



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN DEL
NIVEL PREESCOLAR EN LA REGIÓN DEL VALLE DEL
MEZQUITAL”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

RUBÍ VIVIANA PÉREZ ALFARO

ASESORA DE TESIS:

DOCTORA ALMA EPIFANÍA LÓPEZ QUITERIO

IXMIQUILPAN, HGO.

JUNIO, 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	15
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	23
1. LOS SIGNIFICADOS DE LA FUNCIÓN SUPERVISORA DE LAS MAESTRAS FRIDA Y REMEDIOS.....	27
1.1 EXPERIENCIA: DIRECTIVA Y APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO	28
1.2 LA FUNCIÓN SUPERVISORA COMO PARTE DE LOS DESEOS PERSONALES.....	30
1.3 LA PROMOCIÓN A SUPERVISORA	35
1.4 DESARROLLO PROFESIONAL	40
1.5 SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS SOBRE LA SUPERVISIÓN.....	47
2. LOS SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN	61
2.1 ROLES QUE SE JUEGAN EN LA FUNCIÓN.....	62
2.1.1 EL LIDERAZGO EN LA FUNCIÓN SUPERVISORA.....	70
2.1.2 LAS ESTRATEGIAS EN LA INTERACCIÓN	91
3. EL SIGNIFICADO DE LA SUPERVISIÓN PARA LAS EDUCADORAS	105
3.1 LA SUPERVISIÓN COMO INSTITUCIÓN.....	105
3.1.1 EL TRABAJO COLABORATIVO	110
3.1.2 LA FUNCIÓN DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	118
4. SENTIDOS DE LA SUPERVISIÓN EN LA EXPERIENCIA DE LAS EDUCADORAS.....	135
4.1 ACOMPAÑAMIENTO.....	135
4.2 CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS DOCENTES	142
4.3 PLAN DE TRABAJO DE LAS SUPERVISORAS	148
4.4 EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR	153
4.5 LAS VISITAS DE SUPERVISIÓN.....	159
CONCLUSIONES	169
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo expongo los resultados de la investigación realizada en torno a la función de dos supervisoras escolares de Nivel Preescolar en la Región del Valle del Mezquital, para llevar a cabo dicha investigación parto de las opiniones y puntos de vista de las supervisoras Remedios y Frida¹ así como de ocho educadoras pertenecientes a las zonas escolares investigadas. La investigación pretende llegar a la comprensión de las prácticas en dicha función, prestando especial atención a los sentidos de las supervisoras y la forma en que éstos operan para que se lleven a cabo las tareas que les corresponden, por lo tanto, se trata de una investigación de tipo cualitativo.

Los fines de educación del siglo XXI apuestan a la mejora de los aprendizajes a partir de la implementación del modelo educativo vigente, aunque no parece estar prestando atención a la actualización y capacitación docente como elemento determinante de los aprendizajes. La supervisora escolar, como autoridad inmediata juega un papel fundamental, y tiene un rol con exigencias de tipo administrativo como pedagógico. De ahí mi interés por responder a la pregunta ¿Cuáles son los significados de la supervisión escolar y su relación con las prácticas?, tomando esta como eje de la investigación.

Con base en la información construida a lo largo del proceso, sostengo la siguiente tesis: “Las prácticas de las supervisoras se sustentan en los significados y creaciones de sentido que los sujetos le atribuyen a su quehacer; a través de ellas se constituyen y le dan forma a la supervisión tanto administrativa y burocrática como a la función pedagógica que realizan en las zonas escolares de Nivel Preescolar”.

Se vuelve un reto importante enfrentar la necesidad de asesoría, apoyo y acompañamiento a las prácticas propiciando que en los centros educativos haya mejora en los aprendizajes. La carga administrativa a los actores educativos cada

¹ Utilicé nombres ficticios para guardar el anonimato de mis informantes.

vez es más demandante en cada una de las funciones de quienes trabajamos al servicio de la educación; la situación actual de la educación obstaculiza la focalización de los docentes en sus esfuerzos en el trabajo diario con los alumnos, al dedicarle mayor tiempo y relevancia al aspecto administrativo.

La implementación del modelo educativo 2017; implica retos para todos los actores educativos, pero principalmente, para quien desempeña funciones de docente frente a grupo. Por lo tanto, las educadoras requieren de apoyo y asesoría que guíe las prácticas hacia el logro de los aprendizajes, preparando así a los pequeños para el siguiente nivel de educación.

Me pareció pertinente analizar la función del supervisor escolar en educación preescolar enfocándome en los significados que se han creado con respecto al rol de asesores pedagógicos, para comprender cómo estos se concretan en la cotidianidad de la supervisión.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, organizo el trabajo en cinco apartados. En el primer apartado que corresponde al capítulo I, se pretendió conocer cómo las maestras Frida y Remedios llegaron a ser supervisoras para lo cual se hace una indagatoria sobre sus trayectorias para tratar de explicar en un primer momento cómo es que ellas construyeron el significado sobre su función como supervisoras.

Conocer y reconocer las formas en que se han sedimentado las experiencias a lo largo de su vida dentro del sistema educativo contribuyó a reconstruir la forma en que han significado su función y cómo éstos se encuentran relacionados con sus prácticas. Para la construcción de este capítulo fue necesario entender la trayectoria laboral y académica de las supervisoras Frida y Remedios, desde el proyecto de vida que ha movido sus formas de accionar, así como del contexto o situación que pudo haber influido en las decisiones previas.

El segundo capítulo del trabajo busca dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera las supervisoras hacen manifiestos o concretan los significados que dan a sus prácticas? Responder a esta pregunta permitió conocer cuál es el sentido que las supervisoras dan a sus prácticas y si éstos las orientan.

El tercer capítulo se enfoca en el conocimiento y análisis profunda de la cuestión práctica de la función supervisora. Se analizan las relaciones e interacciones que se dan dentro de la zona de trabajo entre todos los agentes que la conforman, así se abre la discusión sobre el trabajo colaborativo, la comunicación y la interacción que prevalece entre los diferentes agentes.

En este capítulo y el siguiente, ocupan un lugar especial, la perspectiva de las educadoras: Pamela, Gaby, Cristina y, Maribel adscritas a la zona de la supervisora Remedios; Ivette, Gloria, Martha e Iris que laboran en la zona de la supervisora Frida- respecto al trabajo que día a día se lleva a cabo juntamente con la supervisora, para conocer los significados que las educadoras dan a las prácticas de supervisión.

En el cuarto capítulo se exponen los hallazgos respecto a las funciones que ambas supervisoras desempeñan en la responsabilidad de ejercer un rol de asesoramiento, apoyo y acompañamiento desde la experiencia de las ocho educadoras, para conocer cómo estos significados primarios sobre la función supervisora, se mantienen o se han transformado durante las prácticas de supervisión. De ahí que se irán caracterizando las funciones de apoyo, elaboración del plan de trabajo de supervisión, capacitación, coordinación y participación en los espacios de los Consejos Técnicos Escolares, así como las visitas de acompañamiento a los centros escolares.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se plantea que las supervisoras al frente de las zonas se encuentran desempeñando sus roles desde la formación recibida para el trabajo frente a grupo y su desempeño directivo en donde las significatividades y el sentido que otorgan a sus funciones no se adaptan a los cambios y transformaciones que se viven en la sociedad actual. Los significados y creaciones de sentido que orientan las acciones y roles de las supervisoras se encuentran fundados sobre las experiencias vividas desde el ingreso al sistema educativo y las experiencias directas con personal de supervisión.

Asimismo, no existe una cultura del aprendizaje y capacitación profesional continua que permita identificar y atender las necesidades de formación de cada supervisora,

por lo tanto, aprender para desempeñarse, es tarea de cada quien. La transformación de las supervisoras implica un proceso de deconstrucción en el que pueda darse un nuevo valor a las funciones que se realizan, se identifiquen y retomen los fines de estas y se actúe en consecuencia.

Por lo tanto, transformar el sentido de la supervisión en las zonas escolares, requiere de ejercicios de introspección que generen la reflexión sobre la propia práctica, analizando su función en relación con sus roles, pero, sobre todo de acciones formativas que den respuesta a las necesidades particulares de los sujetos que les permitan adquirir y desarrollar capacidades y competencias adecuadas para desempeñar de manera satisfactoria su función.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La construcción histórica de la supervisión inicia en 1896 cuando se creó dicha figura de autoridad con la finalidad de vigilar lo que sucedía en el sistema educativo del país; esta función se conocía con el nombre de “inspector”, quien era responsable del buen funcionamiento de las escuelas y las zonas escolares. Es hasta 1906 cuando se instauró la figura de inspector general, en dos dimensiones: el técnico y el administrativo. Para 1940 se modificó la idea de inspectores a supervisores, y su énfasis se colocó en el control administrativo y en la realización de múltiples acciones (Fierro, 2008).

En los años ochenta se concibió a la supervisión como la figura con responsabilidades con respecto a la planeación, la orientación técnico-pedagógica, el apoyo a la comunidad educativa, el control escolar, la extensión educativa, la organización de personal, la administración de recursos y la evaluación (García y Zendejas, 2008). Dichas funciones fueron transformando la figura del supervisor delegándole acciones de gestión educativa acordes a los requerimientos de los planes y programas de educación básica.

La Ley General de Educación (LGE) establece la relación entre la escuela y las autoridades educativas (2017); en el apartado de los servicios educativos se coloca en primer plano la labor docente y, consecuentemente, la escuela como eje de los apoyos técnicos. Los orígenes de la supervisión en la educación básica del país suponían la necesidad de tener control gubernamental sobre el quehacer educativo, pero los requerimientos de los planes y programas, así como de las finalidades de la educación ponían de manifiesto la necesidad de una figura con funciones más amplias:

Históricamente en la figura del supervisor se expresa el cumplimiento de lo instituido y el apego a la normatividad. Desde la edad antigua hasta la actualidad, el supervisor ha estado ligado a las concepciones de control, vigilancia, inspección y evaluación, que se configuran alrededor de un papel que concentra la autoridad y el poder. (Torres, 2007, p. 2)

Las supervisiones escolares han estado presentes en el discurso de las reformas educativas considerándolas como figura estratégica en el buen funcionamiento del sistema educativo. Los supervisores representan el vínculo entre las autoridades educativas y los centros escolares, su objetivo es “cuidar, vigilar y apoyar el desarrollo de la organización escolar” (Zorrilla, 2013, p. 56). La concepción de la supervisión ha evolucionado de una noción que pone el énfasis en el control-fiscalización hacia una idea que busca ubicarla en el control-apoyo a los docentes y directivos de las zonas escolares.

Sin embargo, como expresan Calvo y Meza (2008):

En la actualidad la labor de la supervisión se encuentra en una encrucijada: mientras que por una parte se reconoce su papel fundamental en las acciones de cobertura del sistema educativo, vigilancia, control y monitoreo necesarios para el funcionamiento de las escuelas y la aplicación de las políticas educativas, por otra, se cuestiona su práctica, orientada a cumplir muchas funciones burocráticas que la propia instancia central le delega, en detrimento de la asesoría y acompañamiento pedagógico que se debe a directores y docentes. (p. 211)

Al respecto, mi interés por comprender a profundidad los significados de las supervisoras surge hace algunos años cuando ingresé al sistema educativo, la zona en que fui adscrita no contaba con Asesor Técnico Pedagógico (ATP); ninguna de las maestras adscritas a la zona estaba interesada en dicha función, al nadie quererla, ésta fue vista como un castigo y al ser yo la educadora nueva en la zona escolar se me asignó la función ya que al no contar con antigüedad, no había generado “el derecho” de decidir; mi falta de experiencia y la falta de relaciones o vínculos afectivos con mis compañeras de zona, limitó las relaciones e intercambios exitosos a favor de la educación.

Me vi en la necesidad de trabajar codo a codo con mi supervisora, y aunque en mis experiencias previas como educadora practicante no había sido grata la relación con las supervisoras, en este caso significó para mí el único apoyo y la única oportunidad de aprender y comprender la realidad educativa. Había una brecha muy

grande entre lo que mis compañeras de la Licenciatura en Educación Preescolar me platicaban sobre sus supervisoras y lo que yo desde mi nueva función estaba conociendo de ella; reconocí que la figura de las supervisoras se encontraba en tensión por la carga de tareas tan complejas y diferentes unas de otras.

De ahí que me interesara en la figura de la supervisora y que reconociera la amplitud de esa palabra; posteriormente me ubiqué en un grupo y me desempeñé como docente los siguientes años hasta la actualidad que me encuentro adscrita a una zona distinta con sujetos que no conocía. Percibí esas relaciones y dinámicas en la interacción tan desgastadas de las que me hablaban mis compañeras en el pasado y sentí el interés por lo que las supervisoras desde sus roles viven, saben, conocen, sienten; así como las causas que pudieran explicar por qué la supervisión es así y no de otro modo.

Por otro lado, haberme encontrado ante la necesidad de formarme como ATP, me permitió leer y revisar un sinnúmero de documentos que me hicieron pensar en la relevancia de atender aspectos pedagógicos de la práctica; pensé en que al igual que en mi caso, existía la posibilidad de que muchas otras zonas se encontraran ante la dificultad de encontrar a una persona óptima para desempeñar la función de ATP, por lo que la única esperanza para continuar con la formación pedagógica, capacitación para el trabajo o actualización en torno a la pedagogía del aprendizaje, era la supervisora –función que ya de por sí cargaba con muchas tareas más.

En la actualidad el enfoque de la función del supervisor está orientado al desarrollo curricular, la capacitación y actualización docente, la evaluación de resultados educativos y al diseño y operación de propuestas de mejora de los procesos escolares, sin embargo, vivir la experiencia de estar en una zona con relaciones desgastadas y fraccionadas me llevó a la construcción del presente trabajo.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Así, a partir de la temática sobre la supervisión escolar se indagó sobre investigaciones respecto a la temática en revistas, libros, ensayos, informes y tesis, determinando palabras clave y estableciendo criterios de relevancia. Al respecto, se clasificó la información de acuerdo con las distintas posturas epistemológicas, metodológicas y teóricas, lo cual me permitió reconocer las diferentes posibilidades de estudio, sus características principales, los hallazgos en el tema y las posibles vetas de análisis.

Posteriormente, se llevó a cabo una tabla de concentración jerarquizada en el cual se organizaron los trabajos revisados de acuerdo con la relevancia de la investigación para el desarrollo de la temática. Este ejercicio me permitió la construcción del estado del arte, y con esto, la definición de mi objeto de estudio y la delimitación del tema investigado.

Entre los hallazgos que consideré relevante es el que señala que:

La dimensión pedagógica de la supervisión se encuentra deteriorada y en la mayoría de los casos ausente de la práctica cotidiana. Se ha producido un alejamiento de las escuelas, lo que ha fracturado la comunicación de supervisores con directores y docentes. (Zorrilla, 2013, p. 57)

Esta afirmación me llevó a preguntarme: ¿qué significados conllevan la función de un supervisor escolar y cómo se han construido?, ¿De qué manera las supervisoras hacen manifiestos o concretan los significados que dan a sus prácticas?, ¿qué significados otorgan las educadoras a estas prácticas de supervisión? y ¿cómo estos significados sobre la función supervisora se mantienen o se han transformado durante las prácticas de supervisión? Dichas preguntas se constituyeron en una pregunta general de investigación que se concretó en: ¿Cuáles son los significados y sentidos de las prácticas de supervisión escolar en educación preescolar?

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Así, comprender cuáles son estos significados y sentidos implicó asumir una perspectiva de investigación cualitativa. Es por esta razón que se seleccionó a dos supervisoras de educación preescolar: Remedios y Frida, primeramente, por la disposición para colaborar con el trabajo de investigación llevado a cabo y después debido a las particularidades de sus zonas de trabajo.

Asimismo, se procedió a elegir también a ocho educadoras, 4 de cada zona escolar en donde laboran dichas supervisoras, que cumplieran con las siguientes características: edades entre 20 y 40 años, con y sin la formación profesional acorde a las funciones de educación, de nuevo ingreso y con experiencias de hasta 20 años de servicio, de esta manera, las opiniones serían amplias al tratarse de educadoras que podían o no conocer las formas de trabajo de las supervisoras, y por otro lado, serían educadoras que podían o no haber establecido relaciones positivas o negativas con su supervisora. Estas educadoras son: Pamela, Gaby, Cristina y, Maribel -adscritas a la zona de la supervisora Remedios e; Ivette, Gloria, Martha e Iris -que laboran en la zona de la supervisora Frida.²

En un primer momento se seleccionaron 4 zonas escolares para llevar a cabo un análisis más profundo y tener información variada en torno a la experiencia y significados de más supervisoras, sin embargo, no todas las supervisoras a quienes se les solicitó la ayuda estuvieron de acuerdo en que se realizara una investigación de su trabajo y mucho menos, que se tuviera acceso a las opiniones de las educadoras.

Responder a la primera pregunta: ¿qué significados conlleva la función de un supervisor escolar y cómo se han construido? requirió conocer de propia voz de las supervisoras lo que les significa su función, por lo tanto, se decidió utilizar la entrevista para este propósito; este argumento funcionó también para dar respuesta

² Se utilizan nombres ficticios para proteger el anonimato y referirse a las educadoras y supervisoras.

a la tercera pregunta: ¿Qué significados otorgan las educadoras a estas prácticas de supervisión?

Al principio de la investigación de campo, consideré el uso de la entrevista grupal o grupos focales para reconocer los significados que las educadoras otorgan a la función de las supervisoras, sin embargo, al analizar los objetivos de mi investigación, consideré que no era una opción viable, puesto que el hecho de realizar la entrevista grupal podría sesgar la información recogida en el campo, debido a las relaciones de mis informantes entre sí.

Decidí entonces apoyarme en la entrevista semiestructurada para recoger los significados que tienen acerca del trabajo de las supervisoras, puesto que la entrevista semiestructurada tiene la ventaja de enfocar la conversación sobre el tema (Bernard, 1998).

Desafortunadamente, durante el desarrollo de la investigación di cuenta que la entrevista semiestructurada no me había aportado toda la información necesaria para la investigación, la guía de entrevista se diseñó de forma semiestructurada, pero se aplicó como estructurada por mi falta de experiencia en procesos investigativos, hubo información en la cual no ahondé y que significaban aportes necesarios en cuanto a lo que quería encontrar en el campo, de esta manera decidí profundizar en la indagatoria para la construcción del dato empírico por medio del diseño de entrevistas a profundidad que me obligaron a regresar al campo en repetidas ocasiones para obtener información más valiosa.

Desde esta perspectiva, reconocí la necesidad de encuentros en los que se llevara a cabo la entrevista en profundidad. Entendida esta como:

Una técnica de investigación cualitativa que consiste en encuentros repetidos cara a cara entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia y situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras. (Vela, 2012, pág. 76)

En la vida cotidiana el hombre tiene conocimientos de diversas dimensiones del mundo social en que vive, se almacenan experiencias sin la necesidad de ordenar

la información, y de forma espontánea e informal se lleva a cabo la construcción de conceptos y significados del mundo; es precisamente esta construcción a lo que pretendí llegar por medio de intercambios dialécticos con estas supervisoras, tratando de entender las formas en que conciben la práctica, así como la forma en que se asume al supervisor y entender la complejidad de su labor.

Por lo tanto, en las entrevistas en profundidad a las supervisoras se buscó rescatar datos con respecto a la trayectoria del sujeto, sus formas de trabajo y los materiales educativos a los que recurren para llevar a cabo sus funciones, pero más allá de esto, traté de identificar cuestiones personales como los deseos particulares, los proyectos de vida personal y otros aspectos que llevan al sujeto a tomar decisiones en torno a su vida profesional, atravesada por la vida personal y familiar.

En el caso de las educadoras se pensó en lo valioso de la información que podían proporcionar al servirme como elemento para triangular lo que ellas comentan frente a lo que las supervisoras dicen, eso me serviría para reconocer perspectivas distintas desde otros agentes de la práctica educativa así como para reconocer la brecha entre lo dicho y lo hecho por las supervisoras; las entrevistas que se realizaron fueron semiestructuradas, con la corta pero valiosa experiencia que me dio entrevistar a las supervisoras y con un acercamiento más profundo a mi objeto de estudio, es decir, al tener mayor claridad de lo que quería obtener de ellas, me encontré en posibilidad de realizar entrevistas semiestructuradas que en esta ocasión, sí me permitieron obtener la información que necesitaba.

Luego, para responder al cuestionamiento sobre ¿De qué manera las supervisoras hacen manifiestos o concretan los significados que dan a sus prácticas?, la entrevista ya no era una técnica adecuada, entonces se determinó emplear la observación participante, técnica que se puso en juego en los espacios en que se da de forma cotidiana la práctica de las supervisoras.

Así, se puso en práctica la observación, lo que implica reconocer que tendemos a mirar las cosas a través de filtros, que de acuerdo con Angrosino es el “acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (2012, p. 61). La observación que

realicé inició desde que entré al campo, buscando no contaminar el escenario con ideas preconcebidas, evitando dar por sentadas cosas que no se saben y apartándome de mi propia experiencia. Todo fue registrado con la finalidad de no obviar aspectos importantes de los escenarios, de las personas o de las acciones a través del diario de campo, ya que “proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante” (Bogdan y Taylor, 1992, p. 74), tratando de ser precisa y de registrar información completa que me fuera de utilidad.

La selección del escenario para llevar a cabo la observación participante tomó en cuenta los espacios que permitieran conocer en su entorno más natural las funciones del supervisor, estos fueron dentro de la supervisión escolar, en el área destinada a las tutorías y reuniones informativas (mismo espacio físico), aulas de preescolar donde se realizaron visitas, aula destinada al desarrollo del CTE; propiciando que se encontrara en un ambiente cómodo que generara acciones reales. En concordancia con Bogdan, “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos relacionados con los intereses investigativos” (1992, p. 36).

Se pusieron en juego habilidades de paciencia y diligencia para acceder al escenario de forma cuidadosa, así como para mantenerse lo suficientemente cercano al escenario, pero desapegado a los hechos vividos y sentimientos o emociones generadas.

Se hizo uso de una grabadora para recoger información del campo sin la necesidad de escribir todo lo que se observa al momento vivido, dándome la posibilidad de reconocer gestos o formas de comunicación no verbal, tonos de voz, velocidad del discurso entre otros detalles que me ayudaron a interpretar el significado de las palabras, el uso de un grabador “permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria” (Bogdan y Taylor, 1992, p. 130) de esta manera hubo ideas que pudieron ser registradas en mis observaciones y notas en el diario de investigación, que me permitieron prestar atención a palabras que durante las entrevistas u observaciones había ignorado.

Para realizar esta tarea fue necesario que mi actitud hacia los sujetos fuera cordial, atenta y de confianza, esto favoreció que los informantes pudieran expresarse libremente, confiándome información que de otra manera no podría ser posible, es decir, logré establecer el rapport (Bogdan y R., 1992, p. 55); no se estableció sino hasta ya transcurrida la investigación.

En los primeros acercamientos no se había establecido dicho rapport por completo, aun al observar a las supervisoras mientras actuaban me veían de reojo para tratar de percibir en mi alguna reacción que diera pistas quizá sobre mi aprobación o rechazo a lo que decían, o al dar una indicación o consigna de trabajo argumentaban por qué lo hacían mientras dirigían la mirada hacia mí, como queriéndome explicar de forma indirecta el porqué de sus decisiones en la práctica, con lo cual percibí que no estaban siendo del todo auténticas; al transcurrir los encuentros, con las conversaciones más informales o en las entrevistas que ahora estaban dándose como conversaciones, se fue estableciendo un vínculo de mayor confianza, honestidad y hasta de desahogo.

En el caso de las educadoras todo fue totalmente diferente; en el caso de las educadoras pertenecientes a la zona de la maestra Frida, no se trataba de maestras conocidas, con lo cual pensé que establecer el rapport sería un reto difícil de superar, sin embargo fue una sorpresa ver lo cómodas que se sentían hablando de la forma en que se vive la experiencia docente, cada una de las educadoras se sintió escuchada y hasta cierto punto comprendidas; sabían que yo como investigadora no iba a resolver sus problemas pero percibí el desahogo de sus problemas, dificultades y hasta lo que consideraban sus mayores logros.

Después de cada observación o entrevista realicé la transcripción y análisis, siguiendo algunos referentes del método etnográfico que propone Bertely (2000) fui en un primer momento subrayando categorías factuales como: gestor, autoridad, verdugo, simulador, vínculo, vigilante, coordinador, resolver, documentar, castigar, visitar, revisar, delegar, tuturar, dirigir, mediar, informar, liderar, organizar, normar, sistematizar, sugerir. En un primer momento consideré utilizar la categoría de habitus (Bourdieu, 2007) porque a partir de esta podría caracterizar las

percepciones y valoraciones sobre la función supervisora, incluso fue el título inicial de uno de los capítulos, sin embargo, este autor no da prioridad a la parte subjetiva de los sujetos en la construcción de su realidad.

Así, para comprender e interpretar la realidad de los sujetos, se fue identificando en la revisión profunda de las transcripciones de entrevistas y observaciones los patrones emergentes, aspectos que en repetidas ocasiones los sujetos iban mencionando, lo cual me servía de eje para reconocer aspectos de relevancia que permeaban en las relaciones de la zona escolar, estos me orientaron en la definición de categorías y subcategorías con las cuales pude comenzar con una narrativa estructurada para dar sentido a la información y comprender mejor el acto educativo.

Estas categorías propias: funciones, actividades y normatividad, se triangularon con categorías teóricas como: formación, trayectancia, significatividades, habituación, sedimentación e institucionalización para comprender cómo es que las supervisoras habían construido los significados de su función.

Mientras que las categorías teóricas: roles, estilos de dirección, estrategias de interacción, y habitus pretendían conocer los sentidos de las prácticas de las dos supervisoras, pero como se mencionó eliminé la categoría de habitus, agrupándolas así en una categoría temática: sentidos.

Posteriormente, las categorías conceptuales: dinámica laboral, trabajo colaborativo, CTE, acompañamiento, plan de trabajo y visitas buscaban enfatizar el aspecto administrativo de la función para comprender cómo los significados y sentidos construidos se concretan en funciones y actividades que realizan las supervisoras desde la perspectiva de las educadoras.

Esto ayudó a construir los primeros tres capítulos, el primero llevaba por nombre: ¿Quiénes son las supervisoras? En donde se hacía referencia a la formación profesional y continua, a sus deseos y a sus experiencias con relación a su función como supervisoras; el segundo se denominaba: Los significados de la supervisión para describir los roles, los sentidos de la supervisión, los significados construidos (metamorfosis, estilos y estrategias de interacción); el último capítulo hacia énfasis en: La concreción de los significados y la experiencia en las prácticas de

supervisión, el cual se integraba por la cultura organizacional (dinámica laboral, trabajo colaborativo, práctica docente) y el de prácticas de supervisión (apoyo, capacitación, plan de trabajo, consejo técnico escolar y visitas de supervisión).

A partir de esta investigación pretendí narrar mis vivencias para compartir a los lectores otras perspectivas acerca de las prácticas de supervisión. Hacer narrativa no es un proceso sencillo, puesto que como me han señalado de manera reiterativa, había una tendencia a la evaluación y calificación de las prácticas de supervisión, con lo cual, lejos de comprender e interpretar, iba elaborando juicios del trabajo de los sujetos.

Puesto que, en repetidas ocasiones me adelanté a la comprensión del dato empírico y había una notable tendencia a privilegiar el dato teórico, con lo cual le confería todo el poder a la teoría y no al dato que yo estaba construyendo. Con los aportes de los lectores de mi trabajo de investigación, he tratado de darle un nuevo sentido a mi narrativa, haciendo nuevamente la delimitación de referentes teóricos que realmente apoyaran lo que había encontrado en el campo y no viceversa.

Sin embargo, este proceso ha sido una tarea muy compleja, puesto que el trabajo ha sufrido modificaciones, en tanto que las aportaciones de los diversos lectores externos han contribuido a reconstruir los datos, para comprender e interpretar lo que se va descubriendo.

Así la investigación tomó otro rumbo y se llevó a cabo desde el nivel de comprensión por medio de la interpretación, caracterizando las formas de trabajo y funciones de la figura de supervisión escolar. El trabajo de construcción se realizó a partir de la investigación de campo que consistió en la recolección de datos directamente de la realidad del supervisor escolar de nivel preescolar, y de los significados y sentidos que otorgan a esta función las educadoras, para reconocer e identificar las formas en que se concretan las prácticas de asesoría o acompañamiento; mientras que la observación en el Consejo Técnico Escolar (CTE), contribuyó a comprender el espacio de intercambios pedagógicos coordinados por la supervisión escolar.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Como se observa en las preguntas de investigación, dos conceptos sensibilizadores que se mantienen son el de significado y sentido, mismos que se definen. Los significados son entidades reconocibles y memorables de las experiencias humanas, retenidas por la consciencia -sedimentadas (Berger y Luckman, 1968). El significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de -una vivencia que nos pertenece, se constituye por esquemas conceptuales de objetos experienciales (Schütz, 1993, p. 71,111). Sin embargo, no aportan en sí mismas la forma en que se han constituido, es decir, aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, ante todo, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva (Schutz, 2003, p. 19). Esto último da pauta para recuperar no sólo los significados que las supervisoras tienen de su función, sino cómo estos significados se concretan en determinadas prácticas, y cómo éstas se significan y adquieren sentido para las educadoras de la zona escolar.

Por ello, se decidió utilizar como principal marco teórico una perspectiva construccionista de lo social a partir de los postulados de Weber, Schutz, Berger y Luckman. Los aportes sociológicos de Alfred Schutz retoman los conceptos de acción social y de significado subjetivo que recupera de la sociología comprensiva de Max Weber; con ellos, estableció una sociología fundamentada fenomenológicamente centrada en el actor individual, al instituir una teoría pragmática del mundo de la vida. A su vez la teoría de Schutz, influenció el desarrollo de la sociología de Berger y Luckmann, quienes describen a la sociedad como una realidad tanto objetiva como subjetiva con énfasis en la relación entre el individuo y la sociedad. Dichos autores plantean un construccionismo social de los cuales se retoman en esta tesis algunos de sus postulados principales:

- La vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad -la supervisión escolar.
- La subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción -de las supervisoras y las educadoras.

- Los procesos de objetivación, realizados por medio del lenguaje usado en la interacción social cotidiana, construyen la sociedad y la convierten en una realidad objetiva, a través de los mecanismos de institucionalización y legitimación -de la función supervisora.
- La realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuo de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas, a medida que, se alejan del aquí y del ahora, de la situación de interacción “cara a cara”, de allí, la recuperación de la experiencia de los sujetos.
- El lenguaje, se erige como el medio básico para proveer a los sujetos de las objetivaciones indispensables y que dispone el orden dentro del cual la realidad de la vida cotidiana adquiere sentido para las personas. En esto radica la importancia de conocer los sentidos y significados a partir de lo que expresan y hacen los sujetos.
- El universo simbólico es la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales -para los sujetos esto constituye lo real.
- Toda acción social se desarrolla, sobre todo, en procesos de interacción, de los cuales se derivan modelos de interpretación y de acción compartidos. Las interpretaciones que hacen los sujetos (significados) y las acciones sobre una situación compartida (sentido de las prácticas de supervisión).
- El conocimiento de la realidad se sedimenta en un acervo de conocimiento que los sujetos incorporan a lo largo de su trayectoria biográfica. Retornar al pasado para explicar el presente.
- La interacción social como materia prima de la institucionalización, producción y distribución social del conocimiento -habitación.
- Esta interacción social se caracteriza por tener una estructura de funcionamiento recíproca y basada en el uso de un sistema de signos compartido entre los interactuantes a través de las prácticas de supervisión.
- La importancia de la interacción cotidiana en la conformación de los significados construidos socialmente en el mundo de la vida cotidiana- en la interacción entre supervisoras y educadoras.

Puesto que la intención de esta investigación está enmarcada en la práctica educativa, no fue suficiente recuperar conceptos sociológicos para interpretar y analizar lo que sucede en la práctica educativa, se incorporaron los marcos conceptuales de autores que enriquecieran esta investigación desde un marco educativo, algunos de estos autores son: Pérez, Hargreaves, Ball, Bleger, Carbonell, Criado, Crozier y Friedberg, Etzioni, Jackson, Postic, Yurén.

Este trabajo de investigación se reorganizó y quedó integrado por cuatro capítulos, que responden a cuatro objetivos específicos: Recuperar la trayectoria profesional de las supervisoras para reconocer si éstas definen los significados construidos sobre su función; Indagar el sentido que las supervisoras dan a sus prácticas; Conocer las significaciones que las educadoras dan a las prácticas de supervisión; y finalmente, Conocer cómo estos significados sobre la función del supervisor se mantienen o se ha transformado. Cuya tesis es: “Las prácticas de las supervisoras se sustentan en los significados y creaciones de sentido que los sujetos le atribuyen a su quehacer; a través de ellas se constituyen y le dan forma a la supervisión tanto administrativa y burocrática como a la función pedagógica que realizan en las zonas escolares de Nivel Preescolar”.

1. LOS SIGNIFICADOS DE LA FUNCIÓN SUPERVISORA DE LAS MAESTRAS FRIDA Y REMEDIOS

Conocer cómo las maestras Frida y Remedios llegaron a ser supervisoras implicó indagar sobre sus trayectorias para tratar de explicar en un primer momento cómo es que ellas construyeron el significado sobre su función como supervisoras.

Estos principios generadores de sentido de sus prácticas son:

Códigos socialmente producidos e interiorizados y estructuras simbólicas que indican valores, normas, nociones de posibilidad, de verdad, de estética, jerarquías sociales, orientaciones de comportamiento, etc., que se perciben como “naturales”, [...] (y organizadores de) la energía psíquica hacia proyectos y acciones legítimas. (Suárez, 2008, p.40)

Estas estructuras de sentido organizan la percepción y la acción y, dotan al agente de una percepción valorativa del mundo. Así las personas conforman sus significados en las interacciones debido a que los individuos actúan de acuerdo con planes y esquemas definidos como resultado de un acervo de tipificaciones y explicitaciones preformadas, estos significados tienen una historia anterior como resultado de situaciones sociales o al menos socialmente condicionadas.

Dichas construcciones se realizan de manera singular o individual, las cuales les permiten desplegar estrategias y prácticas para desenvolverse de acuerdo con el rol o función, en este caso se busca entender cómo las supervisoras frente a una zona escolar integran dichos significados, producto de procesos sociales que han condicionado sus construcciones sobre la realidad dentro de sociedades ya formadas (Schutz y Luckmann, 1973).

Por lo tanto, resulta importante entender la trayectoria laboral y académica de las supervisoras Frida y Remedios, desde el proyecto de vida que ha movido sus formas de accionar, así como del contexto o situación que pudo haber influido en las decisiones previas; en donde la identificación del trayecto personal y de la experiencia profesional son parte de su trayectancia:

Un recorrido que está en construcción, que demanda asumir y decidir, porque está marcado por la trayectoria, dinamizada por el proyecto, influida por el contexto y orientada por el trayecto como conjunto de los posibles y de las elecciones. Anda en busca de sentido, de la elección del sentido pertinente en situación y en movimiento. Construir la trayectancia es avanzar sin cesar en la construcción de uno mismo y de los otros, de las situaciones de la propia historia, así como del propio poder. (Bernard, 2006, p. 160)

A través de este recorrido los sujetos han ido adquiriendo una serie de experiencias que le han otorgado significados a la función y rol del supervisor. Se entiende por rol la forma en que los individuos participan en un mundo social mediado por instituciones. Este rol reside en el mismo proceso fundamental de habituación y objetivación que da origen a las instituciones. El primero se refiere a todo acto que se repite con frecuencia y el segundo cuando los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter objetivo (Berger y Luckman, 1968).

1.1 EXPERIENCIA: DIRECTIVA Y APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO

La maestra Remedios y la maestra Frida poseen una experiencia vivida a lo largo de los años, ya que ésta constituye un elemento en la formación continua de los sujetos. Esto se evidencia en lo que discursan las maestras acerca de sus experiencias desde que ingresaron al sistema educativo.

La maestra Remedios ha transitado por los programas educativos desde el 2004 hasta el Programa Aprendizajes clave para la educación integral 2017. Se trata de una maestra con pocos años de servicio puesto que ingresó a la función docente hace once años y medio; ha laborado en tres zonas de trabajo; sin embargo, no se trata de una maestra que ignorara en su totalidad las funciones de supervisión, su trayectoria profesional le ha permitido conocer la mayoría de las funciones que se le otorgan a este rol, eso le ha ayudado a mirar el trabajo desde diferentes

perspectivas aunque también se percibe la tendencia que existe en ella, para adoptar y adaptarse a las prácticas institucionalizadas con respecto a la supervisión.

Pues bueno, digo, de alguna manera estando en la asesoría (ATP) conoces muchas de las actividades que hace supervisión y, como te decía, también un tiempo me quedé sin supervisora, mmm, pero porque se fue de incapacidad y entonces yo le tuve que hacer sus visitas, entonces pues ya como que conocí más de los formatos. (4. E10AMO)

Cuando la supervisora Remedios, desde su función de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), se ve obligada a desempeñar una parte del trabajo de su supervisora, refiere a que conoció de manera más precisa el trabajo de supervisión desde una perspectiva administrativa a la par de las visitas, más no refiere a otro tipo de roles.

La maestra Frida en sus inicios, al igual que la maestra Remedios, estuvo como docente frente a grupo, posteriormente ocupó el cargo de directora y después ascendió a la supervisión: “Yo tenía ya unos años en la dirección” (2. E5MGOA)

Cuando desempeñó esta función adquirió habilidades para la coordinación y liderazgo en la institución, así mismo, para mantener el control y, por ende, el orden dentro de esta. Trabajó con educadoras bajo su mando, a quienes realizaba visitas en sus aulas para sugerir modificaciones en la práctica y para hacerles notar lo que hacían mal en su trabajo diario; de igual manera, esta supervisora ve en su función, la tarea de corregir, más no se ve a sí misma desde el acompañamiento con posibilidades de reconocer, enriquecer o fortalecer el trabajo.

Para las maestras Frida y Remedios los significados que han construido en la experiencia, juegan papeles fundamentales, ya que cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, da cuenta que los significados encajan dentro de una estructura biográfica coherente (Berger y Luckmann, 1968, p. 87).

1.2 LA FUNCIÓN SUPERVISORA COMO PARTE DE LOS DESEOS PERSONALES

En el imaginario, los símbolos están definidos por diversas significaciones acerca del rol de un supervisor. La misma sociedad, el sistema educativo, las políticas educativas y las instituciones que conforman el grupo de trabajo de las zonas escolares, han producido en el imaginario de las supervisoras y educadoras, los significados que cada uno considera necesario para su funcionamiento, porque “las instituciones se hallan presentes antes que nada en lo imaginario” (Loreau, 1975, p. 118).

En este sentido, la supervisora Remedios veía en la supervisión una función que le permitiría realizar cambios respecto al asesoramiento técnico pedagógico, así lo expresa: “O sea, si yo les estoy diciendo esto, por qué no hacen algo, o sea me daba como desesperación de que “no”, no pasaba nada” (2. E10AMO).

En su experiencia vivía situaciones a las cuales no podía darles solución, y pensaba que, si ella fuera supervisora, esto la facultaría para poder castigar el incumplimiento, cosa que no podía hacer como ATP. Si bien ella, tenía deseos de promocionarse, esto no formaba parte de su proyecto de vida a corto plazo.

Se trata de una maestra que, por el hecho de desempeñarse como ATP, conoce la importancia del acompañamiento a las escuelas, pero los significados construidos con respecto a la supervisión –verla como el jefe capaz de normar y regular la participación de todos en la zona- resultan de mayor peso, puesto que se ve a la función como una figura de autoridad por encima de cualquier otro rol.

Los significados construidos por la maestra Remedios, en sus funciones anteriores se hacen presentes en las expectativas que se tienen con respecto a la ATP de su zona. Lo que esperamos llegar a ser, podría estar definiendo la forma en que se lleva a cabo la función, en el sentido de que implica un determinado gusto o admiración hacia las formas en que se ha conceptualizado la supervisión.

La misma supervisora comenta que se dedicaba a la Asesoría Técnico-Pedagógica, función que le gustaba y que permitió que a lo largo de sus años de servicio se fuera

formando para “capacitaciones y pensé que eso estaba padre” (11. E10AMO); conforme transcurrió la entrevista se pudo notar que la docente aún tiene dudas respecto a lo que quiere y espera de su función, los motivos que la han guiado a llevar a cabo la supervisión son ajenos al gusto por este rol, fue una forma de obtener certeza laboral y porque las oportunidades de promoverse a la función de ATP con clave y que serviría para mejorar el salario eran nulas en ese momento.

El deseo de la maestra Remedios es fundado, puesto que una mejoría salarial no debería estar condicionada necesariamente a una promoción vertical, que como ella deja entrever dejar el puesto de ATP’ obedeció a esta razón y no al desagrado de su cargo. Por eso, cuando en el año 2018 se publica la convocatoria para la promoción a la función de supervisión, ésta daba la posibilidad que los ATP’s ostentaran la clave; como la maestra Remedios cubría los requisitos, vio la oportunidad para desempeñarse de diferente manera a favor de la educación, dejando de lado aspectos de su vida personal y familiar.

Estaba más cerca de mi casa, estaba con mi hija, entonces, era así como que, estaba yo, la verdad es que, en cierta zona de confort...Pero sí, yo si me hubiese quedado en la asesoría, pero de tener más certeza laboral porque la verdad estaba, no había nada consolidado, y a estas alturas no lo hay. (2. E10AMO)

Aquí entran en juego diferentes aspectos, primero refiere a que tenía interés por continuar como ATP, pero se puede identificar que las razones por las cuales la supervisora Remedios decide promoverse fueron primeramente por el deseo de que la asesoría pedagógica tuviera repercusión en la práctica docente, y desempeñar la función de supervisión, significaba poseer el poder y el control de lo que ella realizaba hasta entonces en una zona escolar; luego en segundo lugar, por el deseo de mejorar su situación económica, aunque eso significara el abandono de su familia y desempeñar su trabajo en un lugar más lejano.

Yo, con esto de la función de la asesoría como que no veía muy claro los lineamientos, como que no estaba sólido nada (...) entonces fue un “bueno, ya qué”, o sea ahorita se dio la oportunidad en la convocatoria y dije “voy a

presentarlo”, pero no estaba yo muy convencida, ha de ser muy complicado, pero este, sí. Lo presenté y lo pasé, y heme aquí. (4. E10AMO)

A pesar de los deseos manifiestos por la supervisora, la decisión conllevó hasta cierto punto un grado de improvisación, ya que no esperaba promoverse en el momento en que sucedieron las cosas; esto nos hace ver cómo de cierto modo, los mecanismos del sistema educativo imponen la presión del interés económico y de ostentar un puesto con autoridad a pesar de que implícitamente conlleve perder su función pedagógica cuando refiere que hubiera preferido quedarse como ATP.

En el caso de la supervisora Frida, hay significados que asocia a la calidad, como el hecho de que todos aprendan tanto como puedan, y como resultado del trabajo colaborativo de todos los actores educativos:

...sería que cada uno (alumnos y alumnas) estén aprendiendo todo lo que le sea posible, y que las maestras pongan en sus manos las herramientas necesarias para aprender, que todos tengan las mismas oportunidades de aprender y que en todas las escuelas haya trabajo colaborativo, porque si no apoya alguno de los actores inmersos en la educación, todo se cae, se viene abajo, o sea, que todos los papás y maestros y niños y todos, estemos trabajando juntos, apoyándonos y comunicándonos correctamente para favorecer los aprendizajes (7. E5MGOA)

El discurso oficial ahora forma parte de su propio discurso, en donde puede reconocerse una carga de lo propuesto para el supervisor desde el deber ser, puesto que, aunque al principio dice que las maestras son quienes ponen en las manos de los niños las herramientas para aprender, menciona el trabajo, el apoyo y la comunicación como tareas compartidas para todos incluyéndose a sí misma, es decir, la maestra Frida se ha apropiado del discurso oficial e institucional. “Sin embargo, todas estas representaciones extraen su significación permanente y hasta su inteligibilidad de su continua utilización en el comportamiento humano...” (Berger y Luckmann, 1968, p. 98).

De allí que la supervisora exprese que lo que debería estar sucediendo en los centros educativos, es decir, las orientaciones a las educadoras están sujetas a los

planes y programas de estudio, “por ejemplo en este ciclo nos hemos reunido para conocer el programa del Nuevo Modelo Educativo” (p. 6. E5MGOA).

La supervisora muestra que tiene un gran significado el hecho del cumplimiento, así como la profundización en los aprendizajes esperados, por otro lado, también juega un papel importante el trabajo colaborativo con el equipo de supervisión, aprendizaje que se adquirió con la experiencia:

...los propósitos educativos, enfoques de los campos formativos y áreas del desarrollo personal y social, y los aprendizajes esperados, todo está relacionado para lograr que desarrollen otras cosas, todos están relacionados, todo va de la mano y debe ir de la mano con los propósitos de los demás niveles de educación básica”, “por eso también la importancia del trabajo colaborativo. (p. 7. E5MGOA)

Sin embargo, como expresa Fullan (1993):

Desde la perspectiva educativa los cambios y reformas deben pretender no la ejecución minuciosa y fiel del programa previsto por la Administración, sino el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la institución escolar pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto. (Citado en Pérez, 2000, p. 144).

La maestra Frida presentó una evaluación para promoverse, en donde además de ser directora, entraron en juego otros aspectos:

Y aparte de eso, de mi trayectoria, cuando presenté el examen para la supervisión, pues gracias a Dios lo pasé y ya entré. Eso se toma mucho en cuenta, el examen más que nada, y pues si me ayudaron pues mis años de experiencia, toman en cuenta, este...escalafón también, y siempre hemos sido gente de trabajo y participación en todo. (2. E5MGOA)

Sin embargo, a veces parece que el deseo de ser supervisor no estaba claro o definido, puesto que se puede identificar que su ingreso ha sucedido de manera

circunstancial, ya que “tuvo la oportunidad”, porque a pesar de cumplir con los requerimientos para ostentar la función hubo la necesidad de recurrir al sindicato. Además, cuando ingresó al servicio educativo, la maestra Frida solo tenía interés por la docencia, sin embargo, diversas situaciones permitieron que ascendiera, primero como directora y luego a la función supervisora como lo expresa:

Sí quería ser supervisora, pero no desde que inicié a laborar en la docencia, primero sólo me veía en mi grupo, conforme fui conociendo todo esto, conforme veía cómo funcionaba el trabajo, me llamó la atención irme a la dirección y pues le entré a eso, después mmm, pues así fue, igual, no entré a la dirección pensando que luego iba a ser supervisora, se dio y ya (sonríe), a veces hacemos planes y a la mera hora algo nos cambia, y pues ¿qué le digo? Ya que entré me gustó, sí...tuve la oportunidad de promoverme, dije, ¿por qué no? ...se me hacía muy interesante, se iban a todos lados a sus cursos. (2. E5MGOA)

La maestra Remedios por su parte, al ingresar a la función de supervisora escolar, se enfrentó a diversas crisis, como fue el hecho de tener pocos años de servicio lo cual dice le quitaba credibilidad frente a las educadoras porque “a veces tienes maestras, pues con muchos años de antigüedad” (E10AMO) y generalmente, éstas se resisten a atender las sugerencias de alguien con menos experiencia, la falta de trabajo colaborativo, la falta de un plan de trabajo que le permitiera conocer de manera general la situación de la zona escolar y la lejanía de la zona a la que se adscribió respecto a su lugar de origen.

De acuerdo con Lidia Fernández (1996) las crisis generan un estado de quiebre o ruptura en la capacidad de organizar la relación con el medio. Hay crisis cuando un sujeto sufre un estado de debilitamiento inmotivado de sus mecanismos de regulación y percibe algo como una amenaza a su existencia. Pero la crisis también tiene signos benéficos, porque permite percibir puntos débiles y buscar mejores adaptaciones a la realidad de su ambiente y desempeña un papel fundamental en la evolución.

No obstante, la crisis a la que se enfrenta la supervisora Remedios no se liga con el deseo de seguir aportando a la mejora pedagógica, pues la habituación a la que se han sometido los agentes educativos de la zona escolar a la que fue adscrita, siguen prevaleciendo e incluso ella misma está repitiendo. Esto como resultado de que el desarrollo institucional está ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que lo integran, y viceversa; si esto se olvida, entonces, se confunde la cultura institucional con la cultura profesional, la cual está condicionada por las peculiaridades organizativas de la supervisión y de la función social que se le asigna en una estructura educativa (Pérez, 2000).

Sin embargo, existe la posibilidad de que la supervisora detecte los problemas como “oportunidades para resolverlas a partir de su nueva función, y ponga en duda el statu quo” (Nicastro, 1992, p. 105). Entonces, reconstruir la trayectancia en el sistema educativo de las maestras Frida y Remedios, implica vislumbrar en este recorrido los significados que han adquirido sobre la función supervisora y cómo éstas dan sentido a sus prácticas.

Por ello, es pertinente conocer las experiencias en su trayectoria laboral y académica para comprender cómo el contexto o las situaciones por las que han pasado, pudieron haber influido en las significaciones que tienen sobre su función.

1.3 LA PROMOCIÓN A SUPERVISORA

Las supervisoras pueden incluir a su bagaje de conocimientos más materiales de los que ya conocen, pero es sorprendente reconocer la fuerza con que se han incorporado sus ideas sobre la supervisión, mismas que limitan sus posibilidades de acción. En este momento me parece pertinente reconocer a las supervisoras Frida y Remedios en sus diferentes contextos.

La supervisora Frida tiene trece años en la función de supervisión, mientras que la supervisora Remedios lleva dos años, ahora hablemos de la forma en que se insertan en la función, como elemento constitutivo de la identificación del individuo. Como se ha señalado, la supervisora Remedios se desempeñó antes como ATP,

vivió un gran cúmulo de experiencias que la han ayudado a conformar la idea de la supervisión como una figura no tan apartada del asesor pedagógico.

Para la maestra Frida los acercamientos e interacciones con quienes fueron sus supervisoras, le ayudaron a comprender cómo se realizaban las reuniones informativas e informales, la solicitud de documentación, el vínculo entre dichas autoridades y las educadoras; bajo esta dinámica, el significado de la función supervisora era la de dirigir, ya que no se asumieron responsabilidades pedagógicas, no había como tal un control de las actividades específicas que se realizaban y las autoridades inmediatas tampoco se inmiscuían ni asesoraban.

También deja entrever que, en su momento, a ella no le agradaban las supervisoras, ni tampoco le gustaba compartir sus actividades, pero ahora que está desempeñándose de esa manera, explica que no hay otra forma de ser:

Ya que uno entra a hacerlo, pues te das cuenta de que es un trabajo bien difícil, no hay tiempo para todo lo que tiene que hacerse, son capacitaciones, es preparar el consejo, los materiales, las visitas, las reuniones con las asesoras y supervisoras, las tutorías, en fin. Muchas cosas que hacer y poco el tiempo. (p. 8. MGOA)

La cuestión de ejercer el rol administrativo significa para la supervisora que se trata de una función que no gozará de un total agrado, pero que, así es como debe ser, debe ejercerse por medio de llamados de atención, aunque dichas prácticas no se encuentren instituidas en la función del supervisor.

Antes hasta a mí me caía mal la supervisora, pero ya que estoy aquí me doy cuenta de que pues ni modo, aunque no nos quieran, tenemos que trabajar para la mejora de los aprendizajes, y si eso implica pues hacer llamados de atención, o llamar a las maestras a las asesorías, o hacer visitas cada mes, pues se hace, porque el aprendizaje es la prioridad en las escuelas, o debería de ser. (p. 8. MGOA)

El fragmento anterior pone de manifiesto la forma en que la supervisora Frida ha significado sus roles. Se asume y se da por hecho que ser una figura desagradable o rechazada por las educadoras, forma parte de los elementos que constituyen la

función; la supervisora sabe y acepta que no tendrá la aprobación, pero las múltiples actividades y roles que debe desempeñar la limitan; cabe destacar que nuevamente el discurso de la maestra Frida va encaminado a la mejora de los aprendizajes, aunque sus roles desempeñados no sean precisamente de apoyo al aspecto pedagógico del trabajo. Puesto que la exigencia institucional de buscar “la objetividad y la eficacia, desocializa las relaciones e intercambios entre docentes incrementando el control técnico y burocrático ejercido por la maquinaria de gestión” (Pérez, 2000, p. 155).

Este deseo de transformar la práctica educativa se queda en el discurso oficial que ofrece a las educadoras, en donde se reconoce que trabajar con individuos conlleva actuar desde la empatía, pero su función se limita a dar indicaciones y prestar poca o nula atención a los intereses de las educadoras, ya que “caerles bien” no es responsabilidad o tarea de la supervisora. Para ella, la función de supervisión desagrada per se, y deduce que es así como deben ser las cosas. Pues el liderazgo personal podría alterar con motivaciones personales, el ritmo mecánico de normar y las rutinas preestablecidas (Pérez, 2000).

La supervisora Remedios como profesora frente a grupo tuvo experiencias limitadas con quienes fueron sus supervisoras, no recibió numerosas visitas de acompañamiento o asesoría, sólo se le requirieron una serie de documentos que debía realizar como parte de su práctica, es decir, revisaban su cumplimiento más no existía una retroalimentación o apoyo para el desempeño de su función como docente.

Cuando ocupó el cargo de ATP conoció más a fondo la función supervisora, ya que, como agente de formación en la zona compartieron espacios de trabajo, por otro lado, las actividades que realizaba implicaron cursos y actividades en el centro de maestros, con lo cual tuvo un mayor acercamiento a documentos y material bibliográfico de apoyo a la práctica docente en aspectos pedagógicos.

Como ATP se enfocó en el logro de los aprendizajes de los alumnos, por lo que sus sugerencias iban encaminadas a la mejora de las prácticas, sin embargo, el contacto en ocasiones tan directo con la supervisora hizo que se formara una idea

de la supervisión como un rol que complementaba las tareas de la ATP, si ella como ATP no podía fiscalizar y castigar el incumplimiento, la supervisora lo haría, de ahí que conformara el concepto de la supervisión como autoridad.

La supervisora Remedios se identifica a sí misma como una maestra preocupada por la formación continua en aspectos de tipo pedagógico. Hace mención en repetidas ocasiones de la importancia que las docentes en las aulas mejoren sus prácticas en beneficio de los aprendizajes de los alumnos y ésta debe ser prioridad en las escuelas, al igual que la maestra Frida, la maestra Remedios se ha apropiado del discurso instituido en el sistema educativo. Sin embargo, se enfoca en el cumplimiento que, en la funcionalidad de los instrumentos de trabajo, así expone en la entrevista:

Ahora, si ya le pedí por favor, ya le hice una invitación por escrito, o sea ya le pedí de forma verbal y ya le hice invitación por escrito y sigo igual, entonces pues con la pena, ¿no? ya se va con exhorto o con un documento más formal, entonces sí dices, pues es parte de nuestra responsabilidad, y es por el bien de los niños, o sea, no le estoy quitando ni sus derechos, pero sí necesitamos como fortalecer cosas. (p. 6. E10AMO)

El hecho de que mencione la necesidad de “fortalecer cosas”, conlleva la idea de que puede corregir para mejorar y también lleva implícita una sanción si es que no se cumple con lo solicitado. Es decir, la función de la supervisora consiste en vigilar que las actividades se realicen, pero en ningún momento se expresa la importancia del asesoramiento como una de las estrategias para superar las dificultades pedagógicas del trabajo docente, cuando anteriormente destacó que esa era su prioridad.

Básicamente yo considero que era como tener la oportunidad de cambiar cosas, es decir, cómo asesoras, si desarrollas y comprendes la situación, pero también hay situaciones en las que sí me hacía ruido esa cuestión de que yo a veces le decía a la supervisora y no pasaba nada, no se hacía nada, no tomaba una decisión y yo decía, cómo es posible que siga la situación así...Un ejemplo muy simple es la llegada tarde de las maestras o

que no tuvieran nunca la planeación, dices, cómo es posible que, o sea, yo cómo ATP no podía decirle a la maestra “oiga no, esto es su obligación”, pues no, porque tienes que buscar la manera de que planeen, por ejemplo, pero no las puedes como (...) regañar , digamos. Nuestra función era sólo informarle a la supervisora, pero yo sentía que no pasaba nada, o sea que la maestra decía “ah, sí”, ¡qué bueno o qué malo! Pero hasta ahí...entonces yo si me quedaba así de, la sensación de que necesitaba hacer algo más y no podía, y dije bueno, pues ahora ya puedo. (p. 6. E10AMO)

Lo anterior muestra una transformación de la persona al decir “...pues ahora ya puedo”, se puede identificar un deseo por tener el control de determinadas situaciones, Philip Jackson (1999) habla de estas transformaciones en las formas de enseñanza y se cuestiona acerca de si es la enseñanza que cambia al sujeto, o si fue el sujeto quien cambió la manera de enseñar. Aquí juega un papel importante las preconcepciones que se tienen acerca de la función, puesto que antes de conocer el cúmulo de normas y reglas que rigen la función, prevalece el significado que ella asigna a la función supervisora adquirida en su experiencia: el de autoridad. De manera implícita comienzan a actuar las ideologías de la persona que han venido adquiriendo, porque a pesar de que dice “yo no quiero ser así”, sus prácticas como se analizarán más adelante denotan lo contrario. Esto lleva a la reflexión de que tanto la supervisora Remedios como la supervisora Frida, no han sido formadas como supervisoras, y esto hace que su actuación se sustente en el imaginario institucional, laboral y cultural que ha predominado en su experiencia.

Tal y como lo señalan Anzaldúa & Ramírez:

El imaginario cultural [...] en torno al trabajo y a la formación del maestro, genera la idea del maestro como héroe o bufón. (2005, p. 82)

Pero porque también han aprendido que reproducir roles, estrategias y habituaciones, es la mejor estrategia para evitar conflictos con las educadoras y con las autoridades superiores (Pérez, 2000).

1.4 DESARROLLO PROFESIONAL

Conocer el desarrollo profesional que han tenido ambas maestras para desempeñarse como supervisoras de educación preescolar, contribuyó a identificar que cada una es distinta a la otra y eso ayudó a comprender la forma en que han significado su rol.

La supervisora Remedios realizó sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cursó la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de 2004 a 2008 y después la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE) de 2016 a 2018. Cuando ingresó a la función de supervisión no se le impartieron cursos para su formación como supervisora, solo refiere haber participado en un diplomado para fortalecer su función, desde una supervisión efectiva centrada en los aprendizajes, mismo que cursó en sesiones presenciales, en las cuales la supervisora tuvo la oportunidad de compartir con sus pares, en su mayoría con experiencia en la función.

Los diferentes módulos de este diplomado se desarrollaron a partir del intercambio entre sus participantes para conocer formas de trabajo diversas, mismos que enriquecieron los significados que se tenían acerca de lo que implica la supervisión escolar en el nivel preescolar:

Duró todo el ciclo, todo, de enero a julio, o sea, lo terminamos en julio, fueron (...) sesiones presenciales, la mayoría presenciales y unas en línea, fueron diez módulos, pero sí este, fue en Ixmiquilpan, de hecho lo tomábamos ahí en Ixmiquilpan, y ya ahí, la verdad que a mí me sirvió mucho porque de alguna manera vi, cómo, digo, las opiniones de las maestras, de los maestros, porque mi grupo estaba integrado de manera curiosa, eran casi, eran casi supervisores de primaria indígena, y las de mi sector, acá los de preescolar general pero, de repente, bueno, yo tenía la idea, por unas maestras que había conocido de por allá de por mi región que (...) primaria indígena eran como muy flojos, o sea como que me daban esa percepción, como que muy flojos, cómodos. (p. 3. E10AMO)

Sin embargo, la maestra Remedios, reconoce que a través de esas interacciones el significado que tenía sobre los maestros de educación indígena se transformó. Esto debido a que la experiencia real que vivió con estos profesores, le resultó significativa y relevante (experiencias concretas) porque logró modificar sus concepciones. Precisamente este tipo de situaciones, caracterizan a un proceso formativo, porque contribuyen a desestabilizar sus prejuicios para lograr una nueva estabilidad, y además se tiene la oportunidad de aprender con otros (co-formación) (Yurén, 2005). Sin embargo, este propósito de transformar nuestras concepciones debe ser intencional.

...si llegas y así como que dices, ay no, no voy a poder con el puesto. Pero me di cuenta de que tenía pues fortalezas, digo, ya ahí conviviendo con otros y curiosamente también hubo este (...) yo con muchos maestros que la mayoría de ellos están comisionados, no tienen clave, están como comisionados, la mayoría de los supervisores y, además, pues yo con muy pocos años de servicio a comparación con ellos, digo, la mayoría ya pasan de los 25 -por lo menos- años de servicio. (p. 4. E10AMO)

En este fragmento, también se vislumbra un proceso autoformativo (Yurén, 2005), porque comprende que es un ser único e irrepetible, que puede ser auténtico, y puede ocuparse de su propio devenir y proyecto personal. El desarrollo de su capacidad autónoma puede evitar una actuación improvisada al analizar cómo los significados otorgados a sus acciones pueden llevarlo a comprender sus propias prácticas, es decir, reflexionar si éstas se sujetan a las prácticas institucionalizadas o las contravienen en beneficio de las propias necesidades educativas de su contexto.

La supervisora Frida refiere haber asistido a cursos, capacitaciones y actualizaciones, aunque no se logran precisar los apoyos pedagógicos. En donde se expresa la necesidad de la formación como un proceso personal y como elemento que habrá de fortalecer su función:

Pues usted sabe que una nunca deja de leer, siempre hay que estarse preparando, ajá, constantemente. A veces no hay cursos o talleres,

pero...pues no puedes quedarte atrás, claro que si no sabes cómo ayudarlas tienes que leer, de todo. (1. E5MGOA)

Ella misma confirma el hecho de que para poder ayudar a las maestras es necesario recurrir a nuevos materiales que amplíen el acervo de conocimientos útiles para el trabajo. Al analizar los propósitos de estos cursos, se encuentra que estos atendían a los requerimientos de otros modelos educativos y que actualmente no son coherentes con lo que las sociedades demandan a la educación, es decir, “diferentes situaciones pedagógicas y enfoques flexibles y colaborativos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje” (Santibañes, 2007, p. 325).

Respecto a su proceso formativo se tiene que, la supervisora Frida realizó sus estudios en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” (CREN) cursó la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y después realizó la Maestría en Educación en el Centro Universitario Siglo XXI de 2009 a 2011.

Lo que discursa la maestra Frida lleva implícita la autoformación en el sentido de que no precisa cursos, talleres o capacitaciones recibidas, pero menciona la propia necesidad que se le ha presentado para desempeñar su rol, comentando que, si no se encuentra la manera de apoyar a las maestras, se encuentra ante el reto de revisar material bibliográfico que le de las herramientas para hablar de determinado tema.

En ninguno de los dos casos referidos, existió una formación profesional exclusiva de la función supervisora, ya que las supervisoras tuvieron como formación inicial la licenciatura en educación preescolar y la licenciatura en intervención educativa, y esta carencia se ha reemplazado con cursos de actualización o capacitación y con la lectura y revisión de material bibliográfico de apoyo.

Por otro lado, juegan las motivaciones de cada una de ellas como elemento que lleva a la toma de decisiones personales, priorizando unas significaciones sobre otras. De estas motivaciones e interpretaciones que se hacen del mundo de la supervisión, los sujetos captan elementos que consideran más relevantes, o que, en la propia actuación, le permitan el desarrollo de sus funciones y una mejor respuesta a situaciones problemáticas que puedan surgir.

Las significatividades de las supervisoras condicionan lo que se ha de vivir en la realidad y en la cotidianidad de las prácticas, el hecho de haber preformado significatividades de este tipo a partir de la experiencia propicia en las supervisoras el dominio de la función, lo que admite que las acciones sigan funcionando.

Las experiencias que conforman la significación no pueden darse en solitario, ni en la singularidad de las supervisoras, esto supone que, para formarse dichos significados, han pasado por procesos sociales que han condicionado las construcciones de la realidad, dentro de sociedades ya formadas, con ideas instaladas en los grupos. Las subjetividades van tomando formas en la mente del individuo, las cuales llevan a la objetivación y que supone para las supervisoras la producción de signos que sirven como indicios de significados subjetivos.

Cada experiencia de las supervisoras ha dotado de significados a las prácticas que se deben realizar, la significación permite la habituación, por medio de la cual las supervisoras -dentro de sus roles- logran anticipar situaciones y pensar en las maneras más pertinentes de resolverlas. No se trata de formas de actuar improvisadas, sino de la capacidad que tienen de traer a la práctica cotidiana, los significados otorgados a las acciones.

Estos significados institucionales que se encuentran legitimados deben estar al alcance de toda la zona, es decir, no funcionarían de la misma forma si sólo la supervisora escolar contara con dicho significado, para que operen es necesario que todos los individuos que conforman la institución compartan estos significados y los hagan parte de sus propias significatividades para que todos, desde su rol, avancen en la misma dirección, y hacia los mismos objetivos.

Ya que, el hecho de imprimir en toda una zona escolar los mismos significados conlleva la legitimación de las significatividades para producir otras significatividades que sirvan al mismo fin de controlar, puesto que “toda transmisión de significados institucionales entraña, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor” (Berger y Luckmann, 1968, p. 93)

Así pues, la legitimación envuelve el orden institucional a favor de determinados intereses, muchas veces ajenos a quienes se desempeñan frente a los grupos de alumnos, es decir, pocas veces se atienden intereses apegados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta transmisión de significados pueden surgir tensiones, ya que, al tratarse de individuos con subjetividades personales, cada uno inserta el conocimiento de formas distintas dependiendo de la actividad humana. El deseo de que en la dinámica de la supervisión haya formas establecidas para todos acerca de cómo actuar, y puedan ser compartidos por todos o por la mayoría no siempre se logra, ya que los agentes se construyen de forma distinta.

De tal forma que:

Los significados institucionales tienden a simplificarse en el proceso de transmisión, de manera que la serie dada de "fórmulas" institucionales puede ser aprendida y memorizada prontamente por las generaciones sucesivas. El carácter de "fórmula" que tengan los significados institucionales asegurará su memorización. [...] Los significados objetivados de la actividad institucional se conciben como un "conocimiento" y se transmiten como tales. Toda transmisión requiere cierta clase de aparato social. También existirán procedimientos tipificados para que la tradición pase de los que saben a los que no saben. (Berger y Luckmann, 1968, p. 91,92)

Este proceso de legitimación de los significados se realiza a través de la autoridad que inviste a la función y la legitimidad de su rol a través del discurso y la acción. Con ello, la transmisión de fórmulas institucionales es memorizada, aprendida y aprehendida por las agentes que las reciben, como lo son las educadoras, directoras, Asesoras Técnico Pedagógicas (ATP) y personal administrativo, pues, aunque existe quien lo cuestione, para los diferentes agentes es más sencillo mantener el statu quo o la forma en que funciona la supervisión como se muestra más adelante.

Es necesario puntualizar en la formación de las supervisoras, ya que cada una tuvo formación profesional distinta a la otra, así como diferentes experiencias de capacitación y actualización, y eso permite comprender la forma en que han

significado su rol. Para que pueda darse un proceso real de formación, los sujetos, y en este caso, las supervisoras, necesitan reflexionar sobre su propia experiencia como una oportunidad de que -como supervisoras- se piensen a sí mismas, para decidir qué estrategias serán funcionales para el desarrollo de su función.

Si entendemos que los significados que orientan la práctica de las supervisoras constituyen el ethos profesional, en función de una referencia común al colectivo de trabajo, éste se construye en la propia práctica, y sirve como pauta de lectura a los actores, para dar sentido y significación a sus actividades profesionales de acuerdo con el contexto donde actúan (Yurén,2005).

Sin embargo, para las supervisoras Remedios y Frida, el significado de la formación designa algo que ya tienen, algo adquirido a través de la experiencia en su trayectoria de vida. Por medio de esta experiencia, las supervisoras han construido significados al interiorizar el exterior, para luego, nuevamente exteriorizarlo a los otros, bajo formas enriquecidas con significados nuevos para la realización de su actividad.

No obstante, la formación se vincula con el efecto de una acción sobre el sujeto y puede ser también la acción a la que se somete el sujeto, la formación es causa y efecto de la acción porque el individuo es materia susceptible de ser modificada; [...] es correlato de la educación (Venegas, 2004). Para Honoré (1980) se trata de un doble proceso de diferenciación-integración de todas formas en una forma nueva. En la actualidad el término formación se utiliza para designar estados, funciones, situaciones y prácticas; pero estas prácticas son nombradas con otros términos como el perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente o aprendizaje.

Así, las oportunidades para continuar con el proceso formativo de las supervisoras son limitadas, y hasta este momento, ha dependido del interés personal de cada maestra para buscar las vías que contribuyan a enriquecer el acervo de conocimientos y las formas de trabajo.

Los procesos de desarrollo profesional de las supervisoras Frida y Remedios ha implicado la movilización de prácticas, de ideas, de saberes, y en general de significados en función de las necesidades de su rol, como el hecho de hacerse de

un discurso capaz de convencer a los diferentes agentes de que están haciendo lo correcto, o la capacidad de delegar responsabilidades a los integrantes de la zona, o principalmente en la resolución de problemas, poniendo en práctica estrategias de solución o formas de desarrollar las acciones de manera sistemática y consciente, así como atender imprevistos y mantener relaciones con los demás agentes de trabajo en la zona como se advertirá más adelante.

Las experiencias tan variadas de las supervisoras les deberían permitir romper con rutinas, ampliar sus horizontes, enriquecer sus significados y los modos de acción, sin embargo, en la información vertida en las entrevistas, tanto la maestra Frida como la maestra Remedios, dan cuenta que aún no se han movilizado los significados, ya que las supervisoras continúan priorizando el control sobre las educadoras de la zona, con lo cual, la identidad de las supervisoras no se desestabiliza. Así, el conocimiento y la práctica profesional de las supervisoras se ha reducido a la dimensión técnica o de gestión administrativa que las convierte en títeres ingenuos o cínicos al servicio de fuerzas externas que ahogan sus iniciativas -apoyar a las educadoras pedagógicamente- en demandas contradictorias (Pérez, 2000).

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de que cada una de las supervisoras al frente de las zonas, continúe con su proceso formativo transformando las significatividades sobre su actuar, pero primero habrán de transformar la cultura de aprendizaje en la que se encuentran inmersas; luego una vez que se hacen conscientes de la necesidad de continuar aprendiendo, es fundamental que por medio de ejercicios de análisis y reflexión, reconozcan las áreas de oportunidad como puntos clave para la formación continua. Con ello,

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar y empírico [...] requiere atender a estos procesos vivos de significados pragmáticos en el escenario real [...] contrastar su sentido, identificar y explicitar los valores sociales en que se apoyan así como las metas que se proponen y los efectos secundarios explícitos o no [...] y ofrecer alternativas. (Pérez, 2000, p. 194)

No obstante, este proceso reflexivo solo atendería uno de los aspectos necesarios para mejorar la práctica supervisora, pues como señalan Antúnez, Silva, González y Carnicero (2013) había que considerar también los procesos de formación y capacitación diseñados específicamente para esos fines.

Y cómo se ha expresado hasta aquí, también considerar el contexto en donde desarrolla su práctica, ya que estas se encuentran condicionadas por las demandas que reciben de sus autoridades superiores; la experiencia de quiénes desempeñarán la función, las demandas particulares a través de sus autoridades locales que exigen roles y funciones que no están reconocidos normativamente; los requerimientos de sus directores, las exigencias sociales externas al sistema escolar como autoridades civiles locales o sindicales centradas en asuntos que nada tienen que ver con lo educativo y los modelos de supervisión y de identidad profesional que se ha construido en el imaginario social de quién y cómo debe ser el supervisor (requisitos, estatus, autoridad, desarrollo profesional entre otros); las concepciones y convicciones personales acerca de su función y qué significa; así como sus intereses y motivaciones personales y profesionales.

1.5 SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS SOBRE LA SUPERVISIÓN

Desde el discurso que manejan, la asesoría y apoyo técnico-pedagógica juega un papel fundamental el logro de las tareas educativas, pero las demandas de las autoridades las mantienen ocupadas y tensas con la entrega de documentación, llenado de formatos y recogida de evidencias de todo tipo, acerca de lo que se está realizando en los centros escolares. Se puede dar cuenta que, en lugar de formar a las supervisoras en el diseño de sus propios materiales de acuerdo con las propias necesidades y a los requerimientos del trabajo, la prioridad está más enfocada en el producto.

Se busca la manera de sacar adelante el trabajo, pero parece olvidarse de la cuestión de por qué, para qué o para quién hay que realizar las cosas; las supervisoras han establecido la encomienda de realizar lo urgente, más no, lo

realmente importante; hay una pérdida del sentido normativo de la supervisión, la alienación de la cual dan muestra, no expone la relevancia del mejoramiento de las prácticas de las educadoras para el logro de los aprendizajes esperados en los niños. En congruencia con lo que comenta la supervisora Remedios, recibe apoyo, pero de igual manera, se dirige hacia el logro de las tareas administrativas y técnicas:

Cualquier duda, así como que le corro con la jefa o con otra supervisora, es como con la que tengo más confianza y si voy así de “oiga maestra”, esto cómo se hace o esto qué es (refiriéndose al llenado de documentación y formatos).

(4. E10AMO)

La supervisora no expone la existencia de dudas o cuestionamientos en el plano educativo, menciona la ayuda que el departamento de jefatura de sector le proporciona, pero no se enfocan dichos espacios de trabajo en las prácticas educativas de las docentes ni en el trabajo colaborativo para compartir experiencias, de esta manera la atención de aspectos pedagógicos queda en segundo plano.

La alienación supone que la sociedad vive sus relaciones con las instituciones en el modo de lo imaginario, en el momento en que las supervisoras se insertan en esta función, los significados se van transformando puesto que las condiciones reales de práctica son disímiles a lo que se expresa normativamente:

Yo me voy más por esta parte del compañerismo, del apoyo, que es lo que ejerce en la asesoría, así como que apoyar a las maestras, y no decirles que es lo que tiene que hacer sino ver cuáles son sus necesidades, pero bueno, dentro de la supervisión pues hago un poco de las dos cosas, ya me estoy habituando. (6. E10AMO)

Por otro lado, explica por medio de preconcepciones que se tenían acerca de lo que les significa la supervisión y lo que se ha vivido en el proceso:

Yo creo que, si ha cambiado, porque hay una cosa que es básica, y creo que nos pasa a todos, tú ves cosas en los supervisores que dices “yo no quiero llegar a ser eso”, digo, este, como esta cuestión que te decía, de que le dices

a la maestra y no pasa nada, dices “bueno, yo no voy a ser así”, “yo voy a tratar de buscar soluciones o hacer algo” (...) (8. E10AMO)

Para la supervisora Remedios, las experiencias previas con supervisoras han sido poco gratas, ya que como lo comenta, ella “no quería ser así”, sin embargo, ahora que se desempeña como supervisora, no hace ejercicios de introyección para reconocerse como agente actuante capaz de modificar la dinámica laboral.

Es necesario que las supervisoras adquieran conocimientos, métodos y técnicas, aprendan y emprendan actividades formativas que permitan la comprensión, la toma de conciencia, y la toma de decisiones puesto que: “la pedagogía de las adquisiciones no deja de recurrir a experiencias y proyectos, a la observación y al análisis de situaciones” (Ferry, 1990). Por ello, es de importancia que la formación continua en las supervisoras genere la integración de los saberes sobre el saber hacer, y darles sentido en la práctica diaria por medio de exhaustivos ejercicios de análisis y reflexión.

Para la supervisora Remedios, su función se consigue desde el ejercicio de la autoridad, tiene un amplio conocimiento de lo que se trata el rol de las supervisoras, sin embargo, al haber atravesado por la función de ATP tiene claro que no debe asumir la función desde la autoridad sino en un sentido de horizontalidad, puesto que es consciente de la necesidad de las docentes por recibir apoyo pedagógico con fines de aprendizaje. Pero al formar parte de un aparato administrativo y burocrático que le exige cada vez más enfocarse en lo administrativo, se ha olvidado el fin superior que es el educativo y se ha convertido en un fin por sí mismo, en una estructura de dominación.

Por su parte, la supervisora Frida busca las estrategias para mantener la estabilidad de la zona, se muestra conforme con el trabajo que se está realizando desde su rol aun cuando percibe la demanda de un cambio, “más allá de esos problemas de adaptabilidad o desestabilidad o resistencia o cambio, se trata de entender de qué manera ese tiempo y ese espacio guardan, subjetivamente hablando, cualidades de ser vividos y habitados (Nicastro, 1992, p. 111),

Los diversos roles que desempeñan las supervisoras se vuelven cada vez más rigurosas, en el sentido de que la función ya no sólo implica la vigilancia con la que surgió en los inicios de su creación, sino que ahora, implica tareas más exigentes con fines administrativos, burocráticos y principalmente pedagógicos, estos últimos deberán ser eje del logro de los aprendizajes en las aulas de preescolar.

Las acciones que llevan a cabo las supervisoras Frida y Remedios sobre su rol y función tienen origen en los procesos de pensamiento que se ven afectados por las acciones que se llevan a cabo y las vivencias del día a día; el proceso de aprendizaje se logra cuando las estrategias se analizan y se modifican las acciones.

La supervisora Remedios percibe la supervisión como una función con posibilidades de cambio y transformación en la zona, ya que antes de su promoción veía en la supervisión la posibilidad y la facultad para mejorar las prácticas de las educadoras y, de hecho, manifiesta el descontento por no haber estado facultada antes para generar esos cambios. No obstante, esta supervisora al concebir su tarea como una figura de autoridad, ésta prevalece por encima de la función de asesoría y apoyo pedagógico a las educadoras, no porque no esté consciente de ello, sino por la demanda que el aparato administrativo le exige.

Así, esto se refleja en el discurso que enuncia, el cual retoma el elemento pedagógico en repetidas ocasiones, pero implícitamente surge la necesidad por controlar y disciplinar “veía de repente cuestiones que no (...) como que me hubiese gustado arreglarlo, o repararlo...yo siento que me cuesta trabajo esto de ser la autoridad, llamar la atención” (p. 6. E10AMO).

El rol se asume desde el ejercicio de la autoridad, tiene un amplio conocimiento de su tarea como supervisora, es consciente de la necesidad de las docentes por recibir apoyos de una figura externa al grupo de trabajo, con fines de aprendizaje y ella misma, reconoce que cuando fue ATP no se reconocía como alguien capaz de ejercer el poder, por ello, manifestaba el deseo de ser supervisora para poseerlo.

El discurso oficial forma parte del discurso de la supervisora Frida y de la supervisora Remedios, en donde se puede ver una carga significativa desde el deber ser, se expone lo que debería estar sucediendo en los centros educativos,

pero las orientaciones se sujetan a lo instituido como único universo de posibilidades.

Los recursos de los supervisores escolares en situación discursiva que ponen en práctica (...) buscan llenar de verosimilitud lo que se dice; y persiguen el consenso o verosimilitud intersubjetiva/grupal en un marco de normas sociales previamente establecidas. (Tavizón, 2013, pág. 6)

El discurso emitido por la supervisora Frida, se encuentra relacionado tanto con los saberes y requerimientos tradicionales, como a los nuevos planteamientos que se proponen en las políticas educativas de la vida institucional de las zonas escolares.

Si uno de esos aspectos no funciona, los demás tampoco, si yo supiera que los aprendizajes surgen de los propósitos educativos, pues sabría por qué están enunciados de esa manera y que tengo que lograrlos, para lograr que desarrollen otras cosas, todos están relacionados, todo va de la mano y debe ir de la mano con los propósitos de los demás niveles de educación básica. (p. 7. E5MGOA)

En el discurso personal de la supervisora Frida se ha incluido la relevancia de otros elementos:

Para que una escuela obtenga buenos resultados educativos debe tener, pues primero, buena comunicación, las relaciones son todo, no podemos trabajar si nos llevamos mal con fulano y zutano, y si esperamos que los papás adivinen qué queremos... tenemos que comunicarnos para que ellos puedan ayudar en casa, también pues un ambiente bonito ¿no? Que los niños estén a gusto, contentos, que quieran a su maestra, que se alegren, así de ¡Ay maestra!, no que lleguen tristes, que cuando se jalen en la puerta es porque la maestra no le está dando a lo mejor el cariño que necesita o yo no sé, pero debemos inspirar confianza, ¿qué más? Pues asistir con las planeaciones, elaborar el diario, ser ordenadas con las evaluaciones, que podamos ver el avance de los alumnos. (p. 7. E5MGOA)

Para la supervisora Frida, tiene un gran significado el hecho del cumplimiento, la maestra Remedios busca la manera de retomar la profundización en los

aprendizajes esperados, dicho elemento, así como el trabajo colaborativo con el equipo de trabajo de supervisión forman parte del discurso de la maestra como elementos que es necesario privilegiar para ofrecer una buena educación a todos. A partir de los roles propios y de los otros significantes, las supervisoras han ido haciendo conciencia de normas o formas de actuar en las zonas escolares. Esto debido a que la supervisión al institucionalizarse ya está “sometido al control social. Solamente se requieren mecanismos de control adicionales cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse cabalmente” (Berger y Luckmann, 1968, p. 75).

Lo anterior les permite crear la identidad de las supervisoras, y tener una identidad de los demás, lo cual propicia que los significados construidos permanezcan más sólidos al ser los de su mundo, la única realidad probada. El individuo “no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que puede concebirse” (Berger y Luckman, 2001, p. 171).

Las supervisoras Remedios y Frida son capaces de adaptarse a las fuerzas ambientales en que se desenvuelven para configurarse dentro de una sociedad, porque “el hombre construye su propia naturaleza o, más sencillamente, el hombre se produce a sí mismo” (Berger y Luckman, 1993, p. 67). La formación del yo depende de los procesos sociales y los significados que median los ambientes naturales y humanos. La maestra Remedios explica:

Las supervisoras que tuve, tuve de todo tipo, algunas demasiado apáticas, otras que le dejaban toda la responsabilidad a la ATP, (se refiere a cuando ella era asesor técnico pedagógico) [...] ¿no somos perfectos y también tengo clarísimo que no soy así como que lo perfecto no? Pero pues trato de hacer como que de la mejor manera lo que hay que hacer. (p. 9. E10AMO)

La supervisora Remedios muestra los significados que tiene acerca de la supervisión desde su función como docente y ATP. Identifica determinadas cualidades, pero al momento de poner dichos significados en juego, regresa a construcciones que se ha hecho de la función que giran en torno a la normatividad.

Un aspecto importante de su discurso es que reconoce la necesidad de actuar con iniciativa, no menciona los aspectos positivos que tomará de quienes fueron sus supervisoras, con lo cual da a entender que su experiencia con ellas no fue grata, sin embargo, dicha iniciativa no es una prioridad, representa un elemento que puede irse puliendo sobre la formación de sí misma, no como un componente que necesite atender en el día a día.

La adquisición de algún conocimiento connota a las experiencias actuales e de sentido. Al analizar estos procesos que conducen al desarrollo del acervo de conocimiento, se da cuenta que éstas se encuentran vinculadas con sus experiencias anteriores como docentes, asesoras o directoras, así es cómo han internalizado el significado que asumen de la supervisión.

Estas experiencias han tenido lugar en situaciones determinadas que propiciaron la adquisición de conocimiento, como se pudo ver, ante la necesidad de resolver algún problema o situación o simplemente en la interacción con nuevas vivencias. Así, el significado sobre la función que desempeñan se ve limitado por las interrelaciones que han tenido previamente con esta figura, puesto que “los límites de la situación son, al mismo tiempo, los límites para la adquisición de conocimiento” (Schütz y Luckmann, 1973, p. 129).

El significado que tienen de su función se limita a las experiencias vividas, ya que al desempeñar esta función no se realiza un análisis profundo de las implicaciones del rol que están adquiriendo. Las supervisoras advierten la necesidad de cambiar las prácticas de las educadoras, pero no las propias.

En el caso de la maestra Remedios, para que los significados sobre la supervisión que tiene se modifiquen, debería vivir situaciones problemáticas difíciles, no obstante, ella explica que no ha tenido la necesidad de resolver este tipo de conflictos, pero argumenta que en caso de que pueda darse la oportunidad haría acopio de la experiencia que como ATP vivió:

Pues, en realidad en conflictos no he tenido muchos, gracias a Dios, pero yo creo que una de las primeras cuestiones tiene que ver con escuchar al otro ¿no? Este, independientemente de quien se trate, ya sea a los mismos niños,

a los papás, que también es una de las cosas difíciles, el tratar con padres (...) tienes que hacerte de un...criterio, bueno de una valoración y decir “bueno, a veces son puntos totalmente distintos no?” opiniones muy diferentes, “es que me dijo”, “es que esto pasó”, entonces normalmente los escucho y pues “voy a hacer esto”, “voy a ir”, “voy a estar al pendiente” al papá y (...) a la maestra también le pregunto “no, es que los papás”, a ver, bueno, veamos qué es lo correcto, o sea ni echo de cabeza a la maestra ni echo de cabeza a los papás, o sea, trato como de mediar no? (p. 8. E10AMO)

La forma en que se desempeña la maestra Remedios no es improvisada, pues esto ha sido producto de la habituación anterior a su función como supervisora, desde que se desempeñó como ATP conocía las principales situaciones a las que se habría de enfrentar en un futuro, porque vio, escuchó y vivenció conflictos en donde quien fuera su supervisora tuvo que desempeñar el rol de mediadora para darle solución a determinados problemas.

Tendría que ser justa, como lo...ya cuando (...) que no me ha pasado gracias a Dios, cuando ya llega el punto, así como, cuando ya son así como muy marcados entonces si ya los junto, pero no he llegado a eso, digamos que el papá queda tranquilo con el escucharle y con la solución que le propongo y lo mismo la maestra, entonces ya, como que no, yo pensaba, si no se ponen de acuerdo pues los tengo que enfrentar a ver quién me dice la verdad y quien me dice mentiras pero pues no he llegado a ese extremo aun, ni espero llegar. (p. 8. E10AMO)

La supervisora Remedios manifiesta estar preparada para resolver de manera satisfactoria los conflictos con los padres de familia, alumnos y educadoras, incluso sabe que hay cuestiones que pueden salirse de sus manos, para lo cual tendrá que “enfrentar” a las partes involucradas. La maestra piensa en situaciones de mayor gravedad, pero ella no va a improvisar su participación, ella sabe con certeza lo que tiene que hacer. Enfrentar una situación problemática conllevaría una experiencia, que contribuiría a poner en práctica las estrategias que refiere, y esto constituiría un aprendizaje en su tarea como supervisora, en tanto que, para adquirir un

conocimiento éste debe insertarse “irrevocablemente en la biografía total” (Schutz y Luckmann, 1973, p. 129).

Cuando nos enfrentamos a un conflicto, indagamos en nuestros sistemas de significatividades, considerándolos como algo obvio, es decir, damos por sentadas cosas que en algún momento significaron algo importante porque “todas las experiencias y todos los actos se fundan en las estructuras de significatividades” (Schütz y Luckmann, 1973, p. 182). En donde la externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo, que en un futuro llevan a la internalización de las formas de actuar. Para Berger y Luckmann (2001):

La sociedad es una realidad objetiva y subjetiva, en la cual se vive un proceso dialéctico de externalización, objetivación e internalización. El individuo ha externalizado su ser y su mundo, y lo internaliza como una realidad objetiva, no pone en tela de juicio lo que ya sabe. El individuo nace dentro de una estructura y un mundo social objetivo, en el cual los significantes (las personas que educan) lo modifican a través de la mediatización. (p. 168)

Lo aprehendido a partir de la experiencia desde la inmersión de las maestras al sistema educativo, son retenidas y quedan estereotipadas en el recuerdo, pueden dar sentido a lo que les sucede en la propia existencia, a través de compartir los significados que ha construido - sedimentación intersubjetiva.

El discurso que comparten las supervisoras en sus espacios de trabajo conlleva su experiencia y buscan legitimarlo a través del lenguaje, en tanto que “el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimientos” (Berger y Luckman, 1968, p. 89).

La supervisión se trata de una figura cargada de muchas responsabilidades, por lo tanto, se requiere que quienes se desempeñan en dicha tarea, sean individuos conscientes del trabajo que esto implica. Habría que entender el rol del supervisor como agente de cambio y transformación del trabajo en las zonas escolares, pero también conocer las presiones a las que son sometidas por las autoridades que le anteceden en la posición jerárquica de este sistema educativo.

No basta con entender la función supervisora como parte fundamental para el cambio educativo, se requiere de procesos formativos porque “una de las claves del desarrollo profesional [...] será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico y reflexivo, como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica” (Pérez, 2000, p. 191). Así es pertinente reconocer a las supervisoras como agentes actuantes y conscientes, que pueden ejercer la reflexión sobre las situaciones que enfrentan, para tomar las mejores decisiones, pensándose como sujetos capaces de mejorar los procesos educativos, y conscientes de todas las responsabilidades de su función.

Con respecto a lo que es o debe ser la supervisión escolar, la supervisora Remedios señala:

Yo creo que una de las cuestiones, tiene que ser humano, o sea, eso es indudable, aunque deba tener cierta autoridad, pero también tienes que escuchar al otro ¿no? Es la capacidad de escucha, el saber delegar responsabilidades, porque a veces te quieres, quieres cargar con todo y pues no, amm, la comunicación, considero que sería pues tener los conocimientos, y, y no es que debas tener todos los conocimientos si no que tengas esa (...) capacidad de lectura y comprensión. O sea, puedes leer contenidos y te puedes este, tener la...asimilarlos y dominio de lo que sería básico para nosotros pues es el programa. (p. 9. E10AMO)

La supervisora Remedios expone la relevancia de comprenderse a sí misma como ser humano, lo que implica que no puede tener todo bajo control, y que hay responsabilidades o tareas que salen de sus posibilidades, de ahí que el equipo de supervisión represente para ella un apoyo; en este sentido, ella reconoce a la ATP y administrativo de la zona escolar hasta cierto punto como una igual, no como agentes subordinados, sino con capacidades de actuar con iniciativa a favor de las responsabilidades.

Aquí pone de manifiesto que, al enfocarse en aspectos referentes al programa educativo, se estarán atendiendo los aspectos pedagógicos en los procesos de

enseñanza de las educadoras. La supervisora Remedios no puede evitar desprenderse de este aspecto en su discurso. Está consciente de su importancia, pero aún no se ha exteriorizado en sus prácticas:

No lo puedes saber todo, pero si es importante que tengas el conocimiento, [...] “que” ya leyeron y releeron y volvieron a leer este, a mí me pasa con una directora, debes tener los argumentos para decir sí es correcto o no es correcto porque a veces lo hacen para medirte, entonces hay que estar leyendo de manera constante, investigando de manera constante. (p. 9. E10AMO)

La supervisora Remedios reconoce que en cuestión de los saberes necesarios para cumplir con su función debe estar por encima de las educadoras, cuando refiere que ellas “lo hacen para medirte” habla de momentos de tensión en que una educadora o directora discuten sobre temas educativos. Se trata de un momento crucial en que la supervisora tiene que probar que cuenta con los elementos y – como ella lo llama- con los argumentos para fundamentar lo que dice, además de la capacidad para interpretar correctamente lo que los documentos enuncian.

La maestra Frida como anteriormente se señala, reconoce en su figura muchos roles que deben cumplirse, pero el discurso que da sobre la forma en que se apoya de su personal administrativo deja ver otras perspectivas sobre el trabajo:

Mi administrativo me ayuda en prácticamente todo, que si tengo que recoger documentación, que si necesito convocar a reuniones, que si necesito que se le, este, que se le den avisos a las maestras pues con ella; ella me mantiene todo en orden, cuida que la información llegue a todas y que haya buena comunicación, no me lleva la agenda porque hay información que es muy, como, cómo le diré...muy mía, de la supervisora, me entiende? Ella no tiene que saber todo lo que hago, solo lo que necesito decirle. (3. E5MGOA)

El fragmento anterior permite reconocer como se recae en la revisión de aspectos de tipo técnico o administrativo, y el hecho de que se delegen las responsabilidades al personal administrativo, incluso la tarea de mantener una buena comunicación entre la institución supervisora y las educadoras de la zona escolar. Por otro lado

permite identificar cómo la función supervisora lleva implícita la privacidad de lo que se hace.

El discurso de la supervisora en torno a su función incluye prestar atención a aspectos pedagógicos, hace mención en repetidas ocasiones sobre la “mejora de los aprendizajes” o el “mejoramiento de las prácticas”; sin embargo cuando habla de la forma en que la supervisora puede aportar elementos al trabajo de las educadoras, entiende el trabajo de éstas como una serie de toma de decisiones que se deben tomar en solitario:

...por los cursos que he tomado puedo decir que hay muchas estrategias, pero solo ellas que están con los alumnos saben qué es lo que deben o no trabajar con ellos, ¿no? ...Y yo creo que tenemos que estar viendo que haya avances, pero cada maestra en su grupo tiene que decidir cómo trabajar (5. E5MGOA)

Es decir, de acuerdo a lo comentado por la maestra, ella si cuenta con las estrategias para el trabajo ya que ha laborado como docente, más no considera necesario o de utilidad proporcionar estas estrategias a las educadoras ya que al vivir situaciones y experiencias únicas con los alumnos, no todas las maestras pueden trabajar de la misma forma, aunque por otro lado no se precisa qué aportes –como supervisora- puede hacer al trabajo frente a grupo para la anhelada “mejora de los aprendizajes”.

Para las supervisoras los significados que han construido en la experiencia no son ideas susceptibles de cambio, ni de la reflexión o el análisis, representan perspectivas fuertemente introyectadas que orientan las formas de actuar. La transformación de las supervisoras implica un proceso de deconstrucción que por medio de la destrucción de ideas preconcebidas de forma acrítica para que construyan nuevos significados, puedan darle un nuevo valor a los roles que se juegan, pensándose, identificándose y evaluándose a sí mismas -en torno a los fines de la función que se desempeña y a las necesidades de la sociedad actual- como única vía para una mejor toma de decisiones en el actuar cotidiano.

Como se ha analizado a lo largo del capítulo, los significados se van conformando a partir de la interpretación que realizan de las experiencias vividas, aunque por otro

lado, los deseos personales constituyen un elemento que lleva a la toma de decisiones priorizando unas significaciones sobre otras, y desempeñando el trabajo de manera que logren entregar cuentas a las autoridades más allá de la consecución de los fines para los que fue creada la supervisión.

2. LOS SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE SUPERVISIÓN

Durante el desarrollo de este capítulo se busca dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera las supervisoras hacen manifiestos o concretan los significados que dan a sus prácticas? En este entendido, resulta relevante conocer cuál es el sentido que las supervisoras dan a su función y como las orientan, puesto que:

La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente [...] es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos". (Bernstein, citado en Pérez, p. 199).

En este apartado pretendo identificar las funciones del rol como resultados de los constructos y significantes identificados en el capítulo anterior. De manera específica, se enfoca en los roles y actividades que las supervisoras desempeñan como parte de su función tales como: el apoyo al equipo de educadoras en las prácticas en las aulas; la capacitación en aspectos pedagógicos; la elaboración del plan de trabajo de las zonas escolares; la forma en que participan y coordinan los CTE como espacios de oportunidad para la mejora de las prácticas dentro de las escuelas y las visitas de supervisión. Dentro de este rol de supervisor entran actividades que a su vez han sido efecto de la experiencia adquirida por las supervisoras Frida y Remedios.

Dichos roles van generando estilos de liderazgo en la interacción con las educadoras a su cargo: control, asesoramiento, acompañamiento o evaluación. Liderazgo de carácter burocrático, que se aleja de una función orientadora y de transformación de la educación. Con ello las funciones instituidas son rebasadas por las prácticas, puesto que el rol que asumen de jefatura de una zona escolar les da el derecho de realizar llamados de atención para cumplir con las exigencias de las autoridades en turno.

2.1 ROLES QUE SE JUEGAN EN LA FUNCIÓN

En la actualidad existe una gran diversidad de materiales que enmarcan lo que tendría que ser la función supervisora, desde los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para la promoción como supervisor de preescolar, los PPI para el desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión, hasta el Plan y Programas de estudio para la Educación Básica y en específico de Preescolar: Aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017).

Con fundamento en los cambios constitucionales y legales que reformaron la educación nacional y la operación del sistema educativo, corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñar los perfiles para el personal que realiza funciones de dirección y de supervisión, y proponer los parámetros e indicadores que orientan los procesos de evaluación del desempeño en el servicio público educativo, la formación continua de este personal y además son un referente para el desarrollo de buenas prácticas educativas (SEP, 2018).

Sin embargo, el análisis permite comprender que los roles no son sólo lo que se enuncia dentro de los documentos institucionales, o normas y reglas bien definidas. Pues estos roles se combinan con los procesos formativos y la experiencia que van adquiriendo en este caso, las supervisoras estudiadas.

Cuando se habla de los roles, más bien, se trata de algo que a lo largo de los años se ha ido conformando y definiendo en las mismas prácticas institucionales, a su vez se va reproduciendo de generación en generación conforme a las experiencias vividas previas a la promoción, es decir, cada una de las figuras que compone el sistema educativo posee un determinado valor frente a los demás, valor que todos los integrantes conocen y aceptan.

Con respecto a la forma en que se establecen los roles, Postic (1998) enuncia que el rol se refiere a la “estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social” (p.66). Es evidente la existencia de un sistema jerárquico de poder en el que determinado rol es superior a los otros. Este es el caso de las supervisoras y la forma en que su

figura es proyectada al resto de educadoras; se pueden ver los roles como una tipología de actores.

La construcción de tipologías de roles es un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento. Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los "roles", los que, objetivados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. (Berger y Luckman, 1968, p. 97)

Así, la realidad de la supervisión rebasa los documentos normativos, las prácticas que empapan la función rebasan el marco de lo instituyente, se da por sentado que la supervisión comprende un rol de jefe dentro de las zonas escolares, rol que les da el derecho de realizar llamadas de atención a las educadoras, porque la exigencia es que todas trabajen de la misma forma.

Para el funcionamiento de la supervisión se contraponen los intereses de todos los agentes educativos que al verse amenazados pueden llegar a provocar inestabilidad en las relaciones dentro de la institución, cuando la educadora Gaby que labora en la zona de la maestra Remedios enuncia “siento que sus orientaciones están determinadas por las de la súper, como si ella no tuviera sus propias ideas, su perspectiva del trabajo, yo creo que igual influye que es muy joven...ha de sentirse intimidada” (p. 6. E11GAPA).

El apoyo pedagógico ha representado una dificultad en las prácticas de asesoría, puesto que, aunque forman parte del discurso de las supervisoras Frida y Remedios no se concreta en el diseño de acciones específicas para la tarea de las docentes. En la supervisión han surgido estados colectivos de hostilidad que llevaron a indagar qué sucede con las funciones que se están llevando a cabo por parte de la supervisión, con ello el significado de que esta figura es un apoyo, aquí se contrapone.

Para la maestra Frida, una de las estrategias para la homogeneización del trabajo es introducir en la mente de las educadoras, la misma forma en que ella ha

interiorizado el trabajo. Se puede mostrar en el siguiente fragmento, el rol de jefa, cuando la maestra Frida expone:

Ahí entra el trabajo de orientarlas, a veces como le digo, es difícil porque no todas toman la ayuda de la mejor manera, pero pues ese es nuestro trabajo.
(2. E5MGOA)

Ambas supervisoras buscan la forma en que las educadoras bajo su mando cumplan las mismas indicaciones, sin considerar las diferentes prácticas que las profesoras pueden generar, el significado que les conlleva considerar la diversidad es vista como obstáculo y no como una manera de enriquecer la práctica docente.

Las supervisoras definen qué y cómo deben realizar su trabajo. Así el significado de su función como orientadora, se contradice con su actuación, ya que finalmente el significado que se concreta es el de ordenar, situación que como expresa la supervisora no se toma de la mejor manera, porque más que una ayuda, supone la exigencia y la obligación de cada educadora para que modifique su trabajo, sin que eso signifique una mejora o transformación para beneficio de los alumnos.

Tanto la maestra Frida como la maestra Remedios, al desarrollar el rol de jefas, se integran en un mundo social, en donde su función cobra sentido, puesto que todas las educadoras deben conocer las normas y actuar en consecuencia. Así las supervisoras son responsables de mantener dichas normas y exigir el respeto de éstas, situación que refuerza su posición como jefes en una zona escolar.

Como se analizó en el primer capítulo, este significado de la supervisión como figura de autoridad adquiere sentido en las prácticas; en tanto institución, “involucra roles, y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización (Berger y Luckman, 1968, p. 97).

Otro de los roles que desempeñan es el de acompañante como se expresa en el siguiente fragmento de la maestra Remedios:

De repente (...) yo voy a una visita y le digo “maestra, pues para qué usas la numeración”, o la numeración, sólo la tiene con conjuntos, ¿no? Por decir algo, entonces...yo tengo que saber cuáles son las concepciones...para

saber qué hacer ¿no? Entonces es como, estoy trabajando en extraordinarios (refiriéndose a acompañamientos), apenas llevo el primero, con estas cuestiones de que debemos tener las mismas concepciones porque yo no le puedo decir “sólo póngame números con conjuntos y con figuritas, o no me los ponga”, ¿no? (15. E10AMO)

Dicho acompañamiento se considera fructífero si la supervisora y la educadora comparten los mismos significados sobre el contenido de enseñanza, como conciben (Berger y Luckmann, 1968):

Las instituciones, pues, se integran de facto. Pero su integración no es un imperativo funcional para los procesos sociales que las producen, sino que más bien se efectúa por derivación. Los individuos realizan acciones institucionalizadas aisladas dentro del contexto de su biografía. Esta biografía es un todo meditado en el que las acciones discontinuas se piensan, no como hechos aislados sino como partes conexas de un universo subjetivamente significativo cuyos significados no son específicos para el individuo, sino que están articulados y se comparten socialmente. Solo por la vía de este rodeo de los universos de significado socialmente compartidos llegamos a la necesidad de una integración institucional. (p. 86)

Para la supervisora Remedios lo más complicado de su rol es el de jefe, lo cual se le ha dificultado desde que se promovió:

Ya no, ya es convencer, bueno más vencer que convencer en esta cuestión de la legalidad, que las maestras cumplan, no sé, como encontrar esa estrategia para modificar esas prácticas y es lo que digamos que estoy tratando de buscar, esas alternativas que te permitan modificar esas cuestiones, que se vean cambios. (p. 7. E10AMO)

La maestra manifiesta su necesidad por modificar, pero refiere a la modificación de las prácticas de la educadora, más allá de un enriquecimiento o una retroalimentación que genere que sea el mismo individuo quien modifique algo de su práctica porque ha comprendido que puede ser mejor. En este caso el valor del rol no se cuestiona, la supervisora cree que debe y sabe que puede llegar a cambiar

a las maestras, así el significado que conlleva esta actuación es el de transformar a las educadoras, pero no se aplica a su función. Por lo tanto, se debe superar el concepto clásico de profesionalidad porque “la cultura como gremio profesional es objeto de reconstrucción cuando los docentes conciben su práctica como un proceso de abierta e interminable reflexión y acción compartidas” (Pérez, 2000, p.198).

Dentro de las actividades que realizan las supervisoras es programar encuentros con los padres de familia con la intención de resolver problemas de gravedad en las instituciones, la supervisora Remedios comenta:

Tratar con padres porque obviamente cuando llegan aquí es porque ya van bien súper mega enojados por alguna situación, es porque ya se pelearon con la maestra, ya se pelearon con la directora, ¡ya! Ya es como “si no me resuelve aquí yo no sé qué voy a hacer” entonces este, pues primero escucharlos, luego entender las situaciones, escuchar y hablamos de ambas partes, porque a veces no es sólo la versión del docente, hay que escuchar a los papás, y tampoco no sólo es la versión de los papás, tienes que escuchar también a la docente o niños, hay que escuchar a todos los involucrados y tienes que hacerte de un (...) criterio, bueno de una valoración. (p. 8. E10AMO)

Como se observa, la supervisora Remedios desempeña el rol de mediador ante los conflictos que se suscitan en su zona escolar, si bien este rol no está dentro de sus funciones, es un problema que debe solucionar antes de que los padres acudan a otra instancia, pues esto dará cuenta de la incapacidad de la supervisora para solucionar los problemas que se suscitan en su zona escolar y, por lo tanto, aminorará su rol de autoridad. Si bien, no es un rol que se determine en las funciones de un supervisor, ellos si fungen como mediadores, pues todo lo que sucede en su zona que esté relacionado con el funcionamiento de las escuelas es un ámbito que les compete.

En la definición del rol de las supervisoras participan todos los actores educativos, en este caso los padres de familia, en el sentido de que cada actor espera que cada función cumpla ciertas responsabilidades, y como se pudo ver en el fragmento

anterior, los padres le han conferido un significado a la figura de la supervisión, como aquella con la facultad de resolver problemas mayores; de este tipo de acciones depende la forma en que se proyecten en la comunidad escolar o a la sociedad en general. Así hablar del rol de las supervisoras es comprender la amplitud de este, ya que como se mencionó anteriormente, el rol rebasa lo enunciado en el deber ser (función).

Con ello, se tiene que las normas de legitimación deben ser coherentes con el orden institucional y en el mundo de las instituciones escolares, se requiere legitimar a los participantes en este caso a las supervisoras; si la legitimidad del rol de las supervisoras como jefes no se reflejan en su actuación, ellas perderán legitimidad ante las personas que integran la zona escolar y con ello su rol de mediador con los padres de familia, ellas deben tener la capacidad de resolver los problemas aunque no formen parte de su función, puesto que:

El orden institucional elabora una cubierta de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa. Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro del orden institucional. (Berger y Luckman, 1968, p. 84)

Sin duda ser supervisor, es una función compleja, y la supervisora Frida es consciente de ello; lo cual da muestra de que se trata de un rol muy amplio y abarcador con respecto a las tareas que habrá de cubrir, entre ellas el rol de mediador ante los problemas, en donde se ponen en práctica las actitudes y personalidad de cada maestra, ya que se configuran a sí mismas para poder lidiar con ellos:

Que ya pasó esto en esta escuela, que ya pasó esto en esta comunidad, que ya los papás hicieron esto (...) pero cuando algo así pasa pues en ese momento hay que ir, hay que ir y poner orden, si hay que ponerlos en su lugar se hace, porque son comunidades muy difíciles las que componen la zona, son papás muy aguerridos y con costumbres rebeldes, como que les cuesta que alguien les diga : oiga, es que así no son las cosas, como que no se

sienten cómodos con eso, entonces hay que tratarlos con mucho cuidado, para evitar problemas, yo trato de ayudar a mis maestras como le digo, pero sí tiene mucho que ver que a veces son papás que son así. (p. 4. E5MGOA)

Aunque no hay documentos que definan cómo se debe tratar con padres cuando hay conflictos en las escuelas y con la comunidad, ésta es una actividad que no puede dejarse de lado. La supervisora en este caso emplea diversos modos para la resolución de problemas, dependiendo de quiénes son los padres de familia, pues comprende que, de una comunidad a otra, las personas son diferentes y que – independientemente de las actitudes o el comportamiento de los padres de familia o comunidad en general- hay que mantener el orden. Así va construyendo significados que atribuyen a la función supervisora el de actuar como mediadora en esa realidad que le toca vivir.

Otro de los roles que desempeñan las supervisoras es el de administradoras, tal y como lo expresa la maestra Frida:

Todo lo que concierne a la documentación de las escuelas, somos el vínculo con las autoridades junto con la jefa de sector y pues nosotros tenemos que ver que se hagan las cosas, que la documentación se haga, se llene correctamente, se entregue cuando tiene que entregarse. (p. 4. E5MGOA)

Se prioriza el llenado de documentación y su entrega en tiempo y forma, en donde el rol de jefe en el espacio que comprenden sus zonas escolares se limita ante una autoridad superior, pues ahora son las supervisoras quienes asumirán un rol de subordinación. De esta manera, se puede comprender la complejidad de la función, porque se asumen diversos roles.

El rol de las supervisoras está definido dentro de la institución escolar, en donde la representación simbólica del orden institucional se hace patente como totalidad integrada a la función del rol en la organización del sector educativo, pues simbólicamente se muestra como un agente dominante sobre la zona escolar, pero también se trata de una figura dominada por otros, dependiendo de los roles e intereses específicos en los que se esté actuando y estos roles van resignificando los roles que debe cumplir en su función supervisora.

El rol de las supervisoras dentro de la zona escolar aparece como representación y mediación institucional. En tanto que el rol mantiene la integración en la conciencia y en el comportamiento de los integrantes de la sociedad, tienen una relación especial con el aparato legitimador de ésta. Algunos "roles" no tienen más función que esta representación simbólica del orden institucional como totalidad integrada (Berger y Luckman, 1968, p. 100).

Otro rol que desempeñan es el de gestor, como la misma maestra Frida acota:

Que se hagan solicitudes para material, o para infraestructura de las escuelas, o para el mobiliario. Nosotros tenemos que ver eso, que lo que ocupan para trabajar lo tengan y que lo cuiden también, claro. (p. 4. E5MGOA)

Los roles en la educación tienen por objetivo un determinado orden institucional; en el caso de las supervisoras Remedios y Frida, no actúan como individuos autónomos, sino como elementos componentes del sistema con responsabilidades variadas, por ejemplo, ellas actúan como conexión y vínculo en relación con otros roles, (como son los de docentes frente a grupo, con los directivos, los jefes de sector, incluso con las autoridades estatales, entre otros).

Hay roles prescritos para cada agente dentro del campo educativo, y el hecho de que se desarrollen conforme a las reglas antes mencionadas, es lo que hace posible que la institución exista y funcione como se espera. El rol de las supervisoras tiene relevancia estratégica en el funcionamiento de las prácticas educativas, ya que el significado de la supervisión es el de representar a la institución.

Las supervisoras poseen un conocimiento socialmente definido sobre el significado de su función, por ello, así como los roles representan un orden institucional, también se encargan de definir su carácter y actitud ante situaciones variadas que van viviendo de manera cotidiana.

Las supervisoras aceptan su rol, y, por ende, aceptan junto con éste, las actitudes definidas por otros, por la comunidad escolar o por quienes las han antecedido en su función, asumiendo una realidad formada por otros, es decir, introyectando estos significados y comprometiéndose con su rol sin pensar en las posibilidades de cambio con las que cuentan.

Las supervisoras tendrían que encontrarse en posibilidad de vivir su realidad en escenarios diversos y enfrentarse a nuevas necesidades o dificultades para estar en posibilidad de internalizar nuevas realidades. Para la maestra Frida, el rol que debe cumplir como supervisora es complejo y con grandes implicaciones:

Es un trabajo de mucha exigencia, de mucha responsabilidad, de mucho sacrificio porque deja uno a la familia por el trabajo, se sale más tarde, se vive, se...mmm...es muy bonito, pero se mantiene muy ocupada y bajo mucho estrés. (p. 4. E5MGOA)

El rol de la supervisora Frida, ha implicado el abandono de su familia, como ella lo comenta, ha colocado su rol como supervisora, por encima de su rol de madre de familia. Los roles que se desempeñan son varios, en el caso de la supervisora Frida va desde ser jefa al tener una posición jerárquica alta en su zona escolar para hacer cumplir la norma, significado que como se analizó en el primer capítulo es algo que sigue siendo importante para poder desempeñar su rol como supervisora, pues asume que el rol de gestión y administrativo es de categoría baja. En el caso de la supervisora Remedios, comprende que ser supervisora significa desempeñar roles como mediadora en situaciones de conflicto, de líder, de administradora al organizar el trabajo, de jefe cuando necesita ejercer su autoridad y como gestora para encontrar los apoyos necesarios con quienes ocupan una posición más alta que ella en la estructura jerárquica.

2.1.1 EL LIDERAZGO EN LA FUNCIÓN SUPERVISORA

Caracterizar la manera en que cada una de las supervisoras desempeña su función frente a las educadoras, directoras, asesoras y personal administrativo, conlleva el análisis de los sentidos que se generan a partir de la relación que se establece entre ellos.

Los planteamientos de Mamani y otros (2014) sobre los estilos de liderazgo: democrático, autocrático y burocrático, son útiles para interpretar cuáles son los estilos de cada una de las supervisoras es el propósito de este apartado. El equipo de supervisión, en ambas zonas investigadas se conforma por una persona con funciones administrativas, una asesora técnico-pedagógica, una directora efectiva

en una escuela de educación preescolar de organización completa y la supervisora de zona, esta última se hace cargo tanto de su equipo de trabajo como de las educadoras y de las directoras. De acuerdo con lo revisado en la información vertida en las entrevistas y observaciones, se pudo identificar que la supervisora Frida ve en su personal administrativo un gran apoyo en la entrega de documentación requerida por las autoridades o por otras instancias.

Mi administrativa es muy organizada y me apoya en ese sentido, sí, de que lo que se tiene que entregar se haga en tiempo y forma, que lo que se recibe esté correctamente bien llenado, que igual le doy una revisada porque a veces se nos puede ir algo, pero ella se encarga de todo eso, ella me recibe oficios y a veces indicaciones de servicios regionales, o directamente de la oficina de jefatura de sector, como los tenemos al ladito es muy fácil comunicarnos y ese es el trabajo de ella, todos tenemos muchas cosas en la cabeza y pues en ese sentido es que me apoya. (p. 3. E5MGOA)

Las responsabilidades de la figura administrativa son variadas, y son definidas por la misma supervisora, que, en su rol de jefe, da indicaciones de lo que se tiene que hacer. La supervisora Frida reconoce en sus diferentes roles la necesidad de contar con una figura de apoyo como lo es el personal administrativo, a quien se le han conferido responsabilidades para solicitar la documentación de las educadoras, orientar el llenado, revisar que sea correcto, juntar toda la información de la zona y hacer entrega de esta a la oficina de jefatura de sector.

La supervisora Frida no menciona responsabilidades suyas, ya que deja ver que quien se encarga de todo el aspecto administrativo es el personal, cuando ella comenta “igual le doy una revisada” expone su facultad para decidir cuando algo está o no listo para ser entregado; reitera el hecho de que las supervisoras cuentan con gran diversidad de responsabilidades, pero no deja de lado su tarea de vigilar lo que se está realizando.

El sentido de desconfianza “en las competencias profesionales del docente, así como la resistencia de todo poder a delegar el control en instancias sociales

relativamente autónomas son obstáculos definitivos, que impiden el tratamiento educativo del cambio en las escuelas y del sistema educativo” (Pérez, 2000, p. 144).

En torno a la función del administrativo, la supervisora lo percibe como un rol con sus propias responsabilidades, tareas que corresponden a la oficina de supervisión, pero que los administrativos se encargan de cubrir, se asume a dicho personal como figura de apoyo que permite a la supervisora que desarrolle otras actividades, es decir, la relación de la supervisora con el administrativo se advierte como vertical.

Hay una evidente diferencia entre el poder de la supervisora y de las educadoras, las supervisoras están facultadas para la toma de decisiones que afectan el comportamiento de las docentes, directoras, asesoras, entre otros y hacen cambios que obligan a los demás agentes a aceptar y obedecer, así mismo, cuentan con la capacidad de sancionar a los agentes cuando no se hace lo que se les ha indicado, y para esto, el sistema ha creado un amplio catálogo de opciones para legitimar su autoridad.

Puede notarse la desigualdad de los agentes participantes en la zona en el proceso de definición de la situación y el comportamiento de los docentes, directores y asesores es producto de las interpretaciones que hace la supervisora de su rol. En el caso del trabajo con la ATP, también es la supervisora quién dice lo que se tiene que hacer y la forma en que se desarrollará.

La ATP es un complemento, ella hace lo que le toca, cada una tiene su función y nos complementamos para que la zona funcione de la mejor manera, si una cosa no funciona nos vamos de ladito, si la otra cosa no funciona, pues ya estuvo, todo se cae, tiene que balancearse con el trabajo de todos, pero yo creo que lo mejor de todo es la comunicación asertiva, saber comunicarnos para decir con claridad qué es lo que se quiere y cómo se quiere, para que, mmm, pues si, que salga bien todo. (p. 6. E5MGOA)

Cuando la supervisora Frida alude a que “debe salir bien todo”, denota la prioridad del rendimiento de cuentas, lejos de asumir la pedagogía de la enseñanza, alude a la conformación de una imagen positiva de la zona de trabajo que coordina frente a las autoridades que se encuentran por encima de ella.

A pesar de que discursa la necesidad de llegar a acuerdos, no se deja ver la oportunidad de la ATP para sugerir modificaciones o formas de proceder. A diferencia de la función del administrativo, la supervisora entiende la relación con la figura del ATP –hasta cierto punto- como horizontal, ya que la ve como un complemento que permite que también ella, en su rol de supervisora, funcione. Comenta la relevancia del ATP como un elemento que forma parte de lo que constituye a la supervisión como institución.

Por otro lado, la relación también parece ser dirigida por la supervisora, porque, aunque explica que trabajan juntas, no se habla de la toma de acuerdos, más bien, se menciona una comunicación asertiva para que el otro sepa con claridad qué tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer, refiriéndose a la forma en que la ATP se adapta a los requerimientos de su supervisora, y no al revés. La forma de trabajo de la supervisora Frida, tiene un sentido unidireccional, donde una de las partes del equipo que conforman, dice e indica, y la otra parte obedece y se somete.

Cuando la maestra Frida habla de un equilibrio, se refiere a la pérdida de este si la ATP no logra alinearse, pero no significa que también la supervisora deba buscar la manera de adaptarse a la ATP. De la misma manera, son las docentes de ambas zonas quienes adaptan sus formas de actuación a los requerimientos de la autoridad que es la supervisora, dado que ambas supervisoras deciden la dirección que tomarán los esfuerzos del trabajo dentro del colectivo.

Con lo anterior, adscribo a la supervisora Frida como una líder burócrata pues se centra en las reglas más que en los individuos o resultados. Ejerce su liderazgo desde su departamento de trabajo, siendo imprescindible desarrollar la estructura y los procesos de la organización, es desconsiderado con sus subalternos, deja de lado sus opiniones y, ubica por arriba a sus superiores, de manera que su experiencia y capacidad está por encima de los demás, causando inconvenientes en la toma de decisiones por tomar en cuenta solo su manera de pensar.

En el caso de la supervisora Remedios, la forma en que desarrolla el discurso se inclina al estilo de dirección democrático (Hargreaves, 1986), sin embargo, por las formas en que desarrolla su función, no hay un ejercicio de toma de decisiones

conjunta; ni de acuerdos que ayuden a mejorar las relaciones educativas; ella no se ve a sí misma como elemento de un equipo laboral, más bien, es quien dice la última palabra y la de mayor valor dentro de las relaciones. Al reconocer la amplia brecha entre lo que se discursa y lo que se practica por la supervisora Remedios, al ser quien toma las decisiones y delega responsabilidades, la adscribo al estilo de liderazgo autocrático.

Ya que como una líder autócrata impone sus ideas sin tomar en cuenta las demás opiniones, es arbitraria e impositiva, puesto que impone decisiones originando insatisfacción en los subalternos. No es participativa ni consultiva, sino quien ordena y espera obediencia. Las tareas son realizadas eficientemente y, por falta de motivación hacia el grupo genera una constante tensión. Esto se manifiesta en las relaciones que establece con la ATP, las directoras y el personal administrativo, ya que más que líder, busca preservar el poder que se le ha conferido a través de estrategias que repite de sus experiencias anteriores, es decir, de quienes fueron sus supervisoras, esto para decidir a favor de los intereses particulares y de la estructura jerárquica que define las relaciones.

La maestra Frida otorga a su función un sentido de control, es quien posee facultades para señalar las reglas de conducta y hacerlas cumplir, en el análisis del dato empírico esto se puede identificar:

A veces los maestros necesitan ver su práctica desde otro punto de vista ¿no?, a lo mejor ellos vieron que todo salió bien y de repente yo veo que una niña, por ahí no quiso integrarse, que se estaba durmiendo o que no trabajó, ¿no? Entonces para eso es la visita, a veces en la asesoría vemos cosas que mientras tú estás con los niños no viste, no te diste cuenta, y que no puedes pasar por alto, como eso de que una niña no se integre, qué tal si siempre es ella y ni cuenta te habías dado. Igual mis niñas son (refiriéndose a las educadoras), tengo niñas muy responsables, pero hay quienes necesitan, necesitas tú verlas para ver cómo las puedes apoyar. (p. 6. E5MGOA)

La supervisora Frida significa la asesoría como el hecho de observar las prácticas, y ayudar a las educadoras que más necesitan apoyo, y ella es quien posee los

elementos suficientes para tratar temas educativos y el poder de decir qué está permitido y que no, qué se está haciendo bien y que no.

Al llamar a las educadoras como “mis niñas”, expresa una relación vertical puesto que se identifica como figura maternal, en la que ella se asume como superior, como la madre de la zona de trabajo, con la capacidad de iluminar a las educadoras ante el error o la ignorancia, porque ella es la que sabe. Así, “mi visión”, “mis profesores”, “mi escuela” constituyen declaraciones y actitudes de propietario que indican una posesión de la escuela y del cambio individual, en vez de colectiva; impuesta, en vez de adquirida, y jerárquica, en vez de democrática. (Hargreaves, 1998, p. 62).

La dinámica de los sujetos en los procesos institucionales incide en la reproducción y transformación de las estructuras; develar procesos estructurales permite transformar o modificar dicha estructura en el tiempo, lo cual ocurre en momentos de crisis, que no son permanentes, sino que se dan en momentos particulares en el quehacer diario de las educadoras y supervisoras, esto debido a que el “grupo escolar se convierte en una red de comunicaciones, interacciones y relaciones imaginario-simbólicas que afectan y marcan la vida cotidiana” (Anzaldúa y Ramírez, 2005).

La toma de decisiones se basa en prácticas enraizadas, prácticas a las que se han habituado las supervisoras desde la institucionalización, y que son las únicas posibilidades para eludir los problemas que surgen en la cotidianidad del trabajo, como valerse de la institucionalización de la función supervisora para hacer que las educadoras respeten su puesto y presentarse como su autoridad con facultades para castigar cuando no estén dispuestas a obedecer.

Así, en los doce años que la supervisora Frida se ha desempeñado como supervisora, se ha desenvuelto como una supervisora capaz de hacer cumplir la norma haciendo uso del poder que su función le confiere. Sin embargo, una comunicación adecuada es la que admite la transmisión de ideas y pensamientos a través del trabajo colaborativo, en donde se pueden propiciar relaciones que incidan en las maestras y supervisoras para el mejoramiento de las prácticas educativas.

No obstante, en cada una de las escuelas se llevan a cabo redes de comunicación, pero esto no genera intercambios para la mejora del trabajo con las demás compañeras de zona, cada una de las educadoras conversa únicamente con su compañera de centro de trabajo, situación que no sucede con las educadoras pertenecientes a las escuelas unitarias, ya que sus oportunidades de compartir con sus colegas, son totalmente nulas, así mismo, es un conflicto en la zona la reciente llegada de la supervisora Remedios, ya que aún no se ve a sí misma dentro del equipo de trabajo y persiste un distanciamiento con ellas, lo cual dificulta que –de ser necesario- se acerquen a ella a solicitar su ayuda en determinadas situaciones.

En general creo que las relaciones son buenas (...) entre ellas. Apenas estoy como en cierto proceso de adaptación, nunca me han dicho nada incorrecto, ni me han cuestionado sobre algo específico, hay cierta separación entre las de organización completa y las unitarias y bidocentes, como que ahí hace falta, como que exista, como más convivencia porque son como, dos grupos aparte, como grupos separados. Las de organización completa digamos que es por escuela y las unitarias pues todas juntas, si son como grupitos, de alguna manera percibo. (p. 3. E10AMO)

Con el fragmento anterior la supervisora Remedios da cuenta de que una inquietud es que surjan “cuestionamientos sobre algo específico” o que alguien “diga algo incorrecto” refiriéndose a los comentarios que pueden hacer sobre ella como supervisora o comentarios que pudieran generar enfrentamientos, son significados que la maestra Remedios conciben como una buena relación, ya que -aunque no hay intercambios de tipo pedagógico, carencia que ella misma reconoce- realmente cree que todo funciona correctamente. Es decir, mientras no haya problemas de gravedad, mientras no se cuestione el trabajo de la supervisora y mientras no haya enfrentamientos entre los agentes, lo demás no tiene mayor relevancia.

De acuerdo con estas interacciones en su zona escolar, la supervisora Remedios percibe una buena dinámica, aunque se identifica una ruptura en la relación entre las educadoras de escuelas unitarias y bidocentes con las educadoras de escuelas

de organización completa, ya que en los espacios en que se desempeñan conviven siempre con las mismas compañeras y no se generan otro tipo de relaciones.

La comunicación antes mencionada genera dichas rupturas en las relaciones, puesto que, en ambas zonas de trabajo, una de las estrategias de las supervisoras, es entorpecer la comunicación que pueda darse entre compañeras por medio de saturación de actividades en los espacios para compartir, de manera que todas las educadoras se concentren en la entrega de los productos lejos de profundizar en el ejercicio de compartir para aprender de los demás, la profesora Maribel dice “la supervisora revisa si ya tenemos los productos o platica de cómo viene la guía, sólo como que un día antes del Consejo, una media hora...pero ella no sabe lo que se hace” (p. 4. E2IGE).

Por medio de esta estrategia las educadoras significan el actuar de la supervisora como una forma de evitar que se les cuestione, señalan también que en la lluvia de ideas, nunca se vierten opiniones del trabajo de supervisión y es la supervisora quien comenta lo que -desde su función- se ha hecho y se ha logrado.

Por otro lado, se manifiesta la individualización de las docentes, porque es latente la falta de interés por compartir y aprender del resto de profesoras: “Ya estamos trabajando solas, y pues si nos funciona” (p. 5. E6PAQP).

Aun cuando han enfrentado conflictos de cualquier índole, reconocen que no han encontrado apoyo en sus compañeras o en la supervisora, esta falta lleva a las educadoras a comentar que de manera personal harán lo que puedan, como quiera, con sus propios recursos, imperando así, un sentimiento de competencia entre las educadoras. Las actuaciones de las supervisoras transmiten a las educadoras que hay educadoras “consentidas” como lo indica la profesora Martha de la zona de la supervisora Frida, y las que se oponen a la supervisora Remedios, de acuerdo con la educadora Cristina, por lo tanto, no hay cabida para compartir sus experiencias.

Esto provoca la balcanización “un modelo de organización que restringe el aprendizaje profesional y el cambio educativo dentro de las comunidades de profesores, y que perpetúa y expresa los conflictos y divisiones que han llegado a caracterizar la vida de las escuelas” (Hargreaves, 1998, p. 51).

La supervisión, los centros educativos y la zona en conjunto, están hechas de individuos que requieren de la comunicación entre sí para cubrir determinadas necesidades y condicionan las relaciones existentes. Al concebirse como una institución, esta promueve intercambios de información entre los agentes, pero esta se mueve entre los sujetos de acuerdo con la conveniencia de las organizaciones, en este caso, la comunicación se constituye por muchos conflictos.

La maestra Gaby que labora en la zona de la maestra Remedios, tampoco percibe la dinámica de trabajo y la comunicación de manera favorable; explica que los integrantes de la zona están muy divididos, habla de “grupos” en los que se organizan las educadoras, las pocas oportunidades de intercambio complican las relaciones, al punto de no saber quiénes conforman la zona escolar, se deja ver una relación individualizada por parte del colectivo, ya que no existe apoyo entre compañeras, para la educadora, dicha dinámica complica el trabajo puesto que no hay apoyo, sino competencia entre maestras y pueden llegar a perjudicarse.

Trato de estar bien, pero la verdad es que la zona es muy dividida, los grupos son muy definidos, no hace falta venir mucho para darte cuenta, tú lo notas, salta a la vista que no hay buena relación, la mayoría son muy egoístas y nadie comparte nada de lo que sabe, nadie ayuda a las demás, nadie sugiere, nadie se apoya, si tienes a tus amigas pues ellas te ayudan, pero en general en la zona no. (p. 1. E11GAPA)

Cuando la educadora comenta que “trata de estar bien” refiere a que no lo está, aunque se esfuerza, así deja ver que las relaciones dentro de la zona son indiferentes y escasas. Así, las pocas oportunidades de compartir y la competitividad han generado la individualización e incluso está comenzando a propiciar problemas mayores entre compañeras de la misma zona.

Un aspecto que limita las relaciones y comunicaciones en la dinámica laboral de la zona escolar de la supervisora Remedios, es la forma en que están organizadas las escuelas, ya sea en unitarias, bidocentes o de organización completa, así como los intereses personales de cada educadora ya que ellas deciden con quién sentarse;

elementos que entran en juego en todo momento (en el trabajo individual como en el trabajo con las compañeras de zona escolar).

Las características relatadas por las educadoras y supervisoras dan cuenta de una dinámica de trabajo monótona, rutinaria y fracturada; lo cual se debe al conformismo y estancamiento en una zona de confort, y en el peor de los casos, a la individualización de cada maestra, al no cuestionarse y no reconocer que dicha dinámica requiere ser transformada para la mejora continua y con ello, la transformación educativa.

No obstante, enfrentarse con ello implica romper estructuras burocráticas de poder “desafiarán los intereses de los poderosos, que no cederán con facilidad [...] (por ello, no se podrá pensar en modificar la macroestructura, sino la microestructura, es decir desde las escuelas, en donde se establezcan) “relaciones colegiales que van más allá de las tradicionales lealtades [...] y que minimiza los conflictos [...] al darse cuenta los profesores de que se incrementa su fuerza cuando trabajan colectivamente” (Hargreaves, 1998, p. 53).

Las relaciones con la supervisora Remedios también se ven limitadas para las educadoras que pertenecen a escuelas de organización completa; la comunicación sólo es a través de la directora de cada escuela cuando surge alguna situación particular. La maestra Cristina muestra tener una buena relación con la supervisora, en la actualidad dicha relación se ha ido diluyendo como resultado de su cambio de centro de trabajo (pasar de una escuela unitaria a una escuela de organización completa), en la que la autoridad inmediata ahora es la directora, agente con el cual aún no logra establecer una mejor relación.

Un aspecto que parece importante es reconocer que la educadora Cristina, comenta que la supervisora ha intentado mejorar el trabajo de la zona, tratando de integrar a todas las educadoras, sin embargo, menciona que un obstáculo que no lo ha permitido ha sido la misma voluntad y esfuerzo de sus colegas. Para todas resulta un conflicto estar separadas y externan el deseo de trabajar de forma colaborativa, pero a pesar de que se haya intentado trabajar entre escuelas para cambiar la dinámica, las educadoras no están en la mejor actitud y disposición.

En lo académico, pedagógico y didáctico no tienen intención de hacer un trabajo colaborativo, pero sí en otras actividades como el diseño y entrega de productos, elaboración de estrategias y evidencias para mostrar o simular el trabajo o para cuestiones de tipo social.

De igual manera, no existe una disposición por parte de las educadoras para transformar el trabajo dentro de las aulas ya que cada una defiende su trabajo, cuando se les sugieren cambios, las educadoras argumentan que en el pasado les ha funcionado hacer las cosas de determinada manera, con lo cual no se genera la reflexión personal sobre la propia práctica que permita pensar en áreas de oportunidad en el trabajo.

A este tipo de simulación Hargreaves (1998) denomina “colegialidad artificial”, en donde:

La inflexibilidad de la colegialidad impuesta hace difícil la adaptación de los programas a los objetivos y la práctica de cada escuela y cada aula, anula profesionalidad de los profesores y el juicio discrecional que ellas supone y desvía sus esfuerzos y energías a fin de simular su aceptación de unas exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan. (p. 35)

Con respecto a la zona de trabajo de la supervisora Frida, se trata de una dinámica laboral diferente. De acuerdo con los comentarios de la supervisora es una zona en donde todas las docentes se integran en las actividades y se den encuentros colaborativos, comenta que no todas las educadoras participan con facilidad, pero que se busca la forma de que todos los agentes trabajen a favor de los aprendizajes de los alumnos.

La supervisora Frida expresa que “hay unas educadoras, que en serio, hay que jalarlas”, con lo cual denota la necesidad de mantener el control hacia las maestras, en su comentario muestra el peligro de que cada una haga lo que quiera, pone de manifiesto la idea de que todas deben actuar de la misma manera en torno a los requerimientos establecidos por la supervisora, traducidos en orientaciones para el

trabajo; en este caso se trata de la supervisora con más tiempo de antigüedad, lo cual se demuestra, al no ceder el poder a las maestras.

El control y poder de la supervisora se ejerce por medio de la vigilancia, ya sea desde la observación que realiza en las escuelas cuando se llevan a cabo las visitas de supervisión y en espacios de trabajo conjunto con las educadoras como el CTE; o bien, por medio de la vigilancia que se ejerce, valiéndose de algunas educadoras o padres de familia en las comunidades escolares para que se encarguen de informarle qué es lo que está sucediendo en las escuelas, desde las actividades que se realizan, los horarios y la puntualidad de las educadoras, hasta los comentarios que surgen en las reuniones con padres o en las pláticas informales.

Yo creo que la dinámica es buena, son buenas chicas mis maestras. Este...a veces, no todas, aclaro, a veces les cuesta integrarse y el trabajo en equipo, pero hay que jalarlas siempre, porque si no, maestra, se nos quedan, y deje usted las maestras, los niños, ¿usted cree que aprenden? ¡No! Los niños de las maestras que no se han podido integrar son los que tienen más dificultad por, este, para aprender, pero con la mayoría bien eh, le digo, sus excepciones, pero la mayoría bien, trabajan y se ven los resultados, con los alumnos principalmente. (2. E5MGOA)

Nuevamente la supervisora Frida asume a las educadoras como suyas cuando dice “mis maestras”, como si le pertenecieran por el control que ejerce sobre ellas; llama la atención la insistencia de que no todas se integran, cuando reitera la necesidad de “jalarlas”, y al principio del fragmento cuando comenta “son buenas, no todas, claro”; pero no refiere a lo que las hace buenas o malas.

Por integrarse, de acuerdo con lo que va narrando, se entiende que se trata más bien de obedecerla. Cuando habla de las maestras que no se integran asume que hay que jalarlas porque a ellas les cuesta, pero no dice qué les cuesta, más bien parece estar refiriendo a las estrategias de las cuales se vale para que no tengan más opciones que obedecer.

Más adelante la supervisora comenta que no todas toman la ayuda de la mejor manera, con lo cual, se puede identificar que hay contradicción en las opiniones, ya

que de inicio manifestó que la dinámica era buena y posteriormente expresó que, por su carácter, existen dificultades para mantener el control de la zona escolar. Cuando comenta que no todas toman la ayuda de la mejor manera supone el rechazo que existe hacia las indicaciones que da, puesto que para las educadoras el significado que connota la supervisión es atender a cuestiones de cumplimiento y disciplinamiento más que de sugerencias para el trabajo con los alumnos.

Y yo creo que a veces influye el lugar de trabajo, las personas no son las mismas, tienen una personalidad más complicada, ya sabe, por allá (refiriéndose a la zona en que trabaja) ya sabe, las muchachas son pues de un carácter más fuertecito, pero pues no debemos dejar que eso le gane a uno, ¿no hay que dejar que las maestras se nos vayan porque entonces qué pasa? Que cada uno haría lo que quiere. (p. 2. E5MGOA)

Cuando la supervisora Frida refiere que las educadoras tienen un carácter más “fuertecito”, se entiende que en efecto ya ha habido enfrentamientos y fricciones con ellas, sin embargo también muestra cómo es que ella se mantiene en la lucha por el poder de la zona, aunque la relación está fracturada, la maestra demuestra que su carácter para mantener el control prevalecerá para que no se haga lo que cada quien quiera dentro de la zona, y cuando refiere a orientaciones que ayuden a las educadoras, puede pensarse más bien en los mecanismos de control y sanción a los cuales puede acceder por su rol de supervisora.

La educadora Gloria que labora en la zona de la maestra Frida, expresa que la dinámica laboral, es algo que está en manos de cada una de las educadoras, es decir, deja implícito que esto depende de una cualidad personal, más adelante explica que el nivel de estrés al que se someten las educadoras y la falta de comunicación con las autoridades y demás agentes educativos ocasionan que no haya buenos resultados educativos al decir “si hubiera...”, con esto da muestra de la falta de trabajo colaborativo entre compañeras y con las autoridades inmediatas.

Híjole, yo creo que todas tenemos una dinámica de trabajo muy diferente, cada una pues se organiza conforme al contexto, conforme a...a sus tiempos. Mmm, yo creo que tal vez por falta de comunicación, tanto...supervisión, como con

las compañeras encargadas (de dirección), con...la secretaria. Si hubiera una comunicación en tiempo y forma pues lógicamente que damos resultados igual en tiempo y forma. (p. 2. E4GOP)

El dato confirma el hecho de que la comunicación no se enfoca en el trabajo de las educadoras frente a los alumnos, la maestra discursa la inexistencia de oportunidades que ha tenido para aprender de sus colegas. Para la educadora Martha (de la misma zona de trabajo), el funcionamiento está más relacionado con la responsabilidad y el compromiso para cumplir con las tareas educativas, ya que respecto al trabajo menciona la forma en que determinados grupos cumplen o no con lo que se solicita, o quienes únicamente ven los espacios de trabajo colaborativo como un requerimiento más y ya.

Por otro lado, la lógica de trabajo para esta educadora representa un conflicto ya que la supervisora no promueve la igualdad de oportunidades para trabajar en equipo y aprender, así mismo, habla de un grupo en la zona refiriéndose a ellas como las “consentidas” de la supervisora, a quienes les permite no asistir con responsabilidad ni compromiso a las reuniones de trabajo o al mismo trabajo dentro de las escuelas.

Sólo hay trabajo en equipo por escuela...pero por zona pues no, cada uno anda en su rollo, y cuando uno necesita, yo me doy cuenta, cuando uno necesita pues no estoy, pero cuando ellas necesitan entonces si piden apoyo...En la zona luego, luego, se ve la desigualdad, ¿así se podría decir no? por ejemplo, mis consentidas, a mis consentidas yo les paso que no tengan el diario, que no traigan planeaciones, pero a las que siempre cumplimos ahí está molestando a cada rato y a cada rato. Entonces yo creo que tiene que ser pareja para todos. (p. 2. E1MCV)

Pertenecer a determinados grupos en la zona depende en gran medida de las relaciones que se tengan con las autoridades; el grupo de las “consentidas” se compone de aquellas educadoras que muestran afinidad con el pensamiento de la supervisora, o bien, que muestran obediencia sin cuestionar lo que se les solicita; pertenecer a estos grupos depende de lo que se encuentre en juego, como una

posición “cómoda” en la zona para no recibir visitas de supervisión, mantener relaciones cordiales con las autoridades, promociones para desempeñarse en otras funciones, el hecho de evitar cualquier tipo de llamado de atención o simplemente competir, sobresalir y ser reconocida entre las demás maestras. Si se alude a Weber (2014), se tiene que la supervisora busca legitimar su autoridad, no desde el consenso, “sino de la aptitud carismática” (p. 961).

Las educadoras que mantienen buena relación con la supervisora Frida, en apariencia están con ella, pero a cambio obtienen algo; estas estrategias que se utilizan han supuesto un problema para la misma supervisora, ya que, al ser permisiva, las demás educadoras de la zona la identifican como consentidora al mostrar sus preferencias en la zona escolar. Así, este tipo de jefe “no conoce límites, al menos mientras le sean fieles sus partidarios y siga aumentando su número, ya que si la duda se apodera de quienes le siguen, se hunde” (Weber, 2014, p. 139).

Y en este entendido, las supervisoras deben tener cuidado, porque en este espacio de lucha, quienes más ganan son las educadoras, porque con las consentidas la supervisora pierde poder y autoridad, pero también con las educadoras rebeldes. Mientras para ella supondría tener de su lado a un cierto grupo de maestras, otro grupo más numeroso se ve afectado; con ello, las relaciones y encuentros se tensan aún más.

Las educadoras pertenecientes al grupo opositor de la zona en la que se encuentra la maestra Frida –y que son a quienes más exige- se mantienen hasta cierto punto más leales al trabajo y de esta manera colaboran con la función de la supervisora puesto que con ellas si ejerce parte de su función, cosa que no sucede cuando se trata del grupo de las consentidas.

Como expresa Hargreaves (1998), “esta reinversión de la confianza personal es un arma de doble filo. La confianza personal puede construir la lealtad, el compromiso y la eficacia por la redoblada capacidad que se deriva de la participación en las decisiones. Pero también puede reintroducir los problemas del paternalismo y la dependencia [...] que caracterizaban las formas tradicionales [...] de autoridad y organización (p. 65).

La profesora Iris es de nuevo ingreso, cuando llegó a la zona de trabajo tenía la idea de llevarse bien con todas, y pensaba que no duraría mucho tiempo en dicha zona, dice ser neutral, pero comenta que percibe a sus compañeras muy divididas, lo cual le ha representado un obstáculo al no saber por qué grupo debe optar para sentirse apoyada, se ha refugiado en su compañera de centro de trabajo.

La tensión entre docentes y la falta de comunicación asertiva juega de manera negativa en el funcionamiento de la institución. De acuerdo con lo comentado por la profesora Iris, ella habla de la seguridad que le proporciona escucharse y sentirse apoyada por su compañera que, al tener más años de servicio, cuenta con esa seguridad que le permite sacar adelante la tarea de “enseñar”.

La profesora Ivette también caracteriza el ambiente de la zona como tensa, identifica la necesidad de que todas las educadoras mejoren su trabajo y comenta “estamos perdidas” refiriéndose a la manera en que pueden estar interpretando los requerimientos para su labor docente.

Asume que las relaciones en la zona no son sanas puesto que no existe la confianza, solidaridad y compañerismo para enriquecer las sesiones compartiendo experiencias, ni para sugerir a las educadoras de los otros “grupitos”, muestra tener gran inquietud por aprender de las demás ya que ha visto formas de trabajo que le agradaría implementar, pero refiere a la falta de comunicación como un elemento que obstaculiza la mejora de las prácticas y el mejor entendimiento de los materiales de apoyo.

La conformación de los grupos está dada por los intereses particulares de cada una de las educadoras, ya que dentro de la zona encuentran a colegas que pueden ayudarlas a cubrir sus necesidades, ya sea para pertenecer al grupo de las “consentidas” o para aprender y sentirse apoyadas de educadoras con las posibilidades y el carácter para oponerse.

Para la educadora Ivette, la responsabilidad del funcionamiento dentro de la zona recae en la supervisora, ya que debería representar una figura de líder capaz de coordinar y orientar el trabajo de todas, sin embargo, lejos de ayudar, limita las relaciones positivas puesto que no promueve la comunicación entre compañeras y

sí la división de éstas por medio de métodos de control, como pedir a una educadora que todo lo que su compañera comente, se lo diga.

Finalmente, la falta de comunicación y trabajo en equipo ha provocado la división de la zona y que cada docente en su centro de trabajo tome el rumbo que considere mejor sin llevar a cabo ejercicios de reflexión y análisis desde el trabajo colaborativo con las compañeras.

Es nuestra supervisora, ella es la que nos debe dirigir y ella es la que debe de mantener y hacer que la comunicación entre todas las compañeras sea igual al respeto y que no haya una diferencia en cuestiones de trato, en cuestiones de preferencias. (p. 2. E3MIA)

El deseo de la supervisora Frida por mantener el control y el poder sobre la zona escolar por medio de la vigilancia tanto de los padres de familia como de las educadoras entre sí, denota la inseguridad de la supervisora, así como la incapacidad de estar dentro de cada centro educativo para saber qué es lo que está sucediendo. El hecho de que dentro de la zona haya grupos tan diferentes, que cada educadora tenga intereses particulares y que se vea tan afectada la relación y la comunicación con muchas educadoras, coloca a la supervisora en un puesto inestable que podría amenazar su rol de autoridad.

Por otro lado, la supervisora recurre a la vigilancia atendiendo a los significados construidos en torno a la supervisión, ya que se percibe a sí misma como el agente que fungirá como autoridad, pero también quien habrá de atender situaciones o conflictos que puedan presentarse; mantener la vigilancia permite mantener hasta cierto punto, el control de estas situaciones que en su momento pueden representar amenazas graves.

En el caso de la zona de la maestra Remedios, otro de los aspectos que influyen es la edad de las docentes, en uno de los centros de trabajo, se trata de maestras con más de veinte años de antigüedad, seguras de su trabajo y con años de experiencia que las respaldan, por lo tanto, se ha vuelto un reto comprender que las prácticas deben transformarse de la misma forma en que la sociedad lo hace, la dinámica laboral podría mejorar si las educadoras tanto de nuevo ingreso como las que tienen

mayor antigüedad estuvieran en el entendido de que puede aprenderse en colaboración.

En este aspecto entra en juego el imaginario, en el sentido de que las educadoras con más antigüedad sufren de un estancamiento al cubrir con el perfil “deseable” por las autoridades y sociedad en general, ya que atienden de manera tradicionalista a los grupos de trabajo.

Como consecuencia, la supervisora Remedios no se esfuerza por mejorar las relaciones con las educadoras que se oponen a sus puntos de vista, ambas partes de la relación evitan las confrontaciones, incluso la directora del centro educativo tiene que mediar la situación, lo cual se vuelve todo un reto al no poder atender los intereses de ambas partes, sobre todo cuando las educadoras externan su desacuerdo al no sentirse respaldadas por la directora, y ella en su rol no se encuentra en posibilidades de tomar partido por nadie, así lo dice la educadora Cristina:

Vino a visitarnos la supervisora una vez cuándo hicimos el club...notó como que la dinámica, cómo nos organizábamos en los juegos, los cambios, quién daba qué club y de más. Nos dijo, saben qué compañeras, que lo que están haciendo no es lo que se tiene que hacer y entonces en lugar de decir: bueno, cómo le hago o qué, las compañeras se molestaron, dijeron: pero es que es mi trabajo, el plan no dice que usted nos va a venir a enseñar cómo se hace el trabajo del club, como que siempre fue un poco más a la defensiva. (p. 3. E8CIMG)

En el caso de la supervisora Remedios, ella sabe lo importante que es atender aspectos pedagógicos en las prácticas de enseñanza, sin embargo, el hecho de que las relaciones no sean estrechas no permite que se acerque de manera asertiva a las educadoras. Cuando la maestra comenta “lo que están haciendo no es lo que se tiene que hacer”, supone encontrarse en una posición superior que la faculta para decir lo que está bien y lo que está mal, de ahí su necesidad porque sus saberes sean igual o mayor que el de las educadoras.

Por otro lado, se trata de una dinámica laboral instituida, dado que también en las educadoras se percibe el deseo de ser calificadas; ellas esperan que se les hagan observaciones y de no obtenerlas, perciben en sus supervisoras la carencia de conocimientos sobre su función.

Al tratarse de una supervisora con poco tiempo en la función, las educadoras encuentran la oportunidad de tensionar la relación y principalmente con la supervisora, de esta manera se juega el poder en el ámbito educativo al probar quién de las dos tiene la razón y la última palabra. La supervisora tendría que replantearse también la forma en que se llevan a cabo las orientaciones, pues si se pensara en la creación de una dinámica donde ambas partes respetan y reconocen el trabajo de la otra, se avanzaría en la misma dirección y se daría un paso a la transformación.

La maestra de manera documentada, porque te decía en el plan viene, hasta casi las páginas, lee y dice, mi función es esta y yo tengo la obligación de hacerte ver en qué puedes mejorar y todo, pero entonces yo sentía que las compañeras pues como que hubo, hubo hasta como molestia. Creo que también la supervisora evita nuestra escuela, como que evita tener así, los conflictos con ellas porque la escuela no es que sea mala, de manera social es muy bien vista porque hay prácticas de antes que se siguen haciendo, entonces los papás están a gusto con esta forma de trabajo, ¿no? (p. 3. E8CIMG)

Así la educadora Cristina da cuenta de cómo es que, en esta lucha de poderes, parecen haber ganado las educadoras de mayor antigüedad pues refiere que la supervisora ahora evita esa escuela. La institución se encuentra en una posición privilegiada, y la capacidad de las educadoras no es cuestionada por la sociedad, así las educadoras se han investido del poder para defender sus prácticas y demostrar que no puede llegar la supervisora a cambiarlas. Independientemente de que la supervisora cuente con los elementos para sugerir cambios, las educadoras han probado que ahí no puede controlarlas.

El caso de este preescolar que está bajo la supervisión de la maestra Remedios muestra a un grupo de educadoras que hacen contrapeso a las exigencias de su autoridad; en donde cada una utiliza sus propias estrategias para defenderse. La dinámica laboral de la zona se ve afectada por la imposibilidad de transformar; las educadoras con mayor antigüedad se resisten al cambio porque a lo largo de la experiencia vivida en el campo educativo, se han habituado a prácticas de enseñanza capaces de ajustarse a las necesidades del día a día; estas disposiciones se han institucionalizado en cada una de las educadoras.

Este proceso instituyente puede poner en riesgo el logro de sus propósitos de allí que deban revisarse los resultados en torno a los propósitos de cada institución y buscar su transformación. En las dos zonas escolares se están generando o truncando las formas de comunicación que pueden significar una amenaza a los fines educativos.

La transformación debería ser una prioridad de las instituciones conscientes de los cambios que se viven en la realidad educativa. Para ello el consenso sobre el sentido de las prácticas permitiría lograr coherencia y armonía en las acciones a través del refuerzo de éstas por medio de nuevos conocimientos o aprendizajes.

Es importante que todo aquel que participa de los procesos educativos, haga una pausa para la reflexión y el análisis en torno a los fines de cada función y rol educativo, puesto que en la actualidad, el sentido accionado atiende más al cumplimiento más no a los intereses particulares de cada agente.

Para la consecución de los fines tendrían que reforzarse la importancia del conocimiento referente a la pedagogía de los aprendizajes en el nivel preescolar, de forma que los aportes teóricos permitieran tomar decisiones pertinentes y adecuadas en la cotidianidad del trabajo. Estas acciones posibilitarían que las maestras seleccionen ciertas formas de actuación, tomen decisiones y las sistematicen para hacer el seguimiento de los logros o alcances.

Así, no se puede hablar de cualquier cosa, existen prohibiciones o rechazos; también existen procedimientos internos, así, todo lo que dice la supervisora es aceptado per se. Las educadoras no pueden hablar de lo que quieran en el

momento que lo deseen, existen restricciones y facultades que les da en este caso, la posición en la estructura jerárquica.

Se debe comprender que “el conflicto y el desacuerdo no sólo son inevitables, sino incluso fundamentales para el éxito del cambio educativo. Puesto que cada grupo de individuos poseen múltiples perspectivas, cada intento de cambio ha de provocar necesariamente alguna forma de conflicto” (Pérez, 2000, p. 146).

El discurso oficial de las supervisoras y sus actuaciones connotan significados implícitos y explícitos para conservar el poder, un poder que limita las posibilidades de transformar el sistema educativo. Se vuelve necesario reconocer en cada agente educativo, la posibilidad de inmiscuirse en el discurso y en las prácticas, para que nuevas voces sean escuchadas y que cada maestra deje de actuar movida por el miedo y actúe más con el compromiso de su rol educador.

Day et al. (2010) plantean una serie de consideraciones para un liderazgo exitoso de los directores, sin embargo, creo que de acuerdo a lo que se analizó en este apartado pueden considerarse para un liderazgo exitoso de las supervisoras quienes deben:

- Definir metas conjuntas, dar dirección y confianza a las educadoras.
- Mejorar la labor educativa desde lo que les compete y desde la labor de las docentes.
- Rediseñar roles y responsabilidades entre el personal que compone la zona escolar.
- Incidir en el ámbito pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las docentes y alumnos.
- Enriquecer el currículum a partir de las práctica de las educadoras en los diversos contextos en que laboran.
- Mejorar la calidad del profesorado y en este caso de la función supervisora.
- Construir relaciones dentro de la comunidad escolar con las educadoras, con los padres de familia, con los estudiantes.
- Construir relaciones fuera de la comunidad escolar es decir con las expectativas de la localidad hacia las escuelas.

2.1.2 LAS ESTRATEGIAS EN LA INTERACCIÓN

Las supervisoras implementan estrategias para que se desarrollen las actividades normadas y buscan la manera de cumplir con todos los requerimientos, incluso si estos no profundizan en las prácticas reales de las maestras. Así las educadoras desarrollan estrategias para que las relaciones se desarrollen de la mejor manera a su conveniencia, como el hecho de legitimar la autoridad de las supervisoras y entregar lo que pide para evitarse problemas, incluso cuando no se hacen las cosas de acuerdo con lo que se pide, desarrollan estrategias para falsear los logros o resultados o para fingir que se han realizado actividades.

La supervisora vigila a docentes dentro y fuera de las escuelas, tratando de identificar formas de trabajo, actuación y conducta, con la finalidad de mantener el control que haga funcionar las cosas por medio de las conductas. La observación recíproca y jerarquizada, es discreta y continua, si bien, existe el momento de la asesoría pedagógica en que junto con los docentes se promueve la mejora del trabajo, también se observa a los sujetos sin hacerlos conscientes de esto, se es silencioso en esta tarea cuando lo que se pretende es identificar los sentidos de estas formas actuación.

Las sanciones en la zona escolar de la maestra Frida, funcionan como gratificación-sanción, es decir, se sobre entiende que cada vez que se atiende lo que la supervisora escolar solicita, se obtendrá el reconocimiento y aprobación. Con respecto a este poder la educadora Ivette comenta:

Nuestra supervisora, nos debe dirigir, debe de mantener y hacer que la comunicación entre todas las compañeras sea igual al respeto y que no haya una diferencia en cuestiones de trato, de preferencias...a mí en lo personal me ha pasado de que llegó aquí a la escuela y siempre le he dicho a mi compañera, el trabajo es de las dos, eh, aquí si desarrollamos las actividades juntas, este, y hay una buena confianza entre tu y yo, siento que va a ser mejor los trabajos que estemos desarrollando en conjunto tanto en las actividades con los niños, como el ambiente laboral que tenemos nosotras, pero, acá nos

ha surgido mucho el hecho de que nos diga la maestra: cuida de tu compañera, lo que haga tu compañera me dices. (p. 3. E3MIAG)

Para la educadora Ivette es fundamental crear una buena relación con su compañera de centro de trabajo puesto que eso significaría apoyo mutuo a lo largo del ciclo escolar y una mejor respuesta como escuela para la resolución de conflictos, sin embargo, la supervisora Frida trata de dividir a las educadoras como estrategia para seguir controlando; para esta supervisora el hecho de mantener relaciones entre maestras puede significar una amenaza, ya que genera el espacio propicio para que hablen y se cuestionen acerca de lo que se está haciendo desde la supervisión.

La supervisora quiere mantener un control de todo lo que se dice, muestra el deseo de estar en medio de lo que sucede aun dentro de las instituciones, y así evitar actitudes de complicidad entre maestras. Se llevan a cabo recomendaciones o sugerencias de cómo llevar las relaciones dentro de las escuelas, con la finalidad de continuar teniendo el mayor control posible y principalmente poder sobre las situaciones que se estén dando, se es muy cuidadosa en el aspecto de que cualquier situación esté bajo control, y que esté en sus manos para que no puedan darse conflictos cada vez mayores. La educadora continúa diciendo:

... ¿qué quiere decir? Que entonces no confía en ninguna de las dos y nos quiere hacer, nos está dividiendo, porque prácticamente nos señala de que somos, no sé, yo lo considero, así como que aaah, como si la estuviéramos traicionando, pero ella quiere que todos estén a su favor, pero a la vez nos está dividiendo. (p. 3. E3MIAG)

Así el significado que las supervisoras atribuyen a esta actuación de las supervisoras es que no existe la confianza y que su trabajo está condicionado, ya que a pesar de que las educadoras manifiestan hacer caso omiso de las recomendaciones hechas, no tienen certeza de que las cosas realmente se queden entre ellas, por lo tanto, aunque procuran mantener buena relación, hay situaciones personales, con respecto al trabajo de los grupos que no pueden compartir entre ellas. Las relaciones se ven un poco limitadas para llevarse bien en la escuela y

mantener relaciones cordiales, pero en las que no reina una confianza que permita el compañerismo, la solidaridad y el trabajo colaborativo. Porque “la confianza afectiva es fundamental en todo proceso de mejora e innovación institucional pues la transformación de la cultura escolar requiere la modificación no solo de las ideas sino fundamentalmente de los sentimientos” (Pérez, 2000, p. 173).

La supervisora, al estar investida de poder mantiene la dominación sobre las educadoras de la zona, pero dicho poder, también es efecto indirecto de un conjunto de acciones en las que la supervisora también es dominada por una figura superior que es la jefa de sector, así como diferentes departamentos de preescolar general en la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). Con ello “el que tiene el palo más grande tiene mayores posibilidades de imponer sus definiciones de la realidad, lo que constituye una aseveración valedera con respecto a cualquier colectividad más grande” (Berger y Luckmann, 1968, p. 138).

De la misma forma, la cultura magisterial ha llevado a considerar como autoridad a la representación sindical, de ahí que nuevos agentes y figuras del magisterio, mantengan la mira en los sistemas de control empleados en todas las esferas que componen la estructura. Estas estrategias son funcionales, pues de esta manera, las educadoras logran reconocer -en todo momento- qué es lo que se espera de ellas. La educadora Martha que pertenece a la zona de la maestra Frida expone:

Ella espera que uno realice bien el trabajo con los niños más que nada, su plan, las planeaciones, que tengamos las planeaciones, el diario, la organización bien de la escuela. Ella nada más viene y alcanza a percibir lo de un día, pero no lo de una semana o un mes, los niños cuando, pues cuando viene a la visita se portan diferente y ya ella está percibiendo que los niños no ponen atención, que los niños esto, entonces pues no se da cuenta de todo, toda la trayectoria que tenemos y el trabajo que se ha realizado, o sea, ella nada más ve lo que alcanza a percibir en una jornada de trabajo en todo el ciclo escolar. (p. 1. E1MCV)

La educadora también manifiesta lo que percibe en una visita realizada en todo el ciclo escolar, ya que no recibió más:

Entonces, aunque nosotros hagamos lo que el programa nos dice si la supervisora quiere otra cosa pues nuestra planeación va a estar mal...a veces ella nos da sugerencias, pero no son funcionales. (p. 3. E1MCV)

La profesora Iris, de la misma zona, identifica requerimientos distintos en cuanto a lo que la supervisora espera ver cuando llega a observar su práctica, se percibe la necesidad de mantener el control sobre las educadoras, a pesar de que no las observa de forma constante en las escuelas, se han desarrollado estrategias para mantener la vigilancia activa en los centros escolares.

Pues un buen trabajo, no sé, como que todos los productos que nos piden sean entregados a tiempo, nos menciona mucho lo del ambiente escolar, que este adornado, de acuerdo con el mes, las planeaciones, el diario, pues...creo que es lo que espera, porque igual luego llegaba y la vez que viene platica hasta con los papás, como de: ¿cómo está haciendo su trabajo? (p. 2. E2IGE)

La educadora Martha, refiere a la forma en que da seguimiento a las visitas que le realiza la supervisora, con la finalidad de mantenerla conforme con lo que le solicita, comentando:

Ya mejor no le digo nada, mejor cada uno hace sus cosas como puede y hasta siento que es mejor, con las otras muchachas a veces nos ponemos a ver los planes de las otras y nos sugerimos más. (p. 4. E1MCV)

Las educadoras han abandonado toda esperanza de que las relaciones con la supervisora mejoren, de hecho mantener relaciones más estrechas con ellas suponen dificultarse el trabajo a sí mismas, ya que manteniendo esa lejanía pueden establecerse en una zona de confort y hablar con la supervisora de las situaciones y dificultades particulares supondría la corrección que en su mayoría no les significa ningún aporte, ya que -de acuerdo a lo que comentan las educadoras- la supervisora no posee los elementos para apoyarlas en el mejoramiento del trabajo con los alumnos: "...me confundían sus sugerencias, como que lo que me decía no era lo que yo necesitaba y ya mejor solo le decía gracias y yo veía cómo hacerle (p. 6. E1MCV).

La educadora Martha, no busca en la supervisora un apoyo, más bien, comprende

que es su autoridad, y que debe acatar lo que ésta le dice. La maestra ha comprendido y aceptado las normas establecidas, se adapta lo mejor posible a lo que la supervisora le solicita y continua en su mecanismo de trabajo, aunque suponga rutinas o prácticas alejadas del enfoque de los campos de formación académica. Así, estamos hablando de una educadora que no tiene por el momento, mayores problemas dentro de la zona, sabe lo que le corresponde, no está contenta con la forma en que funcionan las relaciones y no se siente cómoda con la supervisora, pero sabe que cambiar algo representaría problemas para los cuales no tiene tiempo ni interés en resolver.

Estableciendo esta simulación de acompañamiento pedagógico, las educadoras consiguen preservar -dentro de la zona escolar- un puesto favorable o por lo menos la tranquilidad de no tener problemas o conflictos con su autoridad; y la supervisora, creyendo en que el colectivo docente responde a sus peticiones, consigue preservar el control y poder sobre las maestras, y la tranquilidad de que no van a representar problemas en lo posterior al ser agentes dóciles y obedientes de la norma.

Las educadoras entrevistadas en la zona de la maestra Frida prefieren mantener una relación poco estrecha, evitando comentar lo que se hace o las dificultades que se tienen con la finalidad de que se mantenga una imagen de maestra correcta, que tiene todo bajo control y que no requiere ayuda porque está haciendo todo bien. Muestra de lo anterior está otro fragmento de la maestra Iris, quien comenta:

La ocasión que vino hizo una actividad, pero al final que era cuerpo de montaña, creo que para regular sus emociones o para que ellos se tranquilicen o la respiración, es lo único, no hubo ninguna intervención más. Al final me hizo sugerencias: “es que te falta utilizar esto...”, “tienes que checar el material que utilizas, que sea de acuerdo con los niños”, lo de mis tiempos, sí, si me hizo sugerencias sobre cómo podía trabajarlo [...] lo puse ya para que no diga que no hice nada. (p. 6. E2IGE)

Estas estrategias de control por parte de las supervisoras se realizan mediante llamados de atención o exhortos que se realizan a las educadoras, así como las formas de relación que para cada maestra significan la aceptación o el rechazo. La

figura de la supervisión funge como evaluador y agente de dominación. Así, las sanciones se utilizan para reparar o corregir lo que está mal, se presenta como algo inherente al ser humano, a la necesidad de arreglar o restaurar algo que no funciona correctamente, con la finalidad de redireccionar. Con respecto a esto, la supervisora Frida comenta, “lo que les digo a mis maestras, mientras trabajemos no tenemos por qué tener problemas (...) pero cuando algo pasa...pues en ese momento hay que ir, hay que ir y poner orden, si hay que ponerlos en su lugar ... (p. 4. E5MGOA).

El caso de la zona de la maestra Remedios es distinto y resulta interesante ver como el control se hace manifiesto en la cultura institucional y no es aplicado precisamente por la supervisora; la educadora Maribel comenta que las cualidades que debe tener una supervisora son “tendría que ser paciente, humana, tolerante, amable y buena actitud ante cualquier situación”; sin embargo más adelante en su discurso denota la necesidad de que como educadoras y como zona sean controladas y castigadas; ya se ha habituado y adaptado tanto a los mecanismos de control que no aprueba que no sean aplicados a la totalidad de maestras; no refiere haber sido castigada alguna vez y comenta:

...en ocasiones siento que no cumple con las sanciones que se deben de tener para las maestras que no cumplen con su trabajo u horario, hay gente muy floja que no hace lo que tiene que hacer y pues la supervisora se enoja, pero al final no hace nada. (2. E9MSC)

La maestra Cristina es una educadora perteneciente al grupo de las “favoritas” de la supervisora; ella tiene una perspectiva diferente y percibe las relaciones e interacciones como buenas, pero como respuesta a la pregunta de las expectativas que se tienen en torno a la supervisora comenta:

...ella no es muy cálida, a lo mejor y yo como soy esperaba más el abrazo y: hola, ¿cómo estás y así no? Y es muy distante y dicen que ahorita ya es un poquito más fraternal, que antes era más como, más fría y a lo mejor como que eso es su táctica para no involucrar el trabajo con la vida personal, o sus relaciones, o sea, nos trata como sus educadoras y así y asá y después del horario adiós. (4. E8CIMG)

Este fragmento permite ver la necesidad que esta otra educadora tiene de ser reconocida, es una maestra dócil que, de igual forma, ve a la supervisora como una madre que debe quererla, preocuparse por ella y protegerla. Pasa algo totalmente contrario con la educadora Gaby, ella pertenece a las educadoras inconformes y rebeldes y percibe las interacciones y el control de la zona totalmente distintas, pues como comenta:

...cada que nos reunimos, “para” lo que sea nos está recordando el compromiso, la responsabilidad, la vocación y eso, lo cual me parece muy importante, pero a veces siento que no va para todas el comentario, siento que debería ser más puntual, hablar de manera personal con quien tenga que ser, con quien ha visto que no cumple, que no es responsable, que no está comprometido, porque por ejemplo, yo sé que mi práctica puede mejorar, pero cumplida y responsable si soy, y me ayudaría más que me sugiriera en las formas de planeación o evaluación por ejemplo a que me esté hablando media hora de lo mismo cada que nos vemos. (4. E11GAPA)

Con esta segunda opinión empatada con la de la maestra Maribel, se da cuenta de que hay en la zona escolar, maestras que no atienden la norma, pero la maestra Gaby reconoce que la sanción para estas personas no pasa del discurso y la reflexión general, es decir, a toda la zona, pero una sanción reguladora no existe para determinadas personas en la zona. Y continua:

A veces es muy, como que parece que tiene mucho carácter para llevar a su zona, como que habla muy fuerte, a veces hasta medio golpeado, pero cuando alguien no hace las cosas no puede hacer que trabajen y todos la llevamos en el hecho de que a todas nos llama la atención por los que no le responden...por algo todos están divididos, por algo a veces no se le apoya en sus decisiones. (4. E11GAPA)

Con esto, la maestra Gaby da cuenta de que ha habido choque o rechazo hacia la supervisora, mismo que justifica con el hecho de que no a todas se les trate de la misma manera, dada esta falta de equidad en la zona ha decidido ir en contra de lo que se le dice para probar que la supervisora Remedios no tiene los argumentos ni

el carácter para hacer lo que se requiere. Además, agrega:

¡Conmigo ha sido muy respetuosa, siempre eh! Pero si estoy cuando se echa el sermón de la responsabilidad, como mamá regañando a sus hijos y todos agachados y yo así de: “por qué nos dice esto a todos”, a mí no me gusta, ya no estamos en edad para eso, por eso digo que mejor tome cartas en el asunto, o sea que haga algo más serio pero con esas personas, no que a toda la zona le toca el regaño, luego que parece que siempre anda de malas, no entiendo, creo que igual si ella cambiara su actitud con toda la zona obtendría mejores resultados (4. E11GAPA)

La educadora Gaby muestra mucha inconformidad con las formas de interacción dadas dentro de su zona escolar, y pertenece al grupo de educadoras rebeldes, un aspecto a su favor es que no tiene aspiraciones para promoverse a dirección, ATP u otras funciones, está conforme con su función y además con su lugar de adscripción, con lo cual tiene hasta cierto punto la seguridad de que mientras haga su trabajo, no la podrían perjudicar aun cuando se preste a los enfrentamientos con la supervisora.

Las prácticas de subordinación de los sujetos son medidas que sirven para tener mayor poder sobre estos, prueba de ello es lo narrado por la maestra Maribel y Cristina, ya que están tan subordinadas que los mecanismos de control ya ni siquiera son necesarios en su caso pues ellas misma median su conducta para estar en buenos términos con su autoridad.

Por lo tanto, la cuestión del control en ambas zonas escolares juega un papel de gran relevancia en el desarrollo del rol de las supervisoras, aspecto que se vuelve casi imposible de modificar al no existir una profesionalización para supervisores, de esta manera, mientras no exista un proceso formativo con la intención expresa de promover procesos de reflexión sobre su práctica al ingresar a la función, se continuarán reproduciendo significados en torno a su rol que no permiten la transformación en el trabajo.

Con respecto a lo comentado en torno a los significados de las supervisoras se entiende que se trata de roles complejos, con múltiples actividades que desarrollar,

entre los que pueden encontrarse la gestión de soluciones y atención a los problemas escolares; normar dentro de la zona poniendo orden entre los diferentes agentes educativos; ser vínculo de la zona escolar con las autoridades; ser la autoridad que inspeccione todo dentro de la zona; gestionar de forma oportuna los materiales para el apoyo del trabajo tanto de supervisoras como de educadoras; ser quien ocupe un puesto en la estructura jerárquica que caracteriza a la institución educativa; ser mediador en situaciones conflictivas, entre otras que puedan surgir en la zona; liderar las actividades y organizar el trabajo de los agentes participantes.

Por otro lado, supone documentarse para tener mayor dominio de contenidos de utilidad para la práctica; visitar las instituciones para conocer el trabajo que se está llevando a cabo; tutorar a las educadoras de nuevo ingreso; revisar la documentación que se entrega para mantener a la zona en una imagen positiva frente a las autoridades; sancionar a las educadoras, directoras y padres de familia cuando no se adaptan a lo que se solicita y a lo que se espera de ellos; delegar responsabilidades a los diferentes agentes participantes del equipo de supervisión.

Lo anterior, muestra que las supervisoras requieren saber más de lo que conocen para poder hacer orientaciones pertinentes a las educadoras y directoras; tener la facultad para modificar las prácticas de las educadoras; conducir y coordinar las sesiones de CTE apoyadas de las guías y fichas de trabajo propuestas. Todo esto implica el compromiso de asistir a cursos; jugar con el rol de asesoría y de jefe; fungir como compañera de las educadoras, buscando atender las necesidades de cada una; revisar las planeaciones, el diario, ordenar las evaluaciones, revisar el avance de los alumnos, las evidencias y el logro de los contenidos.

Al interior de las zonas puede identificarse la división de los agentes educativos, lo cual contradice el discurso de las supervisoras, ya que no se implementan medidas para generar buenas relaciones; de igual manera, hay una contradicción entre el decir y el hacer, cuando se habla de la importancia de las visitas y las educadoras exponen la falta de atención en aspectos pedagógicos.

Por todo lo enunciado anteriormente, las supervisoras requieren transformar el sentido que le dan a su función, y se vean como agentes de cambio y transformación

del trabajo en las zonas escolares a través de ejercicios de introspección que generen la reflexión sobre la propia práctica tomando como eje los roles que han identificado en su función y reconociendo la formación a la par de la práctica como una de las alternativas.

A pesar de la implementación de documentos que orientan el actuar de la supervisión, las maestras no logran interiorizar los contenidos, únicamente buscan estrategias que simulen el logro de los nuevos propósitos que se han conferido a las supervisoras.

Los agentes educativos actúan de acuerdo con los significados que han ido adquiriendo en su trayectoria social, esto fundamenta la autoridad o poder, es decir, tiende a defender ideas establecidas. En donde su jeraquía como supervisora le concede un poder institucionalizado que se legitima. Este proceso de legitimación se acompaña también de un discurso “pedagógico” para convencer a las educadoras de legitimar también su autoridad.

A pesar de que en los momentos de intercambio con docentes se les piden opiniones, la supervisora Frida guía las participaciones hasta determinados objetivos, las mismas preguntas de opinión contienen en sí mismas, orientaciones acerca de lo que puede contestarse, o de lo que sería hasta cierto punto “correcto” o aceptable, y en ocasiones, aunque se cuestione la opinión del colectivo, la supervisora puede llegar a responder generalizando el sentir de todas. En una sesión de Consejo Técnico esta supervisora comenta:

Bueno, pues ya...pues sabemos que tenemos un gran, bueno, grandes logros...estamos contentas, se ha notado ¿no? (...) pues varias van empezando y de repente tenemos un gran compromiso. Vamos a continuar la actividad con...una dinámica...mmm, vamos allá afuerita, salimos todas del salón, para que.....no nos quedemos nada más aquí en el aula... (p. 2. O1CTE)

La supervisora evade a toda costa los comentarios de las educadoras, pues sabe que pueden ser contrarios al pensar particular, lo cual pondría en duda su capacidad para desempeñar su función, mientras que los CTE sugieren llevar al consenso las

ideas vertidas, la supervisora disfraza su opinión personal de las cosas como consenso al generalizar en lo que enuncia como si fuera la opinión de todas, en el fragmento anterior, la supervisora recurre al uso de dinámicas para la “integración” de las educadoras a las actividades, pero estas se hacen como forma de cumplir con el requisito de trabajar en equipo, más no se genera dicho trabajo en equipo en el transcurrir de la sesión.

Se puede señalar también que algunas educadoras se atreven a transgredir las opiniones de la supervisora, pero lo hacen con inseguridad, ya que los comentarios se hacen a modo de pregunta, posteriormente la supervisora afirma o rechaza la idea, pero con cierta tendencia a regresar a su idea original, comentando en repetidas ocasiones “exacto, a eso quería que llegaran”, y comenta que su idea original a esa reflexión pretendía llevarlas.

Respecto a lo anterior puedo rescatar de la supervisora Frida la preocupación personal que se tiene por mantener el control sobre la zona de trabajo, en relación con los conocimientos que posee, expone la necesidad de ampliar sus propios saberes para cubrir los requerimientos de las docentes. Referente a esto comenta:

Hemos tenido infinidad de cursos, de capacitaciones, de actualizaciones, ya sabe, sobre planeación, sobre evaluación, que el uso de materiales, mmm, pues de todo ¿no? De matemáticas, de lenguaje oral y escrito [...] Por necesidad aquí con las muchachas, es necesario que estemos preparándonos, y cada vez las maestras saben más, cada vez están mejor preparadas, las nuevitas me sorprenden de verdad, maestra, y pues no puedes quedarte atrás, claro que si no sabes cómo ayudarlas tienes que leer, de todo. (1. MGOA)

En concordancia con Tavizón y Acosta (2013), los supervisores escolares siguen un patrón particular de interacción discursiva, al momento de emitir y responder mensajes sobre temas educativos en un grupo de colegas, sin menoscabo de sus características heterogéneas (antigüedad en el cargo de supervisor, edad, sexo, nivel de carrera magisterial, tipo de formación, lugar de trabajo, etc.), esto puede considerarse como que, al momento de asumir el cargo, los supervisores escolares

aprenden formas, recursos y estrategias lingüísticas que les son comunes. El comunicarse de esa manera los hace pertenecer al grupo, los identifica y los caracteriza.

La supervisora Frida evidencia sus inseguridades al sentirse en desventaja con las educadoras, ya que los saberes de las maestras de nuevo ingreso son cada vez más amplios y en esa medida, son capaces de desarrollar su rol sin la necesidad de la supervisora. La única manera de controlar la situación es haciendo variar las situaciones, es decir, la maestra requiere colocar a las educadoras en escenarios desestabilizadores para generar la duda y legitimar su capacidad.

En el caso de la supervisora Remedios, ella identifica que posee los saberes necesarios para desempeñarse en la función, se reconoce a sí misma con carencias y en ocasiones deja ver sus inseguridades al insistir en que tiene poco tiempo desempeñándose como supervisora, pero se trata de una maestra que toma las oportunidades que se le presentan para aprender más acerca de su rol como manifiesta:

Me di cuenta de que yo tenía elementos para estar en la supervisión. Me veían, así como que, al principio rara, por ese hecho, o sea, cómo es posible que con tan pocos años de servicio haya llegado a la supervisión, ya después me integré y aprendí muchas cosas ahí, entonces no hubo, así como que una capacitación y eso, pero ese diplomado si me dio muchos elementos, es un diplomado que imparte SEP, está coordinado por formación continua... (4. E10AMO)

La supervisora Remedios concibe el conocimiento como elemento constitutivo de la función; se trata de saberse capaz de desarrollar su función en el espacio educativo, contar con el saber necesario y hacer uso de este en el desarrollo de las funciones. Ser supervisora significa que las educadoras deben modificar sus prácticas mediante el manejo de un vocabulario conceptual estandarizado, puesto que ella considera que el conocimiento de los planes y programas de estudio es la parte fundamental de la práctica. No obstante, para las educadoras esto no es útil si no

hay un sentido práctico; es decir, si las sugerencias no responden a las necesidades del contexto y del grupo escolar.

La maestra Remedios deseaba asesorar, apoyar, mediar, solucionar, escuchar, delegar y mostrar compañerismo debido a que las experiencias con sus supervisoras no fueron gratas, expresando que no quería repetir estas formas de actuación, sin embargo, las circunstancias contextuales en donde se desenvuelve como: la exigencia de sus autoridades superiores para entregar la documentación en tiempo y forma; la falta de disposición de las educadoras por el trabajo colaborativo; la resistencia de las educadoras con mayor antigüedad y experiencia; la han obligado a imponer su autoridad; ha provocado que en su zona escolar haya grupos al interior, generando la individualización docente y que la supervisión se concentre sólo en la parte técnica, relegando la parte pedagógica, ya que aún no ha conseguido ganarse la autoridad.

Con ello, el sentido pedagógico de las prácticas de supervisión no ha conseguido incidir en la modificación de las prácticas docentes de las educadoras a su cargo. Es decir, no hay un sentido colaborativo, ni de integración en la zona escolar, en la zona de la maestra Frida y de la maestra Remedios las relaciones se han desgastado tanto, que hay luchas al interior por tratar de imponer determinadas prácticas por parte de la supervisión y por parte de las educadoras, sin permitirse reflexionar si sus prácticas abonan a la práctica educativa.

Para la maestra Frida, la supervisión significaba sugerir a las educadoras la modificación de sus prácticas, para ello, el sentido de su práctica debe orientarse hacia el orden, no dejar que las educadoras tomen otro rumbo, de lo contrario cada quién hará lo que quiera, así, mientras todos trabajen en el sentido que ella señala no debería haber problemas. No obstante, para las educadoras, este significado de la supervisión no es similar, puesto que, consideran que sus sugerencias las confunde y hay poca comprensión de los materiales, tanto que se sienten perdidas. Por lo tanto, optan por apoyarse entre compañeras porque creen encontrar un mayor apoyo.

Esta situación se ha complicado a tal grado, que el sentido de la supervisión las ha llevado a refugiarse en la escuela ante la falta de trabajo colaborativo, la falta de comunicación oportuna e incluso la vigilancia que se les impone a través de sus mismas compañeras o por los padres de familia, lo cual les genera desconfianza en las recomendaciones que hace la supervisora.

En ambas situaciones la función supervisora se impregna de un sentido burocrático, que señala el tipo de actividades, tareas y el tipo de interacciones que se deben seguir. Esto da cuenta del avance arbitrario y caprichoso de los intereses de los poderosos, estas formas de actuación hacen que las tareas de los profesores y alumnos pierdan su virtualidad educativa y se conviertan en meros instrumentos formales para cubrir las apariencias (Pérez, 2000).

Así, las significatividades de las supervisoras dan forma y sentido a la realidad, proporcionándoles un dominio de la función y control de lo que sucede en su zona de trabajo, lo que contribuye que las acciones rutinarias sigan llevándose a cabo, aunque esto no signifique que es correcto hacerlo de esa manera.

Sin embargo, reconocer que si las supervisoras escolares no logran desarrollar un liderazgo eficaz que considere una distribución compartida de las tareas entre su personal administrativo y docente, la balcanización seguirá siendo constitutivo de las prácticas. Asimismo, es válido que los sujetos reconozcan que no pueden saberlo todo y que se puede seguir aprendiendo. Como señalan las supervisoras ellas deben responder a múltiples tareas que no están dentro del marco de sus funciones, y que están en la mejor disposición de apoyar a las educadoras, pero estas también juegan un papel importante en la posibilidad de que el trabajo debe ser colegiado porque también anteponen la “resistencia” a ser asesoradas aún cuando señalen que necesitan asesorías; señalan que no hay confianza hacia ellas, pero ellas tampoco confían en sus supervisoras.

3. EL SIGNIFICADO DE LA SUPERVISIÓN PARA LAS EDUCADORAS

Los significados construidos a lo largo de la trayectoria social de las supervisoras Remedios y Frida se concretan a partir del desempeño de su rol y función, mismos que dan sentido a su accionar. Así, una vez que se ha caracterizado estos significantes en las prácticas de estas supervisoras, es conveniente conocer y analizar de manera profunda la cuestión práctica de su función.

Un elemento fundamental del trabajo -que incluso forma parte del discurso de ambas supervisoras- son las relaciones e interacciones que se dan dentro de la zona de trabajo entre todos los agentes que la conforman, por lo tanto, resulta necesario hablar del trabajo colaborativo, la comunicación y la interacción que prevalece entre los diferentes agentes.

En este capítulo y el siguiente, ocupan un lugar especial, la perspectiva las educadoras: Pamela, Gaby, Cristina y, Maribel adscritas a la zona de la supervisora Remedios; Ivette, Gloria, Martha e Iris que laboran en la zona de la supervisora Frida³- respecto al trabajo que día a día se lleva a cabo juntamente con la supervisora, para conocer los significados que las educadoras dan a las prácticas de supervisión.

3.1 LA SUPERVISIÓN COMO INSTITUCIÓN

En las zonas escolares de las supervisoras Remedios y Frida se dan relaciones tanto dentro como fuera de los espacios de supervisión, que dan forma a la dinámica de trabajo con las educadoras. El conocimiento institucional y su organización son resultantes de una práctica colectiva y es el producto de la interacción de varios sujetos, “la institución se caracteriza por una instancia inconsciente y aleatoria de un sistema funcional de necesidades y de roles sociales racionalmente estructuradas. La institución aparece como polisémica, equivocada y problemática” (Loureau, 1975. pag. 12).

³ Se utilizan nombres ficticios para proteger el anonimato y referirse a las educadoras informantes

No se puede decir que únicamente la institución configura a los individuos, es también un intercambio bidireccional que afecta a ambos.

La institución se forma por sujetos en forma de organización que les permite cubrir necesidades básicas, son un conjunto de producciones culturales que procuran sostener la organización, implica la socialización y el control social; conlleva tensiones entre los deseos del individuo y las necesidades de moldearlos a la forma social admitida. se trata de instituciones complejas que encierran paradojas de la vida social. Los principales rasgos generales de la institución escolar son la existencia de un ambiente artificial en el que se aíslan algunas personas, la diferencia de las personas, la asignación de roles específicos, el recorte de un conjunto de información, saberes, modos de valorar y percibir la realidad, intercambios entre adultos y jóvenes, conjunto de imágenes de alto contenido emocional. (Fernández, 1994)

Las acciones de las supervisoras se expresan en órdenes que promueven la enajenación del individuo, porque las características grupales las empuja a una inserción cultural que se fija a sus deseos y que promueven el individualismo (Hargreaves, 1994). Así, desempeñarse en la supervisión de la manera en que lo están haciendo, atiende a los proyectos de vida y deseos personales, prueba de ello es que las supervisoras comentan lo difícil y complejo de su función, aunque expresen que es un trabajo muy bonito y gratificante.

No obstante, estos significados no concuerdan con las situaciones que prevalecen, como son la docilización de las educadoras por medio de llamados de atención, actas administrativas o exhortos. Con ello, las supervisoras comienzan a formarse representaciones en función de referencias o pautas, a través de las cuales van significado y asumiendo su rol desde una ideología de control.

Para comenzar a hablar de la cultura organizacional de las zonas escolares investigadas, es fundamental reconocer a los agentes educativos como sujetos individualizados regidos por una serie de normas que el agente que ejerce mayor poder se encarga de establecer y hace cumplir. Es decir, se trata de procesos más profundos en la psique de los individuos al reconocer cómo es que las normas que

dirigen pueden no ser explícitas, por lo que cada sujeto, de forma individualizada, las preserva en la lógica de sus relaciones y de su actuar sin cuestionamientos que le permitan reflexionar el porqué del disciplinamiento inmerso en las funciones desempeñadas.

Las significatividades de las supervisoras son lo que las lleva a actuar de determinadas formas configurando así la realidad que se vive en el día a día y perpetuando el uso de prácticas tradicionales, que no permiten que la figura de las supervisoras se transforme de manera positiva dentro de las dos zonas escolares. Es pertinente, que se analice cómo las educadoras significan la función supervisora.

De allí que a las educadoras se les planteara la siguiente pregunta: ¿cómo es entendida la figura de supervisión en la zona escolar? La maestra Gloria que pertenece a la zona de la maestra Frida, menciona algunas tareas que le corresponden, pero puntualiza, la supervisora es “mi autoridad educativa” (E4GOP), porque tiene claro con quién debe dirigirse para cualquier situación escolar.

Aquí, se observa una congruencia entre el significado que las supervisoras asignan a su función y el de las educadoras. Pero las significaciones otorgadas a las prácticas comienzan a verse como las soluciones únicas a las situaciones que se van dando en el trabajo diario, y el hecho de que las maestras continúen reproduciéndolas y ajustándolas al trabajo cotidiano, permite que éstas se legitimen, y al legitimarse, comienzan a verse impresas en todo el grupo social, en la zona de trabajo, entre colegas y con todos los agentes participantes del proceso educativo.

Para la maestra Ivette educadora de la misma zona, dice es “mi jefa inmediata”, aparte de que en un fragmento de la entrevista señala la forma en que se lleva a cabo la entrega de oficios y solicitudes de diversa índole y comenta “para no brincarla seguimos el protocolo, pero si ella no se va con nosotros, decimos, ¿para qué?, pues entonces también ella para qué exige respeto, para qué esto, si ella no lo está dando” (p. 11. E3MIAG), la frase refiere a brincarla en el orden jerárquico establecido, ya que supone que por encima de la supervisora hay alguien más a quien –por diversas situaciones- es necesario recurrir.

Además del rol de jefa, también se deja entrever el rol administrativo que las supervisoras deben cumplir. Este rol de jefe conlleva un poder, que Max Weber (2014) distingue entre dominación y disciplina, la dominación entendida como la imposición de la voluntad de quien manda sobre la voluntad de otras personas, y la disciplina como un acto de generar normas por parte de quien domina, para obligar a que estas sean acatadas a través de una posición jerárquica. En este caso, se observa esta dominación y disciplinamiento de las educadoras ante una autoridad de mayor rango que su directora.

Que, si bien les significa una autoridad, ponen en entredicho que sea el puesto superior en la estructura jerárquica educativa, ya que lo tienen claro al expresar que debe ganarse esta posición en la zona escolar, sin pena de correr el riesgo de que su autoridad sea sobrepasada. Aspecto que Weber (2014) también precisa, autoridad es sinónimo de tener poder, pero esto no es lo mismo que tener autoridad, ya que esta se legitima ante el grupo.

Las supervisoras, al encontrarse en la parte media de la estructura, comprenden la conveniencia de actuar de forma acrítica porque gracias a eso, evitan los problemas con la autoridad inmediata (jefes de sector). Atender los requerimientos de su función tomando en cuenta las necesidades educativas de su contexto podría evitar las dificultades o problemáticas con los agentes subordinados, sin embargo, al no representar una amenaza a su trabajo en términos oficiales, como lo son llamados de atención o sanciones, no entran en las prioridades de atención.

Si bien el poder de las supervisoras puede observarse como algo dado, por una investidura que legitima su función, éste debe ser legitimado por el consenso del grupo sobre el cual se ejerce, es decir, se requiere del reconocimiento social. Weber (2014).

Para la maestra Cristina adscrita a la zona de la maestra Remedios, la supervisora representa “el vínculo con las autoridades más arriba” (E8CIMG), quien de igual forma comprende que el sistema educativo se encuentra ordenado de forma escalonada en el que la supervisora se encuentra por encima de ella, pero por debajo de alguien más, significado en concordancia con las supervisoras.

La maestra Pamela de esta misma zona, comenta que “desde su lugar, allá arriba no se entera de lo que pasa” (E6PAQP), con lo que también percibe el puesto de superioridad de su supervisora. Por otro lado, como respuesta a la indagatoria de la dinámica laboral en la zona de la maestra Frida, la educadora Iris expone que hay cuestiones desagradables en el trabajo, “pero pues es la jefa, cómo le íbamos a decir” (E2IMS), comentario que deja ver que desde su posición superior a la de ella, no se encuentra en posibilidades de escuchar y aceptar críticas constructivas, lo que da cuenta que el rol de acompañamiento no existe.

La sociedad que se conforma en la zona escolar se vuelve producto de los individuos y viceversa, así es como se vuelve realidad objetiva y se está en posibilidad de estudiarla y mirarla. La heterogeneidad de agentes que la conforman hace necesaria la legitimación que pueda explicar y justificar este actuar, y para eso, en toda institución existe o debe existir una autoridad sobre el individuo, que se encargue de seguir manteniendo el control, es por ello que al rol supervisor se le inunda de responsabilidades de diversa índole y esto hace que descuide su rol de acompañante.

La maestra Ivette adscrita también en esta zona, manifiesta que la dinámica laboral, es responsabilidad de la supervisora, ya que ella es quien desde sus orientaciones debe establecer relaciones en el grupo, comenta: “todo se debe a tu líder, a quien tienes dirigiendo el barco, se supone que, en nosotras el barco está en la zona” (p. 2. E3MIAG).

Así, la legitimidad de la supervisora se sustenta en la condición de que dirija correctamente a la zona escolar, esto deja entrever que las educadoras asumen una situación de dependencia porque requieren la dirección de alguien que esté facultada para decir qué es lo que se tiene que hacer, pero también para evitar confrontaciones o conflictos.

Por medio del imaginario, las educadoras y sociedad en general, han atribuido significados a los símbolos presentes en las prácticas de supervisión, dicho imaginario proporciona el escenario necesario para la alienación de los agentes de la zona de trabajo, es la autonomización respecto a la institución. La alienación es

el momento en que lo instituido domina a lo instituye, es la autonomización y la dominancia del momento imaginario en la institución que produce la autonomización y la dominancia de la institución respecto de la sociedad (Kaes, 1996).

Cuando a cada rol le siguen reglas o normas para la acción se sobre entiende que lleven consigo determinadas sanciones, a este entendido se debe el hecho de que se adopten los roles que van construyendo con sus experiencias y reproduciendo prácticas instituidas.

3.1.1 EL TRABAJO COLABORATIVO

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las oportunidades para que se lleve a cabo un trabajo colaborativo dentro de las zonas escolares son limitadas, tanto por la personalidad de las educadoras como por las estrategias utilizadas por la supervisora para evitar los intercambios. Sin embargo, hablar de la práctica educativa implica el trabajo conjunto de las educadoras con apoyos externos como lo es la supervisora, de ahí el interés por identificar qué papel juegan las supervisoras Remedios y Frida en el establecimiento de espacios para la ayuda y el apoyo entre los agentes.

De acuerdo con los comentarios de la profesora Cristina, perteneciente a la zona de la supervisora Remedios, sí existen espacios para el trabajo colaborativo con el propósito de apoyar la práctica docente, como atender el enfoque de los planes y programas por medio de círculos de estudio para la revisión de materiales, así como aclarar dudas y conflictos en espacios de intercambio informales para dar sugerencias apoyadas de los materiales bibliográficos para el nivel de preescolar.

Sin embargo, la educadora Gaby de la misma zona, comenta que hubo una presentación del nuevo modelo educativo, pero que no existieron las oportunidades para que un verdadero ejercicio de colaboración se llevara a cabo, cuando se solicitó apoyo por la totalidad de las educadoras de la zona y hacer una revisión a profundidad del programa Aprendizajes Clave de preescolar (SEP, 2017), no se implementaron estrategias para atender dicha necesidad, ante ello, cada educadora ha tenido que revisar -de manera individualizada- el material, situación que genera

una gran diversidad de interpretaciones de los contenidos, aspecto que recae en la elaboración de planes de trabajo.

Hubo una orientación antes del inicio del ciclo escolar, el que conocimos, el modelo con unos videos y unas diapositivas, pero como trabajo colaborativo para el apoyo al trabajo no hubo, solo todas en grupo lo vimos y ya...nada de dinámicas o algo así para sugerir o mencionar dudas o proponer o algo, y recuerdo que solicitamos que nos dieran un taller de planeación con el nuevo modelo...dijeron que sí, pero como que se les olvidó o no se sintieron capaces de darlo. (p. 6. E11GAPA)

En el fragmento anterior la educadora Gaby evidencia la imagen que tiene de la supervisora Remedios y el equipo de trabajo, puesto que al solicitar orientaciones y no recibirlas, ella da por hecho que se trata de la falta de dominio de los contenidos, es decir, la carencia de saberes relacionadas con su función para ayudar a las maestras.

La estabilidad de la función supervisora, descansa en el hecho de que deba orientar sus conductas a intereses ajenos -educadora- de lo contrario “no cuenta” con ellos, lo que provocará su resistencia o acarreará consecuencias no queridas ni previstas, lo cual corre el riesgo de perjudicar sus propios intereses (Weber, 2014, p. 189).

En otro fragmento de la entrevista la educadora revela que le gusta poseer mayores estrategias para el trabajo, por lo que en ocasiones se sirve de materiales bibliográficos para la revisión de temas que la ayuden en el trabajo diario, refiere leer con cierta frecuencia los planes y programas, por lo que en su solicitud por una orientación con respecto al modelo educativo vigente busca evidenciar a la supervisora, esto denota una estrategia de resistencia al tratar de probar si la supervisora puede o no con el papel que le corresponde.

Pero el ascenso de las voces disidentes amenaza los tradicionales centros de poder y control. [...] en educación, la fuerza de la burocracia para dirigir desde el centro los procesos de cambio y de perfeccionamiento puede llevar a desoír la voz del profesor que duda del cambio o está en desacuerdo con él, a que se silencie o se desprecie como "simple" oposición. A este respecto,

cuando las fuerzas del control burocrático se enfrentan a las del desarrollo profesional dirigido por los docentes, uno de los mayores desafíos que se oponen a que surja de la voz del profesor es la orquestación de la visión educativa. (Hargreaves, 1998, p. 62)

Otro aspecto al que hace referencia es que la oficina de supervisión no propicia la confianza y el trabajo en equipo, la comunicación que predomina es por teléfono y es atendiendo a aspectos administrativos o burocráticos; frecuentemente las educadoras reciben llamadas de la supervisión para que con urgencia proporcionen datos de la escuela, ya sea datos estadísticos, datos de la educadora, acuse de haber realizado actividades, solicitud de fotos o evidencias de alguna actividad, entre otras cosas.

Por medio de la supervisión en el ámbito educativo, es necesario infundir el temor, con esto, las docentes adaptan el comportamiento a lo que se espera de ellas, ya que es probable que las supervisoras estén vigilando. Las educadoras manifiestan la tranquilidad que les da el entregar todo lo que se les solicita para así evitar que asista con frecuencia a sus escuelas, de la imagen que proyecten a la supervisora en la primera visita o en las ocasiones en que entregan productos, depende la medida en que se trabajarán los acompañamientos, o bien, la relación que se dará, si será cordial, de amistad, o de enemistad, de reprimendas o de mayores exigencias. En este sentido, se trata de cumplir, más allá de promover las prácticas efectivas de enseñanza.

Por ello, la maestra Gaby quien labora en la zona de la maestra Remedios, expresa la necesidad del acompañamiento como un ejercicio de mayor profundidad, no como una actividad carente de retroalimentación y apoyo; la educadora expone la necesidad de ayuda para la realización de las evaluaciones puesto que, de acuerdo al cambio de planes y programas, “todos los materiales de apoyo para el trabajo también deberían transformarse, el cambio no debería darse únicamente en el discurso oficial, por lo que deberíamos recibir asesoría para mejorar en el diseño de dichos materiales” (4. E11GAPA).

Para las supervisoras, existe un sinfín de propósitos, funciones y roles educativos por cumplir, tienen un buen manejo de los términos de mayor relevancia desde los Planes y Programas educativos del Modelo Educativo vigente, sin embargo, la realidad dista mucho de esos discursos y no hay relación estrecha entre lo que se dice y lo que se hace.

Los sujetos hacen unas veces unas cosas y otras veces, otras; dicen unas veces unas cosas y otras veces, otras. La pregunta sobre la relación entre el «decir» y el «hacer», planteados como ámbitos separados, debe ser reemplazada por la relación entre la producción de prácticas —discursivas y no discursivas— en las diferentes situaciones, porque toda práctica del sujeto variará en función de la situación (Criado, 1998, p. 67).

Para las supervisoras el prestigio dentro de la zona juega un papel importante ya que actúa como un elemento que legitima su poder en la zona escolar; al denotar la falta de saberes propios de su función, sugiere que se pone en riesgo la credibilidad y, por ende, la obediencia de las educadoras al poner en duda las aportaciones al trabajo de cada una de ellas.

Parafraseando a Berger y Luckmann (1998) no es suficiente construir un subuniverso esotérico de la (docencia); hay que convencer al profano de que es justo y beneficioso, y retener la cofradía (docente) dentro de las normas del subuniverso. Así se intimida a la población en general con imágenes del daño físico que acarrea “desobeder los consejos del (supervisor)” y se la disuade de hacerlo recordándole los beneficios pragmáticos del acatamiento y apelando al horror de la muerte o enfermedad de la tarea educativa.

La supervisora Remedios al término de los periodos de evaluación revisa los reportes y hace observaciones en torno a la extensión de los informes, más no sugiere cómo mejorar, lo cual, frente a la maestra Gaby, pone en duda su capacidad para cumplir con su rol de asesoría y sus conocimientos en torno a los materiales y a los planes y programas educativos; se trata de una supervisión que sugiere en aspectos meramente técnicos, pero no pedagógicos de la práctica.

El discurso de la educadora Gaby lleva inmersa la duda por la capacidad de la supervisora, se trata de una educadora que la ha retado en repetidas ocasiones cuestionándola acerca de cómo hacer alguna actividad, cómo proceder frente a determinada situación de conflicto o cómo interpretar determinados contenidos; pero en las expresiones de la maestra denota un sentimiento de superioridad, como si esos encuentros con la supervisora le confirmaran que ella está mejor preparada. Como expresan Berger y Luckmann (1998) Weber:

Quizás ha de resultarles particularmente irritante que los expertos pretendan conocer la significación última de las actividades de los profesionales mejor que estos mismos. Dichas rebeliones por parte de los “profanos” puede que haga surgir definiciones rivales con respecto a la realidad y que eventualmente aparezcan nuevos expertos encargados de las nuevas definiciones. (p. 149).

La profesora Cristina, tiene una opinión muy distinta a las anteriores, ella considera que sí existe la asesoría en torno a los planes y programas, ya que la supervisora Remedios, después de escuchar sus participaciones en el consejo técnico lograba identificar lo que no se había interpretado correctamente, por lo que, de manera puntual, explicaba por medio de círculos de estudio, lo que no había quedado claro.

Me parece interesante que la supervisora promueva espacios de estudio pero no todas participan en estos, por otro lado, me inquieta que al preguntar por el trabajo colaborativo que se da con la intención de trabajar bajo el enfoque de planes y programas, la maestra Cristina reconoce una fuerte labor de la supervisora, es ella quien aclara y saca de dudas, quien explica lo que “no se entendió bien”, pero no menciona un trabajo colaborativo, nuevamente recae en la facultad de la supervisora para decidir si lo que se hace está bien o mal, como si las educadoras no contaran con la capacidad y el criterio para reconocerse y pensarse a sí mismas.

A diferencia de la educadora Cristina, la profesora Maribel no menciona círculos de estudio, pero sí dice que existen espacios para que algunas maestras expongan los conflictos que tienen en sus escuelas y pueden compartir las experiencias que resultaron bien.

Las opiniones encontradas se encuentran influidas por la pertenencia a determinados grupos dentro de la zona, pues la educadora Cristina que expone afinidad o indiferencia hacia el trabajo de la supervisora es una de las educadoras con las cuales tiene buena relación, se trata de una educadora con carácter dócil y aparte con la disposición y el deseo de cambiar; la educadora tiene deseos de cambio de centro de trabajo en la zona escolar, lo cual promueve una dinámica distinta al saber que la supervisora, es quien puede apoyarla a cubrir ese deseo.

Al respecto Hargreaves (1998), enuncia que,

Las culturas balcanizadas tienen un carácter político. Las subculturas de los profesores no son simples fuentes de identidad y significado. También elementos promotores de intereses personales. Los ascensos, las categorías y los recursos se conceden y materializan con frecuencia a través de la pertenencia a las subculturas docentes. (p. 38)

Martha, perteneciente a la zona de la supervisora Frida, contesta que en definitiva no existe trabajo colaborativo, que no se siente apoyada por la supervisora ni por sus compañeras para el mejoramiento de las prácticas, dentro de su centro de trabajo trata de generar espacios para compartir y comprender mejor el quehacer docente, pero dentro de la zona, las oportunidades de trabajar en equipo son nulas.

En el caso de la maestra Iris, ella lleva dieciséis meses laborando en la zona y no ha recibido ningún tipo de apoyo, tampoco han existido espacios para compartir. A pesar de que la guía del CTE propone actividades para el trabajo colaborativo, la forma en que se coordina dicho espacio esta se guía con intenciones burocráticas, la prioridad está puesta en que se cumpla con los trabajos requeridos más que en la profundización de los contenidos y la tarea de compartir.

Los consejos técnicos han sido un espacio que no se han aprovechado para el trabajo colaborativo, y la educadora Ivette lo confirma al comentar que solo hubo una sesión de consejo en el ciclo escolar anterior, en donde se dio la oportunidad de compartir como parte de un ejercicio de evaluación final sobre las prácticas de las educadoras, pero a partir de que se implementó el uso del libro Aprendizajes

Clave, no ha habido ninguna oportunidad para hacer una revisión que genere la transformación en el pensar y en el actuar, ni en lo individual, ni en lo colectivo.

Cuando se implementaron los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y el Modelo Educativo 2017, el discurso estaba cargado de la búsqueda de la calidad de la enseñanza, sin embargo “no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica cambio” (Carbonell, 2001, p. 4). Para la zona y para el desarrollo del trabajo en las aulas, lo que sí está claro para las educadoras es que se está viviendo un momento que exige la mejora de las prácticas educativas para transformarlas.

La profesora Gloria contestó con seguridad que no se impulsa el trabajo colaborativo que enriquezca la tarea bajo los enfoques propuestos en los planes y programas, comenta que a pesar de que sí existen encuentros entre docentes, en la zona de la maestra Frida hay conflictos que no permiten compartir en armonía, percibe el trabajo de las educadoras como algo que se realiza en solitario, como consecuencia de la individualización en la zona de trabajo, aspecto que atribuye a la mala comunicación y a la falta de liderazgo que propicie una mejor relación.

Por lo tanto, existe una colegialidad artificial,

Un conjunto de procedimientos burocráticos orientados a incrementar la atención que se presta a la escuela a la necesidad de trabajar juntos, al menos en el momento del diseño y planificación de los proyectos educativos y curriculares de la escuela. [...] colegialidad burocrática [...] (que) ni surge ni se desarrolla espontáneamente desde los propios docentes, sino que es una imposición administrativa por parte de las autoridades que desde fuera consideran interesante el trabajo en común. Es por tanto obligatoria y viene habitualmente acompañada de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad a la creatividad de los docentes (Pérez, 2000, p. 170).

La educadora Pamela que labora en la zona de la supervisora Remedios, confirma la falta de trabajo colaborativo con las demás educadoras de la zona, explica que la comunicación con sus compañeras se limita a los encuentros que hay en el CTE, más no se implementan estrategias para integrarse como una misma zona, puesto que cada quien trabaja desde la individualización de su centro de trabajo y la

comunicación de la que habla no consiste en verdaderos intercambios de experiencias y aprendizajes, sino en dar respuestas huecas y sin sentido a las preguntas y orientaciones en los ejercicios sugeridos en las guías y fichas de trabajo para el desarrollo de las sesiones de CTE.

Con las demás, pues es que a veces no hay oportunidades de trabajar con ellas, sólo en el consejo, pero tampoco nos hablamos mucho, es como de llegar a trabajar y cada uno hace lo que tiene que hacer y ya, se acabó. (p. 2. E6PAQP)

Las formas de entender el consejo técnico limitan los logros educativos que pudieran tener, ya que dicho espacio de trabajo, no se ve como una oportunidad de compartir y aprender de sus colegas más bien se percibe como un espacio en que se trabaja a la vista de las autoridades, por lo que cada uno debe llegar a trabajar y hacer lo que les toca; las supervisoras buscan legitimar las sesiones de trabajo cubriendo así una agenda de manera superficial. Para convertirse en un espacio de desarrollo profesional hace falta discusión académica, análisis de las propias prácticas, compartir estrategias, valorar los aprendizajes, reflexión y transformación del trabajo escolar.

El espacio es aprovechado por la supervisora para tener a la vista a las educadoras y vigilar de cerca la forma en que trabajan y, para las educadoras el espacio se aprovecha para dar la imagen de escuelas que tienen todo bajo control puesto que se está trabajando de maneras inmejorables.

La maestra Iris, percibe tensión y sentimientos de negatividad inmersos en los comentarios resultantes de las actividades del consejo, la educadora ve en el consejo escolar una gran oportunidad para compartir estrategias, pero siente que obtiene mejores aportes de su compañera de centro de trabajo y no del colectivo en general, aunque la profesora Iris sí reconozca que el CTE debería permitir el intercambio, ella comenta que desde que llegó a la zona de la maestra Frida, no ha sido posible.

Un aspecto que urge atender es el mejoramiento de las relaciones dentro de las zonas escolares, ya que el hecho de vivir y desempeñarse dentro de una estructura

jerárquica que se ocupa de recordar en todo momento la docilización a la que se somete a las educadoras hace que reine un ambiente de lucha, en el que cada agente participante de los procesos educativos se enfoca en probar su poder y su capacidad para tener el control de las situaciones. Así la relación social “es de lucha cuando la acción se orienta por el propósito de imponer la propia voluntad contra la resistencia de la otra u otras partes” (Weber, 2014, p. 197).

En el intento por establecer relaciones cómodas y libres del conflicto, se ha perdido el propósito de cada función y se requiere que cada individuo que forma parte del sistema sea capaz de tomar decisiones conscientes sobre las intervenciones que habrá de llevar a cabo, esto debido a que:

La innovación implica una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (Carbonell, 2001, p. 4)

Como en fragmentos anteriores, las educadoras enfatizan la dinámica tan fracturada que existe en las zonas escolares, ya que se ha vuelto normal trabajar en solitario sin incidir en la mejora continua. Las educadoras atribuyen a la supervisión el mal manejo de las relaciones, ya que se evidencia que solo se encauzan al cumplimiento de horas en actividades normadas y sugeridas por las autoridades, más no se le da el peso al apoyo pedagógico, que es lo que se prima para el fortalecimiento del sistema educativo en el país.

3.1.2 LA FUNCIÓN DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

La supervisión -como toda institución- expresa un poder social en el cual existen normas y valores que regulan la organización y el comportamiento individual para conseguir el logro de los fines de ésta. El poder de la supervisión para normar y regular dicha conducta depende de la manera en que los individuos interioricen de manera profunda el valor de la obediencia y la inminente existencia de una autoridad

de la cual sentir miedo o dependencia. Toda institución permite que los sujetos cubran sus necesidades básicas para propiciar dicha dependencia por la organización y por su estructura organizada de forma jerárquica.

Dentro de la supervisión se dan procesos de socialización y de control social que genera tensiones como las mencionadas en los apartados anteriores, entre los deseos particulares de cada educadora y la necesidad de que sean moldeados de acuerdo con intereses políticos o sociales.

Los roles de la supervisora están enmarcados en un conjunto de documentos oficiales, así como en las demandas sociales y burocráticas de sus autoridades, dichas normas reguladoras juegan un papel fundamental para que la institución se preserve a lo largo del tiempo, y para que perviva, se requiere acompañar la norma de sanciones que explícitas o no, representen un peligro para los integrantes de la organización, evitando el incumplimiento y el descontrol.

Al insertarse en una institución, se da por hecho que, al entrar, habrá determinados lineamientos o reglas que regirán el actuar, de inicio, nadie entra con la posibilidad de transformar, más bien, es la institución quien a través de la norma moldea al individuo y lo configura de acuerdo con las formas de funcionamiento que mejor le convengan.

Cuando se ingresa al servicio docente, puede observarse dicha posibilidad de actuación, que depende de la manera en que cada profesor o profesora se alinee o no al mecanismo, haciéndolo funcionar como engranajes perfectos, puesto que la "...institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus discursos, nos estructura y establecemos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad" (Kaës, 1996, p. 16). Así, cada individuo comienza un proceso de alienación, que consistirá en adoptar y apropiarse de los significados que a lo largo del tiempo se han construido dentro de la práctica educativa.

La supervisión tiene finalidades que la identifican y la distinguen, finalidades que se habrán de cumplir por medio de los roles que a cada agente educativo le corresponde cumplir, se trata de una institución compleja puesto que cada individuo es diferente, poseen experiencias y significados distintos, intereses y deseos

particulares y visiones acerca de la organización y del mundo el general, a pesar de su complejidad, comenta Bleger (1996) que el grupo tiende a estabilizarse como una organización, con pautas fijas y propias.

Como consecuencia de dichos mecanismos y aliados de los cuales se va haciendo la supervisión, se genera la ruptura de la comunicación en el grupo, aspecto que, en la actualidad, está jugando en contra de la consecución de los fines reales de la supervisión en ambas zonas de trabajo investigadas. La supervisora Frida, descalifica a toda aquella maestra que propone la innovación o el cambio a favor de la reconstrucción de la estructura institucional, no puede permitirse que haya maestras capaces de sostener y reconstruir lazos, se descalifica a quien restituye el sentido y el valor del ideal compartido y reconstruye al grupo de trabajo.

Los puntos de negatividad y de ruptura representan amenazas significativas puesto que ponen en riesgo la supervivencia de la organización, que en este caso es la supervisión escolar. Lo instituido en la supervisión escolar representa las normas que consiguen con su funcionamiento la estabilidad de la institución “Lo instituido es lo fijo, lo estable” (Fernández, 1994, p. 36). Se trata de aquellas determinaciones que enmarcan las libertades de actuación de los sujetos para que cualesquiera que sean sus participaciones, no planteen problemas importantes.

Las formas en que cada sujeto actúa no son de ninguna manera improvisaciones, sino que se trata de roles creados deliberadamente, son soluciones específicas que han creado, inventado o instituido actores autónomos con sus recursos y capacidades particulares para resolver problemas planteados por la acción colectiva, tiene miras a cumplir objetivos comunes, aunque de orientación divergente para la consecución de los fines (Crozier y Friedberg, 1990).

Las supervisiones escolares han estado presentes en el discurso de las reformas educativas considerándolas como figura estratégica en el buen funcionamiento del sistema educativo y estas instituciones representan el vínculo entre las autoridades educativas y los centros escolares. Históricamente ha evolucionado de una concepción que pone el énfasis en el control-fiscalización a una que busca ubicarla

en el control-apoyo a los docentes y directivos de las zonas escolares, a favor de los aprendizajes de los niños y jóvenes del país.

El enfoque de la función del supervisor en la actualidad está orientado al desarrollo curricular, la capacitación y actualización docente, la evaluación de resultados educacionales y al diseño y operación de propuestas de mejora de los procesos escolares. No obstante, para lograr este propósito se instituyen múltiples centros de poder como entes que son la supervisión escolar, la SEP, la SEPH, el SNTE, la Jefatura de Sector, la Dirección general de Preescolar, los Planes y Programas de estudio, y, por otro lado, la sociedad en general cuyos requerimientos exigen que sean resueltos.

Particularmente, la división del trabajo y las responsabilidades de la supervisión escolar en preescolar conllevan un poder, el cual se da de manera vertical, porque la máxima autoridad es la supervisora escolar, quién se encarga de bajar información, indicaciones, tareas u otros, a las ATP, a las directoras efectivas, a las educadoras encargadas por comisión de la dirección de los centros de trabajo, a las docentes, al personal administrativo y al personal de intendencia que es remunerada por la SEP.

Cada agente cuenta con tareas, responsabilidades y objetivos definidos en los PPI, Planes y Programas, reglamentos internos de SEPH y SNTE, así como acuerdos normativos vigentes, entre otros. Por otro lado, las funciones de los agentes que participan en la supervisión escolar también son definidas por la supervisora de acuerdo con sus necesidades en la institución.

La maestra Frida trata de alinearse y alinear a las educadoras, llevándolas de manera inconsciente a la destrucción de la organización. Uno de los riesgos de adherirse a las prácticas enraizadas en la supervisión escolar, es que el sujeto, lejos de representar un apoyo a las zonas de trabajo, se convierte en un obstáculo que limita los logros del trabajo.

Así, ella se va haciendo de aliados y agentes que la ayudan en la consecución de sus tareas, mismos que se designan a partir de los intereses personales que se encuentran en juego y los requerimientos de las autoridades que mueven los hilos

en el funcionamiento del sistema educativo. También identifica y moviliza las energías del trabajo de manera que estas atiendan lo que, para ella, significaría evitar toda situación problemática o conflicto que pudiera surgir, sin dar cuenta de que los propios mecanismos para el trabajo destruyen y agravan el potencial del grupo poniendo en crisis tanto a los individuos como a sus esfuerzos diarios por mejorar.

De acuerdo con Etzioni (1993) los medios de control se clasifican en tres categorías (física, material o simbólica): el control basado en medios físicos se designa como poder coercitivo; las recompensas materiales en bienes y servicios constituyen el poder utilitario; y los símbolos normativos, prestigio, estimación, amor, aceptación, corresponden al poder normativo, normativo social, o social. El poder normativo viene directamente de rangos superiores, el poder normativo social viene indirectamente de rangos superiores que apelan a los iguales del subordinado y el poder social lo ejercen entre iguales.

En ambas supervisiones el tipo de control que predomina es simbólico, aunque el uso del poder coercitivo también se da en menor medida por medio de llamados de atención, exhortos, invitaciones por escrito, entre otros, y el poder utilitario por medio de descuentos. Cuando se habla de la supervisión, se trata de un tipo de líder formal ya que éste es designado para ejercer el poder, no se trata de un poder que se gana en la práctica.

El rol de las supervisoras Frida y Remedios representa una figura de control, que a su vez es dominada por otras instancias dependiendo de intereses específicos del sistema educativo. La legitimación de los significados construidos en la experiencia es lo que justifica el orden institucional ya que más que fungir como elemento cognoscitivo, actúa como elemento normativo. El cumplimiento de responsabilidades burocráticas y administrativas ocupa el primer lugar en las prioridades de la supervisión, lo cual vuelve compleja la función en el sentido de que engloba tareas muy distintas y contradictorias entre sí.

El discurso oficial de las supervisoras hacia las educadoras permite reconocer que trabajar con individuos implica actuar desde la empatía, sin embargo, se limitan a

dar indicaciones y prestan poca o nula atención a los intereses de las educadoras ya que “caerles bien” no es responsabilidad o tarea de las supervisoras. Ellas mismas consideran que asumir la función supervisora desagrada per se, y al ser asumido, señalan que es así como deben ser las cosas.

Ante estas circunstancias de las supervisoras por mantener el control sobre el grupo de trabajo y responder a lo que también las autoridades educativas anhelan, controlar desde el nivel de autoridad más alta hasta cada profesor que forma parte del servicio educativo. Hace que las supervisoras utilicen estrategias múltiples en los sujetos para el funcionamiento de su estructura y su dinámica, como son los llamados de atención por escrito o el disciplinamiento implícito en el tono de voz, actitudes y miradas.

Tomando en cuenta los requerimientos y el enfoque del modelo educativo vigente (SEP, 2017), las educadoras coinciden en que es necesario conocer a profundidad el programa, así como todos los materiales que acompañan el modelo por aprendizajes clave. En la zona de la maestra Remedios para la educadora Gaby, atender el enfoque del programa requiere priorizar el desarrollo personal y social, apostándole al fortalecimiento de la seguridad en sí mismos y al trabajo con las emociones y sentimientos.

En el caso de la maestra Cristina, el mismo programa es muy específico en torno a lo que se requiere hacer en las aulas, incluso comenta “quien lo lee, aunque no sea docente, puede entender qué es lo que se hace”. (p. 7. E8CIMG) Así, la maestra Cristina minimiza el trabajo de la supervisora en la interpretación de lo estipulado en “el deber ser”.

Desde la perspectiva que se tiene con respecto al conocimiento con que cuenta la supervisora, las educadoras no reconocen en su autoridad los saberes propios de su función para generar el diálogo y la reflexión pertinentes para la mejora del trabajo, se pone en duda la capacidad de análisis sobre los materiales de apoyo al trabajo, ya que se identifica al programa educativo como un material claro y conciso, mismo que no puede ser entendido por la supervisora.

La maestra Gloria adscrita a la zona de la maestra Frida, menciona la importancia de adaptar el trabajo a las necesidades particulares, puesto que es lo que habrá de favorecer la mejora del trabajo y la expansión de las posibilidades de actuación de todos los alumnos en el aula y comenta que, para atender el enfoque del programa, más que conocerlo es,

Compartir experiencias, situaciones, materiales...porque básicamente cada contexto es diferente, pero cada docente tiene sus estrategias, sus actividades que realizan dentro de su aula y si uno los va retomando y los vas enriqueciendo, entonces compartir ese tipo de experiencias, y estrategias es, es algo muy benéfico para todas. (p. 4. E4GOP)

La educadora Gloria de la zona de la maestra Frida, enfatiza la necesidad de que se compartan interpretaciones con respecto a los documentos de apoyo, se trata de una educadora que no tiene el perfil para el trabajo de educación preescolar, por lo que evidencia la necesidad de que sus colegas la ayuden y la orienten para poder mejorar en su trabajo.

Se asume que los significados sobre la supervisión poco a poco van formando parte de la rutina diaria y se vuelven triviales, no obstante, a los docentes de nuevo ingreso se les debe apoyar pedagógicamente, y no suponer que esta transmisión deba estar a cargo de quien tiene el “conocimiento”.

Para la maestra Martha de la zona de la maestra Frida, el trabajo de las educadoras es muy claro y está especificado en el programa, es decir, no se requiere hacer más que lo que los planes y programas enuncia, ella percibe el trabajo como algo sencillo, comenta que “al inicio se nos dificultó, pero pues prácticamente es lo mismo, nada más cambian unas que otras cosas” (p. 3. E1MCV).

Lo que deja entrever la educadora es que se requiere de espacios que les posibilite esta tarea, uno de ellos son los CTE's, pero como se ha venido señalando, en las zonas escolares se cuenta con pocas posibilidades para que se promueva la transformación del pensamiento de la que hablan las docentes; la supervisora Frida ignora el hecho de que la maestra Gloria, por cuestiones personales terminó dedicándose a la docencia, pero el hecho de no contar con el perfil limita sus

oportunidades para desempeñarse de la mejor manera. Este aspecto incide en sus relaciones con la supervisora, ya que la maestra Gloria es insegura y se muestra dócil a las indicaciones que recibe por parte de la autoridad, pues cualquier observación para ella será de utilidad y eso la hace tener la disposición de escuchar sugerencias o recibir indicaciones de cómo hacer su trabajo.

Puede identificarse el conflicto de la interpretación en la implementación del modelo educativo vigente, y es por ello, que la asesoría es parte fundamental para generar la reflexión en torno a los contenidos y a las transformaciones que está sufriendo el sistema educativo, porque “no hay reforma del profesorado sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes” (Carbonell, 2001, p. 5), pero en la zona de trabajo que coordina la maestra Frida, la única posibilidad viable en el camino a la transformación, sería que las educadoras hicieran un esfuerzo personal por indagar, hacer una revisión más profunda y discriminada, interpretando de forma crítica para trabajar de la mejor manera posible.

Los modelos formativos requieren ser pensados de forma profunda, tratando de ahondar en el significado del discurso a la par de una reflexión en torno a los contextos particulares en que se desenvuelven las educadoras, como comenta Carbonell (2001), “los cambios en general han sido más epidérmicos que reales. Y, a lo sumo, se han detectado síntomas de modernidad, pero no de cambio” (p. 2), esto representa un conflicto grave en la zona de trabajo investigada, ya que, en el afán de evitar los errores en la docencia, no se busca modificar las prácticas educativas, se busca la manera de hacer caber la práctica tradicional en la normatividad actual.

En la zona de trabajo de la supervisora Remedios, las educadoras dicen que si se lleva a cabo una autoevaluación, más la forma en que se describe no deja ver una autoevaluación que contribuya diseñar planes individuales de mejora; en el caso de las profesoras Pamela y Maribel, se menciona el uso del diario para hacer sus registros de “autoevaluación”, pero en lo que comentan dan cuenta de que la información que se registra va enfocada al desenvolvimiento de los alumnos, es

decir, si trabajaron, si se integraron en las actividades, si tuvieron actitudes que no les permitieran trabajar, entre otros aspectos.

La educadora Gaby comenta que hace ejercicios de autoevaluación por medio de la elaboración del diario de trabajo puntualizando aspectos que tiene modificar en su propia práctica con la finalidad de mejorar, esto se hace en torno a las actividades realizadas, si las considera exitosas o no exitosas. Ella no elabora un plan para satisfacer sus necesidades personales, más bien, se trata de un ejercicio cotidiano al final del día en el que se atienden determinados aspectos en el desarrollo de las actividades con los niños de manera inmediata, pero no se sistematiza el progreso o se evalúan los logros mediante procesos reflexivos.

La participación de la supervisora en este aspecto es casi nula, la profesora Maribel dice que la supervisora Remedios le ha recomendado libros (no menciona cuales), y el resto de las educadoras comenta que es una tarea que se realiza en solitario; únicamente la profesora Cristina ha recurrido a solicitar apoyos externos e internos en la atención de sus necesidades particulares con profesionales, amigos, directora y supervisora; pero con esta última, su respuesta fue que estaba ocupada por lo que no ha apoyado a la docente en su proceso de mejora.

En la zona de trabajo de la supervisora Frida, todas las educadoras coinciden que sí se autoevalúan y que lo hacen por medio del diario de la educadora, pero igual que en la zona de la supervisora Remedios, los registros están enfocados en las participaciones de los alumnos, se evalúan los logros en torno a los aprendizajes esperados y es información que se sistematiza en las evaluaciones mensuales de los niños, una de las educadoras atiende a las dificultades o imprevistos por medio de adecuaciones al plan mensual de trabajo.

Las adecuaciones consisten en modificar el nivel de dificultad de las actividades, los materiales o recursos utilizados en cada actividad para que atraigan la atención de los niños y genere aprendizajes o el tiempo que se dedica a la actividad para que cada alumno logre cumplir los objetivos a sus propios ritmos, dichas adecuaciones se realizan al momento de hacer los registros del diario.

Las docentes pertenecientes a la zona de la maestra Remedios coinciden en que, para atender sus propias necesidades para la mejora de sus prácticas educativas recurren a la búsqueda de información en la bibliografía para el maestro que existe en cada centro de trabajo, así como a páginas de internet que contienen propuestas para implementar en el aula. Ninguna comenta que el ejercicio de mejora de las prácticas incluya la participación de la supervisora, quien no es tomada en cuenta como agente de apoyo.

De acuerdo con la información recabada en las entrevistas, las expectativas de las educadoras en torno a la asesoría pedagógica son pocas, de acuerdo con los testimonios, la supervisora no ha atendido sus necesidades particulares, el apoyo que reciben por parte de la supervisora no comprende un espacio colaborativo, ya que se sugiere leer y se alienta a seguir trabajando de la misma manera. Tal como lo expresa la maestra Gaby:

Noté que como seis de mis niños estaban en el nivel de escritura de hipótesis silábico-alfabética, y quería apoyarlos para que avanzaran al nivel de hipótesis alfabética, pero no lo lograba, sentía que no pasaban de lo mismo, entonces acudí con la supervisora y le comenté de esto y pues no, cuando les dije lo que ya había hecho me dijeron que muy bien, pero no me sugirieron más, me decían que no era forzoso que aprendieran a escribir, pero sí es nuestra obligación ayudarlos a avanzar en su aprendizaje, no quedarnos a ver que lo hacen bien y ya estar satisfechos, pero bueno. Igual me pasó con el tema de la resolución de problemas para el razonamiento matemático, sentía que mis problemas no pasaban del mismo nivel de resolución, como que ya lo habían logrado súper bien y quería algo que llevara su razonamiento a niveles...mmm, cómo decirlo, de mayor profundidad, de más reflexión de los datos del problema, y cuando pedí sugerencias me decían que en el libro de la educadora había muchas, y ya, ahí se quedó. (p. 13. E11GAPA)

En la prescripción (libro de la educadora) depositan el único saber válido; de igual manera las demás educadoras coinciden en que en algunas ocasiones intentaron acercarse a la supervisora en busca de apoyo, pero la respuesta no fue positiva, las

educadoras señalan que el motivo por el que no se les atiende es que la supervisora siempre está ocupada.

Las educadoras Cristina, Gaby, Maribel, Pamela expresan que cuando solicitaron asesoría, a la supervisora Remedios, dijo que se les apoyaría más nunca se abrió el espacio y tiempo para hacerlo. Ivette, Iris y Martha exponen que la supervisora Frida, las revuelve o las confunde.

Por otro lado, existe una gran brecha entre las educadoras y las supervisoras. La maestra Ivette -en repetidas ocasiones- explica que, al llegar a la supervisión en busca de ayuda pedagógica, la supervisora no tiene buena actitud para atender sus solicitudes, lo cual genera un ambiente de inseguridad y tensión que no permite que se den relaciones funcionales para el trabajo colaborativo. De acuerdo con el deseo de ser asesoradas, la educadora Cristina ha comentado: “Necesito una asesoría, pero no me ha concretado fecha, me dice que ella anda apurada” (p. 14. E8CIMG).

Aquí puede identificarse una de las estrategias de la supervisora Remedios para el desarrollo de sus funciones y es evitar las asesorías, comentando que tiene otras responsabilidades y actividades que cubrir, pero no existen otras oportunidades de intercambio, no se sugieren otros espacios ni se agendan espacios de colaboración y ayuda. En el caso de la maestra Frida, las educadoras ya no esperan recibir apoyo:

¡Uy no! Cuando le he pedido ayuda me revuelve y ya por eso mejor no le digo nada, mejor cada uno hace sus cosas como puede y hasta siento que es mejor, con las otras muchachas a veces nos ponemos a ver los planes de las otras y nos sugerimos más, pero más con mi compañera que las otras luego son especiales para compartirlo. (p. 4. E1MCV)

Una de las estrategias de las educadoras es leer de manera individual y sugerirse en acompañamiento con sus compañeras de centro de trabajo, de esta manera las situaciones de conflicto son atendidas de manera inmediata, atendiendo a la necesidad y sin el conflicto de tratar con la supervisora, ya que lejos de ayudarlas, sus sugerencias les representan obstáculos para el trabajo.

A veces le llegué a decir, pero como siempre me confundían sus sugerencias, como que lo que me decía no era lo que yo necesitaba y ya mejor solo le decía “gracias” y yo veía cómo hacerle...no siento que me ayuden. (p. 6. E1MCV)

Con la estrategia anterior, la educadora Martha logra un “intercambio exitoso” con la supervisora, así se queda tranquila pensando que ayudó a la educadora, mientras que la educadora busca los medios o estrategias para atender sus necesidades. No se trata de una educadora que muestre el rechazo a las sugerencias, sin embargo, al no encontrar en la supervisora Frida un elemento de ayuda, ahora se ignoran los comentarios simulando que la asesoría fue satisfactoria: “Me dijo que íbamos a tener asesorías, pero no, nunca, y yo no le volví a decir; la verdad yo nunca me acerqué a ella” (p. 6. E2IGE).

La maestra Iris también acudió a la supervisora en el pasado, pero de igual forma no recibió respuesta satisfactoria, por lo que la estrategia a la que recurre la maestra es la búsqueda de apoyos externos en otras instancias oficiales.

La maestra Ivette es otro caso, ella acudió por ayuda con la supervisora Frida, pero la supervisora no la recibió en ese momento, argumentando que ya se habían juntado las maestras a las que atendería para una asesoría, entonces se mete a su oficina y conversa con alguna de las educadoras perteneciente al grupo de las “consentidas”. La estrategia de la supervisora fue hacerla esperar tanto, que mejor desistió de ser atendida. Así la supervisora escapa a las posibilidades de ser cuestionada porque evidenciaría su falta de dominio sobre determinado tema.

Por otro lado, cuando las educadoras buscan ayuda en otras instancias o con sus compañeras de zona, la supervisora Frida se siente agredida, pues esa es otra forma en que las profesoras evidencian la falta de apoyo por parte de la supervisión, Entonces la supervisora se ve obligada a hacer alguna “sugerencia” para cubrir el requisito de apoyarlas y evitar que las dudas o los conflictos se vayan más lejos, se le salgan de las manos o que colegas del mismo sector sepan lo que está pasando en la zona.

La supervisora, pues prácticamente no le gusta cuando ya discerniste la duda y te salió como para ti mejor y te dice de dónde lo obtuviste, o sea, su agrado

no es que ah, gracias a la compañera, muy bien, o gracias por apoyarme en esa parte ¿no? No, al contrario, lo ve como malo, siempre quiere que ella esté presente pero cuando la necesitas no está. (p. 13. E3MIAG)

De acuerdo con Ball “existen tres categorías de respuesta en lo relativo a la eficacia política que representan diferentes combinaciones de deseos y experiencias: satisfacción, fatalismo y frustración” (1987, p. 135). Las respuestas de la maestra Gloria a las relaciones y a la forma de trabajo con la supervisora pertenecen a la categoría de satisfacción, en esta tipología de respuesta se reconoce al individuo satisfecho de sus recursos políticos y de su influencia sobre la estructura de poder. Juzgan de manera positiva el estado de cosas existente independientemente de que ese estado corresponda o no a sus intereses, estos individuos muestran apatía frente al cambio.

Aunque la maestra Gloria no ocupa algún cargo administrativo formal del poder, goza de la confianza de la supervisora, la maestra aspira a un cargo de Asesora técnico-pedagógica, por lo tanto, juzga de manera aceptable o correcta la manera en que se desarrolla la función de supervisión, no muestra tener relación con sus compañeras de zona y se mantiene indiferente cuando sus compañeras exigen algún tipo de apoyo que no les ofrece, esta maestra no tiene el perfil deseado para desempeñarse como docente, por lo que puede notarse que para ella sería más fácil ser ATP para no enfrentarse más al trabajo con los niños y niñas.

Dado que la profesora Martha no goza de favores personales ni relaciones influyentes, y expresa estar muy insatisfecha con las formas en que se desarrolla el trabajo en la zona escolar, se encuentra en la categoría de fatalismo; para Ball (1987), los individuos con respuesta fatalista no gozan de favor, se trata de personas sin relaciones influyentes e insatisfechas con el estado de cosas, pero se caracterizan por la falta de disposición para hacer nada que cambie su situación.

La maestra Martha no muestra ningún interés o disposición para cambiar la dinámica o las relaciones en la zona, comenta que ya mejor “cada uno en su rollo” y piensa que no se logrará modificar nada, eso hará que evite problemas con la supervisora, ella considera que no pertenece al grupo de “las consentidas” y

oponerse a las formas de trabajo podría empeorar su situación. O sea, en la maestra Martha, operan de la forma deseada los mecanismos de control inmersos en la zona pues a pesar de estar en desacuerdo con la forma en que todo funciona, se trata ya de un cuerpo dócil que no está dispuesto a cambiar su situación subordinada.

Las educadoras Iris e Ivette están en la categoría de frustración, que para Ball (1987), se caracteriza por contar con “fuertes preferencias” presentando sus exigencias de cambio aun con escasas probabilidades de éxito futuro. Iris e Ivette aún tienen esperanzas de que cambie la situación y exponen sus inconformidades sobre determinadas situaciones, pero por las características personales, no les ha sido fácil buscar la solución a los conflictos, prefieren apoyarse de sus compañeras de zona que son más dadas a mencionar inconformidades frente a la supervisora, se trata de un refugio que les permite pasar desapercibidas, pero hacer que sus demandas sean escuchadas.

La profesora Cristina oscila entre la categoría de satisfacción y la de fatalismo, porque trata de mantener buena relación con la supervisora, identifica las fortalezas de la función, pero finalmente concluye que ha solicitado ayuda y que no la ha recibido, ella misma justifica a la supervisora, pues en la entrevista explica que la supervisora tiene mucho trabajo con otras compañeras que requieren mayor apoyo.

La educadora Cristina demuestra contar con un mayor conocimiento sobre su función que otras entrevistadas, por esta cuestión, sus demandas hacia la figura de la supervisora son menores, aparte la educadora recurre a la propia autoevaluación y a la búsqueda de apoyos externos para atender sus necesidades particulares de formación.

Por su parte, las profesoras Gaby, Maribel y Pamela entran en la categoría de fatalismo, puesto que a pesar de que no están de acuerdo con la forma de trabajo en la zona escolar, se han conformado y han buscado las maneras de evitar a la supervisora, continúan realizando su trabajo dentro del aula, y se limitan a hacer lo se les requiere en los diferentes espacios, pero no toman en cuenta la participación de la supervisión en las decisiones que toman como docentes profesionales.

Las educadoras ya no esperan ser asesoradas por parte de las supervisoras, se percibe resignación por lo que ya no buscan su ayuda, lejos de sentirse apoyadas en el aspecto pedagógico, los comentarios que la supervisora hace las confunde imposibilitando la mejora de las prácticas, no existen apoyos de otro tipo que orienten el trabajo, pues no se da cuenta de revisión de materiales bibliográficos, estrategias, entre otros materiales de apoyo.

Dentro de las zonas ha habido una ruptura en la comunicación entre docentes y supervisoras, ya que los intercambios que se dan en los diferentes espacios no incluyen el compartir experiencias; la individualización de las educadoras genera el trabajo solitario limitando las posibilidades de dar cuenta que puede mejorarse, y cómo puede lograrse esto. Los fines educativos se han perdido en la búsqueda de los medios o “estrategias”, ya que las educadoras esperan que se les proporcionen dichos medios para lograr prácticas educativas exitosas y de calidad, sin la necesidad de profundizar en los propósitos para los cuales se instituyó cada nivel educativo.

Como pudo identificarse a lo largo del apartado, existe una serie de estrategias tanto de las supervisoras como de las educadoras que poco a poco conducen a la destrucción de las instituciones, ya que impiden que se desarrolle la función pedagógica; la supervisora Frida emplea estrategias que impiden prestar ayuda cuando las educadoras lo solicitan, mantiene a las educadoras alejadas de la supervisión y evita ponerse en evidencia ante la falta de dominio de los temas necesarios para brindar un apoyo pedagógico.

Sin embargo, como señalan Berger y Luckmann (1998) aprender un rol conlleva penetrar las diversas capas cognoscitivas y afectivas del cuerpo de conocimiento que atañe a ese “rol” directa o indirectamente, además, para acumular conocimiento de “roles” específicos una sociedad debe organizarse de manera que ciertos individuos puedan concentrarse en sus especialidades y habrá que tomar medidas para dispensarlos. (p. 99,100). Pero como se ha señalado no hay un proceso formativo específico para desempeñarse como supervisor.

Es por ello por lo que ante esta situación se utilicen diversas estrategias para que las supervisoras no pierdan su legitimidad. La supervisora Frida recurre al establecimiento de horarios de “asesoría” que no se adaptan a las características del contexto, ya que mientras ella está disponible, las educadoras están en sus jornadas laborales, una vez que salen y llegan a la supervisión, ya no se les atiende por el factor tiempo.

Otra estrategia es limitar las relaciones de forma que no se viertan en el colectivo las dudas y cuestionamientos, los cuales podrían generar tensión al no saber cómo atender las dudas en el aspecto pedagógico. Las educadoras por su parte también tienen estrategias en la dinámica de trabajo: una de ellas es mantener oculto los problemas que surgen dentro de la institución, sin la necesidad de solicitar ayuda, con lo cual evitan visitarla y molestarla; una estrategia de las educadoras con sentimientos de rechazo o frustración, es adherirse a las demás educadoras que se oponen a la supervisión, de esta manera sus intereses particulares no se ven afectados directamente al ser otras maestras las que exponen su sentir frente a la autoridad.

Se puede inferir que las educadoras que están en desacuerdo con las funciones de la supervisión manejan un discurso de querer mejorar sus prácticas, pero en el fondo tampoco asumen su responsabilidad en los problemas que se van gestando en las zonas escolares, tal y como lo expresa Weber (1979):

Lo único que puedo decirles es que cuando en esos tiempos de excitación que ustedes no creen <<estéril>> [...] veo aparecer súbitamente a los [...] de convicción en medio del desorden gritando: <<el mundo es estúpido y abyecto, pero yo no; la responsabilidad por las consecuencias no me corresponde a mí, sino a los otros para quienes yo trabajo y cuya estupidez o cuya abyección yo extirparé>> (p. 175, 176)

No se trata dice de caer en la amargura o en la grandilocuencia vacía, o de aceptar el mundo y la profesión, sino de estar a la altura de sus propios actos.

Por último, otra estrategia de las educadoras es simplemente ignorar las sugerencias, en un juego de simulaciones, en el que la supervisora “asesora”, la

educadora escucha y agradece, y finalmente se va y hace otra cosa completamente diferente. Las consecuencias son que de manera gradual las relaciones continúen deteriorándose de forma que un día sea imposible trabajar juntas y los conflictos vayan más allá de simples simulaciones.

Los momentos de tensión generados en la vida de los dos sujetos investigados – como la ruptura de las relaciones de las supervisoras con las educadoras, las confrontaciones con ellas, el cuestionamiento de los conocimientos de las supervisoras por parte de las educadoras- han producido crisis identitarias, definidas como los momentos que “desestabilizan al sujeto, ponen en cuestión la normalidad y hacen posible la experiencia de subjetivación” (Yurén, 2005).

Estas posibilidades de desestabilización solo son posibles con procesos formativos intencionados, puesto que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas, se trata de un proceso que permite a los sujetos el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal esperado.

4. SENTIDOS DE LA SUPERVISIÓN EN LA EXPERIENCIA DE LAS EDUCADORAS

En este capítulo y como parte de los principales intereses que orientan esta investigación, se exponen los hallazgos respecto a las funciones que ambas supervisoras desempeñan en la responsabilidad de ejercer un rol de asesoramiento, apoyo y acompañamiento desde la experiencia de las ocho educadoras de las que se ha venido hablando anteriormente, para conocer cómo estos significados primarios sobre la función supervisora, se mantienen o se han transformado durante las prácticas de supervisión. De ahí que se irán caracterizando las funciones de apoyo, elaboración del plan de trabajo de supervisión, capacitación, coordinación y participación en los espacios de los Consejos Técnicos Escolares, así como las visitas de acompañamiento a los centros escolares.

4.1 ACOMPAÑAMIENTO

En la actualidad los discursos oficiales y las exigencias sociales demandan a las instituciones escolares que proporcionen a los alumnos y jóvenes las mejores herramientas para vivir e integrarse en la sociedad de manera exitosa y productiva, de ahí que en las zonas escolares predominen sentimientos de preocupación, estrés, presión y temor al no sentirse capaces de desarrollar una labor tan demandante y compleja como es el nivel preescolar. De ahí la necesidad de capacitar y actualizar a las educadoras, sin embargo, en lugar de contar con el apoyo de especialistas, se ha conferido esta tarea a la supervisión escolar.

Para las supervisoras ha significado asumirse como autoridades responsables del control de la zona que aparte de hacer cumplir la norma como parte de sus funciones deben realizar actividades que propicien dentro de las aulas una educación de "calidad". Así es como las supervisoras Frida y Remedios asumen su papel de asesoras de forma improvisada al no haber tenido experiencias en el pasado que

les fueran significativas por parte de sus propias supervisoras cuando ellas desempeñaron funciones directivas y de apoyo técnico.

En cuanto a la forma en que ayudan a las educadoras, las respuestas de ambas supervisoras evidencian inseguridades al no saber si lo que se les está diciendo está bien, puesto que comentan su necesidad de revisar más materiales bibliográficos de ayuda y ampliar sus saberes en el ámbito de su función. Situación que puede tornarse en conflictos si los resultados de su acción no corresponden con lo esperado por las educadoras, puesto que, las expectativas hacia la figura de las supervisoras son elevadas, y se espera que su apoyo abone a la mejora de las prácticas educativas.

Lo anterior ha ocasionado que surjan efectos no esperados en la organización de las supervisoras, porque las inconformidades que se tornan en acciones o actitudes de oposición representan conflictos a los que se tienen que enfrentar en el día a día; las relaciones se van dañando y aunque quieran desempeñar funciones de apoyo, esto no es posible, tal como señalan Crozier y Friedberg, “nuestras intenciones, motivaciones, objetivos [...] no son garantía del éxito de una empresa” (1990, p. 15).

La atención de aspectos técnicos del trabajo comprende la revisión para cerciorarse que estén presentes los materiales de apoyo como: la planeación, el diario de la educadora, los expedientes personales, los recursos y materiales usados en las sesiones entre otros. Dichos apoyos no significan asesoría a la práctica, ya que, en la realidad de las educadoras, representan ejercicios de “fiscalización”, mismos que no generan espacios de reflexión o análisis que aporten estrategias o procesos de cambio como señala la educadora Martha de la zona de la maestra Frida, “yo siento que a veces la supervisora pide lo que ella quiere, más no lo que la SEP o el programa pide, si leemos el, el programa ahí viene bien lo que, lo que, lo que tenemos que trabajar. (p. 3. E1MCV)

En el fragmento de la maestra Martha, puede vislumbrarse el dilema de ¿qué hacer? Lo que dice la supervisora o lo que señala el programa de estudios, situación que la coloca en el conflicto de hacer lo que considera correcto -requerimientos del programa y planes educativos, aunque eso suponga ir en contra de lo que la

supervisora le solicita; lo que resulta de relevancia en el dilema de la maestra, es que la supervisora Frida, como su autoridad inmediata, está facultada para castigar en el caso de que ignore sus observaciones.

Si la finalidad de todo proceso de cambio es la mejora de la educación, no es suficiente con pretender transformar la práctica y el funcionamiento con regulaciones o formación del profesorado, se requieren nuevas estrategias durante el proceso de cambio que permitan llevar a la innovación, se considera el asesoramiento una estrategia que posibilita el quehacer docente (Tejada, 1998).

Al tratarse de una responsabilidad para la cual están improvisando, las supervisoras se valen de sus propios elementos y conocimientos con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en el pasado y en su experiencia les han parecido las mejores, sin embargo, al existir materiales de trabajo relativamente nuevos, las sugerencias encuentran un desfase entre lo que se solicita de manera oficial y lo que la supervisora sugiere a las educadoras.

Así, la responsabilidad de apoyar a las educadoras en estos aspectos se delega a la Asesora Técnica Pedagógica (ATP), de forma que no sean las supervisoras quienes tenga que orientar sus acciones, ya que en el caso de la maestra Frida, no se percibe a sí misma con los saberes necesarios para sugerir de la mejor manera como la maestra Iris lo expresa en el siguiente fragmento:

Para evaluaciones igual les pregunté y pues sí, la ATP me dijo: sí, el día que tú quieras ven, pero como tienen sus cursos ya luego está ocupada. Si me hizo sugerencias al momento como de a ver, te explico aquí cómo vas a entrar, cómo vas a hacer las cosas, si quieres tómale foto. (p. 4. E2IGE)

La ATP sugiere de manera similar, parece improvisar al atender de manera inmediata la solicitud de las educadoras. Lejos de elaborar planes sistemáticos y organizados que incluyan la atención de aspectos específicos de la práctica, dan respuesta a las educadoras sin dar un seguimiento adecuado y pertinente que atienda necesidades particulares. Así, las educadoras van acumulando dudas con respecto a la forma en que deben que realizar su trabajo como comenta la profesora Ivette:

Me hace mis observaciones que a la mejor ¡ah!, te hizo falta en tu diario registrar esto, tu autoevaluación, esos tiempos muertos, pero pues considero que prácticamente pues no, no tengo el apoyo y cuando nos dice: “Ah, las vamos a citar”, este, para hacer una tutoría, para darnos un apoyo con la ATP, o sea, se queda en el dicho, pero no hay nada resuelto. (p. 5. E3MIAG)

De acuerdo con lo que comentan las supervisoras su equipo de trabajo las apoya de diversas maneras y así ellas logran enfocarse más en el trabajo pedagógico que en las tareas administrativas o de gestión. Sin embargo, las educadoras entrevistadas expresan que las asesorías las han recibido por parte de su Apoyo Técnico Pedagógico y señalan que dichas asesorías están más enfocadas en aspectos técnicos.

Algunas educadoras, como Gloria e Iris, dicen que sí han llegado a escuchar alguna sugerencia de su parte, pero que dicha estrategia no era coherente con las necesidades de formación que tenían en ese momento, en los comentarios se percibe poca disposición para ser apoyadas, se da por sentado que las sugerencias hechas por la supervisora no son funcionales. De igual manera se percibe la instalación del equipo de supervisión en su zona de confort, ya que no buscan la manera de transformar el sentido de su actuar, más bien parece ser más cómodo para la supervisora Frida, que las educadoras no se apoyen de su figura, puesto que así no se suman más actividades a su ocupada agenda, como comparte la profesora Martha:

A veces, aunque no le pidamos apoyo ella nos da sugerencias, pero las sugerencias no nos son, este... funcionales porque cada contexto es diferente. Yo lo tengo que hacer de la manera en que yo pueda dar mi clase o enseñar a los alumnos...como yo pueda, no como ella venga y me diga, porque a lo mejor no me va a funcionar o no conoce al grupo, los niños, las mamás, todo... A lo mejor sí me sugiere porque a lo mejor no le gusta a lo mejor la manera en que hago mi trabajo, pero si yo lo cambio pues ya, yo no voy a notar un...impacto en los niños solamente porque me dijo esto, o sea no, pues tampoco. (p. 3. E1MCV)

Los dos fragmentos anteriores muestran la idea de que las sugerencias recibidas por las supervisoras se hacen conforme a lo que ella ha decidido compartirles, evidencia que la supervisora Frida se apoya de contenidos de los cuales tiene mayor dominio, no importa si estos atienden o no al interés o necesidad de las educadoras, así como a las necesidades contextuales de las escuelas y de los alumnos, más bien se trata de evitar la improvisación, y de darle a las maestras algo con lo que ella pueda sostener su posición de asesora pedagógica.

De esta forma “los modelos de cambio y de reforma educativos que prevalecen han sido criticados por su aplicación de arriba abajo, estandarizada y burocrática a sistemas enteros, pasando por alto los objetivos y las personalidades de los profesores y los contextos en los que trabajan” (Hargreaves, 1998, p. 65).

La ATP tiene el rol de apoyar, acompañar y asesorar a las educadoras en aspectos pedagógicos que les permitan mejorar sus prácticas, indiscutiblemente, su rol juega un papel fundamental, pero las ATP´s de ambas zonas se alinean a los requerimientos de las supervisoras Remedios y Frida, formando parte de la maquinaria institucional, haciendo que todo funcione como si se tratara de perfectos engranajes que giran por el mismo fin; no existen sugerencias que realmente ayuden a las educadoras, puesto que los comentarios que hacen están sujetos a los requerimientos de las supervisoras, tal y como lo señala la profesora Gaby de la zona de la maestra Remedios:

La ATP en sus orientaciones, ella siento yo, que tiene toda la intención de ayudarnos, es buena persona, creo que sí quisiera ayudarnos, pero a veces no sé si ella se siente capaz, o si la limita la supervisora o qué, porque parece que le da miedo sugerir, como si fuera a decir algo que le moleste a la supervisora o que no vaya totalmente sobre la misma línea que ella. (p. 6. E11GAPA)

Las asesoras de ambas zonas de trabajo son maestras con pocos años de antigüedad, las inseguridades de estar haciendo su trabajo bien o mal hace que se sujeten a lo que la supervisora les sugiere, de la misma manera las supervisoras continúan apoyándose de contenidos de los que tienen dominio, de forma que, si

son cuestionadas, tengan la capacidad de fundamentar y sustentar lo que se les está diciendo, nuevamente se deja ver que se trata de relaciones unidireccionales, en las que las ATP no juegan un papel a la altura de las supervisoras, no se encuentran en posibilidad de sugerir para una toma de acuerdos, se trata de agentes subordinados que obedecen y atienden indicaciones.

La asesora es lindísima, es linda, pero creo que la imagen de la supervisora le impone tanto que ella está como a la expectativa de lo que ella diga, lo apoya, de lo que ella hace lo apoya, yo no veo que ella funcione de manera autónoma, en otras zonas la supervisora supervisa acá y la asesora allá, acá no, ellas van juntas a una escuela, juntas y le dice yo paso con tal y tú con tal, pero a ella no la veo sola, o sea la veo de pronto como la asistente de la maestra, y casi las sugerencias que te hace son muy similares o a veces son muy pequeñas, el día que me fue a observar sólo me dijo: oye, en ésta evidencia te falta la fecha de trabajo, pero nada más, no me dijo: oye trabaja en esto, mira aquí, mueve tal esto, hazle así; yo sentí que su observación fue muy mínima a lo que la función de ATP le corresponde. (p. 5. E8CIMG)

Como se puede ver desde lo que comenta la educadora Cristina adscrita a la zona de la maestra Remedios, las ATP's han comenzado a adoptar características de las supervisoras, pues al ser los agentes más cercanos a la supervisora, no pueden desviarse del discurso o decir algo distinto; cuando visitan a las educadoras se apoyan de cuestiones técnicas para sugerir cambios a las educadoras, no se asume su rol desde la atención prioritaria a aspectos pedagógicos para la mejora de las prácticas educativas, sino que se busca "corregir" lo que se está haciendo mal.

Al tratarse de maestras con pocos años en el servicio no se ha fortalecido la habilidad para reconocer y valorar el trabajo que cada docente realiza, se asume la función como un brazo de la supervisora, es decir, quienes realizan lo que a las supervisoras no les da tiempo, hacen lo mismo que ellas en diferentes escuelas aunque no signifique asesorar.

La supervisión cuenta con normas de valor de alta significación para la vida del grupo y para todos los sujetos que participan en esta organización, dichas normas

están definidas y tienen sanciones implícitas con alto alcance en la vida de las educadoras y en este caso de las ATP's. Los significados y representaciones se han incrustado en el inconsciente de los individuos, así la supervisión opera sobre la intimidad de estos de acuerdo a sus intereses.

La maestra Gloria, comenta que sí ha recibido mucho apoyo por parte de la supervisora Frida y de la asesora, sin embargo, mientras describe dicho apoyo se queda muy pensativa y trata de recordar cuál y de qué manera ha sido ese apoyo, se trata de una de las educadoras pertenecientes al grupo de las "consentidas"; trata de mantener una buena relación la supervisora, pero no logra identificar de manera precisa los aportes de la supervisión a su práctica.

Con la asesora, pues hemos recibido mucho apoyo (...) eh...igual en las visitas pues también nos hacen sugerencias, eeh (...) pues también nos ayudan aaah cómo debemos de ir realizando las actividades dentro del aula, eeh, nos dan orientaciones. ¿Qué más? Pues hasta en ocasiones nos facilitan de alguna manera algunos formatos para que nosotros podamos planear, entonces, mmm, creo que nada más. (p. 3. E4GOP)

De acuerdo con lo que comenta la maestra Gloria se puede dar cuenta que entran en tensión las relaciones de poder. Crozier y Friedberg (1990) enuncian que "analizar una relación de poder exige saber de qué dispone cada parte, y los criterios que definen la pertinencia de los recursos y su carácter más o menos movable" (p. 62).

Así la educadora Gloria tiene aspiraciones a la promoción de su función, y la supervisora, desde su rol puede apoyarla en la consecución de este propósito. Incluso esta educadora, que trata de defender la labor de la supervisora Frida, recae en la atención de aspectos técnicos al exponer que la ayuda que recibió fue con respecto a formatos para el trabajo, no pone en duda la capacidad de la maestra, asume que, por ser su supervisora, las "orientaciones" que recibe son adecuadas.

El apoyo que las supervisoras están dispuestas a ofrecer se encuentra delimitada por los contenidos que conocen y hasta cierto punto dominan, de ahí que se reconozcan como individuos en formación que aun requieren fortalecer y aumentar

sus saberes por medio de la revisión de nuevos materiales de trabajo, desde materiales didácticos, hasta bibliográficos.

Las educadoras reconocen que las aportaciones de las supervisoras no han atendido hasta este momento las necesidades propias ni las necesidades específicas de cada centro educativo y de cada alumno. Al tratarse de una responsabilidad que denota estar improvisada, sus funciones se enmarcan en la revisión de materiales que tienen las educadoras, sugerir en torno a lo que ellas deciden y delegar responsabilidades de asesoría a las ATP's.

Como señalan Tavizón y Acosta (2012) “Los supervisores escolares cuentan con un conjunto de saberes que son parte de ese juego [...], en el que se devela claramente que son servidores del sistema político del que forman parte activa” (p. 8).

4.2 CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS DOCENTES

Desde el rol de la supervisora, se juega un papel aún más complicado y retador dentro del ámbito de la gestión educativa, que es el de proporcionar a las educadoras las herramientas que permitan continuar capacitándose para el trabajo en las aulas. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, están fuertemente tensionadas las necesidades de la organización con las de las educadoras, por lo que dichas necesidades de las educadoras ocupan el último lugar en las prioridades de la organización supervisora.

Para las supervisoras de las zonas investigadas, sus saberes puede ser un elemento que juega a su favor o en su contra, las educadoras requieren apoyos precisos que las lleven a comprender mejor el quehacer docente por medio de las estrategias más pertinentes para la reflexión de la propia práctica. Las educadoras se instalan a que les digan cómo hacer las cosas, sin embargo, todavía no trascienden en el sentido del trabajo.

La maestra Remedios comenta que el espacio de capacitación es dentro de la supervisión, porque es amplio y permite realizar el trabajo, sin embargo, solo se

capacita a las docentes de nuevo ingreso quienes reciben tutorías como requisito para recibir su nombramiento definitivo. No se trata de una capacitación para todas las educadoras, ni se considera una formación que genere cambios profundos en la forma de concebir la función docente, “ahí en la supervisión se dan tutorías que son las que se estarían llevando a las maestras de nuevo ingreso (p. 13. E10AMO).

Dichas tutorías no incluyen en el discurso ni en la práctica la idea de capacitarse para un buen desempeño porque dichas tutorías se enfocan en presentarle a las educadoras los planes y programas de estudio vigentes, conocer lo que es la planeación mensual, los aspectos primordiales con los cuales debe contar, los materiales bibliográficos de los cuales se puede apoyar más adelante, el marco legal de la docencia para saber lo que no se puede hacer, las responsabilidades de las educadoras al pertenecer a una institución, sugerencias para el trato con los padres de familia, entre otros aspectos de tipo técnico.

Mientras que para la supervisora Frida se trata de un ejercicio de revisión de planes y diario de la educadora, comenta que se agendan de manera individual las asistencias de las maestras para que, entre ella y la ATP sugieran, sin embargo, no se trata de sugerencias pedagógicas, más bien se trata de un asesoramiento técnico en el que se indica cómo diseñar el plan y qué elementos debe contener el diario. Comenta que sí hay capacitaciones, pero más adelante explica que sólo cuando hay tiempo, aspecto que representa un problema tanto para ella como para las educadoras puesto que cada agente está ocupado con diversas tareas.

La distribución del tiempo de trabajo de las supervisoras se ha organizado en torno a sus propios intereses. En las capacitaciones a las educadoras, se toman en cuenta únicamente si sobra tiempo de entre todas las otras responsabilidades como lo expresa la maestra Frida. Explica en su comentario que la ATP es quien coordina las “capacitaciones”, y en ella recae nuevamente la revisión de planeaciones. En específico habla de un curso-taller que se llevó a cabo, el cual el departamento de formación continua ofreció a supervisoras para que se implementara en las zonas escolares, a pesar de sus comentarios tan positivos de este espacio ninguna de las educadoras habla de dicho curso.

A veces el tiempo no alcanza para las capacitaciones, en ocasiones qué más quisiéramos pero son tantas, es tanto el trabajo que no es posible, pero cuando tenemos el tiempo y también las maestras tienen el tiempo, si se dan asesorías, igual ellas tienen mucho trabajo y como vienen por información semanalmente tratamos de no fastidiarlas, porque salen cansadas, y las coordina mayormente la ATP, y yo, entre ella y yo se hace, por ejemplo en este ciclo nos hemos reunido para conocer el programa del Nuevo Modelo Educativo y revisar los planes, a veces las citamos en diferentes días, las agendamos individualmente para que nos enseñen cómo están haciendo sus planes y su diario, para que entre la maestra y yo les podamos sugerir qué hacer. (p. 6. E5MGOA)

Programar reuniones pedagógicas con las educadoras implica mayor compromiso, formación, saberes pedagógicos, detección de necesidades, organización de actividades, seguimiento y evaluación del trabajo que se lleva a cabo. Para las supervisoras y las educadoras representa mayor carga de trabajo, y entonces, evitan en la medida de lo posible todo encuentro con fines pedagógicos. La maestra Frida enmascara la carencia de asesoría pedagógica con la comprensión a las educadoras, ya que justifica el no hacerlo para no “fastidiarlas”.

Tuvimos con las maestras el curso del PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), excelente, muy interesante porque es algo que a todos nos hace falta, y estuvo maravilloso...con muchas ideas y muchas sugerencias...nosotros lo bajamos a las educadoras y pues ha sido maravilloso. (p. 6. E5MGOA)

La supervisora tiende a defender su propio trabajo, reitera su compromiso con el logro de los aprendizajes de los alumnos y, como podemos ver, en el fragmento citado, la maestra califica como bueno el trabajo que hace, señala que a todas les hace falta, sin embargo, las educadoras expresan que las orientaciones no son lo que ellas y los alumnos necesitan, porque al hablar de buenos resultados de los alumnos implicaría la sistematización y organización de los avances por medio de un seguimiento, pero lo que evidencian las observaciones realizadas en las visitas

de supervisión y los comentarios de las educadoras, esto no sucede. Incluso la maestra Frida comenta “hemos visto muchos resultados positivos en los niños... aprendieron mucho”, sin embargo, hay educadoras en la zona que no están enteradas de dicho taller; más bien se trata de un juego de simulación de las supervisoras con las autoridades para probar que se llevó a cabo la encomienda de llevar la información a la zona, legitimándolo con una que otra educadora.

Por otro lado, el curso al que refiere es un programa federal, es decir, se trató de una tarea institucional que por indicación se tenía que implementar; la maestra Frida, se ha apropiado de estrategias similares a las de las educadoras, para presentar su trabajo como inmejorable; habla del curso como una maravilla para el trabajo, limitando su opinión a calificar como bueno todo aquello que (las autoridades a las cuales se encuentra subordinada) le indican que realice en su zona de trabajo.

No ha habido un seguimiento sistemático que dé cuenta de los logros concretos que han tenido los alumnos, ni se evidencia que en efecto las maestras hayan implementado las sugerencias ya que, de hecho, ellas revelan que le dan las gracias por cortesía, pero que sienten que no les sirven las sugerencias. Si bien,

La realidad es muy desigual, la obligación de realizar a plazo fijo y por imperativo legal, el proyecto curricular en todos los centros ha provocado en muchos casos una implicación meramente burocrática y ficticia del profesorado, que se traduce en una simple faena de aliño que en nada afecta a la mejora de la calidad de la práctica. (Pérez, 2000, p. 172)

Otra de las estrategias de la supervisora para legitimar el poder y control que ejerce sobre la zona escolar, radica en el discurso que es capaz de enunciar frente a las educadoras y demás agentes educativos, puesto que “Los movimientos discursivos son «jugadas» en el juego de la interacción con los que los actores gestionan su propia imagen delante de los demás” (Criado, 1998, p. 59).

En las relaciones o interacciones que se da entre educadoras y supervisoras, hay una dinámica en donde se valora el saber de cada agente educativo, por lo tanto, cada sujeto se esfuerza por construir de manera cuidadosa el tipo de discurso que

emite. La supervisora en su discurso revela la verdad de sus prácticas, sus opiniones, actitudes o razones para justificar porque no se realizan determinadas funciones.

Las educadoras comentan que las únicas oportunidades que se tienen para capacitarse para trabajar con los alumnos son los cursos que ofrece SEP por internet, en el caso de la maestra Cristina, la supervisora Remedios les recuerda que pueden hacerlos; en el caso de la maestra Frida, la maestra Gloria comenta que el papel de la supervisora es monitorear quiénes y cuáles cursos son los que se reciben por parte de las educadoras, nuevamente, el rol de las supervisoras se apartan de las tareas de apoyo a la práctica y recae en las tareas para el mantenimiento del control. Martín Criado señala que:

En la medida en que una persona pertenece a un grupo social, adquiere el sentido de su economía comunicativa: de los tipos de sitios, situaciones y acontecimientos sociales que en cada uno se dan y del tipo de conducta que hay que presentar en cada uno de ellos. A través de las redes sociales por las que se mueve, el individuo va a adquirir una competencia comunicativa: un aprendizaje práctico de las situaciones sociales y de los rituales de interacción y estructura de constricciones propios de cada una. Pertenecer a un grupo implica, en este sentido, compartir con el resto de los miembros del grupo una competencia comunicativa. (1998, p. 59)

El papel que la supervisora Frida juega desde su rol es vigilar el cumplimiento de los cursos en línea que se ofrecen por parte de SEP, con lo cual, ella legitima su rol de “apoyo”; los comentarios que la supervisora hace a las educadoras, como se ha visto a lo largo del capítulo, no atienden a aspectos pedagógicos de la práctica, sin embargo, dichos cursos proporcionan a las educadoras elementos, mismos que sirven a la supervisora para justificar el avance de su zona en cuanto a la capacitación de las profesoras. Las educadoras muestran un poco de inconformidad por recibir dichas capacitaciones, pero por otro, ya no tienen interés en recibir ayuda por parte de la supervisora ni de la ATP.

De esta manera, las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica. Parece, pues, evidente que los intentos meramente formales y burocráticos de incrementar la cooperación entre los docentes no conducen sino a una colegialidad forzada y ficticia que incrementa las obligaciones, la saturación laboral y el hastío profesional. (Pérez, 2000, p. 172)

La educadora Iris se contradice cuando explica que el curso de emociones que la supervisora les dio, no le aportó nada de utilidad, pero señala que requiere apoyo en este rubro. Esto da cuenta de un ambiente hostil y principalmente de rechazo hacia los esfuerzos que hace la supervisora por aportarles algo nuevo.

En el tiempo que yo he estado no ha habido ninguna capacitación. En el CTE siempre seguimos sólo la guía y sólo en la sesión pasada venía que revisáramos bibliografía para checar lo de libros, qué libros eran aptos para los niños, qué libros podíamos usar, casi la mayoría de los CTE's se han enfocado al curso de las emociones, como que todo va así para allá, no a todos nos funciona igual, pero ella quiere que sea como una regla en lugar de ¿cómo? una estrategia...como una deficiencia es pensamiento matemático, como que igual no he entrado tanto, lo que me importaba era ya que pudieran adentrarse a la lecto-escritura para que ya mínimo empezaran a escribir solitos su nombre, en eso es lo que me centré más y si la regulación de conducta (menciona nombres de alumnos que requieren apoyo). La supervisora nos sugirió algunas cosas, la biblioteca que es lo que ahorita hemos diseñado mejor, se compraron más libreros para acomodarlos para que los pudieran ver y para la lectura de cuentos, igual que los padres vinieran a leer diario. (p. 7. E2IGE)

De acuerdo a los fragmentos anteriores estos dan cuenta de no tener la disposición de aprender de la supervisora Frida, la mala comunicación ha generado un clima laboral poco propicio para compartir espacios; las educadoras no quieren recibir cursos por parte de la supervisora, ya no es importante el curso en sí, las temáticas que se aborden, los contenidos que se revisen o el material que se promueva; lo

que las educadoras quieren es mantenerse alejadas de la supervisión, y tener contacto con ella únicamente cuando sea absolutamente necesario.

Hay educadoras que muestran interés por las asesorías agendadas por parte de la supervisión, pero cuando asisten con los materiales solicitados, nuevamente el factor tiempo es usado como estrategia de la supervisora para evitar la asesoría, entonces para las educadoras significa una pérdida de tiempo. Incluso perciben la inseguridad de la supervisora, comentando que quizá no sabe qué es lo que les va a sugerir. Así lo expresa la maestra Ivette:

Al momento de que tú vas y dices, bueno, quiero, cuando va a haber la actualización, porque aquí luego nos dicen lleve sus planeaciones para que lo revisemos y veamos en que lo vamos a mejorar, pero ya llegas allá y ya no hay tiempo...no tiene el tiempo para atendernos o tampoco sabe qué es lo que nos va a sugerir, pues si también es una pérdida de tiempo. (p. 16. E3MIAG)

La supervisora Remedios por su parte también evita las oportunidades de compartir espacios con las educadoras, ya que supondría llevar a cabo una retroalimentación al trabajo de las profesoras y poner en evidencia el dominio o la falta de este en aspectos pedagógicos, evidenciarse de esta manera pone en riesgo la identidad personal de la supervisora ya que la “identidad de los sujetos se construye en el orden de las interacciones con los otros: en las definiciones del yo —que suponen un determinado valor social— que allí se negocian” (Criado, 1998, p. 61).

Se trata de un juego de interacciones en el que se lucha por ver quién sabe más, incluso la supervisora reconoce que las educadoras cada vez están mejor preparadas y pueden rebasarla en conocimientos, y esto puede poner en riesgo su poder sobre las educadoras.

4.3 PLAN DE TRABAJO DE LAS SUPERVISORAS

La supervisión a través de los agentes que la conforman busca la manera de cubrir con las funciones que las normas delimitan, procuran sostener la organización y uno de los elementos de apoyo que emplea es el control social. En la figura de

supervisión el poder es un atributo que mueve la mayoría de las participaciones que se llevan a cabo en la cotidianidad de la función, el poder se impone ignorando la relevancia de la interacción humana tanto de los centros educativos como en la misma supervisión.

Cada supervisora en su rol cuenta con un determinado grado de autonomía para la toma de decisiones con respecto a las actividades que se habrán de desarrollar a lo largo del ciclo escolar y su margen de libertad para actuar y discursar se ve definido por los intereses particulares. Crozier y Friedberg comentan que dichos agentes de poder “disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en las interacciones” (1990, p. 61).

El plan de trabajo de la maestra Frida parece estar diseñado a modo de agenda, puesto que en él se registran las fechas en que se atenderá determinado rol, así como las visitas de supervisión; otra información contenida son aspectos que podrían mejorarse en las educadoras, la supervisora identifica “debilidades” en el trabajo y llama seguimiento al ejercicio de regresar las veces que sea necesario para observar si los alumnos están logrando los aprendizajes esperados, no se planean actividades que desde la supervisión puedan implementarse para atender la necesidad pedagógicas de las educadoras, incluso dichas necesidades profesionales no se detectan como parte del ejercicio de la supervisora, se trata de una tarea que se delega a cada una de las educadoras.

Por decir si fuimos a la visita con la maestra fulana y vimos que, a lo mejor, le falta, por ejemplo, promover competencias matemáticas, pues en ese plan se pone, para que a la siguiente visita veamos cómo va, si ya implementó otras estrategias, si ya están avanzando mejor sus alumnos, se registran las dificultades que pudimos ver en la visita de acompañamiento y ahí igual vamos registrando que se supere la dificultad, y si hay una nueva, pues se anota y ahora a observar cómo avanzan en ella. (p. 4. E5MGOA)

La supervisora expone la relevancia de que cada maestra sea quien evalúe, ya que son quienes están con los alumnos, sin embargo, de acuerdo a lo que enuncian las educadoras no existe el apoyo o asesoría para realizar dichas evaluaciones, se

enfoca primordialmente en revisar que estén presentes, que haya anotaciones con avances de los alumnos, y que no haya información repetida entre un alumno y otro; de manera aleatoria se eligen algunas evaluaciones y la supervisora -con ayuda de la ATP- leen y revisan que no digan exactamente lo mismo, es decir, se trata de observaciones técnicas de la tarea evaluadora, más no se contempla el contenido de dichas evaluaciones.

Cuando se identifica que la educadora en sus evaluaciones mensuales redundaba mucho en que hay dificultad con cierto alumno y en determinados aprendizajes, se identifica como un punto rojo que requiere atención; se le sugiere a la maestra atenderlo de manera urgente y oportuna, pero la observación se queda en un recordatorio al cual no se le da seguimiento y menos atención pedagógica por parte de la supervisión.

La supervisora Frida habla del plan de asesoría como un organizador de actividades al que confiere la responsabilidad del trabajo de aula únicamente a las profesoras, así mismo, se evidencia su rol de vigilancia más que de asesoría, pues el plan contempla identificar qué se hace o no, qué dificultades hay, cómo cada una las soluciona, la supervisora es consciente de la gran labor que realizan las educadoras, pero espera que cada una resuelva sus conflictos de manera individual, no se contempla el aporte de materiales de apoyo, acompañamientos directos en las escuelas, capacitaciones de acuerdo a los requerimientos, entre otros; los registros de las “debilidades” de las maestras quedan en eso, en el registro, pero no en la sistematización y la atención de la necesidad de capacitación pedagógica.

La supervisora Remedios, quien ingresó hace un año, comenzó con la elaboración del diagnóstico de su zona de trabajo para que se atendieran de manera personal las necesidades de formación, este fue un aspecto que se tomó en cuenta para el diseño de un plan de trabajo de supervisión, ella comentó que no se consideró el aspecto normativo sino lo pedagógico, pero cuando especifica sus elementos, éste contiene aspectos técnicos como verificar la planeación y evaluación que realizan las educadoras.

El plan de trabajo se realiza de acuerdo a las necesidades detectadas, se van haciendo, se plantean los objetivos...se plantea un objetivo, se plantean, este, metas, acciones y este, a veces van enfocadas a ciertos docentes, digo, ya tenemos hasta la lista de quienes, a quién va enfocado y hay otros que son generales, y hay otros que son sólo para directoras, entonces va dependiendo de ellas; ...ves una necesidad en los niños, entonces se gráfica, se ve a qué le vamos a dar prioridad, hay algunos campos a los que hay que darles como seguimiento constante y otros que son nada más como, la maestra requiere como más información, nada más, entonces, digamos, educación física, o sea, tiene, hay, este, la propuesta preliminar de educación física es una buena opción, entonces, para qué se complican tanto si está la propuesta de educación física, entonces nada más es darles como la información para que ellas puedan revisar las actividades de educación física, en otras hay que trabajar más a profundidad con los contenidos (11. E10AMO)

La supervisora explica que la intervención debe ser un elemento de gran prioridad en los grupos de trabajo, por ello sistematiza la información a partir del diagnóstico de los alumnos ya que esto le da un panorama de lo que se está avanzando, además le permite identificar en las observaciones de aula si dicho diagnóstico y las evaluaciones periódicas se están tomando en cuenta en las planeaciones de las educadoras.

El plan de trabajo del que habla la supervisora Remedios comprende varios elementos, la maestra define objetivos a cumplir con cada educadora, parte de sus necesidades y se diseñan acciones para atenderlas. Si bien, las profesoras comentan que no todas reciben visitas, la supervisora lo confirma porque el plan de asesoría se enfoca en las educadoras que requieren mayor apoyo, “yo le pedí a la ATP que integráramos a una que otra maestra que ya pasó la tutoría pero que, digo, que representa como que esa debilidad. (p. 13. E10AMO)

De acuerdo con las visitas se determina quienes han superado dificultades en cuanto a la intervención frente al grupo valorando los cambios realizados en cuanto

a las consignas y formas de apoyo dadas en el aula y también le ayudan a identificar si otras docentes requieren atención prioritaria.

En el caso de la supervisora Remedios puede identificarse un especial interés en la atención de aspectos técnico-pedagógicos, hace mención de un plan que considera la atención a determinados aspectos de la práctica que aportarían elementos para el mejoramiento de las prácticas, de acuerdo a lo que comenta puede dar cuenta de que la planeación de la supervisión es un proceso de revisión y evaluación continua que permite revisar estrategias a favor de los aprendizajes de los alumnos, aunque finalmente su intervención recae en la atención a los medios y no a los fines de la educación.

...detectamos las escuelas que requieren como mayor apoyo, a las que se les va a dar acompañamiento sistemático, entonces a esas ya están detectadas (12. E10AMO)

Con respecto a lo que se va comentando, para la supervisora Remedios, la pedagogía puede atenderse desde la revisión profunda de documentos ya establecidos desde el material bibliográfico de apoyo a los docentes. Dicho material bibliográfico funge como la solución absoluta a los problemas de la práctica, más no se presta atención a las necesidades particulares de cada maestra y a las dificultades de cada centro educativo y de cada alumno.

Sería importante reconocer que cada escuela se encuentra en determinados contextos y por lo tanto los textos de apoyo a la pedagogía necesitan ser analizados desde esas diferencias, asimismo más que sugerir la lectura se requiere de acciones de innovación y transformación del trabajo en espacios determinados para ello.

La supervisora menciona muchos materiales de apoyo a la práctica, así como contenidos e información que se debe proporcionar a las profesoras, incluso comenta que basta con leer porque ahí está todo listo, pero no se genera la reflexión y la conciencia sobre lo que se encuentra escrito, la realidad de las escuelas o sobre los procesos madurativos y cognitivos de los niños.

4.4 EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

En el espacio de CTE las supervisoras tratan de legitimar y mantener su rol de líder por medio de significados, reglas y valores para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguren la vida de la institución; dichos significados permiten al sujeto reajustar su mirada del mundo exterior. De acuerdo con lo que refieren las educadoras, tanto la supervisora Remedios como la supervisora Frida tienden a redundar en determinados conceptos, teorías o ideas; dichos términos se retoman en cada CTE esperando que cada educadora los conozca y los domine, así como que los incluya en el discurso.

Siento que el cuestionamiento es constante y repetitivo lo que hace que se pierda el enfoque del CTE...siempre lo mismo, siempre las mismas observaciones. (p. 5. E6PAQP)

Está muy atenta al manejo de los conceptos, como que se fija mucho que no digamos palabras que no son y así. (p. 10. E11GAPA)

Cuando tu participas te observa mucho en las palabras, o sea, tienes que cuidar hasta el lenguaje que tu utilizas porque te dice: mira, lo que tú me estás diciendo es esto, no vas por ahí (15. E8CIMG)

No es tan necesario estar repitiendo lo mismo a cada rato, sino que, si ya se dijo en una ocasión y que se aclare en ese momento, pues ya procedes al siguiente punto, no te tienes que estancar a ese mismo punto y escuchar a todas y que todas repitan lo mismo. (p. 7. E3MIAG)

Con los fragmentos anteriores las educadoras confirman el hecho de que las supervisoras se apoyan de términos y maneras de conceptualizar que –hasta cierto punto- dominan, así consiguen posicionarse por encima de las educadoras al saber “más” que ellas porque conocen muy bien algunas palabras y hacen un manejo cuidadoso de las palabras. De la estrategia anterior, las supervisoras Remedios y Frida consiguen remarcar el valor de su posición en el CTE y dejar claro al grupo de

educadoras que son ellas las que poseen el valor y el poder para hablar, corregir y aportar. Pero “en la práctica, esto puede ocasionar que los detentadores del poder respalden a sus expertos ideológicos en escaramuzas teóricas que en nada atañen a sus intereses” (Berger y Luckmann, p. 157).

En la actualidad, las formas en que se han llevado a cabo las tareas de supervisión en la zona de la supervisora Frida ha generado que las educadoras reaccionen de manera negativa, la supervisora se ve amenazada por las participaciones de las educadoras, mismas que cuestionan su posición de poder en la zona de trabajo.

En la institución se han generado formas particulares de organización que legitiman lo que se hace dentro de ella, tales como llevar papeles bond con formatos en blanco que hay que llenar (y de los cuales, la supervisora va llenando durante la sesión y mismos que pueden llenar las educadoras, mientras sea la supervisora quien dicta qué escribir), llevar preguntas diseñadas sacadas de las guías (en las cuales no se profundiza, no se reflexiona y sólo se busca dar respuesta), llevar dinámicas y juegos (que no se prestan a emitir opiniones del trabajo), entre otras.

Por otro lado, se estructuran formas de responder a las demandas para encontrar solución a las tensiones, tales como pedir que mejor se apresuren y dejen un tema de conflicto para el final o no saldrán a tiempo, interrumpir las participaciones para salir a contestar llamadas y lanzar preguntas a las educadoras del grupo de las “consentidas” para evitar que crezca el conflicto.

Las supervisoras tienen claridad y dominio en cuanto a determinados significados e ideas, por lo tanto, prefieren retomar dichos conocimientos con las educadoras para no salir de la zona de confort en que se encuentran, para reforzar la idea de que ellas como supervisoras son quienes cuentan con el conocimiento y que, desde el rol de educadoras, no se ponga en duda que se cuenta con el saber necesario para desempeñar la función.

El CTE se ha establecido como acción rutinaria, con lo que se pierde la oportunidad de progreso, transformación y mejora. En ambas zonas se identifica un problema en el ejercicio de compartir las experiencias en el espacio de CTE, las educadoras comentan que las oportunidades de hablar son limitadas, la supervisora pide a todas

que lean los apartados de la guía, más no se solicita una participación referente a las experiencias educativas, por otro lado, tampoco se genera el compartir en las mesas de trabajo, ya que la supervisora trata de mantener el control de todos los comentarios que surgen durante la sesión.

La teoría para las supervisoras juega un papel fundamental, tener el dominio de dicha teoría es lo más importante para poder desempeñarse de la mejor manera en las aulas, sin embargo, no dan cuenta de una articulación entre teoría y práctica ya que los comentarios no van más allá del manejo de conceptos y no se ponen en práctica de acuerdo con las realidades vividas en las aulas, como expresa la profesora Pamela “como si quisiera ayudar, pero te interrumpe con sus preguntas”. (p. 5. E6PAQP)

Por medio de esa estrategia la supervisora Remedios legitima su valor y posición dentro de las sesiones, ya que –a través de las preguntas que realiza a las educadoras- retoma sus funciones de “coordinar” y “dirigir” el CTE.

Pues ella nada más va leyendo las fichas para el consejo y vamos haciendo lo que ahí dice, pero no se fija ni lo que decimos, yo creo que todas tenemos aportes importantes que hacer, pero ella nomás dice, bueno ya, quien más, y una participación de cada mesa y se acabó, ni les da seguimiento a las participaciones, y luego como te digo que tiene a sus consentidas a veces cuando una participa ni escucha lo que dice y no deja que nos apoyemos entre nosotras. (p. 4. E1MCV)

En la zona de la maestra Frida, las educadoras señalan que la supervisora no está preparada para coordinar el CTE, comentando que no se ve un dominio de las guías, por lo cual se vuelve imposible que la supervisora les haga aportes que realmente ayuden en el mejoramiento de las prácticas, su participación se limita a la lectura de las guías, siguiéndolas como recetas exactas de lo que debe hacerse; una de las educadoras comenta que la participación de la supervisora sí refuerza el CTE, pero al profundizar con preguntas, comenta que la confunde y que quien en ocasiones la apoya en la aclaración de dudas es la ATP, ya que la supervisora no responde de forma positiva a los cuestionamientos.

Que tú cuestiones y que te diga, pues léelo, ahí viene en la guía, pues no siento que esté preparada como para abordar el tema ¿no? (p. 7. E3MIAG)

Las participaciones de la supervisora refuerzan el CTE...a veces como que, si nos confunde un poquito, ya en base a lo que (...) están viendo, llegamos a preguntar, porque cuando tenemos dudas pues lógicamente que no nos quedan muy en claro las situaciones entonces el volver a preguntar cómo debemos trabajar eeh, ciertas problemáticas...pues ya la asesora, el asesor técnico es la que ya nos va más o menos diciendo cómo debemos de...realizarlo. (p. 5. E4GOP)

En torno a la tarea de realización de la Estrategia Global de Mejora Escolar (EGME) las supervisoras no llevan a cabo un asesoramiento con respecto a las actividades de cada escuela, los comentarios que se realizan en torno a éstas se limitan a la fase intensiva del CTE cuando se realiza por primera vez, la supervisora comenta los aspectos que dicha EGME debe contener y sugiere formatos para la organización de la información en donde se revisa la redacción.

La EGME es el conjunto de herramientas que permiten al colectivo docente organizar las acciones establecidas en la Ruta de Mejora, para atender integralmente las prioridades educativas del plantel; determinando la manera en la que participan docentes, alumnos, padres de familia y la mejor forma de aprovechamiento de los recursos técnicos, financieros y materiales que dispone la escuela en los ámbitos de gestión en los que el colectivo docente toma decisiones. Diseñada para superar la dispersión de esfuerzos, la realización de ejercicios aislados, la obtención de productos no articulados y participaciones de los docentes en solitario, al promover la focalización, vinculación y eficacia en el desarrollo de las acciones de mejora escolar (SEP, 2016).

A lo largo del ciclo escolar la forma en que se retoma dicha EGME es en las visitas de supervisión, en las cuales, la supervisora constata que se tenga físicamente, pero no se hace ninguna revisión o seguimiento de las actividades, pregunta si lo que se ha escrito en ella se está llevando a cabo, pide una copia para poder revisarla.

En el CTE les recuerda a las educadoras que deben darle seguimiento, pero desde la institución supervisora no hay conocimiento de las problemáticas de las escuelas ni de las actividades o estrategias con las cuales dichas problemáticas se están atendiendo. Así en la zona de la maestra Remedios, las educadoras dicen:

Cada uno a como pueda hace su estrategia o va viendo que funciona, lo que diseñamos si aun aplica o ya tenemos que hacer cambios, y pues eso ya se hace en cada escuela, con tu compañera vas viendo qué tienen que modificar, o qué le van a agregar o a quitar. (p. 4. E6PAQP)

Cuando la realizamos (EGME), la supervisora nos va diciendo qué partes lleva, cómo se hace, nos imprimió unas hojas con los conceptos de meta, objetivo, visión, misión, etc. Con esas nos decía que nos guiáramos para la ruta, pero no es como que ella sugiera cómo atender a cierta necesidad de la escuela...cuando se hace, ella no sugiere, a veces se exponen al final y seguún nos sugerimos entre todas, pero ella solo te dice que está bien, o si no le gusta ya le va cambiando, pero más bien, ella siento que nos corrige mucho la forma de redacción en el trabajo, más allá de las actividades y todo eso. (p. 9. E11GAPA)

Ya ni se ha acordado de revisarla, con eso de los clubs estamos más preocupadas por los clubs y los planes que no los sabemos hacer, y ni sacamos la ruta, nada más el mes pasado al final de la sesión nos dijo que no se nos olvide trabajar la ruta y que le demos seguimiento en las escuelas, que quiere verlas ahora que vaya a vernos, pero ni sabe qué hacemos. Y luego cuando viene a la escuela solo entra y se pone a mover todo y ya que le enseñamos que tenemos la ruta nos dice que, si tiene que ver con el plan, ¿no?, que sí le decimos, y ya con eso. (p. 4. E1MCV)

Se encarga de que realmente lo que hemos propuesto se esté cumpliendo, que hagamos la rendición de cuentas, que hagamos la planeación, que ejecutemos las actividades, pero no se involucra en que “a ver, van a hacerlo así...” (p. 8. E8CIMG)

En tanto que en la zona de la maestra Frida, las educadoras señalan:

Después del consejo extraordinario se le queda una copia a la supervisora y hace una revisión. (p. 3. E9MSC)

Prácticamente nos dice ahí están los programas, ahí están los libros, búsqúenle, ahí viene cómo lo van a plantear...solamente una ocasión recuerdo que dijo ¡ah!, aquí están los puntos que debe de tener, pero al momento de ir y decir, maestra, oiga cómo le vamos a hacer en cuestión a la misión, a la visión, este, cuál es la diferencia entre visión-misión o los conceptos, prácticamente ahí, si no se sabe la respuesta te lo toma como, como si la estuvieras cuestionando y prácticamente atacando, tienes dudas y que ella te lo pueda resolver ¿no? (p. 6. E3MIAG). Así,

Cuando las reformas educativas decididas, diseñadas y desarrolladas desde la Administración, se convierten en propuestas y exigencias burocráticas, derivan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula, aunque se modifique el lenguaje y la jerga profesional (Pérez, 2000, p. 172).

Tanto en el caso de la maestra Remedios como en el caso de la maestra Frida, el CTE significa un espacio óptimo para la supervisión, en el que al estar todas reunidas se tiene la oportunidad de ver cómo es que llevan a cabo las actividades en las escuelas.

Mientras el CTE se plantea como el espacio en el que reine el trabajo colaborativo como estrategia de mejora, está siendo utilizado como el espacio de **vigilancia** más cercano a la realidad de cada una de las instituciones pues al tener a todo el colectivo reunido, la supervisora tiene la oportunidad y principalmente los recursos para enterarse puntualmente de cada situación dada, tanto problemáticas para poder estar preparadas para cualquier situación, como a los resultados exitosos del trabajo, que sirven como elementos para la rendición de cuentas a sus superiores.

Las sesiones, básicamente, sirven a la supervisora en su tarea de tenerlas bajo control, pero no aporta elementos a las educadoras que les permitan desempeñar mejor sus funciones. Toda actividad social en la supervisión implica la comunicación, en especial, atendiendo a la necesidad de las educadoras por

estrategias para la mejora de las prácticas, se requiere que haya un flujo de información de utilidad por medio de intercambios en los espacios diseñados para esto, como lo es el CTE.

Dichos intercambios condicionan las relaciones que se dan, pero desde la figura de supervisión, la comunicación entre colegas está limitada a los cuestionamientos y formatos que contiene la guía para el funcionamiento del CTE.

4.5 LAS VISITAS DE SUPERVISIÓN

La estabilidad de la supervisión depende del control que la supervisora mantiene en su rol de líder. Pero también es importante conocer qué se decide de acuerdo con los intereses particulares, y lo que se hace bajo esa ilusión de libertad y autonomía institucional.

Hablar de la cultura organizacional de las zonas escolares investigadas requiere reconocer a los agentes educativos como sujetos regidos por una serie de normas en donde se tejen relaciones definidas principalmente por la comunicación, pero que en ambas zonas ha generado rupturas por la posición de superioridad de las supervisoras definidas en las estructuras jerárquicas de poder.

Como ya se ha referido la supervisora Remedios organiza su plan de mejora considerando las necesidades particulares de cada educadora y adecuando según los avances. Mientras que la supervisora Frida comenta que las visitas de asesoría y acompañamiento son muy importantes porque permiten que las educadoras observen su práctica desde una perspectiva distinta que propicie la mejora.

La organización de la supervisora Frida difiere de la supervisora Remedios por la manera en que define las visitas, porque se enfoca en señalar su importancia más que en explicitar la organización, ella explica que da prioridad a las escuelas con maestras de nuevo ingreso, sin embargo, la maestra Iris -que atiende esta característica de docente de nuevo ingreso-, comenta que ha solicitado las asesorías y no ha recibido ningún tipo de acompañamiento.

La forma en que se sistematiza la información de esta zona no está relacionada con la atención de aspectos prioritarios de cada educadora o grupo de alumnos, más bien responde a la necesidad de rendir cuentas a las autoridades educativas, ya que la supervisora comenta que la información es importante, puesto que debe entregarse un número determinado de visitas por mes al departamento de preescolar, dichos registros de las visitas son regresados a las zonas y se anexan en el expediente personal de cada educadora. Estos expedientes de educadoras están en la dirección de cada centro escolar, no se trata de un documento al cual dé seguimiento la supervisora.

Por otro lado, se trata de un mecanismo de control que, a ellas como supervisoras, beneficia en el aspecto económico, por lo cual, no se puede evitar esa parte del trabajo, no importa la calidad de la información que se entregue, más bien es un lineamiento que la obliga a rendir cuentas, por lo que su mayor prioridad no se enfoca en los avances o mejoramiento de la zona escolar.

De manera sutil pero significativa se ejerce presión para que el personal se ajuste a las normas de conducta de clase que se esperan dentro de la organización. Así la autonomía es una ilusión que alimenta una sensación de independencia profesional pero que ata al régimen institucional de la escuela. Es un importante compromiso entre la libertad y el control. Refuerza la integración de los individuos a la organización alentando un sentido de eficacia personal e involucrando la subordinación del individuo al control organizativo. Tiene una poderosa función ideológica, así como una implicación para la estructura de control. Pone de relieve la independencia de unos sobre otros estimulando el aislamiento y la separación. (Ball, 1987, p. 129).

Al cuestionar acerca de la sistematicidad de la información recabada en las visitas de supervisión, la maestra Frida comenta que el seguimiento se hace en el momento mismo de la visita, por medio de asesorías en las que se sugiere a las educadoras la implementación de actividades o estrategias. A esto, le suma el comentario de que cada educadora, si requiere apoyo específico, puede asistir con toda confianza

a solicitarlo, más no constituye un elemento de importancia en el plan de trabajo de la maestra. Mientras que la maestra Remedios comenta:

Las escuelas que requieren como mayor apoyo... vamos por lo menos una vez al mes... y decimos, bueno, pasó esto, sí mejoró en esto, este, o no mejoró, entonces hay que ir otra vez, entonces se hace un, es más se organizan unas visitas para todo el ciclo, de acuerdo con los resultados, si vemos que esa escuela, la que detectamos con necesidades de apoyo y se les da ese acompañamiento, si pasados seis meses o tres meses consideramos que ya no es necesario y hay necesidad en otra escuela entonces se cambia, adaptaciones que se van haciendo. (p. 12. E10AMO)

Para la maestra Remedios, la visita a las escuelas es dada como vigilancia del trabajo. Aunque comenta que la hay, no hay sistematicidad de la información, más bien, las escuelas focalizadas, reciben visitas de vigilancia con mucha frecuencia para que las educadoras se vean obligadas a hacer cambios, pues de lo contrario, se les seguirá visitando, aunque dichas visitas no signifiquen la realización de aportes para el trabajo.

Partiendo de lo que comenta la maestra Cristina (perteneciente al grupo de las maestras consentidas), las visitas de la maestra Remedios consisten en el registro de las actividades a lo largo de toda la jornada, al finalizar, se lleva a cabo un acompañamiento en el que se revisa primeramente, que se encuentren todos los materiales de apoyo a la práctica (planeaciones, diario de la educadora, expedientes personales de los alumnos, notas tomadas durante el día, ficha de alumnos focalizados, EGME).

Posteriormente, se lleva a la reflexión de si las actividades desarrolladas en la mañana de trabajo atendían al enfoque de los planes y programas de educación preescolar, que se enuncien los aprendizajes esperados en cada campo y área de desarrollo y que las actividades hayan sido congruentes, se presta atención al uso de los materiales didácticos (que sean atractivos y que permitan la movilización del pensamiento en los alumnos); revisa que las aulas tengan ambientación con referentes pedagógicos de apoyo a los aprendizajes, así como que todos los

espacios de la escuela se utilicen para mantener a los alumnos interesados en las actividades.

Es decir, se presta atención a que, durante la sesión, las actividades realizadas generen el interés y curiosidad de los alumnos, así como la duda, que se les coloque en conflictos cognitivos que permitan que por medio del razonamiento se busquen soluciones. Para la supervisora la presentación del aula es importante, pues enfoca su observación a que esté limpia y ordenada, con la posibilidad de movimiento de los alumnos y que se generen actitudes hacia el cuidado del espacio.

Se atiende a aspectos para la optimización del tiempo y se sugiere para evitar que las maestras desatiendan a los alumnos que terminan pronto las actividades. Apoya a las maestras en la reflexión de cómo reaccionaron los alumnos a las actividades y en ocasiones se hacen sugerencias alusivas a las prácticas de enseñanza.

Por medio de preguntas, la supervisora lleva a las educadoras a pensar en lo que sucedió en la jornada de trabajo, y a pensarse a sí mismas como eje del aprendizaje en los alumnos, las educadoras hablan desde su sentir y posteriormente se apoyan de los registros realizados en la mañana laboral; a partir de lo que se encontró en los alumnos, la supervisora lleva a analizar la coherencia entre los aprendizajes esperados que se deseaba alcanzar y lo que sucedió dentro del aula. Se propicia la reflexión por medio de la cual la supervisora comienza a sugerir materiales de apoyo, tanto didácticos como bibliográficos, principalmente los que son sugeridos por SEP desde los Planes y Programas.

De manera conjunta leen algunos fragmentos de los materiales bibliográficos, a partir de esto, se diseñan actividades que se incluyen en la planificación de la educadora, se piensa en las características del grupo, para así poder diseñar variantes de la actividad que permitan que todos los alumnos del grupo aprendan.

Lo que resulta interesante es que solamente la maestra Cristina describe este tipo de visita, las demás hablan más de una visita que atiende únicamente aspectos técnicos. Dicha variante atiende a los intereses personales de la docente, ya que se trata de una educadora con vocación e interés por la constante actualización y capacitación.

Por otro lado, en la zona de la maestra Frida, la maestra Iris dice:

Anota todo lo que yo hago, cómo contestan los niños, qué material uso, todo [...] Las sugerencias fueron: la ortografía, se escribe tristeza; redacciones más amplias, es que creo que fue un cuento que les leí, que la explicación fuera más amplia y la consigna más clara; actividades acordes al aprendizaje esperado; me dio una estrategia de la caja de las mariposas, que para que ellos sientan sus emociones, que con la mariposa, para identificar emociones a través de su cuerpo; fotos con su nombre para la escritura; optimizar tiempo; y estrategia global de mejora, con respecto a esa me dijo que no la tenía, pero ya vio que si estaba y me pidió que la tuviera ahí presente, y la organización de la biblioteca, del préstamo de libros. Las sugerencias no fueron útiles porque la de la foto ya no la necesitaban, ya sabían hacer el nombre con apellidos. (p.6. E2IGE)

Cuando la maestra llega, anota lo que sucede en la mañana de trabajo, durante la sesión observada, la maestra interviene con cuestionamientos a la educadora acerca de lo que se está realizando. Las educadoras comentan que reciben muy pocas visitas; quienes sí han recibido visita comentan que la prioridad de la supervisora es ver que tengan presentes los materiales de apoyo a la práctica. Otro aspecto que es tomado en cuenta, son las consignas e indicaciones que se dan durante la jornada de trabajo.

La supervisora Frida pide que las consignas sean claras, así como que se den explicaciones amplias de lo que se les enseñará a los alumnos. Las educadoras comentan que da mayor importancia a la disciplina de los alumnos, se espera que estén en silencio, en orden, atentos y que en ningún momento se queden sin actividades que realizar. Al revisar el plan de trabajo de las educadoras, no se hace una revisión de las actividades y propósitos u objetivos de éstas, más bien se enfoca en la ortografía y redacción.

Un aspecto inquietante en las visitas de supervisión de la maestra Frida, es que cuando va acompañada de la ATP, durante la jornada de trabajo, lejos de hacer sugerencias que les sean de utilidad en el desarrollo de las actividades, la

supervisora y ATP comentan entre ellas lo que están observando, por otro lado, ambas maestras contestan llamadas dentro del aula justificándose con el hecho de que son llamadas de trabajo, dichas actitudes generan sentimientos de inseguridad, desconfianza y nervios por parte de las educadoras, pues señalan que hablan mal de ellas, con lo cual se sienten criticadas y no apoyadas.

Prácticamente ella nada más llega, se sienta y otra, si están las dos (el asesor técnico y la supervisora), pues, así como que te observen bien no, a veces ellas están nomás platicando, que ni sabes qué tanto estarán diciendo de ti, en lo que tu estás haciendo tus actividades, pero ya al momento de que te hacen sus observaciones, ¿te saca cosas que dices, de dónde le sacó no? Si no, hay ocasiones que no las desarrollaste y dices ¡ah bueno! (...) Y pues eso de que tiene a cada rato sus llamadas telefónicas pues no te hace un acompañamiento, viene nada más a ver, cómo a hacer una crítica no un acompañamiento. Hubo unas ocasiones, algunas ocasiones, dos en que a veces interrumpía mi actividad y me decía es que maestra, es esto, diríjase a este programa o a ver enséñeme su planeación, a ver cómo está, bueno dije: o la atiende a ella o atiende a los niños porque se supone que ese tipo de observaciones se hacen al final, entonces si no me va a ayudar durante la actividad, pues tampoco me interrumpa. (15. E3MIAG)

El hecho de comentar con la ATP lo que ambas figuras están observando, juega como una estrategia en la que, como institución supervisora, se llega a acuerdos con respecto a lo que se le “sugerirá” a la docente, por otro lado, se trata de una estrategia que propicia sentimientos de inseguridad y coloca a la educadora en un puesto en que se siente incapaz de defender su trabajo y explicar lo que pretendía hacer. Se trata de una estrategia de la supervisora para establecer un ambiente que refuerza a la supervisora en su rol de autoridad y agente de poder; y a la educadora se le sitúa en un puesto de subordinación, en el que sus posibilidades en el “intercambio” son únicamente escuchar y obedecer.

El hecho de mantener a los trabajadores de las organizaciones bajo una vigilancia genera sentimientos por un lado de frustración y por otro, de enajenación, al volverse la organización el amo de los participantes. Como señala Etzioni (1993) “La sociedad moderna se asemeja a un campo de batalla donde se enfrentan gigantes de la organización” (p. 2). No todo lo que aumenta la racionalidad reduce la felicidad y no todo lo que aumenta la felicidad reduce la eficiencia.

En ocasiones, cuando se consigue que los trabajadores estén satisfechos trabajan más y mejor, elevando la eficiencia de la organización. Pero hay que reconocer que no todo trabajo puede ser bien pagado o satisfactorio para los trabajadores, ni todos los reglamentos pueden ser aceptables.

La adopción de estrategias y relaciones contractuales en la supervisión representa un gran reto para quien está al frente, puesto que el hecho de que no existan dichas relaciones contractuales ha llevado a la institución al bloqueo y obstaculización de los fines que persigue. Por tanto, se vuelve necesario que como organización se piense en los agentes educativos como individuos con formación, experiencia y principalmente, deseos particulares.

La libertad de cada individuo debe ser elemento que sirva para combatir el sistema y los mitos o lo instituido que imperan en el funcionamiento de la supervisión. El cambio es necesario en una sociedad que está transformándose, así como para conseguir mejorar. La educación requiere de adaptarse a las situaciones, pero tomando las oportunidades que se ofrecen en el marco de las restricciones inherentes a las organizaciones. Los individuos deben tener claros los ideales propios para no caer en la dependencia al sistema.

Pareciera que el funcionamiento de las organizaciones se da por engranajes complicados, pero bien dispuestos, consiste en darse cuenta de que estos engranajes son hombres y no objetos, ello requiere que los hombres construyan relaciones con el prójimo, se comuniquen, afirmen o deshagan alianzas para soportar las tensiones psicológicas para tomar las mejores decisiones (Crozier & Friedberg, 1990).

Otra de las estrategias de la supervisora para ejercer el control sobre las educadoras son el entorpecimiento de las relaciones comunicativas, para evitar que se cuestione el qué y el cómo de la forma en que la supervisora actúa; responder de manera negativa a las educadoras cuando le solicitan ayuda, para mantenerlas alejadas y desinteresadas en la asesoría de la supervisora, evitando así poner en evidencia la falta de dominio sobre los temas para brindar un apoyo pedagógico; la supervisora recurre al establecimiento de horarios de “asesoría” que no se adaptan a las educadoras con lo cual, se evade el establecimiento de espacios para apoyar a las maestras; se limitan las relaciones de forma que no se viertan en el colectivo dudas y cuestionamiento, los cuales podrían generar tensión al no saber cómo atender las dudas en el aspecto pedagógico.

Las educadoras por su parte también generan estrategias para participar en la dinámica de trabajo como: mantener los problemas que surgen dentro de la institución sin la necesidad de solicitar ayuda a la supervisora con lo cual se evitan las relaciones; adherirse a las demás educadoras que se oponen a la supervisión, de esta manera los intereses particulares no se ven afectados directamente al ser otras maestras las que exponen su sentir frente a la autoridad; ignorar las sugerencias en un juego de simulaciones en el que la supervisora “asesora”, la educadora escucha y agradece, quien finalmente se va y hace otra cosa completamente diferente.

En coincidencia con Hargreaves (1998),

El reto de la reestructuración en la educación y en otros ámbitos consiste en el abandono o la atenuación de los controles burocráticos, las órdenes inflexibles, las formas paternalistas de confianza y los arreglos rápidos del sistema con el fin de escuchar, articular y reunir las voces dispares de los profesores y demás partícipes de la educación (sobre todo, los alumnos y sus padres). Es el reto de la apertura de amplias avenidas de elección, que respete la libertad de criterio profesional de los docentes y refuerce su capacidad de decisión. Es el reto de la construcción de la confianza en los

procesos de colaboración, de asunción de riesgos y de perfeccionamiento continuo, así como los tipos más tradicionales de confianza en las personas.

Para las educadoras que laboran en la zona de la maestra Frida, expresan que al ser ella quien dirige el barco, debería tomar el mando del CT, asesorar y acompañar a las educadoras, pero que las confunde o les señala que las sugerencias vienen en la guía. Asimismo, manifiestan que se escuda del trabajo para no impartir asesorías y cuando lo hace, sus recomendaciones no son funcionales, pero las educadoras simulan que sí están satisfechas con las sugerencias. También se muestran inconformes porque cuando se les visita, tanto la supervisora como la ATP se dedican a criticar lo que hacen, esto para las educadoras no significa ni acompañamiento ni asesoría.

Con ello, no existe un asesoramiento adecuado pedagógicamente hablando, el cual se centra en una simulación burocrática en el que la supervisora y la educadora dan por hecho este tipo de prácticas.

En el caso de la maestra Remedios, las educadoras argumentan que a la supervisora le hace falta un dominio de los contenidos que le permitan realizar un acompañamiento más profundo tanto en los CT como en las visitas de supervisión. Pero desde las expresiones de las educadoras como “quien lee, aunque no sea docente, puede entender” o “prácticamente es lo mismo, nada más cambian unas que otras cosas” da cuenta que las prácticas por ambas partes no se han modificado, porque dan prioridad al ámbito conceptual dejando a un lado otros elementos indispensables en todo proceso formativo, como son la capacidad de poner en duda estos conceptos, de analizar y reflexionar si son aportes significativos a la práctica educativa, si lo que se les propone mejorará su intervención y si desarrollará la capacidad crítica en los propios docentes, es decir, si están poniendo en práctica su capacidad autónoma o solo son meros ejecutores de las disposiciones externas que no consideran los contextos en donde se desenvuelven.

Con ello, el sentido de la supervisión es para ambos agentes un medio para legitimar conceptos que ayudan a enriquecer la jerga profesional del docente, pero que no aportan modificaciones a la práctica educativa, mucho menos a mejorar la

educación propiamente. Así cuando las educadoras expresan “cada uno tiene que hacer lo que tiene que hacer y ya”, denota un sentido instrumental de las funciones que realizan tanto ellas como la supervisión, que solo se dedican a acatar órdenes de manera heterónoma. Este sentido de carácter instrumental sólo limita las capacidades educativas de los sujetos, volviéndolos meros reproductores de acciones que van limitando su creatividad, su capacidad de pensar, de innovar y de transformar sus prácticas.

Se puede señalar entonces, que los significados iniciales de las supervisoras no han cambiado significativamente, puesto que se pueden reemplazar las reformas educativas y utilizar conceptos que dan la ilusión de que pretenden transformar las prácticas docentes para mejorar la educación, pero los sentidos no se modifican, es decir, se siguen reproduciendo prácticas burocráticas, de fiscalización y control, que descuidan la parte pedagógica. Por lo tanto, el reto es apoyar y potenciar las culturas escolares y a quienes participan en ellas, para que por sí mismos realicen cambios de forma continuada, no por un deseo meramente personal, sino a través de procesos formativos que propicien la reflexión crítica de las propias prácticas y de la transformación de otros agentes en la estructura educativa como la de los supervisores escolares.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se pretendió obtener y construir la información para comprender el significado que las supervisoras tienen acerca de su función, así como su relación con las prácticas de supervisión en dos zonas escolares; de ahí que retomara como objetivos específicos: Conocer la experiencia de las supervisoras para reconocer si éstas definen los significados construidos; indagar los significados y sentidos que adquieren las supervisoras en torno a su función e; Identificar la manera en que los significados construidos por las supervisoras se concretan en sus funciones.

Así, llego a la conclusión de que las supervisoras al frente de las zonas se encuentran desempeñando sus roles desde la formación recibida para el trabajo frente a grupo; las significatividades y el sentido que otorgan a sus funciones no se adaptan a los cambios y transformaciones que se viven en la sociedad actual. Los significados y creaciones de sentido que orientan las funciones y roles de las supervisoras se encuentran fundados sobre las experiencias vividas desde el ingreso al sistema educativo y las experiencias directas con personal de supervisión.

De ahí que sostengo la tesis de que “Las prácticas de las supervisoras se sustentan en los significados y creaciones de sentido que los sujetos le atribuyen a su quehacer; a través de ellas se constituyen y le dan forma a la supervisión tanto administrativa y burocrática como a la función pedagógica que realizan en las zonas escolares de Nivel Preescolar”, ya que los significados construidos en la experiencia no son ideas susceptibles de cambio, ni siquiera de la reflexión o el análisis, representan perspectivas únicas y definitivas que orientan las formas de actuar.

Las significatividades de las supervisoras dan forma y sentido a la realidad, proporcionándoles dominio de la función y control de lo que sucede en su zona de trabajo, lo que permite que las acciones rutinarias sigan llevándose a cabo, aunque esto no signifique la transformación y la mejora en las prácticas educativas. Los deseos personales constituyen un elemento que lleva a la toma de decisiones

priorizando unas significaciones sobre otras y dándole dirección al proyecto de vida. Al tratarse de una figura que de igual manera se encuentra sometida a otras autoridades, una de las prioridades está en entregar cuentas del trabajo realizado, más allá de la consecución de los fines para los que fue creada la supervisión.

No existe una cultura del aprendizaje y capacitación profesional continua por parte de las autoridades superiores, que permita identificar y atender las necesidades de formación de cada supervisora, por lo tanto, aprender para desempeñarse, es tarea de cada una. La transformación de las supervisoras implica un proceso de deconstrucción en el que pueda darse un nuevo valor a las funciones que se realizan, se identifiquen y retomen los fines de estas y se actúe en consecuencia. Las prácticas de supervisión se caracterizan por imponer la docilidad y la subordinación de las educadoras, con lo cual las supervisoras logran tener mayor poder.

Considero necesario que las supervisoras transformen el sentido que le dan a su función, y se vean como agentes de cambio y transformación del trabajo en las zonas escolares, para lo cual se requieren ejercicios de introspección que generen la reflexión sobre la propia práctica tomando como eje los roles que han identificado en su función y la brecha entre esto que “se dice” y lo que realmente se hace, pero también con cursos de capacitación o actualización, pues la reflexión por sí solos no basta, se requiere de propiciar el análisis en interacción con otros para compartir dificultades, experiencias y procesos formativos.

Es necesario que como organización se piense en los agentes educativos como individuos con formación, experiencia y principalmente, deseos particulares que orientan la práctica educativa. Los agentes pertenecientes a la zona deben tener claros los ideales propios para no caer en la dependencia al sistema jerárquico que oprime las participaciones en función de intereses particulares.

No conviene seguir pensando en la conformación de una supervisión individualista, puesto que no rompe con las prácticas encontradas, sino que la seguirá legitimando. Se deben pensar en ejercicios reflexivos a través de procesos formativos que puedan mejorar la práctica de las supervisoras, trascender hacia un liderazgo

transformacional. Si bien se han creado al interior de las supervisiones escolares la figura del apoyo técnico pedagógico, dentro de las funciones del supervisor esta tarea no desaparece, incluso en los dominios establecidos en el perfil del supervisor está el que señala que “una supervisora, un supervisor escolar [...] favorece la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión desde su ámbito de responsabilidad, para centrar su atención en la formación integral de los alumnos”.

La estabilidad de la supervisión depende del control que la supervisora mantiene en su rol de líder. Hablar de la cultura organizacional en las zonas escolares requiere reconocer a los agentes del juego educativo como sujetos regidos por una serie de normas que se establecen y se hacen cumplir. Dentro de dicha normatividad se tejen relaciones definidas principalmente por la comunicación, misma que dentro de ambas zonas, ha generado rupturas basadas en la posición de superioridad de las supervisoras (definidas en las estructuras jerárquicas de poder).

Las estrategias de la supervisora para ejercer el control sobre las educadoras son:

- El entorpecimiento de las relaciones comunicativas, para evitar que se cuestione el qué y el cómo de la forma en que la supervisora actúa.
- Responder de manera negativa a las educadoras cuando le solicitan ayuda, para mantenerlas alejadas y desinteresadas en la asesoría de la supervisora, evitando así ponerse en evidencia de la falta de dominio de los temas necesario para brindar un apoyo pedagógico.
- La supervisora recurre al establecimiento de horarios de “asesoría” que no se adaptan a las educadoras con lo cual, se evade el establecimiento de espacios para apoyar a las maestras.
- Se limitan las relaciones de forma que no se viertan en el colectivo, dudas y cuestionamiento, los cuales podrían generar tensión al no saber cómo atender las dudas en el aspecto pedagógico.

Las educadoras por su parte también entran al campo de lucha por medio de estrategias en la dinámica de trabajo como:

-Mantener los problemas que surgen dentro de la institución, sin la necesidad de solicitar ayuda, con lo cual se evitan las relaciones con la supervisora.

-Adherirse a las demás educadoras que se oponen a la supervisión y de esta manera los intereses particulares no se ven afectados directamente al ser otras maestras las que exponen su sentir frente a la autoridad.

-Ignorar las sugerencias, en un juego de simulaciones, en el que la supervisora “asesora”, la educadora escucha y agradece, finalmente se va y hace otra cosa completamente diferente.

-Individualización, que generan la falta de interés por compartir y aprender del resto de profesoras. Impera un sentimiento de competencia entre colegas, con lo cual no se propicia la colaboración que atiende el deseo por ser mejores.

Los significados de la función supervisora se han adquirido durante su trayectoria por medio de las experiencias vividas, la formación profesional y los propios proyectos de vida. La función que caracteriza a las supervisoras se conforma por una serie de roles contradictorios entre sí que de manera prioritaria atienden métodos para el establecimiento y preservación del control en las zonas escolares.

Los significados del rol supervisor en el nivel preescolar no encuentran relaciones íntimas y paralelas a los fines de la educación preescolar, puesto que el rol manifiesto denota la relevancia de las prácticas de control y poder, desatendiendo aspectos pedagógicos de la práctica educativa, ya que incluso en el discurso que incluye este aspecto se recae en la revisión de aspectos técnicos.

La individualización como consecuencia de las rupturas en las relaciones comunicativas genera el trabajo solitario limitando las posibilidades de dar cuenta de qué y cómo puede mejorarse, así, los fines educativos se han ido perdiendo en la búsqueda de los medios o “estrategias”, para lograr prácticas educativas “exitosas y de calidad” sin la necesidad de profundizar en los propósitos para los cuales se instituyó cada nivel y cada función dentro del sistema.

Los roles que se juegan se alejan de lo instituido en la función de las supervisoras, de esta manera los fines para los cuales se ha creado la supervisión escolar se van pervirtiendo en la medida en que operan las experiencias sedimentadas y los significados construidos. La imperante vigilancia sobre todos los agentes del sistema educativo juega como elemento de mantenimiento de los roles, el miedo infundido en los actores limita la posibilidad de cambio, ya que aunque las supervisoras tengan las mejores intenciones de mejorar el funcionamiento del sistema, dichos métodos de vigilancia como la carga de trabajo administrativo o mecanismos de control que castigan, entre otras cosas, mantienen a las supervisoras ocupadas y preocupadas por otro tipo de funciones y prácticas que ocupan la mayor parte del tiempo que dedican al servicio.

La situación contextual que se vive en la región limita la transformación; los individuos denotan en el discurso un cierto deseo de cambiar o la conciencia de lo que se tiene que hacer, sin embargo, dichos deseos enfrentados a la política educativa no tienen mayor relevancia ya que los elementos de la política siempre han dado mayor prioridad a aspectos normativos y administrativos.

Con la tesis que presento, pretendo visibilizar una problemática de gran relevancia en el sistema educativo, puesto que las prácticas de las supervisoras desembocan en orientaciones y acompañamientos fundamentales para el trabajo que a diario busca la transformación de las sociedades en atención a las necesidades actuales. Se busca que, dentro del sistema educativo, las voces de los sujetos a quienes se les otorga la tarea tan difícil de educar sean escuchadas a fin de conocer y comprender las necesidades a las cuales se enfrentan a diario y que no permiten superar las enfermedades que atacan la educación y a la sociedad.

Por otro lado, pretendo abonar información al campo educativo para que investigadores continúen en la tarea de comprender el trabajo de supervisión. A partir de la información recabada logré identificar los significados y las creaciones de sentido de las supervisoras hacia sus funciones, la forma en que estos se fueron creando y cómo esos significados operan en los roles que se juegan; sin embargo aún quedan cuestiones por resolver, como lo es la comprensión del papel de las

supervisoras frente a su autoridad, como el tipo de relaciones y actividades que se dan como una oportunidad para que en otras esferas de poder se conozca lo que sucede en las zonas escolares.

Además, considero necesario ahondar en la identificación de los intercambios que se dan entre supervisoras de todo el estado y que les permiten mirar su trabajo desde diferentes perspectivas. Por otro lado, me gustaría comprender el quehacer educativo de las supervisoras desde una perspectiva de género que me permita ver cómo este se relaciona con las prácticas que llevan a cabo. Así mismo, atendiendo al interés particular por la atención a aspectos pedagógicos de la práctica educativa y reconociendo que la supervisora no trabaja en solitario, me parece importante conocer la forma en que las ATP han ingresado a su función para darle sentido a su trabajo.

El proceso de investigación ha sido una experiencia nueva, que se abona a mi trayecto de vida aportándome elementos para desempeñarme a diario con una mayor conciencia y equidad. Se trató de un proceso muy complicado, lleno de dudas y sobre todo miedos; la inexperiencia en el ejercicio de interpretación, y más aún, de comunicación de los hallazgos, representó un constante reto al que debía enfrentarme para lograr mi propósito de aportar algo de utilidad al campo educativo. Cada día que le dedicaba a este proceso hacía que me evaluara como profesional y que en ocasiones pensara que mi práctica era mala; hoy comprendo que me encuentro en aprendizaje, los esquemas del pensamiento que tenía se han movido para bien y la investigación me aporta elementos para continuar reflexionando mis decisiones como profesional de la educación y quizá como investigadora.

El proceso me ha servido entre otras cosas, para reconocermelo como profesional de la educación capaz de reflexionar analíticamente las problemáticas que a diario se viven en la práctica educativa, capaz de cuestionarme la forma en que llevo a cabo mi trabajo y capaz de poner en duda los significados y creaciones de sentido que le he dado a las funciones que orientan mi actuar. Así mismo, he comprendido la importancia de caminar con los diferentes agentes educativos por una misma senda, en donde –movidos por los mismos propósitos- seamos capaces de unir esfuerzos

hacia la transformación de la sociedad en que vivimos. Esta reflexión me permite pensarme como individuo, con un trayecto particular y deseos personales que no deberían dejar de lado la conformación de una sociedad más justa para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). La recogida de datos en el campo. En *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (págs. 58-78). Madrid, España: Morata.
- Antúnez, S., Silva, B., González, P. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *EDUCAR*, vol. 49, núm. 1, 2013, pp. 83-102
- Anzaldúa, R., & Ramírez, B. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ball, S. J. (1987). 5. La dirección: oposición y control. En *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (págs. 127-151). Barcelona, España: Paidós M.E.C.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bernard, M. (2006). Educación, formación y vida. La trayectancia valorada. Barcelona, España: Pomares.
- Bernard, R. H. (1998). Unstructured and semistructured interviewing. En *Research methods in Cultural Anthropology* (págs. 203-224). Beverly Hills: Sage.
- Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. Kaës, *La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico* (págs. 68-83). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bogdan, S. R., & Taylor, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Calvo, B. y Meza, A. (2008). Supervisión escolar, normatividad y funciones. En B. G. Cabrero, L. Z. Frutos, & J. M. Montenegro, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México
- Carbonell, J. (2001). La innovación educativa hoy. En *La aventura de innovar: el cambio en la escuela* (págs. 1-21). Madrid, España: Morata.

- Criado, E. M. (1998). *Los decires y los haceres*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Departamento de Sociología .
- Crozier, m., & friedberg, e. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Day, C. et al. (2010). 10 strong claims about effective school leadership Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Dreher, J. (2016). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. En E. d. (Coord), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (págs. 96-133). México: México, FCE.
- Etzioni, A. (1993). Control y jefatura de la organización. En *Organizaciones modernas* (págs. 104-121). México: UTEHA.
- Fanfani, E. T. (1998). El campo de las ciencias de la Educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis. En C. Carrizales, *Políticas de Investigación y producción de Ciencias Sociales en México* (págs. 61-85). Querétaro, México: UAQ.
- Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En I. Butelman, *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en Educación* (págs. 183-239). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas* . Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fierro, G. T. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En B. G. Frutos, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias Mexicanas* (págs. 99-144). México: INEE.
- García Cabrero, B., & Zendejas, L. (2008). La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión. En B. G. Cabrero, L. Z. Frutos, & J. M. Montenegro, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* (p. 17). México.
- Geertz, C. (1992). Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali. En *La interpretación de las culturas* (págs. 339-372). Barcelona, España: Gedisa.
- Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno. En *Las relaciones interpersonales en educación* (págs. 125-202). Madrid, España: Narcer.

- Jackson, P. (1999). Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal. En *Enseñanzas implícitas* (págs. 89-130). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kaës, R. (1996). Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En *La institución y las instituciones* (págs. 15-32). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Loureau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En *El análisis institucional* (págs. 95-144). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Mamani, H. et al. (2014). Liderazgo burocrático. *Revista de Investigación de Administración*. Vol. 1 No. 1.
- Morse, J. M. (2005). Qualitative Research is not a modification of Quantitative Research. En *Qualitative Health Research* (Vol. 8, págs. 1003-1005).
- Nicastro, S. (1992) La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas. En: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. MEJ-OEA, Año IV, No. 10, Buenos Aires, Argentina.
- Postic, M. (1998). Determinantes de la relación. En *La relación socioeducativa* (págs. 66-89). Madrid, España: Narcea.
- Santibañes, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y Actualización de maestros de Secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (032), 305-335.
- Schutz, A. (1974). Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales. En P. Ricoeur, *El problema de la realidad social* (págs. 71-85). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Tavizón, M. & Acosta, A. M. (2013). Las metáforas en el discurso de los supervisores escolares de educación primaria sobre la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). *XII Congreso Nacional De Investigación Educativa*. Guanajuato: Universidad Pedagógica de Durango.

- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros escolares*. Málaga, España: Aljibe.
- Torres, A. (2007). Las prácticas de supervisión escolar: Elementos determinantes en su constitución. *La constitución de las prácticas de supervisión en educación primaria dentro del orden institucional*, (págs. 1-8).
- Vela, F. (2012). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tárres, *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 63-95). México: Flacso/Colmex.
- Venegas, M. E. (2004). El concepto pedagógico 'formación' en el universo semántico de la educación. *Revista Educación* , 28 (2), 13-28.
- Yurén, m. T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis del dispositivo de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona, España: Pomares.
- Zorrilla, M. M. (2013). Transformar la supervisión escolar. *Educar* , 49 (1), 65.