

¿Qué supervisores necesita la escuela básica para apoyar su transformación? De Lucía Rivera Ferreiro*

* Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); profesora titular de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, México, DF. Correo de la autora: lurife@hotmail.com

Se exponen aquí, un conjunto de reflexiones acerca de las demandas que enfrentan los directivos en general para fungir como agentes de cambio, las dificultades que los supervisores enfrentan en su práctica cotidiana para cumplir con este importante papel y los principales aspectos a considerar en las propuestas de formación de directivos si lo que se pretende es transitar de un rol basado en el control a otro radicalmente distinto, basado en el apoyo a los procesos de aprendizaje en el aula y en el trabajo pedagógico con las escuelas, directores y maestros como su principal foco de atención para contribuir a mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Desde hace más de una década, la educación básica en nuestro país se ha visto sometida a un proceso de reforma que aún no concluye. De dicha reforma dan cuenta las diversas estrategias y acciones puestas en marcha, especialmente a raíz de la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el año 1993. En los diferentes programas de política educativa que han existido desde entonces, las demandas con respecto a la necesidad de transformar el sistema educativo y las escuelas se han venido explicitando y reiterando de diferentes maneras. Por ejemplo, el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 señala la necesidad de adoptar un nuevo marco de gestión en las escuelas, lo cual requiere de la construcción de una nueva identidad de las figuras directivas y de supervisión, estrechamente vinculada a una mayor capacidad de liderazgo académico para estar en condición de cumplir con las siguientes funciones:

- Contribuir a mejorar continuamente el desarrollo educativo.
- Corregir factores que limitan el desarrollo escolar.
- Dinamizar el funcionamiento escolar aportando nuevas ideas.
- Reforzar los factores que alientan el desarrollo escolar.
- Fortalecer el trabajo docente.
 - Fortalecer la capacidad para tomar decisiones tanto pedagógicas como organizativas en forma colegiada.
 - Promover la participación y el compromiso de los diferentes sectores que componen la comunidad escolar con las tareas educativas y el logro de los objetivos que tiene encomendados como una responsabilidad de todos.

En el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, se retoma esta inquietud y se incluye todo un apartado sobre la transformación del sistema educativo. No obstante, el nuevo esquema institucional que se pretende impulsar y sobre el que tanto se insiste, únicamente tendrá sentido si se permite y promueve decididamente el ejercicio de una mayor autonomía en las escuelas y por supuesto, si tiene lugar un cambio radical en las funciones de directores y supervisores, en el entendido de que estos cargos directivos, en lugar de ser un paso más dentro de una carrera ascendente, deben ser ocupados por profesionales que cubran un determinado perfil y que tengan un desempeño profesional congruente con una posición moral, intelectual y funcional a favor del logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos; más que meros administradores o controladores, se requiere de supervisores capaces de coordinar y transmitir a los demás la necesidad de organizar el trabajo escolar como una responsabilidad compartida en todas las dimensiones básicas que dan sentido a la escuela como organización (Pozner, 1995; Antúnez, 1994), colocando en primer término la dimensión pedagógica como sustantiva y primordial.

Ante las demandas de transformación que se le plantean actualmente a la escuela, las necesidades de formación de los supervisores son múltiples y apremiantes, la trascendencia que se espera tenga su labor directamente en las escuelas, obliga a detenerse a pensar en las características de su formación, misma que requiere orientarse ineludiblemente hacia la comprensión y reflexión sobre las prácticas de gestión, así como hacia la definición de estrategias y acciones concretas que posibiliten la construcción de un nuevo esquema institucional dinámico y flexible, que impacte realmente en la escuela y dé lugar a la transformación de las mismas.

Sin embargo, los mismos supervisores reconocen que en la realidad cotidiana enfrentan múltiples dificultades para orientar su práctica en la dirección antes mencionada.¹ Entre tales dificultades destacan las siguientes:

- No se proporciona atención diversificada y pertinente de acuerdo con las especificidades de las escuelas.
- La supervisión se lleva a cabo de forma tradicional, centrada en el control.
- Durante las visitas de supervisión a las escuelas se dificulta llevar a cabo el análisis y síntesis de las situaciones observadas.
- Se desconfía de la capacidad de directores y docentes para tomar decisiones, obstaculizando el despliegue de su capacidad creadora.
- El trabajo colegiado es insuficiente, dificultándose la integración de equipos de trabajo así como llevar el análisis y reflexión permanentes a reuniones de Consejo Técnico de Zona (CTC).

- Las funciones de supervisión se dispersan y falta tiempo para visitar las escuelas, por dificultades de organización en la jornada de trabajo de los supervisores.
- La comunicación no siempre es clara, la información a las escuelas llega tarde y/o incompleta, convirtiéndose en un instrumento de poder.
- Falta un conocimiento profundo de planes y programas de estudio, un manejo teórico suficiente y elementos metodológicos para evaluar la intervención pedagógica, transmitir conocimientos, explicar, asesorar y hacer reflexionar al personal directivo y docente sobre su propia práctica.
- Las estrategias de supervisión no siempre son las más adecuadas para sensibilizar y orientar al docente, especialmente en lo referente al trabajo en el aula.
- No se evalúa regularmente el impacto del trabajo de supervisión, falta seguimiento y sistematización del mismo.
- Se exige a otros el cumplimiento de normas y reglamentos pero se llega a dar el caso de que las que regulan la propia función no se respetan.
- La carga administrativa es excesiva.
- La asesoría y apoyo que se proporciona a las escuelas es insuficiente y en ocasiones no responde a las necesidades de directores y docentes.
- Existe resistencia al cambio.

De lo anterior se desprende que la representación generalizada que predomina entre directores y docentes sobre la supervisión es la de una autoridad amenazante y sancionadora, el "espantor" es uno de los muchos apelativos con el que denominan docentes y directores de escuela a los supervisores e inspectores.

Como afirma Blejmar (2000), el supervisor debe decidir entre mantener su imagen amenazante o transformarse en un profesional que está atento a las oportunidades; la visión tradicional de la supervisión como figura sancionadora continuará vigente mientras sus ejes de intervención sean el miedo, la amenaza y el castigo, que si bien ayudan a preservar un estado de cosas, no facilitan la innovación organizativa en las escuelas, pues lleva a los supervisados a mostrar únicamente lo que el supervisor quiere ver, nunca lo que la escuela, el director y los maestros necesitan revisar y mejorar.

De este modo, el mayor desafío que enfrenta la supervisión escolar hoy día es transformarse en aliada del cambio organizativo, en una llave que abra las puertas de la oportunidad al tiempo que construye una relación distinta con los supervisados, basada en el apoyo y la confianza mutuas. Para que la supervisión funja como promotora de oportunidades de desarrollo y mejora de cada escuela, requiere de conocimientos y habilidades generales y específicas, así como de actitudes para saber leer la cultura, las

demandas y necesidades de cada plantel, identificar sus posibilidades de cambio y actuar en consecuencia. La apuesta es que los supervisores pueden fungir como enlace o correa de transmisión entre el nivel superior y el nivel local del sistema educativo, contribuyendo a la necesaria articulación entre los niveles macro y micro de la política educativa, lo cual implica, necesariamente, la asunción y ejercicio de un liderazgo eminentemente pedagógico, mismo que a su vez conlleva una transformación radical de sus tradicionales funciones administrativas y de control.

Las ideas precedentes dejan en claro la necesidad de responder al qué, para qué y cómo de la profesionalización de los supervisores, considerando el papel primordial que están llamados a ocupar para lograr cambios profundos en la organización y la gestión escolares, aspectos cruciales para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

El contenido de cualquier propuesta de actualización o formación permanente, que se proponga como objetivo la construcción de una identidad profesional y el desempeño de un rol diferente, orientado al apoyo, la asesoría y la evaluación de procesos y resultados educativos de las escuelas, ha de considerar los tres planos o dimensiones fundamentales de la gestión escolar:

- ° La dimensión pedagógico-curricular, que hace referencia a los fines y objetivos específicos de la institución, la metodología didáctica y el trabajo conjunto de los profesores para planificar, desarrollar y evaluar los qué, cómo y cuándo enseñar.

- ° La dimensión de gobierno u organizativa, que incluye tanto las condiciones y aspectos organizativo-operativos que afectan a la dimensión pedagógica, como también los mecanismos de toma de decisiones.

- ° La dimensión administrativo-financiera, que incorpora los recursos disponibles y necesarios para la consecución de objetivos.

- ° La dimensión comunitaria, que comprende la relación escuela-familias, la corresponsabilidad de ambas partes en el logro de los propósitos educativos, las expectativas, formas de participación de los padres, dentro y fuera de la escuela, para apoyar la formación de sus hijos.

Considerando que el desempeño de la función de supervisión ha de efectuarse en forma integral, abarcando y articulando las diferentes dimensiones de la gestión antes mencionadas, las propuestas de formación han de enfatizar la adquisición y/o fortalecimiento de un conjunto de conocimientos básicos, capacidades generales y específicas así como actitudes profesionales.

En cuanto a los conocimientos que destacan por su utilidad como marco de referencia para guiar y dotar de sentido a la acción cotidiana, se encuentran los siguientes:

- Conocer y contextualizar la política educativa en la práctica cotidiana, manteniéndose permanentemente actualizado al respecto.

- Conocer las intencionalidades educativas del nivel básico así como los propósitos educativos, los fundamentos psicopedagógicos, los contenidos y los lineamientos metodológicos del plan y programas de estudio del nivel en el que se desempeña.

- Conocer el marco legal que regula el funcionamiento del sistema educativo a escala nacional así como la normatividad vigente para la operación del servicio (derechos y obligaciones).

En cuanto a las capacidades generales indispensables asociadas al saber hacer, destacan las siguientes:

- Diagnosticar, planificar, evaluar.

- Promover el desarrollo de proyectos de innovación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en las escuelas de la zona.

- Enfrentar y solucionar conflictos.

- Dirigir reuniones.

- Promover la participación y la toma de decisiones colegiadas.

- Trabajar en equipo.

- Relacionarse activamente con todos los sectores de la comunidad escolar.

- Anticipar y prever.

Si bien este conjunto de capacidades requiere del dominio de conocimientos de orden técnico-pedagógico, también exigen otro tipo de conocimientos generales, que podríamos denominar psicosociales, que son igualmente importantes para la comprensión de los procesos de interacción, las actitudes, valores y significados que los directamente involucrados en las tareas educativas atribuyen a los hechos y a las prácticas cotidianas y que a su vez las determinan y regulan. Por ello, es indispensable considerar en la formación y actualización de los supervisores el desarrollo de la capacidad para analizar la cultura particular de cada escuela así como los rasgos de la cultura institucional que caracterizan su zona.

En cuanto a los valores y actitudes profesionales destacan:

- La colaboración personal y profesional.
- La tolerancia y el respeto.
- El aprecio por la formación y el desarrollo profesional continuo.
 - La flexibilidad, apertura al diálogo y disposición al cambio como un proceso permanente.
- Reconocimiento explícito de las capacidades y aportaciones de sus colegas.

Queda claro entonces que en las propuestas de actualización y desarrollo profesional de estas figuras directivas, deberán abordarse en forma integral y equilibrada tanto las capacidades, al mismo tiempo que la adquisición y/o fortalecimiento de habilidades, los valores y las actitudes para el desempeño de la función supervisora centrada en la asesoría, el apoyo a los colegas, el análisis y evaluación de la propia práctica y la de los otros, considerando la cultura predominante en cada escuela y zona escolar.

La respuesta al cómo formar precisa de considerar estrategias coherentes con los principios psicopedagógicos expresados en el marco general de la actual reforma educativa y en el proyecto curricular vigente para las etapas que componen la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. En este sentido, los métodos han de ser más bien inductivos, basados en la solución de problemas y en el estudio de casos así como el diseño y ejecución de proyectos, tomando en cuenta las necesidades y expectativas de los directivos y docentes de cada plantel; todo esto en virtud de que la experiencia acumulada puede y debe ser aprovechada como un insumo importante durante el proceso de formación.

Considero que las propuestas de trabajo que hasta el momento se han mostrado como las más adecuadas para la formación de directivos son las de corte reflexivo e inductivo (Villar Angulo, 1995; Antúnez, 1994), inspiradas a su vez en la metodología de la investigación acción, cuyas aportaciones han mostrado su utilidad en la formación y desarrollo profesional de docentes y directivos a partir de un trabajo sistemático de observación, descripción, formulación de hipótesis, confrontación de experiencias y puntos de vista, reconstrucción de la propia práctica y diseño de experiencias planificadas.

Nota

1. Estos aspectos han sido identificados y reconocidos como dificultades por los propios supervisores en diversos talleres, cursos y seminarios impartidos en la UPN, mismos que venimos instrumentando desde hace siete años como parte del trabajo profesional de un grupo de colegas interesados en el campo de la gestión educativa en el nivel básico.

Referencias bibliográficas

ANTÚNEZ, S. Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos de Educación-ICE/HORSORI. España, 1994.

BLEJMAR, B. "Puntuaciones necesarias para una supervisión eficaz", en: Revista Novedades Educativas, núm. 120. Argentina, diciembre de 2000.

CORONEL J. M. "Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros", en: Revista Investigación en la Escuela, núm. 34. España, 1998.

VILLAR Angulo, L. M. Un ciclo de enseñanza reflexiva. Ediciones Mensajero. España, 1995.

FULLÁN M. y Stiegelbauer S. El cambio educativo. Ed. Trillas. México, 1997.

POZNER, P. El directivo como gestor de aprendizajes. Editorial Aique. Argentina, 1995.

SANTOS Guerra M. A. Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. España, 1994.