

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS

Maria De La Luz Jimenez Lozano
UPN-Torreón
luzjimenez_27@hotmail.com

Juan Manuel Caballero Arriaga
UPN-Torreón
onimel13@hotmail.com

1

RESUMEN

Fortalecer la autonomía de la gestión, ha constituido en eje de las reformas recientes, como propósito y como estrategia para impulsar la calidad educativa. La transformación de la supervisión escolar apunta a la definición de un perfil que exigen a los supervisores apropiarse de recursos, desarrollar competencias para un liderazgo capaz de promover, diseñar y evaluar el cambio en las escuelas y constituirse en el acompañante profesional para la formación en el ejercicio de la gestión y de la docencia de los profesores en su ámbito de competencia. Una nueva racionalidad sobre el trabajo en la escuela induce expectativas de otros modos de relación entre agencias y agentes educativos, como nuevas formas de relación institucionales; las cuales van imponiéndose mediante regulaciones sobre las carreras profesionales-laborales y las propuestas operativas para la gestión. Cambian radicalmente las condiciones laborales mientras las condiciones de contexto son invisibilizadas por las exigencias hacia los sujetos. El siguiente texto se produce en el proyecto de investigación, *Supervisores escolares: trayectorias, sensibilidades, disposiciones y mecanismos de asesoría y acompañamiento a la tarea pedagógica*, cuyo propósito es documentar lo que está sucediendo, identificar las disposiciones que mueven a los supervisores a actuar y los quiebres en *habitus* construidos en las trayectorias escolares, como productores nuevas subjetividades vinculadas a la gestión escolar y la gestión de Sí mismos. Las aproximaciones a los contextos político e institucional para el ejercicio de la supervisión, permiten situar las experiencias vitales de los sujetos, los procesos en los que un Sí mismo se ajusta o distancia de los perfiles diseñados para llegar a Ser supervisores y los modos en los que algunos de ellos, en el juego de los reconocimientos, van delineando, valorando, definiendo quiénes ser.

Partir de las experiencias vividas y de las convicciones movilizadas en la acción cotidiana, contribuye a identificar estrategias, posibilidades, límites y reconstrucciones sobre el trabajo de quienes hoy ocupan esas posiciones, así como las adhesiones y contraposiciones a las intencionalidades y metas de transformación impulsadas a través de políticas y programas gubernamentales. Al problematizar y analizar la constitución subjetiva de los Supervisores escolares en sus trayectorias laborales y profesionales, con especial atención en los modos de acompañamiento y mecanismos y recursos de asesoría a directores y docentes en las escuelas se pretende reconocer los procesos autoformativos y potenciales recursos para la colegialidad y formación profesional como construcción entre pares.

2

PALABRAS CLAVE: Supervisión escolar, trayectorias profesionales, constitución subjetiva.

Introducción

En México, a partir de las reformas impulsadas con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se ha insistido en transformar las relaciones al interior de las escuelas y con los contextos inmediatos, como tecnologías para redefinir el centro del sistema escolar y desplazar los compromisos del Estado mientras promete a la población una educación de calidad para todos. Fortalecer la autonomía de la gestión, ha constituido en eje de las reformas recientes, como propósito y como estrategia para impulsar la calidad educativa. En los documentos de política (SEP, 2013), se alude a mecanismos de seguimiento, identificación de necesidades, incentivos por acreditación de mejores resultados, apertura a una mayor participación de diversos agentes y un manejo oportuno y transparente de la información sobre recursos asignados, avances y resultados en cada escuela.

Para concretar esta política, la transformación de la supervisión escolar se ha señalado como clave. Los cambios en las condiciones de acceso y permanencia en los puestos de supervisión, dirección y asesoría (DOF, 2013), colocan en el centro de atención a quienes actualmente se ocupan de esas funciones y les exigen apropiarse de recursos y desarrollar

competencias para un liderazgo capaz de promover, diseñar y evaluar el cambio en las escuelas.

Pareciera que el planteamiento exige abandonar lo que se hacía y hace en las escuelas para adoptar un modelo estratégico y funcional a los requerimientos del sistema. La Supervisión escolar ha sido históricamente, enlace entre las autoridades educativas, locales, estatales y nacionales y las escuelas, docentes, alumnos y padres de familia que las ocupan. Entre las decisiones de política, proyectos y programas para la escuela, los jefes de sector, supervisores y directivos, constituyen una estructura básica de control y reconstrucción de los ordenamientos gubernamentales que definen los límites de la autonomía de la gestión a la que se alude recurrentemente como fin de las recientes reformas educativas..

Hoy, puesto en entredicho el trabajo escolar, se ha cuestionado un modelo de supervisión escolar con predominio de las tareas administrativas, una formación en la experiencia consistente en la apropiación de prácticas habituales y un ejercicio de poder jerárquico, que se fortalecieron históricamente con la influencia de la organización sindical para el acceso y definición de las relaciones con los profesores, se ha venido planteando un modelo de profesionalización de la función supervisora, guiada por estándares de gestión y procedimientos selectivos inscritos en las regulaciones sobre el estatuto laboral, impuestas como condiciones de buenas prácticas y agencia de mejora de procesos y resultados en las escuelas.

Las propuestas están en sintonía con los planteamientos de la llamada nueva gestión escolar, suscrita por México con los organismos internacionales, como el “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” en el que se define una redefinición de la labor de los directivos, el liderazgo y una gestión escolar de excelencia, con estándares, procesos de formación, selección y contratación profesionales, y la llamada autonomía escolar. Prescritas en las leyes del Estado Mexicano: en el Artículo Tercero constitucional, en la Ley de educación y en la Ley de Servicio profesional docente y son definidas operativamente en los programas sectoriales, planes y programas de estudio, lineamientos de los Consejos técnicos escolares (CTE) y en los Consejos escolares de Participación social (Ceps); nuevas reglas

y promesas de mejora actúan en los sentidos comunes como referentes de un deber ser impuesto ahora con inusitada rigidez y contradictoria implantación.

Suscripciones y prescripciones que presentan como deseable un abandono en dos planos, de las formas de relación entre niveles de un sistema que definió a la Supervisión a partir de una posición en la estructura jerárquica y de los modos en que tradicionalmente se llegaba a ser supervisores. Como acercamiento al acontecer en los espacios concretos, reconstruimos analíticamente la trama que se configura entre las regulaciones para dirigir el cambio, las condiciones que marcan posibilidades y límites de realización, así como las regulaciones de ingreso, éstas últimas, inscritas en el modelo que define los nuevos modos de ser y llegar a ser.

4

Proceso Metodológico

Las pautas discursivas con las que se han inducido las propuestas para transformar la supervisión escolar, giran –por un lado- en el lugar estratégico para promover la autonomía de la gestión y -por otro- en torno a la centralidad de lo pedagógico, el compromiso de asesoramiento y orientación profesionalizante, presuponiendo el potencial de convocar a la colaboración y animar el trabajo colegiado. Se coloca a los supervisores en relación con escuelas, directivos y docentes, en horizontalidad y comprometidos en proyectos formativos para todos.

Una nueva racionalidad sobre el trabajo en la escuela que induce expectativas de otros modos de relación entre agencias y agentes educativos, como nuevas formas de relación institucionales; que van imponiéndose mediante diversos mecanismos, entre los que destacan las regulaciones para el control sobre el acceso, la permanencia y el reconocimiento. Cambian radicalmente las condiciones laborales mientras las condiciones de contexto son invisibilizadas por las exigencias hacia los sujetos. Frente a esto cabe preguntarse por lo que está sucediendo, por las disposiciones que mueven a los supervisores a actuar y los *habitus* construidos en las trayectorias escolares, como productores de sentidos compartidos sobre la supervisión.

Esta contribución se formula en el marco de una investigación para reconstruir trayectorias de los supervisores y experiencias de asesoría y acompañamiento. Es una investigación en curso apoyada por el Fondo Sectorial CONACYT-SEP/SEB; se realiza

mediante: una encuesta por cuestionario propuesta a los 58 Supervisores y los 10 Jefes de Sector del sistema federalizado de educación primaria en la Región Laguna de Coahuila para recabar datos censales (Datos generales, Escolaridad, Experiencia en el campo, participación en programas de actualización, etc.), y de contexto (Ubicación, condiciones de trabajo, organización, programas, apoyo disponible, etc.); entrevistas en profundidad a un grupo de supervisores seleccionados a partir del análisis de sus respuestas a la encuesta inicial, y el seguimiento, mediante recursos etnográficos, de las dinámicas de los Consejos Técnicos en cuatro de los diez sectores escolares, así como las propuestas pedagógicas en las Rutas de mejora, como espacios de construcción de nuevas formas de ser profesionales y de ser escuela.

En la primera etapa de la investigación se realizó el acercamiento a las Zonas Escolares y en particular a los Supervisores. El propósito en el primer acercamiento era describir las condiciones particulares de contexto, identificar casos, valorar las posibilidades de participación y establecer los compromisos con Supervisores que se incorporarían al proyecto. Una vez definida se están realizando entrevistas en profundidad con Jefes de Sector y Supervisores, observación y seguimiento de reuniones de Consejos Técnicos. Las entrevistas en profundidad nos acercan a las sensibilidades y disposiciones de los Supervisores hacia la constitución de Sí y hacia los modos de relación con los otros.

Las regulaciones y la promesa de salvación

Para resolver las cuestiones de un nuevo modelo de supervisión -requerido para el cambio en las escuelas y la calidad educativa-, se convoca a participar de los mecanismos de reconocimiento de la idoneidad, tal cual se ha venido definiendo en los instrumentos de política y más concretamente en el establecimiento de Perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2011) diseñados desde las pedagogías que han dado curso a la exigencia de profesionalización del trabajo docente y la gestión escolar. Históricamente, llegar a ser supervisor estuvo vinculado a la militancia sindical. Con la Ley general del servicio profesional docente se promete que a través de un examen se puede alcanzar una posición que ofrece ciertas ventajas en el estatuto laboral y la carrera profesional, conminando a abandonar las formas anteriores de elección o promoción de un docente a una función directiva, asesor técnico pedagógico, de supervisión o de jefatura de sector instaladas en la imbricación del disciplinamiento y participación oficial-sindical.

Elevado al rango constitucional, la reforma del Artículo 3°, en la fracción III fija nuevas reglas:

“El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”

Asimismo, la Ley general de educación, en su Artículo 14, define como atribuciones exclusivas de las autoridades educativas, realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente. La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en su Artículo 28 refiere que en materia de Servicio Profesional Docente, para la educación básica y media superior que imparta el Estado, corresponde al Instituto expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para los procesos antes señalados.

La Ley general del servicio profesional docente en su Artículo 1° establece las instancias facultadas para establecer los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. En el Artículo 3° define como sujetos del Servicio que regula esta Ley a los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión y asesores técnico pedagógicos. Destacamos el Artículo 4° fracción XXIV, donde se definen las Funciones de Supervisión, en complementareidad, las de vigilancia, apoyo, asesoría, enlace y administración:

“A la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida

operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación”.

En cambio, en el acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar propone el fortalecimiento de las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, y define la autonomía de gestión escolar como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones. Insiste en el desplazamiento de un modelo históricamente constituido centrado en la administración, hacia una supervisión escolar que contribuya a lograr la calidad prometida.

“g) Fortalecimiento de la Supervisión Escolar. Alejar a la supervisión escolar de responsabilidades fundamentalmente de control administrativo y orientarla decididamente al aseguramiento de la calidad del servicio educativo”.

En términos de posibilidades de concretar las reformas, destacan dos promesas-propuestas en relación con lo anterior: “Reducir significativamente las tareas administrativas del supervisor y fortalecer sus funciones de orientación y asesoría pedagógicas”; así como “Establecer equipos de apoyo a la supervisión escolar en el desarrollo y mejora continua de las escuelas” (SEP, 2014) por constituir una base material para la concreción de las tareas de asesoría y acompañamiento hacia las que se busca avanzar.

Sin embargo, lejos de las promesas salvadoras, las realidades cotidianas circunscriben la acción de los supervisores. En el acercamiento a las condiciones de realización, las demandas fueron generalizadas: los supervisores reclaman reducción de la carga administrativa, recursos materiales y humanos de apoyo administrativo a la supervisión, asignación de Asesores técnico-pedagógicos como apoyo a las tareas pedagógicas y de gestión de proyectos.

Las siguientes declaraciones resultan elocuentes respecto de las condiciones que todos reclaman:

“El principal problema es la sobrecarga administrativa y la urgencia con la que es solicitada la información, la entrega de documentación o de proyectos así como organizar, realizar o participar en eventos oficiales, siempre para el día siguiente... o para ayer...” (C0203).

“... no contar con espacio propio, ni recursos. Cumplir funciones múltiples: supervisora, secretaria, auxiliar administrativa, asesora técnico-pedagógica, intendente... a lo que hay que agregar la distancia hasta las escuelas: el tiempo no alcanza” (C0603).

Por sí mismas estas condiciones pesan en la delimitación de posibilidades de acción y dirección de los procesos educativos, y en las cuales hay que situar las personales-profesionales de quienes ocupan y de quienes se incorporan a esta posición. Un primer referente es el de la edad. Incluidos Jefes de Sector y Supervisores, el 11% han cumplido 70 o más años; entre 60 y 69 años se encuentra el 30.5%, entre 50 y 59 años, el 52.6%. Sólo el 5.4% tienen menos de 50 años. Los porcentajes por antigüedad en el servicio se agruparon en el 31.25% quienes han laborado más de 40 años (y hay tres casos con más de 50); el 34.3% de 31 a 40 años de servicio y 34,3% entre 25 y 30 años. La experiencia como supervisores alcanza más de 20 años al 6.2%; entre 16 y 20 años, el 25%; de 11 a 15 el 12.5%, de 6 a 10 años el 12.5% mientras que el 22% lleva en la supervisión de uno a cinco años y otro 22% menos de un año (este grupo lo forman supervisores encargados, quienes participaron del examen de promoción a cargos directivos y están a la espera de resultados que les permitan obtener nombramiento.

Como antecedente y requerimiento para las tareas pedagógicas, los procesos de asesoría y acompañamiento, así como para la definición de proyectos formativos que se esperan de la Supervisión escolar, en la Región Laguna de Coahuila, la mayoría de los supervisores valora haber cursado estudios de Normal Básica y Normal Superior, entre ellos, un 18% cursaron además una Licenciatura en educación; un 2,7% cursó una Licenciatura adicional en otro campo; un 46% realizó estudios de maestría; 2.7% de doctorado.

Resultan significativos los porcentajes de respuestas correspondientes a la pregunta sobre el tiempo que han decidido permanecer en servicio a partir del día en que contestaron el cuestionario. El 47 % respondió que se quedará menos de 5 años. Un 19.44 % sólo 5 años más; un 6.25 % de 6 a 10 años, y un 14% más de 10 años. Un 13% no respondió la pregunta. Cabe destacar el porcentaje de supervisores con cinco años o menos en la función: 44%, del mismo modo que el casi 67% que prevé retirarse en cinco años o menos.

En este contexto, resulta de interés analizar los términos para la incorporación de nuevos supervisores, los puntos de vista de quienes se promueven en la particularidad de las trayectorias profesionales, pero también como expresión viva de las políticas actuales. Los términos están objetivados en las prescripciones de las convocatorias para promoción al puesto de supervisor 2015-2016 y 2016-2017. En la primera convocatoria y proceso de evaluación producida en el marco de la reforma laboral y educativa implementada en el 2014, se establece para el ciclo escolar 2015-2016 la realización de una evaluación para la promoción de los docentes en la función que desempeñan, pasando de docentes a asesores técnicos pedagógicos (ATP), directivos y supervisores.

La incursión, desde la experiencia y el juego de reconocimientos, pasa por distintas pruebas que forman parte de la evaluación especialmente los exámenes, diseñados de forma independiente entre sí, para evaluar diferentes aspectos del perfil de promoción (en esta investigación atendemos principalmente el de supervisores). Se definen 3 categorías de desempeño: Nivel I, Nivel II y Nivel III. El nivel I, significa el dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño de la función: el Nivel II, el sustentante muestra dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en los instrumentos que se consideran indispensable y en el Nivel III significa que el sustentante, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra amplia capacidad para utilizarlos en diversas situaciones.

De cada examen se produce una calificación, y cada una de estas representa un nivel particular de desempeño respecto a un estándar previamente definido, el cual puede implicar una proporción de aciertos diferente a cada caso. No se suma la puntuación de cada examen para generar una puntuación global de todo el proceso de evaluación, puesto que cada instrumento se evalúan dominios diferentes y se atiende una lógica del diseño de cada instrumento. La conformación de los grupos de desempeño abarcó sólo a aquellos sustentantes que obtuvieron un resultado idóneo y en función de la combinación de los resultados alcanzados de nivel de desempeño II o III en los instrumentos considerados en el proceso de evaluación. El primer grupo de desempeño (A) se conformó con aquellos que lograron el nivel de desempeño III, el segundo grupo de desempeño (B) con los que

alcanzaron el nivel de desempeño II en uno de sus exámenes y el nivel de desempeño III en el otro examen. Por último el tercer grupo de desempeño (C) se conformó con los que obtuvieron el nivel de desempeño II en los dos exámenes.

La lista de prelación distingue a los sustentantes que obtuvieron un resultado idóneo en su proceso de evaluación ordenando de mayor a menor puntuación. El orden considera los grupos de desempeño, iniciando con grupo A, después B y al final C. Y al interior de cada grupo se ordena según la puntuación obtenida en el examen de mayor relevancia de los dos instrumentos aplicados y después la calificación en el segundo instrumento.

La jerarquía de los instrumentos de evaluación se establece de acuerdo a cada concurso de promoción y la relevancia de los contenidos específicos de cada uno. La jerarquía de los instrumentos de evaluación para cargos con funciones de supervisión es la siguiente:

1° Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, señalados como prioritarios e indispensables para el desempeño eficaz del cargo: la práctica profesional, la asesoría pedagógica, la autonomía de gestión escolar y la relación con las autoridades educativas.

2° Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, que favorecen la mejora profesional, la comprensión de los principios filosóficos de la educación pública y el conocimiento del contexto social y cultural de las escuelas y la forma de establecer relaciones de colaboración con las familias, la comunidad y otras instancias.

Los dos exámenes enfocan aspectos críticos de la formación del supervisor, el primero en torno a la autonomía, paradójicamente valorando que el supervisor ejercer un liderazgo en su zona escolar a través de funciones de control, seguimiento y acompañamiento dirigidas a impulsar objetivos previstos dentro de los programas, planes y lineamientos de acción. En el segundo se apuesta por el trabajo colaborativo, ya que como condición previa para lograr la autosuficiencia y autonomía es necesario un trabajo consensuado por lo que se evalúan habilidades y conocimientos para el establecimiento de relaciones o recursos que necesita la escuela. Autonomías reguladas, dirigidas por enfoques económicos y modelos de pequeña empresa, con propósito de ser instalados en las escuelas.

El proceso de evaluación para la promoción en la función docente de la convocatoria 2015-2016, específicamente para Supervisor y Jefe de sector para nivel primaria de educación básica en el estado de Coahuila muestran los siguientes resultados en términos brutos: de los 458 sustentantes que se registraron para la promoción en la función para supervisor, sólo 421 sustentantes sí presentaron la evaluación; 250 resultaron no idóneos, y el resto, 171 que resultaron Si idóneos se distribuyeron de la siguiente forma según el nivel de desempeño: 19 sustentantes (4.51%) quedaron en el nivel A, 60 (14.25%) en el nivel B y 92 (21.85%) en el nivel C. En términos globales el 40.62% resulto idóneo para ser promovido como supervisor y un 59.38% resultó no idóneo.

En la distribución de participantes por género, se observa cómo se modifica la participación y acceso para hombres y mujeres que actualmente imperan en el sistema educativo mexicano. De los 458 registrados para presentar la evaluación, 421 si presentó la evaluación, con un 91.9% y 37 sustentantes no presentó. De los cuales 170 son hombres: 158 que presentaron examen, es decir un 92.9% y 12 declinaron. De las mujeres, 288 se registraron, 263 si presentaron examen con un 91.3% de participación y 25 no presento. En términos generales, del 100% (421 sustentantes) que presentaron la evaluación 37.5% son hombres y un 62.5% son mujeres.

Los resultados de la evaluación también muestran la relación entre sustentantes que presentaron el examen de educación básica para supervisor por grupos de edad y género, en los cuales se observa que el grupo y rango de edad que tienen mayor participación se lo caliza de los 45 a 50 años de edad, donde además el porcentaje de participación femenina es significativamente mayor en diez puntos porcentuales. Los grupos de edad que tiene menor participación, son los extremos: de los 20 a 25 años de edad y mayores de 60 años.

Estos datos, que forman parte de las tecnologías de poder mediante las cuales se pretende asegurar la legalidad, certidumbre y transparencia en la selección de los idóneos, dejan fuera los que acontece cotidianamente y las tecnologías del Yo (Foucault. 1999), que los participantes ponen en juego. Un análisis de la realidad a partir de la categoría poder permite ir más allá de la superficie que se presenta en las leyes, planes, programas y discursos. El concurso y el examen como herramienta que legitima las verdades del discurso en su *política general de la verdad* (Foucault. 1999, 53.) sobre la nueva gestión

escolar y la profesionalización docente, prescriben en tinta y papel en las leyes y reglamentaciones, en los planes y programas, y en las instituciones producidas para implementar dichos discursos. La «verdad» se centra en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político); es objeto, bajo formas diversas, de una inmensa difusión y consumo (Foucault, 1999, 53-54.) El INEE se constituye en institución validadora de las políticas de verdad, aquel define aquellos que se cumplen los lineamientos de la nueva gestión escolar que se busca llevar a cabo en las escuelas y las cualidades por cultivar en los sujetos para confirmarla.

Los docentes supervisores al enfrentarse a procesos legitimadores, buscan afianzarse como re-productores activos de dicha verdad. Se pretende que cumplan con toda la serie de requisitos prescritos y formas del deber ser que la norma impone para ser elegibles como supervisores, lo cual conlleva valoraciones de sus trayectorias y de sus acciones al momento de ubicarse en el lugar de un supervisor y asumir la investidura.

Hoy que llego a la supervisión escolar, yo siento que para mí el examen de oposición pues fue pretexto para hacerme supervisor escolar. Puedo decir que yo no soy un maestro machetero, yo no puedo sentarme a memorizar nada; sin embargo el trayecto formativo que tengo desde hace muchos años creo que me ha dado las condiciones y herramientas pues para hacer frente a ese desafío...

El examen como mecanismo y proceso de legitimar las verdades, requiere toda una preparación, un aprendizaje e interiorización de los conocimientos sobre la normatividad: leyes, reglamentos, y el desempeño esperado: formas de actuar y hacer bajo ciertas condiciones, que al contrastarse con la realidad asienten que además de la legitimidad del acceso, legitima otros procesos de verdad.

Lo que me ha apoyado mucho para la función supervisora sin duda han sido los diplomados que hemos transitado de manera obligatoria, es un diplomado del Tec de Monterrey y es un diplomado de la Secretaría de Educación, de supervisión efectiva; son dos diplomados que estamos haciendo de manera alterna, pero bueno creo que eso nos abre el panorama y enseñándonos la función de la supervisión bajo el nuevo enfoque que da la reforma educativa a la función de la supervisión. Entrevista 20160425162612

Sí me ayuda y ha ayudado, no lo que aprendí para presentar el examen porque lo que aprendí algunas cosas ya lo había leído... esa documentación que yo leí aún no

tenía sentido para cuando presenté el examen, pero resulta que nos hicieron volverla a leer porque estamos en dos diplomados, y volvemos a leer todos los documentos y ahora es cuando me están sirviendo porque ahora me piden que haga un diagnóstico de la zona escolar entonces como ya soy supervisor, ahora sí puedo hacer un diagnóstico de mi zona. . Entonces, esa preparación que yo tuve previa al examen sólo me sirvió para pasar el examen, pero la preparación que estoy teniendo sí me está ayudando a mí para trabajar en mi zona. Entrevista 20160425155500.

Verdades en el papel, la obligatoriedad referida en el primer testimonio, como el de reconocimiento de la utilidad para hacer “lo que me piden” en el segundo, constituyen ajustes a los discursos y regulaciones, quiebres en las trayectorias de formación desde la experiencia que es desplazada por la teorías de la nueva gestión y validada por un examen sobre un conocimiento deseado y propuesto para ser interiorizado, para reconocer una nueva forma de ser supervisor, de tal modo impuesto.

Entonces para yo llegar a ser supervisora no hubo mucha dificultad; no tuve que hacer mucho recorrido porque yo sólo participé en el concurso de oposición para promoción -a una función directiva de supervisión en este caso-, y lo único que tuve que hacer es ponerme a leer, estudiar y prepararme pero yo ya tenía otro camino. Entrevista 20160425155500

En síntesis, se expresa como una estrategia dentro de la economía del poder, la cual somete las concepciones de los sujetos y dirige sus acciones en la consecución de los objetivos planteados en las políticas de la nueva gestión escolar. Se instalan como nos dice Foucault “Procedimientos que permiten hacer circular los efectos de poder de forma a la vez continua, ininterrumpida, adaptada, «individualizada» por todo el cuerpo social. Estas nuevas técnicas eran a la vez mucho más eficaces y menos dispendiosas (menos costosas económicamente, menos aleatorias en sus resultados, menos susceptibles de escapatorias o de resistencias) que las técnicas que se utilizaron hasta entonces” (1999, 48, 49). La estrategia se sirve de la construcción del deber del sujeto, de las adhesiones a quien(es) permitieron) estar en esa posición y sobre todo las identificaciones del sujeto, con un sistema que le ha definido su lugar, lo cual queda expresado en sus relatos y dichos

Romper el habitus, salvar-se

Transformar se promueve en dirección de un cambio en las formas de ser y estar, en el desarrollo de herramientas para adaptarse a las condiciones a las que se busca responder apenas modificándolas en su apariencia inmediata. En los contrastes discurso-realidad, el abandono se vuelve una expresión violenta. El abandono de Sí convertido en realidad en un ser y actuar definidos por los guiones de los instrumentos de evaluación y los

parámetros e indicadores que establecen en quienes han de convertirse. En la construcción histórica del sujeto docente, desde el discurso se sigue argumentando que es transformación, pero cuando se vuelve obligado, bajo la amenaza de las condiciones de idoneidad, se obliga abandonar a los que no la cumplen o abandonarse a Sí mismos en su ser, actuar y sentir para cambiar y obtener la salvación del lugar y posición que ocupan.

¿Quiénes son estos docentes supervisores y qué hacen al enfrentar a la disyuntiva del cambio obligado? ¿Qué los mueve?. Encontramos condiciones de desolación y desvalorización de la experiencia en unos, quienes abandonan el lugar que ocupan siendo olvidados en el tiempo y un número más en la estadística pero también la convicción en otros sobre el control del juego y la posibilidad de ofrecer otra experiencia y construcción profesional desde las trayectorias personales.

Las reglas del juego llaman a delinear su nuevo perfil desde los programas en el ámbito de la gestión. A ellos han llegado discursos sobre la gestión educativa estratégica que se ubican en el paradigma dominante y en los conceptos más amplios de la gobernabilidad y gobernanza. El concepto de gobernabilidad se define en la construcción de relaciones entre los sujetos y colectivos para la consecución de los objetivos propuestos. Por gobernabilidad no debe entenderse “administrar lo existente” o “mantener en funcionamiento”; por el contrario, la gestión educativa requiere que el gestor o los equipos de gestión construyan una visión sobre qué es lo que desean obtener como resultado. (Pozner. 1997, 23). Como prioritario se plantea la construcción de relaciones políticas civilizadas (de confianza, respeto, pacíficas, desarrolladas dentro de los marcos institucionales preestablecidos, etc.); sin embargo, desde el momento en que el parámetro de dicha civilidad es establecido arbitrariamente desde un criterio y una visión exterior a los actores involucrados en resolver cuestiones que les son propias –ya sea que dicho criterio y visión se construyan teóricamente o que se establezcan por parte de los políticos de los poderes ejecutivos esto no es factible. (Olivo, 2011, 785).

La imposición de modos de dirigirse contraviene la promesa de la autonomía que pregonan los discursos de la nueva gestión. Una característica central de los enfoques de la gobernabilidad y gobernanza es que los actores o grupos de la sociedad son vistos y tratados a partir de la preocupación predominante de cómo podrían llegar a constituirse en obstáculos para las reformas o la acción de las instituciones (Uribe, 2007 citado por

Olivo, 2011, 7). Estar a modo o actuar a modo que no entorpezcan u obstaculicen el logro de las reformas educativas y de la nueva gestión escolar promueven principios de gestión educativa estratégica, como un conjunto de conocimientos ligados a procesos y acciones que se encuentran determinados por la ética, la eficacia, la política y la administración (nociones ligadas a los paradigmas económicos), se impusieron en las escuelas con el fin de transformar las prácticas. La gestión educativa estratégica es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales.

15

En las escuelas, el mejoramiento se atribuye a la capacidad de liderazgo. La calidad requiere un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personales, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango. Logra más con el ejemplo de su coherencia de vida, con los valores que proclama y con su consistencia que con la autoridad que procede de su nombramiento. (Schmelkes, 1994, 86). Por liderazgo se entiende aquí un conjunto de prácticas intencionadamente: pedagógicas e innovadoras. Este llamado a las cualidades personales, experiencia, voluntades y valores clamando a la eticidad, contrasta con los requerimientos de una racionalidad empecinada en la examinación.

El liderazgo requerido a los supervisores cumple una función que consiste en mantener el foco, identificando señales, atemperando problemas y modelando soluciones. Un liderazgo que sea indicador de capacidad como un factor que determina la destreza de la organización para movilizar y emplear su capacidad en su contexto. (Elmore. 2006, 9).

El principio de liderazgo se complementa con la noción del trabajo colaborativo, su enunciado principal es la necesidad de cada líder guiar y trabajar en conjunto con los integrantes de su colectividad para la consecución de los objetivos, en el sistema educativo se pretende que en las escuelas los directivos represente este papel y en las zonas escolares los supervisores.

El principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican (Pozner, 1997). El cambio en las escuelas se hace girar en torno a la implicación colectiva, la colaboración y la colegialidad animadas por

los directivos en los Consejos Técnicos Escolares. Esta convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva anima procesos para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes. (Pozner. 1997, 28-29).

El concepto de gestión educativa estratégica, además de los principios de liderazgo y trabajo colaborativo articulan el dispositivo que dirige la autonomía de gestión y la corresponsabilidad local por procesos y resultados. Sin embargo es una autonomía a modo, guiada y a veces simulada, porque se diseña desde arriba, desde las autoridades se definen las opciones en las que podrá elegir la escuela, donde por ejemplo el A y B se prescriben y controlan como opciones válidas a ser ajustadas por la zona y la escuela, y donde las opciones producidas por las escuelas se quedan en los caminos de la estructura del sistema.

El compromiso con la rendición de cuentas, actúa control, evaluación y de recompensa o sanción hacia ellas, procedente de los paradigmas económicos para dar claridad, confianza y transparencia a las acciones conjuntas de un colectivo o institución. En la política pública, como se entiende habitualmente, se habla de “pedir a las escuelas que rindan cuentas de sus resultados.” Mediante la aplicación de alguna combinación de criterios de desempeño, evaluaciones, esquemas clasificatorios, supervisión y sanciones, las escuelas y las personas que trabajan en ellas, llegarán a comprender lo que los encargados de formular políticas (y presumiblemente la sociedad en general) esperan de ellos y, con el tiempo, modificarán su conducta, en lo individual y en lo colectivo, para satisfacer tales expectativas. (Elmore. 2006, 3).

Sin embargo uno de los aspectos más cuestionables de la rendición de cuentas, es la salvedad e infalibilidad que se da a los planes, estrategias y programas implementados en las escuelas y la responsabilidad (como atribución de culpas) de no cumplir los objetivos y propósitos, a quienes llevan a cabo los planes, estrategias y programas. Es decir, si se cumplen los propósitos y objetivos de un programa se aplaude y congratula a quien lo diseña, pero si se fracasa se culpa y sanciona a quien lo está llevando a cabo.

Las normas que guían los procesos de evaluación y formativos definen perfiles y mecanismos para lograrlos, dirigidos a los sujetos que se incorporan a la función de

supervisor. Para quienes ya estaban dentro del sistema educativo son fortalecidos en los programas de formación continua en talleres y cursos sobre la función supervisora, la autonomía de gestión, el liderazgo y demás conceptos utilizados en el paradigma dominante de la nueva gestión escolar. .

La percepción sobre los requerimientos para los nuevos docentes supervisores escolares tiene un antes y un después, han recorrido un proceso de legitimación por medio de un examen que los forma a modo muy específico y los acredita como merecedores de la posición que ocupa, y con ello salvados del destierro al asumir las responsabilidad y la gratitud con el sistema que los ha promovido.

Cuando me convierto en supervisor escolar y llego a la realidad de la función pues mi sorpresa es que es un gran compromiso y responsabilidad donde se tiene que cubrir de manera muy puntual, el supervisor escolar es el responsable del buen funcionamiento en los centros de trabajo, de regular y no sólo acompañar las condiciones de los maestros, es un gran compromiso, una gran responsabilidad pero a la vez una gran satisfacción; lo hacemos con todo el gusto del mundo. Por ejemplo yo vengo de una reunión de consejo regional donde soy coordinador de un grupo de supervisores y trabajamos el consejo técnico, desde ese punto de vista es una gran satisfacción, vemos y compartimos experiencias con los supervisores de otras zonas escolares de Chávez, San Pedro, Matamoros, compartimos muchas experiencias y creo que eso nos da otra posibilidad pero un gran compromiso y una gran responsabilidad. Entrevista 20160425162612

A un cuando las condiciones de la realidad disten del discurso de la salvación a la que se han suscrito:

Que gano con tener una computadora que para empezar es de las viejita, que ya no funciona ... yo tengo que cargar mi laptop para donde yo vaya, te digo que soy todóloga porque yo me encargo de las funciones administrativas pedagógicas, entonces yo hago de todo, no tengo apoyo, ni asesor ni administrativo; pero no me quejo, no me quejo porque así nací y así ingresé al servicio de la supervisión no sé lo que es tener ese apoyo, entonces tampoco me quejo porque tengo un jefe que lo sabe las condiciones de mi zona y él trata de darme el mayor apoyo. Entrevista 20160425155500

El reconocimiento de las autoridades educativas ante estas condiciones, es manejado, tratado y percibido como disposición y apoyo, genera gratitud, legitima y salva, dejando

atrás el abandono y de la desolación. Formados a modo, nuevos docentes supervisores que se comprometan a consolidar la nueva gestión en las escuelas.

... yo ya aprendí a que sacar la queja va a sacar un poco la tensión pero no me va a solucionar el problema; y yo ya no me quejo; yo ya sé que no me va a llegar un administrativo a pesar de que a todos los demás directores de mi sector ya les hayan dado, [...] yo digo que yo en mi sector, yo soy la que más necesidad tengo de un administrativo, porque estoy muy lejos... pero como ya entendí que quejándome no sirve de nada pues simplemente me pongo a hacer las cosas yo y yo hago todo y hasta ahora me siento con más satisfacción porque el trabajo depende de mí.

Entrevista 20160425155500

18

Al margen de las condiciones objetivas, la responsabilidad resuleve, en la asunción de las tareas y satisfacción de logro personal como principio, mueven al abandono de las formas de hacer, pensar y sentir, es decir el habitus¹ en la posición que se encuentra un supervisor, en la apuesta por imponer y llevar acabo en las escuelas la nueva gestión escolar, promoverse para ocupar una posición en la estructura del sistema educativo o seguirla ocupando como medio de salvación ante las condiciones actuales imperantes.

El habitus entra en crisis entre las presiones de afuera del *gobierno de los otros* (Foucault. 1983), que exige, reprende y castiga o premia y enaltece según las expectativas planteadas, y *el gobierno de uno mismo* (Foucault. 1983) el cual busca seguir su propia dirección con todo las ideas, imaginarios y sentidos que ha formado a través de la experiencia y trayecto de vida en su constitución como sujeto. Pro-moverse, ocupar una posición distinta, los coloca de cierta manera frente a Sí mismos, al nombrar-se y situar-se con respecto a su pasado, con respecto a su futuro, con respecto también a su presente. (Foucault. 1983:32). Un punto de quiebre donde las subjetividades, y aún más “*los sentidos de pertenencia*” (Rockwell 2009, los referentes al lugar donde se ubica en relación a los demás, la colectividad y la estructura. Los maestros toman en cuenta cada pista de saber compartido, la cuestión de las identidades: ¿A dónde perteneces?, a la

¹ Bourdieu define al habitus como el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente <<reguladas>> y <<regulares>> sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991:92).

escuela o al sistema. Es cuando *la reconstrucción cultural* (Caballero, 2013) se produce enfrentando las condiciones internas y externas, la posición que ocupa o desea ocupar en la estructura, las valoraciones, interés e imágenes y sobre el Yo que se pone en juego, donde cada sujeto en particular responde ante esta interrogante.

Aun con la formación a modo para producir un nuevo docente en la paradoja del proceso, queda la realidad que dista del papel, porque ante la autoridad educativa y todas las formas que se pretenden implementar en las escuelas: programas y lineamientos, el docente supervisor los reconstruye y de forma activa decide, actúa y sobre todo se dirige por el camino que el elige, para de forma particular seguir formándose en la experiencia como supervisor escolar.

Muchos lineamientos que tiene la Secretaría, yo no soy un hombre burocrático sino soy práctico en muchas cosas, por ejemplo: cada día recibimos muchos correos con indicaciones porque esa es una manera de comunicación con las autoridades superiores, y lo que hago yo es hacer una selección porque hay cosas que no tienen mucho sentido, hago una discriminación con que correos enviar para no saturar a los maestros en ese aspecto. La medida en que nosotros podemos absorber desde la supervisión algunas disposiciones que les toca a las escuelas aquí las hacemos sin involucrar a la escuela y mortificar a los directores para que ellos estén vinculados.
Entrevista 20160425162612

Como si se tratase de la obra dantesca de la divina comedia, a la entrada de la reforma educativa “Oh vosotros los que entráis, abandonad toda esperanza”, es abandonarse a sí mismos, en particular los docentes – supervisores, abandonar su propio camino para seguir el impuesto por los otros, ante la desolación y romper su habitus para abandonar quienes son y quienes han sido, para lograr sus objetivos; la certidumbre de una posición en la que están o acceder a una nueva, siendo parte de la llamada nueva gestión, “descended a los infiernos para lograr la salvación”.

Una vez descendido a lo más profundo y desesperado del ser, salvando sus objetivos de lograr un cierto estado de certidumbre y un lugar en relación a los demás, solo quede ascender por la empinada montaña del purgatorio, transitar por la paradoja de ser distintos, ser nuevos y diferentes, ser profesionales, pero de este modo impuesto. En el discurso se habla de un profesional nuevo, comprometido con la gestión, líder en su zona

o en su escuela, colaborando con todos quienes la integran para llevar a cabo las tareas y proyectos, con la habilidad de dirigirlos y con una autonomía de gestión idílicamente prometida en el discurso, mientras la realidad y paradójicas circunstancias del proceso, van conformándose sujetos distintos y nuevos, pero de modos determinados, que se sujetan a los lineamientos, con una obediencia al sistema y las reglas que se suscriben, y con un sentido de pertenencia y gratitud hacia el sistema que les ha salvado del abandono y el olvido, que les ha tendido una oportunidad, cuyos docentes han aceptado o abrazado, seducidos o convencidos por la promesa del paraíso, empujados a salvar ellos las condiciones de desolación, aun contra sí mismos y contra su propia voluntad y camino. Pero es el trayecto tortuoso de la contradicción entre el discurso y la realidad se encuentra la redención y la esperanza de salvación por sí mismo, para sí mismo y de su ser docente.

Después del tortuoso camino de la redención, cuya cima esta la esperanza de gobernarse a sí mismos, para cuidarse a sí mismo y dirigir su propio trayecto de formación con el propósito de encontrar ese lugar que consideran propio, la satisfacción y la felicidad de la autorrealización.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2004). La dirección escolar: justificación, naturaleza y características. Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma. ICE – HORSORI. Universidad de Barcelona
- Caballero, J. (2013). De lo cultural a lo social: procesos de gestión en la escuela. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castillo, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. Cuaderno de Investigación en la Educación Número 20, diciembre de 2005, <http://cie.uprpr.edu> Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras
- Elmore, R. (2006). El Liderazgo Como Práctica de Mejora. Conferencia “Perspectivas Internacionales sobre Liderazgo Escolar y Mejora Sistémica”, organizada por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OECD) en Julio de 2006, en Londres. Reino Unido.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abr-jun. Vol. 9 Núm. 21. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C.
- Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (1983). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983*. - la Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Foucault, M. (1988) *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1999). Verdad y Poder. En Estrategias de poder, Obras esenciales, Volumen II. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona y Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599 - Buenos Aires
- Gimeno S. J. (2000). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Ezpeleta, J. & Furlan, A. (Comp.). *La gestión pedagógica de la escuela*. México, Correo de la UNESCO-UNESCO Ed
- Olivo M. A. Hernández C. Reyes L. (2011). Crítica a los conceptos de Gobernabilidad y Gobernanza. RMIE, 2011, Vol. 16, NÚM. 50, PP. 775-799 (ISSN: 14056666)
- Pozner. P. (1997). Gestión educativa estratégica, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. IIPE Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Schmelkes, S. (1994). La calidad es asunto de rendir cuentas. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas / Sylvia Schmelkes. p. cm. (Colección INTERAMER, ISSN 1021-4666; no. 32)
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía; sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de docentes en México*. México, UPN;
- SEP (2014) Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México DF: SEP. Disponible en: <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a717.pdf>
- SEP (2013). *Decreto por el que se expide la Ley del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013