

## ¿CÓMO SE APRENDE A SER SUPERVISOR? VOCES DE COLEGAS DEL DISTRITO FEDERAL

---

LILIA ANTONIO PÉREZ

Innovación y Asesoría Educativa A.C. / Consultora Independiente

**RESUMEN:** El presente trabajo da cuenta de los hallazgos obtenidos en una investigación de carácter cualitativo desarrollada con entrevistas a supervisores del Distrito Federal en torno a los procesos de formación continua que ha vivido durante el desempeño de su función. Una de las principales aportaciones de este estudio fue identificar la significatividad que para los supervisores entrevistados tienen los espacios informales (conversaciones entre colegas, la experiencia con las escuelas, consulta individual de documentos y libros) por sobre aquellos que oficialmente se les

brindan a través de la estructura educativa. Otra aportación se relaciona con contenidos de formación emergentes para esta función tales como el manejo de conflictos y la actualización en cuestiones técnico-pedagógicas a raíz de las reformas curriculares de las últimas décadas. Finalmente se ofrecen algunas pistas para fortalecer las políticas de formación continua de esta importante función del sistema educativo mexicano.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente, Supervisión Escolar.

Las reformas curriculares de educación básica de las últimas décadas en nuestro país (1993; 2004, 2006; 2009), han planteado, entre otros importantes retos, la necesidad de fortalecer la formación no sólo de los docentes que se encargan de traducir estas propuestas en situaciones de aprendizaje en los salones de clase, sino también de aquellos que tienen la consigna de garantizar las condiciones necesarias (materiales, organizativas, académicas) para que estas aspiraciones educativas se concreten en las escuelas: los supervisores escolares.

Si bien esta función ha adquirido diversos matices (penales, político, administrativo, académico) a lo largo del tiempo (Arnaut, 2006), actualmente y a raíz de estas reformas curriculares y otras acciones de política educativa, en los últimos años se ha enfatizado la importancia de su papel *en el apoyo académico a las escuelas* de la zona o sector a su cargo (SEP, 2006), pero... ¿cuáles son los referentes con los que cuentan actualmente los supervisores para desarrollar esta importante tarea?, ¿consideran suficiente la oferta

de formación brindada por parte de la administración educativa, para responder a estas nuevas necesidades?

Desde estas primeras inquietudes, un punto de partida en nuestro estudio fue analizar la oferta de formación dirigida a esta figura del sistema educativo en el Distrito Federal,<sup>1</sup> desde la perspectiva de los mismos usuarios, para ello se realizaron 13 entrevistas individuales y 3 entrevistas grupales (conformados por 5, 6 y 6 participantes). Siendo 30 el número total de supervisores entrevistados.

Las entrevistas semi-estructuradas y a profundidad, nos permitieron identificar que, aunque esta oferta de formación les parezca relativamente suficiente y con posibilidades de mejora, ésta no ha resultado tan significativa en sus procesos de formación, como aquellas experiencias que se dan en contextos informales y durante el desarrollo cotidiano de sus labores profesionales, tales como el intercambio de recomendaciones con sus colegas o autoridades inmediatas, o bien, cuando resuelven algunas situaciones problemáticas en las escuelas de la zona a su cargo, entre otras situaciones.

Es así que la propia información empírica nos permitió afinar la mirada para centrarnos entonces en el análisis de estas vertientes de formación de carácter informal: ¿Cómo se aprende a ser supervisor de escuelas de educación básica?, ¿Cuáles son los dispositivos con los que cuenta un nuevo supervisor para aprender la profesión?, en el presente escrito, ofrecemos ofrecer algunas pistas al respecto.

## **El acceso al cargo: Entre la voluntad y la circunstancia**

Un primer aspecto que nos llamó inmediatamente la atención es que la mayoría de los supervisores entrevistados manifestaron el hecho de no haberse planteado dentro de su trayectoria profesional, la meta de ser supervisores de escuela:

*Supervisora.- Yo llegué a ser supervisora por una mera cuestión administrativa. Yo fui quince años directora en doble turno, era feliz, me gusta ser directora, pero en cuestiones administrativas yo tenía dos claves veintes, una dictaminada y una en interinos, y cada año me desplazaban. Pero viendo todos estos cambios, me llegó la oportunidad, me llamaron a la casa “¿sabe qué?, usted es candidata por dictamen extraordinario va una plaza de supervisora”, y por eso lo hice (SDF2-CGA).*

*¿Cómo llegó a ser supervisora?*

*Supervisora: La renovación de los cuadros de supervisores ocurre en el momento que se da el retiro voluntario, yo tenía a una compañera supervisora en ese momento que llega a ser jefa de sector, y ella se queda sin mucho de su cuadro supervisor, yo estaba como directora en la escuela en la que ella estaba como supervisora, ella conocía de mi trabajo... fue en esa renovación oleada de gente nueva en que llegué a la supervisión, invitada por la jefa de sector (SDF6 ROBP).*

Como se puede advertir, ambas profesoras no se habían planteado en su horizonte profesional, la perspectiva de ser supervisoras, sin embargo, por diversas circunstancias asumieron esta función. Lo anterior resulta significativo en lo que respecta a sus procesos de formación, pues al no tener avizorada esta meta en su carrera docente, muy probablemente no se plantearon la necesidad de contar con una preparación profesional para desempeñarla. Sin embargo, ¿qué pasa en el caso de aquellos docentes que sí se plantean ser supervisores escolares?, veamos el siguiente caso:

*Supervisor: Me gusta la función docente, pero también me gusta la función del director. Y bueno con cierta responsabilidad que conlleva, me agrada la supervisión, me agradan los diferentes niveles que fui pasando, me agradó en esa función y también la situación de querer hacer algo en las escuelas, cuando yo veía que en otro nivel no se estaban haciendo las cosas, pero cuando uno llega aquí, nos topamos con que se encaran diferentes situaciones y esa fue la parte importante: El querer hacer algo para poder hacer y trabajar (SDF10 HGG).*

Si bien el profesor plantea el deseo de ser supervisor, nos deja entrever que afrontar la función no es tan sencillo como se lo había planteado inicialmente: *nos topamos con que se encaran diferentes situaciones*, aspecto que probablemente no sólo tenga que ver con la necesidad de una mayor preparación profesional para afrontar estas situaciones, sino también con factores de diversa naturaleza. Finalmente lo que nos aportan estos testimonios es el hecho de que en la administración educativa no se ha contemplado la necesidad de que los supervisores que acceden al cargo, cuenten con una preparación previa para ejercerlo:

*Supervisora: Yo creo que debería de haber un curso de inducción antes de tomar el puesto y que no fueran sólo cuestiones de tipo normativo que sí es importante por supuesto, pero que fuera más allá en darnos elementos para tener una visión más holística del trabajo de un supervisor. Uno lo va recuperando en estos cinco años pero cuando uno llega*

*ahí, mi visión era muy cuadradita, nada más veía lo que yo podía ver, ni siquiera lo que quería si no lo que podía ver (SDF2 CGA).*

En este sentido, sería importante que se generaran acciones que permitieran a los docentes, que van a acceder al cargo de supervisión, contar con los elementos básicos de formación (comprensión de la política educativa) para desempeñarse en el cargo, en beneficio del logro educativo en las escuelas.

## **1. Al andar se hace camino... ¡y se aprende con los demás!**

Uno de los dispositivos que los supervisores entrevistados refirieron de manera más frecuente con respecto a la forma en que aprendieron a ser supervisores fue el intercambio de ideas con los colegas, veamos algunas referencias al respecto:

*Supervisora: No fue fácil aprender (a ser supervisora) porque... durante todo ese tiempo tuve varios supervisores. Todos muy respetables en su modo de trabajo; pero se aprenden muchas cosas, muy positivas y otras muy negativas. Uno dice: Ve el actuar de las gentes, y pues tú dices: Yo no haría... en su lugar yo no haría algo así, y eso o: yo no actuaría de esa manera o dices, esto sí lo haría (SDF4 CGA).*

*Supervisora: Yo veo a mis compañeros y me junto con los que saben. Y con los que puedo sacar provecho, con los que aprende uno mucho de normatividad. Porque hay gente muy preparada, hay veces que hay gente que ya viene con el don de dirigir, de administrar, de controlar, no sé... de ser líder. Entonces hay gente de donde mucho hay que aprender, yo además de los temas que se notan, hay compañeros que traen muy buenas propuestas de trabajo (SDF1 CGA).*

En el primer testimonio, se identifica como la *apropiación* (Heller, 1994) paulatina de ciertos marcos de actuación para desempeñar la función, se van adquiriendo incluso antes de asumirla; se aprende del otro a través de la observación y valoración de lo que hace, valoración que se hace desde una perspectiva personal, en donde se aprueban o se reprueban ciertas formas de ejercer la función, lo interesante sería profundizar en la perspectiva desde la cual la supervisora entrevistada valora la práctica de los que en su momento fueron sus autoridades inmediatas.

Por otra parte, en el segundo testimonio se aprecia cómo la *circulación de saberes docentes* (Talavera, 1992) no es un proceso de formación que se presente de manera exclusiva

entre los maestros frente a grupo, sino también con docentes que ejercen otro tipo de funciones, como es el caso de los supervisores escolares. En este caso, la consulta a otras colegas que ya tienen más años de experiencia en la función, proporciona algunas orientaciones para afrontar el reto, en esta ocasión con respecto al uso de la normatividad para desarrollar algunas de las actividades que plantea la función y de habilidades para dirigir y coordinar grupos de colegas, pero ¿sobre qué otro tipo de contenidos intercambian los supervisores algunos saberes profesionales?, para ahondar un poco más en ello, veamos otros testimonios:

*Supervisora: La supervisión escolar se ha convertido en el ministerio público y cuando se llega a trabar algún problema en las escuelas poder apoyar a los directores en conflictos que tienen muchas vertientes, en especial lo que tienen que ver con los padres (de familia) que se vayan satisfechos, que haya una buena negociación con los profesores y la dirección, la otra vez una compañera supervisora me pidió consejo al respecto, que ¿cómo le hacía? y yo le ayudé, pero... esto no debiera de ser porque nosotros no tenemos como trabajo esencial la resolución de problemas, pero nos hemos convertido por mucho en eso, y sí me causa muchas satisfacciones (SDF6 ROBP).*

En la opinión de esta supervisora se pueden apreciar varios aspectos interesantes para reflexionar: En primer lugar destaca el hecho de que otro de los contenidos “de formación” ofrecidos desde estos espacios informales de aprendizaje de la función supervisora, es el relativo a la *resolución de conflictos* en las escuelas, al parecer, la experiencia previa de otros colegas con este tipo de situaciones en los planteles, se valora como un referente importante para acudir a quien se considera, tiene el conocimiento para apoyar en los procesos de apropiación de la función, en los procesos de una formación que no tiene que ver con espacios formales como los cursos o talleres ofertados por la administración educativa, pero que se relaciona estrechamente con la práctica cotidiana, siendo una de las características de una formación docente acorde a las necesidades actuales (Imbernón, 2008).

En segundo lugar, es de llamar la atención que aunque la supervisora comente que la resolución de conflictos no debiera de ser una de las tareas centrales de la supervisión, para ella resulta una situación satisfactoria en el ejercicio de su función, probablemente porque cuente con las habilidades para desempeñarla y para apoyar a otras colegas, situación que en el resto de las entrevistas no necesariamente ocupó el primer lugar de “popularidad” entre los docentes entrevistados.

Finalmente, la identificación de la resolución de conflictos como uno de los contenidos de formación necesarios para el ejercicio de la función, nos lleva a identificar una de las problemáticas emergentes para la supervisión escolar en la actualidad, pues si bien esta vertiente de la función siempre ha estado presente desde su origen (Arnaut, 2006); en los últimos años y considerando la literatura al respecto (Viñas, 2007) y las opiniones de los supervisores entrevistados, ésta se ha agudizado de manera significativa... ¿Qué factores han incidido en ello?, este tema sería motivo de otra investigación.

## 2. Pero... ¡también se aprende de los libros y de los cursos!

Contrario a lo que pudiera parecer desde una mirada superficial y que soslaya la preparación de los docentes, varios de los supervisores entrevistados refirieron como otra de sus fuentes de formación en la función, es la relativa a la consulta de libros y documentos, como se puede apreciar a continuación:

*Supervisora: He tratado de capacitarme yo sola, he leído, lo que también me ha funcionado es preguntar, me dicen -Lee estos manuales- los consultó y sí, y de ahí me doy ya más una idea de cómo hacerle con algunas cosas de la supervisión: cómo resolver algunos problemas, cuáles son mis responsabilidades como supervisora (SDF9 HGG).*

*Supervisor: Es necesario formarnos, porque, cuando nosotros platicamos con los directores y no somos capaces de identificar una desviación teórica, ¿Qué sucede?, que entonces vamos recreando el error y no permitimos al director abrir esta visión crítica de decir "no sé todo, tengo que ir revisando los materiales, revisar algunos referentes teóricos", eso se ha realizado en la zona, esa necesidad del director y de nosotros de revisar referentes teóricos para poder completar su intervención como líder académico. (SDF2 CGA)*

En estos dos testimonios podemos advertir dos vertientes de consulta de las fuentes escritas: por un lado para responder a demandas inmediatas de la función, tales como el uso de la normatividad para resolver ciertas problemáticas que demanda la función; y por el otro, desde una visión a mediano plazo, en donde la intención es contar con referentes teóricos que permitan desarrollar la función supervisora desde una perspectiva más amplia. Una perspectiva en donde la consulta de fuentes bibliográficas no sea una práctica exclusiva de quien ejerce la supervisión, sino también de aquellos con quienes se trabaja (los directores escolares), con la finalidad de fortalecer la labor profesional en lo colectivo.

Finalmente del segundo testimonio llama la atención el hecho de relacionar la teoría con el desempeño de la función, es decir, con la práctica profesional, habría en este sentido que profundizar de qué manera este supervisor concibe esta relación de la teoría para efectos de que los directores “completen su intervención como líderes académicos”. Esto nos habla de un perfil profesional del supervisor que paulatinamente ha ido cambiando en el Distrito Federal, como podemos ejemplificar a continuación:

*Supervisor: Cuando me fui a la dirección me pregunté, ¿Cómo reviso un avance programático? , ya había cambiado la metodología una vez más por que llego la reforma del 93 entonces yo me asusté pensando que tenía que actualizarme para orientar a mis compañeros, entonces decidí meterme a estudiar el diplomado sobre la enseñanza y entonces retomamos a Piaget a Vigosky el constructivismo... ¡es como si yo hubiera vuelto a estudiar!, cuando llegué a la supervisión hice lo mismo, me seguí preparando. (SDF12 MVSB)*

*Supervisora: Durante el cargo como directora lo que recuerdo de la UPN es que cuando el cargo sale de la dirección y ahora en la supervisión me metí al diplomado pensando en eso, ¡hay tantos saberes que puedo hacerlos míos! (SDF13 MVSB)*

En ambos casos se puede identificar una preocupación por responder a las demandas de la función, pero en esta ocasión no sólo para el manejo de la normatividad o de la resolución de conflictos, sino para afrontar los retos que implica supervisar procesos pedagógicos en las escuelas... ¿cómo supervisar y dar seguimiento sobre lo que no se conoce?; en este sentido, resulta interesante cómo, pese a los problemas pendientes en materia de formación continua (Imbernón, 2004), los supervisores siguen visualizando en la oferta de formación oficial, algunas posibilidades para fortalecer su desarrollo profesional. Sin embargo, cabe aclarar que esta tendencia de preocuparse por una formación profesional de manera permanente, es relativamente reciente y que ha ido *in crescendo*, en buena medida por el cambio generacional de supervisores que está teniendo lugar en el Distrito Federal, lo cual no refleja todavía una generalidad.

### **3. Algunos aprendizajes sobre la formación de supervisores**

Los hallazgos presentados, en primer lugar nos permiten vislumbrar distintas vetas a potencializar en materia de la formación continua de los supervisores: primeramente considerar la necesidad de plantear políticas de formación para aquellos docentes que ingresan a la función, tales como los cursos de inducción mencionados por los propios

entrevistados, cursos que podrían complementarse con tutorías por parte de supervisores con experiencia en la función, quienes podrían acompañarlos durante sus primeros meses en esta labor directiva, considerando la relevancia que para los docentes tiene el intercambio de experiencias con los colegas.

En segundo lugar, estos hallazgos nos dan pistas sobre la manera en que se podrían fortalecer los diversos programas de formación que se ofertan por parte de la administración educativa: propuestas que respondan de manera más cercana a las problemáticas cotidianas de la función, propuestas que propicien el uso de la teoría para repensar la práctica supervisora (probablemente a través del estudio de casos) y finalmente, propuestas que no soslayen los saberes profesionales de los docentes que desempeñan esta función, sino considerarlos para aprender entre ellos y con ellos, una nueva forma de pensar la función supervisora.

Para finalizar, cabe aclarar que no desconocemos la complejidad en que se encuentra inserta la supervisión escolar para responder a las actuales demandas, únicamente estamos planteando la manera en que la formación continua podría contribuir mayormente contribuir al fortalecimiento de esta importante función en nuestro sistema educativo mexicano.

## Notas

1. Este trabajo forma parte de la investigación "Formación de los Supervisores de Educación Primaria en México: Análisis de Necesidades" desarrollada por Innovación y Asesoría Educativa A.C. (Caso Distrito Fede-

ral), en colaboración con la Universidad de Barcelona, España, la Universidad Autónoma de Nayarit, la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Universidad Autónoma de Quintana Roo.

## Referencias

- Arnaut, Alberto (2006) "La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua" en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* México, SEP-OEI p. 15-27
- Guerrero, Cuauhtémoc (Coord.) (2006) *Orientaciones para fortalecer la acción académica de la supervisión* en Colección: Documentos para fortalecer la Gestión Escolar, México, SEP
- Heller Agnes (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España, Península.
- Imbernón, Francisco (2004) *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Colección Biblioteca de Aula, Barcelona, España, Graó.

\_\_\_\_\_ (2008) *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España, Graó.

Talavera, Ma. Luisa (1992) *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio Etnográfico*. Tesis de Maestría No. 14, México, DIE-CINVESTAV-IPN

Viñas, Jesús (2007) *Conflictos en los centros educativos*. Colección: Acción Directiva. Barcelona, España, Graó.