

**Las prácticas  
de supervisión escolar:  
Constitución y cotidianidad**

*Alfonso Torres Hernández*

LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN ESCOLAR:  
CONSTITUCIÓN Y COTIDIANIDAD

*Alfonso Torres Hernández*

Primera edición, 23 de febrero de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-442-1

F

LB2806.4

T6.7 Torres Hernández, Alfonso

Las prácticas de supervisión escolar : constitución y cotidianidad / Alfonso  
Torres Hernández. -- Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (37 p.) ; 366 KB ; archivo PDF. -- (Fascículos a 40 años de  
la UPN)

ISBN 978-607-413-442-1

1. SUPERVISION ESCOLAR I.t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*HECHO EN MÉXICO.*

---

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CONSTITUCIÓN .....	8
COTIDIANIDAD .....	25
APUNTES FINALES .....	31
REFERENCIAS .....	34



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

## UNIDAD 131

### LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN ESCOLAR: CONSTITUCIÓN Y COTIDIANIDAD

*Alfonso Torres Hernández\**

#### INTRODUCCIÓN

La supervisión escolar, como elemento clave de nuestro sistema educativo, ha ocupado siempre un lugar relevante, el reconocimiento que se le hace desde la política y autoridades educativas, así como de representantes sindicales, es un indicador de ello. Lo anterior, permite comprender que, para una redefinición de su función, es necesario considerar el entorno donde se constituye y en el que se ejerce, además de las relaciones que

---

\* Profesor normalista, Lic. en Educación Primaria, Lic. en Ciencias Naturales, Maestro en Educación y Doctor en Ciencias de la Educación. Trabajador de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Hidalgo desde hace 39 años. Ha sido docente y asesor técnico en educación primaria. Docente de bachillerato pedagógico. Actualmente es Docente de Licenciatura, Maestría y Doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Hidalgo (Unidad 131). Articulista en el Diario Milenio, Hidalgo. Conferencista y tallerista. Investigador del campo de política y gestión.

establece. Esta posición permite que se puedan entender las prácticas cotidianas de supervisión, desde un sentido genérico y particular.

En este orden de ideas, la imagen que por años se ha tenido de las y los supervisores escolares, refiere a una persona que es ajena a los procesos que se desarrollan al interior de las escuelas, pero que su presencia siempre está acompañada de un sentido de vigilancia y control que la hace estar relacionada estrechamente con los espacios de autoridad y poder. Una autoridad que oficialmente representa y un poder que ha construido a través de los años.

En la década de 1891-1901, época de ajustes y toques finales para lograr la plena eficiencia del sistema educativo mexicano, se estableció la Ley Reglamentaria para la Instrucción Obligatoria (marzo 21 de 1891), promulgada por el ministro Joaquín Baranda. En el Artículo 64 se señalaban las atribuciones del Consejo: 1) proponer a quien corresponda la remoción de los profesores y directores por motivos justificados; 2) dirigir a los mismos empleados las observaciones oportunas para el mejor servicio de la escuela; 3) resolver las dificultades entre los profesores, y 4) exponer a los consejos de vigilancia las observaciones que creyere oportunas para el mejor cumplimiento de la ley. En esta forma, Baranda estimó que se le daba a la enseñanza primaria toda la atención requerida por su central importancia. El capítulo 8o de la ley introducía una innovación en el Artículo 69, donde se estipulaba que el presidente de la república nombraría, cuando lo estimara conveniente, a los inspectores de las escuelas oficiales, quienes dependerían del Ministerio de Instrucción, y de éste recibirían las disposiciones propias de su cargo. Luego se señalaban los requisitos de edad (25 años cumplidos), la ciudadanía mexicana, ser profesor titulado y haber servido con buen éxito. Más tarde, Abraham Castellanos se expresaba en términos desfavorables de tales inspectores:

“Estos inspectores sirven para desorganizar la instrucción. Son magníficos destructores del orden escolar. Jamás han pensado en su santa

misión... El alumno y el maestro tiemblan ante este cosaco de la pedagogía (1907, pp. 172-173)".<sup>1</sup>

Desde esta perspectiva, en una zona escolar, la persona supervisora aparece como un elemento que influye en el trabajo de directores, directoras y docentes. Su función de nexo, entre la autoridad educativa superior y quienes conforman el personal de la zona escolar a su cargo, le hace jugar un papel que tiene que ver con la coordinación de las actividades y la relación permanente con quienes integran el personal de la zona en los ámbitos laboral, sindical, social y educativo.

La determinación de las actividades por su parte o el desarrollo de alguna situación están ligadas a las nociones de control, vigilancia, inspección, autoridad y poder, en tanto que parece que nada puede ocurrir en las escuelas de la zona escolar sin el conocimiento de quien supervisa.

Es así como se puede advertir que el orden institucional emanado de la macroestructura educativa ha generado la constitución de una cultura organizacional que ha prevalecido en las zonas escolares, en la cual quien supervisa se reconoce como representante institucional de las políticas educativas y como agente de poder y autoridad, no así de liderazgo y conocimiento de su labor. Una labor que frecuentemente es criticada por los y las docentes y exaltada por la autoridad educativa superior. Este tipo de cultura ha determinado a la o al supervisor escolar a "ocupar el lugar de la autoridad, de la conducción y coordinación general, con una importante cuota de poder en torno a la toma de decisiones y a la promoción de cambios o al mantenimiento del *statu quo*".<sup>2</sup>

Lo anterior, me permite plantear que, a través de las relaciones sociales y prácticas que desarrolla, el personal de supervisión escolar contribuye a determinar algunos aspectos de la cultura particular de la

---

<sup>1</sup> Meneses M., Ernesto (1998). Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. Vol. 1. p. 498. México: Centro de Estudios Educativos/UI.

<sup>2</sup> Nicastro, S. (1992). La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. 10. p. 66. Buenos Aires, Argentina: MEJ/OEA.

zona a su cargo. En esta construcción social, se expresan las representaciones y concepciones que las y los supervisores tienen de los procesos educativos, si éstas han sido configuradas con base en una trayectoria institucional (sindical, preferentemente), es posible que las prácticas y relaciones se apeguen a la norma y tradición histórica; en cambio, si provienen de una trayectoria diferente (académica, por ejemplo), podrían tener una tendencia hacia el conocimiento e innovación.

## CONSTITUCIÓN

Históricamente en la figura de el o la supervisora se expresa el cumplimiento de lo instituido y el apego a la normatividad. Desde la edad antigua hasta la actualidad, ha estado ligada a las concepciones de control, vigilancia, inspección y evaluación, que se configuran alrededor de un papel que concentra la autoridad y el poder. En este sentido, Weber recuperado por Chiavenato (1994), plantea que

la *autoridad* representa el poder institucionalizado y oficializado. *Poder* implica potencial para ejercer influencia sobre las otras personas. *Poder* significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social... el *poder* por lo tanto, es la posibilidad de imposición del arbitrio por parte de una persona sobre la conducta de las otras. La autoridad proporciona el *poder*, tener *autoridad* es tener poder.<sup>3</sup>

La aproximación planteada intenta mostrar cómo en una supervisión escolar de educación primaria es posible identificar una serie de problemáticas en las prácticas que se van constituyendo y cómo éstas son

---

<sup>3</sup> Chiavenato, Idalberto (1994). Modelo burocrático de organización. Antología Institución Escolar. pp. 42-75. México: UPN.

determinadas por un orden institucional dado. Lo anterior constituye el objeto central de indagación que he planteado, motivado por el interés personal de profundizar en el estudio de la supervisión escolar y de contribuir a la construcción de conocimiento teórico que permita generar una concepción diferente en este campo.

En este tenor, al incursionar en el ámbito de las prácticas educativas, la mirada que sostenemos inicialmente es muy apegada al sentido común, pocas veces nos genera extrañeza y la generalización de nuestras concepciones se hace presente. La práctica de la investigación hace que esa visión se convierta en un punto de partida hacia el asombro y el conocimiento sólido de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Lo anterior sin duda fue lo que estuvo presente en mis primeras incursiones en el campo de la investigación. La asesoría pedagógica de los y las docentes que auxilian en una supervisión escolar de educación primaria se convirtió en el punto de interés inicial, objeto de estudio que se afinó y focalizó en el transcurso de la investigación hasta llegar a profundizar en el estudio de la acción pedagógica de quien supervisa en las visitas a las escuelas, donde la incertidumbre y la fiscalización estaban presentes.

El interés por las prácticas de supervisión lejos de abandonarse se profundizó en comprender *lo que estas personas hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen*, interrogantes genéricas que estuvieron presentes en la perspectiva de iniciar un nuevo proceso de investigación. El estudio en la materia ha sido escasamente abordado, y en ello radica parte de mi interés, lo que posibilita una serie de perspectivas, entre ellas, la de que los cambios que se plantean en el terreno educativo exigen del personal de supervisión escolar un desempeño de rol más académico y eficiente que contribuya a un modelo de escuela más innovador. Por otra parte, estudios sobre la supervisión escolar, han planteado la categoría de *poder* como algo presente en los procesos de supervisión, no necesariamente ligado a la constitución de las prácticas en un entrecruzamiento de los ámbitos social, institucional, grupal e individual.

La finalidad de profundizar en el ámbito de la supervisión escolar en educación primaria, contexto al cual me he aproximado y considero clave

del sistema educativo mexicano, está ligada al propósito central de la investigación que consiste en “analizar la constitución de las prácticas de supervisión en educación primaria dentro del orden institucional establecido en el sistema educativo”, lo que motivó una búsqueda exhaustiva y apasionante desde los primeros momentos para desentramar la compleja red de elementos presentes en la realidad de una supervisión escolar.

El interés en comprender la situación que vive la supervisión escolar en educación primaria me llevó al estudio de determinantes sociales e institucionales que tienen que ver con el proceso de constitución de sus prácticas. Penetrar en este planteamiento me permitió reflexionar qué tanto tiene que ver el ámbito de una zona escolar con la realidad social dominante y condicionante para los procesos educativos.

Situarme en la posibilidad de identificar en ella los elementos que están presentes en su organización, en el conocimiento de la lógica de su funcionamiento y en la multitud de relaciones causales y funcionales que se establecen a su interior, fue reconocer en ello la complejidad<sup>4</sup> de su *vida institucional*, donde se manifiesta la coexistencia del orden y el desorden y que, por tanto, su indagación tendría como punto de partida para la comprensión de la dinámica existente, la trama de relaciones internas y externas.

En este contexto, he considerado que la supervisión escolar es determinada y determinante de un cierto orden social establecido, tanto a nivel de la sociedad en general, como a nivel institucional (escolar) y particular de la persona, atravesando distintas instancias en que actúa la o el supervisor y las cuales es posible que actúen simbólicamente por medio

---

<sup>4</sup> En el paradigma de la complejidad se sostiene que la realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. Se supone la presencia de fuerzas que reconocen múltiples fuentes y que se ejercen en distintas direcciones. Por tanto, se admite la coexistencia en el mismo sistema, de relaciones complementarias, simultáneas y antagónicas. La organización existe en un medio interno de relativo desorden, diversidad e incertidumbre. Véase Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo (1992). Componentes del paradigma de la Complejidad. Identidad de las organizaciones. pp. 82-110. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

de actos y no actos, de palabras y de silencios. En dar cuenta de *cómo se constituyen las prácticas de supervisión en educación primaria dentro de un orden institucional* radicó el *objeto central* de mi investigación. Y uno de los puntos de arranque, consistió en discutir las ideas de práctica de supervisión y orden institucional.

Las prácticas de supervisión se constituyen en el espacio y el tiempo. En la interacción social cotidiana del personal de supervisión con sus subordinados y subordinadas. En ese contexto de relación cara a cara, las personas desarrollan acciones intencionadas. La *práctica* entonces, la concibo como el cúmulo de acciones intencionales que se desarrollan en un ámbito particular y las cuales no se inscriben de manera inconsciente en su hacer cotidiano.<sup>5</sup> La *práctica*, además, se sitúa en un contexto sociohistórico específico donde las personas involucradas en los procesos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores. Por ser el educativo, el ámbito particular del personal de supervisión, cuando mencione “prácticas de supervisión” estaré haciendo alusión a las educativas.

La práctica educativa se constituye entonces como la unidad funcional del campo educativo, con una lógica de producción y construcción específicas, cuyo centro se ubica en la intención de transformar. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Sacristán (1998), “es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social”.<sup>6</sup> En el mismo sentido, es educativa porque su intención propicia su formación.

De forma esquemática, Maurice Tardif (2004), identifica tres concepciones fundamentales de la práctica educativa que provienen de nuestra cultura: la primera relaciona la práctica educativa con un *arte*. En tanto actividad específica, el arte se basa en disposiciones y habilidades

---

<sup>5</sup> Matthew Lipman considera que entiende por “práctica” cualquier actividad metódica. La práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión. Véase Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. p. 52. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

<sup>6</sup> Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003). 2. *Acciones actores y prácticas educativas*. Serie *La investigación Educativa en México 1992-2002*. p. 191. México.

naturales, en *habitus* específicos, o sea, en disposiciones desarrolladas y confirmadas por la práctica y por la experiencia de un arte concreto; la segunda, con una *técnica guida por valores*, argumenta que la práctica educativa moviliza dos grandes formas de acción: por una parte es una acción guiada por normas e intereses que se transforman en finalidades educativas, y por otra, es una acción técnica e instrumental que busca basarse en un conocimiento objetivo y en un control axiológicamente neutro de los fenómenos educativos. Estas dos formas de acción exigen dos tipos de saber, el moral y práctico relativo a las normas y finalidades de la práctica educativa, y científico-técnico relativo al conocimiento y al control de los fenómenos educativos, finalmente, la tercera concepción, con una *interacción*. La actividad educativa está relacionada con la comunicación y la interacción en cuanto proceso de formación que se expresa mediante la importancia atribuida al discurso dialógico o retórico.<sup>7</sup>

En este contexto de ideas, las prácticas de supervisión podemos concebirlas como un campo de estudio, reflexión y acciones intencionadas que se despliegan en niveles y dimensiones diversas de los procesos de interacción que desarrollan quienes supervisan en el contexto socio-histórico de la zona escolar que tienen a su cargo. Es decir, se pueden reconocer a las prácticas de supervisión como producto de las relaciones sociales constituidas históricamente y en permanente transformación, mediante la participación de sujetos concretos en quienes se sintetizan múltiples determinaciones institucionales, contextuales y culturales.

De igual manera, se puede decir que las prácticas de supervisión se expresan en el conjunto de haceres, saberes y sentir que las y los supervisores incorporan, construyen y recrean en su accionar cotidiano en su ámbito particular de acción: la zona escolar. Por lo tanto, este tipo de prácticas son emanadas de una reinterpretación de quien supervisa y que para ser consideradas como educativas, deberán ser con un sentido de transformación de la realidad escolar.

---

<sup>7</sup> Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. pp. 111-123. Madrid, España: Narcea.

Así, cuando desarrollan reuniones técnicas, visitas de orden pedagógico o asesoría con docentes, su acción es reflexiva e intencionada, en tanto que busca la transformación de las y los otros hacia sus propios esquemas de interpretación.

Para Kemmis (1999), entender la práctica tiene que ver con la resolución del problema en la relación teoría-práctica, y plantea que un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar la práctica como algo construido en los planos social, histórico y político, más allá de pensarla como “mera actividad”, además de entenderla de forma interpretativa y crítica. Argumenta que el sentido y significación de la práctica se construye al menos dentro de cuatro planos:

--En primer lugar, no podemos comprender el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional.

--En segundo lugar y de modo más general, el sentido y significación de una práctica se construye en el plano social. No solo los interpreta el agente sino también los demás.

--En tercer lugar y de forma aún más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico. En cierto nivel debe interpretarse en relación al origen histórico de las situaciones. En otro nivel, con las tradiciones más profundas acuñadas con el paso de los años.

--En cuarto lugar, el sentido y significación de la práctica se construyen en el plano político.<sup>8</sup>

Como se puede advertir, las prácticas que realiza un supervisor o supervisora escolar no desconocen el sentido de construcción en estos planos.<sup>9</sup> La trayectoria personal y su inscripción en un contexto histórico, social

---

<sup>8</sup> Carr, Wilfred (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. pp. 23-24. Madrid, España: Ediciones Morata.

<sup>9</sup> Las prácticas educativas no son hechos aislados unos de los otros, sino que, para la misma sociedad, se encuentran ligados en un único sistema de educación adaptado a ese determinado país y a esos tiempos determinados. Véase Durkheim, Émile (1976). Educación como socialización. p. 118. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

y político se expresan en los momentos de interacción con directores, directoras y docentes. Asumirse como autoridad educativa, tiene que ver con la relación cercana que ha guardado la supervisión con el Estado, como salvaguarda de un orden social determinado. Posicionarse como igual en relaciones más horizontales, tiene que ver con la forma en que logro el ascenso, es decir, su trayectoria personal.

En refuerzo a lo anterior, Carr (1999) plantea que realizar una práctica educativa, evidencia que no se trata de una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los y las profesionales.<sup>10</sup>

Los supervisores y las supervisoras escolares, en tanto profesionales de la educación, recurren a sus representaciones, elaboradas y transmitidas en su ámbito particular, con el propósito de definir, estructurar y orientar su actividad cotidiana. Son entonces, representaciones que forman parte de la persona supervisora, y que le permiten dar sentido a sus prácticas y tenerlas como puntos de referencia en diversas situaciones.

Es momento de preguntarnos ¿qué es lo constitutivo de las prácticas de supervisión? La respuesta la encontraremos en cada práctica de supervisión concreta. El contexto sociohistórico, político, educativo, cultural y económico, así como la trayectoria personal y profesional de quien supervisa y el contenido de cada práctica, sea una reunión, una observación, una visita, una asesoría, una comunicación, etcétera, emergen como elementos decisivos para la constitución de las prácticas de supervisión.

El proceso de *constitución de prácticas de supervisión* lo comprendo como un *continuo* en que el personal de supervisión objetiva una serie de funciones actividades que le competen, y que necesariamente tiene que ver con el contexto sociohistórico en que se ha desarrollado su vida profesional y personal. Este acercamiento conceptual, me ayuda a comprender

---

<sup>10</sup> Carr W. *Op cit.*, p. 64.

que esa objetivación que se da en la persona supervisora ocurre dentro de un orden, instituido política y socialmente, que le determina, a través de una serie de mecanismos y estrategias, su actuar cotidiano.

Lo constitutivo de las prácticas de supervisión hemos de buscarlo entonces en las acciones que desarrollan quienes tienen a su cargo esta función: cómo las representan, qué dicen, qué hacen, cómo se relacionan, qué reflexionan, qué les significa, es decir, clarificando sus intenciones educativas en la interacción social.

Es posible comprender la complejidad de estas prácticas a partir de los aportes que hace Cecilia Fierro (1999) al argumentar que “entendemos a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso --maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia--, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”.<sup>11</sup>

La práctica educativa es compleja porque remite a la necesidad de diferenciar distintos niveles y dimensiones que permiten analizarla, además, porque se asienta en una idea en la que se encuentran imbricados cultura y conocimiento; imbricación que a su vez implica una aproximación a la práctica educativa como totalidad vivida por sujetos, circunstanciada por sujetos y que se manifiesta a través de la subjetividad. Es decir, la práctica educativa se hace visible en incontables secuencias de discurso, de comportamiento, de formas de organización que ponen de relieve el pensamiento y la acción humana que se tornan específicos en tiempos y espacios concretos.

En este sentido, asumir la idea de *prácticas de supervisión* como prácticas sociales complejas, implica asumir sus dimensiones de intencionalidad, de interacción social, circunstancialidad y de instrumentalidad. Porque en ellas se entrecruzan una red de significaciones que pueden ser

---

<sup>11</sup> Fierro, Cecilia (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. p. 21. México: Paidós.

explicadas por una multiplicidad de factores como las redes de interacción, las condiciones de realización y las necesidades de intervención.

La reflexión y la indagación sobre la constitución de las prácticas de supervisión en un determinado orden institucional implican la clarificación de supuestos y criterios establecidos, pero también pueden involucrar el cuestionamiento de estos aspectos desde el interior mismo de las prácticas. En este sentido, Bourdieu nos dice que la noción de *habitus* nace en él de la voluntad que tiene de hacer recordar que, junto a la norma expresa y explícita o de cálculo racional, existen otros principios generadores de las prácticas. Lo anterior especialmente en aquellas sociedades en las que hay muy pocas cosas codificadas, de tal manera que para explicar lo que los y las agentes hacen, hay que suponer que obedece a una especie de sentido del juego, y para comprender sus prácticas hay que reconstruir el capital informativo que les permite producir pensamientos y prácticas que tienen un sentido y son reglamentados, sin una obediencia consciente, a reglas que hayan sido explícitamente formuladas como tales.<sup>12</sup>

La situación problemática planteada entonces, demandó una actividad de investigación que diera cuenta de la comprensión<sup>13</sup> del *orden institucional*, donde cobran relevancia los planteamientos de Loreau respecto a los momentos de la dialéctica hegeliana: universalidad, particularidad e individualidad, que desde el *análisis institucional* se perciben como lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado, respectivamente. En esta perspectiva se reconceptualiza a la institución como “la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como en el lugar donde se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones

---

<sup>12</sup> Murguía, Jorge y Castellanos, Margarita (2001). La jaula de los deberes. p. 157. México: UPN.

<sup>13</sup> Comprensión debe ser entendida en los términos que la plantea Jacques Ardoino (1997), como darle un lugar al sentido y las significaciones.

sociales”.<sup>14</sup> Si esto es así, es posible tener un conocimiento organizado de la realidad social que se vive en una supervisión escolar. La realidad social entendida como “la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural”<sup>15</sup> experimentado tal cual como los viven las y los supervisores con las y los maestros con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción.

Por otra parte, resultó interesante recuperar los planteamientos que pondera Jorge Javier Romero (1999) respecto a la idea de que “las instituciones son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los seres humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia, estas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. El cambio institucional delinea la forma en que la sociedad evoluciona en el tiempo y es, a la vez, la clave para entender el cambio histórico”.<sup>16</sup>

Esta aseveración de Romero alude al orden institucional que se expresa en organismos educativos como la supervisión escolar, donde la regulación de las prácticas se ve determinada por las reglas escritas y no escritas para el actuar cotidiano.

El orden, nos dice Abbagnano (1960), es una relación cualquiera entre dos o más objetos, que puede expresarse mediante una regla y en la cual se distinguen tres nociones específicas:

--El orden serial es el propio de la relación antes y después. Aristóteles observó que esta relación se encuentra donde hay un principio, porque en tal caso las cosas pueden hallarse más o menos cercanas al principio.

---

<sup>14</sup> Schutz, A. (1974). Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales y Conceptos fundamentales de la fenomenología. El problema de la realidad social. pp. 71-85. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

<sup>15</sup> Chamizo, Octavio y Jiménez, P. (1994). El análisis institucional. Antología Institución escolar. pp. 127-137. México: UPN.

<sup>16</sup> Powell, W. y Dimaggio, Paul (1999). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. p. 8. México: FCE.

Un antes o un después puede ser determinado con referencia al espacio y tiempo, al movimiento, a la potencia o a la disposición.

--La segunda especie de orden es la que consiste en la disposición recíproca de las partes de un todo y concierne, como lo anotara Aristóteles, al lugar, a la potencia o a la forma. Disposición de los objetos en sus lugares adecuados y apropiados con vistas a la finalidad propia del objeto.

--El tercer concepto de orden es el de grado o nivel respecto a un orden total.<sup>17</sup>

Las prácticas de supervisión, entonces, se desarrollan dentro de un orden institucional que implica el seguimiento y regulación de acciones a partir de reglas, cuyo propósito es cuidar que exista buena disposición de las cosas entre sí y de cómo las y los actores las operan en su ámbito particular.

Las prácticas de supervisión exigen llevar a cabo operaciones determinadas bajo una secuencia general que implica un asunto de dependencia en tanto que se plantea necesario alcanzar determinado estado para poder abordar el siguiente. Si no es así, pareciera que carece de sentido. La idea de dependencia me permite recuperar la concepción de orden físico que plantea Joan-Carles Melich (1998) cuando dice que el ser humano construye según un paradigma, un modelo. En todo orden físico, el *centro* desempeña un papel crucial, por ser uno de los aspectos fundamentales de toda tradición antropológica. Es el origen, el punto de partida de la historia, lo que da cohesión y unidad a la comunidad. El *centro* es el principio, y también el medio y la justicia. Tiene significado físico, pero también intelectual y moral. El orden físico se relaciona aquí con los otros órdenes simbólicos, el institucional y el relacional.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Abbagnano, Nicola (1960). Diccionario de filosofía. pp. 877-879. Cuba: Instituto Cubano del Libro.

<sup>18</sup> Melich, Joan-Carles (1998). Antropología simbólica y acción educativa. p. 126. España: Paidós.

En la revisión somera de las prácticas de supervisión, se puede advertir la enorme dependencia a predeterminedar su acción respecto a un orden superior que reconoce como *centro*, que en este caso es la Dirección de Educación Primaria. Si no fuera así, la función supervisora perdería equilibrio y carecería de finalidad. Perder el *centro* significaría que la acción educativa se viera amenazada al no tener punto de referencia para establecer finalidades y darle sentido.

Desentrañar y comprender cómo el orden institucional determina la constitución de las prácticas de supervisión, implica reconocer a las instituciones como estructurantes de la política educativa, en razón a que no solo moldean las estrategias, sino que definen los objetivos y encarrilan las situaciones de cooperación y conflicto. En este contexto, lo o el supervisor escolar desarrolla su función y sus prácticas, aun cuando su comportamiento acotado por las reglas, puede ser o no reflexivo. Por otra parte, las reglas, como expresión del orden institucional, se reconocen como lecciones complejas producto de la experiencia acumulada y filtradas para su aplicación a través de niveles de inteligencia, discurso y deliberación social.

Desde estos planteamientos, que intentaron dar sentido al proceso de construcción del objeto de investigación, destacó el proceso sociohistórico que ha dado constitución tanto a quienes se desempeñan como supervisores o supervisoras escolares como a la supervisión escolar misma, vista como institución. En este proceso, reconozco que la elección del objeto estuvo determinada por implicaciones de corte profesional, por trabajar en forma cercana con personal de supervisión escolar y continuar con la temática de investigación en los estudios de maestría, lo cual dio una dinámica particular a la indagación planteada.

Los planteamientos y reflexiones iniciales hasta aquí expresados, así como la pregunta general que orientó la investigación, me llevaron a una serie de interrogantes que buscaron desestabilizar las certezas y supuestos en torno a las prácticas de supervisión, principalmente porque éstas se derivan del nivel educativo que más conozco, que es el de educación primaria general, pero que con la intención de profundizar en el

conocimiento de la supervisión escolar, la investigación se extendió hacia la modalidad de primaria indígena. Esta serie de interrogantes me permitieron no caer en inferencias que aludían a la totalidad del sistema educativo a partir de lo que sucede en una supervisión. De ser así, hubiera caído en lo que se denomina falacia de composición.<sup>19</sup> Instalado en ello, fue que me pregunte:

--¿Cómo se construye el orden institucional en el sistema educativo mexicano y en el sistema hidalguense de educación en particular?

--¿Qué consideraciones se hacen para la formulación e implementación de una política educativa en el campo de la gestión escolar?

--¿Cómo se hacen presente los elementos formativos de la docencia en los supervisores escolares de educación primaria?

--¿Qué implicaciones tiene la trayectoria profesional de las y los supervisores escolares de educación primaria?

--¿Cómo se desarrollan las prácticas de supervisión escolar en educación primaria?

--¿Qué sentido le da el personal supervisor a las prácticas que desarrolla?

--¿Qué interrelaciones definen las prácticas de supervisión escolar en educación primaria?

--¿Cuál es la relación entre el orden instituido en una zona escolar y las prácticas instituyentes de supervisión?

--¿Cómo conciben el cambio institucional las y los supervisores escolares?

--¿Cómo se construyen las prácticas de supervisión?

Estas y otras interrogantes intentaron dar cuenta de las distintas dimensiones del problema planteado (político, institucional, individual), además de establecer una serie de articulaciones teóricas y empíricas que permitieran un trabajo de reflexión más fino respecto a las prácticas de supervisión.

---

<sup>19</sup> Cohen, Morris y Nagel, E. (1961). Introducción a la lógica y al método científico. pp. 214-231. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Por otro lado, desde un punto de vista normativo, al supervisor o supervisora escolar se le tienen asignadas funciones y tareas de carácter pedagógico y administrativo, incluyéndose en estas últimas las de orden laboral. En cada uno de estos ámbitos, las representaciones construidas por su parte se hacen presentes. La experiencia, la trayectoria profesional, su formación y su vida personal se configuran integralmente en su persona, para mostrar una *forma de ser*, es decir, una particular forma de constituir y desarrollar su práctica.

El proceso de comprensión de la constitución de las prácticas de supervisión, demandó una actividad de investigación que diera cuenta de la comprensión del *orden institucional*, además resultó relevante, y necesario, considerar diversas líneas analíticas que tuvieran que ver con la reconstrucción sociohistórica de la supervisión escolar, el contexto actual del campo de la gestión y política educativa, el reconocimiento de la función supervisora, la trayectoria y formación de quienes la ejercen y los paradigmas dominantes en la organización institucional.

Comprender que las formas en que las y los supervisores escolares interaccionan con los docentes, directivos y directivas, donde se ponen en juego representaciones de autoridad y poder, implicó reconocer que la historia ha colocado al personal supervisor en un lugar ligado a las concepciones de control, vigilancia, inspección y evaluación. En la asunción de estas concepciones hacia el rol y función que desempeñan, impregnan sus prácticas. No es gratuito entonces que la imagen que se construye en las zonas escolares a su respecto se ve ajena, no como alguien cercano, sino como alguien diferente, y que, por su condición y posición, pueda vigilarle y controlarle.

Este posicionamiento e imagen, resultado de la historia, emerge entonces como un elemento sustancial para comprender que las prácticas de supervisión, en su constitución, poseen elementos visibles (las disposiciones hacia las y los subordinados) y no visibles (el control a través de esas disposiciones) que cotidianamente se desarrollan.

Ahora bien, quien se encarga de ejercer la labor supervisora emite las disposiciones, no como una construcción propia, sino como un

instrumento de mediación entre su entorno de gestión y política y sus subordinados y subordinadas. Las intenciones de mejorar la práctica docente, que la persona supervisora transmite a los profesores, han sido construidas en otros espacios, los de toma de decisiones. Se asume esta política en dos direcciones: una, para fortalecer su presencia ante las y los otros y no negar su pasado histórico, el de ser representante de la autoridad, aun cuando en escasas ocasiones se reconozca como el *instrumento* o en su rol de subordinación, y la otra, para dar sentido a su práctica cotidiana, sin una *disposición*, su función supervisora desaparece, porque su posicionamiento sería horizontal a los otros, no en una ubicación superior.

Las funciones normativas que se le han asignado a quien supervisa se centran en la responsabilidad de promover, asesorar y supervisar la tarea educativa en su ámbito de acción, además de las que le asigne la autoridad educativa superior. En lo cotidiano, estas funciones se diluyen, el carácter instituyente de quien desarrolla la función, con una trayectoria y formación profesional particular, hace que las resignifiquen de manera diferente para realizar su práctica.

¿Quiénes son las y los supervisores escolares? Esta interrogante por sí sola me llevó a reconocer a la persona, al o a la profesional y a la o al trabajador. Comprender que los matices en el ejercicio de autoridad tenían que ver con su forma de ascenso, no fue fácil. La construcción de lealtades que caracteriza a los supervisores y supervisoras escolares se hace presente en sus prácticas cotidianas. La lealtad, como cualidad humana, emerge en sus relaciones laborales-profesionales como un estigma, atributo que desacredita y que impacta su propia práctica y su imagen ante las y los otros. Se reconoce que es a base de la lealtad construida, por encima de la legalidad y el desempeño académico, que muchas personas supervisoras consiguen ascender al puesto, configurando con ello, redes de complicidad que se asumen en defensa del *statu quo* o el mantenimiento de lo establecido.

Con este marco, es posible entender la trayectoria que sigue un docente hasta llegar al puesto de supervisor o supervisora. Un camino

donde construye lealtades hacia sus superiores y hacia la parte sindical, condición que le determina el tipo de prácticas que desarrolla. En este recorrido, se advierte claramente que los puestos directivos y de supervisión tienen como destinatarios preferenciales a los hombres, situación que motiva una discusión sobre cuestiones de género. De igual manera, se observa en la práctica, que la o el supervisor recurre a la experiencia de sus iguales para “aprender a ser supervisor o supervisora”, condición que le lleva a mantener los modelos tradicionales desde ángulos de conformismo y pasividad. Por último, se da cuenta del estilo y la posición de poder que ocupa en ese papel, donde existe una preocupación por el mantenimiento de lo institucional. El estilo de supervisión se observa como una construcción que no es ajena a la interacción social que establece quien supervisa con directivos y docentes de su zona. Se considera que este proceso de construcción se ha configurado en distintos contextos histórico-sociales que han tenido que ver con su trayectoria. Asimismo, la estrecha relación entre autoridad y poder, nos permite adentrarnos en el conocimiento de lo que le significa para poseerlos en su ámbito de acción.

Articular la historicidad de la supervisión escolar con la o el supervisor en lo personal, permite explicar, comprender e identificar la tendencia instrumental y racionalista que ha orientado el desarrollo de las prácticas y procesos de supervisión. Esta tendencia se explica a partir de pautas en la actividad de la persona que se van consolidando a medida que, inconscientemente, considera que la reflexión sobre ellas es innecesaria, creando con ello un *actuar automatizado*. Se genera un proceso de *habituación*, siguiendo a Berger y Luckmann (2001).<sup>20</sup> La o el supervisor escolar tiene una inclinación por lo ya probado, lo que le ha dado resultado, dejando de lado las alternativas de innovación que se le presenten, sedimentando con ello sus prácticas.

---

<sup>20</sup> Berger, P. y Luckmann, Thomas (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Pero el proceso de habituación no explica solamente los actos realizados, sino también el conjunto de significados que cada acto representa. En cada acción que realiza hay un significado que ha construido a lo largo de su vida profesional, laboral y personal. Esta estructura de significaciones que va configurando es un elemento determinante para asumir sus formas de interactuar con las y los otros y, además, la forma en que desarrolla su trabajo.

En este sentido, cuando las pautas de actividad y estructura de significaciones construidas se ponen en juego en el ámbito social de una zona escolar, se puede decir, refiriendo nuevamente a Berger y Luckmann (2001), que se da un proceso de institucionalización.<sup>21</sup> Es posible afirmar entonces, que la constitución de las prácticas de supervisión es un proceso de colectividad.

Si comprendemos esto, veremos porqué parecen inamovibles los esquemas de organización escolar: separación de funciones, jerarquía, burocratismo, relaciones de autoridad. La construcción de una nueva racionalidad tendría que ver, entonces con la revisión crítica de la historia de la supervisión escolar y cada persona que desarrolle la función. Solo así, la práctica cambia. En este contexto de análisis, los esfuerzos conceptuales de hoy en día plantean un sentido más comprensivo en los procesos de gestión y de política educativa, sentido que no deja al margen los procesos de habituación e institucionalización de las prácticas.

La estructura organizacional del sistema de supervisión contempla una serie de procesos, relaciones y significaciones que están en juego, que de alguna forma constituyen y configuran, una cultura particular exclusiva de quien supervisa. Estos elementos son los constituyentes de las prácticas, con todas las vertientes que cada uno de ellos representa. Tarea compleja sin duda, pero que lleva a discernir que su actuación cotidiana no se desarrolla como una entidad aislada, sino en un conglomerado de relaciones y en contextos cambiantes, que no permanecen estáticos, lo que dificulta su comprensión.

---

<sup>21</sup> *Ibid.*

Por el trabajo que he desarrollado como asesor técnico de una Supervisión General de Sector en el nivel de educación primaria, el estudio se presenta interesante e innovador, en tanto que el conocimiento que se genere será para el mejoramiento de las prácticas de supervisión que allí se desarrollan.

La investigación realizada contribuye a la comprensión y explicación de la constitución de las prácticas de supervisión, al dar cuenta de la implementación de políticas educativas en el campo de la supervisión escolar y la determinación que éstas tienen en las prácticas, así como de los procesos institucionales y organizacionales que se hacen presentes en torno a las prácticas de supervisión en educación primaria. También, se analizan las interrelaciones que determinan la actuación de la persona supervisora en educación primaria y cómo su trayectoria profesional permite explicar el sentido, representaciones y concepciones que le dan a su práctica cotidiana.

## COTIDIANIDAD

Como apunta Berger y Luckmann (2001), “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente que se comparte con otros.”<sup>22</sup> Desde esta perspectiva, es como se plantea la revisión de la cotidianidad de la función supervisora en la zona escolar, estructurada a través del espacio y del tiempo. Solo así, es posible comprender los desplazamientos que han tenido las y los supervisores en su historia personal e institucional, en sus funciones, roles y problemáticas.

Así la problemática en la gestión de los supervisores y supervisoras escolares puede plantearse a partir de las tareas cotidianas que realizan y de las que dejan de realizar. Como he mencionado anteriormente, por

---

<sup>22</sup> *Op. cit.*

lo general conciben y desarrollan sus actividades desde la inscripción en un enfoque administrativo y de vigilancia, dejando de lado tareas relacionadas con el apoyo académico, el desarrollo profesional y el trabajo participativo con el personal docente y directivo.

Lo anterior lo justifican por la cantidad de asuntos administrativos que tienen que resolver y que les exigen una dedicación de casi todo el tiempo. En lo cotidiano, la o el supervisor de educación primaria se ve obligado a responder a las exigencias administrativas de diversas dependencias, sean locales, regionales o estatales, con relación a procesos educativos que tienen que ver con las escuelas a su cargo. Por otra parte, debe estar atento al control rutinario de su zona escolar respecto al mantenimiento físico, control de asistencia del alumnado, personal docente y de apoyo, además de las necesidades administrativas que surjan. Debe también representar a la zona en reuniones y otras actividades extraescolares, convocadas por autoridades educativas u oficiales.

En este contexto, las y los supervisores escolares *abandonan* tareas académicas esenciales, como las reuniones pedagógicas y las visitas a las escuelas y grupos. Este abandono reside en la escasa atención que se les presta, ya que, si bien son realizadas esporádicamente, obedecen más a asuntos relacionados con necesidades administrativas que a la intención de generar discusiones académicas o proporcionar apoyo a la labor docente. En las visitas, por ejemplo, la atención se centra en la imagen y fachada que presenta el contexto de la clase y el aula, y no la esencia de la relación educativa, originando con ello que se consideren visitas más superficiales y de orden burocrático, donde no existe una corresponsabilidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si intentáramos una explicación a este tipo de comportamientos y situaciones, tendríamos que recurrir a las representaciones de lo pedagógico que ha construido la persona en su trayectoria profesional. En primer lugar, la función misma de supervisar, ¿cómo la concibe?, ¿qué espera de ella?, ¿cuál es su finalidad? En segundo lugar, la visión de escuela y zona escolar que se ha formado, aunque muchos tienen la idea, casi nadie la explícita ni la pone en común con sus subordinados y subordinadas. Esta

condición genera que no se desarrolle una identidad institucional respecto a los compromisos profesionales que deben tenerse. Reitero que estas tareas cotidianas, administrativas y de orden institucional, traen como consecuencia que el personal de supervisión se aleja cada vez más de la gestión pedagógica de la escuela.

En este sentido, las actividades que corresponden a una gestión pedagógica, en la práctica suelen ser acciones aisladas, sin continuidad o más aún, ajenas a las necesidades y problemáticas de quienes ejercen la docencia y las escuelas. Las y los supervisores escolares no se reconocen, en la interacción con profesores y profesoras, con la autoridad pedagógica suficiente para supervisarlos o darles orientaciones por diversas razones. Parecen carecer de herramientas para ejercer un rol de coordinar, animar y apoyar al y a las docentes, que sea compatible con sus expectativas y necesidades; sin embargo, el discurso que manejan con sus pares expresa lo contrario.

Para el fortalecimiento de su práctica, un aspecto relevante lo constituye la formación en el campo de la gestión. En el caso del estado de Hidalgo, como en muchas otras entidades, no existe un programa de formación para ellos, quienes generalmente reciben ofertas de cursos y talleres sin una articulación clara hacia su función y de dependencias que buscan más justificar su labor que un beneficio hacia la función supervisora. Estos espacios entonces se conciben como estrategias eventuales que no resuelven la esencia de la problemática. Con el programa de Carrera Magisterial, algunos supervisores y supervisoras participan en cursos de actualización con la intención de mejorar su propio expediente y con ello tener posibilidades reales de ascenso.

Las actividades que caracterizan la labor de un supervisor en una zona escolar se identifican en cinco grandes grupos:

--*Actividades de orden pedagógico*: Las más comunes son las reuniones de Consejo Técnico Escolar de Zona, aun cuando la observación fuerte es que se desarrollan con un sentido informativo sobre los requerimientos de la autoridad educativa superior. Destacan también las visitas a las escuelas, más con

intención de fiscalización que de apoyo pedagógico, y la construcción de la Ruta de Mejora, desarrollados más por mandato que por necesidad académica. En menor medida, es posible encontrar supervisores y supervisoras que promueven actividades de actualización en su zona como cursos, talleres, conferencias o sesiones de asesoría por parte de personas externas. Se inscriben en este rubro, los concursos diversos que promueve la supervisión y que no han logrado explicitar su articulación con los planes y programas de estudio, aun cuando son bien recibidos por los maestros: rondas infantiles, escoltas, himno nacional, conocimientos, poesía, entre otros.

--*Actividades administrativas*: Han sido la queja frecuente por parte del personal de supervisión y directivo. La excesiva solicitud de documentos por parte de la estructura de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) y otras dependencias, disminuye su atención hacia cuestiones más sustantivas. El manejo de recursos humanos y materiales son actividades permanentes que les exige tiempo incluso fuera de su horario de trabajo, principalmente por la revisión de cada escuela a su cargo. Planes de trabajo, informes, reportes parciales, reuniones de información, trámites en las dependencias involucradas, asistencia a las escuelas por información, llenado y entrega de documentación, etcétera, constituyen tareas que no han encontrado mejores vías y estrategias para su realización. En los últimos años, lo referente a evaluación de desempeño docente le ocupa gran parte de su tiempo.

--*Actividades de gestión*: En este rubro se consideran aquellas que implican desarrollar gestiones fuera del ámbito escolar y que tienen que ver con el posicionamiento y funcionamiento de la zona escolar, como en presidencias municipales, dependencias de gobierno, con actores comunitarios o bien ante organismos no gubernamentales. Destaca la participación del o la supervisora en este tipo de tareas por la relevancia del puesto y presencia que pueda tener en el entorno.

--*Actividades sindicales*: Como personal en doble faceta, tanto de autoridad educativa como integrante del sindicato, por la naturaleza de su ascenso y por la posición que ocupa posee elementos para determinar situaciones en el orden sindical, lo cual le lleva a constituirse en promotor o promotora de

las políticas sindicales, actividad que desarrolla con reserva, pero de forma permanente, participando activa o pasivamente en las actividades de la Delegación Sindical o Representación de Centro de Trabajo, que tienen entre febrero y mayo su periodo de mayor auge.

--*Actividades de convivencia social*: Una estrategia socorrida por un sinnúmero de supervisores y supervisoras, la constituye sin duda la promoción de espacio de convivencia para “estrechar los lazos de amistad” con el personal directivo y docente. Los cumpleaños, fechas como Año Nuevo, Día de Reyes, Día de La Candelaria, Día del Amor y Amistad, Día del Maestro, Día de las Madres, fin de curso, aniversarios, fiestas decembrinas y convivios eventuales por motivo de alguna reunión o propósito predeterminado, son algunos de los espacios en los que se involucra la supervisión escolar, generalmente en detrimento del horario de trabajo.

Estas actividades, enfrentan en la cotidianidad, diversas dificultades que impiden que las y los supervisores mantengan una línea de reorientación de su práctica hacia campos más innovadores y se perciban entonces como sujetos con resistencia al cambio. Entre las dificultades más comunes se encuentran:

--La información que posee la persona supervisora es utilizada como fuente de poder por ella misma al no dejar que fluya una comunicación hacia el personal docente y directivo.

--Hay un exceso de carga administrativa.

--Las actividades son desarrolladas desde una perspectiva de control y vigilancia, lo que delimita y determina los ambientes en la interacción con el personal directivo y docente.

--A las y los supervisores se les identifica como autoridades educativas coludidas con el sindicato.

--La ausencia de trabajo colegiado no permite, entre otras cosas, una evaluación institucional de los procesos educativos en la zona escolar.

--Se pondera un cumplimiento de la normatividad que no siempre (casi nunca) se cumple.

--No existen programas de formación en la gestión que posibiliten un apoyo real a la función supervisora.

La cotidianidad de las prácticas de supervisión entonces, es posible caracterizarla a partir de las representaciones pedagógicas que ha construido la persona en los espacios donde se desarrolla y en las relaciones cara a cara que establece. Estas relaciones son clave para entender la esencia de la interacción social educativa en lo cotidiano y que lo ha llevado a construir su *universo simbólico*<sup>23</sup> del campo educativo y de supervisión.

Como representante de la autoridad educativa superior, tiene bajo su responsabilidad vigilar el cumplimiento de la normatividad vigente y las disposiciones oficiales que se indiquen, esto lleva a que la interacción con directoras, directores y docentes sea frecuente en este ámbito de acción y que las actividades se vean permeadas por un sentido administrativo.

La supervisión escolar, en el contexto antes comentado, no escapa a la problemática de que las diferentes personas con las que interacciona han puesto en entredicho su rol y función, así como la autonomía de su práctica y las limitantes que evidencia para demostrar solidez en la actividad de asesoría pedagógica.

Analizando desde la perspectiva de lo cotidiano las prácticas de supervisión que se desarrollan, debe concluirse, siguiendo a Berger y Luckmann (2001), que “la realidad de la vida cotidiana se comparte con los otros y que la experiencia más importante con ellos se produce en la relación cara a cara, como prototipo de la interacción social.”<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Todo conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de un esquema interpretativo. Los esquemas interpretativos se construyen en la relación cara a cara, pero dependen también de las experiencias pasadas ya sedimentadas. Los esquemas interpretativos originan esquemas o sistemas de significado y el conjunto de éstos es el universo simbólico. Véase Melich, Joan-Carles (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. p. 41. España: Paidós.

<sup>24</sup> Berger, P. y Luckmann, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*. p. 46. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Ante la ausencia de crear espacios que favorezcan la profesionalización docente de su zona, la persona se enfrenta en la práctica, al asunto complejo de resolver las recomendaciones de la autoridad educativa superior respecto a la asistencia de las y los profesores a actividades de formación y actualización, lo que trae como consecuencia el abandono de grupos y la consiguiente queja de los directores y directoras.

Otro asunto que se ha dejado en el abandono en las zonas escolares es lo referido a la evaluación de las acciones o rendición de cuentas en su aseveración discursiva más cercana. Durante el curso escolar se realizan infinidad de actividades de vigencia inmediata cuyo propósito central es el cumplimiento. No existe una cultura de evaluación que genere espacios para revisar y analizar lo realizado. Su expresión más cercana la constituyen las reuniones técnicas donde se informa de lo realizado sin contar con un análisis de ello.

Por último, en el contexto de transformación educativa por el que hemos transitado en los últimos años, se han generado cambios en la organización y gestión institucional, la estructura del sistema, los sistemas de evaluación, la capacitación docente y la estructura curricular. Desde esta perspectiva, quienes ocupan cargos de supervisión tienen ante sí un gran desafío. Se hace necesario entonces no solo que acompañen estos procesos, sino ser promotores y promotoras, así como facilitar y conducir la innovación en las instituciones educativas. Esta innovación en las instituciones supone la construcción de nuevas competencias profesionales, para ello resulta fundamental reflexionar sobre la naturaleza de la supervisión educativa y de qué manera permanece y se hace presente en la actualidad.

## APUNTES FINALES

Las reformas educativas de los últimos años y la búsqueda constante de la calidad han sido tratados mucho y desde aspectos muy diferentes: desde lo curricular, lo laboral, lo legislativo, lo institucional. En el campo donde

fue situada la investigación, la gestión educativa, existe un sentir muy generalizado sobre el fracaso de las reformas escolares puestas en marcha por las administraciones educativas y sobre la dificultad de conseguir que las instituciones escolares hagan suyos proyectos de innovación y mejora educativas.

El contexto actual de globalización, donde se inscriben las intenciones de la reforma educativa vigente, me llevó a pensar en la dificultad que tienen las y los supervisores escolares de transitar culturalmente hacia nuevos modelos de organización y gestión, donde la formación en este campo no es prioridad de política; ni los procesos de movilización y facultación son algo característico de la vida en los espacios escolares, lo que origina necesariamente que las políticas que se implementan respondan más a modelos externos de países económicamente mejor posicionados, que a las condiciones internas donde se desarrolla nuestro sistema educativo.

Desde esta perspectiva es necesario plantear la necesidad de una teoría política que tome el conocimiento como un campo de práctica y de producción cultural. Con esta base, el proceso de facultación, como desplazamiento de la autoridad y responsabilidad, tendría un enfoque diferente, donde el poder se ejerza menos a través de la fuerza bruta y más por medio de prácticas en las que el conocimiento (las reglas de la razón) estructura el campo de la acción posible e inscribe los principios de rendimiento y los modos de subjetivación. El poder no es visto como un atributo de las personas, sino más bien una serie de relaciones y prácticas al interior de la organización.<sup>25</sup>

Por otra parte, se afirma que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas en el campo de la gestión educativa, puestas en marcha en los últimos años, las prácticas de supervisión han permanecido invariables,

---

<sup>25</sup> Popkewitz, Thomas S. (2002). *Imaginario nacional, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada*. La Formación del discurso en la educación comparada. Schiewer, Jürgen (comp.). Barcelona, España: Pomares Educación y Conocimiento.

no se han modificado sustancialmente las relaciones sociales al interior de las zonas escolares y por lo tanto su organización y funcionamiento no ha mejorado. Una cosa es la legalidad y otra la realidad. Las prácticas no se cambian por decreto. El interés por comprender el orden institucional donde se inscriben las prácticas de supervisión encaminó la reflexión hacia una lectura amplia de las políticas educativas, del contexto sociohistórico, del ámbito cotidiano y de quienes las desarrollan. En este recorrido, es como se da cuenta uno de que la expresión de las políticas educativas no encuentra sentido en la vida cotidiana de las zonas escolares, generando incertidumbre, resistencias, rechazo o incomodidades. Frente a ello, la reacción más frecuente es un reposicionamiento para el cumplimiento burocrático de ellas, pero a sabiendas que no arribara a ningún beneficio sustantivo, ni en lo personal ni en lo institucional. Cuando esto sucede, la desmotivación por el cumplimiento de la función va en aumento.

Las y los actores educativos entonces, incluyendo a la o al supervisor escolar, recurren a *estrategias de sobrevivencia funcional* que les permiten hacer nítida y eficaz su actividad cotidiana, surge entonces la necesidad de transitar hacia una “nueva cultura organizacional” desde la propia visión. Para ello es pertinente tener en cuenta que

la referencia a la cultura sugiere que el mismo factor no siempre es pertinente, ni tiene siempre la misma pertinencia; que no todos los actores sociales lo perciben de la misma manera, y que por ello su papel limitante no se reconoce de la misma manera en cualquier parte; que su modo de insertarse en los procesos sociales no es objetivamente el mismo dondequiera.<sup>26</sup>

Con estas ideas se ha intentado dejar constancia de que el trabajo de la persona supervisora requiere de una revisión exhaustiva por parte de la autoridad educativa, comprender porque las acciones pedagógicas que

---

<sup>26</sup> Badie, Bertrand y Hermet Guy (1993). Política comparada. pp. 15-69. México: FCE.

desarrolla son matizadas por conductas fiscalizadoras permitiría comprender en gran medida el mundo caótico de organización escolar en el cual se encuentra inmersa. En este sentido, la revisión puntual de la función que realizan las y los supervisores de primaria general y de primaria indígena posibilitarían un acercamiento a explicar por qué las políticas educativas no se concretan en sus propósitos esenciales y sexenio tras sexenio el diagnóstico parece ser el mismo.

Por otra parte, la investigación de las prácticas de supervisión y del orden institucional, me permitió adentrarme a la complejidad de la función de supervisión escolar, desde la mirada de distintos procesos y actividades que desarrollan en ésta, mostrándonos las variaciones que puede tener en los roles jugados e implicaciones que su presencia genera en las personas y en los procesos. A pesar de que las supervisoras y los supervisores saben que las prácticas educativas cambian y por consiguiente los escenarios donde se desarrolla; saben también que el cambio en ellos y ellas depende de una modificación de las estructuras institucionales.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola (1960). Diccionario de filosofía. Cuba: Instituto Cubano del Libro.
- Badie, Bertrand y Hermet Guy (1993). Política comparada. México: FCE.
- Berger, P. y Luckmann, Thomas (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Carr, Wilfred (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Chamizo, Octavio y Jiménez, P. (1994). El análisis institucional. Antología Institución escolar. pp. 127-137. México: UPN.
- Chiavenato, Idalberto (1994). Modelo burocrático de organización. *Antología Institución Escolar*. pp. 42-75. México: UPN.
- Cohen, Morris y Nagel, E. (1961). Introducción a la lógica y al método científico. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003). 2. Acciones actores y prácticas educativas. Serie La investigación Educativa en México 1992-2002. p. 191. México.
- Durkheim, Émile (1976). Educación como socialización. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Etkin, Jorge y Schvartein, Leonardo (1992). Componentes del paradigma de la Complejidad. Identidad de las organizaciones. pp. 82-110. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fierro, Cecilia (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Lipman, Matthew (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Melich, Joan-Carles (1998). Antropología simbólica y acción educativa. España: Paidós.
- Meneses M., Ernesto (1998). Tendencias Educativas oficiales en México 1821-1911. Vol. 1. México: Centro de Estudios Educativos/UI.
- Murguía, Jorge y Castellanos, Margarita (2001). La jaula de los deberes. México: UPN.
- Nicastro, S. (1992). La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. 10. Buenos Aires, Argentina: MEJ/OEA.
- Popkewitz, Thomas S. (2002). Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. La Formación del discurso en la educación comparada. Schiewer, Jürgen (comp.). Barcelona, España: Pomares Educación y Conocimiento.
- Powell, W. y Dimaggio, Paul (1999). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: FCE.
- Schutz, A. (1974). Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales y Conceptos fundamentales de la fenomenología. El problema de la realidad social. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*  
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

### **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Jorge Gacía Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*  
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirectora de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*  
Corrección ortotipográfica *Francisco Avilés Cervantes*  
Formación *Mariana Jali Salazar Guerrero*  
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

---

Esta primera edición de **LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN ESCOLAR: CONSTITUCIÓN Y COTIDIANIDAD** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 23 de febrero de 2022.