experiencia del puesto, en combinación con referentes empíricos previos pues no hay estructuras de formación que preparen para la función.

Aportes de investigación relacionada con la selección de supervisores muestran que hay pertinencia en evaluar los conocimientos sobre gestión escolar, planificación y evaluación e investigación, uso de TIC y habilidades como expresión oral y escrita, trabajo en equipo y habilidades para la toma de decisiones; son comunes los concursos de oposición en los que se implementan entrevistas, análisis de currículum vitae, aplicación de test psicométricos y exámenes estandarizados, también se valoran las actitudes y disposiciones hacia el compromiso social y el servicio a la comunidad, y en algunos casos se incluyen observaciones de los aspirantes en sus prácticas como docentes o como directores (García y Zendejas, 2008).

Supervisores y supervisoras participantes en el estudio tienen a su cargo entre siete y quince escuelas, con el correspondiente colectivo escolar, el personal de docentes frente a grupo varía de entre 80 a 169, la cantidad de alumnos fluctúa de entre 2500 y 4300 en la zona a cargo de cada uno, por lo que se resaltan las dificultades para atender tanto lo administrativo como lo pedagógico debido al volumen de trámites, la diversidad de situaciones que requieren de su atención y acompañamiento, la demanda de seguimiento detallado a las estrategias de trabajo y de orientación específica a las escuelas que atienden, mismas que además de estar dispersas geográficamente presentan situaciones sumamente diferenciadas en sus necesidades de apoyo, como es el caso de las escuelas bidocentes o tridocentes de zonas semirurales o en aquellas en que hay problemáticas exacerbadas de rezago escolar.

La situación descrita muestra el poco avance en atender las condiciones estructurales que permitan una mejor focalización del trabajo de los supervisores pues la lógica de la precariedad administrativa y organizativa sigue presente en las escuelas y en las zonas escolares, en contraposición a los ofrecimientos de financiamiento y responsabilidad del Sistema Educativo, la escasez de recursos mantiene como un discurso sin respaldo los apoyos para lograr las metas educativas, pues como menciona una de las participantes:

Los diez directivos están bien conscientes de su función, y sacan [dinero] de donde se puede, van y piden, andan mendigando cosas para sus escuelas, que aires, que calentones, tú como maestra o como directivo sacas de tu bolsa, y das y das y siempre estamos necesitando... que copias... que material para la impresora, porque ahorita va medio año y no hay libros completos, y porque el gobierno dijo, “no paguen, no tienen necesidad, no pueden negarle la educación” entonces los docentes y los directivos a fuerzas, como pueden sacan los gastos (Supervisora escolar 3).

En algunos casos no se cuenta con un espacio para la supervisión escolar, y si lo hay es deficiente, y los supervisores lo han acondicionado con sus propios recursos; asimismo, la gasolina, los gastos de teléfono y de conexión a internet, son cubiertos por los supervisores, pues resultan elementos indispensables para cumplir su función. Por último, se mencionan las dificultades para conseguir recursos de diverso tipo pues están limitados a lo que pueden conocer, acceder y gestionar de manera fortuita, pues no hay una red institucional o interinstitucional que apoye su labor, buena parte de los recursos que perciben las supervisiones escolares son concesiones de las escuelas, como material de papelería o aportaciones económicas para realizar estrategias académicas. Estos elementos muestran el nulo avance en la atención a la infraestructura y los recursos para la supervisión lo cual ya se ha señalado en estudios previos:

La infraestructura y los recursos disponibles para que el supervisor desarrolle su labor se caracterizan por una escasez de recursos materiales, humanos y financieros, razón por la cual es el propio supervisor quien en muchas ocasiones los gestiona o incluso los aporta (García y Zandejas, p. 289).

Con relación a las dificultades para llevar a cabo su labor, también se identifican conflictos en algunos colectivos escolares y en directivos, mientras que los conflictos con padres de familia son más numerosos y frecuentes; señalan la sobrepoblación de los grupos escolares, lo cual es disposición de las autoridades educativas superiores, ante la insuficiente infraestructura educativa, en consecuencia a lo anterior, hay problemas en los resultados educativos; consideran que las innovaciones se ven limitadas por las realidades contextuales, como la falta de apoyo de las familias, los materiales escasos, los contextos de violencia e inseguridad pública y las estructuras burocráticas educativas; coinciden en enfatizar la sobrecarga administrativa, la falta de personal de apoyo pues si bien en teoría está avalado por la autoridad educativa, en la práctica no se cuenta con él.

CONCLUSIONES

Los supervisores entrevistados cuentan con un perfil académico respaldado por estudios de licenciatura, maestría y diplomados diversos, en cuanto a la formación para la administración por lo general el respaldo es empírico, su perspectiva de la supervisión escolar es acorde con los planteamientos curriculares de la educación en México y consideran deseable y pertinente el logro de los propósitos educativos establecidos.

Asimismo, los supervisores y supervisoras participantes describen y analizan procesos administrativos y acciones pedagógicas, muestran que conocen de la separación que tradicionalmente se ha llevado a cabo entre ambas y reconocen las orientaciones de un modelo de gestión que logre su integración; también abordan con solvencia las categorías y conceptos que se relacionan con el proceso de reforma educativa, así como los contenidos generales de los rasgos más relevantes en el mismo; aunado a ello se muestran abiertos a asumir las transformaciones que se impulsan desde las instancias de autoridad educativa y manifiestan convencimiento acerca de la relevancia de su función como garante del cumplimiento normativo y del logro de los propósitos educativos en el marco del rendimiento de cuentas y la colaboración social.

En cuanto a las dificultades para desarrollar la función de la supervisión escolar, se muestra el rezago en generar condiciones que permitan a la supervisión escolar concentrarse en las funciones que se le han encomendado, pues como se lleva a cabo actualmente, son limitadas las posibilidades de impacto, posiblemente logren el control administrativo y al registro de actividades académicas, pero difícilmente un monitoreo y acompañamiento profundo de los asuntos bajo su responsabilidad. Aun más, las ofertas formativas para la supervisión escolar son escasas y se perciben como desarticuladas por parte de los participantes, por lo que es necesario plantear la reorganización de la carga de trabajo de los supervisores y plantear en concordancia la formación de los mismos.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. & Cosse, G. (2006). *Las actuales reformas educativas en América Latina, cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficiencia y Cambio den Educación, Vol. 4 (2e), pp. 1-26. Disponible en? <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf> Consultado el 01 de mayo de 2017.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. 1ª Edición (en español). Editorial Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- Del Castillo, G. & Azuma, A. (2012). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. 1ª edición electrónica. FLACSO, Distrito Federal, México.
- García, B. & Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 1ª ed. México.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2010). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes*. In N. Denzin & Y. Lincoln, Manual de Investigación Cualitativa, Volumen II (pp. 38-78. México: Gedisa, Guber, R. (2001). La etnografía, étodo, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial N.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad (Vol. 11). Editorial Norma. Disponible en: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf> Consultado el 9 de febrero de 2017.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª. Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- SEP (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.