

LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, SIGNIFICADOS DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD DE SUS ACTORES

SUPERVISION IN PRESCHOOL EDUCATION, MEANING FROM THE INTERSUBJECTIVITY OF ITS ACTORS

Juan Gutiérrez García (1) y Martha Guadalupe Mendoza Cázares (2)

1.- Doctor en Ciencias de la Educación. Benemérita Escuela Nacional de Maestros. jgutig@yahoo.com.mx y juan.gutierrezg@aeefcm.gob.mx

2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Jefatura de sector 18, nivel preescolar. San Luis Potosí
bethjakc@yahoo.com.mx

Recibido: 20 de mayo de 2019

Aceptado: 27 de junio de 2019

Resumen

Los hallazgos que se exponen en el presente artículo, forman parte de los resultados de una investigación más amplia titulada: "El valor pedagógico de la supervisión escolar hacia la transformación institucional", que se realizó en los planteles de preescolar de los municipios de Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí de 2013 a 2017. El objetivo del estudio consistió en describir e interpretar los significados que construyen respecto a la supervisión los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos que intervienen directamente en la realización de ésta. La investigación se sustenta en el interaccionismo simbólico lo que permitió acceder a la intencionalidad, expectativas, aspiraciones y marcos de interacción de quienes intervienen en la supervisión. En congruencia con esta perspectiva teórica, la vía metodológica, se inscribe en el ámbito de la investigación cualitativa como un estudio de caso que focaliza a la supervisión a partir de la subjetividad e intersubjetividad de quienes la llevan a cabo. En este sentido se optó por la aplicación de entrevistas a profundidad semiestructuradas. A través los resultados obtenidos se explicita la relevancia que representa redefinir la supervisión, como una práctica dirigida a la innovación de los procesos formativos que tienen lugar en planteles de educación preescolar, lo que implica revalorar su sentido pedagógico, a través de procesos compartidos de reflexión sistemática dirigidos a la construcción e implementación de propuestas para la mejora continua de las prácticas educativas que tienen lugar en los planteles de este nivel educativo.

Palabras clave: educación preescolar, supervisión, práctica educativa intersubjetividad y gestión educativa.

Abstract

The findings presented in this article are part of the results of a broader investigation entitled: "The pedagogical value of school supervision towards institutional transformation", which was carried out in preschool schools in the municipalities of Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí from 2013 to 2017. The objective of the study was to describe and interpret the supervisors and technical-pedagogical advisors who directly intervene in the realization of the supervision. The research is based on symbolic interactionism which allowed access to the intentionality, expectations, aspirations and interaction frameworks of those involved in supervision. In congruence with this theoretical perspective, the methodological pathway falls within the scope of qualitative research as a case study that focuses on supervision based on the subjectivity and intersubjectivity of those who carry it out. In this sense, the application of semi-structured in-depth interviews was chosen. Through the results obtained, the relevance of redefining supervision is explained, as a practice aimed at the innovation of the training processes that take place in preschool education establishments, which implies revaluing their pedagogical sense, through shared processes of reflection Systematic aimed at the construction and implementation of proposals for the continuous improvement of the educational practices that take place in the schools of this educational level.

Key words: Preschool education, supervision, educational practice, intersubjectivity and educational management.

Introducción

En los últimos 30 años en América Latina y desde luego en México, una de las cuestiones eje de las reformas educativas emprendidas, tiene que ver con los procesos de gestión de los sistemas educativos. Los estados han girado hacia la instrumentación de programas y proyectos cuyo propósito preponderante es mejorar la calidad de la educación, sustentado esto en una mayor capacidad de gestión tanto de los centros educativos como de los cuerpos directivos que se encuentran al frente de éstos. "En varios de los capítulos (Argentina; Costa Rica, Colombia, Venezuela, México) se propone otorgar mayor poder de decisión al establecimiento (directores y docentes) en lo que respecta a la definición del proyecto escolar..." (Perticará, 2014, pág. 10)

Uno de los desafíos de las reformas emprendidas, consiste en que estas, tendrían que traducirse realmente en propuestas que modifiquen las estructuras de la toma de decisiones respecto al funcionamiento y desempeño de los planteles de educación básica y en particular los de educación preescolar que en la actualidad continúan realizándose desde las instancias centrales del gobierno federal con un carácter unificador y generalizado.

Volver explícita la reforma estructural del sistema educativo...resolviendo la contradicción entre la pretensión de una mayor autonomía de gestión del centro escolar con la concentración del control operativo a nivel federal. (Román & Morales S. y Román, 2014, pág. 223)

En el marco de las políticas instrumentadas por el Estado en el ámbito de la educación básica en México, históricamente, la supervisión ha desempeñado un papel preponderante en la ejecución, seguimiento y control de los procesos de organización y administración que se desarrollan en los centros escolares. “Los procesos de inspección, supervisión escolar y gestión educativa que se han realizado en el ámbito de la educación básica mexicana, a lo largo de la historia, se encuentran íntimamente relacionados y se han transformado en los escenarios escolares...” (García & Zendejas Frutos, 2008, pág. 17)

Sin embargo los avances en la redefinición de la supervisión escolar como un proceso clave de la gestión dirigido a la transformación de los procesos que se desarrollan en los planteles de educación básica son muy limitados debido a situaciones como el predominio de prácticas centradas en el control y vigilancia de cuestiones de índole administrativo y laboral; la carencia de estrategias de profesionalización de los actores responsables de llevarla a cabo y la falta de construcción de marcos de actuación que respondan de manera pertinente a la atención de las problemáticas educativas prevaecientes en los diferentes contextos escolares específicos que conforman el Sistema Educativo Nacional. “El sistema educativo, con base en el modelo burocrático de organizar rutinas y prácticas de trabajo, requirió de la super-visión, es decir, por un lado, actividades ligadas a la “obediencia debida”, a acatar y, por otro, la fiscalización y el control,[...]” (Pozner, 2010, pág. 104)

Al analizar las investigaciones realizadas en el ámbito de la supervisión tanto en México como en otros países de Latinoamérica se encontró que estas conforman dos vertientes: las que se centran en el estudio de este proceso a partir de reflexiones efectuadas por intelectuales que intervienen como asesores en el diseño, implementación y puesta en práctica de programas y proyectos encaminados a incidir en la calidad de la educación.

Las investigaciones inscritas en esta vertiente parten del reconocimiento de la complejidad que representa llevar a cabo la reflexión sistemática acerca de los componentes, propósitos, procesos y estructuras que conforman la supervisión escolar como objeto de estudio, lo que implicó delimitar el análisis desde lo que se ha denominado como dimensión personal de la misma, es decir acceder a la construcción de significados de los actores que llevan a cabo este proceso como una práctica educativa contextualizada. “Refieren a la dimensión... subjetiva de los actores de la supervisión escolar. Recuperan sus puntos de vista, sentidos y significados acerca de su función y sus prácticas...” (Tapia, 2008, pág. 75)

Dentro de esta esta vertiente se encuentra la investigación realizada por (Aguilera, Valiente, & Peña, 2018) en la que se exponen los procesos de mediación que llevan a cabo los inspectores escolares, como se les denomina en el sistema educativo de Cuba. De manera específica se enfatizan los desafíos que enfrentan estos actores educativos al tratar de articular su función prescriptiva definida desde las instancias centrales de la gestión educativa con los requerimientos de sus prácticas de acompañamiento e intermediación en contextos escolares específicos. “[...] permitió identificar que, en su accionar práctico, estos no logran una articulación adecuada entre la ejecución de dicha

función y las tradicionales funciones supervisoras de control, asesoramiento y evaluación [...]” (pág. 329).

Otra de las investigaciones inscrita en esta tendencia fue la realizada por (Carrillo, 2018) en la que se analizó de manera crítica la ausencia de la dimensión pedagógica en la práctica cotidiana de los supervisores de la educación básica en México; al centrarse esta en el cumplimiento estricto de las funciones de control, vigilancia y fiscalización de las tareas de carácter administrativo en los centros escolares, con apego en la normatividad emitida desde las altas esferas de la jerarquía burocrática “La concepción del inspector como orientador pedagógico cedió su lugar a una función burocrática de control y sanción. El acento de la función supervisora estaba puesto en la vigilancia del cumplimiento de la normatividad [...]” (pág. 32)

La supervisión escolar es, por tanto, concebida en esta tendencia como una práctica (Carr, 1999) ya que se edifica a partir de la intencionalidad de quienes la llevan a cabo en su pretensión por reorientar su sentido y significado lo que, a su vez, legitima su intervención en las acciones que despliegan de manera cotidiana en su afán por contribuir de manera decisiva en los procesos formativos de los alumnos y que tienen lugar, en el caso concreto de esta investigación, en los planteles de preescolar de las zonas escolares ubicadas en los Municipios de Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí. Se entiende por “práctica” cualquier actividad metódica. La práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, [...] (Lipman, 1998)

La otra vertiente está conformada por investigaciones realizadas por expertos en el campo de la gestión que, por su trayectoria y experiencia adquiridas en este ámbito, formulan propuestas de innovación a la intencionalidad, enfoques y procesos de instrumentación de la supervisión escolar. “[...] toda vez que el tema de la supervisión escolar...fuera considerado dentro del conjunto de demandas de investigación... los proyectos han sido desarrollados por investigadores adscritos a secretarías de educación estatales, centros de investigación o universidades [...]” (Tapia, 2008, pág. 73)

En esta vertiente destaca la investigación realizada por Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde en (2002) que constituye uno de los referentes clave en el estudio de la supervisión en México, por sus aportes en el análisis de las diferentes aristas de esta práctica. Se destaca el papel que desempeña la supervisión como práctica institucional en los aprendizajes que se generan en la escuela, lo que implica reorientarla hacia el desarrollo de los procesos de índole pedagógico sustantivos de los centros escolares. Sin embargo, se hace hincapié en que son escasos los estudios que se centran en la reflexión de esta cuestión. Al respecto Justa Ezpeleta, al reseñar dicha investigación afirma lo siguiente:

[...] resulta sugerente el intento de Aguascalientes de combinar las funciones administrativas con las pedagógicas, sobre el cual los autores nos deben un análisis más amplio de su puesta en práctica. Las propias innovaciones expuestas en este libro podrían ser fuente para profundizar en esta reflexión. (Ezpeleta, J, 2003, pág. 574)

Otra investigación ubicada en esta tendencia fue la realizada por (Benavides & Jiménez, 2017). Este estudio se centró en la caracterización de las trayectorias laborales de los supervisores en las instituciones de educación superior del Estado de Puebla, México, destacando los procesos de incorporación y movilidad laboral de estos actores educativos y los perfiles de su formación académica. A partir de esta caracterización se plantea la propuesta de profesionalizarlos mediante mecanismos de capacitación, actualización y superación a fin de garantizar el desempeño pertinente de ellos. “[...] se identificó que aspectos como la experiencia, la edad, la actualización permanente, y la experiencia en la gestión y administración educativa son factores de influencia para ocupar el cargo de supervisor escolar de IES.” (pág. 12)

La investigación desarrollada por (Martínez Mollineda & Hernández Fernández, 2015) se orientó a la reflexión acerca de la trayectoria de la evaluación de la supervisión educativa; caracterizando los enfoques de la propia supervisión implementados a lo largo de su trayectoria histórica; los desafíos actuales que enfrenta por su carácter prescriptivo han desembocado a su vez en la falta de credibilidad de la contribución real de esta función en la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en las instituciones educativas. Ante este escenario, los autores plantean evaluar la supervisión como un proceso constitutivo de la gestión a partir del establecimiento de dimensiones e indicadores a fin de orientarla cabalmente hacia la mejora de la calidad de la educación.

La supervisión educativa es efectiva si facilita, de alguna manera, cambios en el sistema educativo para que la escuela pueda cumplir con los objetivos estratégicos, tales como: alcanzar la calidad en los diferentes procesos, contribuir al cambio educativo, asegurar equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales. (pág. 97)

Por lo expuesto, la intencionalidad de desarrollar esta investigación se derivó del descubrimiento de que la supervisión escolar, se realiza a partir de marcos de actuación homogéneos, con un carácter predominantemente prescriptivo que son definidos desde las instancias centrales de la gestión, lo que se concreta en prácticas con un carácter rutinario, ajenas y distantes a las condiciones, circunstancias y problemáticas de los contextos escolares donde se lleva a cabo, consecuencia de la conformación y concreción de procesos de habituación instituidos colectivamente (Berger & Luckmann, 2001).

Así, el objetivo de la investigación, se delimitó a través del planteamiento del siguiente cuestionamiento: ¿Qué significados construyen de la supervisión escolar los actores que intervienen directamente en su práctica a partir de la interacción que establecen con los directivos y docentes de los planteles de preescolar?

Referentes epistemológicos

En este sentido los elementos constitutivos de la supervisión escolar como práctica educativa se analizan desde el continuo de las acciones colectivas que llevan a cabo los actores responsables de la misma, es decir la reflexión se centra en la manera como reconfiguran su significado a partir de sus intencionalidades, expectativas, aspiraciones y marcos de interacción. Desde esta perspectiva el propósito es explicitar lo subjetivo e intersubjetivo a partir de lo que piensan, lo que dicen, lo que hacen, y cómo interactúan, lo que, a su vez, concreta su intencionalidad. (Berger & Luckmann, 2001).

La supervisión escolar se focaliza, así como un acto social que adquiere significado a partir de la intencionalidad que le asignan los sujetos a sus interacciones con los otros; configurando así una realidad cifrada en sus experiencias subjetivas cotidianas que los conducen a definir las pautas de su propio actuar en términos de las mediaciones sociales que establecen. “[...] pero que nos dará una definición precisa del [significado a que apunta]: el significado a que apunta una vivencia no es nada más ni menos que una autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una nueva experiencia (Schütz, 1993, pág. 52).

Así la intersubjetividad emerge como el eje vertebrador de la interacción en razón de que es interpretada por los propios sujetos interactuantes; dando origen a la construcción de significados compartidos, derivados de la negociación intrasocial que representan a su vez marcos referenciales que definen la intencionalidad del actuar contextualizado cotidiano de quienes conforman un conglomerado social en específico. “El individuo...es visto como un constructor activo de significados, organizados éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción” (Gil-Lacruz, 2007) en (Pons, 2010, pág. 24)

Método de trabajo

El proceder metodológico la indagación se inscribe en el enfoque cualitativo al centrarse en los ámbitos de la subjetividad e intersubjetividad y en concordancia con los fundamentos expuestos a partir del interaccionismo simbólico, es un estudio de caso con un carácter descriptivo-interpretativo dirigido a develar los significados que construyen los actores que realizan la supervisión en contextos institucionales específicos de la educación preescolar. ” Lo esencial es que la persona que está interactuando con otra anticipe los motivos –para de su propia acción como los genuinos motivos-porque de la conducta esperada de su partícipe” (Schütz, 1993, pág. 191).

En congruencia con el enfoque y tipo de investigación, se optó por la aplicación de entrevistas a profundidad semiestructuradas a tres supervisoras de zona y tres asesores técnico- pedagógicos que en su calidad de informantes clave respondían a tres criterios: el interés por participar en la investigación; el contar con experiencia en la realización de las diferentes tareas y actividades que

comprende la supervisión; desempeñarse en los contextos educativos que comprendió la investigación y manifestar su convicción por redefinir el sentido y significado de su actuar como agentes directamente involucrados en la consecución de esta práctica educativa. Cabe señalar que la decisión tanto de las supervisoras de zona como de los asesores técnico- pedagógicos para participar en la investigación la tomaron ellos en entera libertad.

Con el propósito de garantizar el anonimato de los informantes clave se les asignó la siguiente codificación: en el caso de las supervisoras S1, S2 y S3 y en el caso de los asesores técnico- pedagógicos ATP1, ATP2 y ATP3 respectivamente, esto permitió obviar los nombres. Así mismo para que los informantes clave exteriorizaran amplia y libremente sus puntos de vista y opiniones se desarrolló un proceso de comunicación con ellos basado en el respeto, privacidad y flexibilidad. Por otra parte durante la realización de las entrevistas se les reconoció y exteriorizó en todo momento la relevancia de sus aportes personales a la investigación.

La finalidad de emplear la entrevista semiestructurada se sustenta en que a través de esta técnica se logró obtener información empírica relevante en autenticidad, naturalidad, profundidad y extensión respecto a los significados que los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos construyen en cuanto a la intencionalidad, expectativas, aspiraciones y marcos de interacción de la supervisión como práctica educativa contextualizada.

El guion de entrevista constituyó otro de los instrumentos empleados en esta investigación; en congruencia con el requerimiento metodológico de la entrevista a profundidad semiestructurada. Esto permitió contar con un marco referencial que orientara la realización de las entrevistas a partir de puntos focales de interés por parte de los investigadores.

El acopio de información empírica se llevó a cabo durante el desarrollo de las sesiones de trabajo destinadas para la planeación, organización, seguimiento y evaluación de las visitas a los planteles de educación preescolar para lo cual se empleó el registro ampliado, como instrumento para la transcripción textual del contenido de las entrevistas, (Martínez, 2012); la validación de la información empírica se obtuvo mediante la confirmación signada de lo manifestado por los propios informantes clave en los registros ampliados.

La categorización, proceso medular de la investigación, representó la inmersión en lo vivenciado, -información empírica- lo que autores como (Hammersley & Atkinson, 1994) y (Martínez, 2012) denominan clasificación de la información por categorías. Para tal fin, se elaboró el instrumento denominado registro ampliado el cual se integró con cada una de las preguntas del guion de la entrevista, los datos empíricos aportados por los informantes clave, las notas analíticas de los investigadores, las posibles categorías emergentes y los referentes teóricos asociados a estas. A través de este instrumento se llevó a cabo la sistematización de la información empírica, por medio de la identificación de las categorías emergentes; la nominación de estas a través de codificadores provenientes de la teoría referenciada; su organización-jerarquización y la configuración de la red de categorías.

Finalmente se redactaron los textos descriptivo-interpretativos mediante el procedimiento de triangulación-integración de la teoría interiorizada de los investigadores, las categorías empíricas y los referentes teóricos debidamente articulados en los que se explicitan los significados construidos por los actores que intervienen de manera directa en la práctica de la supervisión escolar.

La confirmabilidad de los resultados del presente estudio se logró en razón de que la información empírica se obtuvo durante estancias prolongadas en los contextos reales de trabajo colegiado llevado a cabo por los equipos de supervisión. Esta manera de proceder posibilitó confirmar la versión final de las categorías; como resultado de la corroboración paulatina de las categorías emergentes que fueron surgiendo durante la realización del trabajo de campo. Otro procedimiento de índole metodológico que posibilitó la validación de las categorías empíricas obtenidas consistió en corroborar su congruencia con los planteamientos de los diferentes referentes teóricos con los que se articularon. Esto se explicitó a través de los textos descriptivo-interpretativos en los que se presentan los resultados del estudio y en los que, a su vez, se evidencia la articulación de las categorías empíricas con los planteamientos teóricos.

Resultados

La configuración de los resultados de este estudio, se obtuvo a través de la articulación de los datos empíricos sistematizados mediante su categorización; la teoría interiorizada por los investigadores respecto a la naturaleza del objeto de estudio y los referentes teóricos de la supervisión escolar. Estos resultados se divulgaron en los tres Consejos Técnicos de Zona en los que intervienen los equipos de supervisión; de esta manera se generaron espacios de reflexión y análisis colegiado respecto a la resignificación del papel que desempeña la supervisión en la transformación de las prácticas educativas que tienen lugar en los planteles de educación preescolar,

Resignificación de la supervisión, perspectiva de sus actores.

La supervisión escolar focalizada como una práctica educativa desde la perspectiva de los actores que la realizan, implica superar su intencionalidad de control, vigilancia y fiscalización de los procesos administrativos que se generan en los planteles de preescolar, visión que se encuentra enraizada en sus orígenes y que ha privado históricamente; a fin de dirigirla a la innovación de los procesos formativos de los alumnos que tienen lugar al interior de los centros escolares. Al respecto se manifiestan los responsables de llevarla a cabo:

“La función [...] del supervisor de zona representa focalizar los procesos educativos de las escuelas. Es necesario movilizar las competencias docentes hacia un cambio en lo que realizan” (ATP1)

“[...] dejar de ese lado ese rol del supervisor fiscalizador entrarle al aula y ver efectivamente que es lo que está sucediendo en los grupos, hacer sugerencias, recomendaciones y guiar al docente [...]” (ATP3)

En este sentido las investigaciones realizadas recientemente en el campo de la gestión, enfatizan la relevancia del papel que representa la supervisión en la renovación académica de los centros escolares: “Actualmente, la supervisión escolar no puede concebirse sin relacionarla con el desarrollo y la mejora de los centros. Por esto, este tema pretende caracterizar un modelo de supervisión orientada específicamente a la consecución de esos objetivos” (Miranda Martín, 2002, págs. 1-2)

En el marco de las investigaciones, referidas al papel que desempeña la supervisión escolar en la transformación de las prácticas educativas imperantes en los planteles educativos del nivel preescolar, esta enfrenta uno de los mayores desafíos respecto al cambio de perspectiva que habrán de asumir los equipos de supervisión respecto a su intencionalidad, al reconocer el valor pedagógico de la misma y su impacto en los procesos del desarrollo académico de los planteles de preescolar. Al respecto los supervisores opinan:

“la función supervisora es trascendental en la gestión educativa y quien realice funciones directivas, deberá reconocer el valor de los ámbitos pedagógico y normativo” (S3)

“En este momento la Reforma sí sitúa y no solamente la Reforma sino la Política Educativa Nacional ubica al supervisor como un enlace tanto entre las escuelas como entre las autoridades educativas y también resalta esa parte ese acompañamiento esa asesoría académica [...]” (S1)

Así, por ejemplo, Tenti Fanfani (2000), citado en (Martín Rodríguez, 2010, pág. 15) plantea los desafíos a los que ha de hacer frente la formación de los supervisores escolares en relación al objetivo de que sus quehaceres se centren más en la gestión del currículo más que en las tareas propiamente administrativas. En relación a esto los supervisores opinan:

“[...] el que el supervisor de zona esté apropiado de los planes de estudio vigentes es la base para poder desempeñar la función, quien no conoce lo que está realizando difícilmente va poder apoyar a las personas a su cargo [...]” (S2)

“[...] en esa parte es donde considero que se debería antes de acceder a la función se debería de asegurarse [...] o de alguna manera de poder ver o constatar las autoridades inmediatas qué tantas habilidades se tienen o conocimiento de los programas de estudio [...]” (ATP3)

Algo similar desataca Ezpeleta. J. (2003), en su reseña del estudio realizado por el IIFE de la UNESCO anteriormente citado, cuando analiza las dificultades de todo tipo que deben superarse en la reforma de la supervisión de la educación primaria si en algún momento se acepta el supuesto, que todos parecen compartir, de que la «supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantivas de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje» citada en (Martín Rodríguez, 2010, pág. 15). Esta es la opinión de los actores de la supervisión al respecto:

“[...] la función primordial del supervisor está precisamente en este acompañamiento que debe brindar a sus escuelas, esto con la finalidad de mejorar el logro educativo de su zona escolar” (S3).

En esta perspectiva, la construcción de la mejora continua de los procesos pedagógicos, desde la supervisión escolar, representa para los integrantes de los equipos responsables de la misma, el desafío de modificar en su conjunto sus intencionalidades, motivaciones, formas de interrelacionarse y desempeñarse, cifradas en el paradigma del control, vigilancia y fiscalización y que a su vez han legitimado históricamente su actuación; para dar paso a la concepción y realización de la supervisión como una práctica dirigida al desarrollo académico de los centros escolares, potencializando el actuar de docentes, directivos y agentes sociales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos. Esto es lo que dicen los responsables de la supervisión:

“Sí son importantes o sea es importante entonces que la gestión del supervisor considere todo este tipo de participación de todos los actores sociales, sin duda esto sería una gestión más efectiva puesto que permitiría pues sí rescatar las necesidades, conocimientos, de los demás actores [...] (S3)

De la superación del modelo del control comienza a surgir una supervisión comprometida con la orientación y acompañamiento de los procesos de desarrollo educativo [...] Se trata de facilitar el aprendizaje con otras escuelas y otras instituciones sociales de la comunidad, de facilitar el acercamiento y el acceso a novedosos temas conceptuales acerca de las prácticas educativas. (Pozner. P., 2006, pág. 105)

El centrarse la supervisión escolar en la misión formativa de los centros escolares significa revalorar el sentido de las prácticas educativas como elementos estructurales de la escolarización, a partir de la instauración del actuar colegiado de docentes y directivos en estrecha vinculación con los equipos de supervisión; representa superar la concepción de la supervisión como una tarea de expertos que ajenos a las realidades educativas contextualizadas elaboran diagnósticos y prescriben reglas y protocolos para la mejora de la calidad de los procesos formativos de los alumnos.

Lo anterior, representa resignificar estructuralmente a la supervisión escolar para concebirla como la acción compartida y profesional de quienes intervienen en la gestión institucional para construir propuestas de mejora continua que garantice el desarrollo de las habilidades, capacidades, actitudes y valores en los alumnos que demanda lo diverso y complejo de las realidades sociales actuales en las que se desenvuelven. En relación a esto, los supervisores expresan lo siguiente: “Hoy es fundamental la formación para el desempeño de las funciones directivas. Es una necesidad, dada la relevancia que adquiere al asumir la función de supervisora de zona”. (S2) “[...]a lo largo de la historia las funciones del supervisor han pasado de centrarse en la inspección, el seguimiento y el cumplimiento de la ley a preocuparse preferentemente por el desarrollo curricular, la formación de profesores y la evaluación formativa[...] (Martín Rodríguez, 2010, pág. 12)

Al respecto los actores de la supervisión reafirman lo siguiente:

[...] debemos de entender el proceso educativo como una tarea compartida la educación no depende exclusivamente del maestro depende de una comunidad; por lo tanto, todos debiéramos tener voz y voto [...]” (S1)

En este sentido, Miranda Martín (2002) enfatiza el valor del actuar colectivo de los integrantes de una comunidad escolar en la definición e implementación de propuestas dirigidas al cambio de los centros escolares como unos de las finalidades de la supervisión escolar como un proceso de construcción social.

La supervisión campo para la intervención pedagógica colegiada

Concebir a la supervisión como campo de intervención, significa actuar de manera colectiva en un marco de participación democrática, para que a partir del reconocimiento de la complejidad y diversidad de los contextos escolares, se asegure el logro de los objetivos y metas de carácter pedagógico encomendadas a los planteles escolares; representa la realización de un conjunto articulado de acciones resultado de las interacciones que tienen lugar en un contexto socio-histórico particular –zona escolar- cuya intencionalidad parte del análisis y reflexión de las problemáticas del quehacer académico institucional y desemboca en la generación de iniciativas que se habrán de traducir en programas y proyectos de desarrollo académico con una visión de futuro.

Esta visión de la supervisión escolar, implica para los equipos de supervisión, la implementación de estrategias de trabajo que impulsen la participación responsable y comprometida de los actores que intervienen en la dinámica de los centros escolares, a través del despliegue de una capacidad de liderazgo que dirija y dé contenido a la mejora continua de los procesos pedagógicos.

En relación a esta perspectiva de la supervisión escolar, los responsables de llevarla a cabo plantean lo siguiente: “Pues es una tarea que el supervisor debe de realizar, el clima agradable, el clima propicio de trabajo o sea precisamente lo debe de generar la cabeza y en ese sentido en el espacio del Consejo Técnico, es un excelente ambiente o es un espacio propicio excelente para que todos esos aprendizajes.” (S2)

“Me refiero a los aprendizajes pedagógicos que requiere tanto el directivo como el docente se puedan desarrollar y se puedan compartir. Es importante si efectivamente la actitud del supervisor tiene que ser ahora o sea entrarle a esos cambios y tener una visión prospectiva...” (ATP3)

“Los estudios realizados sobre los supervisores “influyentes” señalan tres posibles formas de liderazgo: el liderazgo educativo, énfasis en la pedagogía y en el aprendizaje; el liderazgo político, asegura los recursos y el consenso y el liderazgo directivo que genera estructuras de participación, planificación, supervisión y apoyo. Los supervisores deben ser maestros en los tres ámbitos (Sergiovanni y Starrat, 1983), construyendo y desarrollando la capacidad de los directores, de los

responsables docentes, de los miembros del consejo escolar y de las comunidades educativas. (Miranda Martín, 2002, pág. 15)

Otro de los componentes de la supervisión como proceso de apoyo y acompañamiento colegiado lo constituye la asesoría que significa situarse en el plano de la reflexión sistemática acerca de las problemáticas que inciden en la vida académica de un plantel educativo y la búsqueda, formulación y concreción de propuestas orientadas a crear las condiciones que posibiliten el cumplimiento de los propósitos educativos trazados. [...] cada escuela es única y que cada una está inserta en un contexto [...] no podemos imponer [...] sino entender la dinámica que pasa en cada uno de los planteles y a partir de eso, trabajar junto con ellos en la mejora.” (S3)

Esto significa movilizar el potencial de los integrantes de la comunidad escolar a fin de construir la trayectoria del desarrollo académico institucional a través de un proceso de aprendizaje organizacional continuo que garantice la transformación del funcionamiento de la escuela.

La asesoría se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos, y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos. (SEP, 2011, pág. 27)

Al respecto se pronuncian los responsables de la supervisión en los siguientes términos: “[...] la participación de todos los implicados claro que es importante porque de esta manera se va poder sacar adelante a la educación si uno de ellos no se involucra de alguna manera se van a tener debilidades [...]” (S3)

Desde esta visión se explicita la inquietud de quienes llevan a cabo la práctica de la supervisión, si en realidad se está cumpliendo con la prerrogativa de materializar la asesoría académica, como proceso dirigido a la innovación de las prácticas educativas que se realizan en los planteles de educación preescolar. Al respecto afirman los actores de la supervisión lo siguiente:

“Pues bueno esto sería cuestionable ¿Si la asesoría académica del supervisor, está precisamente transformando e innovando las prácticas? Finalmente es la pretensión del acompañamiento o sea que se transformen los procesos pedagógicos de aula en ese momento o sea...todavía hace mucho más falta el empuje para que efectivamente a través de la asesoría académica, ver cambios constantes, cambios que atiendan necesidades sociales y necesidades de aprendizaje de los alumnos de la actualidad.” (ATP2)

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos nos conducen a replantear el papel de operadores de directrices y funciones que desde una perspectiva prescriptiva y de control respecto al funcionamiento, desempeño y rendición de cuentas de los planteles escolares, se les ha asignado a las figuras instituidas como *supervisores* al revalorar los significados que ellos construyen respecto a la redefinición de la intencionalidad y enfoque de la supervisión escolar a partir de su actuar cotidiano donde ponen en juego sus expectativas, saberes, habilidades, valores e intereses personales y colectivos en contextos escolares que representan realidades socio-históricas particulares. En este sentido los resultados de la presente investigación tendrán una mayor cobertura y alcance mediante la realización de estudios que en el ámbito de la investigación cualitativa se denominan por contrastación de contextos.

La resignificación de la supervisión escolar, implica reconocer en primer término, el desafío que enfrenta la escuela como institución social, en el sentido de que los alumnos logren desarrollar una formación que les garantice integrarse e intervenir de manera pertinente en una realidad caracterizada por la diversidad, la complejidad y la incertidumbre. En consecuencia, emerge como prioridad de la gestión educativa, definir y materializar la manera como contribuye la supervisión escolar desde el plano pedagógico en la puesta en práctica de propuestas que modifiquen el funcionamiento y desempeño de los planteles de educación preescolar.

La resignificación de la supervisión escolar, desde la perspectiva de los actores que intervienen en su práctica, define los trazos para reconfigurar su carácter homogeneizador y prescriptivo. Lo que representa llevarla a la práctica desde el actuar colectivo contextualizado centrado en la reflexión sistemática; la construcción e implementación de propuestas que atiendan las problemáticas concernientes al desarrollo de planes y programas de estudio, la organización y el desarrollo del trabajo académico en las escuelas, el apoyo y acompañamiento a la práctica docente y la promoción de la participación de los agentes sociales que intervienen en la mejora de los procesos formativos que tienen lugar en los planteles de educación preescolar de los contextos investigados.

Materializar la resignificación de la supervisión escolar desde el quehacer cotidiano de los actores que la llevan a cabo, implica la reconfiguración de los significados que, en términos de vigilancia, fiscalización y rendición de cuentas de la gestión escolar y el control político-laboral que rigurosamente hasta ahora se han definido como las funciones constitutivas de la propia supervisión escolar; con el fin de centrar su intencionalidad en la mejora continua de los procesos académicos que tienen lugar en los planteles de educación preescolar.

Referencias

Aguilera, L. R., Valiente, S., & Peña, I. D. (2018). La función de mediación de los inspectores municipales de educación: una visión integral.

- Transformación*(14), 327-342. Recuperado el 8 de agosto de 2019, de de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300327&lng=es&tlng=pt
- Benavides, V., & Jiménez, V. M. (2017). Supervisión escolar en instituciones de educación superior. Un estudio de trayectorias. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum*. (3). Recuperado el 8 de agosto de 2019
- Berger, L. P., & Luckmann, T. y. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carrillo, V. E. (2018). LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: IMPACTOS, DILEMAS Y TRANSFORMACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*(16), 30-39. Recuperado el 8 de agosto de 2018, de <http://riege.tecvirtual.mx/>
- Ezpeleta. J. (2003). Reseña de la investigación: La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas, París: UNESCO. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 1-14. Recuperado el 6 de abril de 2016, de www.redalyc.org/pdf/140/14001812.pdf
- García, C. B., & Zendejas Frutos, L. y. (2008). La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión. En INEE, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Ciudad de México: INEE. Recuperado el 2 de abril de 2016, de www.oei.es/historico/pdf2/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf
- Hammersley, M., & Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martín Rodríguez, E. (2010). *Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa*. Madrid: UNED. Recuperado el 25 de agosto de 2015, de uned.es/covers/395.pdf
- Martínez Mollineda, C., & Hernández Fernández, V. (2015). La Evaluación de la Supervisión Educativa en las Condiciones Actuales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 85-98.
- Martínez, M. M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica educación. MANUAL TEÓRICO-PRÁCTICO*. México: Trillas.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un Modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Currículum y formación del profesorado*(6). Recuperado el 23 de octubre de 2015, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267006
- Perticará, M. (2014). *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*. Santiago de Chile: Programa Regional sobre Políticas

- Sociales. Recuperado el 6 de marzo de 2016, de www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625
- Pons, D. X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *Revista de psicología y educación*, 9(1). Recuperado el 6 de mayo de 2016, de <https://www.uv.es/lisis/xavier/aporatc.pdf>
- Pozner, P. (2010). Avanzar en gestión educativa y gestión escolar o como dejar de educar sin dejar de aprender. En F. L. Rivera, *Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica* (pág. 104). México: SEP-upn. Recuperado el 1 de abril de 2016, de campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/.../Marcelino%20Guerra%20Mendoza.pdf
- Pozner, P. (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. México: AFSEDF.
- Román, & Morales S. y Román, M. L. (2014). *Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en Méx.* Santiago de Chile: Programa Regional sobre Políticas Sociales. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de basica.sep.gob.mx/.../201611-3-RSC-3uONefZBcQ-orientaciones Equipos de superv
- Tapia, G. G. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En INEE, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE. Recuperado el 3 de agosto de 2019, de www.inee.edu.mx/publicaciones/hacia-un-nuevo..