

SUPERVISIÓN ESCOLAR EN CHIHUAHUA

Impactos, dilemas y
perspectivas en la educación
básica.
Criterios para un balance
inicial en el estado de
Chihuahua

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Juan Ignacio Camargo Nassar
RECTOR

Daniel Constandse Cortez
SECRETARIO GENERAL

Alonso Morales Muñoz
DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES
Y ADMINISTRACIÓN

Jesús Meza Vega
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA

SUPERVISIÓN ESCOLAR EN CHIHUAHUA

Impactos, dilemas y
perspectivas en la educación
básica.
Criterios para un balance
inicial en el estado de
Chihuahua

Evangelina Cervantes Holguín

(Coordinadora General del Proyecto)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

D.R. © Evangelina Cervantes Holguín (Coordinación General del Proyecto)

© 2019 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,
Avenida Plutarco Elías Calles #1210,
Fovissste Chamizal C.P. 32310
Ciudad Juárez, Chihuahua, México
Tel : +52 (656) 688 2100 al 09



Supervisión escolar en Chihuahua: Impactos. Dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua / Coordinadora General del Proyecto Evangelina Cervantes Holguín.– Primera edición --Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2019. --310 páginas; 22 centímetros.

ISBN: 978-607-520-344-7

Contenido: Prólogo.— Presentación general.—Presentación.-- La supervisión escolar en el estado de Chihuahua.-- El proyecto y sus características.-- Balance inicial en el estado de Chihuahua / Evangelina Cervantes Holguín, Juan Andrés Elías Hernández.-- Región Norte / Beatriz Anguiano Escobar, Cely Celene Ronquillo Chávez.-- Región Centro / Ramón Leonardo Hernández Collazo, Karen Judith Enríquez Sapién, Diana Angélica González Macías y Erika Gabriela González Gaytán.-- Región Este / Lylia Ana Morales Sifuentes, Yazmina Araiza Delgado, Cintya Arely Hernández López y Armando Méndez Figueroa.-- Región Oeste / Elizabeth Carrillo Vargas.-- Región Occidente / Rafael García Sánchez.-- Región Noroeste / Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, Marisol Arizmendiz Caraveo.-- Sentidos y significados de la supervisión escolar en Chihuahua.-- Ser supervisor escolar en la frontera norte: experiencias y retos / Sergio Ibarra Enríquez.-- Los supervisores escolares en Chihuahua: entre la evaluación y la formación / Evangelina Cervantes Holguín, Ramón Leonardo Hernández Collazo.-- La gobernanza y la supervisión escolar: un modelo en construcción / Evangelina Cervantes Holguín, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval y Fátima Anaya Ramírez.

1. Supervisión escolar (educación básica) – Diagnóstico georreferencial – Chihuahua, México
2. Supervisión escolar (educación básica) – Impactos – Chihuahua, México
3. Supervisión escolar (educación básica) – Perspectivas – Chihuahua, México

LC – LB2806.4 S87 2019

Primera edición, 2019

La edición, diseño y producción editorial de este documento estuvo a cargo de la Dirección General de Comunicación Universitaria, a través de la Subdirección de Editorial y Publicaciones

Corrección: Gizella Garcarena

Cuidado de la edición: Subdirección de Publicaciones

Diseño de cubierta y diagramación: Karla María Rascón

Disponible en: elibros@uacj.mx

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo...

Paulo Freire

Agradecimientos

LA ELABORACIÓN DE ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE GRACIAS A LA CONCENTRACIÓN DEL ESFUERZO y el interés de un grupo de personas que intervinieron en alguna de las fases del proyecto, a quienes manifestamos nuestro mayor agradecimiento. En primer lugar, agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por el recurso canalizado a través del Proyecto 229152, dictaminado favorablemente por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación. El apoyo otorgado nos permitió desarrollar la propuesta: “Supervisores escolares: impactos, dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua”. En segundo término, agradecemos a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), por haber asumido la responsabilidad de ejecutar el proyecto. En particular damos las gracias a las/los supervisores, directoras/es y docentes, quienes colaboraron generosamente proporcionando información.

Durante el desarrollo del estudio compartimos largas y productivas jornadas de trabajo con el grupo de investigación, discutiendo los supuestos básicos del proyecto y revisando los sucesivos borradores del presente texto, lo que, en conjunto, permitió enriquecer el diagnóstico de la supervisión escolar en la región. Al equipo de trabajo, de corazón, gracias. Por esta razón agradecemos también el apoyo del personal directivo de las siguientes instituciones: el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón y el Instituto de Pedagogía Crítica.

Mención especial merece el personal de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEEC) y el de la Secretaría de Educación y Deporte (SEYD) del Estado de Chihuahua, que facilitaron el acopio de información sobre la supervisión escolar a la que es difícil acceder en las diferentes regiones del estado.

Finalmente, queremos hacer patente nuestro más profundo agradecimiento al gran número de colaboradores que participaron en este proyecto, en particular a las/los estudiantes de pregrado y posgrado que integraron los grupos de análisis para realizar los diagnósticos en las seis regiones de la entidad consideradas en el estudio.

Dra. Evangelina Cervantes Holguín
Coordinadora general del proyecto

Índice

Prólogo	11	Región Oeste	
Presentación general	15	<i>Elizabeth Carrillo Vargas</i>	169
Presentación	23		
PRIMERA PARTE			
La supervisión escolar en el estado de Chihuahua	29	Región Occidente	
El proyecto y sus características	57	<i>Rafael García Sánchez</i>	185
Balance inicial en el estado de Chihuahua		Región Noroeste	
<i>Evangelina Cervantes Holguín</i>		<i>Pavel Roel Gutiérrez Sandoval</i>	
<i>Juan Andrés Elías Hernández</i>	73	<i>Marisol Arizmendiz Caraveo</i>	205
SEGUNDA PARTE			
Región Norte		TERCERA PARTE	
<i>Beatriz Anguiano Escobar</i>		Sentidos y significados de la supervisión escolar en Chihuahua	
<i>Cely Celene Ronquillo Chávez</i>	87	Ser supervisor escolar en la frontera norte: experiencias y retos	
Región Centro		<i>Sergio Ibarra Enríquez</i>	235
<i>Ramón Leonardo Hernández Collazo</i>		Los supervisores escolares en Chihuahua: entre la evaluación y la formación	
<i>Karen Judith Enríquez Sapién</i>		<i>Evangelina Cervantes Holguín</i>	
<i>Diana Angélica González Macías</i>		<i>Ramón Leonardo Hernández Collazo</i>	261
<i>Erika Gabriela González Gaytán</i>	121	La gobernanza y la supervisión escolar: un modelo en construcción	
Región Este		<i>Evangelina Cervantes Holguín</i>	
<i>Lylia Ana Morales Sifuentes</i>		<i>Pavel Roel Gutiérrez Sandoval</i>	
<i>Yazmina Araiza Delgado</i>		<i>Fátima Anaya Ramírez</i>	295
<i>Cintya Arely Hernández López</i>			
<i>Armando Méndez Figueroa</i>	145		

Prólogo

David Arzola Franco (SNI I)
Centro de Investigación y Docencia

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR ES UNO DE LOS ENCLAVES ESTRATÉGICOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA mexicana. Según el punto de vista formal, se visualiza como una especie de bisagra que permite articular, por una parte, los lineamientos, estrategias o directrices diseñados desde las instancias superiores y, por otra, las dinámicas concretas que se desarrollan en los centros escolares. Esta interpretación, sin embargo, es bastante engañosa en la medida que simplifica o reduce la labor de supervisión a un esquema administrativo tradicional, de carácter piramidal, donde la cadena de mando y la comunicación fluyen de la cúpula hacia la base.

Supervisión escolar en Chihuahua, impactos, dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua, proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, como parte de la Convocatoria de Investigación en Educación Básica, SEP/SEB–Conacyt, tiene el mérito de quebrar la lógica señalada anteriormente y presentar a la supervisión escolar en toda su complejidad, es decir, desde la multiplicidad de configuraciones y miradas con las cuales los propios actores le dan sentido a las tareas y responsabilidades cotidianas, así como la pléyade de procesos a partir de los que se interpretan, asumen, reelaboran, concretizan y, frecuentemente, se interpelan los planteamientos de carácter político, ideológico, social y cultural, que desde diversos ángulos atraviesan, modelan y modulan el ser y el deber ser de las y los supervisores escolares.

Con un esquema no lineal como elemento definitorio del proyecto, el equipo de investigadores aporta, desde diversos ángulos y con variados matices, una multiplicidad de imágenes que se van articulando para, finalmente, develarnos un perfil de la supervisión escolar que puede ser abordado por los lectores en diferentes niveles: por una parte la visión de conjunto, la perspectiva amplia o macro con la que abre el libro, que incluye apuntes históricos, precisiones sobre líneas de política educativa, nociones, conceptos y datos duros relacionados con las características y dimensiones del servicio educativo y de la supervisión escolar en el estado de Chihuahua.

La segunda parte está compuesta por seis apartados, que se enfocan en la caracterización y el análisis de la supervisión escolar, tomando como referencia la división geográfica (Centro, Noroeste, Norte, Occidente, Este y Oeste), que el equipo realizó con la declarada intención de puntualizar las inflexiones y características peculiares que esta labor adquiere de acuerdo con la región en la que los actores se desempeñan; este apartado se caracteriza también por el énfasis que cada investigador o subequipo de investigadores le da a determinados temas, desde luego dentro del marco general de la investigación. La tercera parte del libro se compone de tres apartados, el primero de los cuales tiene una connotación emic en la medida en que aborda el tema a partir de la experiencia de un supervisor, documentada a través de entrevistas, observaciones y comunicaciones personales; los últimos dos apartados se enfocan en la figura de la supervisión vista a trasluz de tres líneas específicas de la política educativa a las que se les ha dado un énfasis particular en los últimos años: formación, evaluación y gobernanza.

Las decisiones metodológicas se corresponden con la mirada múltiple enunciada anteriormente. Por una parte, el lector encontrará datos gruesos que permiten la reconstrucción panorámica del fenómeno con la información recabada por un estudio tipo encuesta, donde se diseñó y aplicó un cuestionario estandarizado, en el que participaron mil 496 docentes y 335 directivos. Al mismo tiempo, el equipo de investigadores se preocupó por obtener información más fina y pormenorizada, esa gama de detalles y niveles de profundidad que solo pueden emerger de la narración de las experiencias cotidianas; con este propósito fueron entrevistados 52 supervisores de las distintas regiones y subniveles educativos. En este sentido, el libro cuenta de manera simultánea con interesante información de carácter general y, por aproximaciones sucesivas, se permite también penetrar en las capas sedimentarias que moldean, definen y dan sentido y dirección a las prácticas inherentes a la supervisión escolar.

Para agregar un hilo más a la trama, el estudio contempla los tres niveles educativos que conforman la educación básica: preescolar, primaria y secundaria; y los subsistemas en que se distribuyen de acuerdo con el tipo de sostenimiento: estatal y federal transferido.

Se trata, en síntesis, de un proyecto de investigación compuesto de retazos, secciones, recortes de realidad, que en conjunto constituyen una trama y urdimbre, un tejido denso que nos permite atisbar en el amplio, diverso y complejo mundo de las y los supervisores escolares, con sus peculiaridades, tonos, acentos y rasgos culturales que los identifican, que simultáneamente los unen y los separan.

Presentación general

EL TRABAJO QUE SE PRESENTA ATIENDE LA INVITACIÓN PÚBLICA REALIZADA POR EL CONSEJO Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), para llevar a cabo investigación en educación básica, específicamente sobre cinco temas generales: 1. Mejoramiento académico y desarrollo educativo; 2. Transformación e innovación de la gestión escolar; 3. Innovación para la equidad educativa; 4. Diseño, resultados e impacto de programas y estrategias educativas; y, 5. Análisis de datos, indicadores y encuestas sobre desarrollo educativo. En este sentido, en 2013 se realizó el proyecto: “Supervisores escolares: impactos, dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua”, con apoyo del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP/SEB-Conacyt.

La iniciativa aborda la supervisión escolar como temática de interés prioritario en la agenda política educativa del país. El objetivo del proyecto fue generar un diagnóstico georreferencial de impactos, dilemas y perspectivas de la supervisión escolar en cada uno de los niveles de educación básica en el estado de Chihuahua. Ello tuvo como finalidad valorar las implicaciones de la política educativa actual en las formas de organización de la supervisión, las tareas básicas de formación profesional de los supervisores escolares, además de cuestiones críticas relativas a su gestión, las condiciones de trabajo del personal de supervisión para detectar elementos objetivos y subjetivos que permitan mejorar la efectividad de la supervisión escolar y generar estrategias consensadas para una gestión sustentada en un modelo de gobernanza escolar.

En el libro se analiza, de modo general, la supervisión escolar en seis regiones de la entidad (Centro, Noroeste, Norte, Occidente, Este y Oeste). Cada uno de los apartados contiene los resultados del extenso trabajo de campo realizado por

los equipos de investigación en cada una de las regiones. Además, el análisis recopila información sobre el trabajo docente, la formación para la función supervisora, las funciones de la supervisión escolar, las habilidades sociales y los modelos de gestión, entre otros datos relevantes.

Como uno de los productos del proyecto se creó una base de datos de las diferentes zonas escolares existentes en el estado de Chihuahua; con la información obtenida en la Región Norte y la tecnología Google Maps¹ se construyó un mapa colaborativo cuya finalidad es ampliar las posibilidades de uso de la cartografía digital en el análisis de la supervisión escolar local. Este mapa interactivo es actualizado permanentemente y verificado por el equipo de investigación. Inicialmente, el mapa se construyó con datos provenientes de fuentes oficiales; a partir de la participación de las/los docentes se confirmó la ubicación cartográfica de las zonas y los centros escolares de educación básica en la región. Este recurso se ha hecho público y se encuentra disponible en el portal electrónico del proyecto: <http://supervisionescolarmexico.com/mapa>

Para identificar los estilos de supervisión escolar valorados con alta efectividad, se realizó el Concurso “Supervisión escolar: acciones que dejan huella”, cuyo objetivo fue reconocer y difundir los esfuerzos realizados por los colectivos escolares que dieran cuenta de experiencias exitosas orquestadas desde el trabajo y el liderazgo de la supervisión escolar. Las nueve experiencias recuperadas constituyen un conjunto de acciones encaminadas a fortalecer una imagen positiva de las/los supervisores, que contribuye a la valoración social de la función. En conjunto fortalecen el reconocimiento de la supervisión como factor clave para el éxito escolar y el mejoramiento de la calidad educativa, a la vez que consolidan la idea de las/los supervisores como promotores del cambio, profesionales calificados e interlocutores educativos.

El análisis de la supervisión escolar en Chihuahua como objeto de investigación es incipiente. El estudio realizado por Beatriz Calvo a finales de los noventa sobre la supervisión escolar en la educación primaria, que fue publicado en 2002 con apoyo del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UIPE), constituye un punto de partida. A 15 años de distancia, la línea de investigación sobre la supervisión escolar se nutre con el presente trabajo, que puede constituirse como referencia para profundizar en el conocimiento de sus funciones, experiencias y significados como primer paso para su transformación.

1 Google Maps es un servidor de aplicaciones de mapas en la web que ofrece imágenes de mapas desplazables de forma gratuita.

Como todo producto de investigación, la visión contenida en cada una de las secciones del presente documento está sujeta al análisis y la opinión crítica de los pares y de la sociedad en general. Es nuestra intención que los resultados del trabajo contribuyan a generar nuevos conocimientos sobre la supervisión escolar tendientes a orientar el diseño de alternativas para adecuar sus funciones a los compromisos de la escuela pública.

La ejecución de este proyecto por parte de un grupo de profesores-investigadores, adscritos a diversas instituciones, es una muestra de la riqueza académica que puede generarse al establecer metas comunes entre las universidades y las instituciones formadoras de docentes.

Doctora Evangelina
Cervantes Holguín¹
Diagnóstico Estatal

Maestra Lylia Ana
Morales Sifuentes
Región Este

Doctor Pavel Roel
Gutiérrez Sandoval²
Región Noroeste

Doctora Beatriz
Anguiano Escobar³
Región Norte

Doctora Elizabeth
Carrillo Vargas⁴
Región Oeste

Maestro Juan Andres
Elías Hernández⁵
Coordinador general

Doctor Ramón Leonardo
Hernández⁶ Collazo
Región Centro

Doctor Rafael García
Sánchez⁷
Región Occidente

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN

ES LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR POR LA IBYCENECH, LICENCIADA EN DERECHO POR LA UACJ, especialista en estudios de Género y Educación por la UPNECH, maestra en Desarrollo Educativo por el CCHEP y doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana (CUT). Profesora-investigadora del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde coordinó la licenciatura en Educación y el Consejo de Academias del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, además de realizar actividades de docencia en la maestría de Investigación Educativa Aplicada y la maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género. De manera paralela es docente y coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez. Cuenta con experiencia docente en pregrado y posgrado. Ha participado en diversos programas para la formación y la actualización de docentes de educación básica, media superior y superior. Es miembro fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech); miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado); miembro de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo (AMET); y, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ha realizado investigación en las áreas de políticas educativas y trabajo docente, investigación educativa y didácticas especializadas. Participó en eventos académicos nacionales e internacionales y publicó libros, artículos y ensayos sobre diversos temas educacionales y de investigación. Realizó un posdoctorado en Administración de Presupuestos Educativos y Gestión de Planteles, así como una estancia de investigación en la Universidade Federal do Maranhão, en Brasil. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-I).

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

ES PROFESOR-INVESTIGADOR ADSCRITO AL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua; posdoctoral en Administración de Presupuestos Educativos y Gestión de Planteles; doctor en Educación por el Centro Universitario de Tijuana (CUT); maestro en Desarrollo Educativo por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) y maestro en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas por la UACJ. Licenciado en Economía; cuenta con estudios de licenciatura en Administración de Empresas por la UACJ. Reconocimiento por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-I) bajo la línea de trabajo Educación Especializada, Género y Docencia. Miembro fundador de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (Rediech). Responsable de la Unidad Técnico Experi-

mental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical, Conacyt 2015-2016.

BEATRIZ ANGUIANO ESCOBAR

PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO EN EL CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO, CON RECONOCIMIENTO DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, PARA EL TIPO SUPERIOR (PRODEP). COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ. MAESTRA EN EDUCACIÓN CAMPO: PRÁCTICA DOCENTE E INTEGRACIÓN CULTURAL, POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN). DOCTORA EN PEDAGOGÍA CRÍTICA POR EL INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA. TIENE EXPERIENCIA EN ACTIVIDADES DE DOCENCIA, ADMINISTRACIÓN, INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS TANTO EN INSTITUCIONES PÚBLICAS COMO DE LA SOCIEDAD CIVIL; COLABORA EN PROCESOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES Y EDUCADORES DE CONTEXTOS DIVERSOS, EN MODALIDAD PRESENCIAL Y A DISTANCIA.

ELIZABETH CARRILLO VARGAS

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL NOROESTE; MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR CAMPO PRÁCTICA DOCENTE, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA; MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA Y DOCTORADO EN EDUCACIÓN CENTRADO EN INVESTIGACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA. MANEJO EXITOSO DE PERSONAL EN GUARDERÍAS Y CENTROS ESCOLARES; REALIZACIÓN DE PROYECTOS ECOLÓGICOS EN DIVERSAS LOCALIDADES DEL ESTADO; CERTIFICACIÓN COMO FACILITADORA DEL PROGRAMA ESCUELA PARA PADRES DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA; TRABAJO DOCENTE A NIVEL BÁSICO, LICENCIATURA Y MAESTRÍA EN LA UACH, URN, ULSA, ITESM Y SEP; REALIZACIÓN DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA; CAPACITADORA DEL CENTRO UNIVERSITARIO PARA EL DESARROLLO DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA. JEFA DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA DEMYT (DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA Y TERMINAL); JEFA DEL DEPARTAMENTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA. HA PUBLICADO TRES LIBROS Y PARTICIPADO CON OCHO CAPÍTULOS DE LIBRO EN DIFERENTES REDES ACADÉMICAS. SU PARTICIPACIÓN EN CONGRESOS COMO PONENTE Y CONFERENCISTA ES CONTINUA.

JUAN ANDRÉS ELÍAS HERNÁNDEZ

ES LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA (PNPC) POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (UACJ). ALTERNA LA DOCENCIA Y LA JEFATURA

de Prácticas Educativas para el programa de la licenciatura en Educación de la UACJ, desarrollando procesos de vinculación entre distintos sectores de la comunidad en torno a proyectos de investigación e intervención educativa. Se desempeña, además, como docente en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), apoyando las maestrías en Desarrollo Educativo (MDE) y Competencias para la docencia (MCD). Se ha especializado en formación, acompañamiento y evaluación de docentes de distintos niveles educativos: básico (CCHPEP-UACJ), medio superior (UACJ-ANUIES-CCHPEP) y superior (UACJ), así como en distintos aspectos del fenómeno educativo: análisis multirreferencial de la práctica docente, diseño curricular, planificación educativa, estrategias didácticas, procesos de evaluación de aprendizajes, diseño de materiales didácticos y habilidades docentes. Ha sido consultor externo para el desarrollo de procesos educativos en distintas instituciones educativas, universidades, organizaciones y asociaciones civiles; posee experiencia en el desarrollo de proyectos de evaluación, investigación, intervención educativa e implementación de modelos de educación en línea, uso de plataformas virtuales y ambientes de aprendizaje. Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sujetos de la educación y los modelos de gestión educativa. Ha publicado diversos documentos referentes a los compromisos e implicaciones de la práctica docente.

RAMÓN LEONARDO HERNÁNDEZ

REALIZÓ ESTUDIOS PROFESIONALES EN VARIAS INSTITUCIONES DEL ESTADO DE CHIHUAHUA. ES PROFESOR DE PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL LUIS URÍAS BELDERRAÍN Y PROFESOR A NIVEL SECUNDARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PROFESOR JOSÉ E. MEDRANO. ES LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; POSEE POSGRADOS EN EDUCACIÓN POR EL CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO, EN ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS POR LA UACH Y EN EVALUACIÓN POR LA OEL. CUENTA CON ESTUDIOS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN POR LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. SE HA DESEMPEÑADO COMO PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA; COMO DOCENTE EN VARIAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGADOR EN EL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA. PARTICIPÓ EN DIVERSOS ESTUDIOS NACIONALES E INTERNACIONALES ENTRE LOS QUE DESTACAN: EL ESTUDIO INTERNACIONAL “EL AULA REFORMADA: BUENAS PRÁCTICAS DE ACTUALIZACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES” (2000-2001), EL ESTUDIO “EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD” (2001-2005), EL MONITOREO DEL PROGRAMA “DIALOGAR Y DESCUBRIR” DEL CONAFE, REALIZADO EN 2010, EL ESTUDIO “PRÁCTICAS DE DESEMPEÑO INSTITUCIONAL ASOCIADAS AL NIVEL DE LOGRO ACADÉMICO DE LAS ESCUELAS:

lecciones desde escuelas con mejores niveles de logro y desde el impacto de la reforma en el estado de Chihuahua” (2008), el estudio internacional del BID: “Práctica pedagógica en Ciencias y en Matemáticas” (2011-2012), el estudio “Escuelas que potencian aprendizajes y el proyecto “Escuelas vulnerables en el municipio de Chihuahua” (2013). Es miembro de Heurística Educativa S.C. desde 2001. Actualmente es docente investigador en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (docente investigador de tiempo completo con perfil Prodep y miembro del cuerpo académico Instituciones y Desarrollo educativo en el Prodep) y docente en la Universidad Regional del Norte, asesor y tutor de estudiantes de maestría y de doctorado. Además, es consultor independiente en proyectos de investigación y evaluación en áreas educativas y de ciencias sociales.

RAFAEL GARCÍA SÁNCHEZ

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin. Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Sub Sede Madera. Maestro en Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Doctor en Educación por el Centro Universitario de Tijuana. Docente de educación primaria con funciones de director (últimos 23 años). Fundador, director y catedrático del Instituto de Pedagogía Crítica. Ha colaborado en diversas cátedras de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua; del Centro de Investigación y Docencia, y del Centro de Actualización del Magisterio. Docente invitado al Seminario de Pedagogía General en el Centro Universitario de Tijuana. Asistente, organizador y ponente en congresos de investigación educativa y de pedagogía crítica estatales, nacionales e internacionales. Fundador y miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Investigaciones realizadas: “La resistencia al poder en la escuela primaria. Un estudio de caso”, “Un acercamiento político a las prácticas contestatarias en espacios escolares”, “Prácticas Educativas en espacios escolares. Estado de Conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua (investigación publicada por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua), “Capital cultural y transformación social. Diagnóstico para el proyecto municipal de Madera, Chihuahua”. Miembro del Consejo Ciudadano Cultural Municipal de Madera 2006-2009. Coordinador del programa municipal “Transformando nuestra colonia, con un gobierno contigo” (derivado de un proyecto de investigación propia, 2017).

Presentación

ESTE ESTUDIO SE REALIZÓ EN EL PERIODO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA (2013-2017), que impulsó nuevas regulaciones en la organización, la operación, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación del servicio educativo, entre ellas, aquellas destinadas a seleccionar, formar y evaluar al personal docente, directivo, de supervisión y de asistencia técnica a la escuela. En el marco de la reforma, la supervisión se asume como una *instancia fundamental* para apoyar, asesorar y acompañar el desarrollo profesional y el funcionamiento de las escuelas. En este sentido, propone una serie de acciones entre las que destacan: garantizar la idoneidad de los conocimientos del personal de supervisión, consolidar los Consejos Técnicos Escolares (CTE), promover el uso de los resultados de las evaluaciones de aprendizajes, fortalecer la autonomía de gestión escolar, reestructurar las zonas escolares, mejorar los espacios de trabajo y el equipamiento, que, sumadas a otras acciones, aspiran al fortalecimiento de la supervisión escolar y al desarrollo de competencias profesionales en las y los supervisores.

La puesta en marcha de la reforma educativa en el estado de Chihuahua coincidió con la alternancia en el poder estatal. En junio de 2016, la llegada de Nuevo Amanecer —eslogan con que el Partido Acción Nacional (PAN) abanderó su campaña política— representó una victoria ante 18 años consecutivos de gobiernos priístas en la entidad. Entre las principales promesas del licenciado Javier Corral, actual gobernador del estado, figuraba poner fin a la corrupción. En relación con el sector educativo Corral proponía la “homologación del sistema educativo para evitar duplicidades administrativas y de supervisión escolar, así como prácticas corruptas o clientelares” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2005, p. 87). A la fecha fueron detenidos varios ex funcionarios, presuntos responsables del

delito de peculado, dos de ellos adscritos a la entonces Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECYD).

En este contexto, los cambios propuestos/impuestos por la reforma educativa a la supervisión escolar se realizaron gradualmente, en medio de tensiones y resistencias, de sueños y resignaciones, de informaciones y rumores. En el cruce, las voces coinciden: la supervisión escolar es ese *lugar tornasol* que apresa el color del privilegio, del confort, del poder o la posibilidad, desde donde se pueden impulsar procesos de cambio en las escuelas, así como en las/los estudiantes y sus familias. Elaborar este balance inicial de la supervisión escolar de la educación básica en el estado de Chihuahua implica hacer referencia continua, en la medida de lo posible, a un antes y un después de la reforma educativa.

A lo largo del documento se describe la supervisión escolar como un proceso con características y prácticas propias, resultado del cambiante escenario regional y nacional. Cada uno de los diagnósticos regionales, como también el diagnóstico general, dan cuenta de las condiciones académicas, laborales, administrativas y políticas en que se realiza la práctica supervisora, desde la voz y la experiencia de las/los supervisores.

La información aquí presentada constituye un referente para orientar la construcción de una política estatal de supervisión escolar, que conmine al reconocimiento del importante trabajo realizado por las/los supervisores, al diseño de acciones innovadoras para su ejercicio y a la creación de espacios destinados al fortalecimiento de su función.

Para del Castillo (2007) aun cuando existe el “reconocimiento gubernamental con respecto a la supervisión escolar como actividad estratégica en el mejoramiento de la calidad de la educación que se refleja en el discurso, los planes nacionales de gobierno, los programas sectoriales y los programas educativos, éste no ha permeado la práctica cotidiana de la supervisión en las escuelas” (p. 3).

Siguiendo a Zorrilla (2005), para dinamizar el sistema de supervisión escolar se requiere principalmente: a) recuperar el sentido académico de la función supervisora y replantear su papel como elemento fundamental para lograr buena calidad de la educación básica; b) promover una supervisión colectiva y colegiada, que revierta la tradicional individuación del puesto y la función; c) originar estrategias de desarrollo profesional con el propósito de definir mecanismos de acceso y permanencia basados en las condiciones laborales y materiales para realizar dicha función; d) diseñar estrategias de capacitación inicial y continua orientadas a desarrollar las competencias profesionales requeridas por las funciones de supervisión; e) negociar políticamente entre distintos actores, considerando que

los supervisores representan el poder político-sindical, encontrándose frecuentemente vinculados con la política partidista local y nacional; y, f) definir los márgenes de autonomía para tomar decisiones educativas, administrativas y laborales. Sobre este punto, García y Zendejas señalan la necesidad de reorientar la labor de supervisión hacia los aspectos técnico-pedagógicos consustanciales a la misma y de otorgar mayor nivel de autonomía en la toma de decisiones y la conducción del proceso educativo a las escuelas (García y Zendejas, 2008, p. 12). Aunada a estas acciones se agrega la necesidad de coherencia normativa, a fin de orientar la concreción efectiva de las reformas dentro de la educación básica. Al respecto se debe considerar que la Ley del Servicio Profesional Docente —promulgada en 2013— establece las responsabilidades tanto del personal con funciones de supervisión como del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica, lo que en la práctica pueden suponer duplicidad de funciones. Así, “transformar la supervisión a favor de la escuela y de la tarea educativa no es asunto trivial ni fácil” (Zorrilla, 2005, p. 5).

Trabajar con los supervisores implica reconocer y resignificar la experiencia de vida personal e institucional acumulada por estas personas (Zorrilla, 2005, p. 9). Para Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002), los supervisores escolares son sujetos sociales que ocupan una posición subordinada y/o marginal en la sociedad, realizando sus tareas en la invisibilidad de la vida cotidiana. Según estos autores, se trata de una figura débilmente representada en la investigación educativa, razón por la cual recuperar sus voces, sentires, visiones y concepciones sobre su labor, a la luz de un conjunto de posiciones teóricas, constituye un elemento central para configurar la subjetividad de la supervisión escolar.

El documento se organiza en tres partes: en la primera se presenta una descripción general de la supervisión escolar en el estado de Chihuahua, se reseña el proyecto de investigación y se expone un balance inicial sobre el tema; en la segunda se abordan los seis diagnósticos regionales de la supervisión escolar en la educación básica; en la última parte se recuperan las reflexiones realizadas por el equipo de trabajo en torno a diversas temáticas. Los documentos que componen la tercera parte fueron discutidos en diversos foros académicos, tanto al interior de las instituciones participantes, como en congresos nacionales e internacionales.

Evangelina Cervantes Holguín

PRIMERA PARTE

La supervisión escolar en el estado de Chihuahua

Evangelina Cervantes Holguín

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

EL ESTADO DE CHIHUAHUA OCUPA 12.62% DEL TERRITORIO NACIONAL; SE DIVIDE EN 67 municipios cuya población total es de 3569479 habitantes —1804299 mujeres (49.3%) y 1752275 hombres (50.7%)—, registrando una densidad promedio de 14 personas por kilómetro cuadrado. El estado se caracteriza por su diversidad geográfica, existiendo extensas áreas desérticas, enormes llanuras y una región serrana con altas montañas y barrancas profundas. Del total poblacional, 85% se concentra en áreas urbanas, mientras que el restante 15% lo hace en áreas rurales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015).

En la entidad existen 50 municipios con *muy alto* y *alto* grado de marginación, lo que significa que presentan carencia de servicios básicos, falta de vías de comunicación, un ingreso per cápita bajo y una gran dispersión de su población. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2015), 5.4% de la población del estado se encuentra en condiciones de pobreza extrema, a lo que se suma 34.4% de personas que vive algún tipo de pobreza. En 2010, Ciudad Juárez se ubicó entre los seis municipios del país con mayor número de personas en situación de pobreza (494 726). El resto de los municipios (17) exhiben *muy bajo* grado de marginación. Éstos corresponden a los principales centros urbanos del estado, como Ciudad Juárez y Chihuahua capital (Consejo Nacional de Población (Conapo, 2016).

En el imaginario colectivo, el estado se asocia con la oportunidad de una mejor calidad de vida, debido a la vecindad con Estados Unidos de Norteamérica y al desarrollo de la industria maquiladora; ambos factores han dado lugar a impor-

tantes movimientos migratorios. Tan sólo en 2010 llegaron 58 334 personas procedentes del resto de los estados del país a radicar en la entidad. Según el INEGI (2015), de cada 100 personas: 18 provienen de Durango, 12 de Veracruz, 11 de Coahuila, 6 de Ciudad de México y 5 de Oaxaca. Además, se cuenta

con la riqueza de cuatro pueblos indígenas originarios: rarámuris, pimas, guarojíos y tepehuanes, así como con otros grupos étnicos que se han sumado a nuestro patrimonio cultural, como las poblaciones menonitas y fieles mormones, así como pueblos indígenas migrantes que han llegado de otras entidades del país (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017, p. 69).

La matrícula de educación básica del estado asciende a 740 250 alumnos, quienes son atendidos por 32 878 docentes (23 010 mujeres y 9 868 hombres) y 5 038 directivos en 5 929 escuelas (SEP, 2017). La población en edad escolar de la entidad no se distribuye de manera homogénea. Ciudad Juárez concentra la mayor parte de esta población (292 942 alumnos, lo que equivale a 40% de la matrícula estatal), siendo —junto con Chihuahua capital— las regiones en que el crecimiento es continuo.

TABLA 1. Características educativas de la población

Indicadores	
Población de 5 años y más que asiste a la escuela	916 954
Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años	8.8
Población en edad escolar de 3 a 24 años	1 404 105
Población de 8 a 14 años que sabe leer y escribir	442 182
Población de 19 años y más con algún grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada	49 472

Fuente: INEGI (2015).

De acuerdo con los criterios nacionales, la educación básica está integrada por los niveles preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar tiene como propósito contribuir al desarrollo integral de los alumnos de 3 a 5 años, promoviendo “la socialización y la afectividad, las capacidades de comunicación, el pensamiento matemático, el conocimiento de los entornos natural y social, el desarrollo y enriquecimiento físico y psicomotriz, y la expresión artística” (SEP, 2017, p. 207). El preescolar general —sin incluir los preescolares indígena y comunitario— atiende un total de 114 832 alumnos con el apoyo de 4 641 docentes —112 hombres y 4 529 mujeres— y 1 402 directivos en 1 402 jardines de niños (SEP, 2017).

En este tema, el estado de Chihuahua ocupa la posición 30 en el país: la población de entre 3 y 5 años que no acude a la escuela supera los 85 000 infantes (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017).

El objetivo de la educación primaria es fomentar el “dominio de la lecto-escritura, el conocimiento matemático aritmético y geométrico, el conocimiento básico de las ciencias naturales y sociales, el conocimiento del cuerpo, las posibilidades motrices y las emociones, las artes y las relaciones interpersonales” (SEP, 2017, p. 208). En el nivel de primaria general —sin incluir los servicios indígena y comunitario— se atiende a un total de 404 612 alumnos con la participación de 15 572 docentes —4 284 hombres y 11 288 mujeres— y 2 123 directivos en 2 118 escuelas (SEP, 2017). Según informa el gobierno estatal (2017), el porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria con logro educativo insuficiente es 52.4% en lenguaje y comunicación, y 63.9% en matemáticas.

La educación secundaria se orienta al desarrollo de “conocimientos y habilidades avanzadas, que consoliden los procesos iniciados en los niveles anteriores, y que sienten bases para las áreas especializadas que se estudian en la educación media superior” (SEP, 2017, p. 208). En este nivel se atiende un total de 188 206 alumnos con la participación de 10 536 docentes —4 912 hombres y 5 624 mujeres— y 990 directivos en 970 escuelas (SEP, 2017). El porcentaje de estudiantes de tercer grado de secundaria con logro educativo insuficiente es 31.9% en lenguaje y comunicación, y 68.3% en matemáticas (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017).

Al igual que en otras entidades del país, en el estado de Chihuahua la administración y operación de la educación básica es “responsabilidad de una Secretaría de Educación estatal y/o un Instituto descentralizado del gobierno estatal creado para dirigir los servicios federales transferidos” (Santiago, McGregor, Nushe, Ravela y Toledo, 2012, p. 22).

TABLA 2. Síntesis de coordinaciones de supervisión y jefaturas²

Sostenimiento	Coordinación Regional Preescolar	Coordinación Regional Primaria	Jefatura Preescolar	Jefatura Primaria	Jefatura Secundaria General	Jefatura Secundaria Técnica	Jefatura Indígena	Total
Estatal	3	5						8
Federal transferido			16	35	6	6	10	73
Total	3	5	16	35	6	6	10	81

2 Activos al martes 26 de septiembre de 2017.

TABLA 3. Síntesis de inspecciones y supervisiones

Sostenimiento	Preescolar	Primaria	Secundaria General	Secundaria Técnica	Telesecundaria	Especial	Física	Indígena	Total
Estatal	19	47	14	11		2			93
Federal Transferido	78	171	25	17	12	23	35	31	392
Total	97	218	39	28	12	25	35	31	485

El servicio de educación básica en la entidad se coordina a partir de dos instancias:

a) Los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECh).

Se encargan del subsistema federalizado a través de los departamentos de servicios regionales de las zonas Norte, Sur, Noroeste, Nuevo Casas Grandes, Delicias, Creel, Guachochi, Madera, Guadalupe y Calvo, y Ojinaga (SEECh, 2013). La educación preescolar es atendida por la Dirección de Educación Elemental, desde el Departamento de Educación Preescolar y los 16 sectores escolares en que se divide la entidad, cada uno bajo la responsabilidad de una jefa de sector;³ la educación primaria es coordinada por la Dirección de Educación Primaria con la colaboración de tres departamentos (Departamento de Programas de Apoyo a la Educación, Departamento de Apoyo Técnico a la Supervisión Escolar, Departamento de Trámites y Control Administrativo), de la Mesa Técnica Pedagógica, de las áreas de Normatividad y de Recursos Materiales y Financieros, la Coordinación Estatal de Albergues Escolares Rurales y la Coordinación de Educación Primaria Zona Norte (SEECh, 2016); finalmente, la Dirección de Educación Media y Terminal asume “la atención de los servicios de educación secundaria y escuelas formadoras de docentes del subsistema federalizado” (SEECh, s.f.), en específico, de las secundarias generales, técnicas y telesecundarias.

³ La jefatura de sector agrupa varias zonas escolares con los correspondientes supervisores de cada uno de los niveles educativos, bajo el mando de jefe de sector. Hay indicios de esa figura desde 1930. De acuerdo con el reglamento de inspección de 1945, los sectores son en realidad subdivisiones de una zona escolar. En 1950 se vuelve a hablar del jefe de sector como superior jerárquico del inspector y de la jefatura de sector aglutinando varias zonas escolares. Considerando su evolución posterior, todo parece indicar que se trata de un eslabón de una elaborada cadena de mando con tramos de control muy cortos (Tapia y Zorrilla, como se citó en García y Zendejas, 2008, p. 121).

TABLA 4. Coordinaciones de inspección y jefaturas. Sostenimiento federal transferido

Educación Indígena	Jefatura de Sector de Superv. Ind. 001 Uruachi Jefatura de Sector de Superv. Ind. 002 Bocoyna Jefatura de Sector de Superv. Ind. 003 Guachochi Jefatura de Sector de Superv. Ind. 004 Guadalupe y Calvo Jefatura de Sector de Superv. Ind. 005 Urique Jefatura de Sector de Superv. Ind. 006 Guerrero Jefatura de Sector de Superv. Ind. 007 Batopilas Jefatura de Sector de Superv. Ind. 008 Guachochi Jefatura de Sector de Superv. Ind. 009 Chihuahua Jefatura de Sector de Superv. Ind. 010 Guadalupe y Calvo
Educación Preescolar	Jefatura de Sector Preescolar 1 Chihuahua Jefatura de Sector Preescolar 2 Chihuahua Jefatura de Sector Preescolar 3 Chihuahua Jefatura de Sector Preescolar 4 Delicias Jefatura de Sector Preescolar 5 Guadalupe y Calvo Jefatura de Sector Preescolar 6 Cuauhtémoc Jefatura de Sector Preescolar 7 Cuauhtémoc Jefatura de Sector Preescolar 8 Bocoyna Jefatura de Sector Preescolar 9 Nuevo Casas Grandes Jefatura de Sector Preescolar 10 Juárez Jefatura de Sector Preescolar 11 Juárez Jefatura de Sector Preescolar 12 Juárez Jefatura de Sector Preescolar 13 Juárez Jefatura de Sector Preescolar 14 Camargo Jefatura de Sector Preescolar 15 Chihuahua Jefatura de Sector Preescolar 16 Chihuahua
Educación Primaria	Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 1 Ojinaga Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 2 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 3 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 4 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 5 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 6 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 7 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 8 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 9 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 10 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 11 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 12 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 13 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 14 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 15 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 16 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 17 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 18 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 19 Nuevo Casas Grandes

Continúa...

Educación Primaria	Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 20 Madera Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 21 Cuauhtémoc Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 22 Cuauhtémoc Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 23 Bocoyna Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 24 Bocoyna Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 25 Meoqui Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 26 Delicias Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 27 Camargo Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 28 Hidalgo Del Parral Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 29 Hidalgo Del Parral Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 30 Guachochi Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 31 Guadalupe y Calvo Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 32 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 33 Juárez Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 34 Chihuahua Jefatura de Sector de Educación Primaria No. 35 Juárez
Educación Secundaria General	Jefatura de Enseñanza Región Centro Sur Delicias Jefatura de Enseñanza Región Serrana Bocoyna Jefatura de Enseñanza Región Sur Balleza Jefatura de Enseñanza Región Norte Juárez Jefatura de Enseñanza Región Centro Chihuahua Jefatura de Enseñanza Región Noroeste Nuevo Casas Grandes
Educación Secundaria Técnica	Jefatura de Enseñanza Zona Centro Chihuahua Jefatura de Enseñanza Zona Centro Sur Delicias Jefatura de Enseñanza Zona Noroeste Bocoyna Jefatura de Enseñanza Zona Noroeste Casas Grandes Jefatura de Enseñanza Zona Norte Juárez Jefatura de Enseñanza Zona Sur Hidalgo Del Parral

TABLA 5. Supervisiones escolares. Sostentamiento federal transferido

Educación Preescolar	Inspección de Zona Preescolar 1 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 2 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 3 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 4 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 5 Ojinaga Inspección de Zona Preescolar 6 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 7 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 8 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 9 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 10 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 11 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 12 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 13 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 14 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 15 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 16 Meoqui Inspección de Zona Preescolar 17 Delicias Inspección de Zona Preescolar 18 Delicias Inspección de Zona Preescolar 19 Delicias Inspección de Zona Preescolar 20 Saucillo
----------------------	--

Continúa...

Educación Preescolar	Inspección de Zona Preescolar 21 Camargo Inspección de Zona Preescolar 22 Camargo Inspección de Zona Preescolar 23 Hidalgo Del Parral Inspección de Zona Preescolar 24 Hidalgo Del Parral Inspección de Zona Preescolar 25 Hidalgo Del Parral Inspección de Zona Preescolar 26 Hidalgo Del Parral Inspección de Zona Preescolar 27 Santa Bárbara Inspección de Zona Preescolar 28 Guadalupe y Calvo Inspección de Zona Preescolar 29 Cuauhtémoc Inspección de Zona Preescolar 30 Cuauhtémoc Inspección de Zona Preescolar 31 Bachíniva Inspección de Zona Preescolar 32 Namiquipa Inspección de Zona Preescolar 33 Cuauhtémoc Inspección de Zona Preescolar 34 Guerrero Inspección de Zona Preescolar 35 Madera Inspección de Zona Preescolar 36 Gómez Farías Inspección de Zona Preescolar 37 Ocampo Inspección de Zona Preescolar 38 Bocoyna Inspección de Zona Preescolar 39 Bocoyna Inspección de Zona Preescolar 40 Guachochi Inspección de Zona Preescolar 41 Nuevo Casas Grandes Inspección de Zona Preescolar 42 Nuevo Casas Grandes Inspección de Zona Preescolar 43 Ascensión Inspección de Zona Preescolar 44 Buenaventura Inspección de Zona Preescolar 45 Juárez Inspección de Zona Preescolar 46 Juárez Inspección de Zona Preescolar 47 Juárez Inspección de Zona Preescolar 48 Juárez Inspección de Zona Preescolar 49 Juárez Inspección de Zona Preescolar 50 Juárez Inspección de Zona Preescolar 51 Juárez Inspección de Zona Preescolar 52 Juárez Inspección de Zona Preescolar 53 Juárez Inspección de Zona Preescolar 54 Juárez Inspección de Zona Preescolar 55 Juárez Inspección de Zona Preescolar 56 Juárez Inspección de Zona Preescolar 57 Juárez Inspección de Zona Preescolar 58 Juárez Inspección de Zona Preescolar 59 Juárez Inspección de Zona Preescolar 60 Juárez Inspección de Zona Preescolar 61 Juárez Inspección de Zona Preescolar 62 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 63 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 64 Juárez Inspección de Zona Preescolar 65 Juárez Inspección de Zona Preescolar 66 Juárez Inspección de Zona Preescolar 67 Juárez Inspección de Zona Preescolar 68 Juárez Inspección de Zona Preescolar 69 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 70 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 71 Juárez
-------------------------	---

Continúa...

Educación Preescolar	Inspección de Zona Preescolar 72 Juárez Inspección de Zona Preescolar 73 Chihuahua Inspección de Zona Preescolar 74 Juárez Inspección de Zona Preescolar 75 Juárez Inspección de Zona Preescolar 76 Juárez Inspección de Zona Preescolar 77 Juárez Inspección de Zona Preescolar 78 Delicias
Educación Primaria	Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 1 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 2 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 3 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 4 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 5 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 6 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 7 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 8 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 9 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 10 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 11 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 12 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 13 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 14 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 15 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 16 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 17 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 18 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 19 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 20 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 21 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 22 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 23 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 24 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 25 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 26 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 27 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 28 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 29 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 30 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 31 Aldama Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 32 Ojinaga Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 33 Ojinaga Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 34 Santa Isabel Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 35 San Francisco De Borja Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 36 Satevó Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 37 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 38 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 39 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 40 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 41 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 42 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 43 Juárez

Continúa...

Educación Primaria	<p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 44 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 45 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 46 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 47 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 48 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 49 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 50 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 51 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 52 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 53 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 54 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 55 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 56 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 57 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 58 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 59 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 60 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 61 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 62 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 63 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 64 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 65 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 66 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 67 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 68 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 69 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 70 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 71 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 72 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 73 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 74 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 75 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 76 Ahumada</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 77 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 78 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 79 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 80 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 81 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 82 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 83 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 84 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 85 Juárez</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 86 Buenaventura</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 87 Ignacio Zaragoza</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 88 Ascensión</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 89 Nuevo Casas Grandes</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 90 Nuevo Casas Grandes</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 91 Nuevo Casas Grandes</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 92 Nuevo Casas Grandes</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 93 Madera</p> <p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 94 Madera</p>
-----------------------	--

Continúa...

Educación Primaria	<p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 95 Gómez Farías Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 96 Madera Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 97 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 98 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 99 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 100 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 101 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 102 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 103 Carichí Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 104 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 105 Namiquipa Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 106 Namiquipa Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 107 Guerrero Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 108 Guerrero Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 109 Guerrero Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 110 Bocoyna Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 111 Ocampo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 112 Uruachi Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 113 Bocoyna Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 114 Bocoyna Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 115 Batopilas Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 116 Guazapares Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 117 Urique Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 118 Batopilas Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 119 Chínipas Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 120 Urique Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 121 Meoqui Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 122 Meoqui Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 123 Julimes Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 124 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 125 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 126 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 127 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 128 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 129 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 130 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 131 Saucillo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 132 Camargo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 133 Camargo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 134 Saucillo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 135 Camargo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 136 Camargo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 137 Jiménez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 138 Jiménez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 139 Jiménez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 140 Valle De Zaragoza Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 141 Hidalgo Del Parral Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 142 Allende Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 143 Santa Bárbara Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 144 Hidalgo Del Parral Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 145 Hidalgo Del Parral</p>
-----------------------	--

Continúa...

Educación Primaria	<p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 146 Hidalgo Del Parral Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 147 Hidalgo Del Parral Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 148 Balleza Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 149 Balleza Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 150 Guachochi Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 151 Guachochi Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 152 Morelos Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 153 Morelos Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 154 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 155 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 156 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 157 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 158 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 159 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 160 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 161 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 162 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 163 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 164 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 165 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 166 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 167 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 168 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 169 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 170 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 171 Chihuahua</p>
Educación Secundaria General	<p>Inspección Escolar Zona No.1 Juárez Inspección Escolar Zona No.2 Juárez Inspección Escolar Zona No.3 Juárez Inspección Escolar Zona No.4 Juárez Inspección Escolar Zona No.5 Juárez Inspección Escolar Zona No.6 Chihuahua Inspección Escolar Zona No.7 Ojinaga Inspección Escolar Zona No.8 Chihuahua Inspección Escolar Zona No.9 Chihuahua Inspección Escolar Zona No.10 Delicias Inspección Escolar Zona No.11 Hidalgo Del Parral Inspección Escolar Zona No.12 Guachochi Inspección Escolar Zona No.13 Guadalupe y Calvo Inspección Escolar Zona No.14 Cuauhtémoc Inspección Escolar Zona No.15 Cuauhtémoc Inspección Escolar Zona No.16 Urique Inspección Escolar Zona No.17 Nuevo Casas Grandes Inspección Escolar Zona No.18 Chihuahua Inspección Escolar Zona No.19 Guachochi Inspección Escolar Zona No.20 Delicias Inspección Escolar Zona No. 21 Cuauhtémoc Inspección Escolar Zona No. 22 Juárez Inspección Escolar Zona No. 23 Chihuahua Inspección Escolar Zona No. 24 Hidalgo Del Parral Inspección Escolar Zona No. 25 Chihuahua</p>

Continúa...

Educación Secundaria Técnica	<p>Supervisión de Zona 1 Juárez Supervisión de Zona 2 Juárez Supervisión de Zona 3 Juárez Supervisión de Zona 4 Juárez Supervisión de Zona 5 Chihuahua Supervisión de Zona 6 Chihuahua Supervisión de Zona 7 Chihuahua Supervisión de Zona 8 Chihuahua Supervisión de Zona 9 Delicias Supervisión de Zona 10 Camargo Supervisión de Zona 11 Guachochi Supervisión de Zona 12 Bocoyna Supervisión de Zona 13 Nuevo Casas Grandes Supervisión de Zona 14 Nuevo Casas Grandes Supervisión de Zona 15 Guerrero Supervisión de Zona 16 Juárez Supervisión de Zona 17 Juárez</p>
Educación Telesecundaria	<p>Supervisión de Telesecundarias 1 Juárez Supervisión de Telesecundarias 2 Bocoyna Supervisión de Telesecundarias 3 Bocoyna Supervisión de Telesecundarias 4 Balleza Supervisión de Telesecundarias 5 Guadalupe y Calvo Supervisión de Telesecundarias 6 Uruachi Supervisión de Telesecundarias 7 Urique Supervisión de Telesecundarias 8 Guachochi Supervisión de Telesecundarias 9 Guadalupe y Calvo Supervisión de Telesecundarias 10 Bocoyna Supervisión de Telesecundarias 11 Guazapares Supervisión de Telesecundarias 12 Guachochi</p>
Educación Especial	<p>Supervisión Núm. 1 Juárez Supervisión Núm. 2 Juárez Supervisión Núm. 3 Chihuahua Supervisión Núm. 4 Chihuahua Supervisión Núm. 5 Delicias Supervisión Núm. 6 Cuauhtémoc Supervisión Núm. 7 Hidalgo Del Parral Supervisión Escolar No. 8 Camargo Supervisión Núm. 9 Juárez Supervisión Núm. 10 Chihuahua Supervisión Núm. 11 Hidalgo Del Parral Supervisión Núm. 12 Bocoyna Supervisión Núm. 13 Nuevo Casas Grandes Supervisión Núm. 14 Chihuahua Supervisión Zona Escolar Núm. 15 Jiménez Supervisión Escolar No. 16 Chihuahua Supervisión Escolar No. 17 Juárez Supervisión Escolar No. 18 Guachochi Supervisión Zona No. 19 – Panorámico Chihuahua Supervisión Zona No. 20 – Juárez/Juárez Supervisión Zona No. 21 – Delicias/Cuauhtémoc Supervisión Zona No. 22 – Parral/Hidalgo Del Parral Supervisión Zona No. 23 – Chihuahua/Chihuahua</p>

Continúa...

Educación Física	<p>Supervisión Educación Física Sector 01 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 02 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 03 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 04 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 05 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 06 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 07 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 08 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 09 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 10 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 11 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 12 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 13 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 14 Juárez Supervisión Educación Física Sector 15 Juárez Supervisión Educación Física Sector 16 Juárez Supervisión Educación Física Sector 17 Juárez Supervisión Educación Física Sector 18 Juárez Supervisión Educación Física Sector 19 Juárez Supervisión Educación Física Sector 20 Juárez Supervisión Educación Física Sector 21 Juárez Supervisión Educación Física Sector 22 Nuevo Casas Grandes Supervisión Educación Física Sector 23 Ojinaga Supervisión Educación Física Sector 24 Delicias Supervisión Educación Física Sector 25 Delicias Supervisión Educación Física Sector 26 Camargo Supervisión Educación Física Sector 27 Cuauhtémoc Supervisión Educación Física Sector 28 Cuauhtémoc Supervisión Educación Física Sector 29 Hidalgo Del Parral Supervisión Educación Física Sector 30 Jiménez Supervisión Educación Física Sector 31 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 32 Juárez Supervisión Educación Física Sector 33 Chihuahua Supervisión Educación Física Sector 34 Juárez Supervisión Educación Física Sector 35 Chihuahua</p>
Educación Indígena	<p>Inspección de Zonas Indígenas 01 Uruachi Inspección de Zonas Indígenas 02 Uruachi Inspección de Zonas Indígenas 03 Bocoyna Inspección de Zonas Indígenas 04 Bocoyna Inspección de Zonas Indígenas 05 Guachochi Inspección de Zonas Indígenas 06 Guachochi Inspección de Zonas Indígenas 07 Balleza Inspección de Zonas Indígenas 08 Guachochi Inspección de Zonas Indígenas 09 Morelos Inspección de Zonas Indígenas 10 Guadalupe y Calvo Inspección de Zonas Indígenas 11 Balleza Inspección de Zonas Indígenas 12 Guadalupe y Calvo Inspección de Zonas Indígenas 13 Urique Inspección de Zonas Indígenas 14 Urique Inspección de Zonas Indígenas 15 Urique Inspección de Zonas Indígenas 16 Guerrero</p>

Continúa...

Educación Indígena	Inspección de Zonas Indígenas 17 Madera Inspección de Zonas Indígenas 18 Batopilas Inspección de Zonas Indígenas 19 Batopilas Inspección de Zonas Indígenas 20 Batopilas Inspección de Zonas Indígenas 21 Guachochi Inspección de Zonas Indígenas 22 Guachochi Inspección de Zonas Indígenas 23 Guachochi Inspección de Zonas Indígenas 24 Guachochi Inspección de Zonas Indígenas 25 Chihuahua Inspección de Zonas Indígenas 26 Carichí Inspección de Zonas Indígenas 27 Guadalupe y Calvo Inspección de Zonas Indígenas 28 Guadalupe y Calvo Inspección de Zonas Indígenas 29 Bocoyna Inspección de Zonas Indígenas 30 Urique Inspección de Zonas Indígenas 31 Balleza
--------------------	--

b) La actual Secretaría de Educación y Deporte (SEYD).

Se ocupa del subsistema estatal mediante tres subsecretarías y cuatro departamentos: la Subsecretaría de Educación Básica, la Subsecretaría de Educación Media Superior, la Subsecretaría de Planeación y Evaluación, la Oficialía Mayor, la Coordinación Jurídica, la Coordinación de Comunicación Social, y en Ciudad Juárez, la Subsecretaría de Educación Zona Norte (El Diario de Chihuahua, 2016).

TABLA 6. Coordinaciones de inspección y jefaturas. Sostén estatal

Educación Preescolar	Coord. Reg. de Inspec. 9400. Nivel Preescolar Chihuahua Coord. Reg. de Inspec. 9401. Nivel Preescolar Chihuahua Coord. Reg. de Inspec. 9404. Nivel Preescolar Juárez
Educación Primaria	Coord. Reg. de Inspec. 9402. Nivel Primaria Chihuahua Coord. Reg. de Inspec. 9403. Nivel Primaria Chihuahua Coord. Reg. de Inspec. 9405. Nivel Primaria Juárez Coord. Reg. de Inspec. 9406. Nivel Primaria Nuevo Casas Grandes Coord. Reg. de Inspec. 9407. Nivel Primaria Cuauhtémoc

TABLA 7. Inspecciones escolares. Sostenimiento estatal

Educación Preescolar	<p>Inspección Zona Preescolar 23 Chihuahua Inspección Zona Preescolar 29 Juárez Inspección Zona Preescolar 30 Hidalgo Del Parral Inspección Zona Preescolar 33 Chihuahua Inspección Zona Preescolar 38 Juárez Inspección Zona Preescolar 44 Delicias Inspección Zona Preescolar 45 Juárez Inspección Zona Preescolar 73 Cuauhtémoc Inspección Zona Preescolar 74 Chihuahua Inspección Zona Preescolar 75 Chihuahua Inspección Zona Preescolar 77 Hidalgo Del Parral Inspección Zona Preescolar 94 Chihuahua Inspección Zona Preescolar 95 Chihuahua Inspección Zona Preescolar 100 Delicias Inspección Zona Preescolar 104 Juárez Inspección Zona Preescolar 105 Nuevo Casas Grandes Inspección Zona Preescolar 106 Bocoyna Inspección Zona Preescolar 107 Juárez</p>
Educación Primaria	<p>Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 1 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 2 Meoqui Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 3 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 4 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 5 Hidalgo Del Parral Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 6 Camargo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 7 Balleza Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 8 Guerrero Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 9 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 10 Chínipas Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 11 Bocoyna Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 12 Aldama Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 13 Nuevo Casas Grandes Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 14 Ojinaga Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 15 Jiménez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 16 Namiquipa Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 17 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 18 Santa Isabel Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 19 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 20 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 21 Buenaventura Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 24 Madera Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 25 Saucillo Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 26 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 27 Santa Bárbara Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 28 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 31 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 32 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 34 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 35 Uruachi Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 36 Guadalupe</p>

Continúa...

Educación Primaria	Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 39 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 40 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 41 Ascensión Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 43 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 46 Juárez Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 47 Guazapares Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 48 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 87 Delicias Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 88 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 89 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 90 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 91 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 92 Chihuahua Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 93 Cuauhtémoc Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 96 Nuevo Casas Grandes Inspección Escolar de Educación Primaria de la Zona 109 Hidalgo Del Parral
Educación Secundaria General	Inspección de la Zona 49 Chihuahua Inspección de la Zona 50 Juárez Inspección de la Zona 51 Hidalgo Del Parral Inspección de la Zona 52 Cuauhtémoc Inspección de la Zona 53 Juárez Inspección de la Zona 54 Chihuahua Inspección de la Zona 55 Chihuahua Inspección de la Zona 56 Chihuahua Inspección de la Zona 57 Chihuahua Inspección de la Zona 58 Chihuahua Inspección de la Zona 59 Chihuahua Inspección de la Zona 62 Juárez Inspección de la Zona 101 Delicias Inspección de la Zona 102 Cuauhtémoc
Educación Telesecundaria	Inspección de la 63 Zona Telesecundaria Nuevo Casas Grandes Inspección de la 64 Zona Telesecundaria Delicias Inspección de la 65 Zona Telesecundaria Chihuahua Inspección de la 66 Zona Telesecundaria Guerrero Inspección de la 67 Zona Telesecundaria Hidalgo Del Parral Inspección de la 68 Zona Telesecundaria Chihuahua Inspección de la 69 Zona Telesecundaria Camargo Inspección de la 70 Zona Telesecundaria Guachochi Inspección de la 71 Zona Telesecundaria Namiquipa Inspección de la 72 Zona Telesecundaria Guerrero Inspección de la 108 Zona Telesecundaria Bocoyna
Educación Especial	Inspección Escolar Zona 22 Chihuahua Inspección Escolar Zona 99 Juárez

La cartografía de la supervisión escolar en la entidad se organiza según el subsistema y el nivel educativo. En el subsistema federal, el territorio estatal se divide en regiones que, a su vez, se dividen en sectores —excepto la educación secundaria. Éstas aglutinan un número indeterminado de zonas escolares a cargo de un supervisor/a. Así, los SEEC incluyen 16 sectores escolares y 78 zonas

escolares para la educación preescolar; 35 sectores escolares y 171 zonas escolares para la educación primaria; y 12 sectores escolares y 54 zonas escolares para la educación secundaria. En el subsistema estatal, el estado se divide en 19 zonas escolares para preescolar, 47 para primaria y 25 para secundaria. En general, para atender la expansión educativa en la entidad se mantiene el modelo napoleónico de estructura burocrática-jerárquica, según el cual la supervisión escolar se organiza, comúnmente, a partir del territorio en sectores o zonas escolares (Aguerrondo, 2013; Terigi, 2010). Un equipo de ocho coordinadoras/es regionales, 73 jefas/es escolares y 485 supervisoras/es escolares desempeñan un papel estratégico ante las autoridades educativas a nivel estatal, debido a su íntimo contacto con la realidad de las escuelas. Su competencia refiere a una región, sector o zona escolar específica. La complejidad de la actividad supervisora y el encuentro de una multitud de actores permite entender que se trata de “una estructura pesada y formalista” (Terigi, 2010, p. 21), que requiere la suma de distintos esfuerzos, recursos y tiempo. Considerando las nuevas tareas asignadas a la supervisión escolar —a partir de la reforma educativa (2013) se encarga del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y, desde la implementación del plan la Escuela al Centro, tiene la responsabilidad de definir las modificaciones al calendario escolar—, la SEP propone una estrategia de rezonificación para que los/las supervisores/as tengan a su cargo sólo seis escuelas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016).

Se parte de la premisa de que si un supervisor dedica al menos un día hábil al mes para atender a cada centro escolar bajo su responsabilidad, tener 21 escuelas o más asignadas en su zona podría significar un exceso de trabajo considerando diversas condicionantes: si cuenta con un equipo de apoyo técnico pedagógico; si las escuelas se concentran en un espacio geográfico definido o están dispersas; si son homogéneas en sus características organizacionales y contextuales (v. gr. multigrado o escuelas con matrícula promedio de 120 alumnos o mayor a 1 000 estudiantes; baja o alta marginación; urbanas o rurales); si opera un número considerable de programas federales en ellas, entre otros rasgos que se suman a la complejidad del trabajo desarrollado en las zonas (INEE, 2016, p. 408).

A finales del siglo xx, la supervisión escolar federalizada en el estado de Chihuahua se regulaba “por los complejos y detallados manuales federales de la década de los ochenta [...] En cambio, la supervisión estatal, [habría] carecido de

normatividad oficial específica” (Calvo *et al.*, 2002, p. 179). En 2002, Carron y De Grauwe (como se citó en Martínez, 2011) definieron las tres funciones genéricas de la supervisión escolar: control y monitoreo, enlace, y apoyo, asesoría y orientación; de éstas se desprendían 18 funciones específicas en torno a los ámbitos administrativo y pedagógico.

TABLA 8. Funciones genéricas y específicas de la supervisión escolar por ámbito

Ámbito	Función genérica	Función específica
Administrativo	Control y monitoreo	Verifica y asegura la prestación regular del servicio educativo en condiciones de equidad, calidad y normalidad.
		Establece metas institucionales de logro con las escuelas y promueve la construcción de los planes para alcanzarlas con los colectivos docentes; además, verifica con éstos su cumplimiento.
		Estimula el uso adecuado del tiempo en la escuela y el aula en actividades relevantes para el aprendizaje.
	Enlace	Informa a la escuela las normas e indicaciones provenientes de las autoridades educativas.
		Plantea a las autoridades educativas las necesidades y demandas de las escuelas.
		Establece una comunicación constante con las escuelas para crear una cultura institucional centrada en el logro de su misión: el aprendizaje de calidad en condiciones de equidad.
		Estimula la comunicación entre los directores, los propios maestros, así como entre el director y su colectivo docente, además de que promueve el aprendizaje colaborativo como forma básica del desarrollo institucional.
		Fomenta el trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar.
		Gestiona apoyos técnico-profesionales externos para los colectivos docentes.
		Vincula a las escuelas con instituciones, organismos y dependencias que puedan ofrecerles la asistencia y asesoría que requieran.
		Promueve y asegura el establecimiento de relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia.
		Contribuye al establecimiento de relaciones de mutua colaboración entre las escuelas y la comunidad.

Pedagógico	Apoyo, asesoría y orientación	Asegura la construcción y el mantenimiento de un clima organizativo adecuado para el logro de aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los maestros.
		Promueve el desarrollo profesional de docentes y directivos mediante la resolución colaborativa de los problemas presentes en la escuela y en la zona.
		Asesora a los colectivos docentes en aquellos asuntos técnico-profesionales en los que requieran apoyo.
		Establece planes individuales de mejora con los docentes, impulsa su logro y les acerca recursos técnico-profesionales.
		Promueve y modela el uso adecuado de los materiales y las herramientas educativas disponibles, además de que acerca a los colectivos docentes nuevos materiales que enriquezcan su función.
		Asesora en la atención diferenciada a los alumnos de acuerdo con sus necesidades educativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez (2011).

En correspondencia, y en el marco de la reforma educativa, en 2014 la SEP (2016) construyó el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) del cargo de supervisor escolar, con efectos para su formación y evaluación. Dicho perfil “expresa las características, cualidades y aptitudes deseables para ingresar a la función [...] asimismo, es una guía que permite orientar la formación de quienes la desempeñan” (SEP, 2016, p. 105). Así, el perfil de las/los supervisores, se despliega en cinco dimensiones, que a su vez se organizan en parámetros e indicadores específicos.

- **Dimensión 1** Supervisor que conoce el sentido de su función, los propósitos educativos y las prácticas que propician aprendizajes.
- **Dimensión 2** Supervisor que impulsa el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo de docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos, y establece el enlace con las autoridades educativas para garantizar el logro educativo de todos los alumnos.
- **Dimensión 3** Supervisor que se reconoce como profesional que mejora continuamente, tiene disposición para estudiar y para emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar.
- **Dimensión 4** Supervisor escolar que conoce, asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.

- **Dimensión 5** Supervisor que reconoce la diversidad de contextos sociales y culturales de las escuelas y fomenta relaciones de colaboración entre ellos, con las familias, las comunidades y otras instancias, de manera de garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad (SEP, 2016, pp. 141-143).

Aun cuando cada subsistema funciona con una estructura institucional, un organigrama, una organización geográfica, un equipo de supervisores y una normativa particular, desde la reforma educativa de 2013 la supervisión se desarrolla con pautas generales respecto a sus funciones y condiciones.

Calvo y Franco (como se citó en Calvo *et al.*, 2002) realizaron un diagnóstico sobre la supervisión de la educación primaria en el estado para el periodo 1998-1999. De sus observaciones se derivan las siguientes características:

- a) Masculinización de la supervisión escolar: en la educación primaria, 83% de los supervisores eran varones y sólo 18% mujeres (Calvo *et al.*, 2002); ocupaban puestos jerárquicos de mando, daban las órdenes y se encargaban del trabajo administrativo, es decir, del trabajo entendido como “importante”, lo que significa[ba] pasar la mayor parte del tiempo en las oficinas y desplazarse a las escuelas lo estrictamente necesario (Calvo *et al.*, 2002). El control administrativo era la fuente del poder de los supervisores sobre el personal directivo y docente.
- b) Envejecimiento en la función: la mayoría de los supervisores estaba en condiciones de jubilarse, pues tenía 26 años o más de antigüedad en el cargo. Al respecto, sugerían “acelerar los procesos jubilatorios de aquellos supervisores que no están en condiciones de seguir aportando, para con ello, permitir el ingreso de personal más joven y dinámico y con expectativas de mayor permanencia en el servicio” (Calvo *et al.*, 2002, p. 189).
- c) Formación en la práctica: muchos supervisores contaban sólo con estudios de normal básica —la mínima preparación requerida para ocupar el cargo. Además, las/los supervisores carecían de la formación básica y específica que los preparara para el trabajo administrativo y pedagógico, así como de trayectos formativos de capacitación y actualización; por lo que se veían obligadas/os a aprender solos en el proceso mismo de su trabajo (Calvo *et al.*, 2002).
- d) Ingrediente político-sindical: dado el enorme poder económico y político del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), las/los superviso-

res actuaban como sindicalistas, como profesionales, o como ambos, ejerciendo gran influencia en los procesos educativos (Calvo *et al.*, 2002).

- e) Ruta de acceso a la función: las/los supervisores iniciaron su experiencia docente como maestras/os de grupo en escuelas primarias; con el tiempo pasaron a ocupar cargos de directoras/es de escuela, ya sea por méritos académicos, laborales, o por sus relaciones con el sindicato. Finalmente, llegaron a ser supervisores con base en tres criterios: lealtad al gremio, disciplina respecto a sus representantes y trabajo político al interior del sindicato (Calvo *et al.*, 2002). En cuanto a los requisitos bastaba con tener título de profesor de educación primaria y experiencia en dirección escolar; a partir de la reforma, para ser supervisor se requiere ser docente en servicio, acreditar el grado académico de licenciatura, participar en el concurso de promoción y tener capacidad de trabajar en un procesador de texto en computadora (SEP, 2015). Como resultado, maestras/os jóvenes con experiencia inicial como docentes pero con resultados sobresalientes en el examen de oposición, lograron obtener un espacio en la supervisión escolar.
- f) Distancia entre el deber ser y el ser: la práctica supervisora se llevaba a cabo con una gran distancia del deber ser y de la normatividad oficial, dado que la “conurrencia de múltiples factores de la inmediatez de su realidad define las bases concretas sobre las que actúan” (Calvo *et al.*, 2002, p. 212). Algunos asuntos recibían distintas formas y grados de atención, mientras otros eran ignorados; por tanto, la forma en que cada supervisor/a asumía la responsabilidad de las tareas supervisoras dependía de su decisión personal.
- g) Condiciones de trabajo: la supervisión de educación primaria en el estado presentaba algunas dificultades consecuentes a la ubicación de las escuelas, la precariedad de las condiciones materiales y económicas, la informalidad de la figura de los auxiliares de supervisión o auxiliares técnico-pedagógicos⁴ y la mínima preparación pedagógica, que limitaba los servicios de asesoría.
- h) La supervisión debía cumplir con dos funciones complementarias: técnico-administrativas y técnico-pedagógicas; en la práctica, ambas se realizaban de manera desvinculada y, casi siempre, las de corte administrativo eran

4 Es hasta 2013, como deriva de la reforma educativa, que se reconoce esta figura; el artículo 4, fracción XXVI de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) señala que se entiende por personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica al docente que en la educación básica y media superior cumple con los requisitos establecidos en la presente ley y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la autoridad educativa o el organismo descentralizado le asigna.

consideradas de mayor importancia (Calvo *et al.*, 2002). Estas últimas se realizaban a lo largo del ciclo escolar —con mayor intensidad en los primeros 15 días del ciclo, en sus 15 días finales y en otros correspondientes a los periodos de evaluación—, orientándose al llenado de “complicados cuestionarios o formas de concentrados estadísticos” (Calvo *et al.*, 2002, p. 239); las funciones pedagógicas, por su parte, se centraban en dos tipos de actividades: “aquellas que tienen la función de informar y aquéllas relacionadas con el proceso pedagógico” (Calvo *et al.*, 2002, p. 244).

- i) División sexual del trabajo de supervisión: el ritmo de trabajo, el tipo y la cantidad de actividades, así como la eficiencia para desarrollarlas, estaban basados en la jerarquía institucional, en el tipo de tareas a realizar y en el género (Calvo *et al.*, 2002). La supervisión desempeñada por varones se identificaba con puestos jerárquicos de mando, mientras los/las auxiliares de supervisión, maestras en su mayoría, se encontraban subordinados a los supervisores y, por tanto, recibían órdenes; y eran quienes realizaban “el trabajo ‘pesado’. Éste se refiere tanto al secretarial, convirtiéndose así en las y los secretarios personales de los supervisores, pero especialmente al trabajo pedagógico que requiere visitar las escuelas y asesorar a directores y al personal docente” (Calvo *et al.*, 2002, p. 236).
- j) Gradual presencia de mujeres en la supervisión: ser supervisora escolar se presentaba como un trabajo difícil por dos razones: la condición de mujer y el espíritu de trabajo (Calvo *et al.*, 2002); además, el trabajo de las auxiliares de supervisión, encargadas tradicionalmente de las tareas pedagógicas, se equiparaba al trabajo femenino manual⁵ y subordinado. Con todo, esta experiencia de trabajo feminizado⁶ otorgaba una forma particular de poder político, aquel “que las y los auxiliares de supervisión ejercen a través del control que mantienen del proceso pedagógico [...] sobre los supervisores, quienes no cuentan con ese conocimiento debido a su alejamiento de las prácticas educativas” (Calvo *et al.*, 2002, p. 239).

5 Gran parte del trabajo de supervisión era minucioso, se realizaba en cadena y de manera artesanal; por ejemplo, el llenado de formatos y el concentrado estadístico eran hechos a mano (Calvo *et al.*, 2002, p.239).

6 Para Haraway, “el trabajo, independientemente de que lo lleven a cabo hombres o mujeres, está siendo redefinido como femenino y feminizado. El término ‘feminizado’ significa ser enormemente vulnerable, apto a ser desmontado, vuelto a montar, explotado como fuerza de trabajo de reserva, estar considerado más como servidor que como trabajador, sujeto a horarios intra y extrasalariales que son una burla de la jornada laboral limitada, llevar una existencia que está siempre en los límites de lo obscuro, fuera de lugar y reducible al sexo” (Haraway, 1991, p. 284).

- k) Significados en torno a ser supervisor/a: el interés por ocupar estos cargos no dependía de cuestiones monetarias, sino que tenía que ver con razones relacionadas con el prestigio, la autoridad y el poder (Calvo *et al.*, 2002, p. 225).

En 2007, Cázares realizó un ejercicio para la autoevaluación de la supervisión escolar; en éste participaron supervisores de educación primaria y secundaria del subsistema estatal, con el propósito de “obtener de primera mano las perspectivas de los integrantes de la comunidad escolar sobre las prácticas de la Supervisión en las escuelas” (Cázares, 2013, p. 4). El proyecto “Autoevaluación de la función supervisora a través de estándares de desempeño” se realizó tomando como base cinco categorías o dominios de desempeño:

TABLA 9. Matriz por dimensiones, categorías y niveles para la autoevaluación de la función supervisora

Dimensiones y categorías de la función supervisora		N4	N3	N2	N1
DI	Misión de la supervisión	Supervisión incorporada a la mejora continua	Supervisión con notables indicios de mejora	Supervisión con algunos indicios de mejora	Supervisión con pocos o nulos indicios de mejora
	Metas de la supervisión escolar				
	Tareas centrales				
	Cultura escolar				
	Organización				
	Información y toma de decisiones				
	Políticas y procedimientos				
	Participación de la comunidad escolar				
D-II	Acompañamiento	Supervisión incorporada a la mejora continua	Supervisión con notables indicios de mejora	Supervisión con algunos indicios de mejora	Supervisión con pocos o nulos indicios de mejora
	Visita a la escuela				
	Visita a las aulas				
	Visita al Consejo Técnico Escolar				
	Visita al Consejo Escolar de Participación Social				
D-III	Rendición académica de cuentas	Supervisión incorporada a la mejora continua	Supervisión con notables indicios de mejora	Supervisión con algunos indicios de mejora	Supervisión con pocos o nulos indicios de mejora
D-IV	Redes escolares				
D-V	Retroalimentación				

Fuente: Cázares (2013).

Entre los principales resultados destaca que:

los estándares de cultura escolar, toma de decisiones, organización y políticas, se marcan en un relativo buen nivel de desempeño, mientras que los estándares relacionados con el mantenimiento del contacto o la cercanía con las escuelas es determinadamente menor. Estándares como redes es-

colares, visitas a las escuelas y a los órganos oficiales de apoyo a la escuela, así como el acompañamiento, asesoría y rendición de cuentas, se califica de forma inferior por las comunidades escolares (Cázares, 2013, p. 28).

Finalmente, del ejercicio se concluyó que existía la necesidad de:

- Una reorientación que ayude a desprenderse de los lastres que le han impedido ser más eficaz.
- El establecimiento y el fortalecimiento de los vínculos educativos y académicos entre la supervisión escolar y las escuelas.
- El fortalecimiento de las zonas escolares de la supervisión como Redes de Escuelas, entre otras cosas, pero además...
- La instalación de un proceso de mejora continua o de mejoramiento permanente y seguimiento para la supervisión escolar basado en la calidad de los resultados y los procesos de las escuelas (Cázares, 2013, p. 5).

Así, en el contexto chihuahuense, Calvo y Franco (como se citó en Calvo *et al.*, 2002), Loera y Cázares (2010) y Cázares (2013) coinciden en afirmar la necesidad de renovar el papel de las/los supervisoras/es. Calvo y Franco insisten en su papel como impulsoras/es y promotoras/es del trabajo pedagógico en las escuelas, dejando atrás su rol de “portadores de información y ejecutores de tareas administrativas” (Calvo *et al.*, 2002, p. 176), Cázares señala que son “figuras claves para llevar a cabo las políticas educativas en las escuelas” (Cázares, 2013, p. 9), mientras, Loera y Cázares consideran que la supervisión es uno de los recursos fundamentales del sistema, por lo que señalan que las/los supervisoras/es “deben ser vistos como agentes estratégicos en los procesos de mejora de la calidad de la educación, especialmente cuando se trata de reestructurar el trabajo escolar” (Loera y Cázares, 2010, p. 21).

En este sentido, durante las últimas décadas la política educativa estatal se concentró en tres temas centrales: a) el liderazgo académico de los supervisoras/es (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2005); b) la profesionalización y capacitación del personal de supervisión (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2011; 2017); y, c) la reorganización administrativa de los servicios de supervisión (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017). Al respecto, para el periodo 2017-2021, el gobierno actual ha considerado implementar las siguientes acciones:

13.4. Profesionalizar, de manera permanente y efectiva, al personal docente, directivo, de asesoría técnica-pedagógica y supervisión escolar, a fin de mejorar la calidad de su práctica.

- Diseñar un programa de capacitación permanente a docentes y personal directivo en prácticas pedagógicas, manejo de tecnologías didácticas y detección-atención de problemas físicos y psicológicos presentes en el alumnado para asegurar una educación integral de calidad.
- Otorgar apoyos financieros administrativos y de gestión a las instituciones de formación docente para garantizar el servicio que ofrecen a las y los estudiantes.
- Impulsar el servicio de asistencia técnica-pedagógica en los centros escolares, con la finalidad de que evolucione hacia un mecanismo que asegure la calidad del servicio educativo en cada plantel del estado.
- Fortalecer la supervisión escolar como elemento de apoyo y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada plantel educativo (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017, p. 84).

15.3 Homologación del sistema educativo para evitar duplicidades administrativas y de supervisión escolar, así como prácticas corruptas o clientelares.

- Unificar la forma en que ha sido zonificado el estado de Chihuahua a través de los subsistemas federal y estatal.
- Crear un Consejo Estatal de Supervisores e Inspectores Escolares o de la Supervisión e Inspección Escolares, presidido por el gobernador del estado.
- Revisar la duplicidad administrativa en términos de estructura por medio de una revisión jurídica y de la administración pública (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017, p. 87).

Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27.
- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., y Conde, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- Cázares, O. (2013). *Insumos para la mejora del desempeño de la supervisión escolar. Autoevaluación de la Supervisión Escolar a través de Estándares de Desempeño: Resumen del proceso y resultados principales*. Obtenido de Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua. Departamento de Investigación: <http://educacion.chihuahua.gob.mx/investigacion/content/autoevaluacion-de-la-funcion-supervisora-travs-de-estndares-de-desempeo>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2015). *Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas, 2014. Resumen ejecutivo*. Obtenido de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval): http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. México: Consejo Nacional de Población (Conapo).
- El Diario de Chihuahua (2016, octubre, 13). Reestructura Cuarón la Secretaría de Educación y Deporte. *El Diario de Chihuahua*, págs. http://diario.mx/Estado/2016-10-13_653e12b7/reestructura-cuaron-la-secretaria-de-educacion-y-deporte/.
- García, B., y Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Chihuahua*. Obtenido de México en cifras: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chih/default.aspx?tema=me&e=08>
- instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). México: Diario Oficial de la Federación.
- Loera, A., & Cázares, Ó. (2010). *Caja de herramientas para la Supervisión escolar basada en estándares de gestión escolar*. Chihuahua: Heurística Educativa, S.C.
- Martínez, A. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Santiago, P., McGregor, I., Nushe, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México*. París: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/ Centro de la OCDE en México para América Latina.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Concurso de oposición para la promoción a categorías con funciones de supervisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2015-2016. Convocatoria*. Obtenido de Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion_supervisores/convocatorias_estatales_en/

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en Educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI_PROMOCION_EB_2017.pdf
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEEC) (2013). *¿Quiénes Somos?*. Obtenido de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEEC) : <http://seec.gob.mx/np/default.php>
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: International Institute for Educational Planning IIEP-UNESCO.

El proyecto y sus características

Evangelina Cervantes Holguín

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

DAR CUENTA DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SIGNIFICA LLEVAR A CABO UN PROCESO de reconstrucción histórica. Implica acudir a la documentación sistemática de la experiencia, pero sobre todo a los recuerdos, tejidos con ideas, sensaciones y emociones, individuales y colectivas. Esta red de elementos vitales constituye la memoria histórica de procesos investigativos que al ser difundidos suelen llegar reducidos, tras cruzar la asepsia metodológica; en su afán por alcanzar la “objetividad” ésta desgarrar los recuerdos y preserva lo básico, que regularmente es insuficiente.

En este apartado estamos frente a la tarea de mostrar el camino andado por el colectivo que asumió el proyecto de investigación “Supervisores escolares: impactos, dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua”, iniciativa impulsada por la doctora Evangelina Cervantes Holguín y financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, como parte de la Convocatoria de Investigación en Educación Básica, SEP/SEB–Conacyt, etapa 2013 (proyecto 229152), a través de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

En relación con la convocatoria, el proyecto de investigación atendió dos demandas específicas. De manera prioritaria se ocupó del Área II. Transformación e innovación de la gestión escolar (Tema 4. Transformación de la supervisión escolar); así como del Área I. Mejoramiento académico y desarrollo educativo (Tema 4. Formación continua de maestros).

El reto de ofrecer una semblanza inicial de la supervisión escolar en el estado de Chihuahua, actividad que se caracteriza por su dispersión geográfica y la división de esfuerzos entre dos subsistemas —federal y estatal— que actúan simultáneamente, con sus usos, costumbres, normatividad y dinámica particulares, se presenta como colosal. Su magnitud, y en especial la necesidad de incorporar distintas voces y perspectivas, llevaron a formar un equipo interinstitucional conformado por actores con experiencia y solvencia en el escenario educativo del estado; las instituciones de adscripción de quienes integraron dicho equipo son: la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (Campus Delicias), el Instituto de Pedagogía Crítica y los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

De manera específica, el proyecto se planteó como metas: a) ofrecer una semblanza inicial de la supervisión en el estado de Chihuahua, empleando una estrategia metodológica que incorporó técnicas cuantitativas y cualitativas; b) constituir redes de colaboración entre diversos actores educativos que se ocupan del análisis de la gestión educativa y escolar en nuestra región; c) incidir en el debate estatal sobre la gestión educativa a través de la difusión de información por distintos medios electrónicos e impresos; y, d) coadyuvar en la generación de oferta formativa para el personal en funciones de supervisión escolar.

En un marco de autonomía académica y operativa, el trabajo colegiado devino en una sinergia que facultó el logro de la meta propuesta y, en particular, en la construcción de una red de colaboración entre instituciones y actores educativos. Sin duda, ello abona al crecimiento del capital investigativo regional, sienta las bases para futuros esfuerzos académicos, y muestra que la voluntad de colaborar, compartir y enseñar-aprender es el catalizador que transforma la diversidad en riqueza.

A continuación, se exponen las características centrales del proyecto de investigación; en este sentido, se parte de las interrogantes que detonaron el ejercicio, así como de la estrategia metodológica que lo sostuvo; se presenta a los participantes, tanto informantes como investigadores; y, finalmente, se comparten los aprendizajes y las prospectivas derivadas de la experiencia.

El punto de partida: interrogantes y objetivos

EN EL CONTEXTO MEXICANO, LA GESTIÓN ESCOLAR OCUPA UN LUGAR CENTRAL EN LA DISCUSIÓN educativa actual. Con la reforma educativa impulsada en este sexenio, pero sobre

todo a través del nuevo modelo educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016), la autonomía de gestión se posiciona como el discurso central del plan Escuela al Centro, que demanda que docentes, cuerpos directivos y comunidad en general desarrollen procesos de gestión utilizando distintos mecanismos, como los Consejos Técnicos Escolares, la Ruta de Mejora y el diseño de proyectos de acción educativa.

Ante este panorama, el supervisor escolar cobra un papel relevante, pues es quien posee el “potencial para incidir en la mejora constante del aprendizaje y en la transformación educativa basada en distintas estrategias de acompañamiento a las escuelas” (SEP, 2016, p. 66). Sus funciones se diversifican y trascienden las tradicionales tareas orientadas hacia el control y la vigilancia de las escuelas, enunciándose que

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. 28).

Más allá de la coyuntura política, y reconociendo la necesidad de establecer otros frentes que permitan comprender y discutir el rumbo de la educación en México, se destaca la importancia de analizar el momento que vive la supervisión escolar y las condiciones a partir de las cuales se afrontan los retos educativos actuales.

De acuerdo con este planteamiento, la presente investigación buscó responder las siguientes interrogantes: cómo está organizada la supervisión escolar en el estado de Chihuahua, partiendo de la experiencia en seis regiones de la entidad; cuáles son los principales problemas enfrentados actualmente por los servicios de supervisión en relación con la estructura organizativa, la gestión educativa y el funcionamiento cotidiano; bajo qué condiciones estos servicios tienen un impacto positivo sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de educación básica; cuáles son las innovaciones puestas en marcha, particularmente con respecto a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

y los cambios actuales en la legislación educativa; qué elementos es necesario introducir en la normativa vigente para innovar el proceso de acceso y permanencia en la supervisión; y, qué contenidos es pertinente incluir en un programa de formación continua del personal en funciones de supervisión escolar.

En sintonía con los cuestionamientos trazados, el proyecto tuvo por objetivo general:

Generar un diagnóstico de los impactos, dilemas y perspectivas de la supervisión escolar en cada uno de los niveles de la educación básica en el estado de Chihuahua, a fin de valorar las implicaciones de la política educativa actual en las formas de organización de la supervisión, las tareas básicas de formación profesional de los supervisores escolares y cuestiones críticas relativas a su gestión, las condiciones de trabajo del personal de supervisión, que proporcione elementos objetivos y subjetivos para mejorar la efectividad de la supervisión escolar con el propósito de generar estrategias consensadas para una gestión sustentada en un modelo de gobernanza escolar.

Así como los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las características, funciones, necesidades de formación de los supervisores escolares y la atención que reciben a nivel estatal y federal en diversos contextos del estado de Chihuahua.
2. Caracterizar los estilos de supervisión según su efectividad por el personal directivo y docente en atención a las experiencias de los consejos técnicos y de participación social.
3. Estudiar las condiciones de trabajo orientado a reconstruir la normatividad de la supervisión escolar desde el consenso y la participación amplia de los supervisores escolares a fin de asegurar la adecuada aplicación de la legislación educativa, incluyendo: criterios para el reclutamiento; estrategias para el entrenamiento; condiciones para la conformación de redes u asociaciones profesionales; posibilidades de promoción y desarrollo profesional; y, mecanismos para evaluar la supervisión.

La supervisión escolar se encuentra en el cruce de distintas expectativas, unas resultado de su devenir histórico, de carácter eminentemente burocrático, y otras producto de las tendencias contemporáneas y los nuevos lineamientos operativos; éstas la llaman a desempeñar un papel orientado hacia la asesoría y el

acompañamiento técnico-pedagógico; en síntesis, a ser un administrador-tecnócrata-profesionista (García y Zendejas, 2008). De no entender las tensiones y las condiciones en que se plantea su labor, se corre el riesgo de que se diluya, con su consecuente impacto en el logro de la mejora educativa; de ahí la necesidad de aportar a la discusión nacional respecto a la supervisión escolar.

La propuesta metodológica

EL ESTUDIO SE CONFORMÓ DE ACUERDO CON LO QUE CALVO *ET AL.*, (2002) DENOMINAN INVESTIGACIÓN diagnóstica; esta forma de indagación constituye una herramienta metodológica que permite recuperar información empírica y directa sobre perfiles, funciones y experiencias cotidianas de los supervisores, para luego realizar análisis descriptivos, comparativos y de contrastación de la supervisión escolar en distintos contextos; a partir de esta actividad se derivan orientaciones para intervenir la cultura y dinámica de los colectivos escolares, y coadyuvar a la definición de políticas relativas a la escuela y su funcionamiento.

Asimismo, el ejercicio utilizó una metodología mixta con el propósito de atender la complejidad del fenómeno estudiado y desarrollar una perspectiva amplia e integral de éste. Para este efecto se utilizaron distintas técnicas e instrumentos apropiados a los aspectos de la realidad concreta que se analizó, los cuales constituyeron una estrategia de convergencia metodológica (Zapata, 2005), que hizo viable la construcción de un correlato sobre la supervisión escolar. Las técnicas empleadas fueron la encuesta exploratoria y la entrevista, con sus correspondientes instrumentos, cuestionario y guía de entrevista.

Previamente al diseño de los instrumentos se esquematizaron mediante una matriz las dimensiones del objeto de estudio; ello implicó la revisión de distintos documentos que difunden ejercicios de investigación realizados con anterioridad y que han servido de referente no sólo para esta iniciativa. Algunos de los documentos tomados como base para esta investigación fueron: Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002); García y Zendejas (2008); y García (2008). A partir de la revisión de estos esfuerzos y de los documentos emanados de la autoridad educativa, se decidió considerar las siguientes dimensiones de análisis:

TABLA 10. Dimensiones de análisis

Condiciones de ingreso, trabajo y desarrollo	Funciones y competencias
Expectativas respecto al trabajo de la supervisión escolar (SE)	Vinculación y articulación entre niveles y subsistemas educativos
Mecanismos de convocatoria, selección, ingreso e inducción	Impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes
Perfil de las(os) supervisoras(es) escolares (en funciones)	Promoción de la equidad
Condiciones laborales	Promoción de la inclusión
Mecanismos de evaluación del trabajo de SE	Promoción de la participación social
Desarrollo profesional	Promoción de una cultura de paz
Satisfacción laboral	Construcción de capital social
Reconocimiento social	Promoción de la autonomía de gestión
	Innovación en el trabajo de SE
	Transparencia y rendición de cuentas

Como se enunció, se seleccionaron dos técnicas de investigación, una encuesta dirigida a docentes y directivos, y una entrevista para supervisores escolares; ambas estrategias se desarrollaron simultáneamente y permitieron obtener el punto de vista de estos actores educativos respecto a la supervisión escolar.

El cuestionario se construyó en tres apartados: a) datos sociodemográficos, b) funciones del supervisor, y c) habilidades sociales y modelo de gestión. El segundo apartado, “Funciones del supervisor” (tabla 11), indaga sobre las actividades vinculadas con el aseguramiento de la normalidad mínima, la gestión de recursos, y el desarrollo de proyectos, programas y planes educativos; las actividades necesarias para garantizar el desarrollo de un clima organizacional armónico, el fomento de la autonomía de gestión, el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa y de otros sectores; la comunicación entre los diversos niveles de gestión educativa, el asesoramiento de los distintos agentes y sus correspondientes estrategias de mejora, la auto y coevaluación al interior de los colectivos escolares, y por último, el impulso de una cultura de transparencia y rendición de cuentas.

TABLA 11. Apartado de funciones del supervisor

- Su supervisor(a) visita de manera habitual las escuelas para verificar que se cumpla la normatividad mínima.
- Su supervisor(a) informa de manera permanente a las escuelas sobre las indicaciones de la autoridad educativa.
- Su supervisor(a) realiza visitas de seguimiento para verificar que las indicaciones de la autoridad educativa están siendo atendidas.
- Su supervisor(a) gestiona para atender las necesidades de las escuelas ante las autoridades educativas.
- Su supervisor(a) realiza estrategias que permiten a las escuelas crear una cultura institucional que prioriza el aprendizaje.
- Su supervisor(a) lleva a cabo acciones que fomentan un clima organizacional armónico abierto a la comunicación e innovación.
- Su supervisor(a) fomenta la autonomía de gestión, impulsando la toma de decisiones y el respeto por la libre determinación.
- Su supervisor(a) impulsa actividades de trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar.
- Su supervisor(a) acompaña a los directores escolares en la propuesta de actividades que fomentan la participación y la colaboración.
- Su supervisor(a) facilita la resolución colaborativa de problemas en las escuelas y en la zona.
- Considera que su supervisor(a) asesora a directivos en aspectos técnico-administrativos.
- Considera que su supervisor(a) asesora a docentes en aspectos técnico-pedagógicos.
- Su supervisor(a) gestiona apoyos externos para los docentes (cursos, talleres, recursos humanos de apoyo o asesoría, etc.).
- Su supervisor(a) promueve ejercicios de auto y coevaluación al interior de los colectivos escolares.
- Su supervisor(a) acompaña la construcción de la Ruta de Mejora.
- Su supervisor(a) participa en las reuniones del Consejo Técnico.
- Su supervisor(a) apoya y acompaña a los docentes y directivos en la construcción de sus planes individuales de mejora.
- Su supervisor(a) verifica el uso adecuado del tiempo en la escuela y el aula.
- Su supervisor(a) ejecuta sanciones dentro del marco legal ante situaciones que transgreden la normatividad mínima.
- Su supervisor(a) promueve la vinculación de las escuelas con instituciones, organismos y dependencias, en favor de la calidad educativa.
- Su supervisor(a) gestiona la dotación de materiales y recursos a las escuelas.
- Su supervisor(a) verifica la distribución y el mantenimiento de las distintas herramientas educativas.
- Su supervisor(a) desarrolla estrategias para la capacitación en el uso de recursos, por parte del colectivo escolar.
- Su supervisor(a) acompaña y asesora a los docentes en la atención diferenciada a los alumnos con sus necesidades educativas.
- Su supervisor(a) promueve la inclusión educativa, mediante estrategias concretas.
- Su supervisor(a) gestiona apoyos externos para la construcción colectiva de una cultura de inclusión educativa.
- Su supervisor(a) promueve relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia.
- Su supervisor(a) entrega informes abiertos a la comunidad en donde transparenta su ejercicio, mostrando sus actividades, metas y logros.
- Su supervisor(a) realiza actividades que promueven la transparencia y la rendición de cuentas.
- Su supervisor(a) propone y promueve estrategias de colaboración entre las escuelas y la comunidad.

El tercer apartado, “Habilidades sociales y modelo de gestión” (tabla 12), investiga sobre las habilidades para la comunicación y la interacción, para la mediación y la resolución de conflictos, y para la construcción de liderazgos compartidos; el desarrollo de diagnósticos sistemáticos, el diseño participativo de propuestas coherentes y creativas, la gestión de procesos y la implementación, monitoreo y evaluación de estrategias, proyectos y programas educativos.

TABLA 12. Apartado de habilidades y modelo de gestión

<p>Competencia para comunicarme de forma asertiva (efectiva y afectivamente). Capacidad para la gestión de conflictos. Habilidad para establecer relaciones interpersonales, con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza. Capacidad para la negociación y la mediación. Disposición y capacidad para el establecimiento de liderazgos compartidos. Competencias para la gestión de procesos (planeación, organización y dirección). Competencias para el desarrollo de diagnósticos sistemáticos en torno a problemáticas sentidas. Competencias para el diseño participativo de propuestas coherentes de acción educativa. Determinación de estrategias de monitoreo y evaluación de estrategias, proyectos y programas educativos. Capacidad para innovar y construir estrategias creativas en favor de los procesos educativos.</p>

La elaboración del cuestionario fue un objetivo primordial de este trabajo. En este sentido, se buscó construir un instrumento confiable, que permitiera la aproximación al fenómeno de la supervisión escolar y proporcionara retroalimentación sobre puntos fuertes y áreas en las que se pueden enfocar los esfuerzos para mejorarla. A efectos de validar el instrumento se realizó un análisis de consistencia interna empleando el coeficiente alfa de Cronbach; éste arrojó como resultado 0.98, lo que lo califica como excelente —un alfa de Cronbach mayor a 0.7 se considera aceptable (George y Mallery, 2003) —; por tanto, se asume que el instrumento es confiable para identificar la percepción de docentes y directivos sobre el desempeño y las competencias de los supervisores escolares. Tanto la validación del instrumento, como el análisis de la información, se realizaron a través del paquete estadístico *SPSS* versión 24.0.

Partiendo de la matriz general previamente descrita (tabla 1), se diseñó una guía de entrevista a supervisores con la intención de alcanzar una comprensión profunda de su perspectiva; el resultado de este esfuerzo se muestra en la tabla 13. La entrevista “más que buscar información sobre los hechos, busca un discurso narrativo que los comente, que los valore, que los relacione y contraste con otros” (San Martín, 2003, p. 86); constituye un encuentro de subjetividades —entre investigador y supervisor—, en esencia un encuentro humano que aspira a un dis-

curso auténtico. En este caso se partió de una guía preconcebida que, sin embargo, permaneció abierta a la exploración por parte de los distintos investigadores.

TABLA 13. Guía de entrevista a supervisores

Trabajo docente	<p>¿Cómo fue su ingreso a la supervisión escolar (SE)? (modo, tiempo, dificultades para el acceso, significados).</p> <p>¿Qué satisfacciones le ha representado llegar a la SE? ¿Qué dificultades se le han presentado?</p> <p>Referente al salario, ¿qué ventajas observa en comparación con su puesto anterior/con el profesorado en general?</p> <p>En cuanto a la salud, ¿qué enfermedades padecen los supervisores escolares como consecuencia de dicha función?</p> <p>¿Cómo se compone la zona escolar a su cargo, es decir, por cuántas escuelas, directores, docentes y alumnos se conforma?</p> <p>En general, ¿cómo valora las condiciones —infraestructura, equipamiento, acceso a las TIC, materiales (manuales, equipo de oficina), transporte, equipos de apoyo— en que realiza la SE?</p> <p>¿Con que tipo de apoyos cuenta para la realizar la SE de la zona a su cargo?</p> <p>Desde su experiencia, ¿cuál ha sido el papel del SNTE en la SE?</p>
Formación para la función supervisora	<p>Desde su perspectiva, ¿qué competencias requieren los SE?</p> <p>En su caso, ¿cómo se formó para asumir las responsabilidades de la SE?</p> <p>¿Qué acciones realiza para promover su propio desarrollo profesional?</p> <p>¿A qué oportunidades de formación —actualización, capacitación, superación— tienen acceso los SE? Desde su posición, ¿con esa oferta se atienden las necesidades de formación de los SE, tanto para mejorar su desempeño como para promoverse?</p> <p>¿Cómo podría mejorarse la estrategia de formación para los supervisores escolares?</p>

Continúa...

<p>Funciones de la supervisión escolar</p>	<p>¿Cómo se asegura del funcionamiento del servicio de las escuelas a su cargo? (normalidad mínima) ¿Cómo se organiza para visitar a las escuelas y los grupos?</p> <p>¿Cómo informa a las escuelas las normas e indicaciones provenientes de las autoridades educativas?</p> <p>En las escuelas se van generando necesidades de distinto tipo, ¿cómo informa a las autoridades educativas las demandas de los centros escolares?, ¿qué respuestas ha obtenido?</p> <p>En torno al aprendizaje, ¿qué resultados educativos —deserción escolar, rezago, resultados PLANEA— presentan las escuelas de su zona? ¿Qué estrategias emplea para promover el aprendizaje?</p> <p>¿Cómo son las relaciones interpersonales en las escuelas a su cargo — relación entre directores, docentes, alumnos y padres? Desde la SE, ¿qué acciones se realizan para generar un clima organizativo que permita a los alumnos aprender y a los maestros desarrollarse profesionalmente?</p> <p>¿Cómo promueve el trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar?</p> <p>¿Cómo promueve la comunicación entre los directivos y los propios maestros a fin de mejorar las prácticas docentes y de gestión?</p> <p>¿Qué acciones realiza para promover el desarrollo profesional de los docentes y directivos? ¿Qué resultados ha obtenido?</p>
	<p>¿Cómo asesora a los colectivos docentes en aquellos asuntos técnico-profesionales en los que requieran apoyo? ¿Cómo equilibra la atención a las necesidades pedagógicas y administrativas de las escuelas?</p> <p>La supervisión no puede atender con sus propias fuerzas y sus propios elementos todas las necesidades de orientación, asesoría y formación de los colectivos docentes; en este sentido, ¿qué tipo de apoyos externos gestiona para las escuelas?</p> <p>¿Qué apoyos ofrece a los colectivos docentes en la construcción de la ruta de mejora? ¿Qué metas de logro se han propuesto en la zona escolar?</p> <p>¿Qué apoyos ofrece a los docentes y directivos de su zona para mejorar su función? (asesoría directa, formación continua y otros mecanismos posibles).</p> <p>¿Cómo estimula el uso adecuado del tiempo en la escuela y el aula en actividades relevantes para el aprendizaje?</p> <p>¿Con qué instituciones, organismos y dependencias se vincula la zona escolar para recibir apoyo y asesoría?</p> <p>¿Con qué materiales y herramientas educativas cuentan las escuelas a su cargo? ¿Cómo promueve y verifica su uso?</p> <p>¿Qué características tienen los alumnos de su zona —necesidades educativas especiales, migrantes, indígenas? ¿Qué acciones se promueven desde la SE para promover la atención a la diversidad y construir escuelas inclusivas?</p> <p>¿De qué forma participan los padres de familia en las escuelas de su zona?</p> <p>¿Qué dificultades se han presentado?</p> <p>¿Qué acciones ha implementado para establecer relaciones de colaboración entre las escuelas que conforman la zona y la comunidad?</p>
<p>Habilidades sociales</p>	<p>¿Qué tipo de conflictos se manifiestan en su zona?</p> <p>¿Cuáles son los que se presentan con mayor frecuencia?</p> <p>¿Cuáles son sus causas? ¿Cómo se han atendido?</p> <p>¿Cuál ha sido su papel en estos conflictos?</p>

Continúa...

Modelo de Gestión	<p>¿Cuál es el modelo de supervisión que utiliza? Se responde con tres preguntas clave. Desde su experiencia, ¿cuál es el objetivo de la supervisión —para qué se supervisa? ¿Cuáles herramientas de monitoreo emplea — cómo realiza la supervisión?, y ¿cuál es la responsabilidad de los docentes y directivos en la supervisión?</p> <p>¿Cómo conoce las problemáticas que presenta su zona escolar?</p> <p>¿Qué estrategias de innovación en el trabajo de SE ha implementado? (Limitantes y propuestas para incrementar la innovación)</p> <p>¿De qué manera conoce los resultados de dichas estrategias?</p> <p>En su sector, ¿identifica alguna práctica de supervisión que sea innovadora?</p>
-------------------	--

Adicionalmente a las técnicas presentadas, esta investigación requirió una amplia revisión de documentos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Los registros, documentación y demás materiales de diversa naturaleza conforman una extensa y dispersa memoria de la supervisión escolar en nuestro estado. Su recolección y análisis permitió comprender, en parte, la normatividad, la estructura, la dinámica y la experiencia vital de esta actividad educativa; aunado a esto, favoreció la construcción de un mapa de zonas escolares para el municipio de Ciudad Juárez, empleando la herramienta Google Maps, que sirve como referente de acceso a la información de consulta abierta.

Participantes

DE ACUERDO CON EL OBJETIVO GENERAL DE ESTA INVESTIGACIÓN, QUE FUE CONSTRUIR UN DIAGNÓSTICO que avance en la caracterización de las funciones, competencias y condiciones en las que se desarrolla la supervisión escolar en la educación básica, se propuso, por un lado, identificar la perspectiva de docentes y directivos a través de una encuesta; y, por otro lado, el punto de vista de los supervisores, mediante la aplicación de entrevistas.

En la encuesta participaron 1 496 docentes y directivos (1 129 y 335 respectivamente) de 34 municipios del estado de Chihuahua, agrupados en seis regiones con sede en Ciudad Juárez, Chihuahua, Nuevo Casas Grandes, Delicias, Madera y Cuauhtémoc; 72.8% de los participantes fueron de sexo femenino, 519 del subsistema federal, 828 del estatal y 116 del privado; 436 de preescolar, 690 de primaria, y 325 de secundaria; sus edades oscilan entre 21 y 60 años; 97.1% de ellos poseen licenciatura, 34.9% maestría y 2.0% doctorado.

Las entrevistas se realizaron con 52 supervisores de las distintas regiones y subniveles educativos, como se enuncia en la tabla 14.

TABLA 14. Número de supervisores entrevistados por subsistema y nivel

Nivel	Estatad	Federal	Total
Preescolar	5	8	13
Primaria	9	19	28
Secundaria	4	7	11
Total	18	34	52

Las y los supervisores entrevistados reúnen características representativas de su población. Fueron seleccionados considerando, en primera instancia, su disponibilidad para participar en el proyecto; al respecto, es necesario decir, que no es algo común. Con frecuencia, los participantes ofrecieron resistencia a participar y compartir su perspectiva, cuestiones como su estatus en el gremio educativo, los mecanismos a través de los cuales ingresaron a esta posición, sus filiaciones institucionales y sindicales; sobre todo, se debe tener en cuenta que la coyuntura política, con una transición de gobierno como la ocurrida en Chihuahua, jugó un papel importante al momento de decidir su participación. Considerando todo lo mencionado se buscó la participación de supervisores de los dos subsistemas coexistentes en el estado —federal y estatal—, de los tres niveles educativos —preescolar, primaria y secundaria—, de ambos sexos, que tuvieran distintos años de experiencia, desde noveles a consolidados; y de todas las zonas del estado, urbanas y rurales.

Constitución del equipo de trabajo

UNA DE LAS FORTALEZAS DE ESTA EXPERIENCIA TIENE QUE VER CON EL EQUIPO DE TRABAJO CONSTITUIDO. La suma de voluntades, aunada al bagaje cultural y académico que cada una de ellas y ellos ha construido, permitió desarrollar el ejercicio con resultados que excedieron las expectativas iniciales. Como fue descrito, los miembros de este colectivo de trabajo se agruparon en seis regiones con sede en Ciudad Juárez, Chihuahua, Nuevo Casas Grandes, Cuauhtémoc, Delicias y Madera. En cada región, de acuerdo con sus posibilidades, se vinculó a investigadores y estudiantes de posgrado, bajo la estructura que se muestra en la tabla 15.

TABLA 15. Equipo de investigación

Coordinación del Proyecto	Doctora Evangelina Cervantes Holguín (responsable técnica del proyecto). Maestro Juan Andrés Elías Hernández <i>Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</i>		
Regiones	Instituciones	Investigadoras/es	Estudiantes de posgrado
Región Norte	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez	Doctora Beatriz Anguiano Escobar Doctora Cely Celene Ronquillo Chávez Maestra Fátima Anaya Ramírez	Diana Esquivel Argumedo Sergio Ibarra Enríquez Erika Corrales Bustillos Carlos Sandino Gutiérrez Sandoval Mario Alberto Sánchez Rodríguez
Región Centro	Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado	Doctor Ramón Leonardo Hernández Collazo Maestra Abril Leal Seáñez	Diana Angélica González Macías Erika Gabriela González Gaytán Karen Judith Enríquez Sapién
Región Este	Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”	Maestra Lylia Ana Morales Sifuentes Maestra Albertico Guevara Araiza Maestro Armando Méndez Figueroa Maestro Luis Manuel Burrola Márquez Maestra Luz Divina Núñez Sifuentes Maestra Irma Yazmina Araiza Delgado Maestra Cintya Arely Hernández López	
Región Noroeste	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ División Multidisciplinaria en Nuevas Casas Grandes	Doctor Pavel Roel Gutiérrez Sandoval Licenciada Marisol Arizmendiz Caraveo	
Región Occidente	Instituto de Pedagogía Crítica	Doctor Rafael García Sánchez	
Región Oeste	Servicios Educativos del Estado de Chihuahua	Doctora Elizabeth Carrillo Vargas	

Experiencia y prospectivas

ALCANZAR LOS PROPÓSITOS PLANTEADOS FUE SIN DUDA LA MOTIVACIÓN PRINCIPAL DE ESTE EJERCICIO; la justificación para ello ya fue planteada; sin embargo, con el transcurso del tiempo resulta imprescindible reflexionar sobre el propio trayecto, el cual, como toda aventura intelectual, brindó aprendizajes y experiencias enriquecedoras en cada paso. Para el equipo de trabajo es menester dejar un precedente en este sen-

tido; por tanto, en este apartado se ofrecerá información sobre los aprendizajes construidos y las expectativas surgidas como resultado de la experiencia; se espera que esto pueda ofrecer pautas para futuros ejercicios de investigación y acción educativa.

La línea discursiva que se seguirá aborda en primera instancia algunos aprendizajes que resultan fundamentales, a saber: la importancia de la investigación en torno a la gestión escolar, la riqueza inherente al trabajo interinstitucional y el potencial transformador de la investigación educativa. Por otro lado, se comparten algunas expectativas surgidas, que delinearán la agenda a futuro del equipo de trabajo, concretamente: indagar e intervenir en las competencias de los supervisores para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos y la construcción de una autonomía de gestión de carácter democrático y participativo; finalmente, fomentar el desarrollo e impulso de estrategias de acceso a la información que transparenten el trabajo de las instancias de gestión educativa.

Investigar sobre los procesos de gestión desplegados por los supervisores escolares permitió el acercamiento a un microcosmos de claroscuros. El equipo de trabajo fue testigo de experiencias desalentadoras en que la supervisión no sólo no impulsaba la transformación educativa, sino que además la constreñía. De igual forma se pudo constatar con satisfacción cómo el trabajo de gestión de inspectores, supervisores o jefes de sector impulsaba a docentes, directivos y comunidad en general a desarrollar acciones y proyectos creativos e innovadores, llevando al colectivo escolar a consolidarse como una comunidad de aprendizaje.

Esta experiencia inspiró la implementación del concurso “Supervisión escolar: acciones que dejan huella”, cuyos convocantes fueron la Secretaría de Educación y Deporte de Gobierno del Estado de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. El resultado fue la recepción de nueve propuestas provenientes de todo el estado de Chihuahua, que ofrecían evidencias de la implementación de estrategias fundamentadas y sistemáticamente desarrolladas.

Investigar la gestión escolar permite determinar las fortalezas construidas por los actores educativos, así como las deficiencias y condiciones que dificultan el trabajo tanto en lo individual como en lo colectivo. Este conocimiento conlleva un potencial transformador de la realidad educativa. El asunto a trascender es cómo evitar que tal potencial se diluya en el mar de información o se resquebraje ante el aletargamiento burocrático.

Una de las respuestas que se alcanza a vislumbrar frente al dilema señalado tiene que ver con el trabajo desde la colectividad. El desarrollo de propuestas de

trabajo interinstitucionales —incluso transinstitucionales— hace posible ampliar la perspectiva en torno a los objetos de estudio, sobre todo —y es lo que se pretende enunciar en este espacio—, logra que los resultados sean discutidos y compartidos por un grupo mayor, que sinérgicamente impulsa procesos de transformación desde distintas instituciones e instancias.

Por otro lado, las deficiencias que exhiben los cuerpos de gestión escolar para el diseño, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos, son parte de los principales hallazgos de esta investigación. Pese al trabajo detonado por los Consejos Técnicos Escolares y la incorporación de la Ruta de Mejora a la dinámica regular de la escuela, se hace evidente la necesidad de construir y consolidar competencias en los supervisores, que los faculten para el desarrollo y el asesoramiento de ejercicios de investigación-acción. Trascender el sentido común y la asistematicidad de los procesos de diagnóstico, la desarticulación entre los componentes internos de una propuesta de intervención educativa, así como los vacíos y deficiencias al diseñar mecanismos de monitoreo y evaluación de proyectos, se presenta como un área importante en la que seguir indagando e interviniendo.

Un aspecto central que demanda atención, sobre todo ante el discurso emanado de la propuesta de modelo educativo (SEP, 2016), tiene que ver con el desarrollo de una cultura viva que promueva la autonomía de gestión, cuyos ejes sean la participación activa y democrática de toda la comunidad escolar. Ello hace que la supervisión escolar cobre un papel relevante en el establecimiento de una cultura que estimule la participación en un marco de respeto, reconocimiento y atención a todas las voces en igualdad de circunstancias; en la asunción de un espacio en que el peso de la palabra recaiga en la fuerza de su argumento y fundamentación y no en el cargo o credencial de quien la emite; en la conformación de una comunidad de aprendizaje capaz de reflexionar sobre sí misma y delinear en colectivo los mejores cursos de acción, dadas sus circunstancias y contexto; una auténtica autonomía de gestión en que los actores educativos tengan en sus manos el destino de sus comunidades.

Asimismo, se presenta como importante, y constituye una tarea en la que seguir incidiendo, el desarrollo e impulso de estrategias de acceso a la información que transparenten el trabajo y la estructura de las instancias de gestión educativa.

Entre las metas que se propusieron para esta investigación figura también la realización de un análisis georreferencial sobre la supervisión escolar; esto llevó a la construcción de un mapa de escuelas y zonas para el municipio de Ciudad Juárez, empleando para ello la herramienta Google Maps. A 2016 este mapa no había sido difundido de manera abierta y pública por ninguna instancia privada,

social o gubernamental, pese a constituir un referente fundamental para el ordenamiento y la atención de las distintas zonas escolares, así como para el desarrollo de investigaciones relacionadas. En este sentido, se concibe que el desarrollo de dicho mapa y su difusión por medios electrónicos, aunados a la divulgación del propio proyecto y sus hallazgos, representa un paso hacia el acceso abierto a la información relacionada con el sistema educativo nacional y, concretamente, con la supervisión escolar.

El presente proyecto respondió a los cuestionamientos planteados; además, abrió interrogantes que cobraron forma en nuevos retos que se comparten a la comunidad investigadora estatal, nacional e internacional. Al frente se yerguen otras preguntas y emergen nuevos desafíos que habrán de inspirar caminos distintos, que quizá conduzcan hacia alternativas más pertinentes de cambio educativo.

Referencias

- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., & Conde, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- García, B., & Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.
- García, I. (2008). *La configuración de la supervisión escolar de la educación básica en el contexto de la reestructuración del sistema educativo mexicano y de la emergencia de subsistemas educativos estatales débilmente acoplados. El caso de estudio de Guanajuato, México*. México: Flacso.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- San Martín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. España: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: SEP.
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Cuauhtémoc: Editorial Pax México

Balance inicial en el estado de Chihuahua

Evangelina Cervantes Holguín / Juan Andrés Elías Hernández
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

CON OBJETO DE DAR CUENTA DE LAS CONDICIONES Y DINÁMICAS CON QUE OPERA LA SUPERVISIÓN escolar en el estado, a continuación se presentan los resultados generales emanados del esfuerzo colaborativo realizado por el equipo de investigadores. Como se planteó, la estrategia metodológica incorporó la implementación de dos instrumentos estandarizados —uno dirigido a supervisores y otro a docentes y directivos de plantel—, además de una entrevista semiestructurada que, aunada a la revisión documental, permitió a los investigadores ofrecer información relevante sobre las condiciones de inserción de los supervisores escolares y las implicaciones del ejercicio de su función, las condiciones de trabajo, los procesos de formación continua y la evaluación de su desempeño, funciones y competencias para el ejercicio de su función, y los modelos de gestión desplegados en el quehacer de la supervisión escolar en educación básica.

Este análisis buscó responder a los objetivos planteados en la propuesta de investigación, a saber: impactos, dilemas y perspectivas de la supervisión escolar en educación básica en el estado de Chihuahua, implicaciones de la política educativa actual en las formas de organización de la supervisión, tareas básicas de formación profesional, cuestiones críticas relativas a su gestión, condiciones de trabajo del personal de supervisión y modelo de gobernanza escolar; y, sobre todo, la investigación se orientó a ofrecer pautas para el mejoramiento del trabajo de la supervisión escolar en el marco del modelo educativo actual.

Los resultados se presentan atendiendo a las diversas categorías de análisis e incorporan la visión de cada actor educativo, para finalmente realizar un balance integral que faculte el entendimiento de la perspectiva de los involucrados.

Condiciones de inserción e implicaciones de su ejercicio.

EN ESTA CATEGORÍA SE PRESENTAN RESULTADOS REFERENTES AL INGRESO DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES a la función (mecanismos, tiempos, dificultades para el acceso), significados, satisfacciones, dificultades del ejercicio e implicaciones en términos de su salud.

En la encuesta, los supervisores participantes atribuyeron su ingreso a la función principalmente a su formación (61.5%) y a su experiencia en el cargo directivo (19.5%). No obstante, las entrevistas permitieron profundizar en este aspecto, constatándose que actualmente coexisten en el sistema educativo del estado supervisores que se incorporaron a la función sobre todo a partir de tres mecanismos: un primer grupo de docentes logró su nombramiento por concurso de escalafón; éste demandaba antigüedad en el servicio y formación académica, entre otros criterios; otro grupo es conformado por maestros que recibieron una invitación directa de las autoridades educativas con base en distintas cualidades: experiencia, capacidad y filiación laboral o sindical; finalmente, con la entrada en vigor de la normatividad actual, se incorporaron a la función docentes cuya promoción fue obtenida a través del examen de oposición coordinado por el Servicio Profesional Docente.

Esta condición —no exenta de controversias—, genera distintas dinámicas al interior de los diversos colectivos; mientras el primer grupo de supervisores al que se hizo referencia requirió un tiempo considerable de experiencia antes de ingresar a la función, otros, de acuerdo con la Ley General de Servicio Profesional Docente sólo debieron acreditar un mínimo de dos años de servicio, sin necesidad de transitar por los distintos cargos educativos. Algunos de los aspectos en que impactó esta diversidad en el mecanismo de ingreso son: a) el grado de cohesión de estos actores educativos con el gremio magisterial, b) la eficiencia y la operación de los colectivos escolares bajo las nuevas reglas de operación y la cultura que recién empieza a construirse, y sobre todo, c) el enfoque dominante en la función, anclado, por un lado, en las tradiciones del cargo (de corte administrativo y de vigilancia), y por el otro, en los procesos evaluativos, con énfasis en aspectos didáctico-pedagógicos.

Otras implicaciones que es importante mencionar tienen que ver con los padecimientos de salud; las principales afecciones experimentadas por los supervisores son enfermedades del aparato digestivo (26.7%), enfermedades óseo-musculares (20.5%) y enfermedades asociadas con el estrés laboral; el padecimiento de estas afecciones fue expuesto durante las entrevistas; las mismas son atribuidas a las extenuantes jornadas laborales y al compromiso inherente al cargo, y se evidencian en alteraciones del sueño y la alimentación.

Aun considerando este panorama, 85.5% de los supervisores encuestados se manifiesta satisfecho realizando esta actividad y 94.8% indica que el clima laboral es favorable. Su discurso expresa que el grado de satisfacción se encuentra relacionado con el reconocimiento a su trayectoria profesional y los resultados obtenidos con base en su capacidad.

Condiciones de trabajo

LAS CONDICIONES DE TRABAJO CONSTITUYEN UN ENTRAMADO QUE INCLUYE ASPECTOS MATERIALES (infraestructura, equipamiento, herramientas, materiales y recursos) y organizativos (cobertura y distancia entre centros de trabajo, equipos de apoyo y carga administrativa). En este apartado se presentan los resultados al respecto.

En cuestiones de la infraestructura suministrada para el cumplimiento de su tarea, 76.5% de los participantes manifestó que existen deficiencias y limitaciones considerables. En cuanto a equipamiento, la percepción es aún más negativa; 83.7% lo considera deficiente o limitado; además, 85.5% indicó que los equipos de cómputo y los programas de apoyo proporcionados para la realización de su trabajo son deficientes, como también lo son los materiales y los recursos asignados para lograr su tarea (87.9%). Esta información se amplió en las entrevistas realizadas.

La precariedad con que se realiza el trabajo se evidencia de distintas formas: ausencia total o parcial de espacios destinados al trabajo de oficina, medios y recursos para el transporte, condiciones climáticas adversas, limitaciones en materiales, equipo y personal de apoyo, entre otras. Estas deficiencias suelen ser subsanadas parcialmente por los propios supervisores o a través de las aportaciones de las escuelas, que apenas alcanzan para adquirir consumibles.

Las deficiencias descritas son acentuadas por la dispersión geográfica de los centros de trabajo asignados para supervisión. Un porcentaje mayoritario, 57%, de los participantes afirmó que la distancia entre las escuelas asignadas es amplia o muy amplia, principalmente en las zonas rurales o serranas. Por otro lado, entre las fortalezas de este rubro se encuentran los asesores técnico-pedagógicos; 65.3%

de los supervisores afirma que estos equipos de apoyo resultan suficientes y adecuados, representando uno de los recursos que les permite incidir en las distintas escuelas a su cargo.

El cargo tiene asignadas distintas percepciones económicas, que dependen del régimen contractual en que se encuentren los supervisores o del subsistema al que estén adscritos (estatal o federal); sin embargo, 74.1% consideró que la remuneración que recibe por su trabajo es adecuada en relación con las implicaciones de la función, aun cuando deben invertir en viáticos y transporte para la realización de sus tareas.

Formación continua

LA FORMACIÓN CONTINUA REPRESENTA UNO DE LOS ASPECTOS NODALES ANTE LA VOLATILIDAD DE los lineamientos operativos y los principios subyacentes a la función supervisora. En esta categoría se ofrece información sobre la visión de los supervisores en cuanto a sus experiencias de formación antes y después de su nombramiento, la promoción y la conformación de comunidades de aprendizaje, las asesorías brindadas por sus superiores y la oferta institucional de formación y sus características.

La formación continua es uno de los requerimientos implícitos en esta función; al respecto se perciben necesidades de aprendizaje relativo a gestión educativa, modelos de liderazgo y planificación estratégica, normatividad vigente, asesoría, acompañamiento didáctico-pedagógico, relaciones humanas y comunicación asertiva.

En lo que tiene que ver con los cursos o talleres de capacitación emanados de la autoridad educativa, que los preparan para cumplir sus funciones, 75.1% indicó que la oferta es limitada, por lo que atendieron estas necesidades de aprendizaje principalmente con autoformación a través de distintos medios: programas de posgrado (de los supervisores participantes en el cuestionario 80.8% cursó una maestría y 15.1% estudios de doctorado), experiencias formativas de corta o mediana duración en organismos e instituciones educativas públicas y privadas (cursos, talleres, diplomados), o estrategias colectivas y participativas de intercambio de saberes.

Al respecto, 89.6% señala que alguna vez participó en grupos autónomos de intercambio de información o en estudios grupales; se enfatiza en el carácter autónomo de estas experiencias, pues se considera que nunca o casi nunca se promueven experiencias de diálogo con los supervisores en las que la autoridad comparta ideas y experiencias (52.7%). Pareciera que la función se aprende sobre

la marcha, sin que exista asesoría y acompañamiento de su jefe inmediato para realizar sus actividades (59%).

Evaluación de su desempeño

ACTUALMENTE, SE HA DEPOSITADO LA ESPERANZA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, CON LA PROMESA de que será el punto de partida para la mejora continua. En las siguientes líneas se expone la visión de los supervisores sobre las formas y la pertinencia de la evaluación de su desempeño, los procesos de retroalimentación y el reconocimiento derivado de la autoridad educativa.

Un porcentaje ampliamente mayoritario de los encuestados, 80.7%, indicó que alguna vez fue evaluado en su desempeño. En lo que refiere a si esta evaluación fue pertinente y sirvió para identificar sus fortalezas y debilidades, la opinión se encuentra dividida: 50.6% de los supervisores considera que la evaluación nunca o casi nunca ha respondido a estos criterios. En relación con la retroalimentación, los resultados son aún más adversos: 70.7% afirma que existen deficiencias significativas en cuanto a la existencia de una retroalimentación oportuna y clara. Finalmente, 58.8% entiende que nunca o casi nunca la autoridad educativa reconoce su esfuerzo y desempeño.

Al cierre de 2017 se presentó una estrategia conjunta de formación-evaluación de supervisores escolares orquestada por la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente. Como parte de la segunda etapa de su evaluación de desempeño se les solicitó la construcción, el desarrollo y la valoración de un proyecto de asesoría y acompañamiento. De manera alterna, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez implementó un curso titulado “Asesoría y acompañamiento: construyendo un proyecto de supervisión”, que se llevó a cabo en cuatro sedes del estado: Ciudad Juárez, Chihuahua, Cuauhtémoc y Parral.

Esta experiencia sentó un precedente de formación orientada a dotar a los supervisores de recursos para fundamentar, planificar, implementar, evaluar y sistematizar proyectos educativos. Durante su aplicación fue posible constatar las necesidades formativas de este cuerpo colegiado y palpar su entusiasmo por estrategias formativas contextualizadas, estructuradas y operadas por instituciones de educación superior.

Funciones de la supervisión

LA INVESTIGACIÓN DE ESTE PUNTO CORRESPONDIÓ A UNO DE LOS APARTADOS MÁS EXTENSOS DEL instrumento estandarizado y del empleado para el acercamiento cualitativo a través de la entrevista. En esta categoría se recabó la perspectiva de supervisores, docentes y directivos, tras considerar que el objeto de evaluación estaba al alcance de dichos actores.

Al respecto, se exploraron funciones tales como la verificación y el aseguramiento de la normatividad mínima, el seguimiento de estrategias, proyectos y programas institucionales, la construcción del vínculo comunicativo y colaborativo entre diversos actores e instancias internas y externas, los esfuerzos de gestión de apoyos y recursos para atender las necesidades de las escuelas; el desarrollo de estrategias para la mejora de aprendizajes, el favorecimiento de una cultura de trabajo armónica, inclusiva, participativa, autocrítica y transparente; el fomento de la autonomía de gestión, y la asesoría y acompañamiento a los diversos actores educativos en cuestiones técnico-administrativas.

Los resultados contrastados indican que, en general, la valoración de las funciones del supervisor por parte de docentes y directivos fue más negativa que la que éstos hacen de sí mismos. Los aspectos en que esta diferencia es más pronunciada son los relativos a cercanía y acompañamiento didáctico-pedagógico de los supervisores en los entornos escolares, comunicación de información pertinente, desarrollo de estrategias para fomentar el aprendizaje, cultura inclusiva, trabajo colaborativo, impulso de la autonomía de gestión y trabajo en torno a los Consejos Técnicos Escolares.

Por otro lado, hay algunos aspectos en que las valoraciones de unos y otros son más cercanas, arrojando resultados relativamente similares para docentes, directivos y supervisores; estos aspectos son: acompañamiento de directivos, gestión de materiales, recursos y experiencias formativas, vinculación con organismos externos, ejecución de sanciones, comunicación de resultados, transparencia y rendición de cuentas.

TABLA 16. Valoración del cumplimiento de las funciones del/la supervisor/a

No.	Funciones	Perspectiva(s) sobresaliente(s) del supervisor	Perspectiva(s) sobresaliente(s) de docentes y directivos
1	Visito de manera habitual las escuelas para verificar que se cumpla la normatividad mínima	Al menos una vez al mes (73.1%)	Al menos cada seis meses (35.3%) Al menos una vez al mes (43.1%)
2	Informo de manera permanente a las escuelas sobre las indicaciones de la autoridad educativa.	Al menos una vez al mes (98.3)	Al menos una vez al mes (69.5%)
3	Realizo visitas de seguimiento para verificar que las indicaciones de la autoridad educativa están siendo atendidas.	Al menos una vez al mes (76.2%)	Al menos cada seis meses (33.5%) Al menos una vez al mes (44.9%)
4	Realizo gestiones para atender las necesidades de las escuelas ante las autoridades educativas.	Al menos una vez al mes (76.9%)	Al menos una vez al mes (43.5%)
5	Realizo estrategias que permiten a las escuelas crear una cultura institucional que prioriza el aprendizaje.	Al menos una vez al mes (82.2%)	Al menos una vez al mes (49.8%)
6	Llevo a cabo acciones que fomentan un clima organizacional armónico abierto a la comunicación e innovación.	Al menos una vez al mes (77.8%)	Al menos una vez al mes (48.5%)
7	Fomento la autonomía de gestión, impulsando la toma de decisiones y el respeto por la libre determinación.	Al menos una vez al mes (89.0%)	Al menos una vez al mes (52.1%)
8	Impulso actividades de trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar.	Al menos una vez al mes (84.7%)	Al menos una vez al mes (53.7%)
9	Acompaño a los directores escolares en la propuesta de actividades que fomentan la participación y la colaboración.	Al menos una vez al mes (79.1%)	Al menos una vez al mes (56.5%)
10	Facilito la resolución colaborativa de problemas en las escuelas y en la zona.	Al menos una vez al mes (86.5%)	Al menos una vez al mes (54.8%)
11	Asesoro a directivos en aspectos técnico-administrativos.	Al menos una vez al mes (81.3%)	Al menos una vez al mes (65.5%)
12	Asesoro a docentes en aspectos técnico-pedagógicos.	Al menos una vez al mes (73.1%)	Al menos una vez al mes (41.0%)
13	Gestiono apoyos externos para los docentes. (Cursos, talleres, recursos humanos de apoyo o asesoría, etc.)	Al menos cada seis meses (37.6%) Al menos una vez al mes (37.1%)	Al menos cada seis meses (32.2%) Al menos una vez al mes (29.7%)

Continúa...

No.	Funciones	Perspectiva(s) sobresaliente(s) del supervisor	Perspectiva(s) sobresaliente(s) de docentes y directivos
14	Promuevo ejercicios de auto y coevaluación al interior de los colectivos escolares.	Al menos una vez al mes (57.3%)	Al menos una vez al mes (37.1%)
15	Acompaño la construcción de la Ruta de Mejora.	Al menos una vez al mes (85.4%)	Al menos una vez al mes (52.9%)
16	Participo en las reuniones del Consejo Técnico.	Al menos una vez al mes (95.9%)	Al menos una vez al mes (51.9%)
17	Apoyo y acompaño a los docentes y directivos en la construcción de sus planes individuales de mejora.	Al menos una vez al mes (64.1%)	Al menos una vez al mes (36.1%)
18	Verifico el uso adecuado del tiempo en la escuela y el aula.	Al menos una vez al mes (67.1%)	Al menos una vez al mes (43.0%)
19	Ejecuto sanciones dentro del marco legal ante situaciones que transgreden la normatividad mínima.	Al menos una vez durante el ciclo escolar (29.3%) Al menos cada seis meses (29.9%) Al menos una vez al mes (32.9%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (24.7%) Al menos cada seis meses (24.9%) Al menos una vez al mes (31.8%)
20	Promuevo la vinculación de los colectivos escolares con instituciones, organismos y dependencias, en favor de la calidad educativa.	Al menos cada seis meses (37.7%) Al menos una vez al mes (38.9%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (25.7%) Al menos cada seis meses (30.1%) Al menos una vez al mes (30.7%)
21	Gestiono la dotación de materiales y recursos a las escuelas.	Al menos cada seis meses (35.3%) Al menos una vez al mes (38.9%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (27.3%) Al menos cada seis meses (26.8%) Al menos una vez al mes (26.6%)
22	Verifico la distribución y el mantenimiento de las distintas herramientas educativas.	Al menos cada seis meses (41.3%) Al menos una vez al mes (42.5%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (27.1%) Al menos cada seis meses (27.5%) Al menos una vez al mes (30.1%)
23	Desarrollo estrategias para la capacitación en el uso de recursos, por parte del colectivo escolar.	Al menos una vez al mes (49.7%)	Al menos una vez durante el ciclo escolar (24.51%) Al menos cada seis meses (28.7%) Al menos una vez al mes (29.9%)

Continúa...

No.	Funciones	Perspectiva(s) sobresaliente(s) del supervisor	Perspectiva(s) sobresaliente(s) de docentes y directivos
24	Acompaño y asesoro a los docentes en la atención diferenciada a los alumnos con sus necesidades educativas.	Al menos una vez al mes (49.7%)	Nunca (30.1%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (21.7) Al menos cada seis meses (25.3%) Al menos una vez al mes (23.1)
25	Promuevo la inclusión educativa, mediante estrategias concretas.	Al menos una vez al mes (63.2%)	Nunca (20.8%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (24.7%) Al menos cada seis meses (24.9%) Al menos una vez al mes (29.7%)
26	Gestiono apoyos externos para la construcción colectiva de una cultura de inclusión educativa.	Al menos una vez al mes (43.7%)	Nunca (23.8%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (25.0%) Al menos cada seis meses (25.1%) Al menos una vez al mes (26.1%)
27	Promuevo relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia.	Al menos una vez al mes (48.8%)	Nunca (21.9%) Al menos una vez durante el ciclo escolar (23.0%) Al menos cada seis meses (25.2%) Al menos una vez al mes (29.9%)
28	Entrego informes abiertos a la comunidad donde transparente su ejercicio.	Al menos cada seis meses (35.5%)	Nunca (32.6%)
29	Realizo actividades que promueven la transparencia y la rendición de cuentas.	Al menos una vez al mes (49.7)	Al menos una vez al mes (33.9%)
30	Propongo y promuevo estrategias de colaboración entre las escuelas y la comunidad.	Al menos una vez al mes (52.1)	Al menos una vez al mes (30.9)

Debido a los recientes requerimientos del puesto, el supervisor debe fragmentarse entre las actividades tradicionales de administración de recursos, control y supervisión de los colectivos, y las estrategias de orden didáctico-pedagógico que implican romper con hábitos monolíticos y aventurarse a reconfigurar su papel para ser un asesor y tutor pedagógico. Esta orientación le exige desarrollar

tareas concretas que, aunadas a las condiciones de operación, dificultan e incluso imposibilitan su tarea.

Mientras las cuestiones administrativas lo atan a un escritorio, se le exhorta a que sea un agente activo en la vida escolar, principalmente en escuelas clasificadas como *focalizadas*, que demandan mayor atención y trabajo administrativo. En opinión de los supervisores, su tarea se debate entre distintos aspectos: el cumplimiento de la normatividad mínima, el fomento del aprendizaje, el trabajo colaborativo y la innovación educativa, y la asesoría y acompañamiento, todo en términos de indicadores y resultados de evaluaciones.

Un aspecto entendido como prioritario es el desarrollo de una cultura participativa, que impulse una verdadera autonomía de gestión, aspecto que resulta un verdadero reto si se considera la configuración actual de la escuela mexicana, en extremo jerarquizada, habituada a modelos de gestión autoritarios y directivos, que aún tienen en la figura del supervisor a uno de sus principales promotores.

Competencias para el ejercicio de su función y modelo de gestión

EN EL SIGUIENTE APARTADO SE EXPONE LA VALORACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE LAS COMPETENCIAS DE LOS SUPERVISORES, además de la autoevaluación de este mismo constructo realizada por los propios docentes en funciones de supervisión. Las competencias evaluadas hacen referencia a: comunicación asertiva (efectiva y afectivamente), gestión de conflictos, capacidad de negociación y mediación, gestión de procesos (diagnóstico, planeación, organización, dirección y evaluación), modelo de liderazgo y establecimiento de relaciones interpersonales con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza.

Para la valoración de los indicadores que conformaban esta categoría se utilizó una escala ordinal de 1 a 5 puntos, donde 1 representaba la nula existencia de la cualidad y 5 la máxima.

TABLA 17. Comparativa de las valoraciones de las competencias de las/los supervisores.

No.	Competencias del supervisor	Valoración del supervisor	Valoración de docentes y directivos
1	Competencia para comunicarme de forma asertiva (efectiva y afectivamente).	4.34	4.01
2	Capacidad para la gestión de conflictos.	4.36	3.90

Continúa...

No.	Competencias del supervisor	Valoración del supervisor	Valoración de docentes y directivos
3	Habilidad para establecer relaciones interpersonales, con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza.	4.64	4.12
4	Capacidad para la negociación y la mediación.	4.50	3.99
5	Disposición y capacidad para el establecimiento de liderazgos compartidos.	4.38	3.97
6	Competencias para la gestión de procesos (planeación, organización y dirección).	4.22	4.04
7	Competencias para el desarrollo de diagnósticos sistemáticos en torno a problemáticas sentidas.	4.13	3.86
8	Competencias para el diseño participativo de propuestas coherentes de acción educativa.	4.11	3.93
9	Determinación de estrategias de monitoreo y evaluación de estrategias, proyectos y programas educativos.	3.95	3.88
10	Capacidad para innovar y construir estrategias creativas en favor de los procesos educativos.	4.03	3.80

Nuevamente, al contrastar las valoraciones de los distintos actores, se percibe un juicio más riguroso por parte de docentes y directivos, quienes en general califican con puntaje más bajo cada una de las competencias y habilidades investigadas. No obstante, las valoraciones globales dan cuenta de un buen perfil de supervisor, cuya principal fortaleza es la “Habilidad para establecer relaciones interpersonales con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza”.

Los supervisores son percibidos como hábiles en las competencias relacionadas con la administración y la supervisión, lo que mantiene el imaginario correspondiente a un agente orientado hacia el control y la vigilancia. Su rol como asesor, tutor o acompañante de los procesos educativos aún no logra asentarse en el colectivo de educadores, y en menor medida lo hace su papel como impulsor del cambio educativo. De acuerdo con los encuestados, los aspectos que representan las principales áreas de oportunidad son los vinculados con el diagnóstico (3.86), el diseño (3.93) y la evaluación (3.88) de proyectos educativos participativos y creativos (3.80).

Conclusión

SI BIEN LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL NO PROPONE NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA supervisión, sí desarrolla una mayor estructuración de las condiciones que las hacen posible. Desde hace tiempo se pugna por una reconstrucción de la tarea

supervisora, que la haga transitar hacia un modelo de acompañamiento didáctico-pedagógico; dicho modelo impacta contra hábitos y tradiciones obsoletas, fuertemente asentadas y asimiladas.

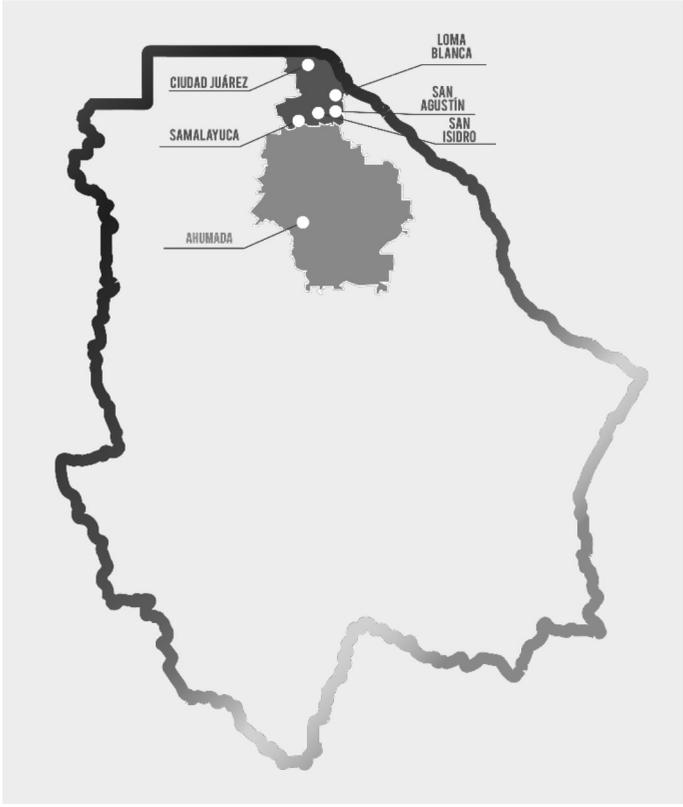
Asistimos a un momento histórico en que coexisten visiones de las cuales derivan exigencias a los docentes en función de supervisión, que en conjunto constituyen una labor en extremo demandante. Las condiciones de trabajo del personal de supervisión representan otro obstáculo a vencer; en este sentido, los supervisores desarrollan su tarea en condiciones de precariedad y exigencia, con pocos recursos y en un entorno organizacionalmente deficiente. Urge, por tanto, desarrollar políticas que consideren el cuidado integral de quienes desempeñan esta tarea y, en consecuencia, favorezcan el logro educativo.

Algunas cuestiones críticas relativas a la gestión del supervisor son las relacionadas con la promoción de una función asequible que permita el acompañamiento técnico-didáctico efectivo de los docentes; y el impulso de una visión participativa y colaborativa del trabajo de los colectivos escolares –incluyendo a las familias y la comunidad–; desde nuestra perspectiva, esto será imposible de alcanzar si estos actores educativos no se reconfiguran bajo un nuevo modelo de gobernanza escolar.

Además de este cambio paradigmático, al buscar una supervisión escolar efectiva se considera fundamental ver a este agente como un asesor de los colectivos escolares, como un impulsor de experiencias de cambio educativo, fundamentadas y sistemáticamente desarrolladas.

Ante este panorama se yerguen tareas básicas de formación profesional contextualizada de los supervisores escolares, a saber: gestión educativa, modelos de liderazgo y planificación estratégica, normatividad vigente, asesoría y acompañamiento didáctico-pedagógico, relaciones humanas y comunicación asertiva.

SEGUNDA PARTE



Región Norte

Beatriz Anguiano Escobar

Cely Celene Ronquillo Chávez¹

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado/
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Introducción

AL INSTAURARSE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN 2013, Y CON LA POSTERIOR implementación del Modelo Educativo 2016, se puso especial atención en la función de supervisión escolar. A partir de esto se impulsó una perspectiva de complementariedad entre las responsabilidades administrativas y técnico-pedagógicas del personal en funciones de supervisión, con el fin de lograr calidad y eficiencia en la educación. El informe que se presenta refiere a la supervisión escolar de educación básica en la región Norte del estado de Chihuahua.

En general, el Sistema Educativo Nacional mexicano se caracterizó por el predominio de un modelo de organización jerárquica y autoritaria, lo que provocó que las posibilidades de innovación de docentes, personal de Asesoría Técnico-Pedagógica (ATP), directores y supervisores escolares fueran escasas. Los procesos de Reforma Educativa de la Educación Básica en México se desarrollaron en este

¹ Profesora-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Doctora en investigación por el Colegio de Chihuahua, con especialidad en crecimiento económico. Tiene a su cargo la Secretaría Técnica del Comité editorial de ICESA y es miembro del Consejo Editorial UACJ. Cuenta con el Perfil Prodepy y participa en varios proyectos de investigación con UTEP, UACJ y el Colegio de Chihuahua. Correo: cronquil@uacj.mx

contexto, enmarcados en las orientaciones de la transformación política y económica emprendida en el país en las últimas décadas. Dicha transformación implicó la transición de un modelo proteccionista de Estado-nación hacia otro de libre mercado, que hizo necesaria la descentralización de las responsabilidades organizativas y administrativas del gobierno federal, como una estrategia encaminada a lograr la eficiencia y la calidad; tales acciones incluyen, de forma prioritaria, el ámbito educativo.

Con la participación de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), México elaboró diagnósticos sobre los diversos componentes del Sistema Educativo Nacional mexicano y, conjuntamente con los organismos internacionales, estableció metas para dirigir su transformación. Así, en las reformas recientes puede advertirse la incorporación de las recomendaciones relativas a la educación escolarizada que se realizaron al país.

Requieren especial atención los cambios impuestos a la educación escolarizada por la Reforma Educativa de 2013 a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Al respecto, se generaron modificaciones constitucionales que repercuten en los derechos laborales del magisterio, cambiaron las normas de ingreso al servicio y de permanencia en el mismo; entre las medidas implementadas se instauró el concurso de oposición para ingresar, permanecer y ser promovido en las diferentes funciones, lo que incluye a la supervisión escolar; a ello se agrega el condicionamiento del contrato de trabajo a un periodo de prueba de entre uno y dos años en todas las funciones, así como un esquema distinto para evaluar el desempeño.

El papel del supervisor escolar se inserta en este panorama general. El Modelo Educativo 2016 define al supervisor escolar como un componente central de la estrategia la “Escuela al Centro”. Dicho programa impulsa una cultura escolar en la que cada plantel de educación básica es identificado como una comunidad con autonomía de gestión, en la cual la autoridad educativa ofrece mejorar la infraestructura y el equipamiento, hacer una significativa dotación de materiales educativos y apoyar la reducción de la carga administrativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016). Aunado a estos elementos, destaca la intención de fortalecer los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y la supervisión escolar, todos ellos elementos incluidos en un sistema de acompañamiento técnico a la escuela pública, con la idea de que se orienten a realizar acciones especializadas y corresponsables, destinadas a atender las necesidades y las problemáticas de los contextos escolares.

Se entiende que la figura del supervisor escolar ocupa una posición estratégica en la articulación de los niveles de concreción de la educación básica, pues mantiene interlocución con agentes de los distintos niveles de toma de decisiones y de acción educativa. Por lo que puede ser un elemento importante para impulsar acciones que contribuyan al logro educativo. De acuerdo con el Modelo Educativo 2016 sus funciones son las siguientes:

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 supervisión adquiere características de acompañamiento para la mejora en las escuelas, con base en un modelo de gobernanza escolar participativa que hace indispensable que el supervisor escolar posea una formación profesional sólida y realice acciones destacadas en su labor; tales componentes se evidencian a través del cumplimiento de ciertos indicadores de desempeño integrados en un perfil específico. Este marco general demanda al personal de supervisión escolar una práctica que equilibre la atención prestada a aspectos académicos, organizativos, administrativos y de vinculación social, considerándose que esto permitirá alcanzar la calidad educativa. Ésta incluye no sólo la eficiencia en términos de resultados, sino también la responsabilidad social y la rendición de cuentas sobre los recursos públicos asignados a la escuela.

Con base en lo anterior es necesario reflexionar críticamente sobre la construcción del perfil de las y los supervisoras/es escolares, así como sobre la forma en que se desarrolla su función y los significados atribuidos a la misma, en virtud de que dichos elementos influyen en la generación de modelos de gestión que, a su vez, repercuten en las dinámicas escolares. Además, para ser congruentes con una perspectiva teórica incluyente y democrática, es indispensable analizar el trabajo de supervisión escolar no sólo desde las estructuras y los rasgos normativos, sino también incorporando la visión de quienes participan en los entornos escola-

res. De ahí la relevancia de llevar a cabo un diagnóstico que incluya la perspectiva tanto de supervisoras/supervisores, como de docentes y personal directivo de los planteles escolares.

Metodología

EN LA REGIÓN NORTE EL DIAGNÓSTICO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR SE REALIZÓ HACIENDO USO DE un enfoque metodológico mixto, con el que se pretendió lograr resultados más profundos y completos que permitieran una mejor comprensión del objeto de estudio; así, los datos generados se pusieron en diálogo empleando técnicas cuantitativas y cualitativas.

El diagnóstico realizado analiza las funciones del personal de supervisión, sus habilidades para llevarlas a cabo y el modelo de gestión desarrollado; asimismo, aborda el trabajo docente llevado a cabo por las y los supervisores, su trayectoria profesional y los significados que atribuyen a su trabajo. Para efectuar el diagnóstico se recurrió a dos estrategias de recopilación de información. La primera consistió en la aplicación de un instrumento estandarizado, al que respondieron docentes y personal directivo de escuelas de educación básica. La muestra incluye 312 encuestas aplicadas en Ciudad Juárez: 273 con docentes y 39 con personal directivo.

La segunda implicó la realización de entrevistas semiestructuradas a personal en funciones de supervisión escolar en los tres niveles de educación básica. Se llevaron a cabo 17 entrevistas, contando con la participación voluntaria de 11 mujeres y 6 hombres. Éstos fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia, siendo entrevistados en las instalaciones de planteles escolares y en las oficinas de instancias educativas; la duración promedio de la entrevista fue de 90 minutos. Para que fuera posible realizarlas, la responsable técnica de la investigación estableció contacto previamente con la autoridad educativa estatal y gestionó un documento oficial que avaló la pertinencia de la investigación y las acciones implementadas para la recopilación de información durante la misma.

Posteriormente se efectuó un análisis integral de los datos empleando técnicas cuantitativas y cualitativas que posibilitaran enriquecer la profundidad del estudio y contrastar la información proporcionada por las y los participantes.

Características de la región

LA REGIÓN NORTE INCLUYE EL TERRITORIO URBANO DE CIUDAD JUÁREZ, LAS COMUNIDADES DE LA región del Valle de Juárez, hasta una distancia de 52 kilómetros hacia el suroriente, las comunidades de Samalayuca y Ciudad Ahumada, hasta poco más de 100 kilómetros hacia el sur. Ciudad Juárez “es, en materia económica, el municipio más importante del estado. Ahí se concentra el mayor porcentaje de personas en edad productiva, empresas y empleos del estado” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017, p. 15). Tanto Ciudad Juárez como Ciudad Ahumada registran un grado de marginación *muy bajo* en lo que tiene que ver con las cuatro dimensiones socioeconómicas —educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios— consideradas por el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2016). El servicio educativo atiende un total de 295 717 alumnos de educación básica en 1 204 centros escolares, con el apoyo de 11 285 docentes y 1 237 directores.

TABLA 18. Composición de la educación básica en la región Norte

Municipio	Escuelas	Alumnos	Docentes	Directivos con grupo	Directivos sin grupo
Ahumada	38	2 775	143	13	12
Juárez	1,166	292 942	11 142	199	1 013
Total	1,204	295 717	11 285	212	1 025

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

A partir de la modernización educativa implementada en México en 1993 se descentralizó el Sistema Educativo Nacional, de forma que las entidades federativas asumieron la organización y el financiamiento de escuelas y docentes a cargo del gobierno federal. Desde entonces, en el estado de Chihuahua coexisten los subsistemas estatal y federal, este último también llamado federalizado porque se compone de un fondo económico colaborativo entre la entidad y el gobierno federal.

Ambos subsistemas cuentan con sus propias estructuras organizativas. En el subsistema estatal, la figura encargada de la supervisión es el inspector de zona, quien depende directamente de la subdirección de educación estatal en sus diferentes niveles; en el subsistema federalizado existe la figura del supervisor escolar, quien depende de la Jefatura de Sector, que se subordina a la subdirección de educación federalizada, también en sus diferentes niveles.

A continuación, se presentan datos relevantes de la estructura de supervisión escolar en la región Norte, información importante que permite contar con

referentes institucionales relacionados con las funciones de supervisión escolar y su desarrollo.

Existen 445 planteles destinados a educación preescolar, los cuales se distribuyen en 32 zonas escolares que cuentan con personal para brindar apoyo técnico pedagógico. Cabe señalar que, en ocasiones, y ante la carencia de personal especializado, las labores de estos recursos humanos también incluyen brindar apoyo administrativo a la supervisión escolar. En cada zona escolar se desempeña un (a) supervisor (a), responsable de las funciones ejercidas por el personal docente, directivo, de apoyo técnico-pedagógico, administrativo —en los casos en que se cuenta con este recurso—, y de intendencia; también corresponde a la supervisión escolar la comunicación y la interacción con los estudiantes y sus familias.

TABLA 19. Supervisión de la educación preescolar en Ciudad Juárez

Preescolar subsistema federal	
Cantidad de zonas escolares	Zonas Escolares
28	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 76 y 77
Preescolar subsistema estatal	
Cantidad de zonas escolares	Zonas Escolares
5	29, 38, 45, 104 y 107

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Educación Preescolar del subsistema federalizado y de la Coordinación de Educación Zona Norte del subsistema estatal.

A nivel de educación primaria, en Ciudad Juárez se ofrece mayoritariamente el servicio general, que alcanza 99%; sólo en un porcentaje inferior a 1% se brinda educación primaria indígena. El sostenimiento procede principalmente del subsistema federal transferido, con un porcentaje de 64%; el resto se encuentra dividido entre el sostenimiento particular, con 19%, el estatal, con 16%, y el subsidio de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, con 1%. Se cuenta con un total de 575 planteles distribuidos en 63 zonas escolares, existiendo sólo 84 personas que brindan apoyo técnico pedagógico. Como se puede observar en la tabla referida anteriormente, la mayor concentración de escuelas, zonas y apoyo técnico-pedagógico forma parte del subsistema federalizado.

TABLA 20. Supervisión de la educación primaria en Ciudad Juárez. Subsistema estatal.

Cantidad de zonas escolares	Zona escolar	Cantidad de planteles que componen la zona	Cantidad de personas que desarrollan actividades de apoyo técnico-pedagógico
10	3	12	4
	4	10	
	20	12	
	28	6	
	32	15	
	34	14	
	36	7	
	39	15	
	40	80 (únicamente particulares)	
	46	11	

TABLA 21. Supervisión de la educación primaria en Ciudad Juárez. Subsistema federal.

Cantidad de zonas escolares	Zona escolar	Cantidad de planteles que componen la zona	Cantidad de personas que desarrollan actividades de apoyo técnico-pedagógico
53	38	7	2
	40	8	2
	41	5	1
	42	6	1
	43	7 (2 particulares)	1
	45	5	1
	46	7	1
	47	7 particulares	0
	48	6	1
	49	6	1
	50	7	2
	51	6 (1 particular)	1
	52	4	1
	54	7	1
	55	6	2
	56	6	1
57	6	2	
58	6	1	

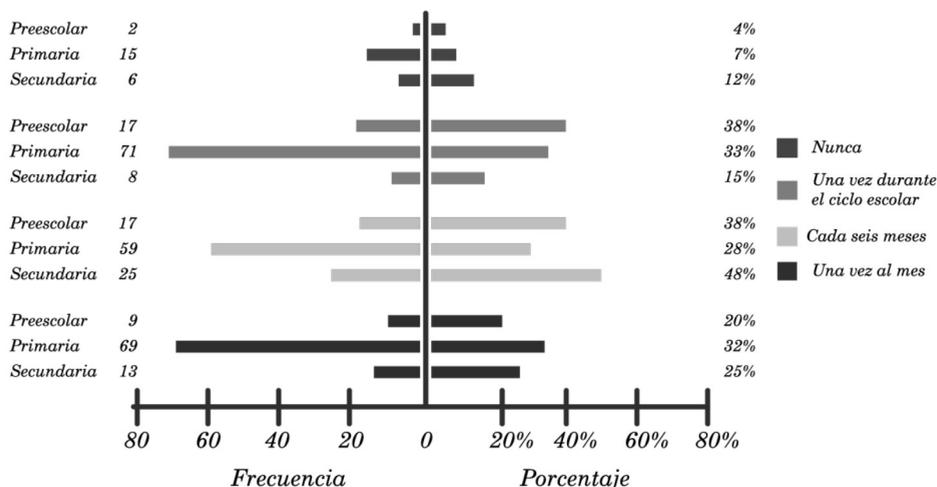
Continúa...

Cantidad de zonas escolares	Zona escolar	Cantidad de planteles que componen la zona	Cantidad de personas que desarrollan actividades de apoyo técnico-pedagógico
53	59	9	2
	60	7	2
	61	4	1
	62	6 (2 particulares)	2
	63	8 (3 particulares)	1
	64	7	1
	65	5	1
	66	6 (1 particular)	1
	67	8	2
	68	10 (2 particulares)	2
	69	6 (1 particular)	2
	70	7 (1 particular)	2
	71	8	2
	72	9 (1 particular)	1
	73	8	2
	74	8	1
	75	10	2
	76	8	2
	78	10	2
	79	8	1
	164	11	2
	82	7	1
	83	8	2
	84	8	1
	85	10	2
	80	11	1
	81	10	2
	162	10	2
	77	12	2
	163	10	2
165	10	1	
37	7	2	
44	9	1	
53	6	1	

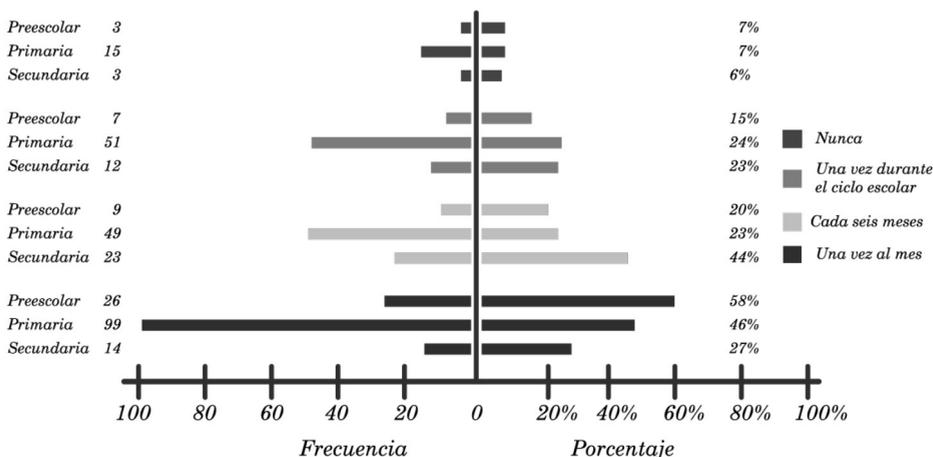
Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Recursos Humanos de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

La mayor parte del servicio de educación secundaria en la región se distribuye entre la secundaria general, con 73%, la secundaria técnica industrial, con

Su supervisor(a) visita de manera habitual las escuelas para verificar que se cumpla la normatividad mínima.



Su supervisor(a) informa de manera permanente sobre las indicaciones de la autoridad educativa.



22%, la telesecundaria, con 4%, y la secundaria para trabajadores, con 1%. En este nivel educativo el sostenimiento es sobre todo particular, con 44%, siguiéndole el sostenimiento federal transferido, con 41%, el sostenimiento estatal, que representa 8%, y el correspondiente al subsidio otorgado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, con 7%. Cabe señalar que para las secundarias federales

se considera un solo plantel, aunque que cuente con dos turnos de trabajo; esto significa que, al declarar que hay cuatro escuelas, es importante considerar dicha situación, a fin de contextualizar la cantidad de estudiantes atendidos y el número de docentes, así como el hecho de que tienen un solo director (a). El nivel de educación secundaria cuenta con 136 planteles en total, los cuales se distribuyen en 15 zonas escolares.

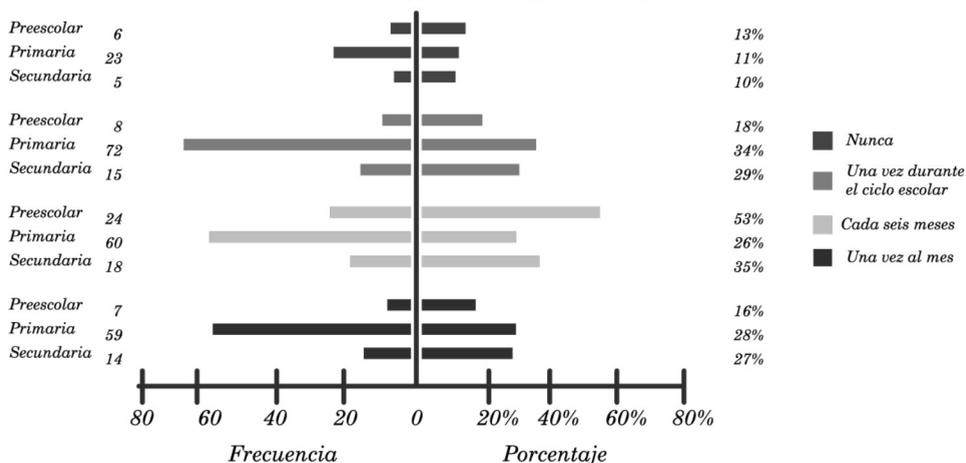
TABLA 22. Supervisión de la educación secundaria en Ciudad Juárez

Secundaria federal				
Cantidad de zonas escolares	Zona escolar	Cantidad de planteles que componen la zona	Cantidad de subdirectores académicos	Jefatura académica
10	1	4	4	1
	2	5 (1 particular)	3	
	3	5	3	
	4	4	0	
	5	3	2	
	22	4	1	
Secundaria técnica federal				
Cantidad de zonas escolares	Zona Escolar	Cantidad de planteles que componen la zona	Coordinadores académicos	
6	1	5	6	
	2	5	9	
	3	5	6	
	4	6	9	
	16	5	9	
	17	5	8	
Secundaria estatal				
Cantidad de zonas escolares		Cantidad de planteles que componen la zona	Cantidad de personas que desarrollan actividades de apoyo técnico-pedagógico	
3		10	4	
	53	63		
	62	9		

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Subdirección de Servicios Regionales en la Zona Norte.

Tanto las funciones de supervisión escolar, como la serie de relaciones e interacciones que llevan implícitas, representan acciones numerosas de profunda complejidad. El trabajo de supervisión escolar incluye aspectos que entrelazan asuntos de orden administrativo, pedagógico, laboral, organizativo, de vinculación

Su supervisor(a) realiza visitas de seguimiento para verificar que las indicaciones de la autoridad educativa están siendo atendidas.



comunitaria y social; su acción influye a muchas personas y, a su vez, es influida por múltiples factores, entre los que se encuentran: las características socioculturales y económicas de los contextos escolares, y las dinámicas internas de los centros educativos.

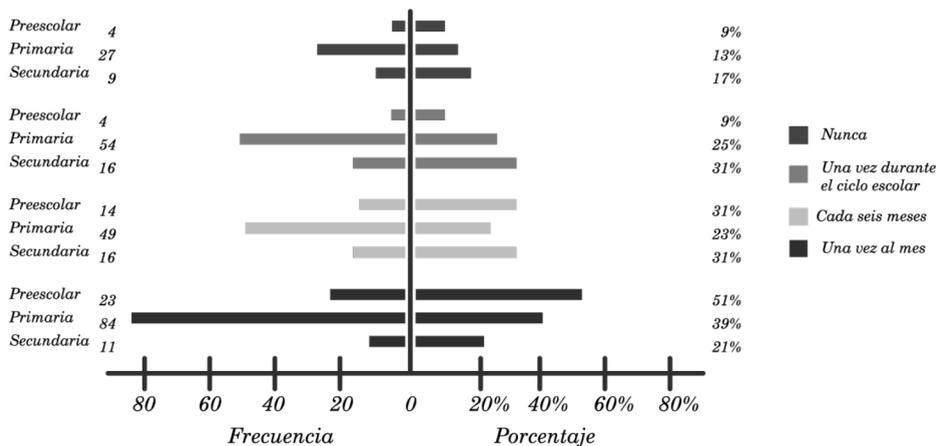
La supervisión escolar en la región Norte

A CONTINUACIÓN SE INCLUYE EL ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS TRES CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN presentes tanto en el instrumento estandarizado aplicado a directores/as y docentes frente a grupo, como en la entrevista realizada a supervisores/as escolares, cuya finalidad es plantear un diagnóstico integral que pone en diálogo las perspectivas de estos tres relevantes actores educativos.

Funciones de la supervisión escolar

LA SIGUIENTE GRÁFICA MUESTRA DATOS RELEVANTES SOBRE LAS INTERROGANTES QUE EN LOS RESULTADOS estadísticos registraron una mediana mayor (ítems #2, #11 y #1), para su mejor comprensión; a la derecha se presentan los datos correspondientes al número de docentes y directivos encuestados por nivel escolar. Además, se incluye el análisis relativo al contenido de cada gráfica. En este apartado se complementa con un breve análisis cualitativo, obtenido de las entrevistas semiestructuradas reali-

Considera que su supervisor(a) asesora a directivos en aspectos técnico-administrativos.



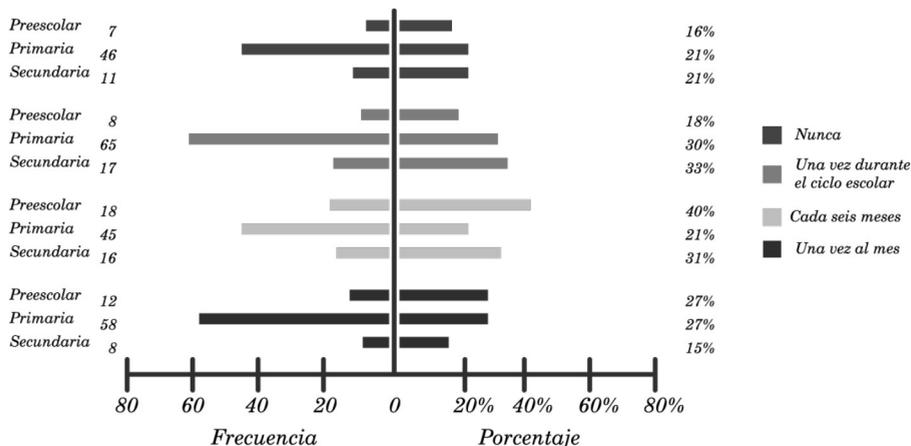
zadas a supervisores, que coinciden con las categorías investigadas con el instrumento de medición aplicado a directores/as y docentes frente a grupo.

En cuanto a las visitas del/a supervisor/a a las escuelas de los diferentes niveles educativos, sólo un bajo porcentaje revela que éstas nunca se realizan. Por el contrario en los tres niveles educativos se detecta que sí se realizan visitas, con una frecuencia que varía desde una vez en el ciclo escolar hasta una vez al mes. Las menciones se concentran en la categoría de que las visitas se realizan al menos una vez cada seis meses. Al respecto, destaca el nivel de secundaria, donde 48% de los entrevistados indica que la visita se realiza al menos una vez al semestre.

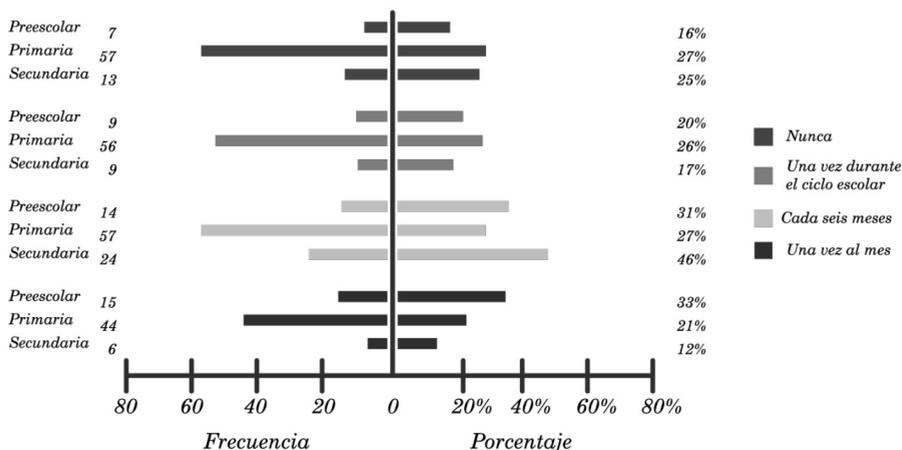
De acuerdo con las entrevistas, las/los supervisores escolares señalan que las visitas son el medio más pertinente para asegurarse del buen funcionamiento de las escuelas a su cargo. Éstas se llevan a cabo a partir de una agenda de trabajo diseñada con base en las problemáticas diagnosticadas en los planteles, mismas que se relacionan con las cuatro prioridades educativas nacionales, a saber: normalidad mínima de operación escolar, abatimiento del rezago escolar, mejora de los aprendizajes —especialmente los de lenguaje en español y matemáticas—, y convivencia escolar sana. El personal de supervisión escolar realiza las visitas dando particular atención a las denominadas *escuelas focalizadas*, que destacan por la cantidad y la complejidad de las dificultades que deben enfrentar para llevar a cabo su labor.

Cabe señalar que cada supervisor atiende entre 5 y 15 escuelas; éstas se sitúan en instalaciones diversas, en ocasiones, en ubicaciones territoriales distan-

Su supervisor(a) realiza estrategias que permiten a las escuelas crear una cultura institucional que prioriza el aprendizaje.



Considera que su supervisor(a) asesora a docentes en aspectos técnico-pedagógicos.



tes entre sí, e incluyen turnos matutinos y vespertinos. Además, la cantidad de docentes y estudiantes es numerosa; hay supervisores(as) que atienden entre 900 y 1300 estudiantes en educación preescolar, entre 1600 y 6000 en educación primaria, y entre 4000 y 6000 en secundaria. Por su parte, el personal docente varía entre 60 y 200 integrantes en nivel preescolar, entre 74 y 250 en nivel primaria y entre 200 y 300 en nivel secundaria. Esta composición numérica, así como la

distribución espacial y temporal de los planteles, hace difícil que la presencia del personal de supervisión sea percibida como más cercana por directivos y docentes. En sus aportaciones, el personal de supervisión menciona que, a pesar de que la prioridad es atender aspectos académicos, el volumen de asuntos administrativos de los que deben ocuparse para todas las escuelas les impide tener mayor presencia en los planteles y dar un seguimiento más detallado las situaciones pedagógicas.

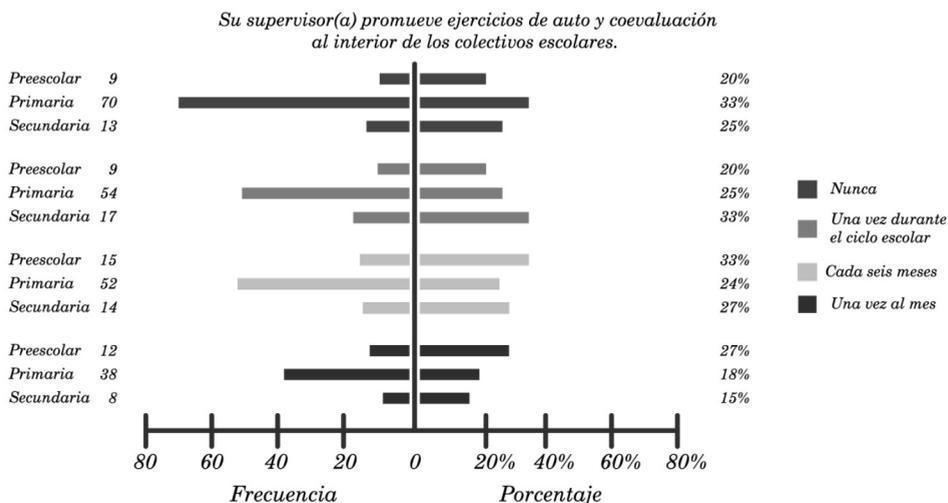
Acerca de la información que brinda el/la supervisor/a, en los tres niveles coinciden en que brinda dicha información de manera permanente; la opción al menos una vez al mes concentra 58% de respuestas en el nivel de preescolar, 46% en primaria un 46% y 27% en secundaria.

Sobre este rubro, el personal de supervisión comenta que la información se hace llegar a las escuelas empleando medios orales y escritos: llamadas telefónicas, envío de correos electrónicos u oficios y aplicaciones como WhatsApp. Además se efectúan reuniones con personal directivo y de subdirección escolar. Si la información es urgente, se recurre a la comunicación telefónica; de lo contrario, se espera a las reuniones ya programadas para hacerla llegar, ya sea personalmente o a través de los/as directores/as de escuela.

Por lo general, el/a supervisor/a se comunica con directores/as de plantel. Al respecto, se reitera la idea de que se intenta que la comunicación fluya ordenadamente *por estructura*, es decir, desde las autoridades de la Subsecretaría de Educación, a las Jefaturas de Sector, las supervisiones o inspecciones escolares, los directores(as), personal docente y padres de familia; e igualmente en sentido inverso, sin *saltarse* instancias.

Cuando menos una vez al semestre, el supervisor realiza visitas de seguimiento, en las que verifica que se lleven a cabo las indicaciones de la autoridad educativa. Más de la mitad de los entrevistados en nivel de preescolar, 53%, considera que las visitas de seguimiento se realizan con esta periodicidad, mientras que 28% de nivel primaria y 35% de secundaria tiene la misma opinión.

Por su parte, supervisoras y supervisores expresan que las visitas de seguimiento se programan para realizarlas con la mayor frecuencia posible. En este sentido, intentan estar presentes al menos en una parte de las reuniones mensuales de Consejo Técnico Escolar (CTE), o llegar a visitas de observación de clases; la mayoría de las personas entrevistadas expresa que le gusta ir a las escuelas, tener contacto con docentes e incluso con padres y madres de familia. Sin embargo, señalan que es difícil dedicar mayor tiempo a esta actividad, porque tienen muchas responsabilidades, sobre todo administrativas.

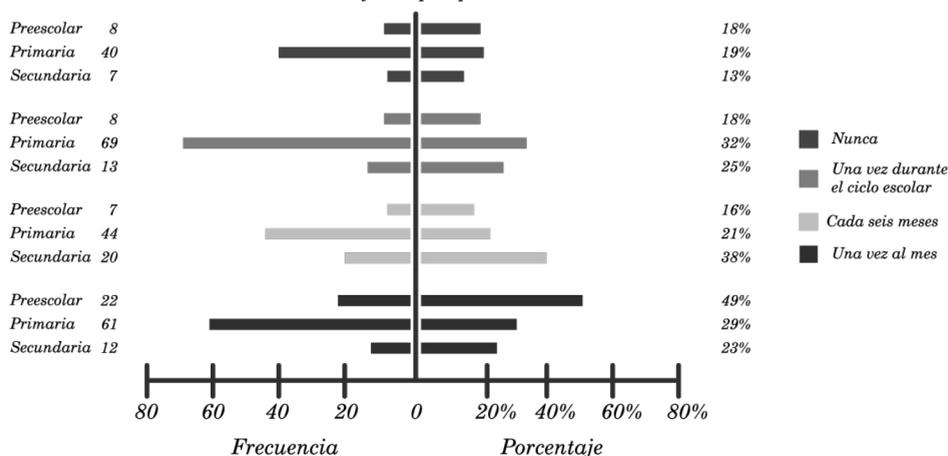


Para finalizar el análisis de los ítems que presentaron la mediana más alta de los datos se presenta el #11, evidenciándose que 51% de los entrevistados en nivel preescolar y 39% de los de primaria afirma que su supervisor(a) brinda la asesoría requerida al menos una vez al mes; en el nivel de secundaria, 31% de los consultados señala que lo hace una vez al semestre.

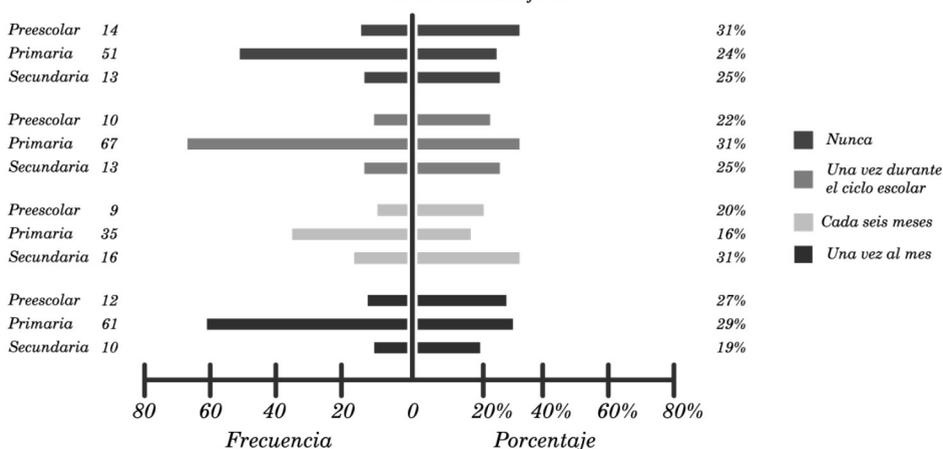
Las/os supervisoras/es manifiestan que ellas/os brindan directamente la asesoría técnico-administrativa, sobre todo al personal directivo de plantel y a los ATP. Agregan que hay directores/as muy jóvenes y carentes de experiencia en aspectos administrativos, por lo que hacen reuniones de apoyo destinadas a que conozcan los procedimientos, los formatos y la manera de trabajar estos asuntos con el personal de las escuelas. Consideran que las/los directores son quienes deben orientar a su personal, para lo cual trabajan en los consejos de directivos en sus respectivas zonas escolares. Otro aspecto señalado es que los ATP cambian con mucha frecuencia, lo que hace difícil contar con personas que dominen los trámites y los procesos que deben realizar.

Así, al indagar sobre la frecuencia con que su supervisor/a realiza estrategias que permitan a las escuelas crear una cultura institucional que prioriza el aprendizaje se observa dispersión de los resultados: 40% de los entrevistados del nivel preescolar afirma que lo realiza una vez al semestre, 30% de los consultados de primaria indica que se realiza una vez en el ciclo escolar y 21% de secundaria menciona que el/la supervisor/a nunca lleva a cabo este tipo de estrategias.

Su supervisor(a) fomenta la autonomía de gestión, impulsando la toma de decisiones y el respeto por la libre determinación.



Su supervisor(a) acompaña la construcción de la ruta de mejora.



Por su parte, el personal de supervisión considera que está impulsando estrategias para promover el aprendizaje en las escuelas. Al respecto existen dos modalidades de trabajo: una de ellas implica hacer un diagnóstico por plantel y luego uno de la zona escolar, para luego generar estrategias destinadas a resolver las problemáticas detectadas. Esta modalidad aprovecha las ideas sugeridas por el personal de toda la zona escolar, que son compartidas en las reuniones entre

supervisores/as y personal directivo. Cabe señalar que dichas estrategias se articulan con los planes de trabajo derivados de la Ruta de Mejora Escolar (RME).

La otra modalidad de trabajo realiza el diagnóstico en cada plantel, de forma que los planes de trabajo son diseñados y llevados a cabo considerando el entorno de cada escuela y las aportaciones del personal que labora en ellas.

En el ítem #12, que evalúa si el/la supervisor/a asesora a los docentes en aspectos técnico-pedagógicos, también se presenta dispersión en los resultados. En este sentido, se observa que el nivel preescolar considera que dicha asesoría se efectúa semestralmente y el nivel secundaria que se hace una vez al mes, mientras que el nivel de educación primaria percibe que nunca se realiza dicha asesoría.

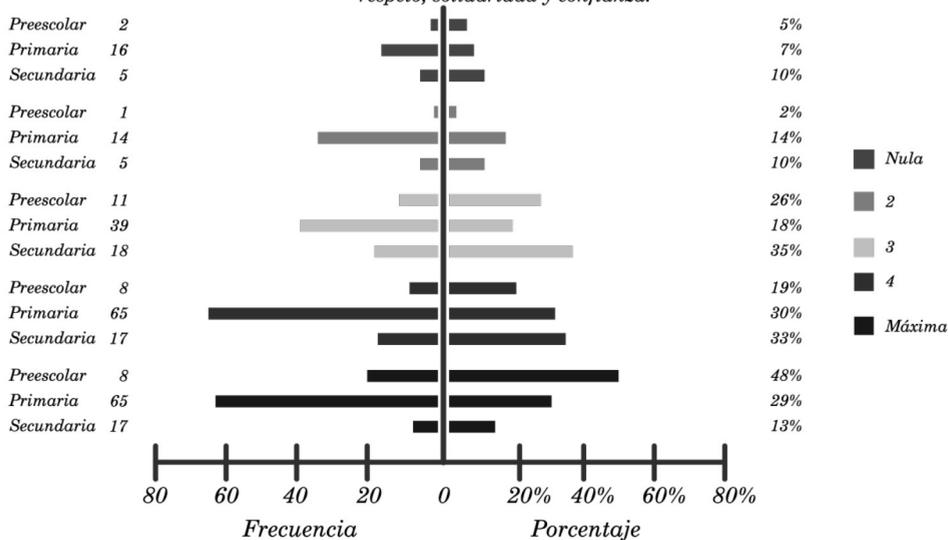
En relación con este punto, los/as supervisores expresan distintas opiniones. Algunos/as identifican la labor de asesoría técnico-pedagógica con una acción que deben gestionar, y no con una acción que llevan a cabo personalmente. Al respecto mencionan que a partir de los diagnósticos se detectan aspectos en que directivos/as y docentes requieren asesoría; luego, desde la supervisión escolar gestionan ante las autoridades o ante instancias diversas que se brinde el servicio al personal de la zona. A modo de ejemplo señalan que hay casos en que expertos externos a la zona escolar impartieron talleres o cursos sobre temas diversos, agregando que las/los ATP brindan el apoyo necesario.

Otros indican que ellos/as ofrecen la asesoría pertinente cuando acuden a las visitas de aula. Al respecto mencionan que durante las mismas dialogan con los y las docentes, agregando que, si alguien solicita asesoría sobre temas académicos, la brindan, ya sea de manera individual o en las reuniones de CTE; por lo general, comparten estas asesorías con las/los directoras/es y los ATP, si bien cuando se requiere también las ofrecen a docentes frente a grupo.

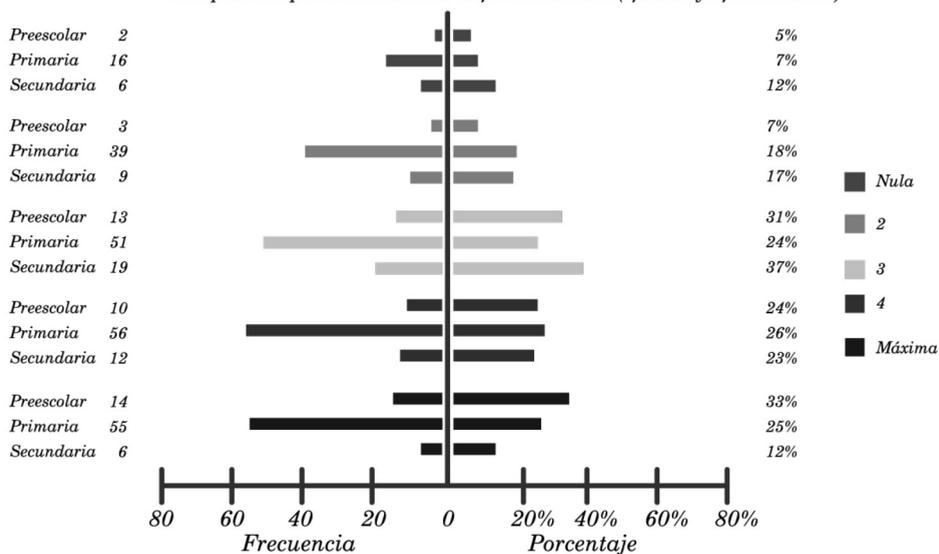
Algunas aportaciones propician la reflexión en torno a la concepción que la supervisión escolar tiene de la asesoría técnico-pedagógica, señalando que dicha actividad se identifica con ejercicios de evaluación. Por ejemplo, hay quien menciona que brinda la asesoría apoyándose en carpetas, en las que se registra la evaluación y el seguimiento de las estrategias implementadas; también se hace referencia al hecho de que se lleva a cabo mediante rúbricas. Tales planteamientos demandan profundizar en las acciones específicas realizadas por la supervisión para fortalecer los conocimientos, las habilidades y las disposiciones académicas del personal de las escuelas, y no sólo dar cuenta de cómo se evalúan los resultados obtenidos.

En cuanto a la promoción de ejercicios de auto y coevaluación por parte de sus supervisores, los resultados muestran diferencias para docentes y direc-

Habilidad para establecer relaciones interpersonales, con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza.



Competencia para comunicarse de forma asertiva (efectiva y afectivamente)



tivos. Mientras 33% del nivel primaria señala que nunca se lleva a cabo este tipo de ejercicios, 33% del nivel preescolar responde que sí se hacen cuando menos una vez por semestre y 33% del nivel de secundaria indica que estos ejercicios se

realizan al menos una vez en el ciclo escolar. Según personal de supervisión, la autoevaluación es promovida durante los ejercicios de diagnóstico que se realizan al iniciar el ciclo escolar. En cada plantel se llevan a cabo acciones para detectar las principales problemáticas y luego se proponen estrategias para resolverlas. Regularmente, la coevaluación se efectúa al interior de los planteles, cuando a través de grupos de enfoque o de puestas en común se informan los avances logrados en cada objetivo planteado. En menor medida se identificaron casos de supervisores que promueven el trabajo de coevaluación entre las escuelas a su cargo por iniciativa propia.

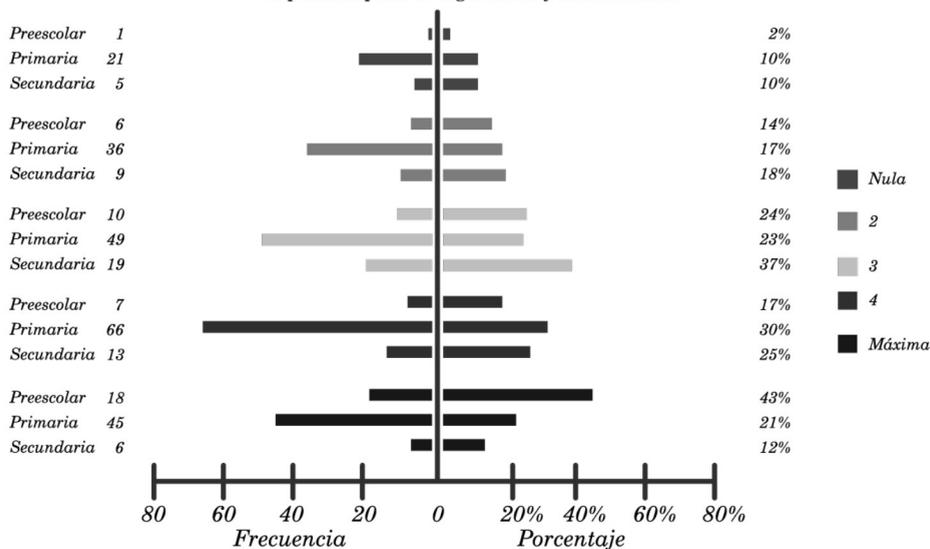
También se detectó que no hubo unanimidad en lo relativo a la frecuencia con que su supervisor/a fomenta la autonomía de gestión, impulsando la toma de decisiones. Como se muestra en la siguiente gráfica, 49% de los encuestados de nivel preescolar señala que dicha autonomía de gestión se fomenta una vez al mes, 32% de nivel primaria indica que se fomenta una vez en el ciclo escolar, y 38% del nivel secundaria que se hace una vez al semestre.

Los/as supervisores/as escolares entrevistados consideran que desde la supervisión se impulsa la participación del personal docente y directivo para la toma de decisiones. Respaldan esta afirmación comentando que animan al personal de zona a presentar sus propuestas de acción, ya sea para mejorar los procesos organizativos de las escuelas o las estrategias didácticas dirigidas a mejorar el aprendizaje. Sin embargo, varias participaciones dejan ver el peso que conlleva la existencia de una organización jerárquica, lo que es determinante para la toma de decisiones; por ejemplo, algunos entrevistados mencionan que es importante *no brincarse la estructura*, o que en ocasiones se les permite *brincarse la estructura*.

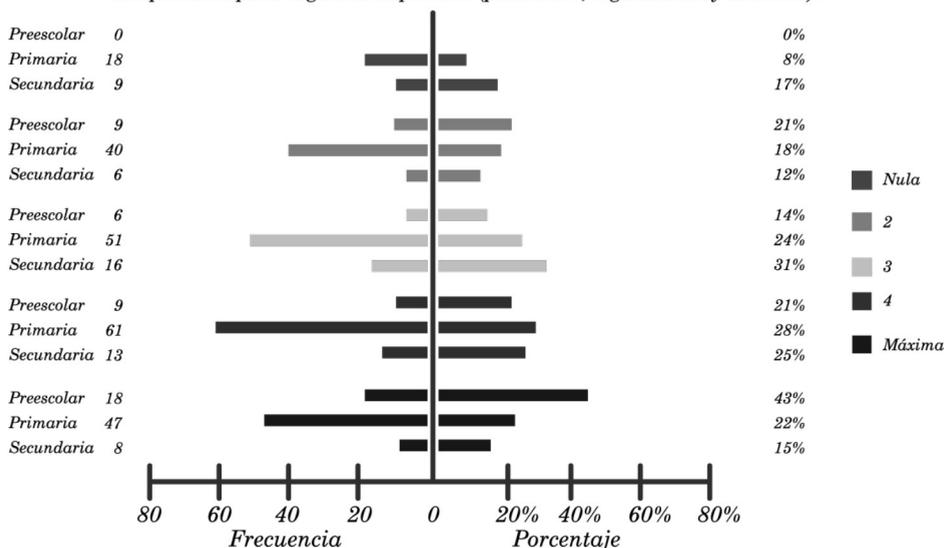
Para finalizar el análisis de los ítems que presentaron mayor dispersión de opiniones se presenta el número 15, para el cual se observa que 31% de la muestra encuestada en preescolar señala que su supervisor/a nunca los ha acompañado en la construcción de la RME, 31% de nivel primaria menciona que lo hizo una vez en el ciclo escolar y 31% de nivel secundaria indica que este apoyo se realizó una vez en el semestre.

El personal de supervisión menciona que realiza sus principales aportaciones a la RME al reunirse con directores/as para planear cómo se llevarán a cabo las reuniones de CTE. Allí fomentan ciertas estrategias de acción y de evaluación. Una vez diseñada la RME buscan apoyos para efectuar talleres o brindar asesorías, revisan documentación que muestre el desarrollo de las estrategias e impulsan la realización de reuniones de seguimiento.

Capacidad para la negociación y la mediación.



Competencias para la gestión de procesos (planeación, organización y dirección).



Algunos entrevistados agregan que revisan la congruencia entre las acciones que se plantean en la RME y las necesidades de las escuelas, para asegurarse de que existe relación entre las mismas y se plantean “acciones realistas”; asimismo, tratan de “que no sean demasiado ambiciosas, pero que sí logren resultados en lo cercano”.

En algunas zonas escolares, la supervisión orienta la implementación de ciertas estrategias vinculadas con la RME en las escuelas que la componen; las mismas son definidas en reuniones regionales y tienen el propósito de fortalecer la RME. Sin embargo, es necesario profundizar en estas orientaciones, pues pueden tender a la homogeneización irreflexiva de los procesos de planeación, intervención y evaluación llevados a cabo en las escuelas, desconociendo sus necesidades o incorporándose artificialmente a sus dinámicas.

Los planteamientos de los dos ítems anteriores muestran que pueden existir contradicciones entre los planteamientos de autonomía escolar en asuntos pedagógicos y formas de apoyo diseñadas en espacios distintos a los planteles escolares. En este sentido, por una parte se intenta apoyar a docentes y directivos sobre qué planear, qué estrategias llevar a cabo y cómo evaluarlas, mientras por la otra puede presentarse la situación de que se superpongan estrategias y actividades, sin considerar que su incorporación a las dinámicas escolares puede ser ineficiente y que incluso podrían complicar el desarrollo de los planes ya acordados por los colectivos escolares.

Habilidades sociales y modelo de gestión

CONSIDERANDO LA MEDIANA OBTENIDA EN EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO, EL MAYOR GRADO DE ACUERDO se presenta en el ítem #3, correspondiente a la habilidad para establecer relaciones interpersonales con base en los valores de respeto, solidaridad y confianza. En segundo lugar, docentes y directivos muestran más coincidencia en que sus supervisores/as poseen la competencia necesaria para comunicarse de forma asertiva —efectiva y afectivamente—; y, por último, consideran que tienen capacidad para la negociación y la mediación, lo que puede apreciarse en las gráficas y el análisis correspondiente.

Acerca de su forma de comunicación, las/los supervisores expresan que buscan establecer cercanía con directivos y docentes frente a grupo. Al respecto indican que, mediante conversaciones personales, llamadas telefónicas o mensajes a través de medios electrónicos, procuran estar en constante comunicación con los planteles; asimismo, hacen patente que se encuentran disponibles no sólo en horario laboral, sino también cuando surgen problemáticas emergentes o situaciones que requieren su atención.

La mayoría de las personas entrevistadas coincide en que para establecer buenas relaciones interpersonales es importante conocer al personal docente, directivo y de intendencia, así como a los padres de familia. En este sentido, señalan

que tratan de dar argumentos de las razones por las que se realizan las acciones de supervisión; en el mismo sentido, supervisoras/es procuran tener una actitud mediadora y establecer una comunicación asertiva, especialmente cuando se trata de resolver conflictos con directivos, docentes, e incluso familias y estudiantes. Los/as supervisores/as escolares manifiestan su preferencia por el contacto personal con quienes integran las comunidades educativas en los planteles a su cargo. Mencionan que procuran asistir a las escuelas para ser vistos con naturalidad en los contextos escolares y se les considere referentes de apoyo al trabajo académico. Agregan que, dentro de lo posible, se trata de apoyar al personal, por ejemplo, cuando tienen emergencias de salud u otro tipo de problemas que pueden repercutir tanto en su trabajo como en su vida familiar.

Una de las habilidades percibidas más frecuentemente entre los atributos de supervisoras/es es su capacidad de mediación y negociación. Al respecto mencionan que, cuando surgen dificultades o conflictos, por ejemplo, personal que falta a sus labores, alumnos que necesitan apoyo extracurricular especializado, dificultades de violencia entre padres de familia, entrega de documentación con ciertos requisitos administrativos, es importante hacer lo correspondiente para que el trabajo en escuelas y aulas se desarrolle en forma conveniente. Así, los supervisores buscan negociar y mediar para resolver situaciones problemáticas y cumplir con el servicio educativo en las mejores condiciones posibles.

Finalmente, cuando se considera el rango intercuartílico de esta dimensión, no se presenta consenso en la pregunta 6, referida a las competencias para la gestión de procesos (planeación, organización y dirección); en la gráfica siguiente se muestra que 43% del nivel preescolar otorga la máxima calificación —5 puntos— a dicha competencia; 28% del nivel primaria la califica con 4 puntos y 31% del nivel secundaria la evalúa con sólo 3 puntos.

Las/los supervisores consideran que la planeación, la organización y las habilidades para dirigir la acción educativa son parte de sus responsabilidades. La mayoría no ha participado en más de una experiencia formativa sobre planeación, organización y liderazgo académico; si bien en su currículum figura la realización de múltiples cursos y talleres, la formación específica para la supervisión la adquirieron empíricamente en la experiencia cotidiana, por sus antecedentes de profesores/as frente a grupo, ATP o directores/as. Las alusiones directas a liderazgo permiten observar una orientación hacia la planeación estratégica, en la cual se prioriza la planeación de procesos y el seguimiento mediante evidencias de trabajo.

Sin embargo, las/os supervisoras/es dejan ver en sus opiniones el peso que representa la carga administrativa de trabajo y su percepción de que tienen un campo limitado de acción en lo pedagógico. Al respecto uno de los participantes señala que:

Si no observo la clase de todos los docentes de una escuela, no hay problema... pero si no envío el formato de evaluación que nos están pidiendo para el día de hoy, entonces sí puedo tener una llamada de atención y hasta más (SEJ06).

Los participantes tienen conocimiento de una experiencia formativa ofertada por la iniciativa privada a través de una asociación civil. Ésta brinda un diplomado para supervisores con énfasis en el liderazgo escolar. Los entrevistados mencionan que no hay otras experiencias formativas dirigidas específicamente a supervisores escolares. La estrategia de formación continua del Servicio Profesional Docente avanza paulatinamente y sólo se ha dictado un curso de 40 horas para personal de supervisión escolar; dada su reciente implementación aún no existe un análisis de su alcance y sus resultados.

De ahí que las actividades de planeación, organización y dirección educativa desarrolladas por supervisoras y supervisores son enriquecidas por su experiencia y el aprendizaje autodidacta, pues no cuentan con una oferta estructurada de formación que apoye su labor de supervisión con herramientas profesionalizantes de los campos disciplinares y científicos pertinentes.

Supervisores/as escolares: trayectoria profesional y significado de su trabajo

LAS DEMANDAS PARA QUE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR SE CONVIERTA EN UN AGENTE DE CAMBIO NO son recientes. Se visibilizan en diversas reformas de la educación llevadas a cabo en diferentes contextos que expresan la necesidad de que los agentes de supervisión escolar actúen como promotores de la mejora educativa y la acompañen activamente. Sin embargo, se entiende que los actores educativos y la dinámica de los planteles escolares no cambian por decreto. Por ello es necesario desarrollar modelos de gestión democrática a través de los cuales sea posible impulsar un cambio significativo, que tenga sentido para los actores educativos y repercuta en la construcción de una cultura institucional orientada a alcanzar los propósitos

educativos, permitiendo el desarrollo personal y profesional de quienes en ella participan.

Las/los supervisores escolares tienen una doble responsabilidad en su trabajo, ya que deben asegurar el cumplimiento de las funciones mediante las que se ofrece el servicio educativo y brindar asesoría pedagógica y apoyo académico al personal a su cargo. Estas labores implican que quien realiza la función supervisora cuente con herramientas pertinentes, que pueda incentivar el cambio de prácticas rutinarias y superar la resistencia a las innovaciones, que cuestione sus propios estereotipos y acciones, fomentando dinámicas educativas congruentes con los principios pedagógicos de la educación escolarizada y con el marco curricular general de la educación en México. Como menciona Miranda “una buena política de cambio no lo es tanto por la cantidad de normas y decretos que la regulan sino por las condiciones que es capaz de crear para que la mejora surja, se desarrolle y se consolide en los contextos y prácticas educativas en las que ha de darse” (Miranda, 2002, p. 8).

Cuatro de los supervisores que participaron en las entrevistas obtuvieron su promoción mediante el examen de oposición del Servicio Profesional Docente, por lo que tienen poco tiempo en el servicio; ocho lograron su nombramiento por concurso de escalafón, el cual les exigía contar con cierta cantidad de puntos, obtenidos con base en la antigüedad en el servicio y la formación académica; por último, cinco participantes fueron nombrados inicialmente por invitación directa de autoridades educativas, las que, ante la necesidad de contar con una persona que desarrollara la supervisión, les incorporó al servicio, regulando posteriormente su situación laboral en el puesto.

El número de escuelas de los niveles preescolar, primaria y secundaria existentes en cada zona escolar es variable. Hay zonas que tienen 8 escuelas y otras 15; éstas funcionan en turnos matutinos y vespertinos, se distribuyen en distintos edificios y, en ocasiones, en varios sectores de la ciudad. La cantidad de directivos, ATP y docentes frente a grupo también es muy variable, al igual que la población estudiantil atendida. Hay zonas en las que se atiende a 1 600 estudiantes y otras que pueden tener hasta 6 000. En las entrevistas se mencionó que se espera un cambio en la zonificación actual, cuyo propósito es que haya más equilibrio en el número de escuelas, personal y estudiantes, así como en la distribución geográfica de los planteles atendidos por cada supervisor/a.

La satisfacción de supervisores/as con respecto a su trabajo se relaciona con el reconocimiento de su trayectoria profesional y las capacidades que muestran para desempeñarse en el puesto. Cabe señalar que los supervisores con más an-

tigüedad mostraron reservas en cuanto a que las nuevas normas para lograr la promoción a la supervisión contribuyan a que lleguen personas suficientemente preparadas.

Ahora hacen un examen, sólo con tener dos años en la docencia ya pueden hacer el examen... y yo creo que es importante que además de los conocimientos... que tengas la práctica, que hayas sido docente, que hayas sido director, o subdirector, o ATP, porque así sabes en qué consiste cada trabajo, y sabes qué vas a coordinar, no nada más teóricamente sino que lo has hecho y entiendes las dificultades, además sabes cómo se hacen las cosas, no sólo pides que los demás las hagan (SEJ05).

Por otra parte, dejan ver la satisfacción que significa incorporarse a un nuevo ciclo de trabajo en la educación escolarizada, lo que los ha llevado a buscar prepararse y mantenerse actualizados a pesar de que no hay muchas ofertas específicas para la profesionalización de la supervisión escolar.

Es muy satisfactorio brindarles apoyo y asesoría a los docentes, pero para eso, pues uno tiene que saber, si no... ¡imagínes! Que yo no sepa lo que debe hacer el director, o lo que debe estar trabajando el maestro en su salón... y yo llego y le quiero decir, “mire esto se hace así”... pues se va a reír de mí; entonces uno tiene que asumir con madurez los procesos de cambio, y prepararse para tener la oportunidad de servir... para ayudar a superar las diferencias entre la teoría y la práctica, y poder lograr los objetivos” (SEJ07).

En cuanto al salario, existen diferentes percepciones según cuál sea el régimen contractual en que se encuentran los/as supervisores/as. En el subsistema estatal los salarios varían dependiendo de la clave salarial; quien tiene una clave regular puede acceder a compensación económica por estar en función de supervisión, mientras que quien tiene la denominada Clave L percibe el mismo sueldo, ya que se considera el tope salarial. En el subsistema federalizado, los niveles alcanzados en el sistema de carrera magisterial permitieron que el personal de supervisión lograra incrementos significativos en su salario al promoverse a esta función. Por otra parte, quienes ingresan bajo el nuevo sistema de contratación, con la Ley General del Servicio Profesional Docente, acceden a un tabulador fijo de pagos.

Aun cuando la mayoría de las personas entrevistadas manifestaron satisfacción con su salario, algunas agregaron que las inversiones que deben hacer dis-

minuyen sensiblemente los aumentos salariales que pudieran tener. Así lo ilustra el siguiente testimonio:

El sueldo no corresponde con el esfuerzo que se realiza, y en mi caso prácticamente me queda lo mismo de salario que antes de ser supervisor; aunque me siento muy satisfecho de culminar mi carrera con este logro, pero aquí tengo que invertir en rentar casa, en comida, en servicios, y además sostener mi casa en Chihuahua... yo sé de supervisores que no van a las comunidades, que están en su domicilio muy a gusto, pero ésa no es mi idea; considero que mi sueldo es alto porque llegué al nivel E, y es un sueldo significativo, sólo que ahora pues lo divido entre mi estancia aquí y en donde está mi familia (SEJ04).

En relación con las condiciones de salud, las/los supervisores consideran que el estrés y la tensión nerviosa son las principales causas de enfermedades, pues el trabajo de supervisión demanda jornadas largas, reuniones imprevistas, y con ello, alteraciones en los horarios de alimentación y de descanso. Los testimonios que siguen dan cuenta de esto:

Aquí sabes a qué hora entras, pero no sabes a qué hora vas a salir, porque siempre algo se ofrece: que en una escuela hay un problema con los padres de familia, que falta conseguir un maestro y hay que ir a educación, que voy de salida a comer y algo me pidieron que llevara a recursos humanos... y ya se te pasa la hora de comer, y luego traes el dolor de cabeza, comes cualquier cosa... a las cinco estás comiendo apenas, y entonces hay otros asuntos en los turnos vespertinos (SEJ10).

Pues yo no me preocupo, yo me ocupo, trato de que no me afecte [la carga de trabajo], trato de salir a mediodía a comer, y regreso para la segunda parte del turno, en la tarde; claro que debes estar al pendiente de que no te afecten tanto las cosas, porque es muy desgastante emocionalmente si te pones a pensar todo lo que hay que hacer, pero pues va uno resolviendo, bajándole al estrés (SEJ16).

Las condiciones materiales y de infraestructura en que se desarrolla la supervisión son precarias. A pesar de la relevancia de la función de supervisión, hay personal que no tiene instalaciones donde realizar su trabajo. Por ello, como men-

ciona un supervisor, *tienen la oficina en el automóvil*. En otros casos, las instalaciones limitan el buen desarrollo del trabajo, pues carecen de clima artificial o de condiciones adecuadas de seguridad. De acuerdo con la situación económica en que se encuentren, las escuelas aportan para el material de oficina y dinero para algunos gastos de la supervisión. A veces apoyan con la renta de instalaciones destinadas a la supervisión; no obstante, en la mayoría de los casos el apoyo consiste en hojas, tinta para impresora y una cantidad pequeña para gasolina. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua paga la línea telefónica de algunas supervisiones y dona archiveros o escritorios.

Contamos con apoyo al inicio del ciclo escolar, las autoridades educativas no proporcionan algún material, luego dependemos de las escuelas, porque no nos llega ningún apoyo extra. En ocasiones pues hay que poner de la propia bolsa si no se consiguen donaciones o recursos, siempre estamos gestionando, para ver qué podemos conseguir, porque el trabajo se tiene que hacer y nosotros debemos solventar lo que se necesita (S 15).

Los/as participantes mencionan que la relación entre la supervisión escolar y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es cordial y que conocen a los representantes sindicales de las escuelas. En ocasiones se comunican con el sindicato para la resolución de trámites o de problemáticas laborales tanto de los docentes, como de los/as propios/as supervisores; la coordinación con el sindicato permite agilizar algunas acciones.

El sindicato colabora en las gestiones para contar con los recursos humanos que se requieren en las escuelas, pero no es propiamente un apoyo a la supervisión; antes el sindicato se usó como un medio político-ideológico, ya no es así. Ahora son enlaces, tramitadores, no hay una relación técnico-pedagógica que impacte, tienen ofertas educativas que los docentes pueden cursar, pero es independiente de los espacios de la escuela (SEJO6).

El personal de supervisión se desenvuelve en un contexto que exige cada vez más competencias para el cumplimiento de la función. Durante décadas la percepción sobre la supervisión escolar incluía que una gran parte de tales cargos se otorgaban más con apego a criterios político-sindicales que por la formación y las habilidades para el liderazgo, la organización y la administración de instituciones educativas. Sin embargo, no sólo hubo casos con estas características;

también se incorporaron a la función de supervisión docentes con una trayectoria profesional destacada, tanto por sus labores en la práctica educativa, como por su formación en diversos contenidos educativos. Al respecto se mencionan los siguientes testimonios:

El supervisor debe ser una persona con facilidad para entablar relaciones interpersonales, con un criterio amplio para analizar diferentes situaciones. Además, debe estar en constante aprendizaje, a la vanguardia; necesita tener buen manejo de normas y documentos institucionales (SEJ11).

Se necesita competencia pedagógica, capacidad para impulsar buenos diagnósticos en las escuelas y hacer planes de intervención; debe saber sobre resolución pacífica de conflictos, y conocer los enfoques para el proceso de aprendizaje y para orientar el desarrollo de los niños (SEJ15).

En los testimonios recogidos puede observarse que en el discurso de las y los supervisores es visible la exigencia de un nuevo rol de la supervisión; en este sentido, se reitera la responsabilidad no sólo por el trabajo administrativo sino también por las acciones relacionadas con el desarrollo académico de los estudiantes y su reflejo en los resultados escolares. Por tanto, se puede considerar que las iniciativas de información y formación destinadas a comunicar este nuevo panorama del trabajo de supervisión han sido efectivas.

El personal en funciones de supervisión asume como necesaria la formación, vinculándola con su desarrollo profesional. La mayoría manifiesta que, aunque es difícil estudiar pues requiere mucho tiempo, están convencidos/as de que es muy importante contar con preparación y actualización constantes. Consideran un reto aprender contenidos que pueden enriquecer su trabajo, darles prestigio y propiciar su liderazgo frente a los colectivos escolares.

Tomé el diplomado en liderazgo directivo que dio el empresariado chihuahuense; estuvo pesado, porque es mucho tiempo, pero sí aprendimos cómo mejorar nuestro trabajo. Casi no hay cursos para supervisión; yo me metí en los que abrieron para los docentes, para estar enterado de qué les están enseñando y qué les están pidiendo, pero así especiales para supervisión no hay, o hay pocos y no todos podemos tomarlos (SEJ02).

Las personas entrevistadas muestran una disposición favorable hacia la formación continua; valoran tener información y dominar procedimientos que faciliten sus diversas funciones. Esta situación las ha llevado a considerar con entusiasmo propuestas que ven como *prácticas* o *funcionales*, lo cual, en ocasiones, repercute en la implementación de diversas técnicas de trabajo que resuelven problemáticas sentidas, como las relacionadas con la optimización del tiempo, aun cuando a veces puedan significar contradicciones metodológicas. Las oportunidades de formación para supervisores/as no son amplias. Frente a ello, el personal de supervisión optó por tomar diversos cursos, talleres y diplomados que, si bien no son específicos para su función, lo orienta en las acciones y el acompañamiento al personal a su cargo. En la lógica de la preparación continua también cursaron especialidades y posgrados; esto les ha permitido mantenerse en buena disposición hacia el aprendizaje en general.

Como puede observarse, las propuestas de mejora requieren que la autoridad educativa considere una nueva forma de asumir el trabajo por las/los supervisores. Si la labor educativa se está orientando a que haya mayor interlocución y autonomía de los actores escolares, incluyendo su profesionalización y su desarrollo, es importante que se implementen esquemas flexibles para apoyar su formación. De lo contrario se mantendrá la crítica realizada desde hace varias décadas, en cuanto a que se intentan fomentar cambios en la institución escolar, pero se mantienen las mismas formas rígidas de control y dirección. Para Miranda, “la atribución de nuevas responsabilidades a los centros escolares obliga a que los sistemas de apoyo y los profesionales que los integran [...] acomoden sus funciones a la nueva situación e inicien métodos de trabajo y prácticas profesionales novedosos” (Miranda, 2002, p. 8). De ahí la relevancia de tomar en cuenta estos elementos de diagnóstico, pues no sólo debe modificarse la acción de los/as supervisores, sino también la de las autoridades que trabajan directamente con ellos/as.

La formación como supervisor/a escolar implica un proceso en el que pocas veces se ha profundizado y del que no se ha aprendido lo suficiente. Los significados atribuidos a la supervisión escolar van desde aquellos eminentemente técnicos, vinculados con la normatividad oficial, hasta los que incluyen la perspectiva de una filosofía de la educación que concibe su labor como un ejercicio de alto compromiso social y cultural. Los/as supervisores con más antigüedad en el servicio consideran que la supervisión escolar es un espacio logrado por méritos de conocimientos contenidos en documentos y por la experiencia y los saberes que han acumulado durante entre 15 y 25 años de carrera profesional, es decir, el tiempo que les tomó obtener la promoción a la supervisión. Los supervisores principian-

tes, que obtuvieron la promoción a través del nuevo método, atribuyen a su trabajo significaciones más vinculadas con procedimientos técnicos, como manejo de recursos informáticos, habilidades de administración o de organización escolar.

Los resultados permiten inferir que hay un cambio significativo en la concepción tradicionalista del supervisor como una persona orientada a ejercer el control administrativo e ideológico sobre el personal docente. Las personas entrevistadas tienen formación en educación superior y en estudios de posgrado, considerándola una de sus principales fortalezas. A ello se agrega su experiencia en la carrera docente, a partir de la cual conocen las diferentes funciones que deben realizar en la educación básica; en este sentido, son conscientes de que su principal fortaleza son sus conocimientos, habilidades y actitudes, lejos de una afiliación sindical o partidista.

Conclusiones

EN TÉRMINOS GENERALES, EL ESTUDIO REALIZADO PERMITIÓ INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE LAS/ los participantes mediante el uso de diferentes técnicas. El análisis de los resultados posibilitó enriquecer la comprensión de las categorías analizadas, en tanto se contó con elementos explicativos, analíticos y críticos para ello, surgidos de la voz y las expresiones de las personas implicadas en el trabajo de supervisión escolar.

La información recogida con el instrumento de medición revela que el trabajo de los supervisores escolares es valorado favorablemente por la mayoría de los encuestados. El análisis estadístico presenta datos precisos sobre la frecuencia con que llevan a cabo sus funciones, observándose una respuesta aprobatoria en la mayoría de los ítems que conformaron el instrumento. Lo mismo pudo constatare en lo referente a las habilidades sociales y el modelo de gestión de la supervisión, evidenciándose una percepción aprobatoria sobre la mayoría de las características y las acciones analizadas. Las entrevistas hicieron posible profundizar en posibles explicaciones de las percepciones de docentes y directivos, además de proporcionar datos relativos a la situación actual de las categorías estudiadas, lo cual corresponde al objetivo de este estudio: generar un diagnóstico de la supervisión escolar actual en la región Norte del estado de Chihuahua.

Se concluye que el personal de supervisión escolar está realizando sus funciones de manera continua y sistemática. En este sentido, efectúa actividades que implican procesos organizativos, administrativos, de apoyo técnico-pedagógico y de vinculación con las familias y la comunidad. Los resultados obtenidos muestran que persiste un énfasis muy marcado en las actividades administrativas; és-

tas implican la recopilación de información diversa, por ejemplo, sobre plantilla docente, calificaciones bimestrales, informes de programas implementados, procesos relacionados con la normalidad mínima de operación escolar, administración de recursos económicos en las escuelas, entre otros.

Las funciones de la supervisión escolar se extienden a las acciones pedagógico-didácticas. A diferencia de los asuntos administrativos y organizativos, en este aspecto se evidencian diferentes grados de implicación de los/as supervisores/as: mientras algunos consideran que su labor es gestionar los medios y apoyar para que se lleven a cabo las acciones académicas, otros/as se involucran activamente en la planeación de estrategias, en su puesta en práctica y en la implementación de medidas de seguimiento y evaluación. Por otra parte, se constatan divergencias entre la visión del personal de supervisión sobre su implicación en las labores pedagógicas y la forma en que la percibe el personal directivo y docente. En tanto los/as supervisores consideran que están implicados de forma continua y profunda en este campo, el personal de las escuelas percibe más una labor de control y vigilancia que una de colaboración y apoyo.

Se observa que las tareas de supervisión están más vinculadas con orientaciones hacia la planeación y la organización de procesos y estrategias, y que luego las escuelas se hacen cargo de desarrollar los aspectos académicos, dando cuenta de las acciones realizadas. La implicación de la supervisión en el diseño de la Ruta de Mejora Escolar o en la Estrategia Global de Mejora Escolar es percibida como lejana por los colectivos escolares; sin embargo, la supervisión escolar mantiene su cercanía mediante la revisión de documentación relacionada y a través de la comunicación con los/as directores/as.

Llama la atención la buena disposición de los/as supervisores a brindar asesoría técnico-pedagógica, bajo la consideración de que, además de necesaria, es parte de su liderazgo; asimismo, entienden que les otorga prestigio profesional, pues evidencia que conocen el trabajo pedagógico. Aquellos más experimentados se sienten capaces de orientar en aspectos académicos, considerando que han desarrollado estas competencias a lo largo de su trayectoria profesional, durante la cual ejercieron diversos roles. Los supervisores principiantes entienden necesario que se les ofrezcan experiencias formativas que les permitan contar con mejores habilidades para acompañar el trabajo pedagógico; si bien conocen el perfil que debe promoverse en directivos y docentes frente a grupo, consideran que requieren más apoyo para realizar el acompañamiento en temas académicos.

De forma complementaria, cabe señalar que la percepción de las/los supervisores sobre la gestión evidencia la existencia de una serie de yuxtaposiciones o

matices en la concepción de su función. Con base en lo anterior puede plantearse la pertinencia de ampliar y diversificar las ofertas formativas destinadas a personal de supervisión escolar. Esto permitiría la contrastación de ideas, perspectivas y planteamientos entre quienes realizan dicha función; además, el reto de concretar la formación del personal educativo en los contextos de práctica sigue vigente. Es muy importante tener en cuenta que no se trata de ahorrar tiempo y recursos en la formación del personal de supervisión, sino de vincular efectivamente las ofertas y las experiencias formativas con las diversas realidades en que éste desarrolla su trabajo. Aparte de que existen pocas ofertas de formación, las mismas tienden a la homogeneización.

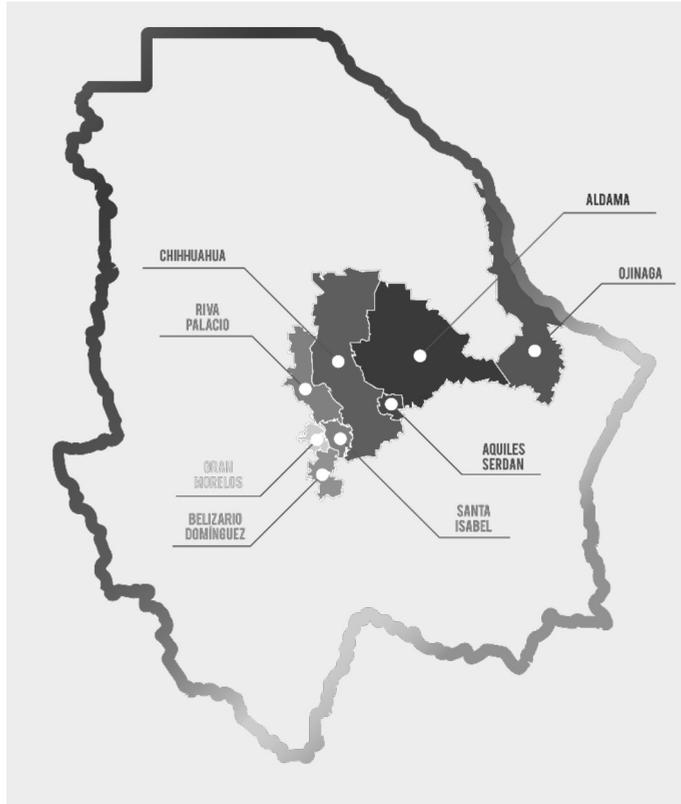
Es urgente desarrollar políticas de cuidado integral de quienes laboran en la educación básica, en este caso en particular, de los/as supervisores/as. La experiencia y la fortaleza cognitiva de un personal formado, actualizado, creativo y en madurez de facultades tiene mucho por ofrecer al mejoramiento y la transformación educativa; ello sólo será posible si se valora y apoya su trayecto y su desarrollo profesional.

Las conclusiones invitan a realizar una reflexión profunda sobre el papel que estos actores educativos deben asumir en el desarrollo de las políticas educativas, junto con la necesidad de contemplar un rol más centrado en el asesoramiento y el desarrollo de competencias para la gestión de procesos (planeación, organización y dirección). Además, considerando que los resultados no permiten conocer a profundidad cómo se desenvuelven los/las supervisores de ingreso reciente, es relevante generar nuevos ejercicios de investigación que den cuenta de cómo se incorporan a la función desde una experiencia profesional significativamente más corta que la de sus colegas con más antigüedad.

Referencias

- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. México, Consejo Nacional de Población (Conapo).
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013). México: Diario Oficial de la Federación.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-16.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras 2016-2017 (Cifras preliminares)*. Obtenido de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>



Región Centro

Ramón Leonardo Hernández Collazo

Karen Judith Enríquez Sapién

Diana Angélica González Macías

Erika Gabriela González Gaytán

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Introducción

EL PRESENTE INFORME MUESTRA LOS HALLAZGOS ENCONTRADOS EN EL ESTUDIO DIAGNÓSTICO sobre la situación actual de la supervisión escolar en la Región Centro del estado de Chihuahua. El mismo integra resultados y conclusiones derivados de la información obtenida de supervisores, directivos y docentes de las zonas y escuelas de los nueve municipios que integran la región. La información abordada corresponde específicamente a los municipios de Aldama, Aquiles Serdán, Belisario Domínguez, Chihuahua, Gran Morelos, Nonoava, Ojinaga, Riva Palacio y Santa Isabel.

Elevar la calidad de la educación es actualmente el principal objetivo del Sistema Educativo Nacional en México, en acuerdo con las cambiantes condiciones históricas del desarrollo y la economía del país. Siguiendo recomendaciones de organismos internacionales derivadas de los resultados educativos, el país modificó sus objetivos, buscando determinar el tipo de educación que cada momento ha requerido.

El Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007), señala que, debido a las condiciones y los requerimientos sociales, y al fenómeno de la globalización, en cada escuela es necesario conformar un espacio

de equidad y calidad, donde se generen nuevas formas de gestión y se tomen decisiones en conjunto a partir de un trabajo colegiado entre docentes, personal de apoyo, asesores técnico-pedagógicos, directivos y supervisores escolares; ello tiene la finalidad de hacer de cada institución un modelo a escala de la educación y la sociedad que México necesita. Como parte medular de la estructura educativa, el supervisor escolar desempeña un importante papel en el cumplimiento de la gestión y el trabajo colegiado, acorde con su labor de intermediación, funcionando como vínculo entre la escuela y las autoridades para propiciar el logro de los objetivos planteados.

La figura del supervisor escolar ha ido transformándose con el tiempo, como también lo ha hecho la del resto de los agentes educativos; las características que debe poseer y las funciones que ha de desempeñar en la actualidad son resultado de las diferentes rutas y transiciones seguidas en el pasado. Actualmente, de acuerdo con el Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar de la Secretaría de Educación Pública (2010), el supervisor es el apoyo más cercano a las escuelas con que cuenta la autoridad educativa y, por lo tanto, es indispensable prestar especial atención a las funciones y atribuciones que posee su figura. Las características de la función supervisora han transitado por distintos caminos de acuerdo con los objetivos educativos que se presentaron en la historia del país.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz surgió la necesidad de vigilar que en las escuelas se cumpliera con el plan y el programa de estudios, de orientar a los maestros y directores para conseguir un mejor desempeño y de supervisar el seguimiento de los lineamientos oficiales. Así, se formaliza la figura del supervisor como un agente encargado de la vigilancia y el control de las escuelas y de la operación concreta de la política educativa nacional.

Posteriormente, con la creación de la SEP en 1921, se buscó una medida estratégica para que todas las escuelas funcionaran de manera acorde a los propósitos nacionales comunes. Para que esto fuera posible se dividió al país en tres regiones cada una de las cuales contaba con un inspector general. Éstos tenían la autoridad para formar a los maestros, facultar o cesar a docentes y administrativos, gestionar los materiales necesarios, llevar los libros de texto y demás materiales hasta las escuelas y hacer cumplir el reglamento y los programas vigentes. Las principales tareas de los supervisores en ese momento eran vigilar, capacitar, ubicar, cesar, gestionar, motivar, controlar, coordinar y planificar.

Alrededor de 1940, con el secretario de Educación Jaime Torres Bodet, la función de los supervisores escolares se concentró en vigilar el cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Pública (1941), por lo que se buscaba principalmente

estimular la unidad nacional en todas las escuelas del país y que se aplicara el programa para la educación primaria en todo centro escolar de dicho nivel.

Con la creación del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, el papel del supervisor experimentó algunas modificaciones. Aunque para ese momento ya se entendía la figura supervisora como una autoridad importante en el control administrativo y laboral, ahora el supervisor debía ejercer su labor en estrecha colaboración con el SNTE. De acuerdo con la SEP (2010), a partir de ese momento sólo se podía llegar a ocupar el puesto de supervisor a través del concurso de escalafón y siendo miembro del sindicato. Al mismo tiempo, los supervisores escolares contribuían a garantizar la paz dentro del gremio magisterial de la mano del SNTE.

En 1970, debido a las necesidades económicas y sociales que se vivían en el país surgió una reforma a la educación; en ella se contempló la modificación de planes y programas de estudio, así como de técnicas, instrumentos y métodos de enseñanza. Ante ese gran cambio, la tarea desempeñada por el supervisor escolar se volvió crucial para el éxito de la reforma, pues debieron capacitar a directivos y docentes, difundir, conducir y vigilar su puesta en marcha en todas las escuelas del país.

En 1981, los manuales de operación de la supervisión escolar de educación primaria definían al supervisor escolar como el medio que facilita el funcionamiento de los servicios educativos conforme a las normas, planes y programas de estudio y actividades propuestos por la SEP, atribuyéndole la tarea de regular y controlar que dichas normas, programas y actividades fueran implementados de forma óptima.

En 1983 se creó el Manual de Supervisor de Zona de Educación Primaria, en el que al supervisor escolar se le atribuían las funciones técnico-pedagógicas, de planeación y de administración. A diferencia del manual de operación, éste contemplaba acciones de orientación y promoción, y no de regulación y control, lo que otorgó un aspecto menos rígido y fiscalizador a la función.

Por último, en 2010, como parte de las estrategias planteadas en el Programa Sectorial de Educación (2007), que en uno de sus objetivos pretende fomentar el fortalecimiento de las escuelas en la toma de decisiones a través de la gestión escolar para promover la transparencia y la rendición de cuentas de los diferentes actores educativos, se creó el Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar (SEP, 2010). Éste se encuentra vigente, siendo su principal objetivo la mejora continua de la calidad educativa y el fortalecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas. Dicho modelo se orienta a generar la reflexión sobre el tipo de gestión

necesario para elevar la calidad educativa, en tanto se considera que la gestión realizada a través del control y la fiscalización tradicionales es insuficiente para las necesidades y los objetivos educativos actuales.

Por otro lado, la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) señala que el supervisor escolar es una figura de autoridad, encargada de vigilar el cumplimiento de las normativas y las disposiciones oficiales en los centros escolares a su cargo, de fungir como apoyo y asesor en las escuelas, de estimular la buena comunicación entre los diferentes actores educativos y realizar las funciones necesarias para beneficio de los objetivos de la educación nacional.

Como se puede apreciar, a través del tiempo la función supervisora ha sido modificada y adecuada a las características del entorno educativo y social del que es parte. Asimismo, siempre ha tenido un papel importante dentro del Sistema Educativo Nacional, siendo una pieza clave para la consolidación de las diferentes propuestas educativas introducidas en las escuelas. Actualmente posee atribuciones de índole tanto administrativa como pedagógica, que le permiten colaborar más de cerca en la cotidianidad de las instituciones educativas a su cargo.

Debido a lo anterior es importante que en la actualidad se analice la situación que viven los supervisores escolares en la realidad de su ejercicio profesional, a fin de identificar áreas de oportunidad y fortalezas que brinden insumos para los tomadores de decisiones en la elaboración de políticas educativas orientadas a la mejora de la función.

Metodología

EN SU DIMENSIÓN GENERAL, EL ESTUDIO SE SUSTENTA EN UNA PERSPECTIVA DE MÉTODOS MIXTOS, mediante los cuales se busca rescatar, desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, elementos importantes que permitan conocer, caracterizar y establecer las condiciones en que se desarrollan las funciones de supervisión escolar. La metodología mixta hace posible atender con mayor rigor e integralidad la complejidad del fenómeno estudiado. A través de una perspectiva mixta se intenta alcanzar la:

integración de enfoques de investigación para el estudio de un mismo problema u objeto de estudio a través del uso de diferentes métodos, diseños, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos, considerando diferentes opciones de acuerdo con el criterio que se seleccione para llevar a cabo el ejercicio de integración (Blanco y Pirela, 2016, p. 100).

Además, el trabajo de indagación se constituye en una investigación diagnóstica; ésta supone el análisis de una situación concreta en un momento determinado, que inspira al investigador a conocer lo que está sucediendo, a dilucidar el estado de cosas presente en esa circunstancia. El proceso diagnóstico representa esa etapa que articula el conocimiento y la acción, momento que involucra relaciones entre sujetos (actores), prácticas (intervención) y el escenario (estructura) (Escalada, Fernández y Fuentes, 2004). Para el caso de este estudio, el escenario lo constituyen las zonas escolares y las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo del supervisor; los actores son tanto los supervisores como los directivos, profesores y estudiantes, y las prácticas se identifican en las propias acciones de la supervisión y sus efectos en las escuelas.

Con el estudio diagnóstico se espera generar información que permita identificar y comparar aspectos de la función supervisora desde los distintos contextos en que se desarrolla, delinear modelos o patrones situados de desempeño de la responsabilidad y ofrecer insumos para una política educativa que privilegie la oportunidad de una intervención o reorientación hacia la mejora.

Respecto a las técnicas e instrumentos utilizados, como herramientas de orden más cuantitativo se aplicaron cuestionarios, tanto para identificar los diferentes perfiles de los supervisores escolares, como para conocer la percepción de docentes y directivos acerca de la función supervisora. Como recursos de naturaleza cualitativa se utilizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad con los supervisores escolares, a fin de obtener información sobre sus experiencias, opiniones y percepciones particulares.

El análisis de la información de corte cualitativo se fundamenta en el análisis matricial (Miles y Huberman, 1994) a través de unidades conversacionales (Ruiz del Cerro, 2003) y en la teoría de la comparación constante (Aguilar, Monge, Pérez y Viquez, 2009), porque los procedimientos analíticos se sustentan en la construcción teórica derivada de los propios datos. El análisis cualitativo se enfoca en los procesos educativos inherentes al trabajo del supervisor, en las decisiones, actitudes y perspectivas de los propios supervisores, insertos en una situación de naturalidad en un contexto real (zona, escuela, aula y/o comunidad).

El proceso seguido en el análisis cualitativo fue de tipo inductivo, ya que los hallazgos son identificados a partir de conceptos y categorías originadas en los propios datos recogidos, por lo que no se trata de comprobar una perspectiva basada en la teoría existente sobre la función y los modelos de la supervisión escolar. Por el contrario, los resultados tienen un sustento básicamente empírico, y las categorías identificadas emergen de las acciones y las deliberaciones intenciona-

das de los sujetos que integran el objeto de estudio y no de su configuración como evidencia de la teoría existente.

Para el procesamiento de la información cualitativa se utilizó el programa Qualrus.² Mediante este *software* se logró organizar y comparar los datos de diferentes fuentes para generar categorías y subcategorías, lo que posibilitó identificar semejanzas, diferencias y patrones en la información recopilada.

El trabajo de indagación dio paso a la recuperación de datos concretos desde las zonas escolares y sus actores representativos, a fin de obtener información de primera mano sobre características de las figuras de supervisión, las zonas y las funciones que en ellas realizan; los datos obtenidos fueron contrastados para establecer diferencias y semejanzas entre sujetos y contextos; a partir de lo anterior es posible ofrecer un panorama de la supervisión basado en prácticas reales, lo cual da pauta para generar propuestas de intervención encaminadas a tomar decisiones que fortalezcan la función supervisora.

El análisis de los datos de tipo cuantitativo se llevó a cabo en dos momentos: en primer término, se capturó la información de los cuestionarios aplicados a los supervisores y a los directivos y docentes, así como de la ficha de identificación de los supervisores, en el programa estadístico SPSS versión 22; enseguida, se procedió a realizar análisis de tipo descriptivo, obteniendo tablas y gráficas para interpretar y explicar los resultados.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación descriptiva “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice y tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 152).

Mediante el análisis descriptivo se logró caracterizar a la población objeto de estudio: los supervisores escolares. Al respecto, se describen sus atributos sociodemográficos y se analizan las diferentes variables examinadas en los cuestionarios. Se emplean algunos estadísticos descriptivos básicos como medidas de tendencia central, tales como la media de la población, el recuento y la suma total, además de medidas de dispersión, como el rango y el dato mínimo y máximo. En los casos en que se contrastan datos en grupos o subgrupos de la misma población se realiza un análisis descriptivo comparativo; en el caso de la investigación se ejecuta el estadístico descriptivo tablas de contingencia o tablas cruzadas para

2 Qualrus. The Intelligent Qualitative Analysis Program es una herramienta para el análisis cualitativo que sirve de ayuda en la categorización de la información recopilada desde diversas fuentes (The Idea Works, Inc, 2012).

comparar o relacionar dos variables en la población de interés, ya sea en supervisores, docentes y/o directivos.

Características de la región

LA REGIÓN CENTRO ESTÁ CONFORMADA POR NUEVE MUNICIPIOS: ALDAMA, AQUILES SERDÁN, BELISARIO DOMÍNGUEZ, CHIHUAHUA, GRAN MORELOS, NONOAVA, OJINAGA, RIVA PALACIO Y SANTA ISABEL.

Nonoava presenta un grado de marginación *alto*, mientras que en Dr. Belisario Domínguez éste es *medio*, y en Gran Morelos, Riva Palacio y Santa Isabel *bajo*. Aldama, Aquiles Serdán, Chihuahua capital y Ojinaga exhiben un grado de marginación *muy bajo*, en atención a las cuatro dimensiones socioeconómicas —educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios— consideradas por el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2016). El servicio educativo atiende un total de 187 277 alumnos de educación básica en 1 042 centros escolares, con el apoyo de 8 518 docentes y 1 053 directores.

TABLA 23. Composición de la educación básica en la región Centro

Municipio	Escuelas	Alumnos	Docentes	Directivos con grupo	Directivos sin grupo
Aldama	49	5,806	268	16	25
Aquiles Serdán	22	4,348	163	3	17
Belisario Domínguez	12	427	33	5	4
Chihuahua	869	168 736	7 659	140	764
Gran Morelos	11	489	32	5	3
Nonoava	12	674	44	7	3
Ojinaga	47	5,437	244	19	25
Riva Palacio	9	512	28	4	3
Santa Isabel	11	848	47	5	5
Total	1042	187 277	8 518	204	849

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

La investigación se enfoca en los supervisores escolares que se desempeñan en los tres niveles de la educación básica en la región Centro del estado de Chihuahua. Se considera, además, a directivos y docentes de escuelas de algunas zonas escolares dirigidas por estos supervisores. Para la delimitación de la población se contempla también el tipo de sostenimiento de las escuelas (federal, estatal y privado) y, para el caso de las supervisiones del nivel de secundaria, las modalidades general y técnica.

La muestra de supervisores integra a 71 sujetos, quienes aceptaron participar en el estudio de manera voluntaria; de ellos 35% corresponde al nivel de preescolar, 50% a primaria y casi 13% al nivel de secundaria.

Las zonas escolares de los supervisores de la muestra de investigación atienden escuelas ubicadas en diversas localidades y municipios del estado, no exclusivamente de la región objeto del diagnóstico. En las siguientes tablas se puede apreciar el número de zonas por subsistema y nivel educativo, y las comunidades atendidas por cada supervisión.

TABLA 24. Cantidad de zonas escolares por municipio, nivel educativo y subsistema en preescolar

Nivel Educativo	Ciudad/Municipio	Subsistema		Total
		Estatal	Federal	
Preescolar	Chihuahua	6	13	19
	Chihuahua, Coyame, Ojinaga	1	0	1
	Chihuahua, Nonoava, Francisco Portillo (Aquiles Serdán)	1	0	1
	Nonoava, Gran Morelos, Santa Isabel	0	1	1
	Total	8	14	22

TABLA 25. Cantidad de zonas por municipio, nivel educativo y subsistema en primaria

Nivel Educativo	Ciudad/Municipio	Subsistema		Total
		Estatal	Federal	
Primaria	Aldama, Coyame	1	0	1
	Belisario Domínguez, San Francisco de Borja, Nonoava	0	1	1
	Chihuahua	8	12	20
	Chihuahua, B. Domínguez, San Francisco de Borja, Nonoava	0	1	1
	Chihuahua, Ojinaga, Aldama	1	0	1
	Gran Morelos, Santa Isabel, Riva Palacio	0	1	1
	Ojinaga, Álamos de San Antonio, Mulato, Manuel Benavides	1	0	1
	Riva Palacio, Santa Isabel, Gran Morelos	0	1	1
	San Francisco de Borja, Santa Isabel, Gran Morelos, Nonoava, Belisario Domínguez	1	0	1
		Total	12	16

TABLA 26. Cantidad de zonas por municipio, nivel educativo y subsistema en secundaria

Nivel Educativo	Ciudad/ Municipio	Subsistema		Frecuencia
		Estatad	Federal	
Secundaria	Camargo, Delicias, Chihuahua, Villa Ahumada, Juárez	0	1	1
	Ciudad Juárez, Villa Ahumada, Chihuahua, Coyame, Ojinaga	1	0	1
	Chihuahua	2	2	4
	Chihuahua, Nuevo Casas Grandes	1	0	1
	General Trías, Tutuaca, San Francisco de Borja, Nonoava	1	0	1
	Total	5	3	8

En lo que se refiere a los docentes y directivos considerados en la muestra de la investigación se contó con la participación de 902 sujetos. De ellos 667 (74%) se desempeñan como docentes y 209 (23%) son directivos de escuelas de los tres niveles de educación básica.

TABLA 27. Función de los informantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Docente	667	73.9	76.1	76.1
	Director	209	23.2	23.9	100.0
	Total	876	97.1	100.0	-
Perdidos	Sistema	26	2.9	-	-
Total		902	100.0	-	-

Al analizar el nivel en que se desempeñan los informantes del estudio se constata que un mayor número de profesores lo hace en el nivel de primaria (26.7%); le siguen los que laboran en secundaria (25.8%) y luego 201 profesores de educación preescolar. Un número mayor de directores trabaja en el nivel de primaria (11%), siguiéndoles los que se desempeñan en preescolar (9.9%) y luego 26 directivos de secundaria (3%).

TABLA 28. Función y nivel de desempeño de los informantes

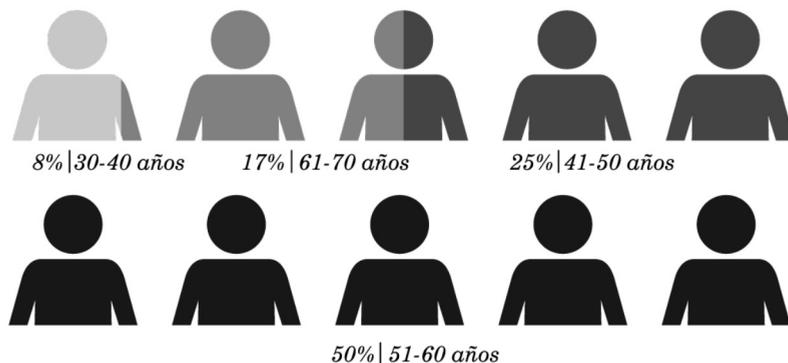
Preescolar		Nivel de Desempeño			Total
		Primaria	Secundaria	Preescolar	
Función que Ejerce	Docente	201	229	221	651
	Director	85	95	26	206
Total		286	324	247	857

La supervisión escolar en la región Centro

Supervisión escolar y condiciones de trabajo

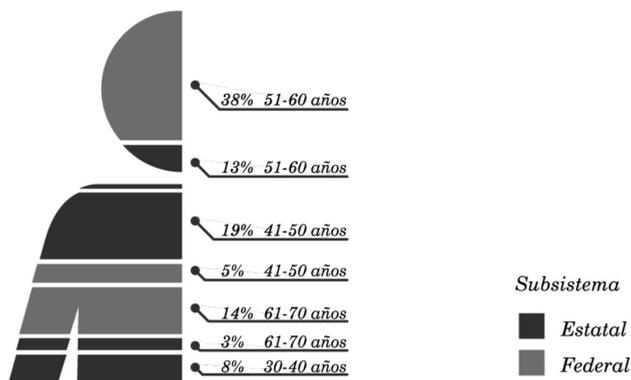
LA EDAD DE LA MAYORÍA DE LOS SUPERVISORES ESCOLARES OSCILA ENTRE LOS 51 Y 60 AÑOS. QUIENES TIENEN ENTRE 30 Y 40 AÑOS REPRESENTAN LA MINORÍA.

Rango de edad de los Supervisores escolares



Las edades de los supervisores que se desempeñan en el subsistema estatal se concentran en su mayoría en el rango de 41 a 50 años, existiendo un porcentaje muy pequeño en el rango de 61 a 70 años. Por el contrario, la edad de la gran mayoría de los supervisores escolares que pertenecen al subsistema federal varía entre los 51 y 60 años, registrándose un porcentaje en el primer rango de edades, que va de los 30 a los 40 años.

Rango de edad de los Supervisores escolares por subsistema



Los supervisores del subsistema federal tienen más experiencia en la función en comparación con los supervisores estatales. La antigüedad en la función de la gran mayoría de los supervisores de sostenimiento federal varía dentro de un rango de 11 a 15 años, mientras que la mayoría de los supervisores del subsistema estatal lleva de 1 a 5 años en la función.

La mayoría de los supervisores de los niveles educativos de preescolar y primaria lleva de 11 a 15 años ejerciendo la función, mientras que la mayor parte de los supervisores del nivel de secundaria tiene una antigüedad en la función de 1 a 5 años.

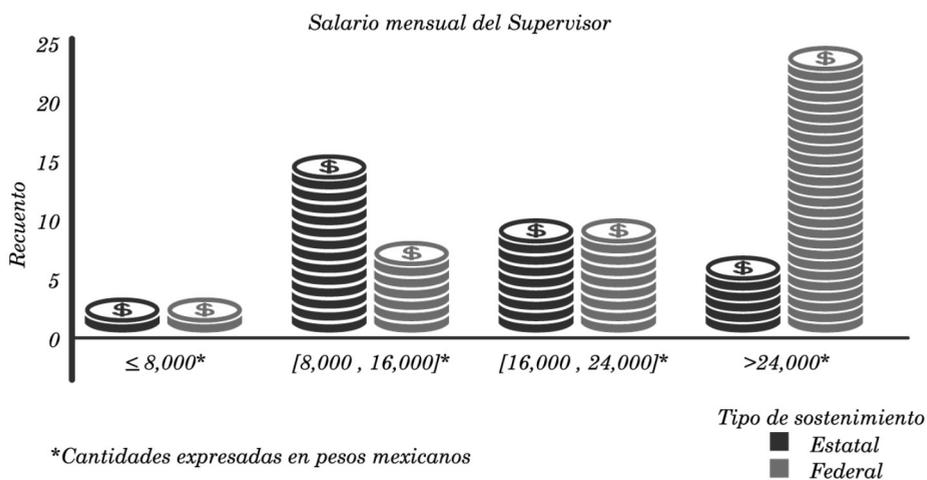
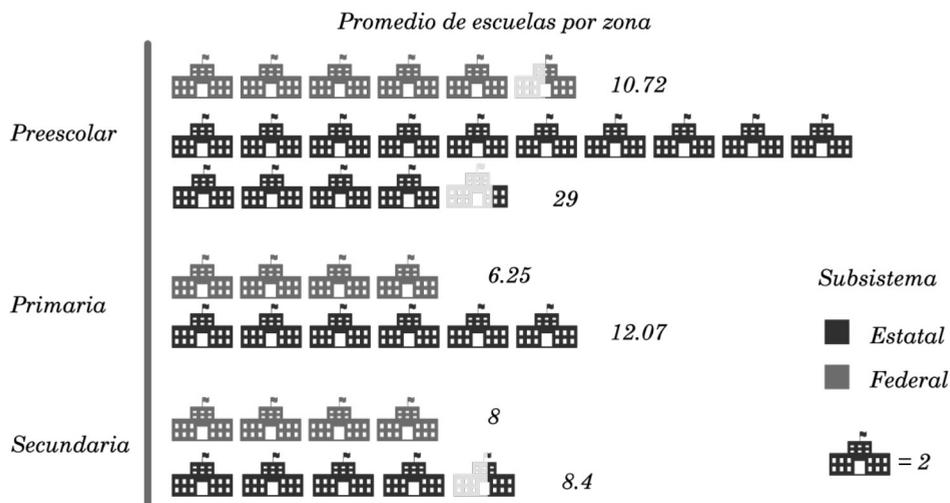
Las supervisiones escolares de los tres niveles educativos atienden un total de 912 escuelas; de ellas 367 corresponden a preescolar, 407 a primaria y 138 son de secundaria. El subsistema federal comprende 539 de esas instituciones y el subsistema estatal, 373. En relación con el número promedio de escuelas por zona atendidas en cada subsistema y nivel educativo se constata una diferencia significativa en el nivel de educación preescolar, donde el subsistema estatal atiende tres veces más escuelas por zona que el subsistema federal. En primaria, las zonas estatales trabajan con el doble de escuelas por zona que las correspondientes al sistema federal. En secundaria se evidencia una atención promedio similar en ambos subsistemas.

La mayoría de los supervisores necesitó entre 16 y 25 años para acceder al puesto, de lo que se infiere que cuentan con una experiencia profesional superior a 15 años de servicio. Destaca de manera particular el caso de los supervisores estatales; éstos accedieron al puesto en menos años, entre 1 y 10, lo que contrasta con la situación de los supervisores federales que requirieron entre 11 y 15 años para obtener su ascenso al cargo.

La mayoría de los supervisores estatales obtiene un salario mensual de entre \$ 8 000 y \$ 16 000 pesos mensuales, a diferencia de los supervisores federales, cuyo salario asciende a \$ 24 000 pesos mensuales o más.

Tanto en el tipo de sostenimiento estatal como en el federal la mayoría de los supervisores evalúa la infraestructura con la que cuenta para realizar su trabajo como muy deficiente, deficiente o limitada.

En general, los supervisores califican la comunicación con los docentes como suficiente y adecuada. Desde la perspectiva supervisora, la comunicación con padres de familia se encuentra en un nivel suficiente y adecuado, lo cual favorece el desarrollo de las actividades educativas en los centros escolares. La comunicación con las autoridades superiores en ambos tipos de sostenimiento se observa suficiente y adecuada.



Usualmente, la oferta de capacitación para los supervisores es muy reducida; casi nunca se les ofrecen cursos o talleres dirigidos a mejorar su función.

Funciones de la supervisión escolar

LOS SUPERVISORES ESCOLARES REALIZAN VISITAS CON UNA FRECUENCIA DE AL MENOS UNA VEZ AL mes a las instituciones escolares, con la finalidad de verificar el cumplimiento de la normalidad mínima.

La supervisión escolar ofrece asesoría técnico-pedagógica a los docentes con una frecuencia de al menos una vez al mes.

El proceso de apoyo y acompañamiento a los profesores de las escuelas se realiza al menos una vez por mes y cada seis meses; no obstante, es notoriamente más frecuente entre los supervisores escolares del sistema federalizado, donde el número de quienes operan esta actividad (37 casos) supera 50% contra 32% de los supervisores estatales.

Al parecer, en lo que respecta al registro y la sistematización del uso del tiempo en las escuelas, los cursos y la capacitación recibidos por los supervisores han influido de manera importante en su desempeño. Es recurrente la referencia a la verificación del uso adecuado del tiempo en la escuela y en el aula de clases entre los supervisores.

Más de la mitad de los supervisores (54.93%) asume que al menos una vez al mes desarrolla acciones concretas para promover la inclusión educativa en sus escuelas. De ellos, la mayoría son supervisores del subsistema federal (28 sujetos).

Los supervisores, especialmente los del subsistema federal (19 sujetos), manifiestan que promueven relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia de las escuelas de sus zonas.

La función y el desempeño del supervisor desde la percepción de directores y docentes

A DIFERENCIA DE LOS NIVELES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA, DURANTE EL CICLO ESCOLAR EL NIVEL preescolar registra un número considerablemente menor de visitas para la supervisión de la normalidad mínima en las escuelas a cargo del supervisor.

En los tres tipos de sostenimiento educativo (federal, estatal y privado) se fomentan ambientes laborales propicios, abiertos a la comunicación y a la innovación profesional. En los subsistemas federal y estatal, la asesoría en aspectos técnico-pedagógicos por parte de los supervisores escolares es realizada de forma óptima; por otro lado, en el subsistema privado las respuestas de docentes y directivos son variadas, pero aun así la mayoría percibe que la asesoría se realiza de manera adecuada.

En los niveles de preescolar y secundaria se señala que el acompañamiento y la asesoría a docentes para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos no es adecuada; incluso en el nivel de secundaria se menciona que la asesoría es nula. En cambio, en el nivel de primaria la mayoría considera que existe una adecuada asesoría.

No obstante, en forma contundente y con una percepción opuesta a la de los directivos, los docentes afirman que reciben poco o nulo acompañamiento y

asesoría de sus supervisores escolares en la atención diferenciada a alumnos con necesidades educativas.

Las visitas de verificación del uso adecuado del tiempo se llevan a cabo especialmente en las escuelas de los subsistemas federal y estatal, mientras que en los centros privados su ocurrencia es mínima.

La gestión de materiales y recursos en el nivel de primaria se percibe como aceptable; en el nivel de preescolar se observa una dispersión de las opiniones y en el nivel de secundaria predomina la percepción de que la gestión de estos beneficios para los centros escolares es nula.

En el nivel de educación secundaria se registran en mayor medida opiniones que dejan ver que sus supervisores son los que menos promueven estrategias concretas para favorecer la inclusión educativa, mientras que en los niveles de preescolar y primaria se afirma que llevan a cabo este tipo de estrategias al menos una vez al mes.

En los niveles educativos de preescolar y primaria predomina la opinión de que los supervisores escolares promueven la colaboración y la corresponsabilidad entre las instituciones y los padres de familia con una frecuencia de al menos una vez al mes; no ocurre así en el nivel de secundaria, donde sobresale la opinión de que nunca se realiza como opción más frecuente.

En lo que respecta a la promoción de la transparencia y la rendición de cuentas se evidencia en mayor medida la opinión de que los supervisores de preescolar y primaria son quienes la realizan con una frecuencia de al menos una vez al mes, mientras que en el nivel de secundaria la opción elegida más frecuentemente por los encuestados es que nunca se efectúa.

La supervisión en educación preescolar

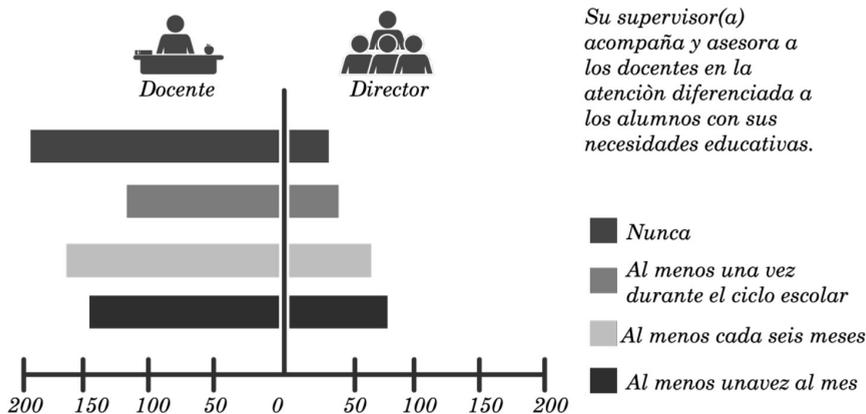
LOS SUPERVISORES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR PUEDEN INGRESAR AL PUESTO DE DOS MANERAS: mediante concurso escalafonario o a través de concurso de promoción a la supervisión.

Al ingresar al cargo de supervisor se percibe un incremento favorable del ingreso económico; sin embargo, debido a las necesidades de la función, parte de ese salario se utiliza para subsanar las necesidades que trae consigo el puesto.

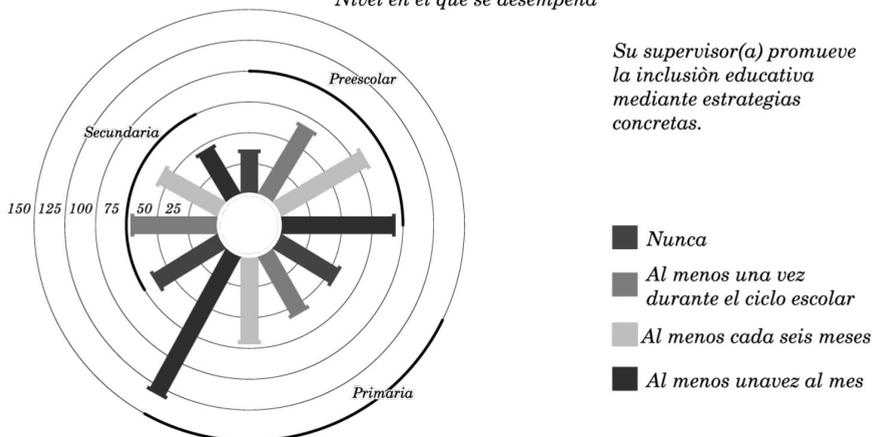
Algunos supervisores enfrentan repercusiones en su salud; éstas van desde simples dolores de cabeza, estrés, hasta desgastes en funciones como la visión.

El nivel de estudios de los supervisores que acceden al puesto es de maestría; ésta les permite acrecentar y mejorar sus habilidades. La participación en

Funciones que ejerce el Supervisor



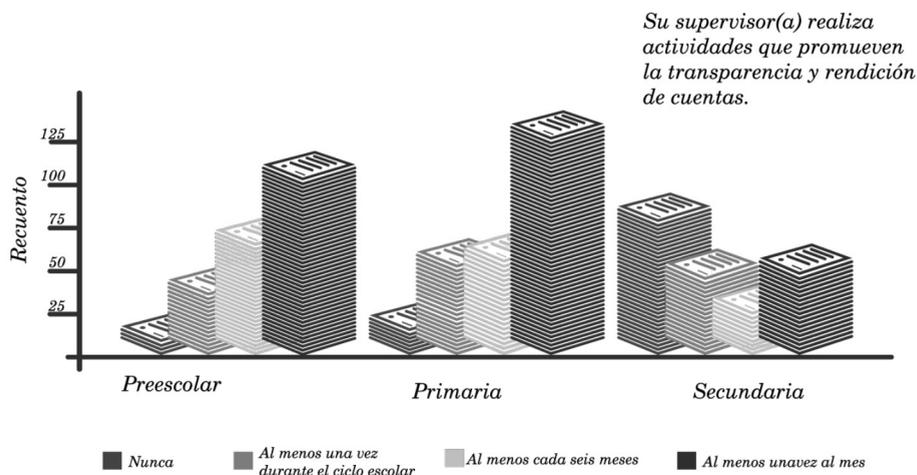
Nivel en el que se desempeña



cursos y diplomados ofertados por el sistema educativo influye de manera sustancial en su desarrollo profesional.

Al momento de ejercer como supervisores, los docentes han adquirido ya experiencia profesional, lo que les da la oportunidad de desempeñarse mejor en la función; inician como docentes frente a grupo, pasan a ser directivos y luego se desempeñan como supervisores.

Los supervisores cuentan con distintas capacidades y competencias que pueden agruparse en cuatro rubros: académico, habilidades humanas, habilidades de asesoría y habilidades de liderazgo.



Los supervisores escolares deben llevar a cabo distintas funciones; entre ellas se identifican: gestión adecuada para garantizar prácticas educativas de calidad en las escuelas, gestión para conseguir el aprendizaje de los alumnos y gestión de liderazgo personal para los directivos de la zona; a ello se agrega la capacidad de asesorar y de funcionar como eje movilizador de los actores del sistema educativo.

La mejor manera de ser recompensado por la función supervisora pasa por el reconocimiento favorable de su desempeño, lo que posibilita constatar que las decisiones tomadas contribuyen al logro de los propósitos del sistema educativo.

Las supervisoras desarrollan un plan estratégico en el que incluyen acciones de atención académica, formas de implementar la asesoría y visitas a las escuelas.

En los centros escolares propician el surgimiento de iniciativas orientadas a abatir situaciones de rezago, deserción y abandono, y están en comunicación para contribuir mediante un trabajo colaborativo.

Las supervisoras buscan que en los jardines se atienda a la diversidad del alumnado; para ello gestionan el apoyo con los equipos de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y coadyuvan a que las docentes atiendan situaciones específicas de los alumnos.

Desde la supervisión se pide que directivos y docentes se enfoquen en los aprendizajes de los alumnos y en crear estrategias para que dentro de las aulas se favorezca el desarrollo de competencias para la vida.

Durante los consejos técnicos escolares se lleva a cabo un arduo trabajo colaborativo, en el que se analiza el centro escolar, la normalidad mínima, la ruta

de mejora, los aprendizajes de los alumnos, las experiencias de las docentes y el trabajo con las asesorías.

Desde la supervisión se gestiona la realización de un trabajo colaborativo con otras instancias, como la Unidad de Atención a Padres de Familia, la USAER y el Servicio Profesional Docente. Esto contribuye a que los supervisores tengan mayores posibilidades de apoyar a directivos y docentes a partir de dicho trabajo colaborativo.

Se evidencia una gran necesidad de capacitación dirigida al supervisor, relacionada sobre todo con la gestión escolar, que además de brindar cursos de inducción a las funciones los prepare en los distintos rubros en que se desempeñan: áreas académica, administrativa, de relaciones humanas y comunicación asertiva.

La supervisión en educación primaria

POSTERIORMENTE A LA CREACIÓN DE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE, LOS requisitos para acceder al puesto de supervisor escolar cambiaron. Ya no es necesario transitar por diferentes cargos educativos; el requisito exige poseer título de licenciatura, contar con por lo menos dos años de servicio y concursar para el cargo a través de un examen de oposición. Quienes accedieron al puesto antes de la aprobación de esta ley consideran que la experiencia adquirida a lo largo de los años y en los diferentes puestos ocupados es básica para desempeñar la función supervisora con éxito.

Los supervisores que perciben mayor salario tienen mayor antigüedad y algún nivel de carrera magisterial o la clave L (la Plaza de Tiempo Completo Mixto).

La mayoría de las enfermedades padecidas por los supervisores escolares, en su opinión, pueden derivarse del estrés causado por la carga de trabajo.

Los supervisores escolares han realizado estudios de posgrado; quienes tienen más antigüedad decidieron cursar una maestría o un doctorado por el puntaje que ello genera, lo cual repercute positivamente en su salario. Éstos consideran que la mejor forma de desarrollarse profesionalmente es la iniciativa, el interés y la actualización propias.

Las estrategias de innovación implementadas por los supervisores escolares se enfocan principalmente en mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, consideran que el trabajo colaborativo fortalece el quehacer docente y facilita la comunicación y la resolución de conflictos en la comunidad escolar.

La tecnología ha beneficiado enormemente la labor supervisora; el internet, como herramienta principal, permite mantener una comunicación constante en-

tre la supervisión y los centros escolares, optimizando el tiempo de los supervisores escolares.

En las zonas escolares, los equipos de la USAER resultan insuficientes para la totalidad de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a quienes va dirigido el servicio. Ante este panorama, algunos supervisores gestionan externamente apoyos para que los niños con una NEE sean diagnosticados y atendidos.

Del mismo modo, el apoyo en materiales, equipo técnico e infraestructura destinado a las supervisiones escolares es insuficiente. Por esta razón, los supervisores escolares se ven en la necesidad de idear estrategias para adquirir estos insumos, necesarios para realizar su función. Por otro lado, la gestión de recursos efectuada por los supervisores escolares para beneficio de sus zonas se lleva a cabo a través de los departamentos correspondientes; ello implica acudir reiteradamente a revisar avances, ya que el trámite es lento. Debido a ello invierten mucho tiempo en realizar alguna gestión y, en ocasiones, prefieren buscar otra manera de solucionar la situación, pues debido a su carga de trabajo la gestión se vuelve complicada.

Como resultado de la investigación hasta aquí presentada, se concluye que los docentes que ostentan el cargo de supervisor escolar en el nivel primaria de la región Centro del estado de Chihuahua conocen, explican y procuran aplicar y desarrollar las competencias exigidas por sus funciones. Sus propios testimonios permiten constatarlo; en ellos coinciden al incluir una serie de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes fundamentales, requeridas para responder a las necesidades actuales del Sistema Educativo Nacional.

La compleja preparación específica que requieren las funciones de supervisión escolar se obtiene, en mayor medida, a través de la propia experiencia, transitando previamente por niveles y puestos dentro de la estructura educativa. Por ello se pone a consideración de autoridades y expertos que la experiencia sea uno de los criterios de selección de los nuevos aspirantes a supervisor escolar.

En estas figuras educativas se evidencia un gran compromiso con su labor; sin embargo, queda de manifiesto que este cargo enfrenta un sinnúmero de dificultades. Por una parte, éstas son generadas por el incumplimiento de las autoridades educativas en proporcionar en tiempo y/o forma las condiciones básicas requeridas por la educación, que a la vez sean congruentes con las exigencias planteadas por la autoridad. En este sentido, cabe señalar la imperiosa necesidad de hacer verdaderamente efectiva la descarga administrativa para la optimización de las actividades de la gestión.

A ello se agregan, por otra parte, las problemáticas sociales que perpetúan, entre otras cosas, la pobreza y el desequilibrio familiar, fenómenos que producen niños en abandono por largos periodos de tiempo, aun con padres presentes, quienes carecen de supervisión parental y del insustituible entorno socioafectivo, así como de procesos disciplinarios y éticos concernientes, en esencia, única y exclusivamente a la familia. Además de exponer a niños y adolescentes a graves riesgos en el desarrollo de su sentido de pertenencia, esto choca con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que requieren un mínimo de bases conductuales y morales, y la participación activa de los padres en los procesos escolares y de desarrollo de sus hijos. Este escenario es por demás contrario al panorama de la realidad educativa actual, que muestra una alarmante baja de la atención familiar.

Por esta razón, el gobierno debe promover estrategias que faciliten la colaboración informada de las familias en el desarrollo de sus hijos y que fomenten una convivencia diaria suficiente entre padres e hijos, que fortalezca la adhesión al núcleo familiar y las bases morales de esta institución fundamental de la sociedad mexicana.

La relación entre condiciones geográficas, socioculturales, recursos económicos, humanos, materiales, centros escolares y espacios de formación, es un aspecto clave que debe ser reconsiderado en su congruencia. De un cargo tan relevante, estratégico y demandante como es el de supervisor escolar se espera igualdad y equidad en las condiciones laborales y salariales, pues ello garantiza la motivación y el incentivo necesarios para dar continuidad y potenciar el compromiso con la profesión, sus beneficiarios y las exigencias de sus empleadores.

Por último, consideramos un gran acierto que se propicie el acercamiento de los supervisores escolares para el apoyo pedagógico en los centros educativos; aunque conocen de manera muy próxima su funcionamiento, se relacionan principalmente, en muchos de los casos exclusivamente, con los directivos; por lo que persiste una brecha importante entre supervisores y docentes, distanciamiento que aleja a ambos actores de los propósitos educativos, pues se obstaculiza el trabajo colegiado. Al respecto, resulta imprescindible generar y fortalecer el acercamiento, el consenso y el diálogo directo con los docentes, lo que indudablemente hará posible la legitimación de la figura supervisora y de las políticas educativas que promueve.

La supervisión en educación secundaria

EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SE CONSIDERA MUY IMPORTANTE EL ACCESO AL PUESTO DE supervisión mediante un proceso abierto y derivado de una convocatoria, lo que

hace que la función adquiera legitimidad y mayor reconocimiento entre el personal. Existe evidencia de que acceder al cargo por vías distintas ocasiona problemas, por ejemplo, falta de aceptación y hasta irreverencia por parte del personal dependiente de la supervisión. En otro sentido, aun cuando no se contó con la participación de supervisores que accedieran al puesto a partir de un proceso de evaluación por oposición, es visible la renuencia de los supervisores ante la posibilidad de que llegue al cargo un docente con poca antigüedad y sin experiencia en puestos directivos.

El desarrollo profesional de los supervisores es posible a través de dos alternativas: la capacitación y/o actualización que genera formalmente la autoridad educativa y el apoyo lateral proporcionado entre iguales en las reuniones formales e informales de supervisores. Esta última opción parece ser de las más adecuadas para aprovechar y reforzar la función supervisora; el desarrollo profesional derivado del conocimiento y la experiencia acumulada permiten crecer académicamente y resolver problemas cotidianos del puesto, tanto por el saber compartido como por el fuerte insumo que representa un conocimiento construido y situado en colectivo. En el caso del supervisor novel, posible producto de la reforma educativa de 2013, este recurso académico debiera impulsarse y reconocerse en su proceso de inducción y apropiación del puesto.

La percepción del propósito y la noción del puesto de supervisión ha cambiado; ahora se privilegia un sentido más académico de la función. Aunque no se deja de lado la tarea administrativa, se percibe un discurso y un lenguaje permeados por procedimientos y conceptos de orden más académico. Procesos como el acompañamiento y la asesoría, además de la jerga asociada a la ruta de mejora, la planeación argumentada y la observación de clase, son ejemplos de esta nueva mirada del supervisor. No obstante, a pesar de este tipo de discurso se aprecian aún fuertes posturas orientadas a que siga preponderando el trabajo administrativo y la noción de una función fiscalizadora, donde con objetivos de corte académico persiste el sentido de revisar, verificar o confirmar que los directivos y docentes de las escuelas estén realizando determinadas acciones.

Ejercer el puesto de supervisor de secundaria requiere competencias en varios ámbitos, entre ellos, la preparación académica adquirida en la escuela normal o en la instancia de formación inicial docente, donde se aprenden saberes para el trabajo pedagógico. También se necesitan competencias administrativas y de organización de las escuelas, las cuales se obtienen con la experiencia en la función directiva, y competencias comunicativas efectivas. Esta situación permite

identificar elementos a considerar en la formación y los procesos de selección y reclutamiento de nuevos supervisores.

Resulta necesario poner atención al número de escuelas atendidas por la supervisión de secundaria, constatándose grandes diferencias en el número de escuelas atendido por los supervisores federales en comparación con los del subsistema estatal. Asimismo, otro factor importante lo constituyen las distancias entre las escuelas de la zona, ya que es imposible dar atención de calidad a muchas escuelas que, además de tener gran cantidad de estudiantes y personal docente, se ubican en puntos muy distantes de la zona escolar.

La experiencia manifestada por los supervisores en el estudio representa una excelente oportunidad para integrar procesos efectivos de introducción del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Los conocimientos asociados a las visitas de acompañamiento y asesoría a las escuelas, los saberes construidos en el seguimiento de las rutas de mejora y los problemas o conflictos experimentados son insumos claves que pueden servir de modelo a aplicar en la instalación de esta nueva forma de plantear el trabajo de supervisión en las zonas escolares.

La evidencia recogida en el diagnóstico deja ver la necesidad de promover la autonomía de gestión y el desarrollo profesional de los supervisores. Es evidente la poderosa influencia de las orientaciones académicas proveniente de la autoridad, lo que se observa en la ruta de mejora, las acciones a desarrollar en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y las pautas de observación de la clase. Sin embargo, no se identifican acciones mínimas en que se recuperen iniciativas de mejora derivadas de los propios supervisores y sus contextos; se sigue la norma, pero no se incentiva la propia construcción de intervenciones en la tarea supervisora.

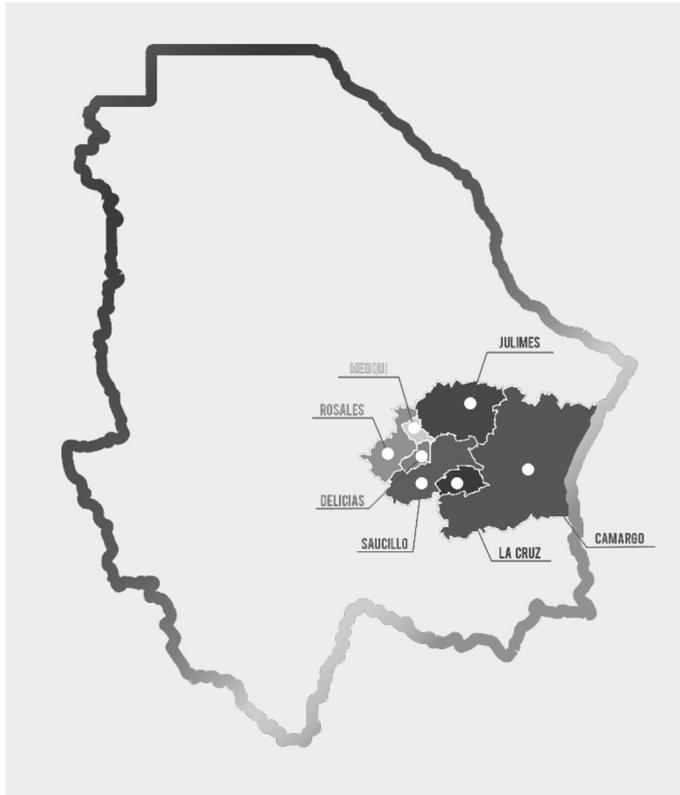
Conclusiones

A MANERA DE CONCLUSIÓN, SE PRESENTA UN PERFIL GENERAL DEL SUPERVISOR DE LA REGIÓN OBJETO de estudio. Éste emerge de los resultados del diagnóstico, que integran las características y los atributos del supervisor, así como las condiciones en que desarrolla su función. La imagen se construye a partir de los datos cuantitativos, de la información de corte cualitativo y de las propias conclusiones obtenidas del diagnóstico. Con este perfil se pretende ofrecer una radiografía general del estado de la supervisión escolar en esta región de Chihuahua. El lector podrá encontrar aquí una síntesis de los hallazgos principales del estudio y una fotografía de la supervisión escolar en los diferentes niveles de la educación básica.

Perfil del supervisor escolar	
<p>El personal con funciones de supervisión está conformado principalmente por mujeres. La mayoría de los supervisores se encuentran en el rango de edad de 51 a 60 años. La edad de los supervisores del subsistema federal está comprendida principalmente entre los 51 y los 70 años.</p> <p>Los supervisores del subsistema estatal son esencialmente más jóvenes; su edad oscila entre los 41 y 50 años.</p> <p>La mayoría de los supervisores pertenece al subsistema federal.</p> <p>Los supervisores estatales tienen poca antigüedad en la función: de 1 a 5 años.</p> <p>En su mayoría, los supervisores federales llevan entre 11 a 15 años ejerciendo la función.</p> <p>En su mayoría, los supervisores tardan entre 21 y 25 años en acceder al puesto.</p> <p>Los supervisores estatales tienen un salario comprendido entre los \$ 8 000 y \$ 16 000 pesos mensuales.</p> <p>Para la mayoría de los supervisores federales el sueldo supera los \$24 000 pesos mensuales.</p> <p>En el nivel de preescolar del subsistema estatal se triplica la cantidad de escuelas a cargo de la supervisión respecto a las que se atienden en el subsistema federal.</p> <p>Los supervisores estatales atienden el doble de escuelas que los federales en el nivel de primaria.</p> <p>La infraestructura de las zonas escolares es usualmente deficiente y/o limitada.</p> <p>La comunicación que establecen los supervisores con sus superiores es suficiente y adecuada.</p> <p>La carga de trabajo de los supervisores escolares resulta excesiva para éstos.</p> <p>Usualmente, los supervisores estatales no son evaluados.</p>	
<p>Normalmente, los supervisores federales son evaluados en su desempeño, pero no se les retroalimenta.</p> <p>Usualmente, los supervisores de preescolar y de primaria gestionan en mayor medida apoyos académicos externos con otras instancias para sus escuelas.</p> <p>Los supervisores visitan normalmente las escuelas para verificar el uso adecuado del tiempo, confirmar que se cumplan las indicaciones de la autoridad y/o resolver problemas con el personal o los padres de familia.</p> <p>Usualmente, los docentes reciben asesoría en aspectos académicos de la supervisión escolar.</p> <p>Los supervisores de los niveles de primaria y secundaria visitan de manera habitual las escuelas para verificar que se cumpla la normatividad mínima.</p> <p>Los supervisores fomentan regularmente un clima organizacional armónico abierto a la comunicación e innovación.</p> <p>Los supervisores de preescolar y primaria propician de manera más recurrente relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia.</p> <p>Los supervisores de preescolar y primaria promueven regularmente la transparencia y la rendición de cuentas en las escuelas de la zona.</p> <p>Los supervisores de preescolar y primaria fomentan de forma recurrente la inclusión educativa.</p> <p>Los docentes del nivel de preescolar son los que de manera más frecuente reciben acompañamiento y asesoría del supervisor en la atención de alumnos con necesidades educativas.</p> <p>Los supervisores de preescolar y primaria gestionan de manera recurrente la dotación de recursos materiales a las escuelas.</p> <p>Los supervisores reciben capacitación continua para desarrollarse profesionalmente.</p> <p>La experiencia docente y directiva resultan fundamentales para conseguir una práctica exitosa de la función supervisora en educación básica.</p> <p>Usualmente, la falta de tiempo es uno de los factores que limitan el trabajo de los supervisores en las escuelas a su cargo.</p> <p>El principal problema de salud del supervisor es el estrés.</p> <p>Los supervisores no cuentan con apoyo suficiente en cuanto a recursos materiales, humanos y de infraestructura.</p>	

Referencias

- Aguilar, W., Monge, D., Pérez, R., & Víquez, D. (2009). *Hacer análisis cualitativo utilizando el método de la comparación constante (Grounded Theory) Cuaderno metodológico No. 7*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas UCR.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios públicos*, 19(45), 97-111.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. México: Consejo Nacional de Población (Conapo).
- Escalada, M., Fernández, S., & Fuentes, M. (2004). *El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013). México: Diario Oficial de la Federación.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. California, USA: SAGE Publication, Thousand Oaks.
- Ruíz del Cerro, J. (2003). La investigación cualitativa. Una metodología gráfica de las narraciones procedentes de entrevistas a profundidad. *Encuentros en psicología social*, 39-48.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Módulo V. Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras 2016-2017 (Cifras preliminares)*. Obtenido de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- The Idea Works, Inc. (2012). *Home*. Obtenido de Qualrus. The Intelligent Qualitative Analysis Program: <http://www.qualrus.com/>



Región Este

Lylia Ana Morales Sifuentes

Yazmina Araiza Delgado

Cintya Arely Hernández López

Armando Méndez Figueroa

Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”

Introducción

EL PRESENTE INFORME ES PARTE DE UN ESTUDIO MÁS AMPLIO SOBRE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR de la educación básica en el estado de Chihuahua, en el que se la reconoce como el aspecto prioritario para impulsar la transformación de los procesos de gestión escolar. En el documento se describen las características de los servicios de supervisión de la Región Este, que comprende los municipios de Camargo, Delicias, Julimes, La Cruz, Meoqui, Rosales y Saucillo.

La supervisión escolar es, sin duda, una actividad sustantiva de la evaluación de la educación básica; el seguimiento realizado a través de inspectores o supervisores escolares, así como de los directivos, tiene una base fundamental en el modelo de gestión a partir del cual desarrollan sus actividades. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (2010) señala que “una prioridad y tarea pendiente es la atención a la supervisión escolar, como estrategia clave en el aseguramiento de la calidad educativa” (SEP, 2010, p. 10). Para Del Castillo (2009), analizar la supervisión escolar requiere realizar un ejercicio que distingue, por un lado, la propia función de vigilancia, seguimiento y acompañamiento técnico-pedagógico y, por otro lado, al supervisor escolar, como el profesionista responsable de llevarla a cabo. Así, se distinguen la actividad de supervisión y el supervisor como actor.

Sobre este punto, Calvo y Meza (como se citó García y Zendejas, 2008) mencionan que la supervisión escolar debe ser definida no sólo en su estructura y sus lineamientos, sino también en el desarrollo de sus funciones y sus objetivos educativos.

Los supervisores escolares son el principal canal de comunicación entre las autoridades educativas y las escuelas; entre sus funciones se encuentran las visitas a los centros escolares y su supervisión, proveer asesoramiento y desempeñar tareas administrativas y pedagógicas (SEP, 2010). No obstante, se necesita una definición de sus funciones y responsabilidades basada en la práctica, a fin de generar un marco común sobre lo que significa la supervisión escolar y cuál es su incidencia en una visión estratégica que coadyuve al desarrollo del sistema educativo mexicano.

En México, las funciones de inspección escolar se establecieron en 1896, con el propósito de dar a los directores instrucciones y disposiciones para brindar el servicio de las escuelas (García y Zendejas, 2008). Esta normativa retomaba las formas tayloristas de organización del trabajo, que implican un método de gestión centrado en mejorar la productividad o la administración científica; ésta se caracteriza por promover mecanismos preceptivos para la selección, la capacitación y el desarrollo de los empleados, efectuados mediante el empleo de un modelo de supervisión detallada, bajo una clara división del trabajo. En el ámbito educativo, las formas tayloristas de organización aluden a una visión en la que los maestros deben recibir instrucciones y orientación precisa, con una supervisión escolar estrecha y cuidadora, tendiente a reducir la variación y el mal desempeño en la medida de lo posible (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010). Hoy, la política nacional e internacional consideran la supervisión escolar como un elemento clave, debido a su posición intermedia en la estructura del sistema educativo; desde ésta se posibilita la implementación de innovaciones, el seguimiento a las escuelas, el acompañamiento a los profesores, la observación de los resultados de aprendizaje de los alumnos y la resolución de conflictos.

En el estado de Chihuahua, la supervisión escolar ha sido objeto de estudio a partir de los esfuerzos de Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002) y Rivera (2012). El primer estudio no sólo representa un parteaguas en la investigación sobre la supervisión escolar a nivel nacional, sino también una contribución al campo de los sujetos de la educación y al de la política y la gestión educativa. A partir del diagnóstico regional de la supervisión escolar correspondiente al ciclo escolar 1996-1997, se reconstruyen históricamente los procesos locales de supervisión, documentándose las formas pedagógicas, laborales, materiales, administrativas, políticas y sindicales que configuran la vida de los supervisores y el trabajo de supervisión. De lo anterior, se concluye que el servicio de supervisión escolar en la

región requiere urgentemente una renovación, específicamente en tres ejes: gestión escolar, formación profesional de los supervisores y redefinición de las principales funciones de éstos. En el segundo estudio, Rivera (2012) analiza el impacto de la supervisión escolar en el funcionamiento de las escuelas primarias urbanas federalizadas en un sector de la ciudad de Chihuahua, encontrando una relación directa entre el estilo de supervisión empleado y el trabajo que realizan cotidianamente directores y docentes.

Así, se plantea la realización de un diagnóstico que brinde elementos para reconocer el momento que vive la supervisión escolar y las condiciones que se poseen para consolidar un punto de partida desde el cual puedan tomarse decisiones que orienten el proceso de mejora de la función y la transferencia entre la supervisión escolar y la escuela pública. A través de este ejercicio se pretende describir la organización de la supervisión escolar en la Región Este del estado de Chihuahua. El ejercicio responde a la necesidad de llegar a un consenso estatal sobre qué constituye una supervisión escolar efectiva, capaz de generar argumentos para la construcción de una gestión sustentada en un modelo de gobernanza que responda, con mayor pertinencia, a las necesidades y los problemas de las escuelas en función de sus propios contextos, como proponen Del Castillo y Azuma (2012).

Metodología

EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EMPLEÓ UNA METODOLOGÍA MIXTA, A FIN DE ATENDER LA COMPLEJIDAD del fenómeno estudiado. En este sentido, se utilizó una estrategia de convergencia metodológica que permitió integrar y seleccionar distintos métodos y diversas técnicas para construir un correlato sobre la supervisión escolar (Zapata, 2005).

Para el ejercicio de investigación se realizaron las siguientes actividades: a) aplicación de cuestionarios a personal en las escuelas de educación básica con el propósito de obtener percepciones sobre la supervisión escolar (para efectos del análisis estatal); b) entrevistas con supervisores escolares para ahondar en la subjetividad de dicha función; y, c) revisión documental y hemerográfica sobre temas como modelos de gestión escolar, elementos de política y normatividad educativa que inciden en la supervisión y revisión de los antecedentes históricos. En la encuesta participaron 56 docentes y directivos, 21 del subsistema estatal y el resto del federal, de los niveles de preescolar y primaria; en el caso de las entrevistas a supervisores, sólo se consideró el nivel de primaria en ambos subsistemas —dos

estatales y seis federales. A continuación, presentamos algunas características adicionales de los participantes.

TABLA 29. Características de los participantes en el estudio a través de la encuesta.

Nivel	Entrevistados	Rango de edad	Preparación académica		Rango de antigüedad en el servicio	Rango de antigüedad en el cargo
			Maestría	Doctorado		
Básico	56	23 - 53	18	1	3-34	1- 15

En la fase cualitativa, el análisis se desarrolló en tres fases: primero se transcribió el material primario; luego se codificaron las respuestas en atención a las categorías de análisis y, finalmente, se hizo una observación exhaustiva del material para identificar hallazgos importantes sobre la función que permitieran llegar a conclusiones sobre la relevancia del desempeño, la presencia y la atención de la supervisión escolar.

Características de la región

LA REGIÓN SURESTE SE COMPONE DE SIETE MUNICIPIOS: CAMARGO, DELICIAS, JULIMES, LA CRUZ, Meoqui, Rosales y Saucillo. De ellos, Julimes, La Cruz y Rosales presentan un grado de marginación *bajo*; mientras que Camargo, Delicias, Meoqui y Saucillo mantienen un grado de marginación *muy bajo*, en atención a las cuatro dimensiones socioeconómicas —educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios— considerados por el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2016). El servicio educativo atiende un total de 59 501 alumnos de educación básica a través de 445 centros escolares, con el apoyo de 2 810 docentes y 431 directores.

TABLA 30. Composición de la educación básica en la región Sureste

Municipio	Escuelas	Alumnos	Docentes	Directivos con grupo	Directivos sin grupo
Camargo	84	10 180	485	29	46
Delicias	166	29 269	1 331	38	127
Julimes	20	1 020	58	13	5
La Cruz	6	843	45	7	3
Meoqui	72	9 030	414	28	44
Rosales	37	2 857	150	17	16
Saucillo	60	6 302	327	28	30
Total	445	59 501	2 810	160	271

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

Los equipos de supervisión escolar se estructuran de la siguiente manera: el servicio de educación preescolar es ofrecido a través del Sector 4 del subsistema estatal y los Sectores 04 y 14 del subsistema federal. El primero atiende las comunidades de Camargo, Delicias, Julimes, Meoqui, Rosales, San Francisco de Conchos y Saucillo mediante el trabajo de dos supervisoras a cargo de las zonas 44 y 100.

TABLA 31. Composición de la supervisión escolar del nivel preescolar (subsistema estatal)

Zona escolar	Número de escuelas atendidas	Número de directores atendidos
44	8	8
100	24	24

En el subsistema federal, la supervisión escolar del nivel preescolar se realiza a través de las Jefaturas del Sector 04 —encargado de Delicias y Rosales— y del Sector 14 —al que corresponde Camargo, San Francisco de Conchos y Saucillo. En conjunto, atienden a nueve zonas escolares, 104 jardines de niños y 104 directoras.

TABLA 32. Composición de la supervisión escolar del nivel preescolar (Subsistema federal).

Sector	Zona escolar	Número de escuelas atendidas	Número de directores atendidos
04	16	24	24
	17	10	10
	18	11	11
	19	10	10
	78	11	11
14	20	18	18
	21	8	8
	22	11	11
	25	1	1

Para la atención de la educación primaria, el Sector 4 del subsistema estatal se encarga de los centros escolares ubicados en Aldama, Camargo, Delicias, Julimes, La Cruz, Meoqui, Rosales, San Francisco de Conchos y Saucillo; con la colaboración de cuatro supervisores escolares que atienden a 74 directores del mismo número de escuelas.

TABLA 33. Composición de la supervisión escolar del nivel primaria (Subsistema estatal).

Zona escolar	Número de escuelas atendidas	Número de directores atendidos
2	22	22
6	18	18
25	22	22
87	12	12

En el subsistema federal, la supervisión de la educación primaria se realiza a través del Sector 25 —encargado de Delicias, Julimes, Meoqui y Rosales—, el Sector 26 —responsable de Delicias, Rosales y Saucillo— y el Sector 27 —a cargo de Camargo, La Cruz, San Francisco de Conchos y Saucillo. En total, las 16 zonas escolares de la región atienden 133 escuelas primarias y cuentan con el mismo número de personal directivo.

TABLA 34. Composición de la supervisión escolar del nivel primaria (subsistema federal)

Sector	Zona escolar	Número de escuelas atendidas	Número de directores atendidos
25	121	9	9
	122	9	9
	123	9	9
	124	11	11
	125	10	10
26	126	7	7
	127	6	6
	128	8	8
	129	9	9
	130	9	9
27	131	7	7
	132	6	6
	133	5	5
	134	9	9
	135	9	9
	136	10	10

Para el nivel de secundaria, en el subsistema estatal se ubican las zonas escolares 64, 69 y 10, que tienen bajo su responsabilidad instituciones en los municipios de Allende, Camargo, Delicias, Jiménez, Julimes, La Cruz, Meoqui, Rosales, San Francisco de Conchos y Saucillo. En conjunto representan 44 escuelas secundarias y 42 directores —en las zonas 64 y 101 se presenta el caso de directores que están al frente de dos escuelas.

TABLA 35. Composición de la supervisión escolar del nivel secundaria (subsistema estatal)

Zona escolar	Número de escuelas atendidas	Número de directores atendidos
64	20	19
69	13	13
101	11	10

Para el subsistema federal, en las comunidades de Camargo, Delicias, La Cruz, Meoqui, Rosales, San Francisco de Conchos y Saucillo se localizan las zonas escolares 1, 8, 9, 10 y 20. Las seis zonas atienden 29 escuelas secundarias y 23 directores —en las zonas 9, 10 y 20 se presenta el caso de directores que están al frente de dos escuelas.

TABLA 36. Composición de la supervisión escolar del nivel secundaria (subsistema federal)

Zona escolar	Número de escuelas atendidas	Número de directores atendidos
1	5	5
8	1	1
9	7	6
10	8	5
	2	2
20	6	4

La supervisión escolar en la Región Este

LOS RESULTADOS SE ORGANIZARON A PARTIR DE LOS CRITERIOS GENERALES PARA EL DIAGNÓSTICO sobre la supervisión: sus tareas, la forma en que se atienden y las condiciones en que se realizan. En la primera parte se caracteriza la figura del supervisor escolar: sus trayectorias académicas, sus funciones y tareas, las condiciones en que desarrolla su trabajo, así como las formas en que despliega sus actividades técnico-pedagógicas.

Si bien en el pasado la mayoría de los jefes de sector, supervisores e inspectores había accedido al cargo gracias a su trayectoria político-sindical, desde la implementación de la reforma educativa el ingreso a la función se modificó. Al respecto, los entrevistados coinciden en que antes de 2015 el ingreso a la función tenía relación directa con procesos escalafonarios y con el trabajo político sindical. A partir de reforma educativa, la promoción se lleva a cabo a través de un examen de oposición, y no requiere antecedentes en la formación profesional ni

escalafonaria, es decir, no es necesario haber sido director para ser supervisor, y no se requiere maestría o doctorado a nivel formativo.

De acuerdo con la Ley del Servicio Profesional Docente el antecedente para que un docente pueda participar en un puesto de esta categoría es suficiente con tener licenciatura en educación y dos años de servicio, así como aprobar el examen de promoción en tiempo y forma de acuerdo con la convocatoria ex profeso (SEO4).

Para los participantes llegar a la supervisión escolar significa la satisfacción de lograr una meta en la carrera educativa y de organizar el trabajo en instituciones de su ámbito laboral; no obstante, reconocen diversos obstáculos detectándose resistencia a las acciones de mejora, inercia con la persistencia de vicios de antaño en todos los niveles, falta de compromiso, entre otros.

En el caso de los supervisores escolares los montos salariales son variables, ya que dependen de la antigüedad, el subsistema al que pertenecen y el lugar de adscripción. Algunos comentan que sus condiciones salariales habían mejorado antes de la reforma, ya sea por el cambio de categoría en la carrera magisterial o por haber adquirido la Clave L; para el resto, las expectativas de mejora salarial son lejanas. En general, consideran que si bien el salario es mayor, es insuficiente, debido al congelamiento en el puesto anterior del nivel de carrera magisterial, además de que no corresponde a un trabajo de tiempo completo. Según explican, en el primer grupo de promovidos a este puesto existió una recuperación salarial en relación con la carrera magisterial; no obstante, el Servicio Profesional Docente contempla solamente una compensación para tal efecto. Sobre el punto, los supervisores con mayor antigüedad perciben que la compensación fue redituable. En cuanto a la salud, refieren la presencia de enfermedades ligadas al estrés, enfermedades del aparato digestivo, movilidad, problemas de diabetes y pérdida de visión.

Los supervisores de la región consideran que su trabajo contribuye principalmente a garantizar el funcionamiento de las escuelas, en correspondencia con las características de la normalidad mínima. La Región Este es amplia y la conforman zonas ubicadas en los medios rural y urbano, constatándose una gran diversidad en su organización, con escuelas que ofrecen sus servicios en los turnos vespertino y matutino, horario extendido, así como tiempo completo y multigrado. Cuenta con directores técnicos, encargados, subdirectores de gestión, subdi-

rectores académicos, asesores técnico-pedagógicos, intendentes y más de 55 000 alumnos (Departamento de Servicios Regionales de Educación de Delicias).

En general, las oficinas de supervisión carecen de los recursos humanos y materiales para realizar cabalmente las funciones asignadas —carecen de personal, equipo de oficina, y no se les destinan vehículos ni viáticos. En opinión de los entrevistados, lo único que paga la Secretaría es la luz, el agua, el servicio telefónico y el servicio de internet. Los edificios reflejan que se trata de espacios no diseñados propiamente para ser oficinas, sino adaptados para tal efecto; ello ocasiona algunas incomodidades y carencias; en relación con el traslado, las visitas son realizadas en automóvil particular.

Trabajamos con recursos propios, pues como pueden ver sí trabajamos con muy pocos elementos que podrían auxiliarnos (SE08).

Los materiales son proporcionados por las escuelas; el equipo técnico fue comprado con recursos del Programa de la Reforma Educativa, que en apego al Acuerdo número 27/12/16, tiene como propósito disminuir el rezago en las condiciones de infraestructura física y de equipamiento de las escuelas, así como de las supervisiones escolares que las atienden (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016), y con otras actividades.

En la historia de la supervisión escolar en México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tuvo un papel crucial en la asignación de plazas de supervisor escolar, asociadas comúnmente al acceso a mejores prestaciones de trabajo. Actualmente, el SNTE mantiene un papel secundario, nada relevante, en este sentido. La reforma educativa representa un parteaguas con la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), al convocar a los maestros para promoverse a estos puestos.

A muchos de ellos el sindicato los otorgaba como para control político y administrativo, a lo mejor las personas que fueron beneficiadas por esas claves eran porque estaban agenciadas en el sindicato y, a la vez, pudieron tener acceso a esa posibilidad. A raíz de la Reforma, en el papel se habla del concurso de oposición para aspirar a esos puestos dentro de la Secretaría, pero aún, en la actualidad, sigue habiendo ese tipo de situaciones de encargos de la supervisión, de otorgar la clave sin los merecimientos necesarios y de algunas situaciones que el sindicato ha promovido para poder tener contenta a la gente que les hizo trabajo a ellos (SE07).

Para Conde (como se citó en Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde, 2002) el liderazgo académico depende de la capacidad de los supervisores escolares para “desplegar apoyos técnico-pedagógicos en las escuelas y para gestionar apoyos de esa índole ante [...] diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales; además, se relaciona con la demostración de su dominio de los procesos educativos y de la administración escolar” (Conde, 2002, p. 293). Para que los supervisores puedan apoyar académicamente a docentes y directivos necesitan poseer la formación teórica y metodológica demandada por la función. En general, los supervisores participan en cursos sobre temas recurrentes: política educativa vigente, conocimiento de los enfoques curriculares, dominio de los materiales educativos, desarrollo de habilidades específicas asociadas a la función. Sobre la formación para la función supervisora se encontró poca diversidad, es decir, las respuestas se redujeron a la práctica diaria y al diplomado “Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos”.

Hoy en día está en boga el diplomado para la supervisión efectiva que ha sido gradual, ya va como en la tercera etapa. La finalidad es que se llegue a todos los supervisores y yo creo que ahí hay elementos, no son todos los elementos que debe uno tener o que con eso uno ya va a ser el supervisor del siglo *xxi*, pero sí son bases, son elementos que pueden ayudar a tener una panorámica más amplia de lo que es el trabajo en la supervisión (SE02).

Además de la formación oficial, los supervisores recurren a la lectura constante de políticas y materiales educativos —en un esquema un tanto reducido— como acciones para promover su propio desarrollo profesional. Los maestros entrevistados señalan que las oportunidades de formación —actualización, capacitación, superación— a las que tienen acceso son limitadas y se centran en capacitaciones continuas en diversos temas —lectura, escritura, matemáticas, cálculo mental, observación de clase, tiempo completo— vinculados con el currículum oficial. Sobre el punto proponen que se implemente una mejor planificación y seguimiento de las acciones de formación, y que se eliminen las acciones administrativas que inhiben el entusiasmo personal.

Ante el reto de transformar la concepción existente sobre la figura de la supervisión, los supervisores señalan la necesidad de contar con un conjunto de competencias profesionales que renueven la función, entre las que destaca el conocimiento de planes de estudio, normatividad, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), además de una serie de competencias relacionadas con el

liderazgo —empatía, solución de conflictos, asertividad— como elemento fundamental para convencer, encauzar los esfuerzos hacia una meta clara, poseer la visión que oriente los esfuerzos de la zona, el trabajo directivo y docente, hacia la calidad de la educación en beneficio de los niños. En ese sentido, la SEP (2017) afirma:

De ahí que sea relevante que quien desarrolle la función supervisora, cuente con habilidades de liderazgo, negociación y resolución de conflictos, también que conozca los propósitos y enfoques educativos, las características de las prácticas que propician aprendizajes y los principios éticos y fundamentos legales que sustentan la educación pública en México, de modo que pueda coordinar esfuerzos para el logro de metas dirigidas a la mejora de la atención educativa y el bienestar de la infancia (SEP, 2017, p. 154).

La visita a las escuelas representa la principal acción realizada por los supervisores para mejorar los resultados educativos. El número de visitas, su dinámica y sus propósitos son diversos: van desde la tradicional visita de fiscalización en la que se verifican los rasgos de normalidad mínima, hasta las visitas de asesoría y acompañamiento. Para asegurarse del funcionamiento de las escuelas a su cargo, los supervisores realizan: a) *visitas diagnósticas*, que permiten detectar áreas de necesidad; b) *visitas formativas*, para la asesoría y el acompañamiento, en las que también participa el Asesor Técnico-Pedagógico (ATP); y, c) *visitas periódicas* a las escuelas, en las que revisan libros, observan clases, participan en reuniones del CTE. Además, estas visitas les permiten estar en constante comunicación con los directores escolares.

La resolución de conflictos con padres y madres de familia, maestros o directores constituye una de las principales razones para efectuar visitas escolares. En opinión de los supervisores, las relaciones interpersonales en las escuelas a su cargo en general son cordiales, y las acciones llevadas a cabo para generar un clima organizativo que permita a los alumnos aprender y a los maestros desarrollarse profesionalmente se promueven mediante la Ruta de Mejora de la zona, enfatizando la realización de acciones destinadas a la convivencia y el cumplimiento de acuerdos para la misma. No obstante, se señala que existe poca convivencia debido a la distancia entre las escuelas en la zona escolar, y que éstas se limitan únicamente al respeto; las relaciones son complicadas debido a la diversidad de opiniones y puntos de vista. Se destacan dos formas de relación: a) vertical: supervisor-directivo en el sentido de acatar indicaciones como la entrega de documentación; y, b)

horizontal: supervisor-directivos en lo que tiene que ver con el apoyo en algunas situaciones, por ejemplo, proyectos y solución de problemas.

En la región se presentan conflictos de diverso tipo, con los padres de familia, los maestros o los ejidatarios. En el caso de las familias, aparecen problemas con alumnos que tienen dificultades para relacionarse o muestran apatía hacia el trabajo escolar, así como por la falta de comunicación entre docentes y padres de familia; en el caso de los maestros, los conflictos son motivados por los cambios impuestos por la reforma educativa; y, con los ejidatarios, las dificultades se presentan en las escuelas que cuentan con parcela. Los últimos son recurrentes, y responden a la mala administración de las parcelas; para la escuela son poco redituables por el tiempo, el trabajo y el dinero que debe invertir en ellas, no así para los ejidatarios que, en ocasiones, terminan manejándolas para usufructo personal. Ante situaciones conflictivas, los supervisores han asumido un papel de observadores y mediadores, recurriendo al diálogo, generando acuerdos entre ambas partes, aplicando la normativa y los derechos laborales.

El saber mediar en los conflictos, por un lado con la normatividad y, por el otro con las relaciones interpersonales para el buen funcionamiento de los colectivos escolares; el irse por uno de los dos caminos, pues no conduce a buenos términos, ser demasiado normativo, trabajar bajo presión no es muy sano que digamos para lograr resultados satisfactorios y, también irnos del lado favorecedor de las relaciones humanas, pues tampoco, porque se convierte en un libertinaje que no conduce a ningún lado; y el tener esa visión muy bien determinada de qué es lo que está pidiendo, qué es lo que necesita cada una de las escuelas, analizar muy detenidamente la condiciones de trabajo de cada una de las escuelas y de los participantes en cada una de ellas, los contextos, pues hay muchas competencias que requiere el supervisor escolar para realizar de la mejor manera su trabajo (SE03).

En esta parte se revisan las formas de trabajo y de organización en las escuelas, así como las acciones realizadas por los supervisores en favor del aprendizaje de los alumnos. Tradicionalmente, la supervisión escolar es entendida como una función de enlace entre autoridades y comunidad, que se lleva a cabo en dos sentidos: a) *ascendente*, siendo conducto de comunicación entre directores de planteles y autoridades; y, b) *descendente*, orientándose hacia las escuelas y la comunidad (Calvo *et al.*, 2002). En la región, los supervisores informan a las escuelas de las normas e indicaciones provenientes de las autoridades educativas, empleando di-

versos medios para ello: visitas a las escuelas, a través de los CTE, vía telefónica a los directores, correo electrónico o grupo de WhatsApp —servicio de mensajería disponible en teléfonos alrededor del mundo—, en caso de información urgente o de carácter administrativo. A su vez, para informar a las autoridades educativas de las necesidades y las demandas de los centros escolares, los supervisores recurren a la comunicación verbal y escrita según la dependencia: en recursos humanos casi siempre obtienen respuesta favorable; en recursos materiales casi nunca, lo cual resulta un problema serio para el trabajo administrativo.

A través de un oficio que se entrega a las autoridades, sin embargo, las visitas personales son las que han dado más resultados puesto que los recursos están escasos (SE07).

Al inicio se hace un cuadro de necesidades y se lleva a las instancias correspondientes para gestionar el apoyo (SE03).

Dado que la supervisión ocupa un lugar estratégico en la mejora de la calidad de la enseñanza y, consecuentemente, del aprendizaje, los resultados educativos de la región constituyen el punto de partida. Según informan los participantes, la región presenta 40% de rezago en lectura, escritura y matemáticas; en la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) en Educación Básica, 75% de los alumnos tienen resultados I y II en lenguaje y comunicación y, 67% están en los niveles I y II en matemáticas. Actualmente se encuentran en una etapa de diagnóstico y realizando acciones a través de la Ruta de Mejora de cada escuela, priorizando su seguimiento y su evaluación. En el discurso se delega la responsabilidad a los docentes como parte de la rendición de cuentas; sin embargo, se reconoce que otros factores, como la inasistencia de los alumnos y la falta de apoyo por parte de los padres de familia, influyen en el bajo rendimiento. Al respecto, la función del supervisor es incorporarse para observar las prácticas docentes y hacer sugerencias de lo que se considera que hace falta. No obstante, carecen de un plan estratégico para abatir el rezago y desconocen si las estrategias metodológicas funcionan. Para estimular el uso adecuado del tiempo en la escuela y el aula en actividades relevantes para el aprendizaje, los supervisores recurren a sensibilizar a docentes y directivos, promoviendo orientaciones derivadas de la herramienta de observación en los grupos.

A nivel internacional existe una tendencia a ampliar algunas tareas de la supervisión hacia el ámbito escolar; por ejemplo, a través del fortalecimiento del

Consejo Técnico Escolar (CTE) y la participación de la comunidad como contraloría social informal. En la experiencia de los supervisores, el CTE constituye un espacio destinado a promover el desarrollo profesional de docentes y directivos; algunos refieren que en el marco de las sesiones del CTE se promueve la formación, a partir de las necesidades del colectivo; otros señalan que se implementan círculos de estudio para la evaluación, recomendando abordar temáticas surgidas de las necesidades del propio colectivo y compartir las experiencias exitosas con otros colectivos. Un grupo de supervisores considera que el desarrollo profesional es responsabilidad de cada docente, por lo que esto queda fuera de sus atribuciones.

Según Conde (como se citó en Calvo *et al.*, 2002), el trabajo colegiado constituye una actividad que pueden utilizar los supervisores como estrategia para mejorar los resultados educativos.

En el trabajo colegiado se aprecian distintos niveles de discusión y análisis, que van desde ratificar las certezas del sentido común magisterial en un simulacro de discusión hasta la realización de un efectivo trabajo colegiado de revisión de los enfoques de enseñanza, programas, libros de texto, así como la planeación y la elaboración de instrumentos de evaluación. En el mejor de los casos el trabajo colegiado ha favorecido el desarrollo de la capacidad de los equipos docentes para trabajar en torno a un propósito común, autoevaluar su trabajo, reconocer que son responsables de los resultados educativos y buscar juntos las soluciones. Cuando el supervisor logra configurar estos espacios como ámbitos de trabajo para la mejora de los procesos educativos, los maestros y directores van cambiando gradualmente su percepción [...] y solicitan con más frecuencia la participación y apoyo del supervisor (Conde, 2002, p. 362).

En el contexto particular, los esfuerzos de los supervisores para promover el trabajo colaborativo en las escuelas giran en torno a la realización de las acciones incluidas en la Ruta de Mejora —documento en el que se concreta la planeación escolar—, por lo que, en general, no existe trabajo colaborativo y éste se limita al trabajo en equipo. Los apoyos de la supervisión a los colectivos docentes se concretan en la orientación y la asesoría para la construcción de la Ruta de Mejora. Entre las metas propuestas se pretende que los alumnos de la zona adquieran y desarrollen el dominio de la lectura y la escritura, así como de las matemáticas:

español y matemáticas, lograr que los niños lean y escriban y que en matemáticas sepan hacer uso de sus herramientas; es una tarea titánica porque no es tan fácil dadas las condiciones del entorno de conflictos familiares, sociales, que le abonen a una respuesta favorable a estas metas (SE07).

El contacto directo del supervisor con docentes y directivos puede generar mayores posibilidades de asesoría e intercambio de experiencias. En la región, los supervisores promueven la comunicación entre directivos y maestros siendo claros en las indicaciones, en la delimitación de áreas de acción y en la resolución de problemáticas docentes y de gestión. En algunos casos, se propician espacios de convivencia y relajación, por ejemplo, una conferencia, al final de la cual se realiza un convivio, donde los participantes pueden interactuar de manera personal. Respecto a las funciones de asesoría a los colectivos docentes en asuntos técnico-profesionales en los que requieran apoyo, los supervisores señalan que recurren a la asesoría personal en cuestiones puntuales, haciéndolo también a través de los directores, quienes deben rescatar el protagonismo técnico-pedagógico y el apoyo de los ATP de la zona.

Considerando que con sus propias fuerzas y sus propios elementos los equipos de supervisión no pueden atender todas las necesidades de orientación, asesoría y formación de los colectivos docentes, los supervisores gestionan apoyos externos para las escuelas. De acuerdo con el diagnóstico de necesidades de formación, se direcciona a las escuelas hacia los apoyos brindados por el Centro de Maestros (actualmente esta instancia no tiene responsabilidad en la formación continua), el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), el Instituto de Pedagogía Crítica (Ipec), la Dirección de Educación Primaria y los organismos empresariales de la localidad, como la Fundación del Empresariado Chihuahuense Asociación Civil (FECHAC). En opinión de un supervisor:

No se gestionan, llegan solos. La instancia de formación continua es la que oferta los cursos, talleres, diplomados que requieren los maestros para mejorar el impacto de su trabajo (SE04).

Asimismo, por diversas necesidades se recurre a otras instancias, por ejemplo, a la Universidad Pedagógica Nacional (UPNECH) y la Normal para las prácticas profesionales de los estudiantes, y a la presidencia municipal para gestionar programas de apoyo. Desde la supervisión se ofrece a los docentes y directivos de las

zonas asesoría directa y posibilidades de formación continua mediante la asistencia a cursos y talleres en instituciones educativas de la localidad y del nivel.

Respecto a los materiales y las herramientas educativas con que cuentan las escuelas a su cargo señalan que son pocos y de mala calidad; éstos carecen de mecanismos de actualización y mantenimiento, como los equipos del Programa Enciclomedia que se volvieron obsoletos. A la lista se suman regletas y computadoras que generan posiciones contrarias entre el profesorado; mientras algunos demuestran entusiasmo, otros denotan resistencia, argumentando que invierten mucho tiempo que se resta al avance programático.

El alumnado de la región presenta características heterogéneas, que imponen la necesidad de “sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación, en ambientes que promuevan la igualdad de oportunidades y la convivencia pacífica, democrática e inclusiva en la diversidad” (SEP, 2017, p. 101). En todas las escuelas de la región hay alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE); sin embargo, sólo algunas cuentan con la colaboración de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); por lo que se trabaja en una cultura inclusiva a partir de la adecuación de los docentes, animada desde la supervisión escolar. Se destaca que las USAER se mantienen en una zona de confort, alejadas de las comunidades rurales. Además, en la región se atiende un gran número de alumnos de familias jornaleras migrantes, grupo identificado como vulnerable que requiere apoyo de políticas educativas y la suma de esfuerzos para eliminar el rezago educativo.

Uno de los retos de la nueva cultura de supervisión escolar tiene que ver con el fomento de la participación social, en especial, de los padres de familia en asuntos relacionados con el aprendizaje de sus hijos. En la experiencia concreta de la región, los padres de familia participan en el mantenimiento de las escuelas; sólo en algunas se promueve la participación activa de éstos en las actividades escolares. La implicación de las familias en la dinámica escolar se acompaña de dificultades menores, como llamadas de atención a los alumnos por problemas de convivencia escolar y actitud hacia el trabajo. En opinión de los supervisores, la comunidad está integrada a la escuela; sin embargo, la participación y el apoyo de los padres de familia son escasos, debido a que trabajan y sus horarios no coinciden con los de las actividades escolares. En el mejor de los casos, existe participación activa de los padres de familia; éstos se integran a los comités de participación, priorizando que la mesa directiva realice la rendición de cuentas para evitar conflictos. Destaca la existencia de la Unidad de Atención a Padres de Familia;

cada año, ésta capacita a las Sociedades de Madres y Padres de Familia para el correcto manejo de los recursos aportados voluntariamente por los paterfamilias de sus planteles.

Además, se han implementado acciones para establecer relaciones de colaboración entre las escuelas de la zona mediante el trabajo conjunto de los directivos. Dicho trabajo se dirige a atender problemáticas comunes, presentes en el diseño de la Ruta de Mejora, y a realizar actividades del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Así, el supervisor es “quien impulsa la comunicación y la colaboración entre las escuelas de la zona, ya sea favoreciendo el intercambio de experiencias o el desarrollo de proyectos educativos compartidos entre planteles” (SEP, 2017, p. 196).

Respecto al modelo de supervisión prevaleciente en la región se consideraron tres aspectos clave: a) el objetivo de la supervisión: ¿para qué se supervisa?; b) las herramientas de monitoreo: ¿cómo realiza la supervisión?; y, c) la participación de docentes y directivos en la supervisión: ¿qué hacen? Los supervisores opinan que el objetivo de la supervisión es garantizar el correcto funcionamiento docente y de gestión en las escuelas a su cargo, así como un servicio educativo de calidad; las herramientas que emplea son los formatos de visita diagnóstica y formativa, la observación de la clase y una lista de cotejo para las planificaciones. Por otra parte, la responsabilidad de docentes y directivos en la supervisión es realizar eficientemente sus funciones en aula y escuela respectivamente, conformando un equipo de colaboradores que cumplen la misión de la supervisión: la mejora continua de los aprendizajes.

El objetivo de la supervisión es que se brinde una educación de calidad y suena muy amplio o es muy amplio, pero supervisar es ir a ver si lo que están haciendo va a dirigido hacia la finalidad primordial: el para qué, sugerirle al docente si no va en ese sentido, para analizar y dialogar para ver qué es lo que está fallando y de común acuerdo buscar la manera de implementar acciones que modifiquen el camino hacia el fin (SE06).

Las herramientas de monitoreo son los instrumentos empleados para recuperar la información generada en las escuelas. Esta información constituye el insumo principal para la toma de decisiones en la supervisión escolar. De acuerdo a lo mencionado por los supervisores, las herramientas empleadas son: la visita mensual de la cual deriva la observación directa con el apoyo de una lista de cotejo

o guion de observación, llenada *in situ* por el supervisor —resalta el hecho de no delegar la responsabilidad en el director.

Bueno, la principal y así lo dice la nueva función de la supervisión “no debemos esperar a que el profesor nos traiga resultados o que el director nos traiga resultados”; si yo quiero saber cómo van las cosas en las escuelas, yo tengo que ir a las escuelas [...] Una visita mensual, ésa es la idea para ir acompañando, asesorando en el proceso de trabajo; otra herramienta es la información o la observación; hay que ir a observar lo que están haciendo y que estas situaciones no impliquen para el director más trabajo; por eso hablo de que si yo voy a checar una ruta de mejora, yo tengo que llevar el instrumento para ahí hacer las anotaciones o recopilar la información de lo que necesito observar, los datos que necesito tener para ver si están yendo en el camino adecuado; si se fija no es, “ahí te va el formatito, llénelo y después me lo entregas” (SE05).

Otra herramienta de apoyo a la supervisión escolar es la ruta de mejora definida por cada escuela. Ésta consiste en “el planteamiento dinámico o sistema de gestión por medio del cual el plantel ordena sus procesos de mejora. Es elaborada e implementada por el Consejo Técnico Escolar. Comprende la planeación, implementación, seguimiento, evaluación, y rendición de cuentas” (SEP, 2017, p. 214).

Cada escuela tiene en su ruta de mejora una serie de estrategias e instrumentos de evaluación que debe de tener cada docente; la responsabilidad es cumplir con los instrumentos que tienen diseñados para ver que esa estrategia funcione o no; el director tiene la responsabilidad de recopilar esa información y someterla a un análisis en las reuniones de consejo, debe haber un maestro encargado que recopile el instrumento con el que van a evaluar las actividades que se proponen como escuela, el director checa que el maestro encargado lleve esos materiales y de que se haga un análisis de los resultados de ese instrumento (SE03).

Por último, se describen las innovaciones más importantes relacionadas con la supervisión escolar y el apoyo a la comunidad escolar. Una primera conclusión es que tratar de hacer las cosas de modo diferente no es sencillo. En opinión de los supervisores se trata, acaso, sólo de tentativas por innovar; de actividades que han tenido éxito relativo entre docentes y directivos; algunas, incluso, reque-

ridas por la instancia oficial con carácter de obligatorio; ello pone en entredicho si su éxito radica en la actividad en sí o en la implicación forzada de los involucrados.

Aunque no es innovación propiamente, en la zona no se realizaba esta actividad, se trabaja en el planteamiento, seguimiento y evaluación puntual de las rutas de mejora de escuela y en la de zona (SE07).

No es una estrategia de innovación pero yo creo que ha sido algo que los directores han visto bien: la toma de lectura-escritura y cálculo mental; en esa estrategia nos organizamos con los directores para ir a las escuelas y que cada director nos auxilie con algún grupo y hacemos la toma de lectura-escritura; posteriormente lo concentramos aquí en la supervisión y luego se le hace un reporte a cada director sobre qué fue lo que salió, qué fue lo que encontramos [...] yo creo que ha sido una estrategia buena que ha implementado el gobierno federal (SE01).

Cuando en la región o sector se trata de identificar alguna práctica de supervisión innovadora, los entrevistados refieren las dificultades que encuentran en lo cotidiano y lo difícil que es cambiar las cosas; probablemente porque “en la práctica, la supervisión ha funcionado bajo condiciones poco favorables” (Calvo *et al.*, 2002, p. 12).

No la identifico, yo creo que todos andamos en esto mismo de empezar a implementar cosas y a ver qué dificultades encontramos en esta implementación; no es fácil con los profesores entrar a observar cómo dan la clase, no es fácil ir a tomarles lectura, algunos lo ven como algo positivo otros no, entonces sí hay muchas situaciones ahí que hay que cuidar (SE04).

La supervisión es un espacio muy complicado donde tenemos muchas formas de trabajarla; cada quien lo hará bajo sus habilidades, sus concepciones, pero yo creo que la finalidad de la supervisión es ver qué cosas están pasando, cómo están pasando y si estamos llegando a un buen fin y con base en eso hacer las correcciones, las modificaciones, las aplicaciones que se pretenden (SE06).

En las respuestas de los supervisores se reconocen las notas distintivas de la política educativa implementada por la SEP en cuanto a la búsqueda de la cali-

dad educativa; no obstante, la apropiación de nuevos discursos resulta insuficiente para lograr la tan necesaria transformación de la supervisión escolar.

Conclusiones

A PARTIR DEL ESTUDIO SE ELABORÓ UNA CARACTERIZACIÓN DE LA FIGURA DEL SUPERVISOR, DOCUMENTÁNDOSE SU INGRESO A LA FUNCIÓN, SUS PRINCIPALES SATISFACCIONES Y DIFICULTADES, LAS CONDICIONES LABORALES EN QUE DESARROLLA SU TRABAJO Y LAS FORMAS EN QUE CUMPLE LAS ACTIVIDADES DE ENLACE. EN CUANTO AL INGRESO SE DISTINGUEN DOS GRUPOS DE SUPERVISORES: QUIENES INICIARON *antes* de la reforma educativa, a través de concursos escalafonarios permeados e influidos por el trabajo político-sindical, en los que el SNTE intervenía en la asignación, pero no en la orientación o la capacitación del supervisor para el desarrollo de sus funciones; y los que iniciaron *después* de la reforma, bajo los lineamientos de la LGSPD para el ingreso, la formación y la evaluación de la función. En relación con el perfil se detecta que los requisitos son mínimos en cuanto a preparación profesional y experiencia. En lo que tiene que ver con las satisfacciones, éstas aparecen relacionadas con el ascenso laboral; mientras que las dificultades se presentan asociadas a problemas de salud —estrés, problemas del aparato digestivo, pérdida de visión, movilidad, diabetes—, al salario, considerado no redituable en relación con el trabajo de tiempo completo que desempeñan. Como dato adicional agregan que, para cumplir su función, utilizan recursos propios y su vehículo particular. Referente a las condiciones en que se realiza la supervisión escolar señalan que para solventar los gastos de mantenimiento dependen de una gestión específica en las escuelas o de algunos programas de apoyo. La comunicación con las escuelas se genera diariamente vía telefónica; además, los CTE sirven para difundir la información; también se envían correos electrónicos y mensajes mediante las redes sociales. Respecto a la gestión para resolver las necesidades de las escuelas ante las autoridades educativas recurren a visitas personales o lo hacen vía oficio.

Por otra parte, se identificaron las estrategias de trabajo implementadas por los supervisores para efectuar sus funciones, así como las condiciones internas y externas al ámbito educativo que posibilitan o limitan el trabajo de supervisión, especialmente en relación con la asesoría y el acompañamiento a la escuela. Las estrategias empleadas para abatir la deserción escolar y el rezago parten del diagnóstico y se plasman en la Ruta de Mejora, a la vez que promueven el aprendizaje. En la actualidad, la Ruta de Mejora atiende con mayor énfasis la lectura, la escritura y las matemáticas. La asesoría a los colectivos docentes es realizada personal-

mente en cuestiones puntuales; también se lleva a cabo a través de los directores, quienes deben rescatar el protagonismo técnico-pedagógico. En relación con las necesidades de orientación, asesoría y formación de los colectivos a su cargo, se gestionan algunos apoyos con diversas instituciones y organismos empresariales. Se ofrece asesoría directa propiciando la autonomía de gestión y estimulando el uso adecuado del tiempo, con apego a la normalidad mínima. En la región hay alumnos con NEE; sin embargo, sólo algunas escuelas cuentan con apoyo de USAER.

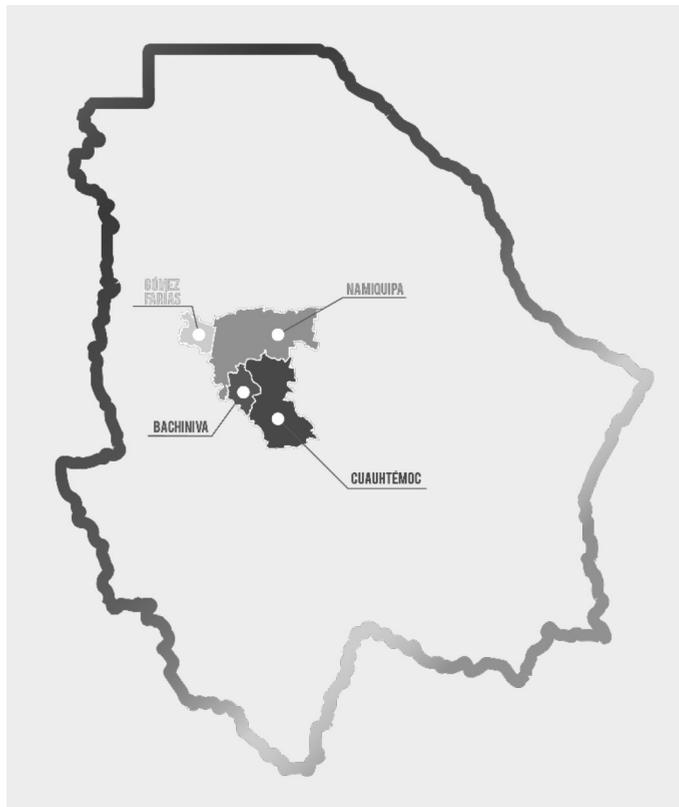
Asimismo, se analizaron ciertas condiciones que favorecen el trabajo colaborativo a nivel de los colectivos escolares y la participación social. Los supervisores muestran disposición a promover el trabajo colaborativo entre el profesorado en las reuniones los CTE. En lo que respecta a la participación social, se constata que los horarios de trabajo constituyen una dificultad para fomentar la colaboración de los padres de familia en las actividades escolares; las relaciones de convivencia escolar y la actitud hacia el trabajo de los alumnos representan los asuntos que reclaman mayor atención de las familias, que se encargan del mantenimiento de las escuelas. Resalta la importancia adjudicada a la rendición de cuentas por parte de la mesa directiva para disminuir los conflictos.

Finalmente, la supervisión escolar juega un papel preponderante en la parte administrativa, como también lo hace en la asesoría y la aportación de elementos académicos que pueden enriquecer el trabajo en sus zonas escolares y, por consiguiente, en las escuelas y los estudiantes de la región. Es importante reconocer que, a pesar de que los supervisores realizan acciones destinadas a mejorar su función —ponen en marcha estrategias como las visitas formativas, administrativas y la generación de espacios para la convivencia—, en la mayoría de los casos existe la dificultad de las distancias entre las escuelas de su zona de influencia y de los pocos recursos que tienen a su alcance. Innovar el papel de los supervisores escolares implica llevar a cabo una alineación de actores, visiones y propósitos, desarrollar acciones para la formación, el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que priorice la función pedagógica y la realización permanente de ejercicios de evaluación orientados a asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela pública, combinando valores centrados en el aprendizaje y la excelencia escolar. Para transformar la supervisión escolar se requiere la implementación de una serie de cambios en diversos frentes, sobre todo si se reconoce que: “El sistema educativo ha estado en deuda con estas relevantes figuras que integran la supervisión escolar y busca ofrecer alternativas a su desarrollo para convertirlas en auténticos apoyos de la escuela y verdaderos agentes de cambio en favor de la calidad y de la equidad educativa” (SEP, 2010, p. 11).

Al respecto, el contexto de resistencias, contradicciones, luchas e incertidumbres generados por la LGSPD puede constituirse en un espacio pertinente para la evolución del concepto que, en general, tienen los docentes sobre los supervisores escolares; éstos identifican que sólo cumplen una función administrativa y coercitiva. Por lo que se trata de una gran oportunidad para reencauzar esta percepción desde la selección, la promoción y la formación en un cargo más orientado hacia los ámbitos académicos y técnico-pedagógicos.

Referencias

- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., & Conde, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. México: Consejo Nacional de Población (Conapo).
- Del Castillo, G. (2009). La política educativa y la supervisión escolar en el Distrito Federal. *Memoria electrónica del IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, 1-9.
- Del Castillo, G., & Azuma, A. (2012). *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*. México: Flacso México.
- García, B., & Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013). México: Diario Oficial de la Federación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OCDE Publishing.
- Rivera, J. M. (2012). *Supervisión escolar: retos y oportunidades* (Tesis de maestría). Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Chihuahua.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Módulo V. Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016, agosto, 12). *Programa de la Reforma Educativa*. Obtenido de ¿Cómo funciona?: <http://www.reformaeducativa.transparenciapresupuestaria.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (Enero de 2017). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en Educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI_PROMOCION_EB_2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras 2016-2017 (Cifras preliminares)*. Obtenido de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Cuauhtémoc: Editorial Pax México.



Región Oeste

Elizabeth Carrillo Vargas

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECh)

Introducción

EN EL PRESENTE APARTADO SE DESCRIBE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN LA REGIÓN OESTE del estado de Chihuahua. Cuauhtémoc es el tercer municipio más poblado del estado, ubicándose en su zona central, a 105 kilómetros al suroeste de la capital. Se considera la puerta de entrada a la región de la sierra Tarahumara; de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016) tiene una población de 168 482 habitantes, de los cuales 80 225 son hombres y 88 257 mujeres. Posee la peculiaridad de que, como consecuencia de diferentes migraciones de población, allí se da la intersección de tres culturas: rarámuri, menonitas y mestizos; la diversidad cultural, de idioma, entre otros factores, reclama constantemente al sistema educativo la necesidad de inclusión y equidad, así como la contextualización de los programas educativos federales.

En México, la reforma educativa en 2014 aparece como la alternativa para mejorar la calidad en educación; ésta busca impulsar el mejoramiento y la equidad. Ello significa que los diferentes actores del ámbito educativo están inmersos en esta transformación de la educación. Esta realidad trastoca cada uno de los constructos que durante años permanecieron en una inercia provocadora de incertidumbre, temor y resistencia a las nuevas alternativas.

El Gobierno de la República señala que:

La reforma constitucional da pauta para la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y a reformas a la Ley General de Educación y a la Ley de Coordinación Fiscal. La reforma constitucional y las leyes secundarias son el punto de partida, no el destino. Constituyen la base jurídica de la cual se carecía para dar curso a la creación de nuevas condiciones para el fortalecimiento del sistema educativo. La Reforma emprendida deberá tener un desdoblamiento progresivo que finalmente resulte en mejores prácticas educativas para el mejor aprendizaje de los alumnos (Gobierno de la República, 2013, p. 3).

A tres años de su publicación, la incertidumbre ha crecido; las transformaciones son constantes; cada uno de los niveles educativos tiene sus propias agendas, sus propios análisis, reflexiones y debates; se implementan cambios con la finalidad de ofrecer una educación digna, real, de calidad, que brinde a las nuevas generaciones alternativas para su inserción en un mundo globalizado, que determina y exige que el ser humano sea integral, que posea competencias para la vida, competencias básicas, especializadas, transversales, etc.; y sobre todo, una educación para todos, caracterizada por la equidad, la inclusión y el compromiso.

En nuestro país, la historia ha dejado huella de las deficiencias de la educación pública; la falta de oportunidades, de equidad e inclusión dieron lugar a brechas en que los grupos vulnerables siempre llevan las de perder; los grupos en situación de extrema pobreza del país son agenda pendiente de la sociedad. El caso que nos ocupa es la educación básica, que comprende los niveles de: preescolar, primaria y secundaria; cada uno de ellos con sus propias necesidades, fortalezas y debilidades; pero todos con una figura emblemática: el supervisor escolar, quien ha sido figura clave en la educación básica en todas las épocas. Su estatus y sus responsabilidades han sido reestructurados en varias ocasiones, buscando siempre posicionarlos como un área de oportunidad para fortalecer la gestión escolar en las escuelas.

Sin embargo, según refiere Argáiz (2015), el reflejo de los supervisores educativos no es el mejor:

De cara a los ataques sistematizados por la falta de eficiencia en la inspección y/o supervisión escolar en México, es importante marcar la gran complejidad que encierra transformar las prácticas de los Supervisores Escolares en el sentido planteado por las políticas y las reformas a través de los

años, como son los cambios en el financiamiento educativo, la gestión y la Reforma Educativa actual (Argáiz, 2015, párr. 1).

Como explica Antonio (2015), la situación actual de los equipos de supervisión en México posee condiciones de estructura bien establecidos:

Tienen bajo su responsabilidad un conjunto de escuelas que comparten un determinado territorio, nivel y tipo de servicio educativo; estos equipos se encuentran integrados por un supervisor y personal docente con funciones de asesoría técnico-pedagógica [...] El equipo es dirigido por el supervisor quien ostenta la autoridad oficial en una demarcación territorial y constituye formalmente el enlace entre las escuelas y la administración educativa, generalmente se ha accedido al cargo por antigüedad en el servicio, méritos sindicales, capacidad para responder a las demandas de carácter administrativo y solventar conflictos en las escuelas, lo que deriva en un perfil con énfasis en lo político-administrativo que contrasta con el matiz técnico-pedagógico y académico que se promueve en el discurso oficial sobre la supervisión en México (Antonio, 2015, p. 4).

Los supervisores pasaron a ser multifuncionales, debiendo implementar diversos programas y proyectos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), cumplir las demandas administrativas educativas exigidas por las responsabilidades de la gestión escolar, además de llevar a cabo un proceso sistemático de acompañamiento y seguimiento en apoyo académico en las escuelas que tienen asignadas. A ello se agrega la carga administrativa que significa el papeleo que implica reportar cada una de las actividades realizadas como supervisor.

Zorrilla (2010) considera que cada vez tenemos más claro que la escuela es la unidad de cualquier sistema educativo. Aparentemente, existe una conciencia creciente de que el mejoramiento de la educación debe transitar por el cambio de la escuela. Incluso los gobiernos de diversos países suelen afirmar que en el centro de sus políticas y programas educativos está ubicada, en primer lugar, la transformación de la escuela. La distinción entre *reforma de la educación* y *reforma de los sistemas educativos* no es un mero ejercicio académico. La primera se refiere, en esencia y por lo general, a la transformación del currículo y la renovación de los enfoques pedagógicos para conducir los procesos de aprendizaje y enseñanza que acontecen en el salón de clase y la escuela. La reforma de los sistemas educativos tiene que ver con cambios en la gestión institucional a nivel macrosistémico y en

la estructura a la que pertenece la supervisión escolar, así como con la autonomía de gestión en la escuela.

La palabra supervisión proviene del latín *super*, que significa sobre o encima de, y *videre*, que implica percepción; por lo que al unirlos encontraríamos *percepción superior*; este significado remite a que el supervisor escolar está en la cumbre de la *expertis*. Ésta permite una visión holística en beneficio de la educación; de tal forma que las personas que posean la responsabilidad de supervisor deberían reunir un perfil idóneo de capacidad, habilidad y conocimientos.

Para la SEP (2017):

Al ser el supervisor escolar un garante de la calidad educativa, debe entenderse también que es un profesional capaz de identificar y reflexionar acerca de la incidencia de su actuación en el funcionamiento y la mejora de las escuelas de la zona escolar, y de establecer una comunicación fluida y asertiva con diferentes actores educativos. Al mismo tiempo que presta atención al fomento de ambientes de aprendizaje, inclusión, equidad y de sana convivencia en las escuelas (SEP, 2017, p. 154).

La Real Academia Española (2014) indica que *supervisión* es la acción y efecto de supervisar; a su vez, *supervisar* implica ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros; de ahí que el supervisor es comúnmente descrito como quien vigila a los trabajadores. Esta definición posee una connotación negativa: *vigilante, opresor, controlador, evaluador*, entre otros significados. Desde esta perspectiva, y trasladándola al ámbito educativo, el supervisor es el encargado de vigilar el buen funcionamiento de los centros escolares.

En un claroscuro, a lo largo de la historia los supervisores han hecho palpable una huella de buenas y malas prácticas, debido a la jerarquía que poseen y a la falta de transparencia en sus funciones; durante décadas sus actividades no fueron evaluadas por un sistema que permitiera visualizar su desempeño en la zona escolar, lo que dio lugar a malas prácticas. Esto hizo visible la necesidad de transformación.

A través de un documento oficial, la SEP (2017) establece los parámetros y los perfiles del supervisor escolar:

En el perfil del supervisor escolar (que incluye también a los jefes de sector y jefes de enseñanza) se asume que éste es la máxima autoridad educativa de la zona escolar, es un líder académico que debe asegurar dentro de

sus ámbitos de acción y responsabilidad el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad. Esta visión del supervisor escolar dista de los planteamientos que colocan a este actor educativo, como aquel que inspecciona, controla y se ocupa casi exclusivamente de procesos administrativos. Al contrario, el perfil plantea que el centro de la función supervisora es asegurar que las escuelas funcionen y se organicen adecuadamente, con la Normalidad Mínima de Operación Escolar requerida, para ofrecer una educación de calidad a niñas, niños y los adolescentes, atendiendo de manera especial el diseño de estrategias que eviten el rezago, la reprobación, la deserción y la exclusión escolares, y las situaciones que afecten el derecho de los infantes a un trato digno, equitativo e incluyente (SEP, 2017, p. 154).

Asimismo, el perfil retoma el planteamiento de que el supervisor escolar es responsable de coordinar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, conforme el artículo 14 fracción XII de la Ley General de Educación (2013), de operarlo junto con otros actores educativos y fomentar la mejora de la gestión escolar en sus ámbitos de competencia; esto incluye impulsar la autonomía de los centros educativos, especialmente por medio de los Consejos Técnicos Escolares y de Participación Social, el análisis de los resultados de las evaluaciones educativas, el desarrollo de la Ruta de Mejora Escolar y la participación de la comunidad escolar en la solución de los retos enfrentados por las escuelas.

La función del supervisor es fundamental en las instituciones escolares; como profesionales capaces se les asigna la responsabilidad de reflexionar, coadyuvar, analizar y acompañar el funcionamiento de las escuelas, cuyo propósito es mejorar la calidad educativa. A cada supervisor se le asigna una zona escolar en la cual es responsable de establecer una comunicación efectiva, asertiva y constante, de favorecer el fomento de ambientes de aprendizaje, inclusión, equidad y de convivencia escolar.

Torres (2007) especifica que, en tanto el supervisor escolar es un garante de la calidad educativa, se entiende también que es un profesional capaz de reflexionar sobre la incidencia de su actuación en el funcionamiento y la mejora de las escuelas de la zona escolar, de establecer una comunicación fluida y asertiva con diferentes actores educativos, y de prestar atención al fomento de ambientes de aprendizaje, inclusión, equidad y de sana convivencia en las escuelas. De ahí la importancia de establecer nuevas estrategias de acción en sus funciones, donde la gestión escolar contribuya al buen funcionamiento de los centros escolares para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Ortega (2011) refiere que:

es importante establecer nuevos mecanismos de acceso al cargo de puestos directivos, como es el caso de los supervisores, en los que se considere la trayectoria académica y el perfil profesional de los aspirantes a la función directiva, y se eliminen los accesos al cargo por méritos sindicales, debido a que también de eso depende que las prácticas educativas de éstos contribuyan a la mejora de los procesos educativos; sólo así será posible eliminar los vicios del sistema que actualmente prevalecen en la educación y que, a su vez, se contraponen con las propuestas del modelo de gestión educativa (Ortega, 2011, p. 205).

La reforma educativa establece que para acceder a los puestos directivos y de supervisión se requiere concursar y demostrar que se poseen las actitudes, habilidades y competencias necesarias para ocupar un puesto vacante; con eso se pretende fortalecer la gestión escolar y desarrollar el sistema educativo para contribuir al progreso del país; las nuevas generaciones deberán ser capaces de insertarse en el proceso de globalización de forma efectiva y asertiva.

Diversas investigaciones visualizan la necesidad de transformación de la función de los supervisores escolares; éstas transitan desde el diagnóstico hasta las áreas de oportunidad que posee cada uno de ellos; Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002) consideran que:

La falta de equipos de supervisores profesionalmente sólidos, así como de condiciones materiales de trabajo, y el hecho de que la supervisión ha sido parte de un sistema reproductor de prácticas burocráticas, ha dado lugar a que ésta se distinga más por sus funciones administrativas y de vigilancia, y como medida instrumental basada en criterios de eficiencia, eficacia, y competitividad individual, que por su papel como promotora del trabajo pedagógico en las escuelas (Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde, 2002, p. 14).

De ahí la importancia de una transformación de un supervisor administrativo verticalista a un supervisor que genere espacios de colaboración, como sugiere Torres (2007):

TABLA 37. Transformación de la función del supervisor

Transitar...	Hacia una supervisión que...
Del control y verificación del cumplimiento de la norma legal o administrativa en sí misma.	Apoye los procesos educativos en las escuelas (enseñanza, aprendizaje y gestión) con espacios de asesoría, seguimiento y evaluación de las acciones.
Del aseguramiento de la prestación del servicio educativo, privilegiando la eficiencia en el uso de los recursos en un ambiente de homogeneidad de las escuelas.	Apoye los procesos escolares para asegurar la eficacia y el logro del aprendizaje en un ambiente que reconoce la diversidad y singularidad de las escuelas.
Del trabajo individual del supervisor, que privilegia la función de enlace entre las necesidades de la administración educativa y los quehaceres de las escuelas.	Procure el trabajo colectivo con y entre sus iguales, y que además privilegie la atención a las necesidades de las escuelas, los maestros y los alumnos por encima de la estructura administrativa.
De formas de trabajo rutinarias, burocráticas y semiprofesionales del supervisor, basadas en la relación jerárquica con las escuelas y desde una posición de autoridad.	Construya formas de trabajo colegiado, de diálogo y acompañamiento a las escuelas, creativo y profesionalizado, sin relaciones jerárquicas tradicionales sino basadas en el diálogo y el liderazgo.

Fuente: Torres (2009).

Romper inercias establecidas en la función de los supervisores escolares no es tarea fácil; se requiere una transformación que implique impulsar nuevos estilos de gestión de forma democrática, colaborativa y con la participación de todos los actores educativos.

Zorrilla y Tapia (como se citó en SEP, 2010) proponen cuatro acciones para que la supervisión escolar transite de formas burocráticas y administrativas a prácticas y relaciones más democráticas:

1. Del control y la verificación del cumplimiento de la norma legal o administrativa por sí misma al apoyo de los procesos escolares y docentes, a través de la asistencia técnica, el monitoreo y la evaluación de docentes y de la gestión escolar e institucional.
2. Del aseguramiento de la prestación del servicio educativo, privilegiando la eficiencia en el uso de los recursos en un horizonte homogéneo, al apoyo de los procesos escolares para asegurar la eficacia y el logro educativo en un horizonte que reconoce la diversidad y la singularidad de las escuelas.
3. Del trabajo individual del supervisor que privilegia la función de enlace entre las necesidades de la administración educativa y el quehacer de las escuelas, al trabajo colectivo, en equipo con sus pares y con los directores, privilegiando la atención a las necesidades de la escuela, los maestros, los alumnos e indirectamente de los padres de familia y la comunidad.

4. De formas de trabajo rutinarias, burocráticas y subprofesionalizadas, apoyadas en la relación jerárquica con las escuelas proveniente de una posición de autoridad, a formas colegiadas de diálogo y acompañamiento a las escuelas, creativas y profesionalizadas, sin relaciones jerárquicas tradicionales, sino basadas en el liderazgo (p. 69).

De esto modo se especifican las áreas de mejora en la supervisión escolar; sólo se requiere un compromiso real de los diferentes actores educativos involucrados para que esta transformación sea viable y no se convierta en un proceso de simulación y/o quede únicamente en un discurso de buenas intenciones. Martínez y Hernández explican que “la supervisión educativa debe hacer énfasis en un aspecto fundamental: su esencia pedagógica; al armonizar las tendencias, unificar criterios sin uniformar la actuación y establecer una convergencia de esfuerzos entre todos los actores educativos” (Martínez y Hernández, 2015, p. 86). Finalmente, la responsabilidad es de todos, un trabajo colaborativo y holístico hará la diferencia; promover el cambio y establecer estrategias y acciones reales hará posible establecer los cambios requeridos en la supervisión escolar.

Anaya (2013) recomienda emprender un conjunto de acciones en las distintas dimensiones del subsistema de educación básica, entre las que destacan: 1) un nuevo acuerdo político que contribuya al avance en la construcción de condiciones de gobernanza a favor de la calidad, y 2) la efectividad de las políticas de monitoreo, acompañamiento y evaluación que aseguren la institucionalización de los cambios impulsados desde las políticas educativas y los programas gubernamentales correspondientes. Cada una de estas recomendaciones trastoca los diferentes ámbitos políticos requeridos como soporte de cualquier transformación en el país; sin ellos es muy difícil establecer cambios estructurales en el sistema educativo.

González (2007) señala que la supervisión educativa tiene como función primordial aplicar normas, instrumentos, procesos y procedimientos en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, para controlar, vigilar, garantizar y evaluar la gestión en las zonas educativas, los distritos escolares, el sector escolar y los planteles, de manera que se cumpla la acción supervisora. Además, la supervisión escolar se encarga de proporcionar sugerencias y ayudas constructivas, con el propósito de orientar el trabajo administrativo en las instituciones, estableciendo unidades de esfuerzos en las escuelas que ayuden al docente a subsanar debilidades, ejerciendo un liderazgo de carácter democrático y participativo.

Entonces, ¿qué se debe hacer? ¿Cuáles son las pautas por seguir para mejorar la supervisión escolar? ¿Cuál es la realidad en las zonas escolares? ¿Son idó-

neos los supervisores escolares? Estos cuestionamientos y más motivan el proceso de esta investigación.

Metodología

LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA (SEECHE) Y DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (SEYD) están encargados de organizar y administrar la educación básica en el estado de Chihuahua. Para iniciar el estudio se solicitó la autorización correspondiente y se convocó a los supervisores a una reunión del municipio de Cuauhtémoc. A la misma asistieron nueve supervisores: cinco del subsistema estatal (uno de preescolar, tres de primaria y uno de secundaria) y cuatro del subsistema federal (uno de preescolar, dos de primaria y uno de secundaria). Durante la reunión se les aplicó un cuestionario para abordar su función, solicitándose su apoyo para aplicar el instrumento con directores y docentes de su zona escolar, lo que dio como resultado la muestra de esta investigación.

La muestra seleccionada fue de 70 personas, entre las que se incluyen directivos y docentes; la edad de los entrevistados fluctúa entre 22 y 65 años, siendo 41.93 la media, 43 la mediana y 50 la moda; en los centros escolares éstos se desempeñan como profesores (54) y directivos (16), en los tres niveles de educación básica: preescolar (31), primaria (32) y secundaria (7); pertenecen a los subsistemas federal y estatal; de acuerdo a su distribución por sexo, se entrevistaron 51 hombres y 19 mujeres. La tabla 2 recoge las características de la muestra entrevistada.

Características de la Región Oeste

PARA LA REGIÓN CENTRO OESTE SE CONSIDERÓ EL MUNICIPIO DE CUAUHTÉMOC, CUYO GRADO DE marginación es *muy bajo*; cuenta con vías de comunicación, desarrollo comercial e industrial y por su número de habitantes (Conapo, 2016). El servicio educativo atiende un total de 32131 alumnos de educación básica a través de 194 centros escolares, con el apoyo de 1381 docentes y 179 directores.

TABLA 38. Composición de la educación básica en la región Suroeste

Municipio	Nivel	Escuelas	Alumnos	Docentes	Directivos con grupo	Directivos sin grupo
Cuauhtémoc	Preescolar	72	5 456	227	22	37
	Primaria	88	18 515	749	17	66
	Secundaria	34	8 160	405	12	25
	Total	194	32 131	1 381	51	128

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

La supervisión escolar en la Región Oeste

RESULTA SIGNIFICATIVO QUE EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA PREVALEZCA EL SEXO MASCULINO: EN EL nivel de preescolar son 7 hombres y 1 mujer, en primaria 7 hombres y, en secundaria, 1 hombre. Los datos son insuficientes para explicar los motivos de estos resultados.

En cuanto a la preparación académica, 63 participantes tienen licenciatura terminada y los 7 restantes no; además, 30 encuestados realizaron estudios de posgrado: 27 tienen grado de maestría y 3 de doctorado.

Se observa una creciente preocupación por la actualización constante de los colegiados escolares, probablemente con la finalidad de realizar sus funciones de forma más competitiva, a fin de impactar en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr un desarrollo profesional que incremente sus percepciones económica, de manera de beneficiar su economía personal.

Percepción de las condiciones de trabajo del supervisor

LAS CONDICIONES DE TRABAJO QUE ESTIPULA LA REFORMA EDUCATIVA ESPECIFICAN QUE EL SUPERVISOR debe realizar un seguimiento continuo de diversas actividades: efectuar visitas periódicas a la institución educativa, fomentar el trabajo colaborativo, capacitar de manera constante a los directivos en el área administrativa y a los docentes en el área pedagógica; realizar acompañamiento en los consejos técnicos escolares, fortalecer la ruta de mejora; apoyar en la resolución de conflictos escolares, entre otros.

La presencia del supervisor es importante en las instituciones escolares: 42 sujetos refieren que el supervisor visita la escuela al menos una vez al mes, es decir, 60% considera que existe presencia del supervisor; sin embargo, 37% indica que sólo asiste una vez durante el ciclo escolar, lo cual detona la falta continuidad en sus funciones.

El supervisor es fundamental en las instituciones escolares; no sólo como autoridad educativa de fiscalización o verificación; su presencia requiere una participación que promueva el trabajo colaborativo y que el personal lo identifique como parte esencial del colectivo escolar para el desarrollo de la institución; no ajeno, sino parte de la misma institución educativa.

La amplia mayoría de los sujetos encuestados, 92%, considera que sus supervisores impulsan el trabajo colaborativo por lo menos una vez al mes; eso implica un compromiso real del supervisor en sus funciones; está presente y busca estrategias de mejora en su zona escolar.

Los CTE se llevan a cabo una vez al mes, con la finalidad de establecer la ruta de mejora de las instituciones escolares; ésta se diseña de manera colaborativa con el colectivo escolar de la institución; es única y específica, elaborándose de acuerdo con las necesidades escolares existente. Una vez diseñada, resulta importante que los supervisores brinden acompañamiento en cada una de las estrategias y las acciones establecidas para lograr los objetivos planteados; 86% de los encuestados considera que existe presencia del supervisor en el desarrollo de la ruta de mejora; sin embargo, 15% refiere que la presencia de los supervisores no es continua, lo cual requiere atención.

Desde la reforma educativa, los CTE se han convertido en agenda inmediata en la gestión escolar; se responsabiliza a los directivos, pero siempre con el acompañamiento constante de los supervisores. La autonomía escolar requiere establecer estrategias contextualizadas para el buen funcionamiento de los centros escolares a través de un liderazgo compartido, que permita la participación del colectivo escolar.

El siglo XXI trajo transformaciones a la educación, de tal forma que la evaluación ya no sólo es aplicada a los estudiantes; hoy en día es muy importante realizar evaluaciones al personal académico, con la finalidad de encontrar áreas de oportunidad que mejoren el desarrollo de la institución y la calidad en educación; la autoevaluación y la coevaluación son procesos utilizados para ello, siendo responsabilidad del supervisor promoverlos. Al respecto, 73% de los encuestados considera que el supervisor promueve estos procesos de evaluación en el colectivo escolar por lo menos una vez al mes, 22% refiere que sólo lo hace una vez cada seis meses y 15% piensa que nunca lo hace; estos procesos de evaluación se realizan persiguiendo el autoanálisis, que permita establecer estrategias de mejora tanto personales como institucionales.

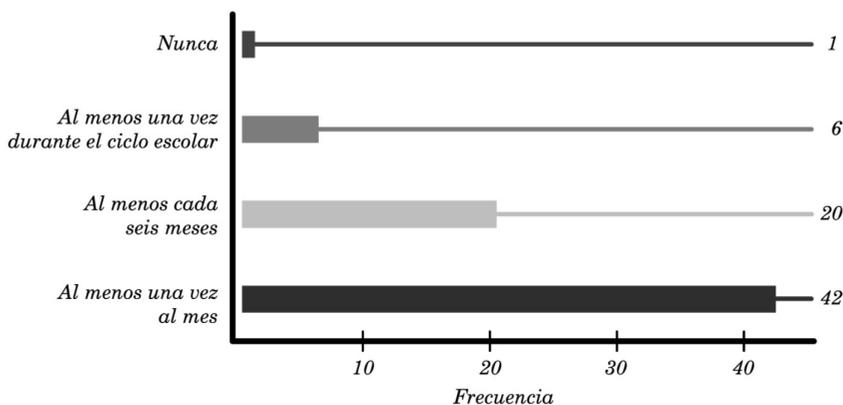
En su diario acontecer, cada una de las instituciones escolares enfrenta diversos obstáculos; la resolución de conflictos necesita un buen liderazgo del/la director/a, para realizar procesos de mediación y, si es necesario, aplicar la norma establecida; la presencia del supervisor es importante para el acompañamiento de la función directiva, ya que representa la autoridad de más alta jerarquía. La mayoría de los entrevistados, 67, considera que existe presencia del supervisor en situaciones que requieren mediación de conflictos y sólo 3 opinan que no la hay.

Habilidades sociales de los supervisores

PARA EJERCER LAS FUNCIONES DE GESTIÓN LOS SUPERVISORES DEBEN SEGUIR LINEAMIENTOS DE ACCIÓN ESPECÍFICOS, ELABORADOS DE ACUERDO AL PERFIL Y LOS PARÁMETROS ESTABLECIDOS. Sin



Su supervisor(a) realiza visitas de seguimiento para verificar que las indicaciones de la autoridad educativa están siendo atendidas.



embargo, no todo se relaciona con la gestión escolar; las habilidades sociales constituyen un factor importante que contribuye al buen desempeño de los supervisores; entre éstas destacan: comunicarse en forma asertiva, habilidad para establecer relaciones interpersonales, capacidad de mediación, liderazgo compartido, ser innovador y empático; poseer este tipo de competencias fortalece y favorece la función del supervisor.

Al pedir a los docentes y directivos encuestados que calificaran las habilidades sociales de sus supervisores empleando una escala del 1 al 5, donde uno corresponde a poca habilidad y 5 a ser muy hábil, los supervisores fueron evaluados de manera muy positiva. El promedio de calificación otorgado fluctuó entre 4 y 5 puntos, lo que permite concluir que los supervisores poseen un dominio alto de sus habilidades sociales, a partir de lo cual fortalecen su trabajo.

Conclusiones

SUPERVISORES ESCOLARES: IMPACTOS, DILEMAS Y PERSPECTIVAS REMITE A UN ANÁLISIS REFLEXIVO sobre su función y sobre la necesidad de transformación de la misma; en el ámbito educativo, el impacto de los supervisores como eje central de la gestión escolar muestra áreas de oportunidad que pueden ser usadas como “punta de lanza” para mejorar el funcionamiento de los centros escolares, siempre y cuando su función sea ejercida con asertividad, conocimiento, competencias y habilidades. Los grandes dilemas se relacionan con romper las inercias presentes durante décadas: años de ejercicio del control, que predominó en la función de los supervisores; pa-

radigmas establecidos durante mucho tiempo, difíciles de romper cuando no existe la actitud para hacerlo; lograr la transformación de la función en estos aspectos no es tarea sencilla, sobre todo en el caso de supervisores que la han desempeñado durante más de 20 años y aún se muestran incrédulos a las reformas impuestas, considerando que sólo son propuestas sexenales que, como todas las anteriores, serán olvidadas con el próximo cambio de gobierno. A pesar de la resistencia de algunos actores educativos, la perspectiva de cambio existe; la visión nacional es clara y permea a nivel nacional, buscando en todo momento que los supervisores escolares asuman un rol participativo en su zona escolar, en las escuelas asignadas, y sobre todo con los colectivos escolares de los que son responsables.

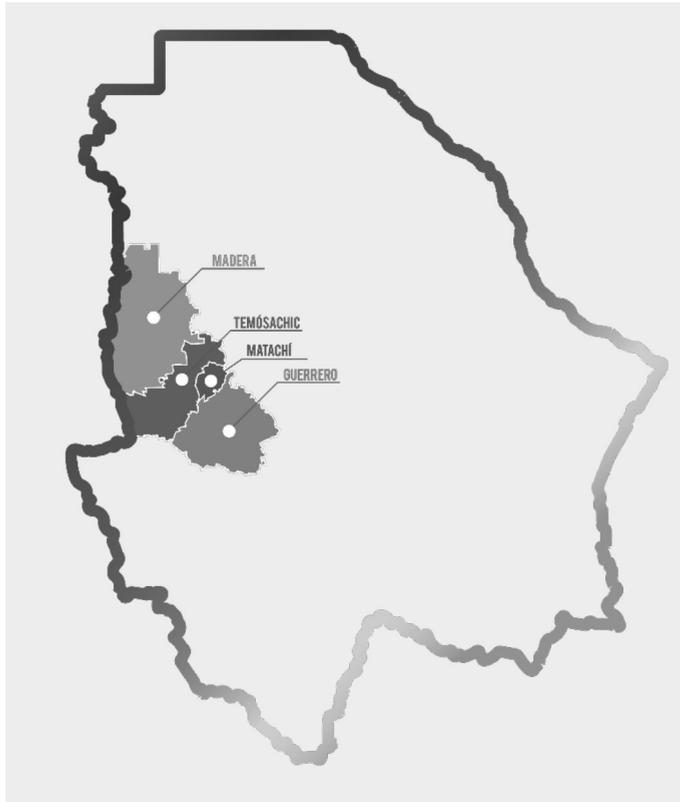
En el municipio de Cuauhtémoc, Chihuahua, este diagnóstico permitió identificar áreas de oportunidad para la transformación de la función de los supervisores. Se evidencia aceptación de los colectivos escolares hacia sus supervisores; éstos los evalúan positivamente, visualizándolos como personas comprometidas con su trabajo; a la vez, la autoevaluación de los supervisores da cuenta de un autoanálisis reflexivo sobre sus prácticas, a partir del cual perciben sus necesidades de mejora, los obstáculos a vencer, mostrando disposición al cambio y una preocupación real por establecer estrategias de mejora que fortalezcan la calidad educativa en su zona escolar, en el estado y en el país, en cada uno de los niños y niñas que son el futuro de México.

Éste es un primer acercamiento a la función de los supervisores en el municipio de Cuauhtémoc; falta mucho por hacer, se requieren procesos continuos de investigación que arrojen alternativas de análisis y mejora; aun así, sólo el tiempo dirá los resultados obtenidos en cada uno de los procesos de cambio establecidos por la reforma educativa.

Referencias

- Anaya, N. B. (2013). La reforma y las políticas educativas. Impacto de la supervisión escolar. *Revista estudiantil latinoamericana de ciencias sociales (Relacso)* (2). Obtenido de las reformas y las políticas educativas. Impacto de la supervisión escolar.
- Antonio, L. (2015). La evaluación docente. Implicaciones para la supervisión y asesoría en México. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (Colmee)* (pp. 1-7). México: Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (Colmee).
- Argáiz, N. (2015). La supervisión escolar ante los retos de la Reforma Educativa en México. *Revista Conexión*, 43-50.

- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., & Conde, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. México: Consejo Nacional de Población (Conapo).
- Gobierno de la República (2013). *Reforma educativa. Resumen ejecutivo*. México: Gobierno de la República. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- González, E. (2007). Un modelo de supervisión educativa. *Laurus* (13), 11-35.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Anuario estadístico y geográfico. México: INEGI*.
- Ley General de Educación* (2013). México: Diario Oficial de la Federación.
- Martínez, C., & Hernández, V. (2015). La evaluación de la supervisión educativa en las condiciones actuales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)*, 13(2), 85-98.
- Ortega, T. (2011). La supervisión escolar y la actualización desde la perspectiva de la gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, XLI(1 y 2), 179-208. Obtenido de http://www.cee.edu.mx/revista/r2011-2020/r_texto/t_2011_1-2_07.pdf
- Real Academia Española (RAE) (2014). *Supervisión*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=supervisi%C3%B3n>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017, enero). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en Educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI_PROMOCION_EB_2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras 2016-2017 (Cifras preliminares)*. Obtenido de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Torres, A. (2007). *La constitución de las prácticas de supervisión escolar en educación primaria dentro del orden institucional (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca.
- Zorrilla, M. M. (2010). *Transformar la supervisión escolar: una utopía realizable*. Obtenido de Secretaría de Educación y Cultura. Gobierno del Estado de Sonora: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/7/MEXICO-%20Transformar%20la%20supervision%20escolar.pdf>



Región Occidente

Rafael García Sánchez
Instituto de Pedagogía Crítica

Introducción

EL PRESENTE DOCUMENTO CONSTITUYE UN ESFUERZO DEL INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA en colaboración con la iniciativa del equipo de trabajo encabezado por la doctora Evangelina Cervantes, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), que llevó a cabo la investigación denominada “Supervisores escolares: impactos, dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua”. La misma fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En el diagnóstico de la georreferencia denominada región Occidente se consideraron los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de los municipios de Guerrero, Madera, Matachic y Temósachic.

La mirada teórica desde la cual se hizo el análisis de los datos fue construida con algunos aportes de la teoría del poder de Michel Foucault (1992, 1999), como son el poder, la microfísica del poder, la vigilancia y el control; asimismo, desde la sociología educativa crítica se tomó en cuenta la noción de aparato ideológico del Estado (AIE) de Louis Althusser (1989) y se recurrió a la noción de escuela, concebida como una arena política desde la perspectiva de la pedagogía crítica anglosajona de Henry A. Giroux (1992) y Peter McLaren (1998).

En este mismo sentido, el entramado conceptual sobre la gestión en el ámbito de la supervisión escolar se centró en los aportes de Beatriz Calvo, Margarita Zorrilla, Guillermo Tapia y Silvia Conde (2002), quienes en términos generales

conciben la gestión escolar como una actividad compleja que implica las funciones de inspección, además de las actividades vinculadas con el acompañamiento y la asesoría, lo cual configura un modo de supervisión apuntalado por prácticas democráticas y participativas.

De acuerdo con el diagnóstico de Calvo *et al.* (2002), elaborado con el financiamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) alrededor del año 2000, existía una conclusión sobre la tarea del supervisor en la educación básica mexicana, señalándose que: el “debilitamiento de los servicios de supervisión ha sido una causa del deterioro de la calidad de este nivel educativo” (Calvo *et al.*, 2002, p. 13). Al iniciar el milenio la supervisión continuaba centrada en las actividades de inspección, es decir, en tareas administrativas, de vigilancia y de control, dejándose de lado el trabajo de asesoría y guía académica. Aunado a ello, la tarea del supervisor se vinculaba simbióticamente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), existiendo algunas excepciones.

Frente al panorama mencionado, el aparato crítico consideró que el ejercicio de la supervisión se encuentra atravesado por el poder, en tanto éste se considera una actividad y no una cosa; esto es, el poder no se posee sino que se ejerce a través de diversos dispositivos y mecanismos, y desde múltiples posiciones y escaños. En este sentido, la supervisión escolar constituye un ejercicio de poder derivado de un escaño en la burocracia educativa mexicana, que se concreta a través de dispositivos legales y mecanismos de vigilancia y control. Por lo tanto, a la función supervisora le es inherente una microfísica del poder, pues las relaciones que se establecen, sobre todo entre los actores escolares, los directores y los supervisores, forman parte de la vida cotidiana de las escuelas. Estas relaciones de ninguna manera son neutrales e inocentes; por el contrario, son tejidas por la contradicción de intereses, perspectivas y formas de actuación, entre otras. Por lo tanto, preguntar a los directivos sobre los supervisores supone indagar (de manera muy acotada, como en este estudio cuantitativo) sobre la subjetividad que implica una valoración de las funciones supervisoras desde la perspectiva de un escaño inferior en la burocracia educativa mexicana. Esta mirada particular es en cierta forma un entramado ideológico introducido por los directivos, que es necesario no soslayar si se quiere tener una comprensión de lo que los datos pueden aportar si se les cuestiona desde una mirada crítica.

Bajo este contexto, considerar la definición de escuela como arena política y aparato ideológico constituye una parte muy significativa de la mirada teórica, pues permite partir de que las instituciones responden de una u otra forma a in-

tereses externos que se concretan en políticas y formas de actuación que entran en conflicto con intereses y formas de actuación gestadas en la propia experiencia escolar. Lo anterior da cuenta de la lucha de intereses que se establece en las escuelas, y por ende, entre sus actores. De ninguna manera se parte de un prejuicio acerca de lo que significan ambos intereses en disputa; sólo se asume que tanto en el terreno de la práctica como en el terreno simbólico el conflicto está presente y ello se pone en juego a la hora en que los directivos hacen valoraciones sobre la supervisión; la carga ideológica, es decir, las motivaciones, los gustos, los intereses y las formas de concebir la supervisión hacen evidentes los posicionamientos políticos e ideológicos de los encuestados.

Ahora bien, la relevancia de esta mirada teórica que considera que la supervisión escolar es una actividad atravesada por el poder, como un ejercicio complejo que implica tanto el carácter controlador y vigilante, como el acompañamiento solidario, democrático y participativo, radica no sólo en hacer evidentes estas contradicciones, sino, sobre todo, en considerarlas como parte sustantiva de la subjetividad manifiesta y latente de los directivos a la hora de responder los cuestionamientos del instrumento. Por tanto, los datos producidos en este diagnóstico evidencian la ideología construida por los directivos a lo largo de sus años de servicio y en la función de directores; ésta define su perspectiva en torno a los quehaceres de los supervisores de educación básica en la región serrana del estado de Chihuahua.

Metodología

EL PRESENTE CAPÍTULO SÓLO ABORDA EL DIAGNÓSTICO DESDE UNA METODOLOGÍA CUANTITATIVA, DE carácter descriptivo; la misma contempló la aplicación de un instrumento elaborado y revisado por el equipo de trabajo, que incluyó tres apartados: el primero, referido a los datos sociodemográficos de los participantes; el segundo, a las funciones de la supervisión; el tercero, a aquello denominado *habilidades sociales y modelo de gestión*. En total se realizaron 54 preguntas a los directivos escolares.

Cabe mencionar que la mayor parte de los cuestionarios se aplicaron en las cabeceras municipales objeto de estudio, excepto en Guerrero, donde no se realizaron cuestionarios en la comunidad de “La Junta”. Ello respondió a los riesgos asociados al desplazamiento en las carreteras del estado de Chihuahua, sobre todo de la región serrana, donde la violencia provocada por el crimen organizado ha mermado la tranquilidad y la seguridad de los habitantes de localidades lejanas de las cabeceras municipales. Por lo tanto, en cierto modo el diagnóstico es

parcial, a pesar de lo cual recoge la mirada de profesores con funciones de directivos en una región poco explorada académicamente y en un momento en que los cambios en la política educativa mexicana constituyen un nuevo escenario para el ejercicio de la gestión escolar y de la función del profesorado en su conjunto. Por ello, los datos aportados por este diagnóstico merecen un análisis que contribuya a problematizar las tareas asociadas a la gestión escolar, sobre todo en el ámbito de la supervisión.

Características de la región Occidente

LA REGIÓN OCCIDENTE ES CONFORMADA POR CUATRO MUNICIPIOS: GUERRERO, MADERA, MATAchic y Temósachic. Los primeros tres presentan un grado de marginación *bajo*; mientras que Temósachic mantiene un grado de marginación *alto*, en atención a las cuatro dimensiones socioeconómicas —educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios— consideradas por el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2016). En conjunto, la región se sitúa en la sierra Tarahumara, donde los problemas de accesibilidad se agudizan; se trata de

comunidades muy limitadas en su desarrollo e integración con el resto del estado debido a lo abrupto del terreno, la precariedad de los caminos y los enormes tiempos de traslado. Esta situación desincentiva a las empresas para prestar otros servicios de comunicación, tales como radiocomunicación, televisión, Internet, telefonía fija o móvil, lo que genera un importante rezago sociocultural.

Esta situación afecta a comunidades con mayor índice de marginación social, donde las carencias de infraestructura evitan que otras problemáticas sean atendidas con la rapidez que merecen. Entre estas problemáticas se encuentran la atención a emergencias de salud, de seguridad o condiciones climáticas adversas (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017, p. 127).

El servicio educativo atiende un total de 13 113 alumnos de educación básica a través de 296 centros escolares, con el apoyo de 915 docentes y 217 directores.

TABLA 39. Composición de los servicios educativos en la región Occidente

Municipio	Escuelas	Alumnos	Docentes	Directivos con grupo	Directivos sin grupo
Guerrero	150	7 927	454	72	32
Madera	98	3 288	349	47	27
Matachic	11	549	33	6	4
Temósachic	37	1 349	79	21	8
Total	296	13 113	915	146	71

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

La supervisión escolar en la región Occidente

LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN SE MUESTRAN A CONTINUACIÓN A MODO DE TABLAS. LAS primeras cuatro presentan los *datos sociodemográficos*; las siguientes 12 contienen la agrupación de variables a manera de componentes y categorías elaborados arbitrariamente para dar a conocer de manera sintética las funciones del supervisor escolar consideradas en el diagnóstico. Se analizan las categorías de “Acompañamiento del Supervisor”, “Gestoría”, “Asesorías”, “Evaluación”, “Transparencia y rendición de cuentas”, “Inclusión”, “Verificación y control”, y finalmente, “Competencias, habilidades, capacidades y disposiciones”.

Para cada tabla se realiza un análisis de los datos más relevantes, al tiempo que se destacan algunas implicaciones generales que describen el comportamiento de cada categoría a través de sus componentes.

TABLA 40. Sexo

	Porcentaje
Hombre	34.8
Mujer	65.2
Total	100.0

Como puede verse en la tabla 40, 65.2% de los directores son mujeres, mientras que 34.8% son hombres; esta mayoría evidente de directores de sexo femenino podría indicar la existencia de una feminización de la función directiva.

TABLA 41. Edad

Edad	Porcentaje
23	4.7
24	2.3
28	4.7
29	2.3
30	4.7
32	2.3
34	7.0
35	7.0
37	7.0

Continúa...

Edad	Porcentaje
38	2.3
39	2.3
40	7.0
41	2.3
42	2.3
43	4.7
44	4.7
45	2.3
46	2.3

Continúa...

Edad	Porcentaje
47	2.3
48	4.7
49	4.7
50	4.7
51	7.0
52	2.3
53	2.3
Total	100.0

La tabla 41 muestra que la edad de los directivos de la región oscila entre los 23 y los 53 años, con un promedio de edad de 39 años. A efectos del análisis se distribuyó a los encuestados en tres grupos: el primero, con edades que van de 20 a 30 años; el segundo de 31 a 41 años y el tercero, de 42 a 52 años o más.

El primer grupo representa 18.7% de la muestra; 16% son mujeres y sólo 2.3% son hombres; el segundo grupo constituye 37.2%, 25.5% son mujeres y 11.6% hombres; el tercer grupo corresponde a 44.18%, 23.2% son mujeres y 20.9% hombres.

Los datos anteriores llevan a pensar que posiblemente en este diagnóstico prevalezca la mirada femenina. A pesar de ello, no es posible identificar una perspectiva de género; tal vez un estudio cualitativo en este sentido contribuya a dilucidar aspectos vinculados con una mirada situada.

TABLA 42. Perfil académico

	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Si	100%	58.70%	0%
No	0%	41.30%	0%

El perfil académico de los directores encuestados muestra que todos tienen una licenciatura y que aproximadamente 6 de cada 10 tiene una maestría, mientras que 4 de cada 10 no tiene este nivel educativo. Ninguno de los directivos cuenta con el nivel de doctorado.

TABLA 43. Sexo y perfil de maestría

		Cuenta con maestría		Total
		Sí	No	
Sexo	Hombre	14	2	16
	Mujer	13	17	30
Total		27	19	46

La tabla 43 ilustra que del total de directivos hombres 14 tienen una maestría y 2 no la tienen; del total de directivos mujeres 13 tienen el nivel de maestría y 17 no lo tienen.

TABLA 44. Acompañamiento del supervisor

Acompañamiento del supervisor	Al menos una vez al mes	Al menos una vez cada seis meses	Al menos una vez durante el ciclo escolar	Nunca
Su supervisor(a) lleva a cabo acciones que fomentan un clima organizacional armónico abierto a la comunicación e innovación.	56.5	32.6	6.5	4.3
Su supervisor(a) fomenta la autonomía de gestión, impulsando la toma de decisiones y el respeto por la libre determinación.	71.7	17.4	8.7	2.2
Su supervisor(a) acompaña a los directores escolares en la propuesta de actividades que fomentan la participación y la colaboración.	54.3	26.1	15.2	4.3
Su supervisor(a) facilita la resolución colaborativa de problemas en las escuelas y en la zona.	63	19.6	13	2.2
Su supervisor(a) acompaña la construcción de la ruta de mejora.	50	17.4	26.1	6.5
Su supervisor(a) participa en las reuniones de consejo técnico.	56.5	21.7	15.2	6.5
Su supervisor(a) apoya y acompaña a los docentes y directivos en la construcción de sus planes individuales de mejora.	23.9	21.7	32.6	21.7
Promedios	53.7	22.4	16.8	6.8

La tabla 44 muestra el comportamiento de la categoría de acompañamiento del supervisor a directivos y docentes, distinguiéndose siete aspectos cuya frecuencia promedio indica que 53.7% de los directivos encuestados afirma que es

acompañado por el supervisor al menos una vez al mes; 22.4% señala que recibe la supervisión al menos una vez cada seis meses; a su vez, 16.8% dice que es supervisado al menos una vez durante el ciclo escolar y sólo 6.8% asegura que nunca es supervisado. Si bien estos datos no son concluyentes, en términos generales y de acuerdo con la perspectiva de los directivos encuestados permiten observar que sólo 5 de cada 10 directivos consideran que el acompañamiento del supervisor es muy frecuente, mientras que cerca de 4 de cada 10 es supervisado una o dos veces en el ciclo escolar; solamente 1 de cada 10 directivos reconoce que no es supervisado.

Veamos ahora el comportamiento de esta categoría de “acompañamiento del supervisor” a partir de algunos de sus rasgos distintivos. Por un lado, tenemos el fomento a la autonomía de gestión desde la supervisión, destacándose una frecuencia de más de 71% de los directivos que asegura contar con este tipo de fomento; esto da cuenta de la presencia de una supervisión atenta a los lineamientos marcados por la política educativa actual.

Por otro lado, el indicador que describe el apoyo y acompañamiento a docentes y directivos en la construcción de los planes individuales de mejora muestra que solamente 23.9% afirma recibir este acompañamiento al menos una vez al mes, 21.7% dice que lo recibe al menos cada seis meses y 32.7% que lo recibe sólo una vez durante el ciclo escolar; finalmente, y no menos importante, es el dato de que 21.7% nunca recibe este tipo de acompañamiento.

Como puede observarse en la tabla 44, el promedio general de directivos que considera que nunca recibió una supervisión con carácter de acompañamiento es de 6.8%. Si a esto se suma que 26.1% afirma que sólo recibe apoyo en la construcción de la ruta de mejora una vez al año, se vislumbra una debilidad en el proceso de acompañamiento llevado a cabo por el supervisor.

En términos generales, los resultados anteriores dejan ver que la frecuencia con que se da el acompañamiento del supervisor apenas rebasa la mitad de los profesores encuestados; del resto, quienes lo reciben, sólo son acompañados una o dos veces al año. Lo anterior parece indicar que la supervisión tiene cierta inconsistencia y que el acompañamiento es escaso cuando se trata de apoyar a docentes y directivos.

Es posible advertir que se reproduce la función del supervisor con carácter de inspector. En términos políticos, esto quiere decir que la lógica de control y vigilancia se sigue imponiendo en los imaginarios y las prácticas de los supervisores.

TABLA 45. Gestoría

Gestoría	Al menos una vez al mes	Al menos cada seis meses	Al menos una vez durante el ciclo escolar	Nunca
Su supervisor(a) gestiona apoyos externos para los docentes (cursos, talleres, recursos humanos de apoyo o asesoría, etc.).	17.4	34.8	28.3	19.6
Su supervisor(a) gestiona la dotación de materiales y recursos a las escuelas.	28.3	23.9	30.4	17.4
Su supervisor(a) desarrolla estrategias para la capacitación en el uso de recursos, por parte del colectivo escolar.	32.6	23.9	19.6	23.9
Su supervisor(a) propone y promueve estrategias de colaboración entre las escuelas y la comunidad	37	17.4	26.1	15.2
Su supervisor(a) promueve relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia.	30.4	23.9	26.1	17.4
Su supervisor(a) promueve la vinculación de las escuelas con instituciones, organismos y dependencias, en favor de la calidad educativa.	21.7	30.4	37	10.9
Su supervisor(a) realiza estrategias que permiten a las escuelas crear una cultura institucional que prioriza el aprendizaje.	54.3	28.3	13	2.2
Su supervisor(a) gestiona para atender las necesidades de las escuelas ante las autoridades educativas.	52.2	15.2	15.2	15.2
Promedios	34.2	24.7	58.7	15.2

En términos generales, la tabla 45 muestra que sólo 34.2% de los directivos encuestados reconoce que su supervisor realiza trabajo de gestoría al menos una vez al mes; 24.7% dice contar con ello al menos una vez cada seis meses y más de la mitad, 58.7%, afirma que su supervisor efectúa la gestoría al menos una vez durante el ciclo escolar. Además, 15.2% menciona que nunca recibe los beneficios que conllevan las funciones de gestoría de su supervisor.

Al respecto, destaca que casi 4 de cada 10 directivos dice que su supervisor(a) gestiona apoyos externos para los docentes (cursos, talleres, recursos humanos de apoyo o asesoría, etc.), al menos cada seis meses. Esto contrasta con el hecho de que casi 2 de cada 10 no reciben los beneficios de esta gestión.

En cuanto a la gestión de dotación de materiales y recursos para las escuelas, sólo 28.3% asegura que su supervisor lo hace al menos una vez al mes; 23.9% dice que lo hace al menos una vez cada seis meses; 30.4% afirma que ocurre al me-

nos una vez durante el ciclo escolar y 17.4% señala que su supervisor nunca realiza gestiones de este tipo.

Con relación al desarrollo de estrategias de capacitación para el colectivo escolar persiste un porcentaje de 15.2% de directivos que señala que su supervisor nunca realiza gestorías en ese sentido. Poco más de la cuarta parte de los encuestados, 26.1%, dice que lo hace al menos una vez al año. Si se suman los porcentajes de las categorías de al menos cada seis meses y una vez durante el ciclo escolar, la frecuencia llega a 43% aproximadamente, lo que significa casi la mitad de los directivos.

En cuanto al desarrollo de estrategias de vinculación entre escuelas y otras instituciones, casi 70% de los directivos asegura que la gestoría del supervisor se realiza al menos una vez cada seis meses o bien sólo una vez durante el ciclo escolar.

En relación con la generación de estrategias que permiten a las escuelas crear una cultura institucional que prioriza el aprendizaje, la frecuencia de respuestas alcanza 54.3% en la categoría de al menos una vez al mes; 28.3% indica que esto ocurre al menos una vez cada seis meses.

En lo que respecta a la gestión de la supervisión para atender necesidades de la escuela ante las autoridades, 5 de cada 10 opinan que esa gestión se realiza al menos una vez al mes; sin embargo, el 15.2% afirma que nunca se efectúa.

La tabla anterior muestra que sólo 34.2% menciona que las actividades del supervisor vinculadas con la gestoría se llevan a cabo con una frecuencia alta. Esto indica que para la mayoría de los directores encuestados se trata de una función débil; 24.7% afirma que dicha actividad se realiza al menos una vez cada seis meses. Sin duda, el dato más relevante es que más de la mitad de los encuestados señala una baja frecuencia de realización de esta función, limitándose a sólo una vez durante el año.

TABLA 46. Las asesorías del supervisor

Asesorías	Al menos una vez al mes	Al menos cada seis meses	Al menos una vez durante el ciclo escolar	Nunca
Considera que su supervisor(a) asesora a directivos en aspectos técnico-administrativos	63	28.3	2.2	6.5
Considera que su supervisor(a) asesora a docentes en aspectos técnico-pedagógicos.	41.3	28.3	17.4	13
Promedios	52.15	28.3	9.8	9.75

Como puede observarse, la tabla 46 muestra dos componentes de esta categoría que define una de las funciones significativas de la función supervisora. En ella se describe la asesoría en aspectos técnico-administrativos y técnico-pedagógicos. En términos de promedios generales, poco más de la mitad de los directores encuestados señala que el supervisor realiza ambas funciones al menos una vez al mes; 28.3% indica que esto sucede al menos una vez cada seis meses. No obstante, 9.8% dice que dicha asesoría sólo ocurre al menos una vez durante el ciclo; aunado a ello, 9.75% de los directores afirma que no contó con dichas asesorías.

El componente de asesoría técnico-administrativa muestra que cerca de 90% de los directores encuestados recibe estas asesorías con una frecuencia que va desde una vez al mes hasta al menos una vez cada seis meses, lo cual puede indicar que en este aspecto la asesoría es frecuente y muy frecuente.

Por otro lado, en relación con la asesoría de carácter técnico-pedagógico, cerca de 70% afirma que su supervisor la realiza con una frecuencia que va desde una vez al mes a una vez cada seis meses. Del porcentaje restante, 30%, 17.4% recibe la asesoría una vez en el ciclo escolar y 13% no la recibe.

De manera que, si bien en términos generales la asesoría en aspectos administrativos y pedagógicos es recibida por porcentajes mayoritarios de directores, 90% y 70% respectivamente, en términos relativos la asesoría administrativa frecuente sólo llega a 60% y la pedagógica ni siquiera alcanza 50%. Esto da cuenta de que este último aspecto se realiza con baja frecuencia en las escuelas a cargo de los supervisores.

TABLA 47. La evaluación del supervisor

La evaluación del supervisor	Al menos una vez al mes	Al menos cada seis meses	Al menos una vez durante el ciclo escolar	Nunca
Su supervisor(a) promueve ejercicios de auto y coevaluación al interior de los colectivos escolares.	39.1	37	6.5	17.4

La tabla 47 muestra que 17.4% de los directores encuestados, es decir, 2 de cada 10, afirma que su supervisor nunca promueve la realización de ejercicios de auto y coevaluación al interior de sus colectivos escolares. Asimismo, 6.5% señala que dicha actividad sólo se realiza al menos una vez en el ciclo escolar; 37% afirma que se efectúa al menos una vez cada seis meses, y sólo 39.1%, es decir, casi 4 de cada 10 directores, menciona que participa en ejercicios de auto y coevaluación. Lo anterior indica que los directores no reconocen que su supervisor lleve a cabo

esta función como una actividad frecuente; por el contrario, parece que se realiza en forma escasa.

TABLA 48. Transparencia y rendición de cuentas

Transparencia y rendición de cuentas	Al menos una vez al mes	Al menos cada seis meses	Al menos una vez durante el ciclo escolar	Nunca
Su supervisor(a) entrega informes abiertos a la comunidad en donde transparenta su ejercicio, mostrando sus actividades, metas y logros.	15.2	13	34.8	37

La tabla 48 describe la categoría denominada “Transparencia y rendición de cuentas” del supervisor; en ella se puede observar que 37%, es decir, casi 4 de cada 10 directores, indica que nunca se ha realizado la entrega de informes abiertos a la comunidad en los que el supervisor transparente su ejercicio, mostrando sus actividades, metas y logros. Poco más de la tercera parte, 34.8%, señala que la entrega de reportes de transparencia y rendición de cuentas sólo se realiza al menos una vez durante el ciclo escolar; 13% afirma que se efectúa al menos una vez cada seis meses y 15.2% dice que se lleva a cabo con una frecuencia de al menos una vez al mes. Lo resultados obtenidos dan cuenta de que los supervisores realizan esta función ante la comunidad con una frecuencia baja.

TABLA 49. La inclusión desde la supervisión escolar

La inclusión desde la supervisión escolar	Al menos una vez al mes	Al menos cada seis meses	Al menos una vez durante el ciclo escolar	Nunca
Su supervisor(a) acompaña y asesora a los docentes en la atención diferenciada a los alumnos con necesidades educativas.	19.6	26.1	28.3	26.1
Su supervisor(a) promueve la inclusión educativa, mediante estrategias concretas.	32.6	23.9	32.6	8.7
Su supervisor(a) gestiona apoyos externos para la construcción colectiva de una cultura de inclusión educativa.	10.9	37	30.4	21.7
Promedios	21.0	29.0	30.4	18.8

En términos de promedios generales, la tabla 49 muestra que sólo 21% de los directores encuestados, 2 de cada 10, reconoce que su supervisor acompaña y promueve estrategias, asesorías y gestiona apoyos externos para atender lo rela-

cionado con la inclusión al menos una vez al mes; 29% señala que el supervisor lleva a cabo actividades vinculadas con el fortalecimiento de la inclusión solamente una vez cada seis meses; 30.4% indica que sólo lo hace al menos una vez durante el ciclo escolar y 18.8% dice que estas tareas nunca se llevan a cabo. Como puede observarse, la atención al fenómeno de inclusión aparece como una asignatura pendiente, dada la escasa frecuencia con que se realiza en los centros escolares.

TABLA 50. Verificación y control

Verificación y control	Al menos una vez al mes	Al menos cada seis meses	Al menos una vez durante el ciclo escolar	Nunca
Su supervisor(a) visita de manera habitual las escuelas para verificar que se cumpla la normatividad mínima.	28.3	56.5	15.2	
Su supervisor(a) realiza visitas de seguimiento para verificar que las indicaciones de la autoridad educativa están siendo atendidas.	23.9	58.7	17.4	
Su supervisor(a) informa de manera permanente a las escuelas sobre las indicaciones de la autoridad educativa.	89.1	6.5	4.3	
Su supervisor(a) verifica el uso adecuado del tiempo en la escuela y el aula.	39.1	30.4	17.4	13
Su supervisor(a) verifica la distribución y el mantenimiento de las distintas herramientas educativas.	28.3	15.2	37	15.2
Su supervisor(a) ejecuta sanciones dentro del marco legal ante situaciones que transgreden la normatividad mínima.	21.7	28.3	26.1	17.4
Promedios	38.4	32.6	19.6	15.2

La tabla 50 agrupa seis componentes que describen la categoría denominada “Verificación y control”, que muestra una de las funciones de larga data en la actividad de supervisión: la verificación y el control de procesos y productos que los centros escolares realizan durante el ciclo escolar y responden esencialmente a la normatividad vigente.

En términos de promedios generales, sólo 38.4% de los directores encuestados, aproximadamente 4 de cada 10, afirma haber sido objeto de verificación y control por parte de su supervisor de manera frecuente, al menos una vez al mes. Cerca de la tercera parte, 32.6%, afirma que en su escuela sólo se realiza esta actividad al menos una vez cada seis meses; en otras palabras, aproximadamente 7 de cada 10 directores es sometido a verificación y control con una frecuencia que va desde al menos una vez cada seis meses hasta una vez al mes. Por otra parte, 19.6%

indica que tales actividades se realizan en su escuela al menos una vez cada seis meses y 15% nunca ha recibido dicho tipo de supervisión.

Las visitas a las escuelas para verificar que se cumpla la normatividad mínima se realizan habitualmente y ningún director está exento de las mismas; más de la mitad, 56.5%, ha sido supervisado con fines de verificación y control al menos una vez cada seis meses. Aproximadamente 3 de cada 10 directores son supervisado con una frecuencia de al menos una vez cada mes. Con respecto a las visitas de seguimiento para verificar que se cumplan las normas indicadas por las autoridades, también destaca el hecho de que ningún director escapa a dicha supervisión; cerca de 8 de cada 10 directores es visitado con fines de seguimiento con una frecuencia de al menos una vez cada seis meses hasta de una vez al mes.

Con respecto a la información brindada por el supervisor sobre las indicaciones de las autoridades, más de 90% de los directores, aproximadamente 9 de cada 10, son informados al menos una vez cada seis meses y hasta una vez al mes. Nuevamente, se constata que ningún director queda exento de esta supervisión.

En cuanto a la verificación del uso adecuado del tiempo en el aula, aproximadamente 7 de cada 10 directores son supervisados con una frecuencia que va desde al menos una vez cada seis meses hasta una vez cada mes. No obstante, 13% de los directores entrevistados señala que la supervisión es inexistente.

En relación con la verificación de la distribución y el mantenimiento de las distintas herramientas educativas son supervisados al menos una vez durante el ciclo escolar cerca de 4 de cada 10 directores; sólo 3 de cada 10 indican que son supervisados al menos una vez al mes. Por otra parte, 15.2% señala que nunca es supervisado.

La ejecución de sanciones dentro del marco legal ante situaciones que transgreden la normatividad mínima indica que sólo 2 de cada 10 directores aproximadamente afirma que este ejercicio se realiza al menos una vez al mes; 28.3%, es decir, casi 3 de cada 10 directores, dice que su supervisor ejecuta sanciones al menos una vez cada seis meses. Por lo que, 5 de cada 10 directores son sancionados con una frecuencia que va desde al menos una vez cada seis meses y hasta una vez al mes. Poco más de la cuarta parte de los directores entrevistados, 26.1%, indica que la frecuencia con que se ejecutan sanciones es de al menos una vez durante el ciclo escolar y 17.4% asegura que nunca se ha ejecutado una sanción por haber transgredido la normatividad mínima.

Los resultados obtenidos dan cuenta de que la función de verificar y controlar a los directivos respecto al cumplimiento de la normatividad mínima se lleva a

cabo con una frecuencia significativa, sobre todo si se considera que se trata de un ejercicio que conlleva repercusiones de tipo administrativo y legal.

TABLA 51. Competencias, capacidades, habilidades y disposiciones del supervisor

	Competencias	Máxima	Casi máxima	Ni nula ni máxima	Casi nula	Nula
Competencias	De comunicación asertiva (efectiva y afectivamente)	56.5	23.9	13	6.5	
	De gestión de procesos (planeación, organización y dirección)	52.2	32.6	8.7	6.5	
	Elaboración de diagnósticos sistemáticos en torno a problemáticas sentidas	45.7	28.3	17.4	8.7	
	De diseños participativos de propuestas coherentes de acción educativa	45.7	32.6	10.9	8.7	2.2
Habilidades	Establecer relaciones interpersonales de respeto, solidaridad y confianza	67.4	17.4	8.7	2.2	4.3
	Determinar estrategias de monitoreo y evaluación de estrategias, proyectos y programas educativos	37	39.1	13	10.9	
Capacidades	Gestión de conflictos	41.3	28.3	19.6	6.5	2.2
	Negociación y mediación	50	28.3	15.2	4.3	2.2
	Innovación y construcción de estrategias creativas en favor de los procesos educativos	45.7	28.3	17.4	8.7	
Disposiciones	Establecimiento de liderazgo compartido	56.5	26.1	13	4.3	
	Promedios	49.8	28.5	13.7	6.7	2.7

En términos de promedios generales, la tabla 51 muestra que 49.8%, es decir, cerca de la mitad de los directores, evalúa las habilidades sociales de su supervisor en el marco del modelo de gestión vigente como máximas; 28.5% considera casi máxima la aparición de estas competencias en su supervisor, mientras que 13.7% las ve ni nulas ni máximas, 6.7% las califica como casi nulas y 2.7% declara que son nulas. Por lo que, resulta destacable que más de 70%, 7 de cada 10 directores, reconocen habilidades sociales en su supervisor en un nivel que varía de casi máximo a máximo. Sin embargo, cerca de 8% evalúa a su supervisor en un nivel de casi nulo a nulo.

Con respecto a la comunicación asertiva, aproximadamente 80% de los directores califica a su supervisor señalando que es entre máxima y casi máxima; una calificación bastante similar se evidencia en cuanto a las competencias vinculadas con la elaboración de diagnósticos sistemáticos en torno a problemáticas

sentidas y los diseños participativos de propuestas coherentes de acción educativa. En este último aspecto, 2.2% de los directores evalúa a su supervisor en el nivel de nula competencia.

En relación con las habilidades del supervisor para establecer relaciones interpersonales con base en el respeto, la solidaridad y la confianza, 67.4% de los directores, 6 de cada 10, los evalúa con el nivel máximo, pese a que 4.3% de los mismos no ven en su supervisor esta habilidad.

En este mismo tenor, 37% de los directores evalúa a su supervisor con la máxima puntuación en cuanto a su habilidad para determinar estrategias de monitoreo y evaluación de estrategias, proyectos y programas educativos; 39.1% lo evalúa con puntuación de casi máxima. Aunque en ningún caso este aspecto es calificado como nulo, 10.9% de los entrevistados lo evalúa como casi nulo.

Con respecto a las capacidades del supervisor para gestionar la resolución de conflictos, en conjunto cerca de 70% las califica con casi máxima y máxima puntuación; 2.2% las evalúa como nulas y 19.6% las considera ni nulas ni máximas.

En lo que refiere a la habilidad para negociar y mediar, 78.3%, casi 8 de cada 10 directores, la evalúan en los dos niveles más altos, considerándola máxima y casi máxima. En cuanto a la capacidad de innovación y construcción de estrategias creativas en favor de los procesos educativos la evaluación es bastante similar, con 74% calificándola como máxima y casi máxima. Ningún director evalúa a su supervisor en el nivel más bajo en esta capacidad.

Finalmente, la opinión de los directores en relación con la disposición del supervisor para establecer el liderazgo compartido muestra que, en conjunto, 82.6% de los directores encuestados la califica en los dos niveles más altos. Ningún director la evalúa en el nivel más bajo.

De manera que algunas competencias, capacidades, habilidades y disposiciones de los supervisores reciben una evaluación muy favorable por parte de los directores. Sin embargo, no deben dejarse de lado aquellas evaluadas en niveles bajos.

Conclusiones

LA REGIÓN OCCIDENTE CUENTA CON UNA PLANTILLA DE DIRECTORES Y DIRECTORAS RELATIVAMENTE jóvenes en la función directiva. Destaca el predominio del sexo femenino. Sus perfiles académicos indican que todos cuentan con una licenciatura y poco más de la mitad tiene el nivel de maestría, más hombres que mujeres. Los directivos que no han alcanzado este nivel de posgrado son más mujeres que hombres. Sin duda, la profesionalización en este nivel se concentra en los hombres, aun cuando en la muestra predominan las mujeres que ocupan puestos directivos.

En materia de “Acompañamiento”, si bien poco más de 50% de los directivos señalan que el supervisor lleva a cabo esta función con una frecuencia al menos una vez al mes, sobresale el dato correspondiente al resto de los directivos, quienes sólo reciben este apoyo en pocas ocasiones o bien no lo reciben, sobre todo en lo relacionado con el aspecto participativo. Estos datos indican la fragilidad en que se encuentra la tarea del supervisor en lo que respecta al acompañamiento. Asimismo, esto también es indicativo del carácter de “inspección” que aún prevalece en la práctica supervisora en la región serrana.

Con respecto a la “Función de gestoría”, los datos indican que los supervisores han soslayado esta tarea fundamental que permite engarzar las necesidades de las escuelas con los intereses de las autoridades. La percepción que tienen las direcciones escolares indica el contraste de intereses de los directivos, que se enfrentan directamente a los problemas y las necesidades de las escuelas, y los supervisores, que parecen no estar atentos a lo que ocurre en la cotidianidad de las instituciones y, en definitiva, juegan un papel central a la hora de introducir transformaciones pedagógicas y mejoras en el equipamiento y la infraestructura escolar.

En cuanto a la asesoría, los resultados indican que los supervisores se enfocan más en asesorar en materia administrativa que en el aspecto pedagógico; nuevamente se evidencia aquí la persistencia de un modelo de supervisión centrado en la inspección y alejado del acompañamiento. Según la perspectiva de los directivos, la reproducción de este modelo, afianzado en relaciones asimétricas de poder, parece tener una fuerza significativa.

Con relación a la “Función de evaluación del supervisor”, lo relevante es que esta actividad no parece tener carácter prioritario, sino más bien tangencial. Se trata de un dato crítico debido a que la evaluación desde y junto con los directivos es fundamental cuando se pretende fincar un modelo de supervisión que contemple la participación de todos los actores en la transformación de sus escuelas.

“La transparencia y rendición de cuentas” es otra de las funciones a la que los supervisores no asignan un carácter prioritario. Pareciera que la tarea de transparentar el manejo de recursos de diversa índole y rendir cuentas de los resultados obtenidos durante un ciclo escolar sólo es exigencia y responsabilidad de los docentes, padres de familia y directivos, mientras que los supervisores disfrutan de una especie de “estado de excepción”. En ese sentido, se refuerza el carácter vertical y de privilegio en que se encuentra el escaño ocupado por la supervisión en la burocracia educativa mexicana.

De acuerdo con los datos relativos al acompañamiento del supervisor en materia de inclusión, se advierte que la atención a este rubro está pendiente; la frecuencia con que se supervisa a las escuelas es muy baja. Ahora bien, debe tomarse en cuenta que quizá es mínima la prevalencia de problemas asociados a la inclusión y que ello implique menor necesidad de apoyar a las instituciones vulnerables. En todo caso, será necesario realizar una investigación que ofrezca datos al respecto.

Según los datos obtenidos, la categoría denominada “Vigilancia y Control”, indica que esta función del supervisor se realiza con una frecuencia significativa, sobre todo si se toma en cuenta que de ella derivan consecuencias legales y administrativas que ponen en riesgo la estabilidad laboral de docentes y directivos. Esto da cuenta de que el supervisor se pliega a la lógica vertical de su función, otorgada por el sistema educativo; en otras palabras, desde la supervisión escolar se reproducen las asimetrías en las relaciones de poder que configuran el sistema educativo nacional mexicano. Esta condición tiene implicaciones sumamente importantes si se piensa en la reconfiguración del modelo de gestión hacia uno participativo, pues este último representa una forma de supervisar a contrapelo del *ethos* del sistema educativo.

Con relación al “Modelo de Gestión”, o lo que arbitrariamente se denominó Competencias, Habilidades, Capacidades y Disposiciones del Supervisor, los datos permiten señalar que, desde la perspectiva de los directores, los supervisores son observados y calificados muy favorablemente en cuanto a la puesta en práctica de competencias, habilidades, capacidades y disposiciones derivadas de la función que les corresponde desarrollar en la comunidad educativa.

En suma, desde la mirada de los directores encuestados, es decir, con base en la ideología construida por los directivos con respecto a lo que implica poner en la mira a las funciones de un puesto más alto en la jerarquía de la burocracia educativa, se observa una supervisión anclada en la lógica de la verticalidad del poder, que se concreta fundamentalmente en tareas administrativas, de vigilancia y control, descuidando, en cierto modo, las tareas de acompañamiento y asesoría en sus diferentes ámbitos.

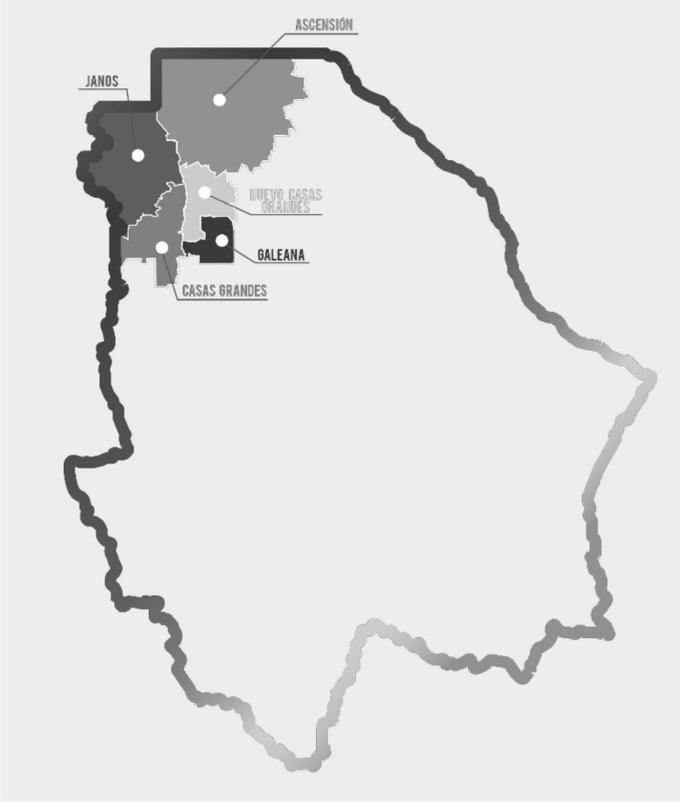
Si bien aparecen atisbos de un modelo de gestión centrado en la participación, el respeto, la solidaridad, el acompañamiento y la asesoría, “lo cual significa que la transición hacia este modelo podría estar cerca”, es necesario pensar estratégicamente en los retos que implica romper con la lógica de reproducción de un modelo de gestión centrado en la vigilancia y el control. Por ello, uno de los desafíos que plantea este diagnóstico para la región serrana es la necesidad de

profesionalizar a directivos y supervisores en el ámbito de la gestión, fomentando la aprehensión de saberes y el desarrollo de prácticas asociadas a la participación, la evaluación, el acompañamiento y la asesoría; es también sumamente conveniente no dejar de lado la importancia de llevar los procesos y/o mecanismos de profesionalización a las mujeres, pues son ellas las que mayormente ocupan puestos directivos, pero muestran porcentajes bajos en la obtención de niveles académicos más allá del grado de licenciatura bajos. Aunque aparentemente esto aplica para los directivos, debemos recordar que, eventualmente, una parte sustancial de los directivos se convertirán en supervisores. Esto significa que el reto no es sólo para quienes ya están en funciones de supervisión, sino también y sobre todo para aquellos que en el futuro cercano lo estarán.

La supervisión escolar en educación básica está en la mira, no para ser puesta en el paredón sino en la mesa de discusión. Ello implica necesariamente reconocer la mirada de los directivos con respecto de la función supervisora, en tanto se ha demostrado que la disputa sobre los intereses entre directivos y supervisores no sólo es objetiva per se, sino es también el motivo por el cual el diálogo profesional debe emerger para construir y consolidar una práctica de la supervisión que funja más allá de la vigilancia y se torne en una actividad de apoyo estratégico, cercanía académica y un acompañamiento participativo.

Referencias

- Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución* (18a ed.). México: Siglo XXI.
- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., & Conde, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. México: Consejo Nacional de Población (Conapo).
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* (3a ed.). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (29a ed.). México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras 2016-2017 (Cifras preliminares)*. Obtenido de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>



Región Noroeste

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Marisol Arizmendiz Caraveo¹

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Introducción

EN MÉXICO, LA SUPERVISIÓN ESCOLAR HA SIDO UN TEMA EXPLORADO DE MANERA IMPORTANTE en los últimos años. A pesar de ello, el estado de Chihuahua carece de estudios que muestren los dilemas e impactos de la supervisión en la zona, la escuela y el aula. Este informe presenta resultados de una investigación que tuvo por objetivo contribuir a profundizar en el conocimiento sobre los procesos de supervisión escolar en la región Noroeste de la entidad, con especial interés por revelar el efecto del devenir internacional en lo local. La región de análisis comprende los municipios de Ascensión, Casas Grandes, Galeana, Janos y Nuevo Casas Grandes. En el estudio se ha puesto mayor acento en los municipios de Ascensión y Nuevo Casas Grandes, dado que es donde se concentra la mayor población.

Si bien en la mayoría de los sistemas educativos del mundo se sigue el modelo estadounidense de supervisión escolar, es necesario mencionar que este modelo no ha resuelto la mayor premisa de la educación pública en Estados Unidos y en el resto del mundo: responder a las demandas de la sociedad. Ryan y Bau-

¹ Licenciada en Educación. Técnico superior universitario en desarrollo infantil. Asistente de proyectos de investigación y colaboradora en la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical de la UACJ.

man (2016) analizan el logro educativo de la población adulta de 25 años o más en Estados Unidos a partir de la Encuesta de Población (CPS) para 2015, encontrando que 90% de las mujeres y los hombres estadounidenses había completado la escuela secundaria o más años de escolaridad. Un porcentaje más alto de las mujeres había completado estudios técnicos, 60% versus 58% de los hombres; lo mismo sucede con la culminación de estudios de licenciatura, 33% de las mujeres y 32% de los hombres. Estos porcentajes son menores para las mujeres y hombres hispanos o con padres latinos. Por su parte, el Centro Nacional de Estadísticas de la Educación en Estados Unidos encontró que la escolaridad está estrechamente relacionada con los niveles de empleo. La tasa de empleo de 2015 para la población de entre 20 y 24 años fue de 89% y, en este mismo rango etario, de 51% para quienes no completaron la educación secundaria. Además, estas tasas de empleo se ven afectadas por la desigualdad de género, siendo de 80% para los hombres con licenciatura y de 73% para las mujeres; y de 71% para los hombres con estudios inconclusos de secundaria y de 62% para las mujeres en esta situación. En 2014, la tasa de participación de las y los jóvenes hispanos era de 35%, lo cual repercute también en sus tasas de empleo (U.S. Department of Education, 2016).

En general, la delegación de responsabilidades de los estados a los distritos escolares en materia de supervisión escolar tuvo como consecuencia una polarización de los resultados educativos y, actualmente, hay un regreso a las políticas centrales para la definición de estándares comunes de contenido, la rendición de cuentas y la regulación sobre la certificación y la formación de maestros. El financiamiento de la educación pública es compartido por los niveles federal y estatal, y por los distritos escolares locales. Sin embargo, desde hace un siglo el gobierno federal ha intentado frenar la discriminación explícita contra personas de bajos ingresos que trae consigo el sistema educativo estadounidense —así como contra la población inmigrante no hablante del inglés como primera lengua (O’Day y Smith, 2016). Entre los problemas que no ha podido erradicar el modelo de supervisión escolar en Estados Unidos, están: 1. Pese a mantener un tamaño promedio de grupo de alrededor de 14-15 alumnas/os por cada docente, el crecimiento del número de plazas docentes no se corresponde con el crecimiento del grupo de niñas/os en la pirámide poblacional. El gobierno estadounidense, orientado por la propia evolución del sistema educativo capitalista, decidió contratar asistentes educativos que apoyen a docentes que cuentan con 16 o más alumnas/os en sus grupos; 2. La escuela estadounidense es vista como una institución incapaz de diferenciar la atención de las y los estudiantes según sus orígenes culturales, migratorios y lingüísticos. En teoría, la escuela habrá de proporcionar al educan-

do el conocimiento y las habilidades que necesita para tener oportunidades de éxito en la edad adulta; sin embargo, las tasas de empleo y desempleo muestran que el diferencial por género, situación migratoria o etnicidad es determinante en las oportunidades laborales; y, 3. La sociedad estadounidense demanda cada vez mayores competencias en la formación de maestros que aun con los proyectos de calidad educativa e igualdad de la educación americana no ha podido responder a las exigencias sociales.

Cabe mencionar que en Estados Unidos no todas las niñas y los niños tienen acceso a profesoras/es de desempeño excelente y a contenidos desafiantes. En los estratos socioeconómicos pobres, la niñez es concentrada en escuelas y aulas con otros infantes pobres, como consecuencia de la segregación residencial, las prácticas de ubicación de las y los estudiantes en las escuelas y la descentralización de los impuestos a la educación. En cifras, O'Day y Smith (2016) encuentran que 19% del alumnado de escuelas públicas de las grandes ciudades estadounidenses cursó su educación primaria en escuelas con una educación deficiente y 44% lo hicieron en el contexto semiurbano; al respecto, 90% de estos educandos pertenece a la población afrodescendiente e hispana.

De Arruda y Valentim (2015) encuentran que los sistemas de evaluación del desempeño docente generalmente no consideran que la docencia se realiza en situaciones difíciles, donde la eficacia docente depende del trabajo que se realice en el aula. Por ejemplo, el profesorado novel realiza las mismas tareas asignadas al profesorado más experimentado. Además, la mayoría del tiempo estas tareas se completan sin el apoyo del supervisor/a. Asimismo, el profesorado novel tiene las peores condiciones de trabajo, pues es asignado a las peores escuelas, cuenta con las cargas de trabajo más pesadas y se les ofrecen las peores clases para su educación continua. Por su parte, Bruns y Luque (2014) señalan que prácticamente todos los países de América Latina y el Caribe, con excepción de Cuba, parecen estar atrapados en una trampa de mala formación docente, incapacidad para cubrir el perfil de idoneidad para la docencia, baja exigencia para la entrada a la enseñanza, relativamente bajos salarios, poco profesionalismo en clase y pobres resultados de aprendizaje. La transición demográfica, aunada con la preferencia por mantenerse empleada/o para gozar de mayor ingreso que en la jubilación, provoca el envejecimiento de la planta docente. Al reflexionar sobre la relación entre supervisión escolar y evaluación del desempeño docente, Monteiro (2015) concluye que en Latinoamérica la evaluación del desempeño docente realizada actualmente remite a una perspectiva burocrática, que no muestra cambios significativos en las prácticas docentes ni propone una supervisión clínica, reflexiva y dialógica basada en

el diálogo/acción consistente con el contexto, dinámicas de trabajo colaborativo entre pares y entre supervisor/evaluador y supervisado/evaluado.

Metodología

LA INVESTIGACIÓN SE PROPUSO INDAGAR LAS CONDICIONES Y PROCESOS DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR en el contexto de la educación básica en la región Noroeste del estado de Chihuahua. Para tal efecto, se empleó un diseño de método mixto, considerando que “la investigación en educación conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente” (Pereira, 2011, p. 15) y que el método mixto permite “incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que, de una u otra manera, ofrec[en] mayor sentido a los datos numéricos” (Pereira, 2011, p. 19).

Como se mencionó, para la estrategia metodológica se asumió un diseño de método mixto, con estatus dominante y de orden secuencial explicatorio, que implicó una secuencia cuantitativa-cualitativa, la integración de datos en la interpretación y cuyo énfasis fue puesto en explicar e interpretar relaciones. En correspondencia, el ejercicio se enmarcó prioritariamente dentro de un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo que buscó profundizar en los sentidos y los significados de la supervisión escolar. El diseño mixto se realizó, cronológicamente, en dos fases:

- **Fase I:** respondió a un enfoque cuantitativo-descriptivo, que consistió en la aplicación de un cuestionario para recopilar las características de la supervisión escolar desde la perspectiva del personal docente y directivo. Ello permitió elaborar un mapeo del objeto de estudio, con un mayor número de participantes estudiantes, y elaborar un posible perfil de las características de la supervisión y de los atributos reales de las y los supervisores escolares.

En esta fase participó el personal docente y directivo de 10 zonas escolares de los diferentes niveles de la educación básica, tanto del subsistema estatal como del subsistema federal. En específico, el cuestionario se aplicó a 85 personas —74 docentes frente a grupo, 3 directores, 5 directoras y 3 subdirectoras.

TABLA 52. Participantes en la Fase I por subsistema, zona escolar y nivel

Subsistema			
Estatal		Federal	
Zona	Nivel	Zona	Nivel
13	Primaria	42	Preescolar
21	Primaria	41	Preescolar
96	Primaria	89	Primaria
41	Primaria	90	Primaria
92	Secundaria	17	Secundaria

- Fase II:** empleó un enfoque cualitativo-fenomenológico, que para su diseño y su desarrollo se nutrió de la fase I. Por su naturaleza introspectiva, éste propició la comprensión de la supervisión escolar desde la perspectiva de los mismos sujetos de estudio. Se aplicó la técnica de entrevista a seis supervisoras/es escolares para fortalecer el intercambio de ideas en torno a la temática abordada. Las conversaciones implicaron desde tres hasta seis visitas a las inspecciones o coordinación de cada nivel educativo; hubo supervisoras/es que dijeron sentirse atacadas/os y sólo decidieron contestar lo que les pareció pertinente. Las transcripciones de las entrevistas fueron revisadas atendiendo la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1991); posteriormente se realizó una “lectura flotante”, a partir de la cual se identificaron ideas clave, que luego se volcaron en una matriz de datos cualitativos organizados por categorías emergentes.

TABLA 53. Participantes en la Fase II por subsistema, zona escolar, nivel y sexo

Subsistema					
Estatal			Federal		
Zona	Nivel	Sexo	Zona	Nivel	Sexo
105	Preescolar	M	42	Preescolar	M
-	-	-	41	Preescolar	M
-	-	-	89	Primaria	H
63	Telesecundaria	H	17	Secundaria	H

Cabe señalar que la proximidad de la jubilación, la creencia de que el proyecto de investigación presentado tenía un trasfondo vinculado a aspectos laborales impulsados por la reforma educativa de 2013, el conocimiento de la elevada carga de trabajo que implica la supervisión escolar y el no cumplir con la jornada laboral fueron motivos argumentados por algunas/os supervisoras/es para negar-

se a realizar la entrevista con el grupo de investigación, e incluso para no permitir la aplicación de cuestionarios al plantel docente de las escuelas bajo su mando. En este sentido, agradecemos la participación de la jefa de sector de educación preescolar, la jefa de sector de educación primaria y de un supervisor de educación secundaria del subsistema federalizado, quienes con confianza, disposición y entendimiento apoyaron las actividades del grupo de investigación, dejándonos y dejándoles saber, desde el inicio, que la participación de las y los supervisores era voluntaria.

Características de la región

LA REGIÓN NOROESTE SE ENCUENTRA COMFORMADA POR CINCO MUNICIPIOS: ASCENSIÓN, CASAS Grandes, Galeana, Janos y Nuevo Casas Grandes. De ellos, Ascensión, Casas Grandes, Galeana y Janos, presentan un grado de marginación *bajo*; mientras que Nuevo Casas Grandes mantiene un grado de marginación *muy bajo*, en atención a las cuatro dimensiones socioeconómicas —educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios— considerados por el Consejo Nacional de Población (Consejo Nacional de Población (Conapo, 2016). El servicio educativo atiende un total de 22 601 alumnos de educación básica a través de 179 centros escolares, con el apoyo de 1 084 docentes y 169 directores.

TABLA 54. Composición de la educación básica en la región Noroeste

Municipio	Escuelas	Alumnos	Docentes	Directivos con grupo	Directivos sin grupo
Ascensión	32	4 631	204	8	24
Casas Grandes	31	2 385	125	13	11
Galeana	14	1 353	61	7	5
Janos	25	1 688	95	14	7
Nuevo Casas Grandes	77	12 544	599	23	57
Total	179	22 601	1 084	65	104

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

En la región Noroeste, el subsistema de educación básica se encuentra bajo la responsabilidad de un coordinador general, quien organiza los diferentes niveles y servicios educativos locales con un tamaño de mando mayor a 40 trabajadoras/es de la educación. Las oficinas se localizan contiguamente a las coordinaciones de educación preescolar, primaria y secundaria, en el edificio conocido como Plaza Grecas, ubicado en el centro de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua. La

mayoría de estas oficinas cuenta con equipo de cómputo que las y los supervisores compraron con recursos propios o que fueron donados por las escuelas particulares. También se usan sillas y escritorios desechados por las escuelas de la zona; la pintura y el mantenimiento de las oficinas de supervisión provienen de actividades realizadas por las escuelas pertenecientes a las zonas. Lo anterior evidencia que no sólo las escuelas demandan mayores recursos tecnológicos y materiales.

Respecto a la educación secundaria, la supervisión escolar correspondiente al subsistema estatal experimenta una situación singular: la actual supervisora atiende desde su despacho jurídico particular y el supervisor de educación secundaria radica en Chihuahua capital. Por lo que los tiempos destinados a la supervisión son mínimos. En el caso de Telesecundaria —localizada en los ejidos de Victoria, Sección Enríquez—, la supervisión se realiza sin apoyos tecnológicos y sin recursos para transporte. Lo mencionado da cuenta de que la calidad de la práctica supervisora en casi todos los niveles del sistema educativo estatal corre por cuenta del sueldo quincenal de las y los supervisores.

La supervisión escolar en la región Noroeste

EN ESTA SECCIÓN SE PRESENTA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN SOBRE LA LABOR DE SUPERVISIÓN. SI bien con el transcurso del tiempo las ideas sobre la función y el papel de las/los supervisores escolares han cambiado, se identifican algunas características de la práctica supervisora que resultan particulares de la región.

Un primer asunto refiere a las dimensiones personal, profesional, laboral y subjetiva de los actores de la supervisión escolar, aludiendo a las satisfacciones y dificultades que enfrentan las/los supervisores para recuperar sus puntos de vista, sentidos y significados acerca de su función y sus prácticas. En relación con las satisfacciones de la supervisión escolar se encuentran la asesoría, el conocimiento colectivo y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre el personal docente.

Asesorar desde otra perspectiva para tratar de aportar algo (Z41PrM).

Se conocen más ámbitos educativos, legales, humanos, se crece como persona y profesionalmente (Z105PM).

Crece los lazos de amistad, colaboración, corresponsabilidad (Z63TsH).

Ayudar al profesorado a persistir y superarse (Z42PM).

Entre las dificultades, las/los supervisores mencionan la dispersión geográfica de las escuelas que integran la zona —que se traduce en grandes distancias y apoyos mínimos para el traslado—, la carencia de personal de apoyo, resistencias del personal docente y directivo, así como carencias de infraestructura. Para García y Zendejas, la carencia de infraestructura es una de las características del modelo de gestión actual de la supervisión escolar en México; “la infraestructura física de la zona de supervisión es prácticamente inexistente y los recursos tecnológicos y de comunicación que se requieren para hacer una labor eficiente están supeditados a las iniciativas locales e incluso personales” (García y Zendejas, 2008, p. 296). Conviene señalar que, sobre este tema, las/los supervisores de educación secundaria se mostraron más abiertos que los de educación primaria. Un supervisor de Telesecundaria comentó que las necesidades son mayores en las rancherías, ejidos y otros pueblos cercanos que conforman el área de Paquimé.² Aunque las escuelas de esta área cuentan con poca población estudiantil, tienen múltiples necesidades para igualar las condiciones de calidad educativa de las Telesecundarias de la región.

Las compañeras están a grandes distancias y aunque se quiera no se puede ir por falta de recursos (Z41PrM).

Las distancias, por ende, la incomunicación con escuelas (Z63TsH).

Falta personal humano calificado, no tenemos ATP (Z105PM).

Dificultades con el personal directivo con actitudes negativas que atrasa el crecimiento de la zona (Z105PM).

No contar con una oficina decente para trabajar (Z17SH).

Cambiar maneras que no son correctas de trabajar (Z17SH).

Respecto a los materiales y las herramientas educativas de las escuelas, las/los supervisores de la región manifiestan posiciones encontradas; mientras algunos reconocen la existencia de recursos didácticos —por iniciativa de las fa-

2 Paquimé fue la cultura más avanzada de todo el norte de América; tuvo gran desarrollo durante varios años. En esta cultura se pueden resaltar tres periodos: del año 700 al 1060 de nuestra era el periodo Viejo, que marca su inicio; el periodo Medio, entre los años 1060 a 1340, en el que se manifiesta su mayor esplendor; y, por último, el periodo Tardío o de decadencia, que se extiende entre 1340 y 1519. El sitio arqueológico Paquimé, situado a 500 metros de la cabecera municipal, es el principal centro turístico de la región y de todo el noroeste del país en su tipo. Además, en su entorno existen importantes zonas arqueológicas, ricas en cultura histórica y arqueológica: el Valle de las Cuevas, donde se encuentra enclavada la Cueva de Olla, restos de asentamientos, como el Águila en el ejido Hernández, Cuesta Blanca y Tapiécitas (H. Ayuntamiento Casas Grandes, 2004).

milias—, otros señalan la carencia de éstos. Para la promoción y la verificación del uso de estos materiales refieren a la Ruta de Mejora, las reuniones de CTE y la realización de talleres.

Hay infinidad de material tanto de biblioteca como de juguetes que tiene los salones y juegos de mesa (Z41PrM).

Se cuenta con bibliotecas de aula, bibliotecas escolares y videos de Edusat³ (Z63TsH).

No hay materiales suficientes en las escuelas y el uso de las TIC tampoco es posible en algunas escuelas (Z89PH).

Se evalúa mediante la Ruta de Mejora, específicamente en las estrategias de mejora escolar y dentro de éstas en varios ámbitos (Z105PM).

Se apoya desde las reuniones de Consejos Técnicos (Z42PM).

Se realizan talleres con el personal docente y directivo (Z63TsH).

Se ofrecen recomendaciones para el uso de materiales educativos *online* y capacitaciones para el manejo de las TIC (Z17SH).

La forma de promover materiales educativos es a través de la participación de los padres de familia en los Consejos de Participación Social (Z105PM).

A la lista anterior se suma el estado de salud de las/los supervisores escolares. El malestar o declive de la salud ocasionado por la realización de la función de supervisión escolar fue abiertamente mencionado por uno de los supervisores entrevistados:

Al ser nombrado supervisor tuve estrés, al principio por la falta de organización en la que recibí todo y después por las complejas tareas que se tienen. La cuestión de los tiempos, eso me ponía estresado y de mal humor, tenía falta de sueño, y sinceramente ya a esta altura de los años también padezco alta presión (Z17SH).

Mientras Ladd (2011) encontró que el profesorado considera que los problemas que en conjunto obstaculizan el desempeño docente son la infraestructura física, un liderazgo institucional que no mejora el ambiente de trabajo, la esca-

.....
 3 La Red Edusat es un sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite. Esta red de televisión de la Secretaría de Educación Pública cuenta con una capacidad para transmitir de hasta 16 canales de televisión, con programación cultural y educativa vía satélite (Gobierno de México, 2013).

sez de fondos para financiar proyectos escolares, la insuficiencia e ineficacia de la supervisión escolar, la falta de espacios de reflexión sobre los planes de estudio y los materiales de trabajo, en la región los supervisores escolares refieren como un obstáculo común la infraestructura de sus lugares de trabajo. Por ejemplo, la supervisión de educación preescolar federal tiene su oficina dentro de un jardín de niños, el cual se hizo unitario por falta de alumnado; allí se cuenta con un aire que ya no sirve y un equipo de cómputo que ya no se usa porque nunca se le dio el mantenimiento adecuado y es viejo; las maestras de la zona han colaborado realizando actividades para obtener fondos destinados a cubrir necesidades de pintura, goteras, aire acondicionado y construir un baño, el cual está en obra negra. La inspección de educación preescolar estatal, por su parte, se encuentra en el edificio Plaza Grecas y, dado que tiene mayor cantidad de jardines de niños a su cargo y escuelas particulares, estas últimas le han donado papelería, equipo de cómputo e incluso apoyos para eventos.

Se solicita donación de aulas, que nos entreguen un salón, pero que sea nuestro por escrito. Este salón está en malas condiciones, sin pintura, no hay puerta para dividir la oficina del área de reunión, las ventanas están selladas y eso acalora la oficina. Necesitamos apoyo para terminar el baño que compañeras/os ayudaron a construir y aún está en obra negra. El equipo de cómputo es viejo; se optó por tener uno propio pagado por nosotros (Z41PrM). Este lugar de trabajo es muy deficiente, los equipamientos se compran por una misma para la comodidad de nuestro trabajo, se utilizan laptops particulares y automóvil de la misma manera (Z105PM). Se usa el equipo de cómputo que uno compra (Z42PM). Bueno, para qué nos quejamos; usted no nos va a equipar, ¿verdad? (Z17SH).

Asimismo, Ladd (2011) concluyó que las/os docentes que dijeron tener un excelente desempeño se identificaron con un liderazgo transformador —generador de proyectos escolares eficientes— en la dirección de las escuelas; éste mejoraba el grado de colaboración docente y la confianza del docente en el plan de trabajo anual de la institución. Por otra parte, da cuenta de la existencia de apoyos para estudiantes, flexibilidad en el plan de estudio y sistemas de desarrollo profesional basados en la supervisión escolar y las posibilidades de movilidad laboral en la jerarquía del sistema escolar. En el caso de las/los supervisores de la región se reconocen como competencias necesarias para la supervisión escolar: el domi-

nio de las Tecnologías de las Comunicación y la Información (TIC), el liderazgo, el dominio de contenidos, además de una serie de atributos subjetivos.

Dominio de las TIC, liderazgo y dominio de contenidos (Z41PrM).

Líder carismático, una persona que genere confianza, comprometido con su equipo de trabajo (Z105PM).

Compromiso y liderazgo (Z63TsH).

Sobre la formación para el ejercicio de la función supervisora, las/los supervisores aluden a diversas estrategias de formación, capacitación y desarrollo del personal. Además, en algunos casos se hace referencia a procesos de autoformación mediante el uso de las TIC, la lectura y la participación en cursos y talleres por iniciativa personal.

Uso de las TIC y el diplomado de supervisores. Leer sobre la función y el programa de educación preescolar (Z41PrM).

Leo muchos documentos oficiales y no oficiales, por ejemplo: estoy estudiando el Nuevo Modelo Educativo (Z42PM).

Asistencia a talleres, cursos y cursé el diplomado para supervisores (Z63TsH).

Al asumir esta nueva función ya estaba estudiando una maestría, la terminé y ahora seguí con otra maestría. Concluí el diplomado para supervisores, considero que es responsabilidad motivar y gestionar más oportunidades de estudio para profesionalizar a directivos y docentes (Z105PM).

Kraft, Marinell y Shen-Wei Yee (2016) sostienen que las políticas de evaluación educativa implementadas desde un enfoque de contraloría o administrativo no benefician la docencia ni el aprendizaje del alumnado, por lo que son un gasto mal estructurado. En respuesta a esto, las/os investigadoras/es estadounidenses actuales ponen atención en la forma en que puede mejorarse el desempeño docente y su impacto en el aprendizaje, más que en cómo medirlo. En este sentido, proponen ocho elementos de urgencia: 1. Capacidad docente para aumentar el rendimiento del alumnado; 2. Programas de retroalimentación o mentoría para el profesorado principiante; 3. Redes de superación profesional entre docentes; 4. Rapidez del personal que realiza funciones de supervisión para responder a las demandas docentes y las necesidades educativas; 5. Mejoras sustanciales en el contexto organizativo de las escuelas; 6. Evitar la rotación docente; 7. Propiciar el

liderazgo escolar y su relación con la comunidad y el sector productivo; 8. Incorporación del contexto de las escuelas a los sistemas de evaluación del desempeño, haciendo responsable al directivo de la promoción y el mantenimiento del ambiente de trabajo necesario para mejorar el rendimiento del estudiante y propiciar el desempeño eficaz del docente. En atención a los propósitos del presente trabajo resalta el punto 4; al respecto, las/los supervisores de la región realizan diversas acciones para asegurar el cumplimiento del servicio en las escuelas de su zona.

La presencia en las escuelas, estar ahí temprano y verificar que sigan la ruta de mejora... estar ahí, conocer a la planta docente, sus necesidades de preparación metodológica para llevar a cabo las actividades académicas curriculares, para en conjunto elaborar la ruta de intervención mensual (Z41PrM).

Liderazgo para generar buena disposición, con vías de comunicación asertivas y afectivas, buscar que otros se desarrollen profesionalmente... mantener una comunicación fluida por medio de correos electrónicos, pero en localidades rurales falla mucho, porque la comunicación es por medio de maestros que vienen de allá a la supervisión; a veces es difícil saber cómo andan (Z105PM).

Ayudar a establecer una Ruta de Mejora... presentar la normatividad de trabajo a las y los directores, proyectar acuerdos y establecer un procedimiento de seguimiento de las escuelas (Z17SH).

Las/los supervisores conocen las necesidades de las escuelas en la experiencia, a partir de las visitas y de la revisión de la Ruta de Mejora.

Visitas a las escuelas y focalizar escuelas con necesidades. Asisto cada tres días y en ocasiones una vez por semana durante el año escolar (Z41PrM).

A través de la Ruta de Mejora se conocen los problemas y realizo un seguimiento de las acciones que implementó el directivo escolar en colaboración con la planta docente y los padres de familia (Z63TsH).

Lo anterior coincide con los hallazgos de García y Zendejas, para quienes:

Las estrategias claves del procedimiento de operación de la supervisión en educación primaria son el plan de gestión de zona y las visitas a los centros escolares [...] el modelo de planeación y los insumos que le dan contenido se plantean ahora más claramente relacionados con la actividad de la escuela y, particularmente, con las necesidades o problemáticas que se propone resolver en el proyecto escolar, o las que el mismo supervisor detecta en el ámbito general de la zona. Esta nueva condición, que significa elaborar un proyecto educativo de zona, exige al supervisor, por un lado, un acercamiento continuo a las escuelas y otorgar un sentido diferente y diferenciado a las visitas (García y Zendejas, 2008, p. 191).

Dada la progresiva complejidad administrativa del servicio educativo, las tareas y los procedimientos de la supervisión escolar, se requieren mecanismos de formación y capacitación constantes. En opinión de las/los supervisores son necesarias oportunidades formativas contextualizadas, locales, que contribuyan al desarrollo del liderazgo.

Proponer actualizaciones de acuerdo con las realidades y contextualización regional (Z42PM).

Traer capacitaciones regionales (Z105PM).

Formar líderes que se les facilite hacer cumplir metas (Z41PrM).

Según el estudio realizado por Swanlund (2015) en Estados Unidos, la supervisión escolar es relevante para el desarrollo profesional docente, en tanto el desempeño eficaz del docente depende de la retroalimentación que recibe sobre su práctica de enseñanza. Así, la supervisión escolar tiene un impacto positivo en el aprendizaje de las/os niñas/os de educación preescolar y educación primaria. También sostiene que la evaluación del desempeño docente debe guiar la innovación en la práctica pedagógica del profesorado. Lo anterior es evidente, pues 94% del profesorado estadounidense indicó que realiza evaluaciones formativas en sus clases. Por su parte, las/los supervisores de la región emplean como estrategias para promover el aprendizaje y mejorar los resultados educativos: encuentros con docentes, participación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE), sugerencias de materiales y recursos, gestión de cursos y talleres. En algunos casos se mencionan otros factores que obstaculizan la tarea educativa y se expresa desconfianza en las evaluaciones nacionales.

Tiempos cortos con educadores y promover adecuaciones en el plan de trabajo, así como asistir a las reuniones de consejo técnico. Incluso brindar asesorías en aspectos técnico-metodológicos (Z41PrM).

Desde la Secretaría se carece de apoyo. En los Consejos Técnicos se les da a los directivos materiales de video o sitios web, se les hacen invitaciones para que participen en cursos o talleres, y se implementan protocolos para desarrollar entre todos un clima organizativo armónico. Aun así, se presentan casos donde un directivo comisionado trató mal a su personal, así que se tuvo que regresar al directivo al grupo y poner a otra maestra como directora encargada (Z105PM).

Es difícil señalar que la supervisión es el único determinante del aprendizaje de las niñas/os, las causas varían entre las escuelas, entre los grupos al interior de una escuela e incluso entre cada niña/o. Hay algunos que asisten sin comer a la escuela porque en su casa no hay alimentos. Hay papás jornaleros que prefieren que sus hijos anden en las huertas y sean productivos a darles una educación. Hay escuelas donde la aportación voluntaria de las cuotas no alcanza para la limpieza e incluso tener trapeador y escoba en las escuelas. El docente tiene que pagar los materiales de trabajo y, en el caso de algunos con interinato, tienen que gastar de su bolsa sin haber recibido por meses un salario (Z42PM).

Prefiero no contestar, no creo en la prueba PLANEA, ni en muchas otras cosas dentro del sistema (Z63TsH).

Con frecuencia, las/los supervisores son percibidos como controladores y no como acompañantes, guías u orientadores. Según Mbodji y Voulgre (2015), esto también sucede en otras latitudes del mundo. En la región se puede considerar que las relaciones interpersonales de las y los supervisores con el personal directivo y docente de las escuelas de su zona son altamente importantes.

El ciclo escolar pasado se organizó una asamblea de la zona, donde se juntaron a todos los directivos y docentes, tanto particulares como públicos; ahí se tuvo oportunidad de compartir experiencias y formas de trabajo. Ésta fue una experiencia muy enriquecedora; por esto, este ciclo lo volveremos a realizar... la mayoría de los conflictos que se presentan son personales y

muy pronto se vuelven laborales. Ha habido casos donde la directora usa su función para hostigar y maltratar emocionalmente a sus docentes; en estos casos se da la información tanto al sindicato como al coordinador de preescolar y al coordinador de la región; si el caso lo amerita, se va directo al jardín en conflicto para platicar con todo el personal. Esto ha dado mucho resultado porque el colectivo se siente escuchado y apoyado por todas sus autoridades (Z105PM).

Esto se logra por medio del diálogo permanente y de la corresponsabilidad (Z63TsH).

Además, las y los supervisores implementan diferentes estrategias para promover el trabajo colaborativo: reuniones con el personal directivo y docente, y realización de talleres.

Programar reuniones para compartir el sentir de todos sobre cómo trabajar mejor (Z41PrM).

Tenemos mucha deficiencia, ya que las visitas a los jardines no son tan frecuentes. Sin embargo, ha funcionado el diálogo más significativo con los directivos, por lo que esto facilita la comunicación entre directivo y docente (Z105PM).

Realización de talleres largos dentro de la zona y talleres cortos entre varias zonas (Z42PM).

Entre las estrategias seguidas para la comunicación entre el supervisor/a y las escuelas, se refiere el uso de mensajería instantánea a través de WhatsApp; ésta se utiliza como una herramienta que optimiza los recursos y permite mantener el flujo de información, e incluso, resolver problemáticas de las escuelas con la participación de otros directivos y autoridades.

Se mantiene una comunicación mensual con los directivos... programando reuniones extraordinarias y conversaciones en el grupo de WhatsApp, ahí se comparte un poco la gestión que se hace en cada jardín de niños (Z41PrM).

Se les manda información vía correo electrónico, también está la invitación para que vengan a la oficina directamente en asuntos específicos o en cues-

tiones académicas o administrativas, porque ir a los jardines no es posible... tenemos un grupo de WhatsApp donde los directivos preguntan, sugieren, aportan o externan problemáticas que están teniendo. Entre éstas: dificultad con las plataformas para subir reportes, altas y bajas de alumnas/os, los CEPS o el sie. En el grupo de WhatsApp otros directivos ayudan con su experiencia y explican los pasos a seguir para resolver cualquier problema (Z105PM).

Comunicación personalizada, en grupos o con oficio general (Z42PM).

Desarrollando un clima de confianza para que se comuniquen conmigo cuando requieran o tengan una propuesta (Z63TsH).

Primero que nada los escucho, veo la escuela, analizo el ambiente de trabajo y las necesidades, trato de estar en el lugar de ellos para poder dar una solución u orientación (Z17SH).

En la región, el desarrollo profesional de las/los supervisoras se produce a partir de su participación en estudios de posgrado, el diálogo con colegas, las reuniones de CTE, entre otras actividades. En este punto, García y Zendejas destacan el “papel que la supervisión escolar cumple en los procesos de actualización de directores y docentes de escuela básica” (García y Zendejas, 2008, p. 135).

Algunos colegas hemos estudiado la maestría de la Universidad Regional del Norte (Z41PrM).

Se busca que personas de la comunidad académica en la región quieran y puedan donar su tiempo para compartir sus conocimientos sobre temas específicos que interesan a supervisoras, ATP, directores y docentes (Z105PM).

A través de reuniones en los Consejos Técnicos Escolares y academias de profesoras/es con interés por un área de conocimiento específico (Z42PM).

Promoviendo el trabajo conjunto con los jefes de enseñanza —o ATP—, pero en esta zona parece que ese puesto es para vacacionar antes que para apoyar con estrategias pedagógicas al docente (Z17SH).

Frente al reto que significa brindar la atención pertinente a las necesidades pedagógicas y a las demandas administrativas de las escuelas a su cargo, algunas/os supervisoras/es señalaron que su zona está mal distribuida, que hay escuelas

lejanas, para llegar a las cuales es necesario dedicar un día entero, que ellas/os deben financiar el traslado a las mismas y que el desgaste de su carro particular no es atendido por el gobierno. Ello hace difícil trabajar de esta manera y lograr más cosas a partir de la supervisión escolar. Por ello, abogan que la ubicación de las escuelas debe ser un criterio para agrupar zonas escolares, ya que su lejanía representa un aspecto negativo para realizar las visitas y brindar los apoyos necesarios a cada una de las escuelas. Con todo, realizan visitas a las escuelas, participan en las reuniones del Consejo Técnico de Zona (CTZ), ofrecen asesorías, entre otras acciones.

Con las visitas a las escuelas se detectan las necesidades, equilibrando moderadamente las cosas que suscitan día a día (Z41PrM).

Una vez al mes se asiste al Consejo Técnico de Zona; ahí es un momento para revisar las rutas de mejora. Se detectan deficiencias del trabajo del director y de la planta docente de las escuelas, dándoles seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (Z105PM).

Brindar asesoría personalizada o grupal en reuniones extraclase para elaborar planeaciones concretas con fines de aprendizaje. Siempre tienen que elaborarse estadísticas para presentar los avances que se logran según las necesidades del alumnado (Z42PM).

Gestión de las academias CRAS (Z63TsH).

Considerando la diversidad de necesidades del alumnado y del personal adscrito a las escuelas de la zona, las/los supervisores deben gestionar apoyos externos, tarea que se ve agravada al “considerar las condiciones contextuales que caracterizan su zona, como por ejemplo si sus escuelas se encuentran en localidades aisladas, con altos índices de marginación, o incluso, en zonas céntricas, pero donde existen problemas de reprobación o deserción” (García y Zendejas, 2008, p. 290).

En algunas escuelas se atienden las NEE, pero no hay suficientes especialistas bien preparados. Se realizan juntas de directivos con escuelas que han presentado resultados satisfactorios de intervención sobre problemáticas similares; dichas escuelas sirven de guía (Z17SH).

Sin frecuencia ni planeación clara, las y los profesores de USAER van a las escuelas para visitar y trabajar con las niñas/os con NEE fuera del grupo. Rara vez apoyan con técnicas o estrategias el trabajo del maestro de acuerdo con los contenidos curriculares. Por lo cual, el personal de USAER no es de gran ayuda, las niñas/os con NEE no avanzan y, por ende, no se favorece la inclusión (Z42PM).

Se ha buscado que la Subprocuraduría del Distrito Judicial Galeana y el DIF brinden talleres sobre protección de niñas/os y adolescentes, o pláticas de promoción de la salud. Los materiales son muy pocos y la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte apoya muy poco al respecto (Z105PM).

Es imposible gestionar algo, porque todo cuesta, si no lo da la SEP o el SNTE ¿quién lo paga? Nosotros no podemos realmente. Se brinda asesoramiento, pero, resulta difícil por no tener materiales o recursos (Z42PM).

Ninguna, la verdad, eso de andar buscando apoyo no resulta, o que se interesen por los jardines. En ocho jardines los padres de familia tienen que hacer el aseo del salón y limpieza de la escuela porque no cuentan con trabajador manual (Z41PrM).

Además, algunas/os supervisoras han recurrido a diversas instancias de la región para promover la colaboración en actividades de apoyo o asesoría a las escuelas.

Hay una vinculación con la Coordinación del nivel regional y con la parte sindical (Z63TsH).

Se vincula con jefaturas o coordinaciones administrativas porque es necesario que toda la estructura intervenga en las escuelas (Z17SH).

Con los años se aprende a buscar y tocar la puerta con las instancias que sean necesarias para apoyar a las escuelas en sus problemáticas (Z89PH).

En términos generales, la supervisión escolar tiene como responsabilidad la generación de ambientes escolares favorables al aprendizaje de las/los alumnos, con la participación corresponsable de las familias. Lamentablemente, la

información vertida por las/los supervisores permitió constatar la ausencia del apoyo familiar.

Hace unos cinco años atrás se había logrado la participación de los padres de familia, tanto económica como personal, en la mejora de la escuela. Pero, a raíz de que utilizaron las cuotas no obligatorias como bandera política, la participación de los padres ha disminuido; la gran mayoría ya no aporta económicamente ni compra el material de trabajo de su hija/o. Incluso antes asistían a las reuniones y se lograba que los padres de familia se comprometieran con convivir más con sus hijas/os para prevenir problemas de conducta (Z105PM).

Con los padres de familia, si hablo en porcentajes, puedo decir que no hay apoyo. Ni a las juntas van, pero, cuando el alumno ya reprobó o tiene problemas serios sí están ahí. Es algo triste y así pasa (Z17SH).

El diagnóstico de las escuelas de la zona constituye el punto de partida de la supervisión escolar. En su realización se incorpora información relacionada con las producciones del alumnado, las opiniones de los padres de familia y el trabajo que llevan a cabo las/los docentes en el aula. Por ejemplo, en cuanto al uso adecuado del tiempo en la escuela se consideran los diarios de trabajo y el reporte de incidencias del personal directivo.

Se elabora un diario de trabajo con observaciones. Sobresale el caso dentro de la zona de una maestra con 16 niñas/os preescolares, 4 pidieron ir al baño y la maestra solicitaba saber si ella debía acompañarlos o dejar que los 4 fueran solos y evitar tiempos muertos (Z41PrM).

Hay muchos distractores que quitan tiempo a la docencia, como: llenado de formatos e incluso sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de mantener a sus hijas/os en la escuela (Z42PM).

Se tiene que sensibilizar a los colectivos escolares para que no tengan tiempos muertos, puntualizando qué cosas hay que mejorar y reconociendo aquellas cosas que se hacen bien en cada escuela (Z63TsH).

Es muy difícil lograr que una escuela mantenga un correcto uso del tiempo académico en todo el ciclo escolar (Z17SH).

En atención al alumnado con NEE, migrante e indígena en las escuelas que conforman las zonas, desde la supervisión escolar se reconoce la heterogeneidad de la población estudiantil y se realizan diversas acciones para promover la atención a la diversidad y la construcción de escuelas inclusivas; entre ellas se hace referencia a la organización de talleres.

Hay varios niños migrantes procedentes del estado de Guerrero, niños con NEE —uno con ceguera, dos con parálisis, uno con un pie corto, dos con síndrome de Down, una niña pequeña con problemas de crecimiento (Z41PrM).

En todos los jardines de la zona hay niños con NEE; es una situación muy difícil de atender, ya que las docentes no cuentan con formación especializada para atenderlos. Se optó por canalizarlos a Centros de Atención Múltiple; empero, en las zonas rurales no se cuenta con personal de USAER ni con CAM. El reto actual consiste en construir escuelas inclusivas, usar material didáctico adecuado a las características personales e intereses de cada niña/o. En las escuelas hay un número reducido de niños migrantes e indígenas, ya que sus padres llegan a la región Noroeste para trabajar por temporadas en huertas privadas de cultivo y no los inscriben en las escuelas, por lo que las educadoras tienen que utilizar tiempo extra para reclutar a estas niñas/os directamente en sus viviendas (Z105PM).

Hay que estar atento a cada escuela para poder promover la inclusión mediante estrategias administrativas y pedagógicas para regularizar y apoyar a las niñas y niños que llegan de otros estados (Z42PM).

Se organizan talleres de fortalecimiento de la inclusión y campañas contra la discriminación dirigidas a las niñas y niños (Z63TsH).

En su mayoría son hijos de trabajadores jornaleros quienes abandonan la escuela. Migrantes en la mina Bismark⁴ que se van meses y luego vuelven;

4 Minera Bismark S.A. de C.V., fundada en 1989, se dedica a la exploración, explotación, beneficio y venta de cobre, plomo y zinc; es una empresa subsidiaria del grupo Industrias Peñoles, ubicada en Ascensión, Chihuahua (Secretaría de Economía, 2016).

ése es un problema fuerte. Es algo que no se puede controlar puesto que así es el trabajo de sus padres (Z17SH).

Sobre la resolución de conflictos docentes en las escuelas de la zona, las/los supervisores señalan que el primer paso es la visita a las escuelas.

Son muy pocos; los que se presentan son por chismes o falta de comunicación (Z42PM).

Los más frecuentes son conflictos laborales. Otros tienen que ver con problemas de salud, licencias, de permisos por incapacidad. Hay que buscar profesores interinos (Z63TsH).

Laborales, debido a la falta de diálogo y dificultad para realizar visitas. Por ejemplo, no me queda tiempo ni dinero para ir a las escuelas en la mina Bismark (Z17SH).

Meramente académicos (Z89PH).

En opinión de los 85 docentes encuestados, su supervisor/a escolar asiste: mensualmente (13%), una vez en el ciclo escolar (64%), dos visitas por ciclo escolar (24%). Considerando el tiempo destinado y la calidad del desempeño de las/los supervisores fue posible elaborar un indicador global de la percepción de los docentes, encontrándose un desempeño: inadecuado en 9%, conforme a lo esperado en 32%, sobresaliente en 38% y extraordinario en 21%. Sobre el punto, las/los supervisores indican que realizan visitas constantes y, en caso contrario, usan la mensajería instantánea para mantener la comunicación con las/los directores escolares.

Realizo visitas constantes a las escuelas, desarrollo estrategias para mantener la comunicación con las maestras y los padres de familia. Asistir a las reuniones de Consejo Técnico, ahí se comparten las situaciones que se vive en cada jardín de niños de la zona (Z41PrM).

No puedo asistir a todas las escuelas con la frecuencia deseada, pero la mayor comunicación es por el grupo de WhatsApp (Z105PM).

En opinión de las/los supervisores, el modelo de gestión se basa en el respeto a la normalidad mínima, el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la innovación educativa, la asesoría y los resultados de las evaluaciones. Un hallazgo importante alude a que, a pesar de que la mayoría de las/los supervisores escolares de diferentes zonas dijo elaborar estadísticas que reflejan el avance en la Ruta de Mejora de las escuelas correspondientes a su zona, la mayoría de las/os directores señaló desconocer este trabajo. Por ello solicitan la realización de reuniones o foros en los que se pueda compartir el trabajo y adoptar ideas innovadoras.

El objetivo de mi supervisión es muy claro: sigo las cuatro prioridades de la normalidad (Z42PM).

El objetivo de mi supervisión es que se eleven los índices en los aprendizajes en el estudiantado. Las herramientas son gráficas, evaluaciones bimestrales y de diagnóstico. Organizo un boletín de información estadística de la zona y lo distribuyo a todos (Z63TsH).

Me baso en el trabajo colaborativo y la innovación educativa; siempre propongo hacer cosas diferentes para llegar a tener un aprendizaje de calidad en mis secundarias, formar a jóvenes en valores, ayudar a los maestros en dudas, estar ahí para quien lo necesite (Z17SH).

Mi modelo se basa en la asesoría (Z89PH).

Si bien el ejercicio práctico de la supervisión supone pautas y lineamientos comunes, es posible identificar acciones innovadoras que renuevan y resignifican el trabajo de las/los supervisores.

Toda estrategia de la Ruta de Mejora se analiza en la práctica, es decir, hay que ver la práctica del docente y ver a las niñas/os, ver resultado en ellas/os (Z41PrM).

Las estrategias salen de un diagnóstico previo donde se conocen las necesidades; el supervisor tiene la responsabilidad de reunirse con las y los docentes y motivarles para que apliquen dichas estrategias. Por lo general, el supervisor debe conocer de estrategias para mostrárselas en la práctica. Lo que sí es necesario es tener instrumentos, cursos o formación para conocer el impacto de dichas estrategias, ya que no se ha contemplado eso (Z105PM).

Yo puedo aportar que algunas estrategias surgen de manera informal cuando vienen a entregar documentación; hay veces que un grupo de docentes o un director se acerca y platica de manera informal alguna idea, y en conjunto buscamos la manera de llevarla a cabo en sus escuelas o en toda la zona (Z42PM).

Nos apoyamos en el Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas. Se ha buscado una evaluación permanente y llenado de registros para identificar los avances sobre un problema específico (Z63TsH).

Elaboro gráficas con avances de cada escuela y, en conjunto con el directivo, nos preparamos para mejorar las deficiencias que se fueron teniendo (Z17SH).

Finalmente, las/los supervisores reconocen la importancia y la complejidad de su función, así como la necesidad de otorgarle un carácter de acompañamiento orientado a la mejora de los aprendizajes y la calidad educativa.

Es una función importante en los centros escolares para elevar la calidad de la educación (Z41PrM).

Es un trabajo duro sin horario, siempre hay que llevar trabajo a la casa y de más (Z105PM)

Es acompañar, guiar el trabajo de aprendizaje (Z63TsH).

No soy una autoridad, sólo coordino las actividades para mejorar la calidad de la educación; tengo una focalización: las y los alumnos (Z17SH).

Es estar a cargo de toda responsabilidad del aprendizaje de las y los alumnos (Z89PH).

Esta opinión encuentra eco en el sentir del profesorado. Al respecto, más de la tercera parte de los docentes encuestados considera que sus supervisores escolares poseen amplios conocimientos sobre la reforma educativa, logran ser líderes inteligentes y, por ende, tienen el respeto de la planta docente a su cargo.

Se evidencia una comprensión clara de la función que desempeñan y se considera que realizan un trabajo adecuado durante el seguimiento de la normatividad mínima y otras regulaciones de la práctica docente en las escuelas. Crean un lazo de confianza en la aplicación justa y legal de los reglamentos, lo cual hace que se respeten las sanciones y se generen soluciones colaborativas a los problemas de y en las escuelas. Algunas de estas decisiones son tomadas en las reuniones de los CTE, mientras otras, por su particularidad, son habladas cara a cara con las/los afectados.

Conclusiones

EL FIN ÚLTIMO DE ESTE CAPÍTULO ES DIVULGAR ALGUNAS RECOMENDACIONES Y CRITERIOS QUE SE GENERARON A PARTIR DEL ANÁLISIS PROFUNDO DEL MATERIAL PRIMARIO, DERIVADO DE LAS ENTREVISTAS Y EL CUESTIONARIO, Y DE SU COMPLEMENTACIÓN CON EL ANÁLISIS TEÓRICO. LA REVISIÓN ANALÍTICA DE LA INFORMACIÓN RECADADA PERMITIÓ ESTABLECER ELEMENTOS FIJOS PRESENTES EN LOS PROCESOS ACTUALES DE SUPERVISIÓN EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE CHIHUAHUA, MÉXICO. ENTRE ÉSTOS DESTACAN: LA SUPERVISIÓN ESCOLAR ES VISTA MÁS COMO EL CONTROL Y NORMATIVIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE QUE COMO UN ACOMPAÑAMIENTO PARA RETROALIMENTAR LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO; SUPERVISAR ES EVALUAR Y, POR ENDE, LA SUPERVISIÓN ES EN SÍ MISMA PERCIBIDA Y DEFINIDA MÁS COMO UNA PROBLEMÁTICA QUE COMO UN INSTRUMENTO PARA LA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; LA SUPERVISIÓN ESCOLAR SÓLO EN EL PAPEL ES UNA ESTRATEGIA INDISPENSABLE PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS TRES NIVELES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA.

El estudio deja ver algunas coincidencias entre el modelo de supervisión escolar mexicano y el modelo implementado en Estados Unidos. Éstos concibe la función del supervisor como una forma de garantizar la productividad del trabajo docente a partir del acompañamiento al directivo de los centros escolares locales; así, el modelo de supervisión escolar nacional debe ser asumido como un proceso formativo humanista, que suprima la alta valoración de la función como rendición de cuentas y, por ende, favorezca un cambio verdadero en la figura del supervisor/a; que haga desaparecer la imagen del supervisor como aquel/aquella que otorga a otros prebendas o sanciones, o como aquel/aquella que reconoce méritos o responde con violencia hacia las y los docentes. La formación humanista de las y los supervisores resulta relevante para que éstas/os puedan asumir la implementación de un enfoque centrado en la persona, el respeto y la defensa de la dignidad. Por esta razón se aboga por la mejora en el desarrollo humano, ya que de

esta forma las y los supervisores se convertirán en agentes educativos para la humanización de las relaciones sociales y económicas entre las personas, definiendo nuevos puntos de referencia de la personalidad del docente a lo largo de toda su trayectoria laboral. La propuesta es transitar desde un modelo de supervisión escolar centrado en la evaluación del desempeño docente hacia un modelo humanista que en el acompañamiento incluya elementos de la psicoterapia, el amor por la educación, el sentido de realización, la vocación descubierta y el compromiso con el desarrollo de la persona en cualquier circunstancia, combinando lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y los sentimientos.

En el relato colectivo de las/os supervisoras/es de diferentes zonas y niveles de la educación básica destaca el hecho de que la supervisión escolar, tal como se vive en la región Noroeste del estado de Chihuahua, representa más una función puramente administrativa. En este sentido, aunque una vez durante el ciclo escolar se ofrece apoyo académico desde la capital del estado, no se cuenta con presupuesto para dar seguimiento o crear un verdadero proceso de acompañamiento académico a las y los docentes de las escuelas.

A manera de cierre, y conforme a la experiencia y la opinión de las/os participantes, es posible recomendar tres acciones de trabajo para fortalecer la supervisión escolar en la región: 1. Impulsar con mayor frecuencia actividades de trabajo colaborativo en cada escuela y entre las zonas escolares. En las mismas es importante que cada supervisor/a participe y motive la participación de la planta docente con más conocimiento y compromiso en el desarrollo de diagnósticos sistemáticos sobre las problemáticas educativas y que, en particular, priorice el vínculo con el equipo directivo de las escuelas de la zona para generar semilleros de innovación y construcción de estrategias educativas en favor de los procesos educativos; que reconozca las posibilidades de coevaluación y autoevaluación de los propios docentes, en tanto sea posible compartir estrategias de monitoreo y evaluación de la práctica educativa entre las escuelas de la zona; 2. Se requiere que los tiempos destinados a la asesoría y el acompañamiento de las y los docentes sean más frecuentes, tanto en lo que refiere a aspectos técnico-pedagógicos y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas de manera consciente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en experiencias compartidas en la atención a la diversidad; y, 3. Motivar la participación de las familias y la comunidad en la escuela, y reconocer el trabajo que hacen las y los docentes en las aulas para la educación inclusiva, la educación para la salud y los derechos humanos, colaborando más en la orientación para implementar estrate-

gias concretas y gestionar apoyos externos destinados a la construcción colectiva de una cultura de la inclusión y la no violencia.

Referencias

- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. México: Consejo Nacional de Población (Conapo).
- De Arruda, M. d., & Valentim, J. (2015). As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. 37^a *Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (págs. 1-15). Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).
- García, B., & Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Gobierno de México (2013). ¿A quién pertenece y qué ofrece? Obtenido de RED EDUSAT: <http://www.televisioneducativa.gob.mx/red-edusat>
- H. Ayuntamiento Casas Grandes (2004). *Plan Municipal de Desarrollo 2004-2007*. Casas Grandes: H. Ayuntamiento Casas Grandes Chihuahua.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Mbodji, S. S., & Voulgre, E. (2015). Supervision pédagogique des enseignants du primaire au Sénégal: processus de décentralisation/déconcentration et enjeux des TIC. *École et Technologies de l'Information et de Communication (ETIC)* 2, 1-13.
- Monteiro, G. M. (2015). *Supervisão Promotora de Mudança e Inovação na Avaliação do Desempenho Docente. Estudo de Caso (Tesis de maestría)*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- O'Day, J. A., & Smith, M. S. (2016). *Quality and Equality in American Education: Systemic Problems, Systemic Solutions*. California: The Dynamics of Opportunity in America. doi:10.1007/978-3-319-25991-8_9
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Ryan, C., & Bauman, K. (2016). Educational Attainment in the United States: 2015. Population Characteristics. *United States. Census Bureau*, 1-12. Obtenido de <http://www.dl.icdst.org/pdfs/files/321d0ec4cab3e59091bc4c3a7d2adeba.pdf>

- Secretaría de Economía (2016). *Empresas del sector minero-metalúrgico*. Obtenido de Subsecretaría de Minería: <http://www.desi.economia.gob.mx/empresas/empresas3.asp?Clave=588>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales cifras 2016-2017 (Cifras preliminares)*. Obtenido de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Swanlund, A. (2015). *Colorado Survey. Preliminary Findings*. Santa Cruz, CA.: New Teacher Center.
- U.S. Department of Education (2016). *The Condition of Education 2016*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

TERCERA PARTE

**Sentidos y significados
de la supervisión escolar en Chihuahua**

Ser supervisor escolar en la frontera norte: experiencias y retos

Sergio Ibarra Enríquez⁵

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

A LO LARGO DEL TIEMPO LA SUPERVISIÓN HA ADQUIRIDO CONNOTACIONES DIFERENTES dependiendo del contexto en que se encuentra inmersa. A través de este documento se dan a conocer las implicaciones que supone la supervisión en el marco de la educación. Es importante definir la figura del supervisor como el docente que por sus condiciones personales y profesionales ha conseguido posicionarse dentro del aparato educativo como la figura líder de docentes y directivos pertenecientes a determinada zona escolar. En el entorno de las nacientes políticas en el país es necesario recalcar que los supervisores fungen como un vínculo indispensable para que dichas políticas se asienten en cada uno de los centros escolares. Así, las autoridades educativas han tenido a bien depositar su confianza en la figura del supervisor para comunicar a directivos y docentes las disposiciones del Estado.

⁵ Licenciado en Educación Primaria por la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Profesor Luis Urías Belderráin y maestro en Desarrollo Educativo por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez.

A raíz de las múltiples tareas que involucra la función del supervisor escolar es posible analizar algunas problemáticas relativas a los docentes supervisores. Por ello, la presente investigación se propuso profundizar en las condiciones que enfrentan para promover el aprendizaje y la autonomía de gestión en sus zonas escolares. Reconocer las condiciones en que desempeñan su trabajo, reflexionar sobre los procesos que se llevan a cabo para fortalecer los aprendizajes y analizar los caminos que toman los supervisores al momento de otorgar autonomía a los centros de trabajo, constituyen tres temáticas centrales que suman importancia a la investigación.

En respuesta al campo de acción mencionado en el párrafo anterior, la investigación asume tres dimensiones; cada una de ellas propone una línea de trabajo organizada y coherente con los objetivos planteados para realizar este texto. La importancia de estas dimensiones resulta crucial debido a los distintos puntos que tienen cercanía con la supervisión escolar; cada una ofrece un campo de análisis que permite al investigador ahondar en los aspectos más significativos del trabajo de supervisión.

En la actualidad, las exigencias demandadas a cada uno de los actores inmersos en el accionar educativo conllevan gran responsabilidad y dedicación, requiriendo un conjunto de competencias y habilidades específicas para llevar a cabo los fines de la educación. Desde la supervisión escolar se han hecho intentos por estar a la altura de este modelo educativo; tal es el caso del acompañamiento a docentes, los talleres de actualización y la formación continua, incluso del trabajo en torno a las comunidades escolares y los consejos de participación social. El trabajo propone reflexionar sobre las problemáticas vinculadas a la supervisión escolar desde la perspectiva de sus propios actores, aquellos que afrontan de manera cotidiana los retos del quehacer educativo.

En el marco de la investigación, la supervisión escolar constituye un ámbito que gradualmente se ha ido colocando en la agenda educativa, en respuesta a la necesidad de realizar estudios para “profundizar en el conocimiento de rasgos y características profesionales del supervisor, campos de significado y sentido cultural; recuperar su experiencia y vocación y valorar las alternativas para adecuar sus funciones a los compromisos de la escuela pública” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt], 2015, p. 8). Así, la temática de la supervisión escolar cobra sentido, posicionándose como una materia novedosa. El acercamiento al supervisor escolar hace posible que éste transmita sus vivencias personales a través de narrativas que completan un proceso de análisis y reflexión sobre el transitar educativo a partir de su experiencia vital.

El presente estudio se realizó durante el ciclo escolar 2015-2016 en la zona escolar número 163, perteneciente al sector 33 de la región Juárez, dentro del sub-sistema federal. El mismo recuperó la experiencia de un supervisor escolar de amplia trayectoria en el sistema educativo, que lleva varios años ejerciendo la función y representa a una zona escolar de la periferia de la ciudad, con las implicaciones que ello representa.

La investigación parte de una pregunta central: ¿en qué condiciones de trabajo los supervisores escolares promueven el aprendizaje del alumnado y la autonomía de gestión? Interesa conocer las acciones generadas desde la supervisión para los centros educativos en el ámbito académico y de gestión, detallar las condiciones en que se desempeñan los supervisores y comprender los retos que afrontan a partir de sus condiciones de trabajo en relación con la autonomía escolar y la promoción del aprendizaje en las escuelas a su cargo. Del mismo modo, se pretende conocer las competencias y los métodos que han utilizado para superar las implicaciones de ser supervisor en la zona norte, en un contexto urbano marginado.

La supervisión escolar: fundamentos teóricos

RESPECTO A LAS CONDICIONES DEL TRABAJO, LOS SUPERVISORES EXPERIMENTAN UN CONFLICTO generado por el deber ser y las normativas que exige el sistema educativo (Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde, 2002). Esto llevó a que la función del supervisor se modificara y recibiera distintos grados de atención; en este sentido, entre las acciones que demanda el rol supervisor hay algunas menos privilegiadas y labores que exigen más dedicación de tiempo.

Uno de los primeros aspectos a tener en cuenta en la tarea del supervisor tiene que ver con la ubicación de las escuelas; el hecho de trasladarse de un centro escolar a otro supone inversión de tiempo. A ello se suma el pago de servicios, las escuelas de difícil acceso, el espacio físico que se les ha destinado para realizar su trabajo, el suministro del equipo de oficina que ocupan para efectuar una parte razonable de la tarea supervisora. Para entender las condiciones en que se desarrolla la supervisión escolar, también es necesario tener presente las tareas administrativas demandadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a los docentes que realizan funciones de supervisión.

En relación con lo anterior, cada supervisor define caminos distintos para enfrentar los requerimientos exigidos por su trabajo; cada uno encuentra vertientes de supervisión diferentes para llevar a cabo de una u otra manera las múltiples

funciones que implica el ejercicio supervisor. Día a día la escuela enfrenta mayores exigencias por parte de la sociedad en general; el complejo escolar atiende estudiantes durante cuatro o cinco horas diariamente y debe adaptarse a la heterogeneidad que esto implica. Las características sociales de la actualidad demandan de los supervisores escolares cierta adaptabilidad, para responder a la expectativa de la escuela pública.

Entre las características sociales actuales cabe destacar el avance en el campo del conocimiento, la incorporación de la tecnología (sobre todo la de la información y la comunicación) a todos los ámbitos de la vida, la globalización a que dan lugar los dos factores mencionados y la movilidad de las personas a nivel mundial. Todo ello a una velocidad que hace casi imposible la adaptación individual a las nuevas situaciones. Este nuevo mundo exige un cambio de actitudes que, en efecto, no se logra de un día para otro (Casanova, 2015, p. 13). En esta línea, Miranda (2002) coincide al afirmar que el sistema educativo está en el centro de una sociedad en constante transformación, la cual ejerce cierta presión sobre los supervisores escolares para que se adapten a las nuevas realidades y le plantea nuevas demandas a las que debe dar una respuesta adecuada.

Atendiendo la categoría correspondiente a la función técnico-pedagógica de los supervisores escolares, conviene mencionar algunos aspectos históricamente relevantes en torno a su función. Si bien la responsabilidad de alcanzar la calidad educativa no es tarea exclusiva de un solo actor, en los últimos años se ha demostrado que la supervisión puede ser un factor clave en la mejora de las escuelas. Los métodos de supervisión y el asesoramiento que brinda a las escuelas son dos puntos cruciales para promover escuelas de calidad (Aguerrondo, 2012).

Desde que comenzó a operar la supervisión escolar, sus protagonistas se fueron distinguiendo y alejando de la figura docente. Según Aguerrondo (2012), desde fuera de los centros escolares, pero en contacto directo con ellos, pasaron a ejercer una triple tarea: la parte pedagógica les exigió cuidar el cumplimiento de los programas y supervisar los métodos de enseñanza; en el apartado administrativo debieron encargarse de los nombramientos docentes, plantillas, condiciones de los edificios, mobiliario, entre otras cosas; finalmente, pasaron a cumplir una tarea de enlace entre la realidad educativa y quienes realizan las políticas, convirtiéndose en una especie de nexo de comunicación entre las dos partes del sistema escolar.

Entender la multifuncionalidad de los supervisores escolares conlleva un análisis difícil de realizar. Como consecuencia de las diferentes actividades que implica ejercer la supervisión, probablemente algunas tareas demanden más

tiempo que otras, lo que no significa que sean más importantes. Por lo que es complicado encontrar supervisores que dediquen el mismo tiempo y den la misma importancia a cada una de las dimensiones de tareas: pedagógica, administrativa y política.

Los cambios que atraviesa la función supervisora parecen llamados a resolver una gran problemática presente en todos los sistemas educativos: lograr mejores resultados de aprendizaje no sólo en las escuelas de ciertos sectores sino en todo el sistema de enseñanza. Por esta razón, en muchos países la organización y el funcionamiento se han reestructurado; adecuarse a las demandas del sistema, replantearse los procedimientos y dar continuidad en las zonas permitió un funcionamiento más óptimo de los centros escolares (Aguerrondo, 2012).

La única manera de conocer la realidad educativa es la presencia física, a partir de la cual el supervisor escolar puede cumplir la responsabilidad de diagnosticar el estado de la enseñanza. Anteriormente se realizaba la visita de inspección, que se convirtió en una herramienta fundamental para hacer cumplir la tarea pedagógica; ésta se enfocaba en las normas o los reglamentos incumplidos y en las debilidades pedagógicas observadas en la enseñanza impartida por los maestros, por lo que era seguida por una serie de recomendaciones. No obstante, el establecimiento de la triple tarea llevó al recorte del tiempo disponible para atender los aspectos pedagógicos del rol, evidenciándose una tensión entre las funciones de asesoramiento y las de control para su cumplimiento. La evolución de los procesos de la supervisión escolar muestra que entre estas dos grandes funciones se han establecido tensiones, que en varios sistemas todavía permanecen (Aguerrondo, 2012).

Realizar tareas pedagógicas que corresponden a la supervisión escolar se parece mucho a practicar un deporte extremo: es una función de alto riesgo porque requiere constancia, preparación, paciencia, concentración y entrenamiento sistemático para hacerlo cada vez mejor hasta llegar a cumplir la meta de que los niños ejerzan su derecho a la buena educación (supervisora del D.F., como se citó en Calvo *et al.*, 2002, p. 215).

Respecto a la dimensión que atiende la autonomía de gestión, se considera pertinente definir la gestión escolar desde lo propuesto por la SEP (2010). Hablar de gestión remite a la toma de decisiones en el marco de las políticas educativas del país, implementar políticas en cada una de las unidades educativas tomando en cuenta su contexto y adecuándose al mismo. La gestión se concibe a partir de las

particularidades y las necesidades de la comunidad en que está inserta la escuela. La SEP entiende la búsqueda de escuelas autónomas partiendo de los ejercicios de gestión; al respecto, establece que las escuelas no tienen las mismas necesidades debido a que se encuentran insertas en contextos con características distintas; de este modo, cada escuela debe responder de manera diferenciada a las necesidades de su entorno inmediato. Quienes desempeñan alguna tarea al interior de la escuela deben diseñar y llevar a cabo acciones que permitan a sus comunidades alcanzar la mejora educativa; son responsables de potencializar las ventajas del contexto.

El concepto de autonomía de gestión no sufre grandes modificaciones con respecto al de gestión escolar. De acuerdo con Bocchio (2013), la autonomía de la escuela se entiende como una estrategia de gestión política con la que se busca responder al conjunto de exigencias de una institución educativa. La autonomía de gestión otorga a los centros escolares libertad para responder a las necesidades propias de su entorno y a las características específicas que éste pueda manifestar.

El sistema educativo incluye distintas modalidades de acción correspondientes a la diversidad de actores que operan en el mismo. Por ello, el Estado regula las acciones correspondientes al funcionamiento del aparato educativo (Bolívar, 2008). Durante cierto tiempo el Estado se encargó de proveer los servicios necesarios al sistema educativo; sin embargo, para establecer la autonomía de gestión es necesario que coordine las acciones en los distintos niveles educativos: “la autonomía escolar, sin el acompañamiento de la autoridad educativa, resulta en abandono institucional, por lo que la labor del Estado es más importante” (Aguerrondo, 2012, p. 22).

Los dos autores anteriores coinciden en el supuesto de que la autonomía de gestión no es una labor exclusiva de quienes se encuentran más cercanos al proceso educativo; ambos atribuyen responsabilidades al Estado, que juega un rol importante a la hora del acompañamiento. En parte, ello responde a que los centros escolares demandan al menos una guía que enmarque los caminos adecuados para las prácticas de la buena gestión.

Una de las causas de las que parece derivar el descenso de la calidad de la educación es la compleja organización burocrática de los sistemas educativos; el enfoque administrativo ha impedido que la enseñanza se adapte a las necesidades particulares de los diferentes contextos. Ello ha acrecentado la importancia de que los centros escolares posean más autonomía y sean capaces de tomar decisiones apropiadas para mejorar la calidad de los aprendizajes (Aguerrondo, 2012). Sin embargo, las nuevas perspectivas sobre la gestión escolar anteponen la necesidad

de trabajar en el núcleo de las escuelas, la calidad de los aprendizajes, el trabajo colegiado, la actualización docente y la relación con la comunidad. En las prácticas de gestión, el supervisor escolar representa un factor del cambio educativo.

Según Gonzáles (2005), uno de los obstáculos que se interponen entre la escuela y la calidad educativa responde a la debilidad de los nexos que el supervisor establece entre los objetivos planteados por la política educativa y las acciones de quienes deben llevarla a cabo. En este caso, la gestión del supervisor consiste en buscar los mejores caminos para realizar las políticas determinadas por el Estado, preocupándose por los fines y los medios, para que quienes tienen parte en el proceso educativo se acerquen de manera real a la calidad de la educación.

A pesar de lo anterior, la supervisión enfrenta un conjunto de problemas que dificultan su adecuación a la autonomía de los centros. Por ello, Ehren y Visscher (2006) describen dos tipos de estrategias de supervisión usadas para que esta tarea impacte en el mejoramiento del desempeño de las unidades educativas. Los centros escolares incapaces de innovar y con escasos impulsos externos les funciona mejor un enfoque directivo, en el que el supervisor indica los puntos fuertes y débiles de la institución, las causas probables de su nivel de funcionamiento y las vías de mejora; en este caso, la tarea del supervisor es impulsar a la escuela hacia el cambio. En contrapartida, una escuela con alta capacidad de innovación y fuertes impulsos externos requiere un modelo de supervisión más reservado. En este caso, el supervisor sólo necesitará hacer algunos comentarios sobre sus puntos fuertes y débiles.

Estrategia metodológica

LOS PARADIGMAS SE HAN ESTABLECIDO COMO UNA CONCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA REALIDAD QUE SE vive; intentan interpretarla con base en lo establecido en el entorno de los individuos. En términos de la investigación, Guba (2002) define el paradigma como un conjunto de creencias que ayudan a interpretar el mundo y es a través de ellas que el investigador puede guiarse. Siguiendo a este autor se reconocen distintos paradigmas; sin embargo, para responder a los intereses del trabajo es necesario centrarse en el constructivismo; bajo él se concibe la realidad como dependiente del contexto cultural en que emergen el supervisor y el conocimiento como producto de la interacción con los maestros en función de la supervisión.

La metodología cualitativa empleada de acuerdo con Pérez (2004) trabaja en la comprensión personal, pone énfasis en los motivos, los valores y las circunstancias que determinan las acciones de los seres humanos. Los supervisores es-

colares se enfrentan a diferentes situaciones durante el desarrollo de su jornada diaria y la metodología permite al investigador analizar cómo determinan su trabajo. Para los supervisores escolares, la adaptación al entorno es una condición; quienes utilizan la metodología pueden adentrarse de manera sistemática en los fenómenos que ofrece la vida cotidiana. En este sentido, las oportunidades que brinda la perspectiva cualitativa enriquecen la investigación.

De manera paralela, la metodología cualitativa demanda un trabajo a conciencia del investigador y de sus habilidades para sacar adelante la investigación. Si se quiere interpretar cualquier situación social será necesario partir de cómo lo viven, sienten y expresan los implicados. El acercamiento directo a los sujetos permite al investigador ver el mundo desde otra perspectiva, conocer las condiciones de promoción del aprendizaje o la práctica de la autonomía desde la experiencia del supervisor. La característica de ver los hechos con otros ojos es una de las más atractivas del paradigma.

Centrándose en la metodología cualitativa el investigador puede enfocarse en la perspectiva del propio supervisor sobre las condiciones en las cuales desempeña su actividad; además de su disposición hacia las tareas pedagógicas, dicha perspectiva engloba cuestiones como el estado de ánimo, el ambiente de trabajo y demás aspectos que permean su quehacer. La supervisión escolar abarca diversas situaciones; por ello resulta complejo estudiarla de forma externa. La misma está ajustada en el docente que la realiza, y las condiciones que le rodean se dan de manera natural; la verdadera labor del investigador consiste en interpretar el cúmulo de condiciones y cómo impactan en el quehacer del actor educativo.

En la investigación cualitativa se desarrolla el enfoque fenomenológico hermenéutico, cuya aplicación en el campo educativo es reciente, aun cuando desde hace tiempo se ha utilizado para elaborar trabajos de carácter indagatorio. Este apartado tiene como propósito mostrar los aspectos más relevantes que dan sentido al enfoque y su relación con la temática central.

Los supervisores escolares desempeñan sus labores rodeados por experiencias de distinta índole. Para hacerles frente, ponen en juego sus habilidades y competencias. El valor fundamental de la investigación fenomenológica hermenéutica se encuentra en que brinda la posibilidad de acceder a la comprensión de esas experiencias humanas, ya que “ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa” (Barnacle, 2004, como se citó en Ayala, 2008, p. 411).

De la anterior cita se desprende la importancia de las experiencias vividas al interior del ámbito educativo; tan es así que permiten al investigador y/o a los sujetos investigados analizar sus vivencias dentro de un centro escolar para replantear si sus tareas como docentes, directivos o supervisores escolares están encaminadas hacia los objetivos naturales de cada función. De este modo, la fenomenología reafirma su pertinencia para ser empleada en investigación educativa.

La fenomenología estudia una circunstancia vivida por el propio protagonista de la experiencia; en este sentido, y en el caso que nos ocupa, busca comprender los significados de los fenómenos experimentados por el supervisor escolar a través del análisis de sus descripciones; cada una de sus vivencias revela al docente como un ser con respuestas y sentimientos propios, que sólo él experimenta de manera única para dar sentido al desempeño de su cargo.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información permiten explicar los aspectos del pasado y cómo influyen en el presente para actuar sobre ellos y mejorarlos. En la investigación fenomenológica, lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a partir de las experiencias vividas por los sujetos que se investigan. A continuación, se detallan tres técnicas de apoyo para la investigación.

- a) Observación participante: tal como su nombre lo indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades del grupo investigado; tomar partido en la vida cotidiana de los actores posibilita observar la realidad social en su conjunto desde una perspectiva generalizada. San Martín (2003) coincide con el punto de vista de Bisquerra (2004), y la entiende como una técnica concebida para trabajar directamente donde suceden los hechos; al respecto, la refiere como una investigación forjada desde la realidad donde acontece.

El instrumento utilizado para registrar la información fue el diario; éste permitió dar seguimiento por escrito a las situaciones naturales atravesadas por el supervisor escolar desde la perspectiva de quien observa (Anexo 1).

- b) Entrevista: es una técnica cuyo objetivo es obtener información sobre las situaciones vividas por el supervisor de manera oral y personalizada; asimismo, permite conocer aspectos de la persona que influyen en la investigación; puede incluir actitudes, valores y opiniones de la situación que se ha decidido analizar (Bisquerra, 2004). A partir de la entrevista es posible conocer las experiencias vividas de la propia voz del supervisor escolar. La técnica es flexible

en comparación con la formalidad del formato, por lo que se adecua a las necesidades de la investigación (Anexo 2).

- c) Comunicaciones personales: la última técnica se desarrolla en un ámbito menos formal. En apego a la American Psychological Association (APA, 2010), las comunicaciones personales pueden ser cartas privadas, memorandos, algunos mensajes electrónicos, conversaciones telefónicas y otras del mismo carácter. Sin embargo, ya que las mismas no proporcionan datos recuperables, no se incluyen en la lista de referencias; aun así, es posible citarlas en el texto correspondiente, apareciendo con las iniciales del informante.

La etapa siguiente de la investigación requirió realizar una selección de personas que facilitaran información relacionada con la supervisión escolar. El docente que cumple funciones de supervisión puede, en distintos sentidos, ayudar al investigador a comprender el significado de distintas aristas y acciones vinculadas a sus tareas educativas.

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), el proceso de selección no asume que la totalidad de la población tiene el mismo valor para ser fuente de información; ello significa que en la selección de informantes no se puede depender del azar. Los seleccionados para participar en la investigación cualitativa deben cumplir una serie de requisitos que no reúne el resto de los individuos; el supervisor escolar es un actor privilegiado; está en el centro de la investigación y se distingue del resto de los sujetos del contexto. En el caso particular de este trabajo se seleccionó a un supervisor de una zona escolar periférica, después de detectar que la misma no es de las más favorecidas del municipio; aunado a ello, la disposición y la apertura del supervisor escolar, su experiencia y su trabajo con grupos de distintos niveles escolares, el hecho de haber transitado por distintos centros escolares del país, lo ubican como un docente con características y vivencias particulares que pueden enriquecer la investigación.

Resultados

EN PRIMERA INSTANCIA, Y PARA HABLAR SOBRE LAS CONDICIONES DE TRABAJO, SE EXPONEN LAS distinciones entre supervisión-supervisor; luego, se habla de la distinción entre trabajo y práctica docente. Primera, “el concepto supervisión se compone por los vocablos *super* y *visus*. El inicial se refiere a un privilegio, ventaja o preferencia; el secundario, a la visión o mirada. En ese sentido, se refiere a una visión preferencial” (SEP, 2010, p. 20). Puede interpretarse como una mirada desde lo alto; en otras

palabras, es posible que ésta identifique situaciones comúnmente imperceptibles. Por su parte “el supervisor escolar es un representante del SEN en las escuelas, es el encargado de proporcionar servicios de evaluación, control, asesoría y apoyo para el mejoramiento educativo” (SEP, 2010, p. 19). En este sentido, tiene cierta responsabilidad sobre el éxito o el fracaso del sistema educativo. Se puede decir que la supervisión comprende la función desempeñada por el sujeto y que el supervisor escolar es el sujeto que lleva a cabo las tareas de supervisión.

Segunda, de acuerdo con el Sistema de Clasificación de Ocupaciones (Sinco), los docentes comparten un lugar con el resto de los profesionales y técnicos calificados; este selecto grupo es definido como el más calificado para ingresar al mercado laboral en México. Incluso, en 2012, los maestros de educación básica representaron la cuarta parte del total de profesionales. Con todo, los profesores que ocupan plazas de medio tiempo o de tiempo completo ganan, en general, menos que el resto de los profesionales catalogados como iguales. Bajo esos términos es que se puede hablar de trabajo docente.

Por otro lado, la práctica docente es un agregado de acciones, saberes, sentimientos, que se desarrollan dentro de un aula escolar con un sentido educativo; en tanto realiza una acción educativa es portadora de teoría, implica reflexión y opera con sentido y conocimiento de causa (Vergara, 2005). En este segundo aspecto se puede discutir que la práctica docente concibe al maestro como un sujeto dentro del contexto escolar, mientras que el trabajo docente desgaja la perspectiva laboral correspondiente a derechos, salarios y demás, con todo lo que ello implica.

Resulta difícil creer que la supervisión escolar haya podido sostenerse en condiciones aceptables, con apoyos que llegan a cuentagotas en largos periodos de tiempo. El sustento del edificio destinado a la supervisión recayó en el propio supervisor, quien mediante sus habilidades de gestión y sus propios recursos monetarios consiguió establecer un espacio aceptable o generar condiciones adecuadas para desempeñar la tarea.

El supervisor tiene que gestionar recursos o invertir de su propio dinero para poder acondicionar su espacio, el internet regularmente se paga de las aportaciones de las escuelas o bien de ingresos propios (MA01).

Entre las condiciones de la supervisión, el espacio geográfico juega un rol trascendente: la distancia a la que se encuentran las escuelas de una zona escolar, o el tiempo que le toma al supervisor ir a su oficina desde los centros educativos para cumplir con las tareas que implica la supervisión.

Es una dificultad, están bastante retirados, o visito la escuela, o voy a la supervisión, o hago dos o tres viajes al día. Estamos hablando de 40 kilómetros a 50 kilómetros que le tenemos que agregar al funcionamiento del transporte y sobre todo el tiempo que se invierte en ese ir y venir (MA01).

El problema de las distancias responde a la falta de capacidad de las escuelas de la misma zona escolar para instalar una supervisión aceptable; las escuelas primarias apenas han conseguido acomodar a sus estudiantes en condiciones tolerables; resultaría una odisea para una primaria destinar espacios para recibir una supervisión escolar.

si alguna de las escuelas de mi zona tuviese un espacio, aunque sea chiquito, para poner en pie la supervisión escolar, lo haríamos; pero yo no soy de la idea de quitarle a la escuela un espacio, que no es para los directores, es un espacio para los niños. Yo no voy a invadir una biblioteca, o una dirección donde el director debe tener su espacio para tratar con padres de familia y docentes (MA01).

Cuando se trata de desempeñar las funciones supervisoras de manera regular, la infraestructura también juega un papel importante. Para comunicar el estado de una escuela, ya sea a nivel de su personal o de su resultado académico, se utiliza una plataforma conocida como el Sistema de Información Escolar (SIE).¹ Para acceder a ella es necesario contar con una conexión a internet aceptable; sin embargo, muy pocas escuelas gozan del servicio. Los supervisores, por su parte, no pueden dejar de comunicar las incidencias de sus zonas escolares; en algunos casos ellos mismos buscan los medios para solucionar las problemáticas.

hay mucho que hacer al respecto; se nos pide muchísima información que utiliza internet. En esta zona, la 163, no es posible que ninguna de las 10 escuelas tenga internet. Los profesores tienen que comprarse su banda ancha, el supervisor tiene que cargar su bandita ancha para acceder a internet en las escuelas y ahora vemos que con el SIE todo es a través de la red; no

1 El SIE constituye una plataforma que concentra datos cuantitativos de cada uno de los centros escolares. La estadística recopilada a través de internet tiene diversos fines: da cuenta de las evaluaciones, la matrícula de docentes, la matrícula de alumnado, los miembros del consejo de participación, entre otros. Los tiempos para subir información suelen ser bastante estrictos.

contamos con un espacio que, digamos, va de acuerdo con la función que realizamos como supervisor escolar de zona (MA01).

De acuerdo con el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2009), en México se han alcanzado importantes logros los últimos años. Sin embargo, el propio organismo advierte que en la educación mexicana siguen manifestándose algunos retos importantes. En el presente, la realidad educativa de algunos centros escolares se aleja de las condiciones deseables para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. A pesar de la preparación con que la supervisión pudiese anticiparse a los retos del accionar educativo, la realidad dista de las condiciones ideales que pudiera describir algún autor en sus estudios. En palabras de un supervisor escolar:

no es lo mismo que Fullan nos hable de este funcionamiento de la escuela moderna y demás cuando la realidad de nuestras escuelas es totalmente diferente. Nos topamos con escuelas que no cuentan con infraestructura, que no tienen lo más esencial al cien por ciento como lo puede ser el agua, los servicios de sanitarios, aire acondicionado adecuado, una calefacción adecuada, tenemos escuelas que no tienen mínimamente un salón de clases, escuelas cuyos contextos están completamente abandonados y de una u otra manera influyen en la acción escolar (MA01).

De acuerdo con el organigrama de las escuelas públicas federales a cargo de la SEP, la supervisión escolar se encarga de determinado número de escuelas, mismas que se agrupan en zonas escolares. Las condiciones de cada zona varían de acuerdo con el sector, la región o la ciudad a la que pertenecen; por ello conviene dedicar este espacio a la infraestructura y el personal de la zona escolar 163. Para entender mejor las implicaciones que conlleva la supervisión de una zona escolar, conviene repasar en qué estado se encuentra cada escuela. En términos generales, el supervisor hace hincapié en el estado estructural de las escuelas y explica la preocupación por ofertar un espacio para los alumnos sin instalaciones adecuadas.

el talón de Aquiles, la infraestructura de las escuelas. Es fundamental, no concibo una escuela sin edificio escolar, no concibo una escuela con sanitarios en mal estado, sin bebederos, no concibo una escuela que más de un año haya estado sin energía eléctrica, situaciones como esa que te topas con

una realidad que dices, caramba, estamos en una de las ciudades más grandes del país y no es posible que exista ese tipo de situación (MA01).

En la búsqueda por mejorar las condiciones en las cuales se llevan a cabo las tareas educativas, la supervisión escolar decidió trabajar en acciones que den un giro a la presente realidad educativa. De este modo, y de acuerdo con la dimensión cinco de los perfiles, parámetros e indicadores: “Un supervisor reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad” (SEP, 2016, p. 11).

Tenemos que convertirlo en áreas de oportunidad; en eso estamos trabajando; yo en la última reunión que tuve con los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS)² les hice ver que eso no quede nada más en letra muerta, que en realidad los CEPS hagan lo que muchas veces las instituciones que lo deben de hacer no lo hacen. Vamos a apelar porque nuestras escuelas tengan un entorno agradable, vamos a luchar porque se vean limpias, porque no haya violencia en nuestras escuelas, de esa manera yo creo estamos dando un paso (MA01).

Dentro de esta dimensión conviene revisar, además de los aspectos estructurales, una cuestión ligada constantemente al magisterio: la dimensión sindical que respalda a los docentes, y en este caso al supervisor escolar, pues también pertenece a la base magisterial. En este apartado hacemos referencia al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).³ Por estar vinculado al Partido Revolucionario Institucional (PRI) obtuvo una serie de privilegios económicos, políticos y, sobre todo, el poder de intervenir de manera determinante en los asuntos educativos, lo cual hasta la fecha ha podido eliminarse. Por otra parte, el SNTE es

2 De acuerdo con el portal de la SEP, los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) son órganos de consulta, colaboración, apoyo, gestoría e información que impulsan la colaboración de las comunidades en las tareas educativas con la corresponsabilidad de las madres, padres de familia y sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, ex alumnos y miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de las escuelas.

3 El SNTE es el sindicato más grande y poderoso de América Latina; tiene más de un millón de miembros. Su estructura corporativista generó sólidas estructuras de poder y de control hacia los maestros, y su carácter oficialista sirvió de bastión político al entonces partido de Estado (Partido Revolucionario Institucional, PRI), que estuvo 71 años en el poder, hasta el año 2000.

una institución sumamente complicada, pues a su interior existen múltiples fracciones, razón por la cual no puede considerarse como una instancia monolítica y homogénea (Calvo *et al.*, 2002). Por lo que, el ingrediente político-sindical siempre está presente, no solamente en la supervisión, sino también en la educación mexicana en general.

Con relación a la promoción del aprendizaje, los supervisores escolares del país se encuentran en una posición inmejorable dentro de las estructuras del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, desempeñan una doble función; a) debido a su cercanía con las autoridades es posible que informen a las instituciones sobre las necesidades de docentes, escuelas y estudiantes; b) tienen el objetivo de promover el trabajo educativo de sus escuelas. Es una tarea conjunta con los directores, maestros y alumnos (Calvo *et al.*, 2002).

al inicio del ciclo, es el mes de octubre y te faltan 15 docentes en la zona, es mucho más importante atender eso, que programación y presupuesto te envíe los recursos para que las escuelas sean atendidas. Es donde existe precisamente esta dualidad de nuestra función, atiendo a mi función en lo técnico pedagógico porque me interesan los logros de los aprendizajes, pero esta también esa parte, la administración de cómo voy a atender, cómo voy a la visita formativa cuando me están faltando 6 docentes de 12 y los padres de familia exigiendo el servicio, vamos, es mucho muy difícil de acuerdo con las estructuras que nos controlan (MA01).

Siguiendo a la autora, y de acuerdo con la normatividad, los supervisores escolares deben sacar adelante dos modalidades complementarias en el accionar de la supervisión. Calvo *et al.* (2002) las define como técnico-pedagógicas y técnico-administrativas. Generalmente se llevan a cabo de forma desvinculada; de manera constante, las de carácter administrativo consumen la mayor parte del tiempo de trabajo supervisor; desgraciadamente se trata de una práctica que, en palabras del propio supervisor, afecta en forma directa a docentes y alumnos.

Al directivo lo saturamos de actividades de carácter administrativo y de control, y él por consecuencia lógica al docente. El docente tiene que dejar la actividad para la cual está desempeñando su función, la tiene que dejar para poder atender lo otro que es mucho menos importante que la labor educativa para llenar el formato de la cruz roja, el formato de la supervisión escolar, el formato de características del entorno, qué sé yo (MA 01).

Con todo y que los supervisores hacen intentos por revertir el dominio de la tareas administrativas, los tiempos para atender situaciones de carácter pedagógico se ven reducidos. Cuando se indagan las causas de esta disparidad en tareas que deberían ser complementarias, la respuesta posiblemente provenga del mismo sistema, “el propio marco normativo de la supervisión ha dado lugar a que los supervisores asuman el papel de vigilantes y controladores de normas, de ejecutores de sanciones y de ‘llenadores’ de formas” (Calvo *et al.*, 2002, p. 61).

La función del SE debe estar encaminada única y exclusivamente a lo técnico pedagógico de acuerdo con la reforma educativa y el servicio profesional docente. Sin embargo, vemos que nos envían una relación de los docentes que van a ser evaluados, y nos la reenvían el día de ayer para ayer, y a recabar la información, y a llenar formatos, y si no, te fincan una responsabilidad administrativa, cuando tú ese día tenías proyectado visitar una escuela y hacer una visita a los docentes o atender a los padres de familia ya no pudiste hacerlo (MA01).

Aunado a la carga excesiva de tareas administrativas, en tiempos recientes los supervisores escolares deben enfrentarse a los cambios y las reformas educativas que enmarcan la política del Estado mexicano. México, ha experimentado reformas educativas periódicas, que modifican la percepción de los objetivos y la concepción de calidad educativa.

los planes y programas que nos rigen que se modifican año tras año, que ahora aprendizajes, mañana objetivos, luego propósitos y así nos vamos. Lamentablemente el docente ha tenido esa necesidad de ir sorteando los problemas que la misma estructura, desde la cúpula está lanzando, y finalmente quien lo resuelve es el docente, o el director de la escuela, o el supervisor escolar (MA01).

En el documento “Perfiles, parámetros e indicadores” se establecen las características que debe reunir el supervisor escolar para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. La primera dimensión del documento exige que la supervisión escolar emerja como un agente que asegure la calidad de los centros educativos. En sintonía con los parámetros de la SEP (2016), los supervisores en educación primaria deben mostrar una actitud propositiva a la hora de establecer acciones que aseguren el funcionamiento de las escuelas; se pretende, además, que entienda

los propósitos educativos, los aprendizajes esperados, los campos formativos y las competencias de la educación primaria para garantizar que las prácticas de enseñanza estén en sintonía con todos estos rubros.

buscamos la manera de que los estilos de enseñanza mejoren y vayan de acuerdo a la realidad y necesidad de un número de alumnos, buscamos que haya una planificación didáctica real, porque yo no puedo concebir un docente que llegue al salón de clases sin una planificación; igualmente buscamos la manera de que los niños con rezago escolar logren tener un despegue y si no estar como los mejores estar como una media; logramos que igualmente haya una armonía en el ambiente escolar, porque también no es posible que el alumno pueda aprender cuando hay una ambiente donde exista violencia. Son varios aspectos importantes; si hablamos de las cuatro prioridades nacionales, es importante que nosotros como supervisores atendamos esas prioridades junto con el director y apoyar al docente para que en realidad se llegue al logro de los aprendizajes (MA01).

En cuanto a los resultados relativos a la autonomía de gestión, bien podría considerarse la dimensión número dos del documento “Perfiles, parámetros e indicadores”. Este fragmento del documento se centra en las características que cada supervisor escolar debería reunir para desempeñar de manera regular sus funciones.

requiere de habilidades que le permitan organizar acciones para fomentar la autonomía de gestión de los centros escolares y favorecer que los colectivos docentes establezcan metas comunes para la formación de los alumnos. Asimismo, es importante que el supervisor escolar cuente con herramientas que le permitan construir un plan de trabajo donde organice las actividades de la zona escolar y priorice las acciones que se realizarán con las escuelas según sus necesidades (SEP, 2016, p. 5).

La gestión en la escuela implica, según la SEP (2010), desarrollar nuevos estilos para gobernar y administrar los planteles de forma democrática. Esto permite impulsar mecanismos para tomar decisiones en colectivo, trabajar en los procesos pedagógicos de manera asertiva y colegiada, y también, si se cree pertinente, renovar reglamentos y normas que encaucen la organización escolar. Entre las aristas que componen la autonomía de gestión, uno de los aspectos más destacados es el

que exige a los supervisores escolares permanecer cerca de las prácticas educativas. En la medida en que se encuentren pendientes de las situaciones cotidianas del espacio educativo podrán diseñar planes de contingencia o de mejora para los planteles escolares, tarea que, desde el punto de vista de Calvo *et al.*, (2002), resulta necesaria.

En esta perspectiva, la supervisión fue concebida como una condición necesaria para lograr una gestión pedagógica más cercana a las necesidades diversas de cada escuela en particular. Así vista, la supervisión escolar puede convertirse en productora de micropolíticas educativas que vinculen el quehacer cotidiano de la escuela con la macropolítica estatal e incluso nacional (Calvo *et al.*, 2002, p. 149). De acuerdo con la SEP (2016), en el marco de la autonomía de gestión la supervisión escolar establece el enlace con las autoridades educativas; este vínculo sirve para garantizar los logros educativos de cada estudiante. En el día a día, el supervisor escolar transmite las políticas educativas nacionales mediante acciones muy puntuales, como las que describe la siguiente cita.

A través de las cuatro prioridades nacionales que atienden; el rezago educativo, mi mejora en el logro de aprendizaje, la parte administrativa (la normalidad mínima) y que también apoya en gran medida lo técnico pedagógico, tenemos la atención a la convivencia escolar sana y pacífica que es una de las políticas educativas [...] que en determinado momento sabemos que es parte de nuestra función, pero considerando en gran medida el contexto de nuestras escuelas (MA01).

La autonomía de gestión tiene ciertas características que la convierten en gestión efectiva; para conseguirla, es importante conocer a fondo el entorno en el que se trabaja. De acuerdo con la SEP (2010), la gestión centrada en la escuela busca transformarla; parte del conocimiento de las problemáticas, las necesidades y las posibles áreas de oportunidad. La escuela tiene recursos para detectar necesidades de la comunidad escolar, problemas de aprendizaje, así como para identificar y resolver conflictos de manera colectiva.

Entendemos desde la supervisión escolar que es una forma, un modelo de atender las problemáticas de las escuelas. En primer término, de carácter técnico pedagógico, atenderlas con una visión de acuerdo con las características de la propia institución escolar. Esa nueva gestión escolar me permite como supervisor atender problemáticas reales de mi escuela, no de la

escuela de alguien más, atender el trabajo, el apoyo y la toma de decisiones de un colectivo escolar a través del apoyo de las decisiones de un directivo que conoce su escuela, desde lo que viene siendo resultados académicos, contexto escolar, formación de los docentes (MAO1).

Es importante reconocer a los supervisores escolares como parte del sistema educativo y de las escuelas como tales; ambos se encuentran en un intercambio permanente de ideas; además, en buena medida comparten responsabilidades en los resultados académicos. En el libro *Un modelo de gestión escolar para la supervisión*, la SEP menciona lo siguiente.

La escuela y la supervisión escolar efectúan procesos sistemáticos de reflexión, intercambio, evaluación y planeación para mejorar sus acciones y resultados; en ello resulta fundamental la asesoría proporcionada por la supervisión, misma que requiere conocer a cada escuela en su singularidad y orientar, de manera diferenciada, su transformación o mejora (SEP, 2010, p. 69).

Para poner en marcha una gestión adecuada, de acuerdo con el documento “Perfiles, parámetros e indicadores” el supervisor “debe, también, contar con herramientas y habilidades para colaborar con las familias y con la comunidad” (SEP, 2016). Es necesario que coordine acciones con el entorno inmediato del plantel escolar; de esta manera, las respuestas a las necesidades son lo más atinadas posibles y se adecuan al contexto; es en ese sentido que se habla de autonomía de los centros. Para la SEP (2010), un elemento central en los procesos relacionados con la gestión escolar es la cooperación de las instancias creadas al interior de la escuela, como la Asociación de Padres de Familia y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).⁴ En el diario de observación se rescata el siguiente fragmento.

Se forma el CEPS en la escuela de nueva creación con nombre provisional “San Pedro”; el supervisor escolar guía la reunión con los miembros del CEPS recientemente formado para indicarles funciones e importancia de dicho

4 La ley señala que es una instancia de “participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos”. Artículo 68 de la Ley General de Educación. Complementariamente, el Acuerdo 716 establece que “son instancias de participación social en la educación, de consulta, orientación, colaboración, apoyo e información” (SEP, 2015).

consejo, exhorta a los miembros para que el consejo no quede sólo en palabras (DO, 8 de septiembre de 2016).

En los últimos años, México ha experimentado procesos de centralización y de descentralización en el intento de descubrir qué sistema resulta funcional para elevar los resultados académicos. La responsabilidad educativa pasó de las manos del gobierno federal al gobierno estatal una y otra vez, llevando desconcierto al gremio magisterial. “Los problemas de las supervisiones fueron transferidos por el gobierno federal a los estados junto con las escuelas y la relación laboral y la administración de los maestros” (Arnaut, 2013).

a cada una de las escuelas que vamos siempre nos topamos un padre de familia que tiene una queja y tenemos que atender esas quejas y ver cuál es el motivo, y muchas veces sí tienen la razón, otras veces no porque ellos desconocen también que hay una estructura de la cual nosotros dependemos (MA01).

La autonomía de la que gozan los colectivos escolares, como mencionaba el supervisor en una de sus aportaciones, está regulada por el federalismo que rige la educación mexicana. No obstante, es posible que los límites tengan su lado positivo, ya que en cierta medida emparejan los objetivos nacionales con los de cada plantel del país, permitiendo realizar algunas adecuaciones dependiendo del entorno.

Autónomos en cierta forma, porque no olvidemos que formamos parte de un federalismo, hay un plan que nos rige, hay un programa para cada grado y es lo que, yo lo veo así, afortunadamente nos da la oportunidad de ir sobre una misma meta (MA01).

Conclusiones

AL INICIAR EL ESTUDIO SE PLANTEARON TRES OBJETIVOS PARA LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN, mismos que sirvieron como puntos de partida para realizar los trabajos pertinentes de la supervisión escolar. Cada uno de los objetivos atendió procesos diferenciados; en ese sentido fue posible abordar el conocimiento, la identificación y el análisis de la información a través de ópticas distintas.

El ejercicio permitió conocer algunas de las circunstancias a las que los docentes con funciones supervisoras se enfrentan de manera cotidiana para cumplir

con las tareas propias de su puesto; los tiempos de traslado, las condiciones físicas de la supervisión, los apoyos de infraestructura por parte de las autoridades y las necesidades existentes en la función. Además, fue posible conocer qué situaciones tienen implicaciones positivas, es decir, facilitan las tareas, y en contrapartida, qué escenarios representan dificultades para cumplir con la normalidad mínima que las funciones demandan.

Asimismo, el trabajo permitió identificar de qué manera se llevan a cabo las reuniones con los directivos, el diseño de estrategias para favorecer el aprendizaje, el diagnóstico y el seguimiento del rendimiento escolar del alumnado para mantener el funcionamiento normal de los centros educativos. Así, se conocieron las formas y los procesos seguidos por los supervisores para mantenerse al tanto de los resultados académicos en su zona escolar.

De lo anterior se concluye que las condiciones en que se desenvuelve la supervisión escolar, a pesar de no ser determinantes, toman partido y juegan un rol importante a la hora de cumplir con las tareas relativas a la misma. Aspectos puntuales como el contexto, la ubicación geográfica o el nivel socioeconómico de las zonas escolares influye de manera constante en el trabajo desempeñado por los docentes supervisores. Después de revisar las entrevistas y el diario de campo se puede constatar, en palabras del propio supervisor, que el puesto demanda que sus actores se adapten a las condiciones del trabajo. En este sentido, también se evidenció que el supervisor y la supervisión forman un sujeto con características propias, determinadas por su carácter, conocimiento, experiencia y capacidad para tomar decisiones, y por el estilo de supervisión que en su momento decidieron implementar.

Existe un sinnúmero de condiciones que permean el quehacer del supervisor; cada una de ellas tiene implicaciones distintas y demanda respuestas diferenciadas de éste. En relación con lo expuesto por el sujeto investigado, algunas favorecen las tareas y pueden ser potencializadas para conseguir resultados favorables. Por ejemplo, una zona en condiciones marginadas puede gestionar apoyos en varios sitios con altas probabilidades de ser favorecida; además, las zonas escolares de la periferia por lo regular cuentan con escuelas y un plantel de docentes relativamente pequeños, lo que hace posible que el supervisor tenga conocimiento pleno de la situación que atraviesan.

Con todo, existen situaciones que están más allá del alcance de sus funciones, las cuales en determinado momento pueden generar obstáculos en los ambientes escolares; tal es el caso de las distancias a recorrer para ir de la supervisión a la zona o incluso de un centro escolar a otro, lo que lleva a que buena parte de

la jornada transcurra dentro de un vehículo personal. Los centros escolares, por su parte, muestran deficiencias en aspectos básicos como los sanitarios o el servicio de agua, complicando que se puedan alcanzar los objetivos educativos. Por lo anterior, resulta importante poner atención en el entorno y las condiciones de trabajo, antes de evaluar si los procedimientos implementados en el desempeño de la supervisión son correctos o incorrectos.

Las supervisiones, especialmente en los estados más desfavorecidos, se mantienen en condiciones de desventaja... dependen de la iniciativa de las autoridades educativas regionales y de la capacidad profesional de los grupos locales de trabajo que en muchas ocasiones adolecen de preparación y actualización. Mientras no se den condiciones equitativas en todo el país, la supervisión en los estados seguirá yendo a la zaga (Calvo *et al.*, 2002, p. 63).

La presente investigación permite concluir que, si bien en las zonas escolares lo supervisores han hecho intentos por impulsar el progreso, al menos en la zona periférica de la ciudad continúan existiendo elementos que condicionan el correcto o incorrecto funcionamiento de las supervisiones escolares: las distancias, el apoyo esporádico a la infraestructura, las dificultades para la comunicación y la falta de recursos físicos y estructurales necesitan la atención de supervisores experimentados o una buena labor para gestionar recursos ante las instancias correspondientes. “Se trata de supervisores, cuya antigüedad significa vasta experiencia como directores de escuelas, supervisores o jefes de sector, como promotores de la educación en las comunidades de trabajo e impulsores de innovaciones, a pesar de haber trabajado sin las condiciones suficientes” (Calvo *et al.*, 2002, p. 60).

Luego de analizar la información se concluyó que los supervisores escolares ocupan un lugar privilegiado al interior del sistema educativo; tan es así que son responsables de dar seguimiento a los procesos escolares y demandan de sus centros de trabajo los resultados académicos más altos. El supervisor escolar se convierte en el primer impulsor del aprendizaje; su campo de acción comprende escuelas, directivos, docentes y alumnos de la zona escolar.

Esto significa entender al supervisor como un profesional al servicio de los programas escolares definidos por la política educativa y la Reforma. En especial, los programas están dirigidos a las escuelas que presentan mayores problemas con el objetivo de resguardar el buen cumplimiento del proceso

escolar y exigir resultados educativos, especialmente los referidos al mejoramiento del rendimiento de los alumnos (González, 2005, p. 632).

Otra de las conclusiones que arrojó este trabajo en relación con la promoción del aprendizaje tiene que ver con las medidas implementadas por los supervisores para modificar los resultados de sus respectivas zonas escolares. En mayor o menor medida, éstos pueden establecer estrategias para alcanzar la calidad educativa, siempre y cuando no descuiden las obligaciones demandadas por la función. En todos los casos, el supervisor escolar es un promotor de la mejora continua en rendimiento académico, preocupándose por los logros que las escuelas a su cargo alcanzan periódicamente. Para conseguirlo, es necesario tener un conocimiento amplio de los actuales planes y programas del sistema.

Es responsabilidad del supervisor conocer y dominar cada uno de los planes, programas y proyectos educativos que se presenten, los modelos y enfoques educativos, como también los tipos de aprendizaje; ello fortalecerá su capacidad para identificar, atender y canalizar a alumnos, maestros y padres de familia de acuerdo con sus características, necesidades y posibilidades (Corral, 2013, p. 39).

A raíz del trabajo se concluyó que, para el cumplimiento de su función, los supervisores tienen una jerarquía de atención muy particular en cuanto a las actividades desempeñadas; en este sentido, actúan en función del deber ser o de la normativa según lo demande cada situación. En ciertos casos, el supervisor se maneja apegándose a la normativa y en el momento siguiente resuelve otro asunto apegándose al deber ser. No obstante, y ubicados en el centro del conflicto, ellos deciden en qué circunstancias priorizar uno u otro aspecto del dilema para cumplir de manera correcta con la supervisión.

Las funciones realizadas por los supervisores diariamente toman gran distancia del deber ser y de la normatividad oficial, dado que la concurrencia de múltiples factores de la inmediatez de su realidad define las bases concretas sobre las que actúan. De ahí, que los asuntos de la supervisión reciban distintas formas y grados de atención, y que se privilegien ciertas cuestiones y no otras (Calvo *et al.*, 2002, p. 212).

La última de las conclusiones a las que llegó este trabajo tiene que ver con la autonomía con que cuentan los supervisores escolares para realizar el trabajo en sus zonas escolares: el supervisor promueve la autonomía para adaptar las políticas y las estrategias al contexto de su zona escolar, pero esa autonomía tiene sus límites, ya que el país atiende a un currículo y a las disposiciones de la federación.

La supervisión es necesaria para acercar las políticas educativas a los centros escolares y es precisamente por ello que éstos no pueden tener autonomía

plena; sin embargo, paulatinamente se los ha ido dotando de cierta libertad. Este rol de enlace se da en un escenario en que el Estado comienza a concebir una escuela con espacios de autonomía educativa que antes no tenía. Expresión de esto es el margen de libertad curricular permitido y la entrega de recursos adicionales para financiar proyectos de mejoramiento originados en la escuela (González, 2005, p. 632).

La dimensión de la autonomía permitió descubrir a un supervisor escolar ocupado en las problemáticas de su zona escolar, quien gracias a la autonomía puede tomar decisiones puntuales para atenderlas. Para responder al llamado de la autonomía y el diseño de planes que consigan subsanar las necesidades de la zona, la escuela o la comunidad, es necesario que los supervisores escolares permanezcan cerca de la práctica educativa. No obstante, las tareas administrativas, los tiempos estrictos para entregar documentación o las distancias de traslado entre las escuelas constituyen una barrera que impide llevar a cabo tareas de buena gestión, es decir, la autonomía existe, pero existen barreras inevitables para que se realice de manera adecuada.

Como conclusión se agrega al trabajo una revisión de lo propuesto para la supervisión escolar por el Modelo Educativo 2016. Recientemente, la SEP emitió el nuevo modelo que regirá las escuelas del país; de acuerdo con éste, los supervisores escolares desempeñarán lo que en el modelo se ha denominado “supervisión pedagógica” (SEP, 2016, p. 28). El modelo intenta subsanar poco a poco algunas de las problemáticas expuestas por este documento. Sin embargo, también retoma ideas que realmente no representan novedades para quienes conocen la función supervisora.

Algunas de las acciones que el modelo educativo pretende implementar para mejorar las condiciones de la supervisión escolar tienen que ver con el fortalecimiento de la dimensión pedagógica, proponiéndose superar el papel administrativo y de control al cual fue relegada durante varias décadas. Asimismo, se requiere diseñar una nueva estructura que haga posible el acompañamiento a los docentes y una asesoría pertinente, que facilite las prácticas educativas. Para conseguirlo se propone distribuir mejor las escuelas que cada supervisor tiene a su cargo. Ambas acciones subsanarían problemáticas ya expuestas en las dimensiones uno y dos de esta investigación.

El modelo educativo incluye propuestas de varios años en el ámbito de la supervisión: Por ejemplo, se pide que el supervisor identifique en sus escuelas fortalezas y áreas de oportunidad para trabajar por su mejora, o que de acuerdo a las políticas nacionales asegure el cumplimiento de las labores dentro de la zona

escolar. Además, señala que tendrá autonomía curricular para responder a las necesidades específicas de los alumnos o que podrá gestionar recursos con base en una normativa nacional. En ninguno de los casos anteriores se presentan ideas nuevas; son tareas que los supervisores escolares han estado desempeñando durante un largo tiempo.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2012). El Rol de la Supervisión Educativa en la Gestión de las Políticas Públicas. *Revista Educar*, 13-27.
- American Psychological Association (APA) (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. México: El manual moderno.
- Arnaut, A. (2013, octubre, 25). *Historia de la supervisión de las escuelas primarias regulares*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ISlzKoQWPVI>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 409-430.
- Bisquerra, A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bocchio, M. (2013, mayo-agosto). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la Educación Secundaria en Argentina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 441-459.
- Bolívar, A. (2008). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., & Conde, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Casanova, M. A. (2015). La supervisión, eje de cambio en los sistemas educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 7-20.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2015). *Demandas específicas del sector de educación básica. Convocatoria de Investigación en Educación Básica*. Obtenido de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: www.conacyt.gob.mx/index.php/convocatorias-conacyt/4511--678/file
- Corral, J. (2013). Supervisión escolar en la RIEB y sus efectos en el logro educativo. *Visión educativa*, 35-45.
- Ehren, M., & Visscher, A. (2006). *Towards a theory on the impact of school*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2009). Educación. Obtenido de UNICEF en México: <https://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>
- González, G. (2005). La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 630-635.
- Guba, E. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Hermosillo.

- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1), 0-17.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Gil, J, y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- San Martín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. España: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Módulo V. Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 686-697.

Los supervisores escolares en Chihuahua: entre la evaluación y la formación

Evangelina Cervantes Holguín

Ramón Leonardo Hernández Collazo

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Unidad de Formación
y Desarrollo Profesional Docente

EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL, LA SUPERVISIÓN ESCOLAR CONSTITUYE UNA INSTANCIA clave en la implementación de la política educativa dada su posición estratégica de mediación entre la toma de decisiones de la macroestructura y la microestructura. Según Zorrilla (2008), el Sistema Educativo Nacional (SEN) se compone de tres niveles: macroestructura, donde están los mandos medios y superiores que se ocupan de la dirección política y administrativa, por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal y las secretarías de educación a nivel de los estados; mesoestructura, que agrupa las instancias intermedias como los organismos de apoyo técnico pedagógico, las coordinaciones de programas y los equipos de supervisión, encargados de la gestión y el control administrativos; y, microestructura, que engloba la escuela y el aula donde se realiza la gestión escolar y pedagógica. Si bien tanto la función de la supervisión escolar como la figura de las y los supervisores han evolucionado,⁵ “su rasgo común ha

5 Del Castillo (2007) define la supervisión escolar como la actividad que se desarrolla en torno a la escuela y comprende dos dimensiones: a) vigilancia y seguimiento de las acciones que debieran cumplir las escuelas con sus colectivos docentes; y, b) el acompañamiento técnico-pedagógico; asimismo, entiende que el supervisor escolar es el profesionista responsable de la supervisión escolar.

sido y es, en la actualidad, la representación del Estado en la creación, fiscalización, control y orientación de los establecimientos educativos (Hirschberg, 2013).

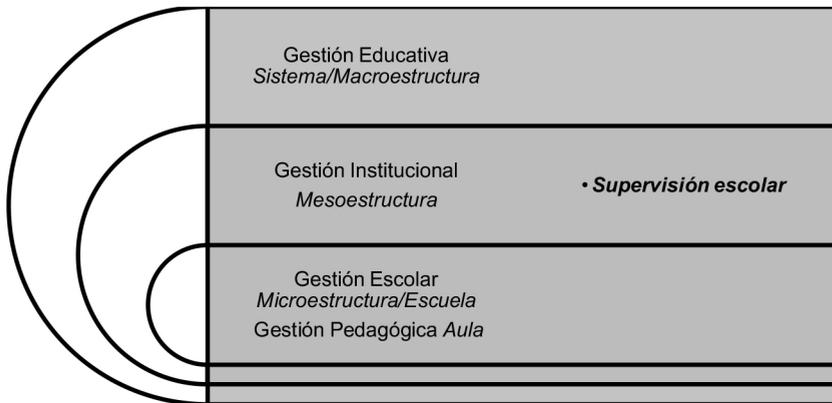
En 2009, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señalaba que México requería “cambios estructurales para mejorar la calidad educativa mediante acciones en varios ámbitos de la educación” (OCDE, 2009, párr. 1); entre ellos destacaba el liderazgo educativo, en tanto

cada vez existe más evidencia internacional que muestra que éste desempeña un papel vital en la mejora de los resultados escolares. Los directores y directoras o responsables de los centros escolares, así como los supervisores escolares ejercen un efecto indirecto en los resultados escolares al establecer el ambiente adecuado para que los maestros faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje (OCDE, 2009, párr.1).

En este sentido, señaló la necesidad de profesionalizar el papel de los directivos y supervisores escolares, recomendando: definir su papel, proporcionarles el apoyo adecuado para que desempeñen su función, reforzar su formación inicial y el desarrollo continuo, y hacer que la profesión sea más atractiva, mejorando la selección, la promoción y los incentivos. Asimismo, para lograrlo recomendó “desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora [...] para avanzar en su trayectoria profesional, recompensar su desempeño o para establecer sanciones a los docentes que tienen un desempeño bajo” (OCDE, 2010, p. 15).

En correspondencia, desde 2013 se puso en marcha la reforma educativa que, entre otras estrategias, propone un conjunto de acciones para resignificar la supervisión escolar, lo que “conlleva asignar nuevos significados y funciones a los actores encargados de preservar la calidad educativa. En este sentido, la supervisión escolar y la figura del supervisor de zona cobran relevancia” (SEP, 2013, p. 7).

En el presente escrito se analiza la estrategia nacional de formación para el profesorado de educación básica desde la situación concreta de los equipos de supervisión escolar. A fin de profundizar en el estudio se recuperan los resultados de la evaluación docente correspondiente al ciclo escolar 2015-2016 y los criterios empleados para diseñar la estrategia dirigida a los supervisores del estado de Chihuahua.



Fuente: elaboración propia a partir de Zorrilla (2008).

La supervisión escolar en el Sistema Educativo Nacional

DESDE LA VISIÓN DE ARNAUT (2013), LA SUPERVISIÓN ESCOLAR APARECE A PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX —en el México independiente— bajo la noción de inspección escolar; a nombre del municipio, departamento u órganos colegiados de la instrucción pública ésta se encargaba de fiscalizar a las incipientes escuelas. En este periodo existía una inspección informal por parte de la Iglesia, mediante la cual los párrocos y sacerdotes de la comunidad se encargaban de garantizar la honorabilidad de las escuelas seculares y la ausencia de enseñanzas subversivas o contrarias a los principios de la religión católica. Esta inspección escolar se distinguía por ser casuística, orientada a atender los problemas emergentes en las escuelas con la participación de un notable de la localidad. A partir de 1857, con la República restaurada, la Iglesia es expulsada de la gestión del sistema escolar y los contenidos curriculares de la enseñanza primaria, por lo que el Estado adquiere una creciente responsabilidad en la construcción del SEN a través de dos rutas: la regulación de los centros escolares y la participación directa en la prestación del servicio educativo. Además, se transforma la profesión docente: por un lado, la ocupación, que hasta ese momento se desarrollaba en la casa particular del maestro o el estudiante, pasa a desempeñarse en el espacio formal de la escuela; por el otro, la retribución a los servicios docentes, a cargo de los padres de familia, se convierte en una retribución salarial. De este modo, se establece una relación administrativa entre el profesorado y los ayuntamientos, con una orientación policiaca y político-administrativa.

A finales del siglo XIX se realizan cuatro cambios que, en conjunto, configuran la supervisión escolar actual: la centralización del sistema escolar municipal por el gobierno estatal; la reforma pedagógica que animó la implementación de nuevos métodos de enseñanza y la redefinición de planes de estudio; la fundación de las primeras escuelas normales y la formalización de la supervisión escolar con orientación técnico-pedagógica, que privilegia la conducción y el apoyo académico a las escuelas. En 1920, con la fundación de la SEP, se establece la supervisión del gobierno federal y, en 1940, la uniformidad del servicio educativo, a través de la homologación de planes y programas para la educación básica y normal, de materiales didácticos, condiciones del trabajo docente e infraestructura escolar. En general, el sistema educativo se orienta hacia la expansión para universalizar el acceso a la educación mediante una gestión centralizada. Para 1970, el sistema de gestión y el modelo educativo entran en crisis, por lo que se inicia una transformación en el desarrollo curricular y en la organización escolar que promueve la desconcentración de las estructuras administrativas.

Para la década de los noventa del siglo XX, con la federalización educativa derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB, 1992) se llevaron a cabo dos reformas: una político-administrativa, que consistió en transferir a los estados todas las escuelas de educación básica y normal; la otra educativa, que animó la reforma curricular, la renovación y la actualización de los libros de texto y la creación de una diversidad de programas estratégicos. Cabe destacar que la mayoría de estos programas excluyó a los supervisores escolares o les otorgó una participación mínima en su diseño y operación. Posteriormente, no sólo se les confiaron mayores responsabilidades administrativas y políticas, sino también de carácter académico, aunque sin los recursos apropiados para desempeñarlas.

En 2013 se implementa la reforma educativa que, en términos generales, se caracteriza por centrar su atención en elevar la calidad de la educación con equidad en todo el territorio nacional. Con este propósito incluyó como punto clave al profesorado y, de manera específica, su formación y evaluación. En este sentido, se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, a fin de generar los lineamientos y directrices para la evaluación de docentes, instalaciones, planes, programas, métodos y materiales educativos. La propuesta otorga un carácter diagnóstico a la evaluación docente, dado que sus resultados permitirán el diseño de la formación continua a partir de las debilidades y fortalezas del profesorado. Con base en las nuevas atribuciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la creación de la Ley General

del Servicio Profesional Docente (LGSPD) —en apego a la reforma constitucional de los artículos 3º y 73— se establece el marco normativo para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del personal docente en sus diferentes funciones. Al respecto, la LGSPD parte de los siguientes supuestos: el proceso de evaluación asegura la igualdad de oportunidades; la evaluación es un instrumento indispensable para mejorar la educación; la evaluación —en tanto transparente, objetiva y justa— dignifica la profesión docente y ayuda a mejorar los procesos y resultados educativos del sistema; y, se realiza en pleno respeto a los derechos laborales del magisterio (Gobierno de la República, 2013).

En este contexto, el artículo 4, fracción XXIV de la LGSPD (2013) define al personal con funciones de supervisión como

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.

TABLA 55. Antecedentes de la supervisión escolar en México

Periodo	Papel de la supervisión escolar
La inspección escolar en el sistema educativo descentralizado (1824-1890)	<p>La inspección escolar se centró en la <i>vigilancia y control</i> del funcionamiento regular de las escuelas: asuntos de carácter material (edificios, muebles, materiales escolares) o del desempeño docente (asistencia, disciplina, cumplimiento de normas, atención al currículo y las orientaciones pedagógicas).</p> <p>A finales del siglo XIX surge el cargo específico de inspector como funcionario estatal; con un carácter profesional y de pertenencia gremial; con una demarcación territorial, la zona escolar.</p> <p>La supervisión es, inicialmente, policiaca, encargada de garantizar que los padres enviaran a sus hijos a la escuela, para luego convertirse en político-administrativa, ejercida por las autoridades estatales sobre los ayuntamientos.</p>
La inspección escolar en el sistema educativo centralizado en México (1888-1920)	<p>La ley de instrucción pública de 1888 facultó al presidente para designar a los inspectores de las escuelas oficiales, figura que por primera vez se estableció en la legislación.</p> <p>Las atribuciones del cuerpo de inspectores eran <i>dar</i> a los directores las <i>instrucciones</i> y disposiciones necesarias para el mejor servicio de las escuelas.</p> <p>Se distingue entre el supervisor administrativo y el supervisor técnico-pedagógico.</p>

Continúa...

Periodo	Papel de la supervisión escolar
La inspección escolar a partir de la creación de la SEP y la primera fase de desconcentración (1921-1972)	<p>Para 1921 se sostenía que los inspectores debían <i>gestionar</i> personalmente, y no por medio de oficinas, el envío de útiles escolares y material escolar a donde hicieran falta.</p> <p>En abril de 1945 se publicó el primer reglamento específico para la inspección escolar; en especial, éste reconoce a los inspectores como la autoridad inmediata de los directores y de los docentes.</p> <p>La militancia sindical, política y cultural, en el SNTE, el PRI y el aula, operaba como criterio para ser supervisor.</p> <p>En 1960 el inspector escolar era concebido como un agente que con su presencia y acción podría mejorar la calidad educativa de una escuela.</p>
La supervisión escolar en el proceso de desconcentración/descentralización del SEN (1972-1992)	<p>A partir de 1973, los inspectores fueron responsables de <i>apoyar</i> la implementación de la <i>reforma educativa</i> derivada del proceso de desconcentración de las estructuras administrativas.</p> <p>Se definió que las acciones esenciales de la supervisión eran las de <i>enlace, promoción, orientación, asesoría, verificación y evaluación</i>.</p> <p>Para 1992, los supervisores orientaron su acción a promover o conservar la estabilidad político-sindical-laboral de los profesores adscritos a la zona escolar.</p>
La supervisión escolar a partir del ANMEB (1992-2013)	<p>Las nuevas responsabilidades técnico-pedagógicas recayeron, principalmente, en los supervisores escolares y los asesores técnico-pedagógicos.</p> <p>Entre 2000 y 2006 se vivió una coyuntura en la que se yuxtapusieron lógicas, orientaciones y procesos sobre la supervisión escolar.</p> <p>Pese a las iniciativas de cambio, el papel de <i>control político, laboral, gremial y sindical</i> de la supervisión escolar se mantiene.</p> <p>Las designaciones de los supervisores escolares siguen siendo, tras previo acuerdo con la representación sindical, bajo criterios escalafonarios y sin tomar en cuenta la preparación de los docentes.</p>
La supervisión escolar en la Reforma educativa (2013-2016)	<p>Propone un modelo de supervisión participativo, democrático, que tiende a privilegiar el acompañamiento a los docentes y las escuelas.</p> <p>Durante 2015 se llevan a cabo por primera ocasión los concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de supervisión en educación básica.</p> <p>Se construyen las dimensiones, parámetros e indicadores del perfil para el personal docente con funciones de supervisor que les dota de nuevas responsabilidades.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Tapia y Zorrilla (2008), Arnaut (2013) y SEP (2016c).

Actualmente, el equipo de supervisión escolar nacional se compone de aproximadamente “16 000 supervisores a lo largo del país que enfrentan el reto de superar su condición, de actuar bajo una nueva visión de su responsabilidad, de convertirse en apoyos efectivos en los procesos de cambio de las escuelas” (Valenti y Pérez, 2015, p. 80). Dado que, por el momento, se carece de bases de datos sobre la supervisión escolar, se recuperan las conclusiones de Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002), Del Castillo y Azuma (2009), García y Zendejas (2008) y Del Castillo (2011) en relación con los servicios de supervisión en educación primaria. Según

Calvo *et al.* (2002), la edad promedio de los supervisores oscila entre 41 y 55 años; 75.2% de los supervisores generales, 52.8% de los estatales y 20% de los indígenas están en condiciones de jubilarse, pues poseen 26 años o más de antigüedad, y;

pese a que el magisterio nacional está constituido básicamente por mujeres, en el campo de la supervisión predominan los supervisores varones sobre las mujeres, tanto a nivel nacional (72% y 28%, respectivamente) como a nivel del estado de Chihuahua (83% y 18%, respectivamente) (Calvo *et al.*, 2002, p. 184).

Se observa una masculinización de la supervisión escolar que puede explicarse por las razones que señala Silvia (como se citó en Calvo *et al.*, 2002):

- 1) las mujeres se jubilan más temprano que los hombres, por lo que son pocas las que aspiran al cargo; 2) el acceso al cargo está fuertemente vinculado con la política sindical, en la cual se advierte una mayor participación masculina; 3) la reproducción de un esquema nacional caracterizado por la poca presencia femenina en los cargos de dirección. La disminución de la participación femenina a medida que aumenta el nivel de jerarquía y autoridad, refleja lo que ocurre en el país, en el que la presencia de la mujer es aún incipiente (Calvo *et al.*, 2002, p. 339).

Referente a la formación para el ejercicio del cargo de supervisión escolar, Calvo *et al.* encontraron que, a nivel nacional, los supervisores escolares “no solamente han carecido de una formación básica y específica que los prepare en el trabajo administrativo y pedagógico, sino que han sido sujetos de un proceso continuo de capacitación a lo largo de su servicio” (Calvo *et al.*, 2002, pp. 226-227); Del Castillo y Azuma (2009) afirman que falta formación en cuanto a asesoría pedagógica y para la generación y el procesamiento de la información; Del Castillo (2011) constata que 51.7% de los supervisores de las primarias de la capital del país cuentan con nivel licenciatura y casi 34% ha cursado un posgrado; 85% no recibe ninguna capacitación para iniciarse en el cargo; además, 82.1% “han señalado que aprendieron mediante la práctica, por orientación de sus superiores o por consejo y orientación de otros supervisores, y que únicamente el 12% considera haber aprendido a través de un curso, taller, seminario, encuentro o congreso” (Del Castillo, 2011, p. 87). Finalmente, García, Zendejas y Mejía afirman que “los programas de actualización y capacitación de los supervisores no han logrado consolidarse”

(García, Zendejas y Mejía, 2008, p. 287), reconociendo como positiva la participación de Instituciones de Educación Superior (IES) con reconocido prestigio académico en diversas iniciativas implementadas en algunos estados para la formación de los supervisores.

Para Antúnez, Silva, González y Carnicero, los recientes resultados de la investigación educativa concluyen que se requiere profesionalizar los cuerpos de supervisión, sobre todo, ante los “fuertes déficits en la formación [...] y la repercusión negativa que tienen en el pertinente desempeño del cargo y, como consecuencia, en la mejora de los centros escolares” (Antúnez, Silva, González y Carnicero, 2013, p. 86). En opinión de los autores, el desempeño de las tareas de supervisión es condicionado por siete aspectos: las demandas de autoridades educativas centrales; las demandas de autoridades locales; los requerimientos de las escuelas; las exigencias de instancias sociales externas; el modelo de supervisión y la identidad profesional; las convicciones personales y la formación específica que posee cada supervisor.

A partir del estudio realizado por Antúnez *et al.* (2013) en México —que consideró cuatro entidades: Nayarit, Quintana Roo, Veracruz y México capital—, se identificaron las necesidades de formación de los supervisores escolares de educación primaria y secundaria, las cuales se representan en 11 categorías:

TABLA 56. Necesidades de formación de los supervisores según Antúnez *et al.* (2013)

Categoría	Definición
Capacidades intelectuales cardinales	Lleva a cabo pertinentemente tareas de selección de información, de comprensión de textos y hechos, de reflexión, análisis y síntesis; Conoce y comprende el fundamento de la propuesta curricular de la SEP y el enfoque por competencias.
Creación de condiciones institucionales	Gestiona y asegura las condiciones institucionales necesarias en las escuelas para que los profesionales de la zona desarrollen sus actividades de forma eficiente. Promueve que se conformen escenarios adecuados y favorables para obtener buenos resultados educativos.
Dirección de sí mismo	Planifica su trabajo personal de manera organizada y lo lleva a cabo pertinentemente. Establece prioridades en el momento de ordenar sus actividades profesionales. Desarrolla buenos hábitos de trabajo personal. Sabe delegar tareas y funciones. Lleva a cabo un proyecto personal de formación continua y se preocupa por su autoconocimiento.

Continúa...

Categoría	Definición
Evaluación	<p>Efectúa adecuadamente el seguimiento y la evaluación del trabajo de docentes y directivos y de las experiencias que se llevan a cabo en las escuelas.</p> <p>Analiza y evalúa las propuestas e iniciativas que llegan a las escuelas de la zona desde diversas instancias.</p> <p>Proporciona sugerencias pertinentes a las escuelas para que tomen decisiones respecto a cómo responder a dichas propuestas.</p>
Habilidades sociales	<p>Ejerce prácticas profesionales que muestran la capacidad de relacionarse con los demás. Interviene de forma pertinente en las tareas de comunicación, motivación, negociación y resolución de conflictos.</p> <p>Trata a las personas de manera adecuada y respetuosa, considerando sus circunstancias particulares.</p> <p>Es capaz de escuchar. Muestra asertividad y empatía.</p>
Innovación y mejora	<p>Impulsa la implementación de iniciativas conducentes a la mejora en los centros escolares.</p> <p>Promueve el desarrollo de proyectos de innovación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en cada escuela y en su zona escolar.</p>
Liderazgo del trabajo profesional de los directivos escolares	<p>Ejerce influencia y orientación en los directores y directoras en temas relacionados con el diseño e implementación del currículo escolar.</p> <p>Da indicaciones para que los directivos sitúen el foco principal de su trabajo en la atención prioritaria a las necesidades de los estudiantes, considerando las peculiaridades de éstos.</p> <p>Promueve, apoya y facilita la formación continua de los directivos de su zona.</p>
Orientación del trabajo profesional docente	<p>Orienta y da sugerencias a los profesores y profesoras de las escuelas sobre sus prácticas profesionales con el fin de mejorarlas.</p> <p>Ofrece guías sobre las actividades de enseñanza. Identifica necesidades de ayuda.</p> <p>Diseña, planifica y lleva a cabo estrategias y cursos de acción conducentes a satisfacerlas.</p>
Promoción del trabajo en equipo y de redes	<p>Fomenta la creación y el desarrollo de equipos de trabajo entre los docentes de los centros escolares.</p> <p>Revaloriza e impulsa las reuniones de los consejos técnicos escolares y de las academias (en secundaria).</p> <p>Promueve la creación de redes de colaboración entre directivos y docentes de distintas escuelas.</p>
Empleo de recursos	<p>Conoce y valora las características y las disponibilidades de la comunidad educativa y del contexto geográfico y social de cada escuela de su zona.</p> <p>Administra adecuadamente los recursos materiales y humanos de la zona.</p> <p>Favorece y promueve en las escuelas el uso de los recursos que proporcionan los dispositivos digitales: plataformas de aprendizaje a través de Internet, correo electrónico, etcétera.</p>
Competencias digitales	<p>Emplea eficaz y regularmente las tecnologías digitales en su trabajo cotidiano, especialmente en los procesos de información y comunicación con las escuelas y con otros agentes educativos de la zona.</p>

Como resultado se obtuvo que las necesidades de formación de los supervisores se organizan en dos grupos: a) de primer orden: capacidades intelectuales cardinales y uso de las tecnologías digitales; dirección de sí mismo, y habilidades sociales, y; b) de segundo orden: liderazgo y orientación del trabajo profesional

de directivos y docentes; evaluación, mejora y promoción del trabajo en equipo y de redes, y creación de condiciones y empleo de recursos. Cabe destacar que las necesidades organizadas en la categoría habilidades sociales y orientación del trabajo profesional docente “fueron señaladas por parte de las personas consultadas como las más importantes y de las que más adolecen” (Antúñez *et al.*, 2013, p. 94).

La reforma educativa y la supervisión escolar

DE FRENTE A LA REFORMA EDUCATIVA, LA SUPERVISIÓN ESCOLAR CONSTITUYE UN TEMA CLAVE EN LA agenda para mejorar la educación. Según la SEP, “la historia, tareas y funciones que han caracterizado a los supervisores deben ser puntos de referencia para su transformación gradual” (SEP, 2015b, p. 8). En la línea hacia el cambio, la política educativa recurre a la formación de los supervisores y a la evaluación de su desempeño, diseñando el perfil del personal con funciones de supervisión. Dicho perfil, entendido como el conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función, es integrado por 5 dimensiones, 17 parámetros y 68 indicadores, que servirán de referente para la selección de supervisores y para su evaluación.

En el perfil del supervisor escolar [...] se asume que es la máxima autoridad educativa de la zona escolar y un líder académico y democrático que debe asegurar, dentro de sus ámbitos de acción y responsabilidad, el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad. Esta visión del supervisor escolar dista de los planteamientos que colocan a este actor educativo, como aquel que inspecciona, controla y se ocupa casi exclusivamente de ciertos procesos administrativos. Al contrario, se plantea que el centro de su función es asegurar que las escuelas funcionen y se organicen adecuadamente, con la normalidad escolar mínima requerida, para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, las niñas y los adolescentes, atendiendo de manera especial el diseño de estrategias que eviten el rezago, la reprobación y la deserción escolares, y las situaciones que afecten el derecho de los infantes a un trato digno, equitativo e incluyente (SEP, 2016c, p. 105).

TABLA 57. Dimensiones y parámetros del perfil de la supervisión escolar

Dimensión	Parámetro
1. Un supervisor que conoce el sentido de su función, los propósitos educativos y las prácticas que propician aprendizajes.	1.1 Asume el sentido de la supervisión escolar para la mejora de la calidad educativa. 1.2 Reconoce los propósitos, los enfoques y los contenidos educativos. 1.3 Identifica las prácticas educativas que propician aprendizajes.
2. Un supervisor que impulsa el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo de los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos, y establece el enlace con las autoridades educativas para garantizar el logro educativo de todos los alumnos.	2.1 Identifica acciones para operar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, y el desarrollo profesional del personal docente y directivo desde la supervisión escolar. 2.2 Identifica estrategias que impulsan la autonomía de gestión de las escuelas. 2.3 Formula acciones para la planeación, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación del plan de trabajo de la supervisión escolar para la mejora de la calidad educativa. 2.4 Establece vínculos entre las escuelas, autoridades educativas y otras instituciones de apoyo a la educación.
3. Un supervisor que se reconoce como profesional que mejora continuamente, tiene disposición para el estudio y para emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar.	3.1 Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional. 3.2 Considera el estudio y la participación en redes y comunidades de aprendizaje como medios para su desarrollo profesional. 3.3 Explica la contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el fortalecimiento y el desarrollo de la tarea supervisora.
4. Un supervisor escolar que conoce, asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho del alumnado a una educación de calidad.	4.1 Asume los principios filosóficos, las disposiciones legales y las finalidades de la educación pública mexicana. 4.2 Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad en las escuelas. 4.3 Distingue las capacidades y las actitudes necesarias para ejercer la función supervisora. 4.4 Reconoce el papel de la supervisión escolar para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.
5. Un supervisor que reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.	5.1 Reconoce la diversidad cultural y lingüística de las comunidades y del alumnado, y su vinculación con los procesos educativos. 5.2 Promueve la colaboración de las familias, la comunidad y otras instituciones para fortalecer la tarea educativa de la escuela. 5.3 Propone estrategias para impulsar la colaboración entre las escuelas de la supervisión escolar.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2016c).

Según la SEP, en su construcción participaron “docentes frente a grupo, directores de escuelas, supervisores escolares, jefes de sector, docentes que desempeñan funciones de asesores técnicos pedagógicos, responsables de los niveles educativos y Autoridades Educativas Locales” (SEP, 2016c, p. 7). En términos generales, los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) son congruentes con los resultados señalados por la investigación sobre el tema (Calvo *et al.*, 2002; García y Zendejas, 2008; Del Castillo y Azuma, 2011 y Antúnez *et al.*, 2013).

TABLA 58. Necesidades de formación de los supervisores escolares y su correspondencia en la reforma educativa

Macro categoría	Categoría	Dimensión y parámetro del perfil del supervisor
Capacidades intelectuales cardinales y uso de las tecnologías digitales	Capacidades intelectuales cardinales	Dimensión 1, 2 y 4. Parámetros 1.2, 2.3, 4.1
	Competencias digitales	Dimensión 3. Parámetros 3.3
Dirección de sí mismo	Dirección de sí mismo	Dimensión 3. Parámetros 3.1
Habilidades sociales	Habilidades sociales	Dimensión 2 y 4. Parámetros 2.4, 4.3
Liderazgo y orientación del trabajo profesional de directivos y docentes	Liderazgo del trabajo profesional de los directivos escolares	Dimensión 2. Parámetros 2.1, 2.2, 2.3
	Orientación del trabajo profesional docente	Dimensión 1, 2 y 3 Parámetros 1.3, 2.1, 2.3, 2.4, 3.2
Evaluación, mejora y promoción del trabajo en equipo y de redes	Evaluación	Dimensión 1 y 2. Parámetros 1.1, 1.3, 2.3
	Innovación y mejora	Dimensión 1, 2, 4 y 5 Parámetros 1.3, 2.2, 4.2, 5.1, 5.2 y 5.3
	Promoción del trabajo en equipo y de redes	Dimensión 2, 3 y 5. Parámetros 2.2, 2.4, 3.2 y 5.3
Creación de condiciones y empleo de recursos	Creación de condiciones institucionales	Dimensión 1, 4 y 5 Parámetros 1.1, 4.2, 5.1 y 5.2
	Empleo de recursos	Dimensión 1 y 3 Parámetros 1.1, 3.3

Fuente: Elaboración propia a partir de Antúnez *et al.* (2013) y SEP (2016c).

Según Hirschberg (2013), en el escenario internacional la selección de los supervisores se realiza empleando dos estrategias: a) selección interna, mediante concursos internos realizados entre los directivos a cargo de las escuelas, como el caso de Argentina, o; b) selección abierta, a través de concursos abiertos entre

el profesorado, sin que sea sustancial haber sido o estar desempeñándose como directivo, como en los países europeos de España y Noruega.

En Chihuahua, hasta antes de la reforma de 2013, los puestos de supervisión escolar se asignaban por ascenso escalafonario, previo dictamen de la Comisión Mixta de Escalafón —instancia formada por representantes oficiales y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)— que consideraba la antigüedad, el desempeño, la preparación y un máximo de dos notas laudatorias por año. Además, ante el control del SNTE se consideraba “la lealtad al gremio, la disciplina hacia sus representantes y el trabajo político al interior del sindicato” (Calvo, 2002, párr. 48). En la actualidad, el INEE (2015b) señala que la promoción a cargos con funciones de supervisión, como los de dirección y asesoría técnico-pedagógica, se llevará a cabo mediante concursos de oposición a fin de garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades de los aspirantes. Asimismo, la promoción a una plaza con funciones de supervisión dará lugar a un nombramiento por tiempo determinado, es decir, se otorga por un plazo previamente definido. La Ley General del Servicio Profesional Docente estipula que la promoción a cargos de dirección y supervisión en la educación básica y media superior debe llevarse a cabo mediante exámenes de oposición, además los aspirantes deben haber ejercido como docentes un mínimo de dos años (DOF, 2013). No obstante, la misma ley establece un elemento que distingue el tratamiento a los supervisores: mientras la promoción a un puesto con funciones de dirección da lugar a un nombramiento por tiempo fijo y sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos (artículo 27), la promoción a una plaza con funciones de supervisión en educación básica da lugar a un nombramiento definitivo, que no requiere periodo de inducción (artículo 29).

Para la permanencia, el INEE (2015a) prevé una evaluación cada cuatro años, que permita conocer el desempeño de los supervisores según el dominio de conocimientos disciplinares, curriculares y didácticos, los diversos elementos de la práctica profesional, tomando en cuenta la diversidad de los contextos sociales y culturales en que se lleva a cabo (artículo 9). En caso de que se detecten insuficiencias, se considera el diseño de programas remediales con base en las áreas de oportunidad identificadas en la evaluación del desempeño (artículo 55).

En los Concursos de Oposición 2015-2016 se registró un total de 163 913 participantes a nivel nacional, distribuidos de la siguiente manera:

TABLA 59. Participantes en los concursos de oposición 2015-2016

Proceso	Idóneos	No idóneos	Total
Ingreso al Servicio Profesional Docente	63 852	60 979	122 831
Promoción a cargos de dirección	14 114	9 742	23 586
Promoción a cargos de supervisión	4 310	5 572	9 882
Promoción a cargos de Asesoría Técnica Pedagógica	3 228	4 368	7 614

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2015e, p. 26).

En el proceso de evaluación del desempeño en educación básica y media superior 2016-2017, de un total de 35 164 sustentantes a nivel nacional, sólo 189 obtuvieron un resultado excelente (0.53%), 2 524 destacado, 13 510 bueno, 14 350 suficiente y sólo 4 591 (13%) un resultado insuficiente. De esta población, quienes se desempeñan en educación básica obtienen los siguientes resultados:

TABLA 60. Resultados de la evaluación del desempeño 2016-2017 en educación básica

TIPO DE RESULTADO	Aprobatorio										No aprobatorio						Total
	Excelente		Destacado		Bueno		Suficiente		Subtotal		Insuficientes		No presentó		Subtotal		
	#sust.	%	#sust.	%	#sust.	%	#sust.	%	#sust.	%	#sust.	%	#sust.	%	#sust.	%	
2o. grupo Docentes y Técnicos Doc. Educación básica	NA	NA	1,764	11.4%	7 636	49.5%	5 165	33.5%	14 565	94.4%	866	5.6%	0	0	866	5.6%	15 431
2º grupo Dirección y Supervisión Educación Básica	NA	NA	240	6.7%	1 183	33.3%	1 388	39.1%	2 811	79.2%	740	20.8%	509	14.33	740	20.8%	3 551
2º oportunidad Docentes Educación Básica	NA	NA	110	1.3%	1 515	17.7%	5 200	60.7%	6 825	79.6%	1 749	20.4%	0	0	1 749	20.4%	8 574

Fuente: Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación de la CNSPD (Reunión nacional, junio de 2017).

Desde la SEP, Nuño (2016a) reconoce que la evaluación fue un proceso difícil, que generó incertidumbre, angustia y temor entre los docentes. Sin embargo, afirma que el proceso evaluatorio no es un fin, sino un medio para lograr una educación de mayor calidad a partir del reconocimiento a la dedicación personal y el esfuerzo profesional del profesorado.

Las evaluaciones no se hicieron para afectar a los maestros, al contrario, son un instrumento para ayudar a los maestros. Las evaluaciones son simple-

mente una forma de tener una información más precisa de qué es lo que estamos haciendo bien, qué es lo que están haciendo bien los maestros pero también qué es lo que deben de corregir y a partir de ello, los maestros tienen el derecho y nosotros las autoridades tenemos la obligación de darles la formación continua, la formación profesional docente que requieren para mejorar y para que puedan ser mejores maestros y que en el futuro les vaya bien en las evaluaciones (Nuño, 2015).

En octubre de 2015, la SEP, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), emitió la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional (ENFCDP), con el propósito de que el personal docente, técnico docente y con funciones de dirección, supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica de los distintos niveles y modalidades educativas “adquiera y/o fortalezca los conocimientos, capacidades y aptitudes que requiere el ejercicio de sus funciones y tareas específicas para ofrecer un servicio educativo de calidad” (SEP, 2015e, p. 7). Dicha estrategia se realiza en el marco normativo compuesto por los artículos 3° y 73 de la Constitución Política, los artículos 20 y 21 de la Ley General de Educación, los artículos 59 y 60 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la estrategia 3.3.1 del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y las líneas de acción 1.4.1, 1.4.2 y 1.4.6 del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, así como por las siete prioridades de la reforma educativa,¹ en específico, la tercera, orientada al desarrollo profesional docente.

En general, la ENFCDP (SEP, 2015e y 2016a) plantea siete características:

- a) Presupuesto: cuenta con un recurso económico que pasa de 200 a 1 809 millones de pesos.
- b) Gratuidad: todos los cursos que conforman la estrategia serán gratuitos.
- c) Incluyente: los cursos se ofrecen a todos los maestros de educación básica y media superior del país, priorizando a los docentes con resultados insuficientes en la evaluación; además, busca eliminar mecanismos de exclusión o diferenciaciones contra el personal educativo que, por su ubicación geográfica, su estado de salud, situación económica, su capacidad de acceso a los recursos tecnológicos o características culturales se encuentre en desventaja o vulne-

¹ Las siete prioridades son: Fortalecimiento de la escuela; Infraestructura, equipamiento y materiales educativos; Desarrollo profesional docente; Planes y programas de estudio; Equidad e inclusión; Reforma administrativa; Educación y mercado laboral.

- rabilidad, a fin de que puedan ejercer su derecho a la formación continua en condiciones de equidad e igualdad sustantiva (SEP, 2015, p. 5).
- d) **Pertinencia:** los cursos son un “traje a la medida” (SEP, 2016a) a las necesidades del profesorado.
- e) **Variedad:** se compone inicialmente de una serie de 500 cursos destinados a atender las “necesidades de formación identificadas a partir de los resultados de las evaluaciones educativas, teniendo como referente los Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) que correspondan a cada personal educativo y proceso del Servicio Profesional Docente: ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento (SEP, 2015e, p. 17).
- f) **Significativos:** se sigue un modelo de formación mixta, con aplicación en el aula y modular, que combina la modalidad a distancia y presencial con la intención de facilitar su acceso. Asimismo, la oferta educativa se dirige al desarrollo de conocimientos significativos y pertinentes que culminarán con el diseño de un proyecto de aplicación concreta al aula.
- g) **Apoyado por las IES:** se realiza con el apoyo de las universidades, tanto públicas como privadas, y “algunas de las mejores escuelas normales” (SEP, 2016a).

TABLA 61. Programas de formación continua y desarrollo profesional

Proceso	Programa	Destinatarios
Ingreso	Programa de formación para personal de nuevo ingreso al servicio profesional docente.	Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso.
	Programa de regularización para docentes y técnicos docentes en servicio. Concurso de ingreso.	Docentes y técnicos docentes en servicio que participaron en el concurso de ingreso y obtuvieron resultados no idóneos.
	Programa de inducción para personal de nuevo ingreso al servicio público educativo.	Personal que ingresa al servicio público educativo.
Promoción	Programa de formación para la función de dirección escolar.	Personal que se promueve a la función de dirección escolar.
	Programa de formación para la función de supervisión escolar.	Personal que se promueve a la función de supervisión escolar.
	Programa de formación para la función de Asesoría Técnica Pedagógica.	Personal que se promueve a la función de Asesoría Técnica Pedagógica.

Continúa...

Proceso	Programa	Destinatarios
Permanencia	Programa de formación para la mejora profesional.	Personal con resultado de suficiencia en la evaluación del desempeño (docentes, técnicos docentes, personal con funciones de dirección, supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica).
	Programa de regularización. Evaluación del desempeño.	Personal con resultados de insuficiente en la evaluación del desempeño.
	Programa de formación para la dirección escolar. Educación básica.	Docentes encargados de la dirección escolar con resultado de suficiencia en la evaluación de desempeño.
	Programa de formación para el personal que se evaluará en su desempeño.	Personal que participará en la evaluación del desempeño.
	Programa de formación de evaluadores para el desempeño.	Candidatos a evaluadores del desempeño.
	Programa de formación para la mejora profesional (personal con incremento de horas).	Personal que se promueve en la función por incremento de horas (docentes y técnicos docentes).
	Programa de desarrollo profesional para la promoción en la función por incentivos.	Personal que se promueve en la función por incentivos (docentes y técnicos docentes en servicio, y con funciones de dirección, supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en servicio).
Reconocimiento	Programa de formación para la asesoría técnica a la dirección escolar. Educación básica.	Asesores técnicos de directores escolares.
	Programa de formación para la Asesoría Técnica Pedagógica temporal. Educación básica.	Asesores técnicos pedagógicos temporales
Ingreso y Promoción	Programa de nivelación para aspirantes al servicio profesional docente. Estudiantes normalistas. Educación básica.	Estudiantes normalistas que cursan el último año de sus estudios y que desean participar en el concurso de ingreso al servicio profesional docente.
	Programa de nivelación para aspirantes al servicio profesional docente. Educación básica.	Aspirantes al servicio profesional docente con resultado no idóneo y que son egresados de escuelas normales públicas o de la Universidad Pedagógica Nacional.
	Programa de becas de nivelación para aspirantes normalistas al servicio profesional docente. Educación básica.	Aspirantes normalistas con resultado no idóneo en el concurso de oposición para el ingreso
	Programa de desarrollo profesional para cargos de dirección, supervisión o Asesoría Técnica Pedagógica.	Aspirantes a un cargo de dirección, supervisión o Asesoría Técnica Pedagógica.
Ingreso, permanencia y reconocimiento	Programa de formación de tutores.	Personal docente que ha destacado en su desempeño profesional y que ha sido seleccionado para cumplir la función de tutoría.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2015b, pp. 21-22).

En el caso de la supervisión escolar, los programas de formación continua y desarrollo profesional se ubican en tres procesos: a) Promoción: el Programa de formación para la función de supervisión escolar, dirigido al personal que se promueve a dicha función; b) Permanencia: el Programa de formación para la mejora profesional, orientado al personal con funciones de supervisión con resultado de suficiencia en la evaluación del desempeño, el Programa de desarrollo profesional para la promoción en la función por incentivos, para el personal con funciones de supervisión que se promueve en la función por incentivos; c) Ingreso y promoción: Programa de desarrollo profesional para cargos de dirección, supervisión o Asesoría Técnica Pedagógica, dirigido a los aspirantes a un cargo de dirección, supervisión o Asesoría Técnica Pedagógica.

Finalmente, se observa el interés de la SEP por apearse a la tendencia internacional respecto a la formación de los supervisores escolares. Paz Echeñique y García Cabrero (como se citó en García y Zendejas, 2008), tomando como referencia los sistemas de supervisión e inspección educativa en ocho países (Canadá, Chile, Inglaterra, España, Nueva Zelanda, Finlandia, Holanda y Escocia), concluyen que los procesos de formación y capacitación se agrupan en cuatro modalidades:

- a) Un enfoque muy recurrido es el que vincula la formación con la práctica, con el propósito de preparar a los nuevos elementos promoviendo la observación, el intercambio y el acompañamiento de supervisores con experiencia;
- b) Una segunda modalidad se relaciona con programas de apoyo a la formación y el perfeccionamiento impartidos por instituciones de educación superior;
- c) Otra modalidad son los apoyos en tiempo y recursos, para su incorporación a cursos, participación en investigación, asistencia a congresos y a actividades externas de actualización;
- d) En el cuarto grupo se consideran las actividades de reforzamiento, tales como los talleres o cursos y el acceso a mecanismos de autoaprendizaje (a distancia vía internet) (Paz Echeñique y García Cabrero en García y Zendejas, 2008, p. 244).

La evaluación y la formación de los equipos de supervisión en Chihuahua

EL SERVICIO DE SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA ES COORDINADO POR DOS instancias oficiales: los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SECh) que se encarga del subsistema federalizado y la Secretaría de Educación y Deporte

(SEYD), responsable del sistema estatal, donde persiste el término de inspección e inspector para designar la función y la figura supervisoras. Hirschberg (2013) señala que durante el inicio de los sistemas educativos en América Latina predominó el modelo de inspección orientado al control público sobre los sistemas educativos. A partir de los años setenta, se comenzó a utilizar el término de supervisión, que prioriza las tareas de asesoramiento sobre las de control.

En la actualidad, si bien los debates sobre las tensiones entre ambas concepciones del trabajo del supervisor siguen teniendo vigencia, se ha acentuado la tendencia a considerar más adecuados los modelos de supervisión que privilegian las tareas de asesoramiento, orientación y colaboración con los actores institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación (Glickman, 1992, como se citó en Hirschberg, 2013, p. 8).

Para el ciclo escolar 2015-2016, la SECYD convocó al personal con funciones docentes, de dirección y supervisión que prestaban sus servicios en algún nivel educativo, tipo de servicio o modalidad de la educación básica, a participar en el concurso de oposición para la promoción a la función de supervisión. Entre los requisitos generales se encuentran:

1. Acreditar como mínimo el grado académico de licenciatura o equivalente.
2. Participar en el concurso de promoción a categorías de Supervisión, exclusivamente en un nivel educativo, tipo de servicio o modalidad en Educación Básica, así como de sostenimiento: federal, federalizado o estatal, en que preste sus servicios a la fecha de esta Convocatoria.
3. Ocupar plaza(s) de jornada o por hora/semana/mes con valor de al menos 19 horas, con nombramiento definitivo o equivalente.
4. Estar en servicio activo a la fecha de publicación de la presente Convocatoria en el nivel educativo, tipo de servicio o modalidad en el que desea concursar.
5. Tener capacidad de trabajar en un procesador de texto en computadora (SECYD, 2015, párr. 4).

TABLA 62. Número de plazas para el cargo de supervisor por nivel, servicio y sostenimiento

Nivel	Servicio	Sostenimiento Federal/federalizado			Sostenimiento Estatal			Total
		Vacantes definitivas	Vacantes temporales	Subtotal	Vacantes definitivas	Vacantes temporales	Subtotal	
Preescolar	Educación inicial	0	0	0	0	0	0	0
Preescolar	Educación preescolar	6	0	6	1	0	0	7
Primaria	Educación primaria	9	0	9	5	0	5	14
Primaria	Educación para adultos	1	0	1	0	0	0	1
Secundaria	Telesecundaria	0	0	0	2	0	2	2
Secundaria	Secundaria general	0	0	0	3	0	3	3
Secundaria	Secundaria técnica	0	0	0	0	0	0	0
Educación física	Educación física	2	0	2	0	0	0	2
Educación especial	Educación especial	4	0	4	0	0	0	4
Primaria	Misiones culturales	0	0	0	0	0	0	0
Primaria	Educación indígena	1	0	1	0	0	0	1
Primaria	Educación bilingüe indígena	5	0	5	0	0	0	5

Fuente: Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Según datos de la CNSPD (SEP, 2015b, 2015g), en el estado de Chihuahua se registraron 616 docentes (308 varones y 308 mujeres) para presentar el examen de promoción a cargos de supervisión; de éstos sólo asistieron 532 (274 varones y 258 mujeres), quienes obtuvieron los siguientes resultados: 256 (48.1%) idóneo y 276 (51.9%) no idóneo. En términos generales, la calificación se organiza en torno a tres niveles: Nivel I significa dominio insuficiente de los conocimientos y las habilidades; Nivel II muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y las habilidades y Nivel III significa, además de un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y las habilidades contemplados en el instrumento, una amplia capacidad para utilizarlos en diversas situaciones propias de la función. A partir del conjunto de sustentantes que obtuvieron resultado idóneo se conformaron grupos de desempeño, combinando los resultados alcanzados en niveles II o III de desempeño. De este modo, los grupos de desempeño se organizaron de la siguiente manera: grupo A, con los sustentantes que alcanzaron el nivel de desempeño III en los dos exámenes; grupo B, con los aspirantes que lograron el nivel de desempeño II en uno de los exámenes y el nivel de desempeño III en el otro; y,

grupo C, con los aspirantes que consiguieron el nivel de desempeño II en los dos exámenes involucrados en su proceso de evaluación (SEP, 2015a).

TABLA 63. Resultados de la evaluación para la promoción a Supervisión por grupos de desempeño

Entidad	Grupo de desempeño										
	Idóneo				No idóneo	Total	Porcentaje idóneo				No idóneo
	A	B	C	Total			A	B	C	Total	
Nacional	479	1548	2283	4310	5572	9882	4.85	15.66	23.10	43.61	56.39
Chihuahua	27	94	135	256	276	532	5.08	17.67	25.38	48.12	51.88

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2015g).

TABLA 64. Resultados de la evaluación para la promoción a Supervisión por género

Entidad	Género				
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
	Sí presentó			Porcentajes de los que sí presentaron	
Nacional	87.3%	86.4%	86.9%	47.0%	53.0%
Chihuahua	89.0%	83.8%	86.4%	51.5%	48.5%

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2015g).

La idoneidad refiere a los grupos A, B y C de desempeño, según los resultados de la evaluación, que para el caso de la supervisión se realizó mediante dos instrumentos:² a) el examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, que alude a conocimientos y habilidades relativos a la práctica profesional del personal, la asesoría pedagógica, la autonomía de gestión escolar y el vínculo con las autoridades educativas; y, b) el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, que evalúa conocimientos y habilidades que favorecen la mejora profesional, la comprensión de los principios filosóficos de la educación pública, el conocimiento del contexto social y cultural de las escuelas, la creación de relaciones de colaboración con las familias, las comunidades y otras instancias. Así, la “prioridad radica en promover la autonomía de gestión escolar, garantizar el funcionamiento eficaz de las escuelas y zonas escolares a su cargo” (SEP, 2015a, párr. 26).

2 Ambos exámenes fueron estandarizados, autoadministrados y controlados por un aplicador; incluyeron distintos tipos de reactivos, de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, donde sólo una era la correcta. El tiempo previsto para cada examen fue de cuatro horas.

TABLA 65. Jerarquía de los instrumentos de evaluación para cargos con funciones de supervisión

Instrumentos de evaluación	Contenidos específicos	Relevancia de los contenidos
Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional	Aspectos de la función	2º
	Gestión escolar	1º
Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales	Mejora profesional para asegurar la calidad educativa	3º
	Principios para asegurar una educación de calidad	1º
	Influencia del contexto escolar	2º

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2015a).

Con base en los resultados de la evaluación, la SECYD (2016) reporta que la estrategia de formación para el cargo de supervisión cuenta con una población objetivo de 49 supervisores, distribuidos según los diversos niveles y modalidades educativas. Así se ubican 5 de educación especial, 8 de preescolar, 2 de educación física, 30 de primaria, 2 de secundaria y 2 de telesecundaria.

TABLA 66. Población objetivo. Supervisores

Municipio	Inicial			Especial			Preescolar			Física			Primaria			Secundaria			Telesec.			Total
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
Federal	0	0	0	1	3	0	6	0	0	1	1	0	9	9	0	0	0	0	0	0	0	30
Estatal	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	2	3	7	0	0	2	0	1	1	19
Total	0	0	0	1	4	0	6	2	0	1	1	0	11	12	7	0	0	2	0	1	1	49

Fuente: Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2016).

Tomando en cuenta los resultados se identificaron tres contenidos de relevancia en la formación: 1. Gestión escolar y principios para asegurar una educación de calidad; 2. Aspectos de la función y la influencia del contexto escolar; 3. Mejora profesional para asegurar la calidad educativa (SECYD, 2016).

En el marco de la reforma, la primera acción de la Estrategia Nacional para la Formación de Supervisores Escolares se desarrolló a finales de 2013, a través del diplomado para supervisores de educación básica titulado “Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos”. El mismo tenía como propósito general que los supervisores “fortalezcan sus competencias profesionales orientadas a la asesoría y acompañamiento de los colectivos docentes de su zona para contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2013, p. 8) e

incluyó 10 módulos: Los cambios educativos en el siglo XXI; Principios filosóficos y legales de la educación en México; Las TIC para la gestión y el aprendizaje; Los fines y ámbitos de la función supervisora; Habilidades sociales para la función supervisora; Las escuelas y la zona escolar; Las funciones de la supervisión en relación con la mejora continua de las escuelas; El uso de las evaluaciones nacionales y la toma de decisiones; El seguimiento y evaluación de escuelas y El desarrollo profesional de los docentes.

En el estado de Chihuahua la primera generación del diplomado se realizó en 2014 y convocó a 81 supervisores del nivel básico de los subsistemas federal y estatal. Además, se “tiene el objetivo para el año 2017 de capacitar al 100% de los supervisores de Educación Básica” (SECYD, 2014, párr. 1). Al respecto, M. E. Jáquez Villalobos (comunicación personal, 17 de marzo de 2016), representante de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD), señaló que actualmente participan 120 de los 600 supervisores escolares de la entidad. Dicho ejercicio se realizó en seis regiones —Chihuahua, Juárez, Delicias, Parral, Nuevo Casas Grandes y Cuauhtémoc. Para el ciclo escolar 2017-2018 se estima continuar con la quinta generación del diplomado, atendiendo a una población de aproximadamente 154 supervisores, conformada por aquellos que aún no toman el diplomado y quienes se integran a la función en este ciclo, producto de los resultados de la convocatoria para promoción de 2017.

Si bien en el proyecto nacional la elección de las IES dependería del cumplimiento de determinados requisitos, como: 1. contar con la capacidad académica y la infraestructura suficiente para atender a la totalidad del personal educativo; 2. tener la capacidad de coordinación académica y logística que demanda cada uno de los programas de formación; 3. contar con un cuerpo de asesores suficiente en número y solvente desde el punto de vista pedagógico, con experiencia en la formación docente de educación básica, el trabajo entre pares y, en su caso, el manejo de estrategias de formación virtual; y, 4. poseer una infraestructura tecnológica capaz de gestionar de manera eficiente y segura los programas en línea (SEP, 2015d) en la entidad, la CESPd convocó a las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) a conformar un equipo interinstitucional, coordinado por personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH).

Las IES seleccionadas para diseñar los programas de formación destinados al profesorado de educación básica en la entidad fueron: la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, la Escuela Normal Expe-

rimental Miguel Hidalgo (ENEMH), el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), el Centro de Investigación y Docencia (CID), el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), el Departamento de Formación y Actualización de Docentes (DFAD), la CESPDP y la UPNECH.

TABLA 67. Participantes del equipo de diseño curricular por Institución y número de participantes

Institución	Número de participantes
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón	3
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin	1
ENEMH	1
CAM, Chihuahua	4
CAM, Juárez	2
CID	2
CCHPEP, Unidad Chihuahua	1
CCHPEP, Unidad Juárez	5
UPNECH, Campus Chihuahua	3
UPNECH, Campus Juárez	6
UPNECH, Campus Parral	2
CESPDP	4
DFAD	1
Total	35

Fuente: Minuta de la reunión celebrada el 17 de marzo de 2015 en la ciudad de Chihuahua.

Según se establece en la ENFCDP, la oferta de formación docente se compondrá de ocho programas prioritarios: Programa de formación para personal de nuevo ingreso al servicio profesional docente; Programa de regularización para docentes y técnicos docentes en servicio; Programa de formación para la función de dirección escolar; Programa de formación para la función de supervisión escolar; Programa de formación para la función de Asesoría Técnica Pedagógica; Programa de nivelación para aspirantes al servicio profesional docente. Estudiantes normalistas; Programa de nivelación para aspirantes al servicio profesional docente. Educación básica; y, Programa de formación de tutores. Esta oferta se conformará por tres modalidades, preferentemente en línea:³ cursos de 40 u 80 horas, con du-

3 En los casos en que los talleres, cursos o diplomados se diseñen en modalidad mixta, se deberá integrar el componente de trabajo a distancia con el apoyo de las TIC (SEP, 2015d).

ración de 4 a 8 semanas; talleres de 20 horas, con duración de 1 a 12 semanas, y; diplomados de 120 horas, con duración de 12 semanas (SEP, 2015).

Para el diseño de los programas se consideraron los criterios generales proporcionados por la CNSPD, con el propósito de establecer un eje básico en la oferta educativa dirigida a los docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección, supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica que forman parte del SPD. Dichos criterios posibilitaron contar con orientaciones comunes sobre los contenidos, propósitos y enfoques, a fin de asegurar su alineación a la ENFCDP.

TABLA 68. Criterios para el diseño de los programas de formación continua

Criterio	Descripción
Referentes centrales	<p>Las necesidades formativas de la población objetivo, las cuales se determinan con base en las evaluaciones que forman parte del Servicio Profesional Docente, las evaluaciones internas de la escuela y las evaluaciones externas que se realicen al SEN.</p> <p>El marco general de una educación de calidad, el cual se define como el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.</p> <p>Los propósitos, contenidos, tipos y modalidades de trabajo que se especifican en las fichas técnicas anexas a la ENFCDP.</p> <p>El interés superior de la infancia y su derecho a recibir una educación de calidad en un marco de equidad e inclusión.</p>
Estructura	<p>Podrán organizarse en módulos, bloques, temas, subtemas, unidades de aprendizaje y/o proyectos. Se diseñarán para ser impartidos preferentemente en línea, adecuando su estructura a las condiciones de trabajo de cada grupo de población. La organización de los contenidos, actividades y productos de aprendizaje propiciará un esfuerzo intelectual sostenible, que produzca aprendizajes significativos y que exija de las y los participantes la dedicación de, al menos, 10 horas a la semana.</p>
Contenidos centrales	<p>Destaca el trabajo con el alumnado, los problemas y retos que se presentan en la práctica docente, las prioridades de la educación básica —mejora del aprendizaje, alto al abandono y rezago escolar, normalidad mínima escolar y convivencia escolar—, la atención educativa a la diversidad, la autonomía de la gestión escolar, el aprendizaje profesional y la importancia de la función docente, directiva, de supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica para lograr los propósitos del SEN.</p>

Continúa...

Criterio	Descripción
Actividades de aprendizaje	Análisis de situaciones concretas de la práctica, la experimentación de propuestas didácticas y de gestión escolar, el estudio de textos especializados y el desarrollo de productos específicos de trabajo. Observación, análisis, diálogo, reflexión, toma de decisiones, escritura y argumentación. Problematicar la experiencia profesional, de modo que se contextualicen los contenidos a la realidad educativa de cada participante y se busquen soluciones específicas que mejoren los resultados de su labor en la escuela. Promover el trabajo colaborativo, el intercambio respetuoso, el aprendizaje entre pares y la búsqueda de soluciones en colectivo.
Productos de aprendizaje	Deberán fortalecer la comprensión y la ejecución de la práctica educativa que desarrollan, mostrar evidencia de los nuevos conocimientos, habilidades y/o aptitudes desarrolladas por el personal educativo y abordar elementos de la próxima evaluación que aplicarán en el marco del SPD.
Evaluación y acreditación	La evaluación será formativa y sumativa; identificará y valorará la puesta en práctica de los conocimientos y las habilidades desarrolladas; será sistemática, continua y orientadora. La acreditación se realizará a partir de los siguientes criterios: 85% de asistencia, comunicación, interacción y discusión con compañeros del grupo, actividades de aprendizaje o productos parciales, y producto final (SEP, 2015, p. 12).
Bibliografía y material de apoyo	Los materiales que la SEP ha publicado para la actualización del personal educativo, aquellos disponibles en la red y los documentos recientes de investigación, informes internacionales sobre la situación de los docentes y reportes de evaluaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015).

En general, los programas para la formación continua y el desarrollo profesional del profesorado se orientarán a

Contribuir al desarrollo de capacidades del personal docente en temas educativos prioritarios: uso educativo de las TIC, impulso de la ciencia y la tecnología, convivencia escolar pacífica con perspectiva de género, igualdad de género, derechos humanos, educación para la paz, incorporación del enfoque intercultural, entre otros (SEP, 2015b, p. 23).

Para ello se proponen 11 atributos: *Calidad*, en atención al conjunto de PPI según corresponda; *Excelencia*, impartidos por IES con reconocimiento académico; *Orientación profesional*, que contribuirá a la profesionalización de la función docente; *Valoración de la docencia*, para abonar al reconocimiento de la profesión docente; *Pertinencia*, en correspondencia con las demandas de la sociedad en los diferentes contextos; *Relevancia*, responderá a las necesidades detectadas en distintas evaluaciones; *Coherencia*, interna en cuanto a sus diferentes elementos y ex-

terna en relación con los planteamientos de política educativa y las necesidades sociales; *Aprendizaje como centro*, propiciará que el personal educativo desarrolle el aprendizaje autónomo, así como el logro de aprendizajes del alumnado; *Atención a la diversidad*, considerará la diversidad de contextos, modalidades y condiciones en que labora el personal educativo, además de la heterogeneidad del alumnado. Apela al sentido amplio, tanto desde el punto de vista de las diferencias individuales, como en lo relativo a las culturas, lenguas, condiciones y necesidades colectivas; *Inclusión, equidad, interculturalidad y no discriminación*, se basará en una política que promueva las oportunidades de aprendizaje para todos, la no discriminación y el apego a los derechos humanos; y, *Participación, interdisciplinariedad y rigurosidad*, se contará con la participación de equipos multidisciplinarios en su diseño, implementación y evaluación (SEP, 2015e).

En apego a la ENFCDP, el Programa de formación para la función de supervisor escolar tiene como propósito:

Fortalecer el ejercicio de la supervisión escolar en aspectos relacionados con los conocimientos, las habilidades, las capacidades y aptitudes necesarias para el ejercicio del liderazgo y la gestión centrados en la organización y el funcionamiento efectivo para la mejora de los resultados educativos de las escuelas a su cargo y la integración de comunidades de aprendizaje para hacer efectivo el derecho de los niños y jóvenes a una educación de calidad (SEP, 2015e, p. 52).

Al respecto, se propuso el diseño de un diplomado de 120 horas, a partir del cual se aborden cuatro contenidos clave —liderazgo educativo, autonomía de la gestión escolar, planeación educativa y trabajo colaborativo— que permitan a las y los supervisores escolares “ejercer un liderazgo eficaz que impulse la autonomía de gestión de los planteles a su cargo [...] así como de promover la participación activa de los colectivos escolares en el cumplimiento de metas comunes” (SEP, 2015e, p. 53).

Con esta meta se conformó el equipo de diseño curricular para la formación de supervisores con la participación de cuatro docentes, tres adscritos a la UPNECH y una al CCHEP, Unidad Juárez. La estrategia se organizó en cinco cursos que toman como referente las cinco dimensiones del perfil de la función supervisora.

TABLA 69. Cursos del programa de formación para el personal con funciones de supervisión

Curso	Tema	Dimensiones
Aportes de la supervisión escolar para mejorar la calidad educativa.	Las funciones del supervisor. El sentido formativo de la Educación Básica. Relación del desarrollo de las competencias y el logro de aprendizajes esperados con los propósitos educativos. Características de las buenas escuelas. Diversas concepciones sobre prácticas de enseñanza. Concepciones de enseñanza y aprendizaje. La atención de niños y adolescentes con discapacidad o aptitudes sobresalientes.	Dimensión 1
Ambientes favorables para el aprendizaje.	Creación de ambientes favorables. Seguridad escolar. Los comportamientos de los supervisores y su impacto en el desarrollo de los alumnos. Las capacidades del supervisor: liderazgo, negociación, solución de conflictos y comunicación. El papel del supervisor ante el rezago y abandono escolar.	Dimensiones 2 y 4
El contexto escolar	Diversidad cultural y lingüística. Atención a la diversidad en los planes y programas. Planeación diversificada Importancia de la participación de los padres de familia. Experiencias exitosas en el sector en relación con la atención a la diversidad.	Dimensión 5
El acompañamiento a los colectivos escolares	El sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas. Análisis de las necesidades académicas de la Ruta de Mejora. El desarrollo profesional de directivos y colectivos escolares. La tutoría. La autonomía en la gestión escolar. Liderazgo directivo. Los Consejos Técnicos de Zona y de Participación social. Acompañamiento para la autonomía en la gestión de las escuelas. Diagnóstico, plan de trabajo, desarrollo y seguimiento y evaluación de la supervisión. El apoyo, asesoría y asistencia de instituciones gubernamentales y no gubernamentales.	Dimensión 2
Principios filosóficos de la educación en México	Principios Filosóficos. Disposiciones Legales. Finalidades de la educación pública mexicana.	Dimensión 4

Reflexiones finales

EN EL PRESENTE ESCRITO SE ANALIZÓ LA ESTRATEGIA NACIONAL DE FORMACIÓN PARA LA SUPERVISIÓN escolar. Con base en los resultados de la evaluación docente correspondiente al ciclo escolar 2015-2016 se observa el interés de los gobiernos federal y estatal por brindar una oferta de formación continua situada, que reconoce las necesidades de los supervisores y los retos que impone la reforma educativa a la supervisión escolar. Lo anterior se vuelve relevante, considerando que en Chihuahua los supervisores “se veían obligados a aprender, prácticamente solos, en el proceso mismo de su trabajo” (Calvo *et al.*, 2002, p. 227).

Desde la SEP (2016a) se presume el aumento del gasto público en la formación docente; sin embargo, no se trata de una mayor inversión, sino de una redistribución del recurso económico para el sector educativo. Según la OCDE, en el país se “destina un mayor porcentaje de su gasto actual en educación a la remuneración de los docentes [...] En 2012, casi 81% del gasto actual en los niveles de primaria y secundaria se usó para la remuneración de los docentes” (OCDE, 2015, p. 4). Antes de la reforma, el incremento del salario docente se realizaba en el marco del Programa de Carrera Magisterial (PCM), que a partir del 2015 fue remplazado por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica con el propósito de “otorgar niveles de incentivos al personal docente, técnico docente, de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, con resultados destacados y sobresalientes en sus evaluaciones, e impulsar su mejora continua (SEP, 2015f, p. 15). En el primer ejercicio de evaluación, los maestros que obtuvieron una calificación destacada en educación básica fueron 8 153, es decir, 7.9 % del personal docente evaluado, lo que representa un número menor de beneficiados en comparación con el PCM y, por ende, un ahorro sustantivo en el gasto público.

Del análisis de la ENFCDP derivan seis riesgos: el primero refiere a su carácter virtual, en tanto en la experiencia de formación en línea “se constata el déficit en trabajo eficaz de acompañamiento y tutoría a través de interacciones y *feed back* frecuente y satisfactorio: respuestas rápidas y pertinentes al alumnado, empleo ágil y eficiente de foros, chats, tutorías individuales y colectivas” (Antúnez *et al.*, 2013, p. 97); el segundo apela al interés por el desarrollo de conocimiento significativo, cuando en el país perviven “prácticas y esquemas didácticos muy arraigados y repetitivos en los cursos y talleres, consistentes en ejercicios mecánicos de lectura de textos [...] seguida de una discusión grupal y una puesta en común general (Antúnez *et al.*, 2013, p. 97); el tercero recurre al sentido meritocrático de la propuesta de formación; “a partir de ahora es, precisamente, el mérito el único cri-

terio para determinar el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento en el Servicio Profesional Docente” (SEP, 2016b); el cuarto trastoca el papel de las escuelas normales, históricamente encargadas de la formación docente y ahora consideradas de manera periférica, situación que se adhiere a la línea mediática de desprestigio contra el normalismo; el quinto interpela a una formación que, como “traje a la medida”, es perecedera, considerando que ésta “en muchos sentidos ha sido para cubrir demandas; algunas demandas para sentirse atendidos, otras demandas que provienen para entender el programa en cuestión” (Zorrilla, 2008), y el sexto sobre la garantía otorgada por la SEP (2016b), al considerar que la evaluación, tal como se ha diseñado, busca otorgar “certeza laboral, incentivos salariales y oportunidades de desarrollo continuo” al profesorado.

En conjunto, la evaluación parece convertirse, al mismo tiempo, en punto de partida —cuando sus resultados se emplean para derivar los procesos de formación— y punto de llegada —cuando sus contenidos y finalidades se dirigen a la acreditación del examen—; otorgando un papel instrumental a la formación docente. Con todo, ni la formación continua (Zorrilla, 2008) ni la elaboración de nuevos discursos y leyes ni la voluntad coyuntural de ciertas autoridades oficiales (Calvo, 2002) son condiciones suficientes para transformar la supervisión escolar. Se requiere un trayecto firme para mejorar el sistema de supervisión, “sin que ello signifique poner en riesgo el carácter público de la educación básica, a través de la desaparición abierta o velada de responsabilidades del gobierno federal, especialmente en el ámbito económico” (párr. 89). Al respecto se observa un avance en la normatividad respecto a la definición de la supervisión escolar y el perfil del supervisor, el distanciamiento del SNTe en la selección y el nombramiento de supervisores, la orientación de la función supervisora hacia el trabajo escolar y de aula, así como el diseño de la ruta para la formación de los supervisores escolares. No obstante, se requiere el esfuerzo decidido de las autoridades educativas para “asegurar las condiciones de infraestructura, económicas y materiales de trabajo adecuadas y suficientes, así como mejores salarios de los supervisores, permitiendo con ello, el desarrollo profesional de su trabajo” (párr. 92).

Finalmente, se coincide con Arnaut, para quien en el balance inicial sobre la reforma educativa, lo mejor es que posibilita la construcción de “un servicio profesional docente que introduzca un sistema más objetivo y pertinente para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar al servicio docente, para promoverlos al desempeño de las funciones de dirección, supervisión y de apoyo técnico pedagógico” (Arnaut, 2014, p. 40); entre los rasgos negativos distinguen: su interés por el control, la evaluación y los incentivos (que se visibiliza en la construcción de un sistema meritocrático); la ausencia de recursos de revisión de las decisiones

de las autoridades sobre los asuntos profesionales y laborales del profesorado; y un entorno mediático que impulsa la desconfianza sobre la escuela pública y sus docentes.

Referencias

- Antúnez, S., Silva, B. P., González, J. J., & Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *EDUCAR*, 83-102.
- Arnaut, A. (2013, octubre, 25). Historia de la supervisión de las escuelas primarias regulares. Diplomado para Supervisores de Educación Básica (Video). Ciudad de México, México.
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En G. Del Castillo, & G. Valenti Nigrini, *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 31-46). México: Flacso México.
- Calvo, B., Zorrilla, M. M., Tapia, G., & Conde, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Calvo, Beatriz. (2002, febrero). *Descentralización del Sistema Educativo Mexicano; autonomía y supervisión escolar*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Diccionario de Historia de la Educación en México: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_3.htm
- Del Castillo, G. (2007). La política educativa y la supervisión escolar en el Distrito Federal. *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9.
- Del Castillo, G., & Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: Flacso México.
- Del Castillo, G., & Azuma, A. (2011). *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- García, B., & Frutos, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.
- Gobierno de la República (2013). *Sobre la reforma*. Recuperado el 7 de enero de 2016, de Gobierno de la República: <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/#sobre-la-reforma>
- Hirschberg, S. (2013). *La supervisión educativa en nuestro país: El trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a, abril, 7). *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en Educación Básica y Media Superior. LINEE-05-2015*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/lineamientos_2015/LINEAMIENTOS_llevar_la_evaluacion_del_desempeno_realizan_funciones_de_docencia.html

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b, diciembre, 23). *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica y Medio Superior para el ciclo escolar 2016-2017. LINEE-10-2015*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/LINEAMIENTOS/7_linee10-2015DOF.pdf
- Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013). México: Diario Oficial de la Federación.
- Nuño, A. (2015, octubre, 8). *Conferencia Magistral: Construyendo un mejor futuro: implementación de reforma educativa (Video)*. Recuperado el 8 de febrero de 2016, de Canal de la Secretaría de Educación Pública (SEP): https://www.youtube.com/watch?v=UxRa_o83t6w
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009, octubre, 20). *El Liderazgo escolar en México: una perspectiva comparada. Taller SEP-OCDE*. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): <https://www.oecd.org/edu/school/44074286.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción. Resumen ejecutivo*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Nota País. Panorama de la Educación 2015. México*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos. Cuaderno el supervisor. Primera parte*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2015a). *Criterios básicos para calificar a los sustentantes. Concurso de oposición para la promoción a categorías con funciones de supervisión en Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016*. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion_supervisores/criterios_basicos/
- Secretaría de Educación Pública (2015b). *Demandas específicas del sector de educación básica. Convocatoria de Investigación en Educación Básica. SEP/SEB-Conacyt, Etapa 2015*. Recuperado el 8 de noviembre de 2015, de Subsecretaría de Educación Básica: <http://basica.sep.gob.mx/scde2015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2015c). *Orientaciones generales para el control escolar del personal educativo que cursa los Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. 2015*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Secretaría de Educación Pública (2015d). *Criterios generales para el diseño y la validación de Programas de formación continua y desarrollo profesional. Educación Básica. 2015*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

- Secretaría de Educación Pública (2015e). *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Secretaría de Educación Pública (2015f, mayo, 31). *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Secretaría de Educación Pública (SEP): https://www.sep.gob.mx/work/appsite/VBReglamento_final_2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2015g). *Supervisores. Estadísticas del Concurso de Oposición para la Promoción a Categorías con Funciones de Supervisión en Educación Básica ciclo escolar 2015-2016*. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion_supervisores/estadisticas_concurso_en/
- Secretaría de Educación Pública (2016a, marzo, 7). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Canal de la Secretaría de Educación Pública (SEP): <https://www.youtube.com/watch?v=Gvr7MAOUQ2s>
<https://www.youtube.com/watch?v=Gvr7MAOUQ2s>
- Secretaría de Educación Pública (2016b, febrero, 29). *Presentación de resultados de la evaluación de desempeño. Ciclo 2015-2016*. Recuperado el 8 de marzo de 2016, de Canal de la Secretaría de Educación Pública: <https://www.youtube.com/watch?v=RMm-mafP2RyY>
- Secretaría de Educación Pública (2016c, febrero, 5). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Educación básica. Ciclo escolar 2016-2017*. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/promocion/parametros_indicadores/PPI_PROMOCION_EDUCACION_BASICA_2016.pdf
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2014, noviembre, 19). *Impulsa Secretaría de Educación, Cultura y Deporte la capacitación de Supervisores Escolares*. Recuperado el 8 de marzo de 2016, de Secretaría de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.educacion.chihuahua.gob.mx/content/impulsa-secretara-de-educacin-cultura-y-deporte-la-capacitacin-de-supervisores-escolares>
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Convocatorias Estatales. Funciones de Supervisión. Chihuahua*. Recuperado el 24 de febrero de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/promocion/convocatorias/Supervisores/Convocatoria_8.pdf
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Procesos de promoción. Promoción por cambio de categoría*. Chihuahua: Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente.
- Tapia, G., & Zorrilla, M. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En B. García Cabrero, & L. Zendejas Frutos, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* (pp. 99-152). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Valenti, G., & Pérez, M. E. (2015). Elementos y orientaciones par innovar en el sector educativo. Análisis del diseño el proyecto Fogise. En G. Valenti Nigrini, *Nueva cultura educativa. Los sistemas educativos estatales* (pp. 1676-2296). México: Flacso México.
- Zorrilla, M. (2008, diciembre, 12). *Gestionar la calidad de la Educación Básica. Reformar la Supervisión escolar, trans(formar) a los supervisores (Video)*. Recuperado el 8 de enero de 2016, de Congreso: La supervisión escolar en Educación Básica: Presente y Prospectiva: <https://www.youtube.com/watch?v=noT7Hy9M8os>

La gobernanza y la supervisión escolar: un modelo en construcción

Evangelina Cervantes Holguín

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Fátima Anaya Ramírez⁴

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

EN MÉXICO, LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EXPERIMENTÓ PROFUNDAS TRANSFORMACIONES A partir de la reforma constitucional a los artículos 3° y 73 en 2013; ésta incorporó dos aspectos clave en el ámbito educativo: elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad para todos y estableció un sistema de evaluación docente para el ingreso, la permanencia y la promoción en el servicio. En este marco, se intenta transitar de un escenario en el cual la supervisión escolar es concebida como la agencia para el control y la fiscalización del trabajo de directivos y docentes —con un planteamiento de gobierno vertical, rígido y prescriptivo—, a otro que propone la promoción de la autonomía de la gestión escolar y la participación social —con una idea de gobierno horizontal, flexible y participativo que establezca mecanismos de cooperación y colaboración con una pluralidad de actores con distintas responsabilidades—, bajo el concepto de *gobernanza* que se aleja de las concepciones de gobierno fundadas “en la relación jerárquica entre gobernantes y gobernados y fundamentado en la potestad

⁴ Es docente de tiempo completo del CCHEP. Cursó sus estudios de licenciatura en Educación Preescolar en el Centro de Actualización del Magisterio Unidad Juárez. Es licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Desarrollo Educativo por el CCHEP. Docente invitada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en la licenciatura en Educación en las áreas de didáctica de la educación preescolar y prácticas educativas.

normativa del Estado” (Martínez-Brouchoud, 2010, p. 97). Así, la *gobernanza* constituye uno de los cinco ejes del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, a partir de la cual:

Se reconoce que la educación, sus mecanismos y procesos son tarea de todos y se explicitan los ámbitos de participación de cada grupo de actores: autoridades educativas locales, el INEE, el magisterio, el Poder Legislativo, las madres y padres de familia y otros actores de la sociedad civil (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 55).

Para lograrlo se establece la estrategia Escuela al Centro, con el propósito de “fortalecer la autonomía de gestión escolar [...] [facilitando] la acción del personal del plantel y la supervisión escolar, capaz y responsable de solucionar problemas específicos (SEP, 2017, p. 206); de este modo, corresponde a las y los supervisores escolares apoyar a las escuelas para promover la calidad de la educación y favorecer la comunicación entre éstas, padres de familia y comunidades.

Considerando que “una vez producidas las reformas en los marcos legales, gran parte de *hacer las políticas* consiste en el diálogo con actores” (Martínez y Elacqua, 2010, p. 10), la investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias empleadas por los supervisores escolares para promover la gobernanza escolar, en especial, las acciones vinculadas a la autonomía de gestión y la participación social.

La gobernanza escolar: aproximaciones teóricas

EL TÉRMINO *GOBERNANZA* ENCUENTRA SUS ORÍGENES EN EL CONTEXTO POLÍTICO INGLÉS DE LOS AÑOS ochenta del siglo XX; su uso se extiende en Europa y América Latina para aludir al arte de gobernar con el propósito de promover un nuevo modo de gestión de los asuntos públicos, fundado en la transparencia y la participación de la sociedad civil. Pese a su creciente difusión en la retórica política-administrativa, su uso, pertinencia y aplicabilidad, empezaron a cuestionarse en torno a la legitimidad democrática (Martínez-Brouchoud, 2010). De este modo, frente al discurso oficial sobre la gobernanza surgen posturas que señalan su evidente interés en el mercado y las estrategias empresariales que fomenta, planteando la necesidad de discutir la posibilidad de una *gobernanza escolar democrática* ante los modelos y las políticas neoliberales y/o neoconservadoras (Collet y Tort, 2016).

El uso del término gobernanza atiende a diversos estudios y recomendaciones de entidades internacionales como el Banco Mundial, el Programa de Na-

ciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Para Cerrillo (2005), los principios de la buena gobernanza son: *transparencia*, a fin de eliminar las restricciones a la información en su acceso y uso público; *participación*, basada en interacciones amplias y sistémicas entre gobernantes y gobernados, que aliente la participación de actores —públicos y privados— en la toma de decisiones; *rendición de cuentas* horizontal, que ponga la información de las decisiones tomadas y ejecutadas al alcance de públicos diferentes; *eficacia*, que oriente hacia el logro de las metas de manera eficiente y económica; y, *coherencia*, que garantice la consistencia y la coordinación de los objetivos, así como la injerencia de diversos espacios sectoriales.

En el ámbito educativo, el término gobernanza es empleado desde 1980, en acuerdo con la “nueva administración pública, que hace hincapié en la descentralización, la autonomía escolar, el control paternal y comunitario, la toma de decisiones compartida, la evaluación basada en resultados y la elección de escuela” (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p. 23). Según Vaillant, su uso “ha sido objeto de cierta ambigüedad. Muchas veces la noción de gobernanza se aplica a los sistemas educativos sin una definición clara ni especificación acerca de sus implicancias” (Vaillant, 2012, p. 2). En el contexto educativo mexicano, la gobernanza refiere a los: “Procesos institucionales de decisión que dan forma a un sistema educativo, desde las decisiones a mayor escala legislativa o política, hasta las decisiones en el aula y el plantel. La participación de todos los actores transforma el proceso educativo e impacta en el gobierno de sí mismo” (SEP, 2017, p. 208).

En favor de los fines de este trabajo se distingue entre *gobernanza educativa* y *gobernanza escolar*, ya sea para hacer referencia al sistema educativo en general o a una escuela en particular. En el marco de la gobernanza educativa, el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2009* planteaba que, “para superar los problemas que causan desigualdad y afectan el logro de las metas planteadas, se requieren cambios importantes en la gobernanza de los sistemas educativos [...] [que] suponen la construcción de consensos institucionales, normativos y pedagógicos (Sequeira, como se citó en Martinic y Elacqua, 2010, p. 9). Este tipo de gobernanza es caracterizado, entre otros, por cinco factores: el grado de descentralización del sistema en su conjunto; el tipo de financiamiento público-privado; los mecanismos de rendición de cuentas que se establecen y los actores relevantes que participan en la definición de la política educativa, sus intereses e incentivos (Vaillant, 2012, p. 121).

En el contexto mexicano, la gobernanza escolar se propone como parte del nuevo modelo de gestión institucional y refiere a un modelo centrado en la es-

cuela que plantea una gestión “promotora de la participación y la autogestión, con alta fortaleza normativa, de acompañamiento y mejores posibilidades de entender y atender las necesidades diferenciadas de las escuelas” (Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2015, p. 2). Este tipo de gobernanza se vincula con dos acciones prioritarias: la *autonomía de gestión escolar* y la *participación social*. La primera hace referencia a

la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo que ofrece [...] tiene tres objetivos: usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar; desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar; y administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos, y propiciar condiciones de participación para que estudiantes, docentes, y padres y madres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (SEP, 2017, p. 200).

Mientras por participación social en la educación se entiende el “involucramiento de miembros de la comunidad escolar en la promoción de las condiciones óptimas para su trabajo, dentro de los marcos establecidos por la legalidad” (SEP, 2017, p. 210). Las actividades anteriores se cumplen cuando un supervisor escolar:

Dimensión 2

impulsa el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordina, apoya y da seguimiento al trabajo de los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos, y establece el enlace con las autoridades educativas para garantizar el logro educativo de todos los alumnos.

Dimensión 5

reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, con las familias, las

comunidades y otras instancias para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad (SEP, 2016, pp. 152-153).

A los dos conceptos anteriores, se agrega el de *gobernanza democrática escolar*, que se presenta ante los modelos neoliberales e implica cuatro elementos clave: a) *gobernanza*, conjunto de estructuras y procedimientos por los que se toman decisiones basadas en el bien común; b) *habitanza*, conjunto de acciones que hacen posible que todo el mundo se sienta bien y viva bien en la escuela; c) *alteridad*, conjunto de acciones y actitudes que hacen posible el reconocimiento de los otros; y, d) *valores*, con orientación hacia la democracia, el bien común y la equidad (Feu, Simó y Serra, como se citó en Collet y Tort, 2016).

Metodología

EL MÉTODO UTILIZADO FUE CUALITATIVO EN TANTO ESTUVO DIRIGIDO A RECUPERAR LOS SIGNIFICADOS, la experiencia y la práctica cotidiana significativa de los sujetos en un contexto particular (Flick, 2004). Para recuperar la información se utilizó una entrevista que inquirió sobre las funciones de control, enlace y apoyo de la supervisión escolar. Las entrevistas se realizaron durante el ciclo escolar 2016-2017, en su mayoría en los espacios de trabajo de las y los participantes. Las conversaciones fueron grabadas digitalmente y transcritas; la codificación se realizó de forma previa y fue consecuente a la revisión teórica, considerando seis categorías: verificación del servicio educativo, información entre escuelas y autoridades educativas, clima organizativo, vinculación, metas institucionales de logro y relaciones de corresponsabilidad. Para la interpretación se tomaron los cinco principios de Bardin (1986): *exhaustividad*, se consideraron todos los elementos de las 19 entrevistas; *representatividad*, la selección de las y los entrevistados responde a criterios predefinidos; *homogeneidad*, las entrevistas se realizaron en los mismos términos y bajo la misma estructura para orientar la agrupación del material; *pertinencia*, las preguntas y categorías de análisis guardan correspondencia con las preguntas de investigación; *univocación*, las categorías guardan el mismo sentido para las y los entrevistados. La información se organizó en una matriz de datos cualitativos para recuperar la experiencia de las y los supervisores a partir de las categorías de análisis.

Resultados

EN APEGO A LOS PROPÓSITOS DEL TRABAJO SE RECUPERÓ LA EXPERIENCIA DE 19 SUPERVISORES DE educación básica: cinco de preescolar, nueve de primaria y cinco de secundaria, tanto del subsistema estatal como del federal en Ciudad Juárez, Chihuahua. La actuación de las y los supervisores escolares se analizó en torno a tres funciones: control y monitoreo, enlace, apoyo, asesoría y orientación, que en conjunto atienden los dos ámbitos de la supervisión escolar: el administrativo y el pedagógico.

Las funciones genéricas anteriores se despliegan en funciones específicas con las que se “debe contribuir significativamente al logro del *ejercicio pleno al derecho a la educación*” (Martínez, 2011, p. 21). Entre las funciones de control y monitoreo se encuentra la función de verificación y aseguramiento de la prestación regular del servicio educativo en condiciones de equidad y calidad, que se realiza a través de las visitas a las escuelas a fin de observar el trabajo cotidiano y asegurar los rasgos de la normalidad mínima. Mientras que, a nivel nacional, “la mayoría de los supervisores escolares tiene en promedio 28 escuelas. El 41 por ciento de ellos visita los planteles entre 1 y 5 veces durante el ciclo escolar” (del Valle, 2014, párr. 7). En la región, los supervisores tienen a su cargo un número de 9 jardines de niños en la educación preescolar; 11 escuelas en primaria; y, 8 en secundaria.

la visita a las escuelas me permite cerciorarme, de primera mano, del trabajo en las escuelas. En la zona tenemos una estrategia de seguimiento de la ruta de mejora; es un cuadernillo donde las directoras concentran la información de los grupos y de la escuela en relación con todas las prioridades de mejora. Así, las maestras me reportan ahí todo lo que hacen y es una manera de darme cuenta de que avances tienen (SEPrees05).

Entramos a los salones, si es observación en clase ahora estamos aplicando el método Stallings para la optimización del tiempo (SESec16).

De este modo, el supervisor escolar se convierte en “garante de la calidad educativa” (SEP, 2016, p. 105). En la búsqueda de opciones que permitan a los supervisores observar el trabajo escolar, la SEP (2015) propuso la *Observación en clase* como recurso para que “el supervisor observe, registre y sistematice información relacionada con el uso del tiempo, las actividades académicas más usuales, el empleo de materiales, y detecte a los alumnos en riesgo de exclusión” (SEP, 2015, p. 9); al respecto, Díaz Barriga advierte que el método Stallings es una “técnica para

medir y controlar el tiempo en el aula desde la óptica de la producción” (Díaz Barriga, como se citó en Avilés, 2012, p.38). Para Pierre y Peters (2000, como se citó en Martínez-Brouchoud, 2010) esto es resultado de la globalización y su incidencia en la capacidad del Estado para controlar, asignar y distribuir; se deteriora el centralismo estatal y se crean niveles subestatales de gobierno.

La función de enlace se materializa a través de dos funciones clave: informar a la escuela las normas e indicaciones provenientes de las autoridades educativas y plantear a las autoridades educativas las necesidades y demandas de las escuelas (Martínez, 2011, p. 22). La supervisión escolar se constituye en el puente entre las autoridades educativas y las escuelas; por un lado, debe informar a las escuelas de las normas e indicaciones de operación de las políticas educativas nacionales; y, por otro, informar a las autoridades sobre las necesidades relativas a los recursos —materiales, financieros o humanos, así como aquellas referentes al quehacer educativo como requerimientos de apoyo, asesoría, tutoría, mediación y acompañamiento pedagógico. En la experiencia de las y los supervisores, la comunicación con las escuelas se realiza mediante oficios, correo electrónico o redes sociales; mientras el diálogo con las autoridades se efectúa a través de oficios dirigidos a la autoridad inmediata, convirtiendo a los jefes de sector o coordinadores en destinatarios finales de las necesidades de las escuelas. Esto encuentra sentido al observar el aparente fracaso del Estado benefactor que transita del interés de bienestar-interventor al sobredimensionamiento de la burocracia (Pierre y Peters, 2000, como se citó en Martínez-Brouchoud, 2010).

La información fluye sea por WhatsApp, sea por correo electrónico que mi secretaria se encarga de difundir entre las escuelas [...] cuando la información requiere de algunas aclaraciones, de resolver algunas dudas, lo hago personalmente (SESec16).

Las funciones de apoyo, asesoría y orientación se realizan a través de diversas funciones específicas dirigidas a generar climas organizativos horizontales, promover la vinculación con diversas instituciones, crear las condiciones para el aprendizaje, establecer metas institucionales de logro e, impulsar relaciones de corresponsabilidad entre la escuela y las familias. Una tarea prioritaria para la supervisión escolar es “asegurar la construcción y el mantenimiento de un clima organizativo adecuado para el logro de aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los maestros” (Martínez, 2011, p. 24). Al respecto, las y los supervisores se refieren a su papel como mediadores en la resolución de con-

flictos entre el personal docente y, ocasionalmente, con las familias; además de promover el trabajo colaborativo en las escuelas de la zona, especialmente en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y del Consejo Técnico de Zona (CTZ).⁵

Para promover el trabajo colaborativo primeramente en el CTE, en las reuniones siempre me dejan un tema para desarrollarlo desde el punto de vista pedagógico y doy seguimiento a la ruta de mejora (SESec16).

Ante la incapacidad del Estado de atender con sus propias fuerzas, recursos y elementos las necesidades de las escuelas, la supervisión requiere gestionar apoyos ante instancias externas y “vincula[r] a las escuelas con instituciones, organismos y dependencias que puedan ofrecerle la asistencia y asesoría que requieran” (Martínez, 2011, p. 31). No obstante, la capacidad de gestión está vinculada, entre otros factores, a atributos personales de las y los supervisores, como el capital cultural y la habilidad para utilizar las relaciones sociales en favor de la mejora escolar; legitimando con ello la delegación de las responsabilidades del Estado a las escuelas y el profesorado. La gobernanza como nuevo modo de gestión es impulsada por la incapacidad financiera del Estado y la participación de actores privados en la prestación de servicios públicos. Según la SEP, las organizaciones de la sociedad civil, la academia y el sector productivo “[son] un actor clave para acompañar la implementación de la Reforma Educativa y la construcción del Modelo Educativo” (SEP, 2017, p. 182). Se observa el cambio ideológico del Estado hacia el mercado, tornando su papel de representación del interés colectivo en uno de acción competitiva que cumple con las funciones básicas. Para Ball (como se citó en Collet y Tort, 2016) se trata de una despolitización de la educación que se matiza bajo la idea de una nueva gestión, por lo que es necesario repolitizar la educación cuestionando la lógica del sentido común con que parecen imponerse los discursos dominantes.

Para atender las necesidades de formación de los docentes recurrimos a los cursos del Centro de Actualización del Magisterio (CAMJ), la Universidad Au-

5 El CTZ está integrado por los directores de las escuelas que correspondan y el equipo de apoyo de la supervisión escolar; tiene como funciones primordiales analizar la planeación del desarrollo de cada escuela; proponer estrategias de apoyo y proyectos innovadores; analizar documentos e instrumentos de política educativa que incidan en su mejoramiento; gestionar recursos destinados a fomentar la actualización y el desarrollo profesional del personal docente y directivo; así como ofrecer a los directores alternativas de solución a problemas específicos de cada comunidad escolar, entre las más importantes (Secretaría de Educación de Jalisco [SEJ], 2013).

tónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y otras instancias según las necesidades [...] Los padres de familia participan mediante los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) en la limpieza de la escuela, en estrategias de lectura con los niños, en las guardias de seguridad a la entrada (SEPrim14).

Para cubrir las necesidades de las escuelas nosotros, los cinco directores y un servidor, hacemos la carta a Santa Claus porque las enviamos a una institución, a una empresa privada, a una maquiladora y es muy raro que nos contesten; es más, del 100% de las solicitudes que hemos hecho yo creo que, si mucho una o dos nos han atendido, pero no hay ayuda de empresas externas a la escuela para que salgamos delante de las deficiencias materiales que tengamos (SESec17).

El cambio social y las nuevas problemáticas que conforman la agenda global hacen a los gobiernos dependientes de fuentes externas que posibilitan la intervención de diversos actores en la definición y la concreción de las políticas. Al respecto, en la región se ha aceptado la participación de diversas asociaciones civiles en la construcción de escuelas y programas de mantenimiento como la Asociación Mexicana de Distribuidores Ford, A.C., y la Fundación del Empresariado Chihuahuense, A.C. (Televisa Juárez, 2016). La cada vez mayor presencia de grupos y agentes externos —ligados a sectores empresariales con fines de lucro— en las escuelas públicas, atenta contra el principio de gratuidad de la educación en el país. Con ello, “se constata un cambio en los roles del gobierno, en la expansión de las ONG, en grupos de interés especiales que se van implicando en asuntos gubernamentales, junto con la emergencia de iniciativas comunitarias locales (Martínez-Brouchoud, 2010, p. 99).

“¿Qué problemas tenemos como escuela? ¿Cómo son los resultados de aprendizaje? ¿Cómo se produjeron? ¿Qué queremos lograr? ¿Qué debemos modificar para hacerlo? ¿En cuánto tiempo lo podemos hacer? ¿Con quiénes?” (Martínez, 2011, p. 29). Las preguntas anteriores se sugieren como punto de partida para el establecimiento de metas institucionales de logro con las escuelas. Una de las principales tareas de las y los supervisores escolares tiene que ver con “favorecer que los colectivos docentes establezcan metas comunes para la formación de los alumnos, utilizando en este proceso la Ruta de Mejora Escolar” (SEP, 2016, p. 151). Ésta es el “sistema de gestión por medio del cual el plantel ordena sus procesos de mejora. Es elaborada e implementada por el Consejo Técnico Escolar. Comprende la planeación, implementación, seguimiento, evaluación, y rendición de cuentas”

(SEP, 2017, p. 212). A diferencia de los Planes Anuales de Trabajo (PAT) o los Planes Estratégicos de Transformación Escolar (PETE) solicitados por el Programa Escuelas de Calidad (PEC), la Ruta de Mejora Escolar (RME) “incorpora metas verificables respecto a las siguientes prioridades: la normalidad mínima de operación escolar, aprendizajes relevantes en lectura, escritura y matemáticas, conclusión oportuna de la educación básica de todos los alumnos y convivencia sana y pacífica en las escuelas” (Rivera, 2016, párr. 4).

En la zona nos propusimos como metas de logro la mejora del aprendizaje, atender las problemáticas detectadas, cumplir las rutas de mejora al 100%, evaluar a las escuelas, acompañar a los consejos, asegurar que los directivos de la zona participen en la capacitación y asesoría, dar seguimiento a las actividades adaptados a las necesidades de los alumnos, acompañar a los maestros de primero y quinto grado que presentan bajo nivel de logro de alfabetización y matemáticas, realizar acompañamiento con la escuela de más bajo nivel de logro académico, dar seguimiento y acompañamiento a los tutores y noveles, sobre todo, la cuestión de la lectura, escritura y operaciones básicas [...] Tenemos una proyección de lograr el 100% de la zona escolar, ésa es nuestra meta (SEPrim11).

Frente a la autonomía de la gestión escolar, Wilkins señala que se trata de una autonomía con apariencia de “devolución del poder y descentralización a las escuelas, pero, luego, se regula a nivel central con un marco muy prescriptivo. Esto obliga a que los principios democráticos pasen a ser secundarios para primar los del mercado” (Wilkins, como se citó en Collet y Tort, 2016, p. 97); situación que se materializa en la dinámica de las sesiones del CTE. Si bien en el pasado los colectivos escolares decidían el contenido y estructura de las sesiones, a partir del ciclo escolar 2013-2014, la SEP (2013) establece los *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* y el uso obligatorio de guías para la construcción de la Ruta de Mejora a fin de “orientar las acciones que los colectivos docentes llevan a cabo en las sesiones de Consejo Técnico Escolar” (SEP, 2016, p. 4). Al respecto, lo que “destaca es el modo en que el término *autonomía* es despojado de su significado emancipador y su vínculo con la democratización de la vida escolar. En su lugar se propone una autonomía regulada y acotada, al servicio de fines pragmáticos” (Rivera, 2016, párr. 3).

La aparición de la nueva gestión pública estimula la gobernanza que propone la delegación del control directo de la prestación de servicios públicos al mer-

cado. Para Viñao (como se citó en Collet y Tort, 2016) es una apuesta decidida por introducir mecanismos de desregulación y competencia entre escuelas que puede dar lugar a diferenciar institucionalmente la oferta pública de educación (libre elección de centro, privatización, familias y alumnos como clientes). En el caso de las y los supervisores escolares, éstos tienen la responsabilidad de “establece[r] una comunicación constante con las escuelas para crear una cultura institucional centrada en el logro de su misión: el aprendizaje de calidad en condiciones de equidad” (Martínez, 2011, p. 23).

Respecto al aprendizaje, le hablaba de que necesitamos sanear la parte emocional de nuestros alumnos y con el desarrollo del diplomado del Instituto Promotor de la Educación [institución dependiente de la Fundación del Empresariado Chihuahuense] veíamos en cuanto a ejercer detalles de asertividad y hemos trabajado con los docentes y con los padres de familia [...] sobre los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), los índices de reprobación, de deserción, todo eso se toma como un diagnóstico para estructurar una ruta de mejora en las diferentes escuelas (SEPrim10).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que “una de las maneras en que se pide a las escuelas que involucren a las comunidades que las rodean en el liderazgo escolar es por medio de acuerdos de gobernanza que incluyan la participación de aquellos interesados en la escuela” (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p. 91). En este sentido, se espera que las y los supervisores “promuev[an] y asegura[n] el establecimiento de relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia [...] Contribuy[an] al establecimiento de relaciones de mutua colaboración entre las escuelas y la comunidad” (Martínez, 2011, p. 33). En la experiencia de las y los supervisores se intenta rebasar la visión de las familias como fuente de aportes económicos o materiales, a través de acciones dirigidas a promover la colaboración y la responsabilidad compartida entre la escuela y el hogar. Para la SEP, las familias:

juegan un papel importante en la gestión escolar, al participar en la toma de decisiones y cumplir una función de contraloría social. Pueden incidir en cómo se usan los recursos que reciben los planteles, así sea para invertir en infraestructura física, adquirir materiales educativos, o desarrollar las capacidades de la comunidad escolar. Una vez tomada una determinación, las

madres y los padres contribuyen a la gestión, la transparencia y la rendición de cuentas (SEP, 2017, p. 179).

En opinión de las y los supervisores, la participación de las familias en las escuelas representa un asunto de doble filo: por un lado, los padres de familia pueden ser colaboradores activos en la dinámica escolar; por otro, pueden representar un obstáculo. Si bien bajo la autonomía de gestión las familias representan una ayuda para atender problemas de operación como el pago de servicios básicos, mantenimiento y compra de materiales, también les otorga “amplias atribuciones de vigilancia sobre los maestros, siempre bajo el argumento de que la educación es tarea de todos y exige una participación responsable” (Rivera, 2016, párr. 5).

La realidad es que no hay presupuesto para la infraestructura ni para los talleres ni para mantenimiento ni para la conservación; no tenemos absolutamente nada. Si no fuera por los padres de familia convencidos de que es en beneficio de sus hijos, sin el dinero que aportan a las escuelas ya se nos hubieran caído (SESec17).

Conclusiones

A PARTIR DEL EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN SE IDENTIFICARON LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR LAS y los supervisores para promover la gobernanza escolar, en especial aquellas orientadas a impulsar la autonomía de gestión escolar y la participación social. Se concluye que, si bien es necesaria la colaboración de diversos actores, se requiere definir con claridad sus responsabilidades tendientes a proteger la educación pública. En el marco de la supervisión escolar, la gobernanza es un modelo en construcción que requiere crear nuevas herramientas —contextualizadas y posibles— para ser utilizadas en el trabajo cotidiano en la zona, la escuela y el aula. Se coincide con Bolívar (2015) cuando afirma que se necesita “una nueva manera de conducir la educación [...] Esta nueva gobernanza requiere estructuras y procesos interactivos que estimulen la comunicación y responsabilidad entre actores involucrados, rediseñando los instrumentos y estrategias de gestión y responsabilización” (Bolívar, 2015, p. 4).

La supervisión se transforma gradualmente en un servicio de asesoría y acompañamiento pedagógico; sin embargo, las funciones de control y monitoreo permanecen; por lo que se requieren grandes esfuerzos para generar nuevas ideas en torno a las formas actuales de gobierno de lo educativo y lo escolar. Destaca el

uso del discurso oficial por parte de las y los supervisores, quienes demuestran un amplio conocimiento de la normativa educativa que se diluye ante el ejercicio práctico de sus funciones; se corre el riesgo de sólo incorporar la retórica dominante, sin cambios sustanciales en la práctica supervisora. En este sentido, se precisa dotar de un sentido más humano al concepto de gobernanza, que permita transitar de “su éxito político, basado en un encanto alusivo, consensual y reconfortante” (Gaudin, 2002, como se citó en Martínez-Brouchoud, 2010, p. 12), a un éxito emancipatorio, basado en la equidad y la justicia como práctica. En el fondo de la discusión, una mirada analítica sobre la gobernanza educativa y escolar implica repensar la relación entre la sociedad y la escuela; sobre la finalidad de la primera (qué tipo de sociedad queremos) y el sentido de la segunda (qué tipo de escuela necesitamos).

Cabe resaltar que la aproximación presentada está acotada al escenario en que se desempeñan las y los supervisores escolares que participaron en el estudio, así como al momento político en que éste se situó; por ende, el debate sobre la gobernanza se mantiene abierto.

Referencias

- Avilés, K. (2012, enero, 30). Aplican en escuelas del país técnica de productividad desechada en EU. *La Jornada*, p. 38. Obtenido de <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/30/sociedad/038n1soc>
- Bolívar, A. (2015). Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. *Revista Internacional de Educação Superior - RIESUP*, 3-31.
- Cerrillo, A. (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Collet, J., & Tort, A. (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Martínez, A. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Martínez-Brouchoud, M. F. (2010). Gobernanza y legitimidad democrática. *Reflexión Política*, 96-107.
- Martinic, S., & Elacqua, G. (2010). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen I: política y práctica*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Rivera, L. (2016). Autonomía de gestión de las escuelas: la ilusión del poder de decisión. *Nexos*, 1.

- Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) (2013). *Algunas normas relativas al Consejo Técnico Escolar y al Consejo Técnico de Zona. Extracto de Reglamentos y otras disposiciones relacionadas al funcionamiento de los Consejos Técnicos*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Observación de clase. Herramientas para el supervisor*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de http://edu.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-tiempo-completo/sites/edu.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-tiempo-completo/files/herramientas_para_supervisor_observacion_de_clase.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016, diciembre, 7). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en Educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado el 3 de marzo de 2016, de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/promocion/PPI_PROMOCION_EB_2017.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Ruta de Mejora Escolar. Ciclo Escolar 2016-2017. Consejos Técnicos Escolares*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/149520/primses.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2015, mayo, 20). *Asegurar el desarrollo de la Autonomía de Gestión Escolar*. Obtenido de Secretaría de Educación Básica: <http://basica.sep.gob.mx/autonomiadegestion.pdf>
- Televisa Juárez (2016, agosto, 23). *Asociación civil construirá escuela de nueva creación*. Obtenido de Televisa Juárez. Noticias locales: <http://www.televisajuarez.tv/noticias/19878-asosiacion-civil-construira-escuela-de-nueva-creacion>
- Vaillant, D. (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* (1), 119-139.
- Valle, S. del (2014, diciembre, 20). *'Olvida' sep datos de supervisores*. Obtenido de El norte: <http://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=423287&md5=8e324d4b422a8e30fef22aae4a4bfd5d&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

UACJ

