

POLÍTICA Y PRÁCTICA DE LA SUPERVISIÓN DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR EN PUERTO RICO: LINEAMIENTOS PARA CONSTRUIR PROPUESTAS ALTERNAS

Cruz-Santiago, Edda
eddaeliz@yahoo.com
Universidad de Puerto Rico

**“El espacio de aparición, el ámbito público,
no preexiste a la acción, sino que,
se gesta en ella y se desvanece
con su ausencia.”
(Hannah Arendt)**

RESUMEN

La política y práctica de la supervisión en el Programa de Trabajo Social Escolar (PPS en el PTSE) forma parte de la administración pública. Específicamente, se integra al área organizacional de los recursos humanos de la agencia pública conocida como el Departamento de Educación Pública de Puerto Rico (DE). Esta PPS se identifica dentro de las políticas públicas educativas del DE. Actualmente, la PPS no está claramente definida y se carece de la misma para la mayoría de los 1,700 TSE, lo cual trasciende a una población aproximada de 600,000 estudiantes (Departamento de Educación [DE], 2004-2005). Esto demuestra la interrelación y posibles implicaciones entre el TSE y la educación pública en Puerto Rico (PR).

El presente escrito ha sido desarrollado en cuatro momentos. Inicialmente, expongo una breve retrospectiva a través de diferentes contextos históricos y sus discursos. Luego, presento recientes políticas educativas y cartas circulares, las cuales examino, por medio, de un análisis crítico del discurso para identificar relaciones, aportes y tensiones.

En tercer lugar, muestro la evolución de esta PPS. En cuarto lugar, partiendo del paradigma de construcción social, propongo algunos “lineamientos-base” para crear múltiples e innovadoras proposiciones contemporáneas relacionadas con la PPS en el espacio del TSE. El escrito, además, muestra algunos referentes internacionales y latinoamericanos relacionados con el

concepto de la supervisión en el TS. En resumen, esta reflexión es un aporte a partir de la perspectiva profesional de una TSE.

PALABRAS CLAVES:

política y práctica de supervisión, trabajo social escolar y construcción social

ABSTRACT:

In the Social Work School Program (SWSP) the politics and practice of supervision (PPS) is part of the public administration. It is integrated specifically in the organizational area of human resources of the public agency known as the Department of Public Education of Puerto Rico (DE). This practice and politics is identified within the public educational politics of the DE. Actually the SWSP is not clearly defined and it lacks the same for the majority of the 1,700 School Social Workers (SSW) which transcends a population approximately of 600,000 students (Department of Education 2004-2005). This shows the relationship and possible implications between the SSW and the public education of Puerto Rico.

The following information has been developed in four steps. First, I expose a brief retrospective through the different historical context and its point of view. Then I show recent educational politics and circular letters which I examine through critical discourse analysis to identify the relations, contributions and pressure. In the third place I explain the development of the politic and practice of supervision. In the fourth place I suggest some alternatives to create contemporary multiple and innovating propositions related to the PPS in the field of the School Social Work. The report also shows some international and latinamerican studies related to the concept of the Social Work Supervision.

To sum up, this reflection is a contribution from the perspective of a professional school social worker.

KEY WORDS:

politics and practice of supervision, school social work, socioconstructivist

CONTEXTO HISTÓRICO Y FORMACIONES DISCURSIVAS

Así como, la política y la economía son asuntos estrechamente interconectados, de igual manera, los contextos socioeducativos se interrelacionan con aquéllos. Citando a Hostos, Santos y Vargas (1992) reafirma el vínculo entre educación, sociedad y la persona como ser social.

Por otro lado, las realidades socioeconómicas y políticas de PR, de EE.UU., al igual que las de todos los países y naciones del mundo deben ser contextualizadas en un fenómeno mayor llamado “globalización” o “mundialización”. Éste abarca todas las áreas de una sociedad; es decir, cultura, educación, economía y política, entre otras. La globalización es “una nueva manera de pensar sobre el espacio... y el tiempo económico y social” (Carnoy, 1999:145). Burbules & Torres (2001) señalaron que el impacto de la globalización en las políticas y prácticas educativas pueden tener resultados múltiples y contradictorios. Por otro lado, la globalización es asociada a dos procesos distintos; éstos son: la “globalización económica” (aumento en el mercado global que opera internacional y transnacionalmente) y la “globalización institucional” la cual converge hacia un modelo uniforme de política y racionalización (Stromquist, s.f.).

El primer proceso, se fundamenta en la ideología neoliberal y reconoce como estrategias principales: la liberalización económica promovida por el mercado, la privatización, poca intervención del Estado y las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TICs) siendo éstas últimas, respuestas requeridas por la rapidez de la realidad global (Núñez, 1996; Barea & Billón, 2002). Esta globalización neoliberal conlleva la creación de otras fórmulas para cambiar la educación, la política y la cultura (Burbules & Torres, 2001).

El segundo proceso, es decir, la globalización institucional (GI) promueve que los países establezcan metas similares para sus instituciones formales; por ejemplo: estándares educativos para “rendir cuentas” o *accountability*. Ante esta homogeneidad o uniformidad, la GI se enfrenta a retos socioculturales, económicos y políticos de cada país o región. Ciertamente, que ambos procesos globales – económico e institucional – se relacionan con la administración de las organizaciones públicas; por ende, con la PPS del TSE en la agencia pública Departamento de

Educación. Por esto, es oportuno examinar los escenarios históricos de la PPS en el TSE que a continuación expongo.

En la década de 1920, emerge, tanto la profesión de Trabajo Social en Puerto Rico, como el Trabajo Social Escolar. Así, en el 1927 Guillermina R. Antigue fue contratada como “Maestra Visitante”. En el año escolar 1928-1929, se nombraron para las escuelas rurales, las primeras cinco Maestras Visitantes (Burgos, 1998).

En los inicios del TSE, el país era descrito por tendencias hacia la sobrepoblación, pobreza, hambre, desempleo y enfermedades endémicas (Pastor, 1947). Según Claudio (2003) durante la década de 1920 el 78.2 % de la población era rural. La economía agrícola era característica de este tiempo y el currículo de las Segundas Unidades respondía a estas necesidades.

Durante los inicios del TSE, el Dr. José Padín (Comisionado del Departamento de Instrucción Pública) fortaleció la elaboración del discurso de la maestra visitante (TSE) como “enlace” entre la escuela y la comunidad. La idea había sido previamente presentada al pueblo, a través, de la Cruz Roja Juvenil quienes en una de las carrozas de la parada del Día de la Salud, a principios del año 1927, representaron a una maestra visitadora y exhibieron un rótulo que decía: “La maestra visitadora es el eslabón entre la escuela y la comunidad” (Núñez de Bunker, 1939a:16). Lo anterior, demuestra una interrelación entre la educación y el trabajo social e identificará el desempeño de las primeras TSE (Burgos, 1998).

En el año escolar de 1929-1930, se les comenzó a llamar *trabajadoras sociales*; aumentaron a trece, y así también, las Segundas Unidades. El subcomisionado de Instrucción escribió los objetivos del Programa de TSE, el cual era identificado como *Trabajo de Mejoramiento Social* siendo éste uno de los más importantes en las escuelas rurales (Departamento de Instrucción Pública [DIP], 1970).

El éxito de las “nuevas escuelas” se basó en la participación de padres, madres y demás ciudadanos en los asuntos escolares y por ser centros de apoyo y asesoría para estas personas. Sin embargo, durante los años de 1930 al 1940, ocurrió el fenómeno social de la emigración

hacia la zona urbana de PR y hacia los EE.UU. afectando el éxito de las mismas (Claudio, 2003).

Igualmente, acontece el cambio de una sociedad agrícola a una industrial (1947-1960). Como parte de este cambio y basado en un estudio realizado durante los años 1948 y 1949 por la Universidad de Columbia de Nueva York se señaló “la necesidad de crear una filosofía que enfatice más en el conocimiento” (p.81), el cual respondiera a los cambios socioeconómicos de esta época, en términos de, preparar al personal técnico para que respondiese al aspecto industrial. Así durante la década del 1950 comenzaron las reformas que impactarían futuras administraciones del DE; por ende, a la PPS del TSE de esta agencia (Claudio, 2003).

El PTSE, también, fue impactado por las interrelaciones socioeducativas. Así, en el año 1960, un Informe del DIP, señaló la necesidad de: “establecer una oficina de ayuda al estudiante (donde hoy se adscribe el PTSE) y “mejorar los servicios que ofrecen y las condiciones de trabajo de los TSE”, entre otros (Claudio, 2003:90). Por otro lado, el cambio social ocurrido durante los años 1977-1989 y un aumento poblacional urbano, implicaron mayor “preparación y desarrollo de los recursos humanos” (Claudio, 2003:135). Sin embargo, según los documentos analizados, fue a finales de la década de 1980 que se limitó el nombramiento oficial de “supervisoras regionales de TS”.

Solano (2001) indicó que estas interrelaciones, también, existen en dimensiones internacionales y latinoamericanas a través de “formaciones discursivas” de la educación. Citando a Foucault, Gutiérrez (2004) expone que éstas parten del “discurso” que comprende una serie de enunciados que integran una formación discursiva similar y que apuntan hacia una manera específica de enunciación, con características de una red homogénea de conceptos que subyacen la superficie de los enunciados mismos.

Estos discursos se refieren “a la relación actual entre un conjunto de signos...pertenecientes a un determinado universo que a su vez, se vincula (concordando u oponiéndose) con otros universos (formaciones discursivas)”. En este análisis de las formas discursivas se propone relaciones entre el discurso y la acción, evitando así, la dualidad (Ceirano, 2000). Desde una perspectiva foucaultiana podemos referirnos a que estas formaciones discursivas han sido

enunciados/discursos pronunciados o cosas que han sido dichas y que no se pueden disociar del mundo histórico en que vivimos (Britos, 2003).

Por esto, se hace necesario conocer, tanto las formaciones discursivas de la educación, como de la supervisión de TSE en sus respectivos contextos. De esta manera, se habla de la “educación para el desarrollo” (1950-1970) donde hablar de educación implicaba hablar de desarrollo y viceversa; por otro lado, se expone el discurso de la “educación para la transformación productiva con equidad” (1975-1995) donde la educación es una inversión estratégica, que junto al conocimiento, es el eje central porque forma los recursos humanos y les incorpora en el conocimiento científico y tecnológico.

Entiendo que aún, esta formación discursiva describe y explica las realidades de muchos países dentro de sus respectivos contextos organizacionales y educativos. Por ejemplo, en PR durante la década de 1990-2000 se evidenció dicho discurso siendo sostenido a través de: reformas educativas que implicaban menos burocratización y centralización; cambio de una sociedad industrial a la actual sociedad del conocimiento o “de redes”; estrategia estadounidense “América 2000” la cual proponía la excelencia educativa (Claudio, 2003). Esto refleja la interrelación entre los diversos contextos.

Así como en la educación, la supervisión tiene sus formaciones discursivas a partir de su relación con la administración pública. En el “discurso moderno”, la administración pública es un instrumento del Estado Moderno. Su objetivo es “mantener controlada la sociedad para garantizar su supervivencia” (Santana Rabell, 1987:81).

Citando a Foucault, Santana Rabell (1987) señala que la administración pública es una “tecnología del poder” cuyos objetivos son “disciplina, poder y autoridad”. De ahí que los servidores públicos, es decir los supervisores y supervisados, entre otros, somos “domesticados” sin que nos demos cuenta, por una serie de técnicas y tácticas complejas aparentemente neutrales de esta *tecnología del poder*. Se trata pues, de una “vigilancia invisible” a la cual podemos terminar por acostumbrarnos y “someternos así a la voluntad del poder y al Estado”.

Es importante considerar los planteamientos de O'Donoghue (2002), trabajador social y profesor universitario de Nueva Zelanda, quien indicó que las definiciones de supervisión basadas únicamente en los componentes administrativo, educativo y de apoyo responden a una visión tradicional o moderna del TS donde existe un discurso de la “supervisión normativa sicoburocrática”, el cual no toma en consideración las implicaciones de las voces globales, locales y personales en la supervisión.

Alguna terminología relevante de la supervisión moderna es: “jerarquías, “relaciones humanas”, “rituales” burocráticos, individual y privada -entre supervisor y supervisado-, mayor importancia al funcionamiento del supervisado que a su práctica. (Santana Rabell, 1987:81; Leonard, 1997; O'Donoghue, 2002; Claudio, 2003).

En el “discurso de la globalización” se habla de una “nueva administración pública” o “nueva gerencia” (O'Donoghue, 2002) y se resalta el nuevo rol del supervisor: “facilitador”. Su objetivo es que el supervisado tenga mayor flexibilidad en su empleo. El modelo burocrático aquí no es factible (Santana Rabell, 1994).

Este nuevo discurso tiene mayor auge en las décadas de 1990–2000, es decir, hasta el presente. Citando a Guerrero, Barrera (2004) identificó algunos términos de la supervisión en este discurso: “inclusión tecnológica, estrategias para evaluación del desempeño, planificación estratégica y descentralización en la toma de decisiones”. Otros conceptos son: formación de los recursos humanos vistos como capital humano, *couching*, mentoría, gestión del desempeño y cultura corporativa (Guzmán, 2001).

Por otro lado, sin perder de vista las realidades del fenómeno global, podemos hablar de los “discursos contemporáneos”. La supervisión aquí se describe como un movimiento hacia formas de empoderamiento y de visión horizontal (Leonard, 1997); además, plantea la pluralidad de modos, clases y estilos de “supervisión” que incluyen la diversidad cultural y otros contextos (O'Donoghue, 2002).

Las experiencias de supervisión pueden variar de acuerdo a las realidades particulares de cada país y región. Por ejemplo, en América Latina algunos autores definen la supervisión del TS como un proceso que se desarrolla en un contexto –pedagógico- el cual se incluye en uno de mayor amplitud: político y económico, entre otros. Se basa en una concepción holística de la realidad; donde el conocimiento y práctica son parte de ésta. Además, la perciben como una estrategia para prevenir el síndrome de la quemazón (Tonon, Robles & Meza, 2004).

Otros conceptos asociados con esta perspectiva contemporánea de la “supervisión” son: trabajo de redes, empoderamiento, mentoría, toma de decisiones por consenso y respeto a las responsabilidades distintas en una organización o colectivo.

CONTEXTO JURÍDICO DEL PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

Según Luke (1997) las instituciones educativas pueden ser percibidas como aquellos lugares complejos construidos a través de los discursos expresados en una variedad de textos. Las políticas educativas y las cartas circulares son parte de éstos.

Citando a Giroux, Leonard (1997) expone que la mayoría de las veces los paradigmas utilizan el lenguaje para producir formas particulares de conocimiento y relaciones sociales que legitimizan relaciones de poder específicas. Esto guarda relación con lo planteado por Foucault a través de las *tecnologías de poder*. De ahí, la importancia de asumir una posición crítica al analizar las leyes y Cartas Circulares (CC) en términos de cómo es conceptualizada la supervisión en el TSE. En este análisis del discurso, partimos del texto como la principal unidad de estudio (Luke, 1997).

En primer lugar, analizo la Ley # 149 de 1999 conocida como Ley Orgánica del DE. En el Subcapítulo VII, dicha ley expresa que los “Facilitadores de la Escuela” no van a ejecutar, entre otras, funciones de supervisión. La perspectiva de facilitación, en lugar de, supervisión está acorde con “la transición a un nuevo milenio”...enmarcada en “cambios dramáticos sociales, políticos, económicos y culturales”...hacia “una nueva sociedad digital de servicios e información”.

En esta nueva sociedad, según algunos teóricos de la administración, “el recurso estratégico importante de la empresa no son tanto los recursos humanos, sino el acceso y control de la información y de la tecnología para alcanzar el desarrollo...” (Claudio, 2003). Si el énfasis es en el acceso y control de la información y no en el recurso humano, puede entenderse que la facilitación de apoyo técnico es suficiente para con el personal docente, entiéndase, TSE. De acuerdo a este planteamiento no es imprescindible una política y práctica de la supervisión.

En segundo lugar, examino la Ley # 107-110 de 2002, conocida como *No Child Left Behind* (NCLB). Uno de los objetivos principales de esta ley consiste en capacitar a los maestros con el fin de tener para el año 2005 un personal “altamente cualificado y certificado”. La supervisión o la estrategia de mentoría pueden ser un instrumento para mantener y desarrollar la excelencia de dicho personal, incluyendo al TSE.

El Título V (Innovación de Programas) de esta Ley, indica que el TSE forma parte del Área de Consejería y Apoyo a Escuelas Elementales y Secundarias. De igual manera, en PR el TSE es percibido y llamado “personal de apoyo” de la escuela.

A través del análisis a las CC observé el cambio de nombre de “Supervisores de TS” a “Facilitadores de TS” (2000-2001) lo cual puedo interpretar como parte de las implicaciones de la aprobación de la Ley # 149 de 1999.

Sólo una de las CC examinadas (DE, 1986) tenía una sección de “Funciones del Supervisor de TSE”. En todas las CC se observó la figura del TS como enlace – no supervisor - entre el distrito y el supervisor general (regional) de TSE.

Basada en esta diversidad de nombres y de discontinuidad en el uso de la palabra supervisión, interpreto una disminución en la posición de supervisoras del PTSE, la cual puede estar relacionada con la conceptualización del TSE como personal de apoyo o auxiliar en una agencia de prioridades educativas. Debido a esto, su nombramiento parece estar dependiente de los recursos económicos disponibles en dicha agencia (DE, 1999).

A partir del análisis, percibo tensiones del TSE en el ámbito escolar. Por ejemplo, se espera que el TSE sea un personal de apoyo o auxiliar. Pero, ¿qué implicaciones tiene este concepto? y ¿cuáles son sus interpretaciones?

A continuación, resumo algunas de las tensiones del TSE en el DE:

- ↳ “Expresiones” de TSE - “el hecho de ejercer una función distinta a la del maestro, traía muchas complicaciones”. Añadió, “no deseo significar...que el problema de relaciones con el personal de la escuela, se resolvió en su totalidad, ya que, la naturaleza de la profesión y su acercamiento distinto al del maestro, tenía que traer dificultades” (Pastor, 1947:121).
- ↳ “Análisis histórico” - comprendió desde el 1928 hasta el 1964, reveló presiones en el nivel local por la escasez de supervisoras de los TSE (DIP, 1970).
- ↳ “Gestiones de política educativa” - Supervisoras exigieron al DIP que reconociera la Ley # 141 de 1940, a fin de, cambiar el nombre de *Técnicos de Trabajo Social* a *TSE*. Esta lucha tuvo duró aproximadamente tres décadas (1962-1988).
- ↳ “Falta de poder decisonal” - en asuntos propios de la profesión (Ramírez, 1988).

Interpreto que en su mayoría, estas tensiones pueden relacionarse con la idea de la “invisibilidad” del TSE en el contexto escolar. De ahí el reclamo de mayor espacio o “visibilidad” dentro del mismo. Es importante resaltar que en otros países, por ejemplo, en Argentina, también, se encuentran inmersos en esta tensión (Monti, 2005).

EVOLUCIÓN DE LA SUPERVISIÓN EN EL TSE

Durante los años 1930 –1934 Dorothy D. Bourne fue nombrada como la primera supervisora directa de TSE; tenía a su cargo veintiocho TSE. Una de sus mayores aportaciones fue la organización de cursos de verano en la Universidad de PR (Rivera de Alvarado, 1972). No obstante, para el año 1933, la supervisión de las TSE se afectó, debido a que Bourne fue nombrada Consultora del Negociado de Servicios Sociales en la Administración de Auxilio de Emergencia.

A partir del año 1935, una supervisora auxiliar de TS inició, junto a personal del DIP, la organización de la “asistencia social” en las escuelas urbanas. Durante el año 1943, la supervisora/directora del Programa de Maestros Visitantes señaló que el mismo se estaba pareciendo al de las maestras visitantes de los EE.UU. en términos del trabajo individual y del acercamiento psiquiátrico (Núñez de Bunker, 1943).

De acuerdo con el DIP (1970) las supervisoras participaron, en el año escolar 1952-1953, en la revisión del Programa de Maestras Visitantes. Este comité recomendó la ubicación de una maestra visitante en la oficina del superintendente escolar para que formase parte del cuerpo de supervisión; además, debía ser consultora en materia de trabajo social. Otro de los aportes consistió en realizar un Estudio del Programa de Maestras Visitantes durante el año escolar 1958-1959.

Históricamente, la supervisión de los TSE ha estado limitada en cantidad de nombramientos en comparación con el aumento ascendente de éstos. Entre sus principales roles se pueden mencionar: educadoras, intercesoras, consultoras, defensoras, de acción social y de asesoras técnicas.

Para la década de 1990, el DE comenzó a promover la idea de facilitadores, tanto en niveles regionales, como en los distritos. En el año escolar, 2004-2005, como respuesta a las exigencias de la Ley NCLB de 2002 y en un esfuerzo de descentralización, el DE inició un proceso de reingeniería llamado “Repensando Nuestro DE”. Éste creó la posición de “Especialista en TS” con tareas de facilitadores y de asistencia técnica; pero, no eran supervisores. Esta iniciativa apenas alcanzó un año escolar. Hoy día, en el PTSE en términos de supervisión permanece una (1) supervisora general o regional en Ponce y la directora general del mismo ubicada en el nivel central del Departamento.

Una lectura del contexto histórico narra que las situaciones que provocaron esta discontinuidad pueden asociarse a reformas educativas, la disminución de empleados para reducir la burocratización del Sistema Educativo, los procesos de reingeniería para descentralizar éste y la nueva legislación educativa que expone la “facilitación”.

LINEAMIENTOS-BASE PARA CONSTRUIR PROPUESTAS ALTERNAS

Estos lineamientos-base tienen dos propósitos: ser recomendaciones finales del presente escrito y servir de guías–alternas al momento de estudiar, analizar y formular PPS en el TSE. De acuerdo a Habermas (1993) estos lineamientos serán parte de ese “horizonte que se desplaza”, pues, no pretenden ser únicos ni absolutos. Sólo son tendencias, rasgos o sugerencias para propiciar nuevos diálogos relacionados con la PPS desde los paradigmas socioconstruccionista y crítico.

El lenguaje para elaborar estos lineamientos son un reto a los supuestos del “sentido común” que reproducen un discurso específico el cual, a su vez, responde a la realidad económica dominante: la globalización neoliberal. Para Leonard (1997) una política (de supervisión) requerirá, tanto de una teoría, como de un lenguaje crítico. Citando a Giroux, Leonard señala que el lenguaje es una mediación para transmitir cualquier discurso paradigmático.

Estos lineamientos colaboran en el proceso de *desnaturalizar* (Matus, 2000) los acercamientos que hacemos al proceso de la “supervisión tradicional”. Es decir, nos ayudan a no asumir como natural la misma y en su lugar, abrir otras posibilidades de *seguimiento* al profesional de TSE.

EMPODERAMIENTO

El concepto de empoderamiento que sugiero reemplaza la concepción de una supervisión “de arriba hacia abajo” transformándola en una responsabilidad de grupo en niveles horizontales (Leonard, 1997). Esta “adquisición de poder” en el proceso de “supervisión” tiene sus implicaciones en las relaciones interpersonales y profesionales.

Hablo de relaciones horizontales entre “supervisor”-“supervisado”. Es decir, me relaciono con el “otro”, no como subalterno, sino como “sujeto” con responsabilidades distintas (Matus, 1999). Esto se distancia profundamente de una visión opresora y desigual. La perspectiva de empoderamiento cree en el conocimiento generado desde la base, provocando así una *ruptura*

epistemológica (González, 1987) donde las posibilidades de construir conocimiento son amplias y ampliadas.

Así, los “supervisores” y “supervisados” participan, recíprocamente, en las preocupaciones de cada uno, siendo solidarios, cooperadores, sensibles, respetuosos y capaces de valorar las diferencias al momento de construir la PPS en el TSE.

Desde esta visión, es el propio colectivo de TSE, quien debe apropiarse de los procesos para generar propuestas de PPS. Esto desde la perspectiva de un modelo de cultura organizacional alternativo que se distancie del burocrático.

Por tanto, planteo los modelos organizacionales como unos que posibiliten y profundicen en: diseños circulares, consensos, procesos que fomentan sentidos de participación en la creación y evolución de la organización, creando así, lealtad, compromiso y confianza hacia la visión y misión de la agencia (DE) y del PTSE. El líder-supervisor del TSE, en esta nueva cultura es participativo transformativo donde la diversidad, es decir, la confianza en las destrezas y las diferencias de sus colegas tienen una gran pertinencia (Instituto de Conciencia y Acción, 2000).

La organización aquí propuesta tiene en alta estima la participación del colectivo como un todo, donde la autoridad reside en el mismo y que de ser ésta delegada, la autoridad se realiza de forma temporera. Citando a Rothschild-Whitt, Leonard (1997) indica que la administración tiene una mínima división de labores, combinándose con tareas de desempeño y elabora el concepto de roles holísticos.

La administración del PTSE, ya sea, para ejecutar estos lineamientos u otras iniciativas, debe asumir la acción de presentar éstas a la administración del DE con el fin de originar propuestas alternativas de PPS. El colectivo (PTSE) puede y debe organizarse para la búsqueda de alternativas colectivas que respondan a los desafíos y realidades de la sociedad y gerencia contemporánea. Lo anterior, desde un *compromiso ético* (Barroco, 2003), porque los lineamientos aquí planteados requerirán del PTSE un colectivo fuertemente organizado y apoderado.

Una crítica hecha a la perspectiva de empoderamiento es que ésta, en todo su ideal, no puede ser completamente realizada. Lo anterior, debido a que las dinámicas internas de la organización y el ambiente material y cultural limitan las posibilidades de alcanzar congruencia total con la misma. Por ejemplo, la toma de decisiones en una organización democrática, participativa y apoderada, requiere de gran cantidad de tiempo, si lo comparamos con la toma decisional jerárquica de una burocracia (Leonard, 1997).

REDES SOCIALES

Citando a Capra, Aguerrebere (2001) indicó que la red es algo inherente a los seres vivos. La profesión de TS y las redes sociales son conceptos interrelacionados. Es preciso, recordar aquí, aquellos inicios del TSE en PR donde éstas eran consideradas “enlaces entre la escuela y comunidad” con labores caracterizadas por la organización comunitaria. Según Aguerrebere, esta “tendencia integrativa requiere en el plano epistemológico, de la intuición, de la síntesis, de aproximación holística y la no-linealidad” (p.16). Además, necesita de la cooperación, calidad y asociación.

Las implicaciones de esta tendencia es cambiar perspectivas en la organización social: de la jerarquía a las redes; de lo individual a lo colectivo. Por ejemplo, en el contexto de PTSE me refiero al cambio de visión relacionado con el desempeño individual de aquella TSE en un sector distante del área metropolitana, a un trabajo de interconexión con el colectivo-TSE y viceversa. De igual manera, el trabajo social en red abre espacios hacia la interdisciplinariedad local y global. Un ejemplo de este tipo de red lo es la *Red de Trabajadores Sociales de Escuelas en Argentina* (Monti, 2005).

Citando a Villasante, Aguerrebere (2001) menciona que los comportamientos en redes “son procesos donde aceptamos ser una parte que se dinamiza con las otras, en las que intentamos escoger el no ser arrastrados por lo dominante, sino insertarnos en las más complejas y creativas de las relaciones”. Lo anterior implica voluntad y riesgo; voluntad para no dejarnos arrastrar... y compromiso para aventurarnos a nuevos caminos; por ejemplo, en la construcción de PPS en el TSE.

En el TS, la labor en red, también es asociada con la, ya expuesta, visión de empoderamiento de la supervisión, ya que, esta labor se define como “una mirada más horizontal, donde los liderazgos son rotativos y complementarios...importando la no fragmentación y las múltiples miradas ...descentralizado... con grados de libertad que posibilite una comunicación flexible y creativa” (Socorro García, 1997, en Chadi, 2000).

Según Giorgetti (2001) “la realidad dialógica de las redes” propone múltiples construcciones epistemológicas; es decir, no existe una “verdad única” o un “dominio único del conocimiento” (Quijano, 2000). Por lo tanto, las visiones que tengamos del mundo y del conocimiento son incompletas. De ahí que las redes dialógicas relacionadas con los procesos de PPS no son únicas ni absolutas. Esto valida la aplicabilidad de los paradigmas de construcción social y de análisis crítico.

Además, considero que los conocimientos acerca de las PPS en el TSE deben ser leídos a partir de los *textos* y *contextos* en que ocurren y tener presente que como seres humanos coordinamos las relaciones en forma comunicativa en nuestros *mundos de la vida* (Habermas, 1987). Por tanto, considero relevante que tanto “supervisores como supervisados” de TSE propicien redes abiertas al diálogo.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS)

Otra manera de cultivar estas redes sociales es, a través, de las (TICs). En la sociedad actual, éstas son espacios que propician la expresión, contacto y comunicación en niveles personales, grupales, locales y globalmente. Es un instrumento que permite, a una *velocidad exagerada*, tener acceso a todo el “world wide web”. Convirtiéndose así, en un espacio y recurso a tener presente al momento de crear posibles propuestas que incidan en las PPS en el TSE en Puerto Rico.

Las TICs benefician al TS proveyendo información y en la construcción de redes cibernéticas con otros países promoviendo así mayor apertura y posibilidades de diálogo y comunicación de

experiencias, ideas, propuestas y acciones. Un ejemplo de ello fue la Conferencia Internacional de TSE celebrada en Corea en este año.

A continuación algunos ejemplos de interrelación de la TICs y la educación:

- √ “*Mentoring Leadership and Resource Network*” (MLRN) – creado en 1991 por seis educadores; iniciativa internacional de programas de mentoría a maestros.
- √ *Portafolio Electrónico Reflexivo Formativo (Porta-e)* en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras - Facultad de Educación (Velásquez, 2005-2006).
- √ *Proyecto Estatal para la Integración de la Tecnología al Currículo* (CENIT, por sus siglas en inglés) - mejorar aprovechamiento académico mediante la integración tecnológica; primer proyecto de esta naturaleza en Puerto Rico que utilizó *mentoría de pares* entre maestros (De Jesús, 2006).

Basada en estos ejemplos, propongo explorar las posibilidades para crear un módulo cibernético de intercomunicación, formación y seguimiento del PTSE. Esta iniciativa puede contener métodos como la mentoría (individual, grupal y pares) y debe contextualizarse en una profunda ética y principios profesionales, entre otros.

MENTORÍA Y RELACIÓN DIALÓGICA DE FREIRE

Básicamente, la mentoría es un “método” para ayudar a otros a desarrollarse. Algunas de las actividades de la persona-mentora son: compartir sus conocimientos; brindar apoyo y retroalimentación acerca del desempeño, identificar oportunidades de desarrollo y servir de modelo acerca del desempeño esperado (Zelditch, 1990).

Propongo procesos de mentoría basados en la escucha, el intercambio y la colaboración, donde los sujetos (TSE) se encuentra en una relación dialógica freiriana. De acuerdo con Freire (2005), el diálogo es la única manera de conocer, a través del cual la educación es *humanista* y *humanizante*. Así también, sugiero que los procesos de “supervisión” puedan ser dirigidos en esa dirección, debido al contexto educativo que enmarca al PTSE.

Según Rodríguez (2003) el diálogo freiriano no puede ser nunca instrumento de conquista; sino propiciador de nuevas relaciones entre *maestro y estudiante*, entre *supervisor y supervisado*. En ambas relaciones, se trata de educandos, en una relación dialógica en libertad recíproca. Así, para que el diálogo freiriano ocurra se requieren seis componentes: el amor, la humildad, la fe en los seres humanos, la confianza, la esperanza y el pensar crítico. Éstos son retos a ser considerados al construir relaciones entre “supervisor y supervisado” y al elaborar posibles PPS.

Por otro lado, relaciono la *pedagogía freiriana* con los procesos de mentoría, debido a su componente formativo. Así, educar es práctica de la libertad y el poder es transformado en empoderamiento. Además, la mentoría puede ser parte de esta *pedagogía* si posibilita: la construcción de relaciones humanas horizontales y abiertas; diálogos propiciadores de compromisos éticos y profesionales y espacios para análisis críticos capaces de construir nuevos conocimientos (Hooks, 1994).

Desde una perspectiva crítica, la administración, por ende, su componente de “supervisión” debe guiarse por el principio formador de la educación, lo cual desde el pensamiento freiriano apunta hacia “lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio de educar es su carácter formador” (Freire, 2005).

Guzmán (2001) planteó que al pensar en transformar las organizaciones consideremos el elemento humano. Según dicha autora, *supervisar*, ya no es *mandar* sino *servir* a otros quienes, a su vez, *sirven* al cliente. La supervisión de hoy tiene ante sí la exigencia de ir más allá del control. Es precisamente la mentoría uno de los métodos para lograrlo. Hablo, pues, de unos mentores que no se limiten a conocer y manejar los aspectos técnicos de su desempeño; de una mentoría que, entre sus propósitos, busque trabajar con asuntos de política pública y social del país y que incluya las voces apoderadas.

Es claro que en la administración, así como en, las PPS, lo técnico tiene su lugar. Pero, desde una postura crítica y de construcción social, reconozco el profundo valor de la/s persona/s como “sujeto constructor” de su historia, donde el educador, al igual que el “supervisor-mentor”, tienen un rol de “formador y transformador” (Rodríguez, Gutiérrez & Morales, 2005). Es justamente

aquí que aplico aquel planteamiento de que la profesión de TS para liberar a otros tiene que comenzar a liberarse a sí misma (Rivera de Alvarado, 1962).

Se trata, pues, de un proceso recíproco de: “educar educándome”, “dando poder empoderándome”, “ser voz denunciadora de injusticias u opresión institucionalizada en los “otros”, proclamando mi voz de equidad y libertad frente a las propias injusticias. De ahí que la “supervisión” se transforme en un reto, a través, de las nuevas maneras de ser percibida que incluyan a la mentoría como uno de sus métodos.

LINEAMIENTOS ÉTICOS Y PROFESIONALES

La profesión de TS se enmarca dentro de los principios éticos de justicia, igualdad y respeto, entre otros. Sin embargo, como se ha dicho éstos no son precisamente los valores predominantes en la sociedad actual. Entonces, ¿hacia dónde puede dirigirse, el TSE y sus PPS? Cualquier construcción de éstas debe girar en torno a principios éticos que consideren: la relación *contextual-contemporánea* (interpretar en el tiempo, espacio y lugar particular), la *desnaturalización* y la idea del *cruce* (Matus, 2000). Al desnaturalizar lo que hacemos es quitar lo entendido como natural. Interpreto este concepto como quitar lo “socialmente esperado” y que se fundamenta en los discursos dominantes; es parecido al concepto de la *deconstrucción* elaborado por Derrida. Por ejemplo, lo natural en una *supervisión moderna/burocrática* es que exista una *relación vertical/jerárquica*.

Según Matus (2000) quien desnaturaliza *muestra posibilidades distintas* promoviendo así, la diversidad y el cambio. Por esto, el proceso de las PPS en el TSE debe reconocer que existen otros puntos de vista y mostrar apertura hacia las relaciones dialógicas. En el sentido de una ética que *cruce* la intervención (PPS) lo importante es que el propio *sujeto* (TSE) está siempre involucrado. Esto ha sido descrito en los lineamientos anteriores.

Entonces, propongo, a manera de lineamiento la *ética discursiva* (Habermas, 1987). Según Salvat (2000), esta ética es uno de los grandes modelos éticos contemporáneos. Sugiere una manera de proceder dentro de la sociedad en la cual las decisiones y acciones tienen presentes la

mediación de todos los sujetos involucrados. Esta ética es dialógica, se sostiene en el lenguaje, más que en las costumbres. Además, es una ética tensa que articula el pluralismo con la unidad. Esto contribuye a trabajar con una identidad colectiva (TSE) sin perder de perspectiva la idea de unidad (Habermas, 1987).

Por otro lado, al hablar de ética profesional hago referencia a una praxis de valores éticos que apuntan a un compromiso colectivo para fortalecer prácticas participativas en dos direcciones: en el proceso de formulación de PPS en el TSE y al interior del texto de las mismas. Esta convergencia pretende unir filosofía y praxis del TSE. Es decir, prevenir la incongruencia que la misma sociedad contemporánea ha divulgado, explícita o implícitamente, en sus discursos. Para ilustrar lo anterior Hooks (1994) hace referencia a aquellas personas que, por un lado, expresan ser libres y justos y por otro lado, son promotores de la institucionalización del poder dominante.

CONCLUSIONES:

Es importante considerar la política y práctica de la supervisión en el escenario del Trabajo Social Escolar como uno de los medios para promover la calidad humana y profesional de este colectivo. La PPS toma relevancia a partir de las reflexiones relacionadas con “lo antes dicho”; es decir, las formas discursivas. Por tanto, concluyo que es necesario mirar estos espacios – PPS en el TSE - como propiciadores de una integración de la filosofía con la intervención social. Además, recuperar estos espacios (PPS en el TSE) no tiene sentido fuera de otro contexto profesional que no sea fundamentado en impactar el “mundo de la vida” (Habermas, 1987) de aquellos que participan de nuestro ser y hacer profesional: estudiantes y comunidad educativa. Por esto, estoy de acuerdo con Matus (2002), al señalar que la innovación en la *intervención social* es fundamental para las construcciones y transformaciones de estos *espacios públicos* (TSE en PR).

Finalizo, retomando la cita inicial de este escrito para afirmar que las PPS en el TSE son *espacios públicos particulares* dentro de la administración pública - DE. Por tanto, las preguntas-claves aquí son: ¿desde dónde y hacia dónde quiero moverme?, ¿cómo o qué acciones posibilitan otras formas de mirar, entender y generar nuevos conocimientos acerca de las PPS en

el TSE? y ¿qué implicaciones puede tener *desnaturalizar* el conocimiento anterior relacionado con las PPS en el TSE?

Recordemos que *sin acciones*, ese espacio público particular – llámese PPS o de otras formas – se arriesga a desaparecer (Matus, 2000). Espero que los lineamientos planteados puedan ser parte de futuras discusiones colectivas y así sean problematizados e interpretados en profundidad y complejidad. Lo anterior, con el propósito de generar nuevas miradas hacia la supervisión, sus políticas y prácticas actuales.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERREBERE, T. (2001). Globalización Neoliberal. Desafío ético para el Trabajo Social [Versión electrónica]. *Boletín Electrónico Surá*, 60, 1-29.

BAREA, M. & BILLÓN, M. (2002). *Globalización y nueva economía*. Madrid: Encuentro Ediciones. Capítulos 1 y 6.

BARRERA, J. (2004). ¿El fin de la administración pública? *Economía, Sociedad y Territorio*, 4(16), 747-764. [En línea]. Recuperado el 30 de mayo de 2005 de <http://www.cmq.edu.mx/documentos/Revista/revista16/est16-reseña1.pdf>

BARROCO, M. (2003). Los fundamentos socio-históricos de la ética. En E. Borgianni, Y. Guerra & C. Montañó (Orgs.), *Servicio social crítico: Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 241-245). Brazil: Cortez Editora.

BRITOS, M. (2003). Michel Foucault: Del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple. [Versión electrónica]. *Tópicos*, 011, 63-82.

BURBULES, N. & TORRES, C. (2001). Globalización y Educación. *Revista de Educación*, número extraordinario. Recuperado el 8 de octubre de 2004 de <http://wwwn.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=bib01a>.

BURGOS, N. (1998). *Pioneras de la profesión de trabajo social en Puerto Rico*. San Juan, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.

CARNOY, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, (318), 145-162. Recuperado el 8 de octubre de 2004 de <http://wwwn.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=bib01a>.

CEIRANO, V. (2000). Las representaciones sociales de la pobreza. [Versión electrónica]. *Cinta de Moebio*, 9, 1-18.

CHADI, M. (2000). *Redes Sociales en el Trabajo Social*. Argentina: Espacio Editorial.

CLAUDIO, R. (2003). *Cien años de educación y de administración en Puerto Rico*. San Juan, P.R.: Publicaciones Puertorriqueñas.

DE JESÚS, L. (2006, septiembre 14). CENIT: Un proyecto único. *El Nuevo Día*, p.84.

DEPARTAMENTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. (1970). *Análisis histórico del programa de trabajo social escolar en Puerto Rico (1928-1964)*. [Folleto]. San Juan: Editorial DIP.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. (2004-2005). *Planificación y Desarrollo Educativo*, División de Estadísticas.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Cartas Circulares* # 14-2004-2005; # 9-2000-2001; # 21-1998-1999, # 9-1995-1996, # 2-1986-1987. San Juan, P.R.: Oficina del Secretario

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ed.). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

GEORGETTI, D. (2001). *Sociedad en Red*. Argentina: Escuela Talleres Gráficos Manchita.

GONZÁLEZ, B. (1987). Positivismo y funcionalismo: Algunas implicaciones para el estudio y la enseñanza de la administración pública. *Revista de Administración Pública*, 19(2), 12.

GUTIÉRREZ, D. (2004). La textura de lo social. *Revista de Ciencias Sociales*, 13, 83-84.

GUZMÁN, M. (2001). *La supervisión ante nuevos retos*. (3^{ra} ed.). San Juan, Puerto Rico: First Book Publishing.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunitaria*. (pp. 65). Madrid, España: Editorial Taurus.

HABERMAS, J. (1993). *Pensamiento postmetafísico*. (pp. 13-63). Madrid, España: Editorial Taurus.

HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress education as the practice of freedom*. New York: Ed. Routledge.

INSTITUTO PARA LA CONCIENCIA Y ACCIÓN. (2000). *Aspectos filosóficos en la cultura organizacional*. San Juan, P.R.: ilé.

LEONARD, P. (1997). *Postmodern Welfare: Reconstructing an emancipatory project*. London: SAGE Publications.

LEY ORGÁNICA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE PUERTO RICO. P. del S. 1736, *Ley 149* (1999).

LUKE, A. (1997). Critical discourse Analysis. *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 50-55). New York, USA: Pergamon.

MATUS, T. (1999). *Propuestas contemporáneas en trabajo social: Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Editorial Espacio. Introducción y Capítulo 1.

MATUS, T. (2000). Hacia una ética de la intervención social. *Perspectiva*, pp. 17-23. Santiago, Chile.

MATUS, T. (2002). La intervención social bajo el resplandor de lo público. *Hoy es mi tiempo*. Santiago, Chile: Fosis.

MENTORING LEADERSHIP & RESOURCE NETWORK. (2003). *What is MLRN?* [En línea]. Recuperado el 14 de marzo de 2006 en <http://www.mentors.net/03about.html>

MONTI, F. (2005, septiembre 3). El lugar del trabajador social en las escuelas. [Versión electrónica]. *La Capital*. Recuperado el 5 de septiembre de 2006, de http://www.lacapital.com.ar/2005/09/03/educación/noticia_225548.shtml

“No Child Left Behind Act of 2001”, *Ley 107-110, 2002*. (s.f.). [En línea]. Recuperado el 4 de septiembre de 2003, de <http://www.ed.gov/legislation/ESEA02>

NÚÑEZ, A. (1996, noviembre). Globalización y neoliberalismo: Dos palabrotas de la política contemporánea. *Diálogo*, pp. 13-15.

NÚÑEZ DE BUNKER, C. (1939). El campo del trabajo social en Puerto Rico. *Revista de Servicio Social*, 1(1), 16-17.

NÚÑEZ DE BUNKER, C. (1943). El Programa de Maestras Visitantes del DIP. *Revista de Servicio Social*, 4(4), 7-10.

O'DONOGHUE, (2002). *Global-Vision, Local-Vision, Personal-Vision and Social Work Supervision*. Ponencia presentada en la Conferencia de la Asociación de Trabajadores

- Sociales de Aotearoa, Nueva Zelanda, 31 de octubre al 2 de noviembre de 2002. [En línea]. Recuperado el 3 de junio de 2005 de <http://www.geocities.com/kieranodsw/Global02.pdf>
- PASTOR, G. (1947). El trabajo social escolar en 1930. *Revista de servicio social*. 6(4), 120-121.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, 6(2), 342-386.
- RAMÍREZ, M. (1988, octubre). *La crisis de la profesión de trabajo social en el Departamento de Instrucción Pública*. Ponencia presentada en la Cuadragésima Novena Asamblea del Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico.
- RIVERA DE ALVARADO, C. (1962, marzo). *Trabajo social: Vocación de libertad*. Ponencia presentada en el Ateneo puertorriqueño. San Juan: Puerto Rico.
- RIVERA DE ALVARADO, C. (1972). Orígenes de la profesión de trabajo social en Puerto Rico. *Humanidad*, 6(6), 3.
- RODRÍGUEZ, L. (2003). Producción y transmisión del conocimiento de Freire. En M. Gadotti, M. Gómez & L. Freire (Comps.), *Colección Campus Virtual de CLACSO* [En línea]. Recuperado el 10 de noviembre de 2006 de <http://www.clacso.org/wwwclacso/español/html/libros/freire/freire.html>
- RODRÍGUEZ, J., GUTIÉRREZ, L. & MORALES, G. (2005). *Lectura crítica de la administración educativa*. (pp. 128-131). San Juan: Ediciones Abacoa.
- SALVAT, P. (2000). *El porvenir de la equidad*. [En línea]. Recuperado el 15 de febrero de 2004 en <http://www.mideplan.cl/sitio/Sitio/publicaciones/prospectivas/documentos/equidad.pdf>
- SANTANA RABELL, L. (1987). Administración pública y tecnología del poder: Una alternativa metodológica. *Revista de Administración Pública*, 19(2), 61-81.

SANTANA RABELL, L. (1994). *Fulgor y decadencia de la administración pública en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial La Torre del Viejo.

SANTOS y VARGAS, L. (1992). *Crítica filosófica de la educación: escenario puertorriqueño*. San Juan: Publicaciones interdisciplinarias.

SOLANO, J. (2001) *Educación y Desarrollo en América Latina: Un análisis histórico-conceptual*. Costa Rica: Editorial Universidad Nacional Heredia.

STROMQIST, (s.f.). *Impacto de la globalización en la educación*. Recuperado el 11 de octubre de 2004, de <http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/printer-75056.html>

TONON, G., ROBLES, C. & MEZA, M. (2004). *La supervisión en trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

VELÁSQUEZ, L. (2005-2006). *EducAccion*, Boletín Informativo de la Facultad de Educación, 1(2).

ZELDITH, M. (1990, marzo). *Mentor roles*. Proceedings of the 32nd annual meeting of the western association of graduate schools. Tempe, Arizona.

Para citar este artículo:

Cruz-Santiago, Edda (03-04-2006). POLÍTICA Y PRÁCTICA DE LA SUPERVISIÓN DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR EN PUERTO RICO: LINEAMIENTOS PARA CONSTRUIR PROPUESTAS ALTERNAS.

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Número 6, V4, pp.67-91

ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=534>

URL de la Revista : <http://www.hologramatica.com.ar>