

**Supervisión escolar:
Perspectiva dinámica y constructora
de la mejora educativa**

***School supervision:
A dynamic and constructive perspective
of educational improvement***

Verónica Gutiérrez Soriano

Escuela Normal La Paz
Veracruz, México
vgutierrez@cpv.edu.mx

Israel Tejeda Pérez

Zona Escolar n.º 20
Veracruz, México
sevsup20cordobalocales@gmail.com

Recepción: 18 de diciembre de 2016

Primera revisión: 5 de abril de 2017

Segunda revisión: 21 de julio de 2017

Aceptación: 17 de septiembre de 2017

Resumen

A pesar de la diversidad de reformas educativas dadas en Latinoamérica desde mediados del siglo pasado, la escuela no había sido percibida como una entidad viva. No es sino hasta casi la segunda década del siglo XXI cuando las escuelas fueron ubicadas en el centro del proceso educativo, enfatizándose la labor gestora de la supervisión. En este ensayo se expone la experiencia de una sencilla metodología de acción aplicada en la supervisión escolar de cincuenta escuelas. Se plantea un primer acercamiento a la fundamentación de la supervisión escolar ejercida mediante acciones de gestoría pedagógica. Se establecen conclusiones preliminares relacionadas con los procedimientos propuestos, ejecutados y sustentados en la experiencia, por ejemplo, que el supervisor asuma el liderazgo de los procesos de gestión pedagógica.

Palabras clave: Supervisión pedagógica; gestoría; escuela al centro.

Abstract

Despite the diversity of educational reforms in Latin America since the middle of the last century, schools had not been perceived as living entities. It was not until almost the second decade of the twenty-first century that schools were placed at the center of the educational process, emphasizing the managerial task of supervision. This essay discusses the experience of a simple methodology of an action applied in the supervision of fifty schools. We propose a first approach to the fundamentals of school supervision carried out through pedagogical managerial actions. Preliminary conclusions are established related to the proposed procedures, which are implemented and supported by experience, as, for instance, the fact that the supervisor assumes a leadership role in the pedagogical management processes.

Key words: *Pedagogical supervision; management; school at the center.*

1. Introducción

La proliferación de reformas educativas en las últimas décadas en América Latina, y sus resultados considerados internacionalmente como deficientes, ha abierto interesantes líneas de indagación referidas a la gestión, pues se estima que el problema no está principalmente en los contenidos, sino en los procesos. Sin embargo, puede observarse que no se cumplen las promesas con que se parte o, lo que es lo mismo, que en la implementación aparecen elementos inesperados que no pueden controlarse, y, por ende, no se alcanzan las metas. Dado que con regularidad se aprecia que las reformas educativas generan una lucha entre grupos que apoyan o se oponen, es imposible anticipar la dirección que tomará la reforma. Este trabajo tiene como objetivo general explicar una perspectiva que ha empezado a implementarse en el trabajo de supervisión, basada en el diálogo y la confianza, en una realidad particular de una zona escolar.

Para dar pasos hacia la innovación muchas reformas dejan atrás aspectos fundamentales. Las transformaciones realizadas en los años sesenta del siglo pasado surgieron por el movimiento reformista de los Estados Unidos y trajeron consigo la aplicación de proyectos especiales de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias. Se trataba de actualizar los programas de enseñanza y de capacitar al magisterio para que emprendieran su labor con mejores programas y mayores competencias.

Estas reformas llegaron a México a finales de la década de los sesenta, y para los setenta no se había logrado objetivo alguno. La propuesta establecía un concepto de aula, aspecto clave para el cambio en la educación, y definía como agente principal al enseñante. De todas las instancias organizativas que constituyen el sistema escolar se elegía la más pequeña, aquella que se encuentra en la base operativa, y se le cargaba todo el peso y responsabilidad del cambio. Las instancias superiores, como la institución escolar, los niveles de conducción regionales o intermedios, donde están los supervisores, y la conducción central de la educación, no tenían un lugar explícito en este proceso, y por ello su papel no fue de facilitación de las reformas propuestas. La lógica del funcionamiento general no llegó a ser alterada por los movimientos producidos en otras instancias, adentro de las aulas (Tardif, 2009).

Posteriormente, en la década de los ochenta, nuevos reclamos sociales y de conocimiento se sumaron, haciendo urgentes otros cambios, que conformaron nuevas reformas educativas en la región latinoamericana, que tuvo su apogeo en la década de los noventa. En esta fase, la atención particularmente se ubicó

en la escuela como unidad del cambio del sistema. Sus propuestas se refirieron básicamente a la necesidad de dar mayor autonomía a los maestros e incrementar su profesionalización como forma de obtener respuestas pedagógicas más acordes con las necesidades específicas de los alumnos y de su contexto. Los programas educativos se transformaron en el currículo y las instituciones escolares debieron comenzar a pensarse a sí mismas desde el Proyecto Educativo Institucional. Pero nuevamente la mirada de cambio se concentraba en la base del sistema educativo, además de los docentes se añadieron las escuelas, y el centro de la acción se fijó en el rol del director. Por tanto, no se ponía énfasis en la importancia de otros implicados en los niveles jerárquicos de la administración, como los supervisores u otros agentes de asistencia a la escuela, o en la conducción central del sistema, o en el entorno más amplio (Fullan y Stiegelbauer, 2016).

Casi en la segunda década del siglo XXI se reconocen algunas de las restricciones que tuvieron las reformas en los años noventa del siglo pasado, cuyo resultado, otra vez, no fue el esperado. Hoy existen evidencias puntuales de que el trabajo del docente es esencial, que la escuela puede, y es central, pero sabemos también que no puede sola. Empieza a aparecer con claridad la trascendencia de los niveles jerárquicos en el organigrama más el papel que juegan los gestores que están fuera de la escuela, entre quienes, uno de suma importancia, por su cercanía e historia, es el supervisor. La reforma mexicana actual coloca a la escuela y su gestión en un marco más amplio del sistema escolar, y a éste, en el contexto de la dinámica política, entendida como el escenario donde se dan discusiones y conflictos entre actores e intereses, pero, sin lugar a dudas, como el lugar donde se generan propuestas fundamentales para alcanzar los propósitos de las instituciones públicas y privadas.

2. La función supervisora

Actualmente la *función supervisora* requiere de un modelo que acompañe, asesore y entable un diálogo pedagógico con los directivos, maestros y padres de familia para gestionar el aprendizaje de todos los alumnos de las diferentes escuelas que conforman la zona escolar. Por lo anterior, la misión de la Supervisión Escolar requiere “asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles a su cargo” (SEP, 2011, p. 9).

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (Española, 2016), *función* es: 1. f. Capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos. 2. f. Tarea que corresponde realizar

a una institución o entidad, a sus órganos o personas. Lo anterior hace referencia al significado etimológico, por lo que la función supervisora radica en la capacidad de actuar con responsabilidad en búsqueda del logro de metas comunes como tarea primordial (Martínez, 2011).

En La Ley General de Educación en México, en su artículo 14, fracción XII, las acciones de supervisión incluyen: Coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como *apoyo* a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares (Ley General de Educación, 2016). De esta forma, el ordenamiento legal atribuye al supervisor un servicio de apoyo tanto académico, investigativo y administrativo que complementa a las y los docentes y directores de las escuelas para que desempeñen una práctica que dirija los aprendizajes de los alumnos; ésta es una función para el logro y alcance de los objetivos educativos.

Martínez (2011), cita al ilustre maestro mexicano Rafael Ramírez, quien plantea el contraste entre supervisar e inspeccionar:

La supervisión de un sistema escolar es algo más que su simple inspección. Inspeccionarlo es cuidar y velar no ya que avance, sino que conserve la eficiencia actual, cualquiera que ella pueda ser; supervisarlos es no sólo cuidar que conserve su eficiencia sino, además, trabajar por aumentarla, mejorando y perfeccionando constantemente las normas conforme a las cuales ha sido edificada y aquellas con que esté siendo conducido dicho sistema. Inspeccionar es ejercer un papel fiscalizador estático y pasivo, en tanto que supervisar es ejercer un papel dinámico y constructor (p. 7).

Diálogo pedagógico

En la práctica pedagógica en el área de influencia en donde se realizan labores de supervisión, el diálogo pedagógico ha sido clave para encontrar las fortalezas y áreas de oportunidad. El diálogo pedagógico es el eje dinamizador y constructor. Con ello se ha logrado que la labor supervisora no consista en ir a las escuelas a fiscalizar, sino a apoyar, sugerir, asesorar, escuchar, y otras habilidades propias de la gestión, habilidades cuyo dominio permite que el poder de la palabra cumpla su propósito y encauce el encuentro con las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje. Supervisar implica ser empático y dar confianza, sin juzgar, criticar o poner en evidencia a los profesores. Al respecto Fierro et al. (2009), manifiestan lo siguiente:

Cuando dos o más personas se disponen a dialogar, significa que están dispuestas a sustentar sus ideas sin autoritarismos, que tratarán de comprender otros puntos de vista y que están dispuestas a aprender unas de otras. El ejercicio auténtico del diálogo va dando lugar, poco a poco, al pensamiento crítico. Por medio del diálogo, los maestros irán recuperando los dos grandes elementos que sirven de punto de partida para el trabajo: su experiencia y su saber pedagógico (p. 267).

Sin duda alguna, ejercer un modelo de supervisión con estas características, promueve la colaboración de los docentes, sabiendo particularmente que se le dará un trato de igual, y por tanto, acepta el acompañamiento académico que legalmente debe desempeñar la supervisión. Esta tarea ha de realizarse sin dejar de lado lo holístico pues pone en práctica “la capacidad de discernimiento para trabajar con personas, habilidad para comunicarse y comprender sus actitudes y motivaciones desde varias perspectivas” (Carrillo, 2008, p. 1).

En la actualidad, la gestión educadora, tanto del docente que la dirige como del director y supervisor que acompañan, pasa por un cúmulo de barreras que impiden desarrollar estrategias didácticas que faciliten a los estudiantes apropiarse de los aprendizajes. Los elementos que pueden distinguirse son la cultura institucional, los diferentes estilos de liderazgo docente, tradiciones de enseñanza propias del contexto social, políticas y burocracia de las autoridades superiores, sindicatos que obstaculizan la labor gestora en pro del proceso de una enseñanza-aprendizaje de calidad (Esteve, 2016).

En este sentido, la gestión escolar pretende cambiar de rumbo, trascender del concepto de administración escolar o burocracia, a cambio educativo, realizar acciones que conduzcan a la construcción del aprendizaje que permita “garantizar los propósitos educativos en el interior de las escuelas” (Pérez, 2014). Por tanto, el ejercicio pedagógico debe ser el instrumento rector que garantice la creación del conocimiento; es decir, movilizar un “conjunto de acciones relacionadas entre sí emprendidas por el equipo directivo [...] para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (p. 361).

Es necesario promover la confianza entre los docentes, con respeto y honestidad, para desempeñar una visión dinámica y emprendedora. Es urgente ser receptivo a todo lo que sucede alrededor, ver a la escuela desde dentro y hacia afuera, tener datos fidedignos de quiénes la constituyen, cómo es el contexto que la rodea, con qué recursos materiales y humanos cuenta, el acceso y el apoyo

de los padres de familia, el perfil de los docentes, etc., no descartar inclusive la práctica docente sobredeterminada (Fierro et al., 2016).

Por tanto, un supervisor escolar debe emprender acciones que sean congruentes con cada una de las condiciones de la escuela; escuchar es una habilidad destacada para los diferentes actores del proceso educativo, para que juntos encuentren las respuestas adecuadas a la aplicación de la gestión educativa. Cada escuela es diferente, tiene necesidades diversas y costumbres que algunas veces son fortalezas, pero otras no, por lo que, diagnosticar es la primera herramienta antes de llegar a imponer actividades.

- Este diagnóstico se debe realizar con instrumentos consensuados con los docentes y no de forma arbitraria.
- Posteriormente, aplicar los instrumentos en presencia y con ayuda de los docentes y personal directivo de la escuela.
- El manejo de los datos recogido a través de los instrumentos ha de realizarse con todo profesionalismo, porque se trata de involucrar a los docentes en el ejercicio de identificar las problemáticas que acontecen en el aula y en la escuela, para ello, han de ser partícipes en este ejercicio.
- Una vez obtenidos los datos, deben ser analizados en el Consejo Técnico Escolar (CTE).
- En el mismo CTE ha de establecerse el plan de acción, con acciones de mejora puntuales, que buscarán la solución al problema, donde el papel de la gestoría juega un rol contundente para lograr la solución al problema.
- Establecer las estrategias de seguimiento del plan de acción.

Trabajo entre pares

Otra gestión importante que se implementa en esta forma de supervisar la escuela es el trabajo entre pares. No es lo mismo dar órdenes a los colectivos docentes para que realicen las actividades técnico-pedagógicas, que buscar las soluciones de manera colegiada. El diálogo pedagógico que se desarrolla de docente a docente para dar respuesta a los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene mejor aceptación y excelentes resultados cuando es construido por ellos mismos.

Como se ha dicho, el supervisor escolar debe propiciar el trabajo entre pares, tarea fundamental para que los directores y los docentes encuentren las mejores estrategias en la construcción de aprendizajes significativos. ¿Qué son los pa-

res? “Son personas que ocupan una posición semejante; en este caso dentro del sistema educativo. Los profesores frente a grupo son pares de otros maestros; los directores son pares de sus colegas que realizan la misma función, etcétera” (SEP, 2011, p. 9). Por lo anterior trabajar entre pares es:

Cuando los pares interactúan y comparten vivencias, experiencias, reflexiones, conocimientos, lecturas, materiales, propuestas, esas estrategias, aunque no estén muy claras, afloran y se pueden construir entre todos otras, mejores, potenciadas por el saber de todos los involucrados. Eso es aprender entre pares (SEP, 2011, p. 9).

Actualmente estamos con ocho meses de trabajo en la Zona Escolar y se aprecian resultados importantes porque toda la plantilla de la escuela sabe qué hacer, cómo y cuándo hacer, el supervisor sólo cabildea, propone y realiza la función de tutor. También, el líder de la zona, da seguimiento y evalúa junto con el personal docente y directivo para seguir o cambiar las estrategias, dependiendo del resultado. No obstante, los efectos son significativos, pues darles la confianza a ellos permite que los profesores sean autores auténticos de los aprendizajes.

3. Conclusiones

Es necesario que el supervisor se asuma como un líder que descarte dar órdenes y estrategias, sino que ha de preocuparse por los procesos de la gestión pedagógica. Basta de realizar visitas improvisadas a las escuelas, sin ningún propósito establecido, dejando de lado el diálogo acerca de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, o la búsqueda de estrategias que ayuden al logro educativo. La visita de gestoría a los centros escolares ha de centrarse en lo pedagógico.

La labor gestora pedagógica de la supervisión es una función que orienta pertinentemente cómo ha de ejercerse la práctica pedagógica, motiva a los maestros a desempeñar su trabajo, al mismo tiempo influye en los alumnos para que aprendan y logra que los padres de familia se involucren de forma efectiva y con calidad en la escuela.

Asimismo, la confianza en la tarea que desempeñan los profesores y directores es vital para el logro de las acciones en la función.

Aprender a convivir con la comunidad educativa ayuda a que no exista resistencia en la ejecución de las actividades de la escuela, acoger a todos

garantiza un buen clima escolar, porque cuando en las escuelas existe felicidad, buenas relaciones, confianza, por añadidura habrá aprendizajes.

La supervisión en el siglo XXI ha de ser garante de la educación para dar a los estudiantes el acceso a las escuelas, disponer de las condiciones para la totalidad de los estudiantes, que exista igualdad y equidad en las escuelas de la Zona Escolar. Esta es la tarea fundamental del supervisor escolar y sólo se logrará si se tiene tacto con visión dinámica y constructora.

Referencias

- Carrillo, L. E. (2008). *La gestión escolar en las instituciones educativas*. Chihuahua: Synthesis.
- Congreso de la Unión (2016). *Ley General de Educación*. México, D. F.: DOF.
- Esteve, J. M. (2016). Identidad y desafíos de la condición docente. En J. G. Trujillo, M. M. González Arenas, & E. A. Hakim Vista, *Seminario de Apoyo a la Titulación I, II y III* (pp. 293-327). Veracruz: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas Lesvia. (2016). Fundamentos del Programa. En J. G. Trujillo, M. M. González Arenas, & E. A. Hakim Vista, *Seminario de Apoyo a la Titulación I; II y III* (pp. 267-275). Veracruz: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2016). El administrador de la Zona Escolar. En R. O. Pedroza, *El proyecto escolar* (pp. 156-178). Veracruz: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Martínez, A. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. México, D. F.: SEP.
- Pérez, A. (2014). *Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano*. Cundinamarca, Colombia: Educación y Educadores.
- Real Academia Española (2016). Función. En *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=C9N X1Wr>
- SEP (2011). *Supervisión XXI. Orientaciones para su actuación*. México, D. F.
- SEP (2012). *Aprender entre pares. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela*. México, D. F.
- SEP (2014). *Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos*. México, D. F.: SEP.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.