



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN
PRIETO FIGUEROA DE BARQUISIMETO

Revista
educare
ISSN 2244-7296

Depósito Legal: ppi201002LA3674

Órgano de divulgación de la
Subdirección de Investigación y
Postgrado



EScience Press
International Scientific Publications



latindex
catálogo 20

latindex

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA FUNCIÓN SUPERVISORA: MIRADAS DE ACTORAS DE PREESCOLAR

SENSE AND SIGNIFICANCE OF
THE SUPERVISORY FUNCTION:
VIEWS OF PRESCHOOL ACTORS

Autores:

Amelia, Molina García

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8268-8421>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Alma Epifania, López Quiterio

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9918-9506>

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131

Rubí Viviana, Pérez Alfaro

ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-7029-8879>

Secretaría de Educación Pública, Hidalgo

México

**SIGNIFICADOS Y
SENTIDOS DE LA
FUNCIÓN SUPERVISORA:
MIRADAS DE ACTORAS
DE PREESCOLAR**

*SENSE AND
SIGNIFICANCE OF THE
SUPERVISORY
FUNCTION: VIEWS OF
PRESCHOOL ACTORS*

Resumen

Este artículo incluye los resultados de una investigación de tipo cualitativo-interpretativo, basada en herramientas etnográficas, mediante las que se identifican los significados y sentidos que las supervisoras y educadoras de preescolar otorgan a la práctica de supervisión. El estudio se realizó en dos zonas escolares del Valle del Mezquital del estado de Hidalgo, México, participaron dos supervisoras y ocho educadoras. Realizamos un total de 30 entrevistas y 50 registros de observación correspondientes a un periodo escolar. Para el análisis de la información, apoyado con el Atlas Ti, tomamos como referentes conceptuales el construccionismo social de Berger y Luckmann, en especial sobre los procesos de socialización en las prácticas instituidas, instituyentes e institucionalizadas en el ámbito de la Educación, así como, los tipos de liderazgos. Entre los principales hallazgos, encontramos que se prioriza lo administrativo por sobre lo pedagógico, caracterizando a la supervisión como un ejercicio de fiscalización y control.

Descriptor: Inspección educativa, educación preescolar, docentes de preescolar, supervisión de los docentes, práctica pedagógica.

Abstract

This article includes the results of a qualitative-interpretive research, based on ethnographic tools, through which the sense and significance that preschool supervisors and educators give to the supervision practice are identified. The study was carried out in two school areas of Valle del Mezquital of the state of Hidalgo, Mexico, two supervisors and eight educators participated. We carried out a total of 30 interviews and 50 observation records corresponding to one school period. For the analysis of the information, supported by the Atlas Ti, we take as conceptual references the social constructionism of Berger and Luckmann, especially on the socialization processes in instituted, instituting and institutionalized practices in the field of Education, as well as, the types of leadership. Among the main results, we find that the administrative is prioritized over the pedagogical, characterizing supervision as an exercise of inspection and control.

Keywords: School supervision, Preschool education, Preschool teachers, Teacher supervision, Teaching practice.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el tránsito de la supervisión escolar al acompañamiento pedagógico es una preocupación central en los sistemas educativos. Sin embargo, si lo revisamos históricamente, la figura de supervisor se creó desde 1896, con la finalidad de vigilar lo que sucedía en el sistema educativo mexicano. Esta función, conocida, en un primer momento, como “inspector”, era responsable del buen funcionamiento de las escuelas y zonas escolares. Diez años después (en 1906), se instaure la figura de inspector general, que se caracterizaba por dos dimensiones o funciones esenciales, la técnica y la administrativa.

Posteriormente (1940), la connotación cambió a la de supervisor, con la idea de poner énfasis en el control administrativo y la realización de múltiples acciones (Tapia y Zorrilla, 2008). Asimismo, en la década de los ochenta, se le asignan otras responsabilidades, como: 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, Zendejas y Mejía, 2008), funciones que se fueron transformando al delegarle acciones de gestión educativa, acordes a los planes y programas de la educación básica.

Desde sus orígenes, la supervisión en la educación básica suponía la necesidad de tener control gubernamental sobre el quehacer educativo. Históricamente, expresa el cumplimiento de lo instituido y el apego a la normatividad. Por lo que esta figura ha estado ligada a concepciones de control, vigilancia, inspección y evaluación. De igual manera, ha estado presente en el discurso de las reformas educativas, considerándola como estratégica para el buen funcionamiento del sistema educativo y representando el vínculo entre autoridades educativas y centros escolares; cuyo objetivo es “cuidar, vigilar y apoyar el desarrollo de la organización escolar” (Zorrilla, 2013, p. 56).

La concepción de supervisión ha evolucionado con el paso de los años, partiendo de una noción con énfasis en el control y la fiscalización a una, donde se da mayor

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

énfasis al de control, pero con apoyo a los docentes y directivos 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)

Esto, considerando que, en 2017, la Ley General de Educación (LGE), en su apartado de servicios educativos, establece la relación entre la escuela y las autoridades educativas, donde se coloca en primer plano la labor docente y a la escuela como eje de los apoyos técnicos. No obstante, desde la academia (Ehren & Shackleton, 2016; Berner, 2017 en Pérez-Campuzano, 2023) se hace referencia a que la supervisión escolar puede generar efectos negativos respecto a los centros escolares, sobre todo en aquellos relacionados con la rendición de cuentas y fiscalización o por generar cargas burocráticas innecesarias para los maestros y las escuelas. Es importante reconocer, también, que desde la producción investigativa se reconocen los aspectos positivos y relevantes respecto al papel de la supervisión en el ámbito educativo, puesto que,

...existe cierto consenso en que la supervisión escolar es capaz de aportar elementos para elevar la calidad educativa, principalmente, mediante tres vías: 1) realizar actividades de gestión orientadas a desarrollar capacidades en los centros escolares para operar regularmente (Bonilla et al., 2011; del Castillo, 2015); 2) implementar un sistema de rendición de cuentas que responsabilice a los centros escolares de sus resultados (de Hoyos et al., 2017; Ehren et al., 2015), e informe a los padres de familia y autoridades educativas sobre la evolución de los estándares educativos (Allen y Burgess, 2012; Ehren y Visscher, 2008), y 3) promover y ejercer un liderazgo académico orientado a fortalecer el desempeño docente, compartir experiencias exitosas entre centros escolares, asesorar y acompañar los procesos de mejora de los colectivos escolares (Bonilla et al., 2011; Gurr y Drysdale, 2018) (Pérez-Campuzano, 2023, p. 3).

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

En tal sentido, como ya lo mencionamos, la concepción de supervisión ha variado, por lo que existen diversos tipos en su ejercicio. Además, desde las primeras aproximaciones al campo de estudio se pudo detectar que las relaciones y dinámicas de interacción entre las supervisoras y las educadoras de la zona de estudio mostraban dificultades, particularmente, por falta de asesoría pedagógica. Aspecto que coincide con Zorrilla (2013), quien menciona que “la dimensión pedagógica de la supervisión se encuentra deteriorada [, debido a que] se ha producido un alejamiento de las escuelas, lo que ha fracturado la comunicación de supervisores con directores y docentes” (p.57).

Tales condiciones nos han llevado a preguntarnos: ¿qué significa para las supervisoras y las educadoras de las zonas identificadas para el estudio, la supervisión escolar? y, ¿qué sentido otorgan a las prácticas de supervisión que se realizan en el ámbito de la educación preescolar? De manera subsidiaria también nos preguntamos: ¿qué significados conlleva la función de supervisión escolar y cómo se ha 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?, y ¿cómo estos significados se mantienen o se han transformado durante las prácticas de supervisión?

Tomando como base tales interrogantes, fue como decidimos emprender la realización de la investigación que ahora nos ocupa. Después de haber realizado actividades de acompañamiento en la investigación educativa realizada en la región del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, México, nos dimos a la tarea de contactar a varias supervisoras que se encontraran en ejercicio en esta zona escolar, como con las educadoras (profesoras de educación preescolar) adscritas a las zonas. La participación que se tuvo de cada una de ellas, fue por decisión voluntaria, con consentimiento informado y con base en los criterios de inclusión.

De esta manera, se procedió al diseño de la investigación, definiendo dos ejes fundamentales, uno relacionado con los significados que las actoras de la educación les dan a sus prácticas, y el otro, respecto a cómo es que esos significados cargan de sentido a las formas de llevar a cabo la supervisión escolar. Para ello fue necesario

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

definir conceptualmente que entendemos por cada uno de estos dos ejes, los cuales definimos en el apartado de aproximación conceptual para el análisis. Asimismo, definimos la metodología a desarrollar para la recopilación de la información y los procesos de análisis, así como, para la presentación de los resultados; estructura que seguimos en la presentación del artículo que aquí desarrollamos.

Constructo teórico-conceptual: sentido y significado en las prácticas

Para definir qué entendemos por significado y sentido, es necesario preguntarse ¿cómo es que los sujetos significan y dan sentido a sus acciones? Así, los significados son entidades reconocibles y memorables de las experiencias humanas, retenidas por la consciencia-sedimentada (Berger y Luckman, 1968). Desde la sociología de la vida cotidiana, es el sujeto quien construye su propio conocimiento (Carrasquilla, 2020), por lo que el significado es una forma de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece; se constituye por esquemas conceptuales de objetos experienciales y, aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, ante todo, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva (Schutz, 1974).

De allí el interés por recuperar no sólo los significados que los sujetos tienen de su función, sino cómo estos se concretan u objetivan en sus prácticas, y cómo estas se significan y adquieren sentido para otros “educadoras-docentes que integran una determinada zona escolar”. Esto, bajo el supuesto de que las estructuras de sentido organizan la percepción y la acción, además de que dotan al agente de una percepción valorativa del mundo. Se entiende así, que 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.

La socialización constituye el proceso por medio del cual el individuo es inducido a internalizar los significados objetivos del mundo institucional a través de la identificación subjetiva de roles y normas específicas (Berger y Luckmann, 1968). De esta manera, los roles son “la estructura de los actos terminados que se pueden

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social” (Postic, 1998, p. 66); roles que son resultado de la institucionalización de los comportamientos (Berger y Luckmann, 1968), cuyas construcciones se realizan de manera singular o individual, y les permiten desplegar estrategias y prácticas para desenvolverse de acuerdo con el rol o función.

En este caso, se busca comprender cómo las supervisoras que atienden una zona escolar integran dichos significados. Esto como producto de procesos sociales que han condicionado sus construcciones sobre la realidad dentro de sociedades ya formadas (Schutz y Luckmann, 1973). En donde los ámbitos escolares constituyen los contextos de construcción de los roles educativos, de acuerdo con las vivencias incorporadas y objetivadas, al realizar el análisis de lo que implica lo educativo (Pérez-Gómez, 2000; Hargreaves, 2005). En este sentido, los microespacios (Ball, 1987; 1993) de ejercicio de las prácticas de supervisión y de formación para el desarrollo de los procesos, como son los Consejos Técnicos Escolares, así como, los de tutoría y asesoría serán nuestros focos de atención.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación, asumimos un enfoque cualitativo de tipo interpretativo para conocer el significado de las acciones humana y de la vida social que las orienta. Los sujetos de investigación son: dos supervisoras de educación preescolar general, ubicadas en dos zonas escolares de la región del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, México, quienes tuvieron la disposición para colaborar en la investigación, y que, por privacidad investigativa, nombramos: Remedios y Frida. También participaron ocho educadoras, cuatro de cada zona escolar. De la zona de Remedios, participaron: Pamela, Gaby, Cristina y Maribel, a quienes también asignamos seudónimos usuales en contexto; y, de la zona de Frida, participaron: Gloria, Ivette, Martha e Iris.

Es importante mencionar que para referirnos a ellas en los apartados de resultados y de discusión y análisis, anteponeamos la letra S para referirnos a las

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

supervisoras y la letra E, para las educadoras. Asimismo, para la identificación de los fragmentos citados, utilizamos códigos de clasificación, es decir si nos referimos a entrevistas u observaciones, el número que le corresponde y las iniciales del nombre, ya sea de supervisora o educadora y la zona de pertenencia, que puede ser uno o dos.

Los criterios de inclusión fueron: tener entre 20 y 40 años de edad, con o sin formación profesional acorde a las funciones de educación, de nuevo ingreso o con experiencia de hasta por 20 años de servicio. Esto, con la finalidad de tener opiniones amplias y diversas, al tratarse de educadoras que podían o no conocer las formas de trabajo de las supervisoras, que podían o no haber establecido relaciones positivas o negativas con ellas, entre otros aspectos relacionados con su experiencia en y con la supervisión.

Dado que se trata de un estudio cualitativo, se buscó conocer y comprender, desde la propia voz de las supervisoras y las educadoras, lo que les significa su función y, los significados que las educadoras otorgan a estas prácticas. Para ello se utilizó la entrevista en profundidad (Vela, 2012). Mediante esta técnica, se obtuvo información sobre las formas de trabajo, los materiales educativos que utilizan en sus funciones, las cuestiones personales, los deseos particulares, los proyectos de vida personal y cómo estos inciden en la toma de decisiones en torno a su vida profesional.

Para conocer cómo las supervisoras concretan u objetivan los significados de su función, se llevó a cabo la observación participante, como estrategia etnográfica (Bertely, 2000), que permite describir lo que sucede en los espacios cotidianos. Es decir, una aproximación desde el entorno “más natural” de sus funciones. Todo se fue registrando en diarios de campo. En algunas ocasiones, recurrimos al uso de grabaciones de entrevistas y algunas reuniones, lo constituyó la materia prima y base para el análisis e interpretación de la información (Taylor y Bogdan, 1992).

Con ello, conocimos cómo se realizan las tutorías, reuniones informativas, el trabajo en las aulas de preescolar y del Consejo Técnico Escolar y demás espacios de interacción entre las supervisoras, las educadoras y otros actores educativos, contando así, con “el escenario ideal para la investigación” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 36). Así, con las transcripciones de información grabada y el registro de notas precodificadas,

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

se realizó análisis de la información, con el apoyo del Atlas Ti, para la construcción de categorías factuales (Coffey y Atkinson, 2003), tales como: gestor, autoridad, simulador, vínculo, vigilante, coordinador, resolver, documentar, castigar, visitar, revisar, delegar, tutorar, dirigir, mediar, informar, liderar, organizar, normar, sistematizar y sugerir.

Con ello, se fueron identificando los patrones emergentes y recurrentes, los cuales ayudaron a reconocer las situaciones que caracterizan las relaciones en la zona escolar, mismas que nos llevaron a la construcción de las categorías que articulan la presentación de los resultados.

Resultados: aproximación a los significados y sentidos en la práctica supervisora, desde las miradas de sus actoras

Significados iniciales de la función supervisora

Para comprender los significados y sentidos que las supervisoras dan a sus prácticas, fue necesario conocer qué es para ellas el ser supervisora, a partir de la interpretación que atribuyen a sus experiencias; es decir, lo que han sedimentado en su conciencia para comprender los significados que tiene el ser supervisora y cómo lo han ido construyendo. De este modo, iremos abordando los referentes de las dos supervisoras y los de las cuatro educadoras de cada una de las zonas analizadas.

Desde la experiencia de S-Remedios, tenemos que ha sido docente y Apoyo Técnico Pedagógico (ATP). Durante este proceso, ella ha significado que ser supervisora implica realizar visitas de vigilancia y llenar formatos. Mientras que para S-Frida, además de ser docente, fue directora escolar, por lo que asume que ser supervisora es tener la autoridad para poder obligar a las educadoras a entender que la asesoría pedagógica debe acatarse para mejorar la práctica docente. Por tanto, para ella significa poseer el poder y el control. Un hallazgo que llama la atención sobre S-Frida, es que ella asumió el cargo de supervisora, por tener el deseo de incrementar su percepción económica, lo que se entreve en su narración:

Sí quería ser supervisora, pero no desde que inicié a laborar en la docencia; primero, sólo me veía en mi grupo, pero después, me llamó la atención irme a la dirección. No entré pensando que luego iba a ser

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

supervisora, pero me dije: porque no... se me hacía muy interesante, porque los supervisores se iban a sus cursos y ganaban un poco más, yo quería algo así. (2E5_S-F)

Además, este significado se asocia con el conocimiento que ella tiene de los planes y programas de estudios:

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; 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. (7E5_S-F)

Ambas supervisoras muestran significados asociados a esta función, donde los elementos de carácter técnico, administrativo y de dominio pedagógico-curricular son la parte central de la función a desempeñar. Igual que la trayectoria, es preciso conocer sus antecedentes formativos. Así, S-Remedios cursó la Licenciatura en Intervención Educativa y la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo, ambas en la Universidad Pedagógica Nacional. No recibió cursos de inducción a la función, pero realizó un diplomado relacionado. A pesar de reconocer su trayectoria formativa, S-Remedios reconoce que, sus dos años de servicio como supervisora, le restan experiencia frente a las educadoras, que por lo general tienen más antigüedad, lo cual constituye una limitante, pero su formación es un contrapeso.

Si llegas y así como que dices, ay no, no voy a poder con el puesto. Pero me di cuenta de que tenía fortalezas [...], pues yo, con muy pocos años de servicio, a comparación con ellas, digo, la mayoría ya pasan de los veinticinco, pero yo tengo más formación (4E10-S-R).

Por su parte, S-Frida realizó la Licenciatura en Educación Preescolar, en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” (institución de reconocido prestigio en este contexto), después, la Maestría en Educación, en el Centro Universitario Siglo XXI (institución privada no muy reconocida). Al ingresar como supervisora, asistió a múltiples cursos, además de capacitaciones y actualizaciones, pero sin que logre identificar los apoyos pedagógicos recibidos, de allí que exprese la necesidad autoformarse para desempeñar su función.

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

Al analizar estas narrativas, se identifica que la función supervisora es significada por haberse adquirido en su trayectoria laboral, a partir de las necesidades del rol y se legitima por la autoridad que le confiere la institución. Tal como lo refieren Berger y Luckmann (1968, pp. 91-92), los significados institucionales tienden a simplificarse en el proceso de transmisión, ya que las “formulas” institucionales pueden ser aprendidas y memorizadas prontamente por las generaciones sucesivas, como es la práctica de supervisión. De acuerdo con estos autores, los significados objetivados de la actividad institucional se conciben como un “conocimiento” y se transmiten como tal. Por lo que, toda transmisión requiere cierta clase de aparato social. Además de los procedimientos tipificados, que se han ido instituyendo, para que la tradición pase de los que saben a los que no saben.

De allí que las supervisoras consideren que deben continuar con su proceso autoformativo, de manera que ayuden a transformar no solo las subjetividades en su actuar, sino también, en la subjetivación y objetivación de la cultura institucional en la que están inmersas. Una cultura que prioriza lo administrativo, que les exige roles y funciones que sobrepasan lo normado, como son, los requerimientos de los directores, las exigencias sociales externas al sistema escolar, las demandas de las autoridades civiles o sindicales, ajenas a lo educativo, entre otros. Esto con el fin de responder a los significados sociales sobre cómo debe ser y qué debe hacer una supervisora. Además, es preciso señalar que dar mayor importancia a la peculiaridad organizativa en la supervisión, niega el desarrollo institucional ligado al desarrollo humano y profesional de las personas, confundiendo así, la cultura organizacional con la cultural profesional (Pérez-Gómez, 2000).

Ser supervisora: significados contruidos en la experiencia

Los documentos normativos sobre la función supervisora se sustentan en los referentes constitucionales y legales sobre la educación y la operación del sistema educativo. En particular, corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñar los perfiles para realizar funciones de docencia, dirección y supervisión, además de los Parámetros e Indicadores (PPI) que orienten los procesos de

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

evaluación y desempeño en el servicio público educativo, así como, la formación continua de este personal, como referente para el desarrollo de buenas prácticas educativas (SEP, 2021). Cumplir con tales perfiles no ha sido del todo posible para las supervisoras, ya que, al considerar la antigüedad, para el caso de S-Frida, es de trece años en el cargo, mientras que para S-Remedios es solo de dos. Esto, de acuerdo con su percepción, implica que tener pocos años de servicio limita los saberes y el dominio de su función, además de que es una fuente de inseguridad.

Desde estos referentes, el sentido que otorga S-Frida a la función supervisora es realizar reuniones informativas e informales, para solicitar documentación y ser el vínculo entre las educadoras y la autoridad educativa, cuyo significado de supervisión es dirigir y controlar lo administrativo, dejando de lado los aspectos pedagógicos. Tal como ella lo expresa:

Ya que entra uno [a la supervisión], entra a hacerlo, pues te das cuenta de que es un trabajo difícil, no hay tiempo para todo lo que tiene que hacerse; son capacitaciones, preparar el Consejo, los materiales, las visitas, las reuniones con asesoras y supervisoras, las tutorías, en fin, muchas cosas que hacer y poco el tiempo. (E8-SF)

Si bien, S-Frida refiere una intención de mejora en lo educativo, el rol que desempeña se aleja del aspecto pedagógico, puesto que la exigencia institucional de buscar “la objetividad y eficacia, desocializa las relaciones e intercambios entre docentes, incrementando el control técnico y burocrático ejercido por la maquinaria de gestión” (Pérez-Gómez, 2000, p. 155).

De acuerdo con la experiencia de S-Remedios, ella no recibió visitas de acompañamiento o asesoría cuando fue docente, sólo entregó documentación como requisito, sin haber recibido retroalimentación o apoyo para mejorar su práctica educativa, lo que marcó su visión sobre la supervisión. No obstante, cuando fungió como Asesora Técnico Pedagógica (ATP), tomó diversos cursos, con énfasis en la necesidad de acompañar la función docente con aspectos pedagógicos, para hacer recomendaciones, pero ella tenía claro que quién debía fiscalizar y castigar el incumplimiento de ciertos lineamientos era la supervisora.

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

Dices, cómo es posible que, yo como ATP, no podía decirle a la maestra, por ejemplo: “oiga no, esto es su obligación”, pues no, porque tienes que buscar la manera de que planeen, por ejemplo. Pero no las puedes [...] regañar, [...] y dije, bueno, pues ahora [que soy supervisora] ya puedo (6E10-SR).

Para S-Remedios es importante mantener su rol de autoridad, pero al haberse desempeñado como ATP, se ve obligada a reconocer que debe promover una relación horizontal y de acompañamiento pedagógico con el personal a su cargo, pero al formar parte de un aparato burocrático que prioriza lo administrativo, se ha olvidado del fin educativo que conlleva su función. Del mismo modo, en el discurso de S-Frida se prioriza lo administrativo.

Mi administrativo (personal de apoyo) me ayuda en prácticamente todo; que si tengo que recoger documentación, que si necesito convocar a reuniones, que si necesito que se les de avisos a las maestras, pues con ella [lo resuelvo]. 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, cómo, cómo le diré... muy mía, de la supervisora, ¿me entiende? Ella no tiene que saber todo lo que hago, sólo lo que necesito decirle (3E5-SF)

Al respecto, se identifica que los significados adquiridos en sus experiencias sobre la función se mantienen, puesto que han aprendido a reproducir roles, estrategias y habituaciones como la mejor forma de evitar conflictos con las educadoras y las autoridades superiores. Si bien para ellas la asesoría técnico-pedagógica es fundamental, las demandas institucionales las mantienen ocupadas y tensas con la entrega de documentación (llenado de formatos y recolección de evidencias de todo tipo), sobre el hacer en los centros escolares.

Para ellas, los significados construidos en la experiencia no han sido susceptibles de cambio, de reflexión y de análisis; representan perspectivas fuertemente introyectadas, que orientan sus formas de actuación, ya que la innovación en la función supervisora implicaría un proceso de deconstrucción y de ruptura con las ideas preconcebidas, asimiladas acríticamente, para entonces poder construir nuevos significados, que les permitan transformar su función, responder a las necesidades de la educación actual y como vía para mejorar la toma de decisiones en su actuar cotidiano.

Sentido de las prácticas de supervisión

Como mencionamos, el marco normativo establece las funciones que un(a) supervisor(a) debe cumplir, pero estas se combinan con los sentidos que las supervisoras le atribuyen a su propia función, derivando de ello una serie de roles a desempeñar, y que son contruidos a partir de sus experiencias: en su trayectoria formativa, académica o de las vivencias cotidianas. Por lo que la función se ha ido conformando y definiendo a partir de las prácticas institucionales, instituidas e instituyentes. De ahí se identifica que las supervisoras asumen el rol de jefas, cuando expresan que las educadoras deben cumplir las mismas tareas (homogenizar las prácticas), sin importar el contexto donde se lleve a cabo. Así, el rol de orientadoras, que manifiestan, se contradice con su actuar, pues solo dan órdenes, y esto no se toma de la mejor manera por parte de las educadoras.

[Como supervisora] ...ya es convencer, bueno más bien vencer que convencer, en esta cuestión de la legalidad, que las maestras cumplan. No sé cómo encontrar esa estrategia para modificar esas prácticas y, es, lo que digamos, estoy tratando de buscar, esas alternativas que te permitan modificar esas cuestiones, que se vean cambios (7E10-SR).

Desde este significado, la supervisión como figura de autoridad, las prácticas adquieren sentido y se objetivan como instituidas, ya que, en tanto institución, “involucra roles, y éstos comparten así el carácter de controlador de la institucionalización” (Berger y Luckmann, 1968, p. 97). En el proceso de construcción de la supervisión se encuentra, también, el rol de acompañante, ya que, desde la perspectiva de S-Remedios, es posible acompañar a la educadora, pero siempre y cuando, comparta los mismos significados sobre el contenido de enseñanza y no como un proceso de diálogo para intercambiar sus concepciones.

De repente [...] voy a una visita y le digo: “maestra, ¿para qué usas la numeración?”, o la numeración sólo la tiene con conjuntos, por decir algo, entonces... yo tengo que saber cuáles son las concepciones... para saber qué hacer (15E10-S-R).

De esta manera, el acompañamiento solo implica saber de qué se está hablando cuando se realiza la supervisión, a diferencia de la mediación, que implica atender situaciones de conflicto suscitadas en su zona escolar. De la capacidad de solucionar

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

el problema dependerá su prestigio como supervisora, sino se aminorará el significado de autoridad.

...que ya pasó esto en esta escuela, que ya pasó aquello 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, sí, hay que ponerlos en su lugar [...] 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. (4E5-SF)

Recordemos que la mediación no sólo está en “poner las cosas en su lugar”, sino en cómo se logra la resolución de la situación en conflicto (Iungman, 1996; Binaburo & Muñoz, 2007); ahí radica la esencia de la supervisión como mediación. Como se observa, el papel mediador no solo es con las educadoras sino también con los padres de familia, pero ambos son quienes confieren un significado a la figura supervisora como mediadora, pues dependiendo de su actuación es como podrán ser legitimadas, como mencionan Berger y Luckmann (1968, p. 84): “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”.

Otro rol desempeñado por las supervisoras es el de administradoras, debido a que, junto con la jefa de sector, son el vínculo con las autoridades en la organización y gestión de lo que se realiza en la zona escolar; como menciona una de ellas: “nosotros tenemos que ver que se hagan las cosas, que la documentación se haga, se llene correctamente, se entregue cuando tiene que entregarse” (4E5-SF). Su función se subordina a una autoridad superior (legitimada); se trata de una figura dominada por otros, donde este rol se combina o articula con el de representación y mediación institucional dentro de una estructura legitimadora.

El rol de gestoría se objetiva en algunas prácticas que, como menciona S-Remedios, “que se hagan solicitudes para material, para la infraestructura de la escuela, o para el mobiliario. Nosotros tenemos que ver eso, que lo que ocupan para trabajar lo tengan y, claro, que lo cuiden también” (4E5-SR). Así, ellas no actúan

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

como individuos autónomos, sino como componentes del sistema, en el que asumen responsabilidades diversas. Los roles que desarrollan tienen relevancia estratégica en el funcionamiento de las prácticas escolares, ya que el significado de la supervisión es, principalmente, representar a la institución educativa.

No obstante, las supervisoras, al introyectar y subjetivar estos roles, también asumen significados que han sido dados por otros, introyectándolos y comprometiéndose con roles que escapan a su función, sin pensar en posibilidades de transformación.

Es un trabajo de mucha exigencia, de mucha responsabilidad, de mucho sacrificio, porque dejas a la familia por el trabajo, se sale más tarde, se vive, se...mmm... es muy bonito, pero te mantiene muy ocupada y bajo mucho estrés. (4E5-SF)

Como se ha avizorado, los roles desempeñados por las supervisoras son diversos, y escapan de lo prescrito normativa y administrativamente, Además, dentro de sus funciones, está revisar planes y programas de estudio para tener mayor dominio de contenidos escolares, visitar las instituciones para conocer el trabajo, tutorar a las educadoras de nuevo ingreso, revisar la documentación que se entrega para mantener una imagen positiva ante las autoridades; sancionar a las educadoras, directoras, incluso a los padres de familia, cuando no se adaptan a lo que se les solicita, además de delegar responsabilidades a quienes integran el equipo de supervisión.

Esto muestra que las supervisoras requieren saber más de lo que conocen, para dar orientaciones pertinentes a las educadoras y directoras a su cargo, tener la facultad para incidir en las prácticas docentes, conducir y coordinar las sesiones de Consejos Técnicos Escolares (CTE), apoyándose con las guías y fichas de trabajo del programa educativo. Cabe señalar que dentro del rol formal como supervisora está el compromiso de asistir a cursos de capacitación, además del doble rol como asesora pedagógica y como jefa, roles que se contraponen de facto, pues su trabajo opera entre el control y el acompañamiento.

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

Liderazgo en la función supervisora

Los equipos de supervisión de las dos zonas escolares están integrados por un administrativo, un ATP, una directora (efectiva o comisionada) y la supervisora, como formas de organización y de ejercicio de poder, en el sentido de control y autoridad, lo que conlleva estilos de liderazgo (Mamani *et al.*, 2014) que será necesario analizar. De acuerdo con las prácticas recurrentes, se identifica que S-Frida ejerce un liderazgo burocrático, en tanto que se centra en las reglas más que en los individuos o los resultados. Establece un papel dominante desde su posición de jefa, donde es imprescindible respetar la estructura y los procesos organizativos.

Sus subalternos no son considerados o tomados en cuenta por ella, pues deja de lado sus opiniones, en cambio, para sus superiores la consideración es acrítica. En el ejercicio de su liderazgo sobresale su experiencia y capacidad, por encima de los demás, con lo que ocasiona inconvenientes en la toma de decisiones.

En este caso, la figura administrativa debe solicitar la documentación requerida, orientar el llenado de documentos, revisarlos, recopilarlos y hacer entrega a la autoridad inmediata, con el visto bueno de la supervisora, quien reitera: “igual le doy una revisada”, como una forma de control que expone su facultad para decidir cuándo algo está listo o no, mostrando una relación vertical. Desde la desconfianza, minimiza la profesionalidad del administrativo, en tanto que se resiste a delegar el control y constituye un impedimento para el cambio en las escuelas y el sistema educativo (Pérez-Gómez, 2000). La relación con la ATP es muy similar, pues es ella quien determina lo que se hará y cómo debe hacerse. Señala la necesidad de establecer acuerdos entre ellas, pero la ATP no tiene oportunidad para sugerir modificaciones o formas de proceder.

La ATP, en sus orientaciones, 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 incapaz 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 en la misma línea que ella (6E11-EG1).

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

Esto muestra inseguridad en la comunicación, unidireccional, pues la ATP debe entender con claridad los requerimientos de la supervisora y adaptarse a ellos para poder orientar a las educadoras. Estas relaciones también se establecen con las directoras y las educadoras. En el caso de S-Remedios, muestra en su discurso un estilo de liderazgo democrático (Hargreaves, 1986), pero en la práctica es autocrática, ya que impone sus ideas sin tomar en cuenta las demás, es arbitraria e impositiva, porque espera obediencia. Para ella, las tareas deben ser eficientes, pero genera tensión. Para referirse a las educadoras les dice “mis niñas”, cuya declaración connota un sentido y actitud de “inferioridad”, propiedad, posesión individual vs colectiva; impuesta vs adquirida, jerárquica vs democrática (Hargreaves, 2005), además, una visión de inmadurez e imposibilidad para la toma de decisiones por parte de las educadoras.

Las educadoras de su zona manifiestan que no hay apoyo entre ellas, ni de la supervisora, lo que propicia balcanización en sus relaciones; “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, 2005, p. 51). El sentir de estas situaciones es expresado por las educadoras:

...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. (1E11-EG1)

Con estas prácticas, se observa más individualización en el diseño y entrega de los productos solicitados, para mostrar o simular el trabajo, lo que muestra una “colegialidad artificial”, como lo expresa Hargreaves (2005):

La imposición [curricular] hace difícil la adaptación de los programas a los objetivos y la práctica de cada escuela y cada aula, anula la profesionalidad de los profesores y el juicio discrecional que ellas suponen, 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)

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

Con relación a la zona de S-Frida, el control y el poder se ejerce por medio de la vigilancia desde las visitas de supervisión y en el CTE, incluso por medio de los padres de familia y las educadoras, como lo expresa la supervisora:

Ya sabe, las muchachas son de un carácter fuertecito, pero pues... ¿o debemos dejar que eso le gane a uno? ¡No, no hay que dejar que las maestras se nos vayan! porque entonces ¿qué pasa? Que cada uno haría lo que quiere. (2E5-SF)

En su discurso se identifica el deseo latente de control, en el sentido no permitir que las docentes decidan o realicen actividades que salen de su custodia; fomenta división entre ellas, quienes notan que hay un grupo de “consentidas”, donde los privilegios y la meritocracia están por encima de las prácticas de calidad, como refiere E-Martha:

En la zona, luego, se ve la desigualdad, así se podría decir, ¿no? 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... (2E1-EM2)

Para Hargreaves (2005) es importante no perder de vista esta condición, ya que representa un arma de doble filo, el que se reivindique la confianza personal, puesto que esta “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 caracterizan las formas tradicionales [...] de autoridad y organización (p.65). Por ello, los niveles de confianza en las relaciones son esenciales para elevar la calidad de la educación mediante la supervisión, pero es importante que no se caiga en la simulación de prácticas efectivas o generación de indicadores engañosos.

Por otro lado, es importante mencionar que S-Remedios enfrenta dificultades para que las educadoras, con mayor antigüedad, acepten la necesidad de transformar su práctica docente, pues argumentan: “los papás están a gusto con esta forma de trabajo” (3E8-EC1), pero la manera de conciliar de la supervisora no es favorable, como señala E-Cristina: “...ella te decía, en el plan viene, hasta casi las páginas, lee y dice: ‘mi función es ésta y yo tengo la obligación de hacerte ver en qué puedes

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

mejorar’, pero con eso hasta como que hubo molestia con las compañeras” (3E8-EC1). El conflicto, como expresa Pérez-Gómez (2000), es inevitable, incluso fundamental para el éxito del cambio educativo, pero la comunicación de la supervisora no es asertiva, como lo relatan las educadoras

Nos dijo: saben qué compañeras, que lo que están haciendo no es lo que tienen que hacer, en lugar de decir, bueno ¿cómo le hago?; las compañeras se molestaron y le dijeron: pero es mi trabajo, el plan no dice que usted nos va a venir a enseñar cómo hacerlo (3E8-EC1).

El Programa Parámetros e Indicadores para Ingreso al servicio (PPI) considera que no basta con que el supervisor conozca las políticas educativas vigentes, sino que también, se asuma “...como alguien cercano a las escuelas y a sus comunidades, atento a sus preocupaciones, y dispuesto a escuchar y comprender las situaciones que enfrentan [...] impulsar a su personal directivo, a las maestras y los maestros hacia la construcción de una perspectiva, clara, precisa, ambiciosa y posible de lograr sobre la escuela que desean, que los motive a mejorar su quehacer educativo (SEP, 2021, p. 58). Pero, como hemos mencionado, no basta con normar los perfiles, sino que se deben considerar los procesos formativos desde sus dimensiones teórico-conceptuales y prácticas, además, de desarrollar habilidades, actitudes y valores para enfrentar el cargo. Lo que implica analizar las estrategias de interacción entre supervisoras y su grupo de trabajo, y con las educadoras. En este sentido, en la zona escolar de S-Frida, prevalece la gratificación-sanción, pues cada vez que se atiende lo que la supervisora solicita, se obtendrá su reconocimiento y aprobación, como narra E-Lola:

Ha surgido mucho el hecho de que nos diga: “cuida de tu compañera, lo que haga tu compañera me dices, ¿qué quiere decir? Que entonces, no confía en ninguna de las dos; nos está dividiendo. Yo lo considero como si la estuviéramos traicionando, pero ella quiere que todos estén a su favor, y eso no es posible. (3E3-EL2)

Con este tipo de testimonios, se identifica como característica predominante de S-Frida, el control más que la posibilidad de transformación; como ella reitera: “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, sí, hay que ponerlos en su lugar” (4E5-SF). No obstante, E-Maribel expresa: “una

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

supervisora tendría que ser paciente, humana, tolerante, amable y de buena actitud ante cualquier situación, pero ...en ocasiones siento que no cumple con las sanciones que se deben 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” (2E0-EM1). Esta opinión coincide con E-Gaby de la misma zona, quien expresa:

Conmigo ha sido muy respetuosa, siempre. 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 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 sólo 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. (4E11-EG1)

El sentido de control juega un papel de gran relevancia en el desarrollo de la función supervisora, puesto que es casi imposible modificarlo, dado que no existen espacios de reflexión sobre su práctica, que promuevan relaciones horizontales. Ellas actúan con base en los significados y sentidos que han ido adquiriendo y construyendo en su trayectoria laboral, fundamentada en un poder institucionalizado que se legitima a través de la apropiación de un discurso “pedagógico” que trata de convencer a las educadoras mediante estrategias poco propicias y convincentes. En el fondo, la simulación de acompañamiento y control deja entrever lo que la supervisora quiere ocultar: su temor a saber menos que las educadoras:

Hemos tenido infinidad de cursos, de capacitaciones, de actualizaciones, ya sabe, sobre planeación, sobre evaluación, que el uso de materiales, pues de todo, [...] por necesidad, es necesario que estemos preparándonos, y cada vez las maestras saben más, cada vez están mejor preparadas, las nuevitas me sorprenden de verdad, y pues no puedes quedarte atrás, si no sabes cómo ayudarlas, claro que, pues tienes que leer de todo (1E15-SF)

Por su parte, S-Remedios concibe el conocimiento como elemento constitutivo de su función, en cuanto al plan y programas de estudio, algo que para las educadoras no es útil si no hay un sentido práctico, en tanto que no responde a las necesidades del contexto y de su grupo escolar. Si bien ella tiene claro que su función es asesorar,

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

apoyar, mediar, solucionar, escuchar, delegar y mostrar compañerismo, las circunstancias a las que se enfrenta, como la exigencia de su autoridad superior para entregar la documentación en tiempo y forma; la falta de disposición de las educadoras para trabajar de forma colaborativa, y la resistencia de las educadoras, con mayor antigüedad y experiencia, la han obligado a imponer su autoridad sin conseguirlo, pues solo ha generado la división e individualismo docente. Con ello, su tarea ha consistido en priorizar lo técnico y administrativo en detrimento de lo pedagógico.

Para las educadoras, la función supervisora se impregna de un sentido burocrático, que señala el tipo de actividades, tareas y formas de interacción que deben acatar, dando cuenta del sentido arbitrario que se impone a la práctica educativa, lo cual da cuenta de cómo “las tareas de los profesores y alumnos pierden su virtualidad educativa y se convierten en meros instrumentos formales para cubrir las apariencias (Pérez-Gómez, 2000).

Por lo anterior, consideramos que urge un liderazgo eficaz-democrático, que considere la distribución compartida de las tareas, de lo contrario la balcanización seguirá caracterizando las prácticas de supervisión, al menos en las zonas estudiadas. Además, es válido reconocer que las supervisoras no pueden saberlo todo y pueden seguir aprendiendo.

Significados de la supervisión para las educadoras

Los significados construidos a lo largo de las trayectorias de las supervisoras (Frida y Remedios), se concretan a partir del desempeño de su función y de sus roles, mismos que dan sentido a su accionar. Por ello, es importante conocer, también, qué significa la supervisión para las educadoras. Ellas atribuyen a la figura supervisora el significado de “autoridad educativa”, de jefa: “mi jefa inmediata”, y mediadora entre los niveles de participación: “el vínculo con las autoridades más arriba”.

Estas acepciones connotan relaciones de poder. No obstante, de acuerdo con Max Weber (1993), se distinguen dos formas de ejercerlo, uno como dominación, que implica la imposición de la voluntad de quien manda sobre la voluntad de otras

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

personas, y otra, como disciplina al acto de generar normas por parte de quien domina, para obligar a que éstas sean acatadas a través de una posición jerárquica. Aunque también, distingue entre tener poder y tener autoridad, pues esta última se legitima ante el grupo.

Si bien el poder de las supervisoras puede observarse como algo dado, por una investidura que de facto 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, 1993). Cosa que no sucede, pues las expresiones de las educadoras incluyen: “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” (11E3-EL-2); “desde su lugar, allá arriba, no se entera de lo que pasa” (E6-EP1); “pero... pues es la jefa, cómo le íbamos a decir” (E2I-EM1); “todo se debe a tu líder, a quien tienes dirigiendo el barco, se supone que, en nosotras el barco está en la zona” (2E3-EL2).

Se puede observar que la investidura de supervisión sigue significando, para las educadoras, una función de dominación, puesto que asumen una situación de dependencia, que requiere la dirección de alguien que esté facultada para decir qué es lo que se tiene que hacer, pero también, como una acción de confort para evitar confrontaciones o conflictos, como dice E-Martha: “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 [entre nosotras] nos sugerimos más” (4EI-EM2)

Las educadoras han atribuido significados a los símbolos presentes en las prácticas de supervisión, vistos como escenarios para la alienación, donde cada agente juega un rol y sigue normas sobreentendidas, que se han construido desde sus experiencias sedimentadas y reproduciendo prácticas instituidas. Así, cuando las educadoras no reciben orientaciones “adecuadas” para su desempeño, atribuyen falta de dominio de contenidos por parte de la supervisora o desinterés por la función: Hubo orientación antes del inicio del ciclo escolar, pero como trabajo colaborativo para el apoyo al trabajo no hubo; recuerdo que solicitamos un taller de planeación sobre el nuevo

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

modelo... dijeron que sí, pero como que se les olvidó o no se sintieron capaces (6E11-EG1).

Con esto, la estabilidad de la función supervisora descansa en saber orientar sus conductas a intereses ajenos, de lo contrario, “no cuenta” con los conocimientos, lo que puede provocar resistencia o consecuencias no queridas ni previstas (Weber, 1993). De allí la preocupación de las dos supervisoras por dominar los saberes propios de su función, pues esto pone en riesgo su credibilidad y, por ende, la obediencia de las educadoras.

Dentro de las reformas educativas, la supervisión constituye una estrategia para el buen funcionamiento del sistema, incluso para elevar la calidad de la educación (Pérez-Campuzano, 2023); normativamente, ha transitado del control-fiscalización al control-apoyo-acompañamiento a docentes y directivos, con el fin de favorecer mejores aprendizajes en niñas y niños. Aunque en la práctica de las supervisoras estudiadas sigue prevaleciendo el control y la fiscalización, de manera simbólica y coercitiva, mediante llamados de atención, exhortos e invitaciones por escrito, así como la aplicación del poder utilitario en los descuentos económicos.

Desde la perspectiva de las educadoras, las supervisoras no poseen autoridad en los saberes propios de su función para generar diálogo y reflexión pertinentes para la mejora del trabajo; ponen en duda la capacidad de análisis sobre los materiales de apoyo docente e identifican al programa educativo como un material claro y conciso, pero que las supervisoras no entienden, como lo expresa E-Cristina: “quien lo lee, aunque no sea docente, puede entender qué es lo que se hace” (7E8-EC1).

No obstante, es preciso que las educadoras reconozcan la posibilidad de transformar los significados sedimentados sobre su práctica, pues en la zona de S-Frida se expresa: “al inicio se nos dificultó, pero pues prácticamente es lo mismo, nada más cambian unas que otras cosas” (3E1-EM2). Con esto se puede identificar que la asesoría es fundamental para fomentar la reflexión sobre las transformaciones en los planes y programas, así como, en los modelos educativos, pues el dominio de contenidos no implica cambios reales sino epidérmicos, como refiere Carbonell

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

(2001). Así, en la zona de S-Frida, no se busca modificar las prácticas educativas sino la manera de hacer caber las prácticas tradicionales en el modelo actual.

Las expectativas de las educadoras, respecto a S-Remedios, se reducen a la asesoría pedagógica, ya que consideran que no se han atendido sus necesidades particulares; no hay un espacio colaborativo, pues solo recomienda que se pongan a leer: “en el libro de la educadora hay muchas [recomendaciones]” (13E11-EG-1). Además, señalan que necesitan “...asesoría, pero no me ha concretado la fecha, me dice que ella anda apurada (14E8-EC-1); “a veces llegué a decirle, 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” (6E1-EM-1).

Al ser poco valorado el papel de la supervisión, las educadoras buscan acompañarse entre ellas; “con las otras muchachas a veces nos ponemos a ver los planes y nos sugerimos más, pero más con mi compañera, porque las otras luego son especiales para compartirlo” (4E1-EM-1). A pesar de ello, señalan que estas acciones no son del agrado de la supervisora.

... pues prácticamente no le gusta cuando ya discerniste la duda y te salió, ...te dice: de dónde lo obtuviste, o sea, su agrado no es que ¡ah, gracias, compañera, muy bien! O ¡gracias por apoyarme en esa parte! No, al contrario, lo ve como malo, siempre quiere que ella esté presente, pero cuando la necesitas no está. (13-EM1)

En estos casos, también es preciso analizar las actitudes de las educadoras, pues como señala Stephen Ball (1987), éstas pueden ser de tres tipos: de satisfacción, fatalismo o frustración. En la zona de S-Frida, E-Gloria muestra una actitud de satisfacción, pues juzga como aceptable o correcta la actuación de la supervisora; pues al gozar de su confianza, tiene la aspiración de acceder al cargo de ATP, con lo que podría “librarse de trabajar con los niños y niñas”.

E-Martha, también expresa satisfacción, aunque no goza de favores personales ni de relaciones influyentes, pero asume una actitud fatalista, pues refiere que la supervisora no muestra interés o disposición para cambiar la dinámica relacional en la zona: “cada uno con su rollo” y, al no pertenecer al grupo de “las consentidas” y

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

oponerse a sus formas de trabajo, considera que su situación podría empeorar, ya que no está dispuesta a cambiar su situación de subordinación.

El caso de E-Iris y E-Lola se ubica en la categoría de frustración, puesto que, aunque tienen esperanza de que la situación cambie y busquen solucionar sus conflictos mediante otras compañeras, exponen su inconformidad al no ser escuchadas y haber tenido las respuestas esperadas.

Por otro lado, en la zona de S-Remedios, E-Cristina oscila entre fatalismo y satisfacción, ya que trata de mantener una buena relación con la supervisora, se siente capaz de resolver sus propios problemas, se autoevalúa y busca apoyos externos, pero refiere que no ha recibido ayuda de ella y, aun así, la justifica. En cambio, E-Gaby, E-Maribel y E-Pamela son fatalistas, pues no están de acuerdo con la forma de trabajo de la supervisora, pero también son conformistas y se limitan a realizar lo que ella les pide, pero sin tomarla en cuenta para sus decisiones docentes.

Esto denota desacuerdo con las funciones de supervisión, pero también no asumen su responsabilidad en los problemas que se gestan en la zona escolar, posición que es acorde con lo que señala Weber:

...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 (1993, pp.175-176).

No se trata, dice el autor, 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 tanto, los procesos de transformación requieren de un trabajo sobre uno 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.

Prácticas de supervisión desde la perspectiva de las educadoras

En este apartado interesa conocer si los significados de las prácticas de supervisión se mantienen o se han transformado. Al respecto, analizamos el acompañamiento que se realiza durante las visitas de supervisión, el tipo de asesoría

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

pedagógica, la construcción del plan de trabajo, así como, las reuniones de Consejo Técnico Escolar.

En cuanto a la práctica supervisora, se concreta en solicitar documentos: la planeación, el diario de la educadora, los expedientes personales, y los recursos y materiales que utilizan en la práctica docente. Lo que revela prioridad técnico-administrativa, que no satisface a las educadoras, pues consideran que las sugerencias están ancladas en el pasado y no se ajustan a las necesidades de los nuevos planteamientos curriculares, como señala E-Martha de la zona de S-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 programa ahí viene bien lo que tenemos que trabajar. A veces, aunque no le pidamos apoyo, ella nos da sugerencias, pero las sugerencias no nos son funcionales, porque cada contexto es diferente. (3E1-EM2)

En el ámbito pedagógico, las supervisoras reflejan inseguridad, al señalar que no saben si están haciendo lo correcto. Expresan su necesidad de revisar materiales bibliográficos, que les permitan ampliar sus saberes ante situaciones de conflicto. No obstante, tales apoyos dejan en entredicho su función, pues no satisfacen las expectativas de las educadoras. El significado que esto representa es que la supervisora solo sugiere desde lo que domina, sin importar si atienden o no al interés o necesidad de las educadoras. Otra forma de compensar la labor pedagógica, es delegando la responsabilidad al ATP, sin embargo, las educadoras tampoco están conformes con ello, porque no hay un plan sistemático para dar seguimiento adecuado y pertinente a sus necesidades.

Me hace mis observaciones, que, a lo mejor, ¡ah!, te hizo falta en tu diario registrar, ...en tu autoevaluación esos tiempos muertos, pero, pues considero que prácticamente pues no, no tengo el apoyo y cuando dice: “Ah, las vamos a citar”, para hacer una tutoría, para darnos un apoyo con la ATP, o sea, se queda en el dicho, pero no hay nada resuelto. (5E3-EM1)

Programar asesorías pedagógicas implica mayor compromiso, formación, detección de necesidades, saberes pedagógicos, organización de actividades, seguimiento y evaluación del trabajo llevado a cabo, lo que representa mayor carga

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

de trabajo, por lo que ambas figuras expresan que no hay tiempo, primero S-Frida y después E-Lolita:

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, sí se dan asesorías. Igual ellas tienen mucho trabajo y como vienen por información semanalmente, tratamos de no fastidiarlas, porque salen cansadas, y así, las coordina mayormente la ATP (6E5-SF2).

Al momento de que tú vas y dices, cuándo va a haber actualización, porque aquí luego nos dicen, lleven sus planeaciones para que lo revisemos y veamos en qué lo vamos a mejorar, pero llegas y ya no hay tiempo... no tiene el tiempo para atendernos o tampoco sabe qué es lo que nos va a sugerir; pues sí, también es una pérdida de tiempo (16E3-EL2).

Ambas supervisoras reconocen que las educadoras cada vez están mejor preparadas y pueden rebasarlas en conocimientos, y esto puede poner en riesgo “su poder” o su figura de autoridad. Por lo que, en su práctica ponen énfasis en los aspectos técnico-administrativos reflejando una situación confort, pues si bien realizan diagnósticos de las necesidades formativas, esto no se atiende, incluso se delega a las educadoras.

El plan de trabajo se realiza de acuerdo con las necesidades detectadas, se plantean objetivos, metas, acciones y, a veces, van enfocadas a ciertas docentes, ves una necesidad en los niños, entonces se realizan las gráficas. Entonces, damos cuenta de que la maestra requiere más información... digamos educación física, entonces, existe la propuesta preliminar de educación física, es una buena opción, entonces, para qué se complican tanto si está la propuesta, entonces nada más es darles como la información para que ellas puedan revisar las actividades (11E10-SR1)

Respecto al Consejo Técnico Escolar, se ha establecido como una acción rutinaria, con lo que se pierde la oportunidad de progreso, transformación y mejora, que es su intención, pues las supervisoras asumen el rol de “coordinar” y dirigir”, como menciona E-Martha:

...pues, ella nada más va leyendo las fichas para el Consejo y vamos haciendo lo que ahí dice, pero no se fija ni en lo que decimos. Yo creo que todas tenemos aportes importantes que hacer, pero ella nomás dice, bueno ya, quién más, y una participación de cada mesa y se acabó. Ni da seguimiento a las participaciones, y luego, como te digo que tiene sus consentidas, a veces,

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

cuando uno participa, ni escucha lo que se dice y no deja que nos apoyemos entre nosotras. (4E1-EM2).

En cuanto a S-Frida, conduce las participaciones en el CTE, sólo para que las educadoras estén de acuerdo con lo que dice, evade dar la palabra a las educadoras, pues considera que podrían ser opiniones contrarias, que pongan en duda su capacidad como supervisora. Incluso, las educadoras que “osan transgredir” estas opiniones lo hacen en forma de pregunta, para no generar conflicto, con lo que la supervisora tiene la oportunidad de afirmar o rechazarlo, incluso, utiliza la expresión: “exacto a eso quería que llegaran”.

Institucionalmente, la Estrategia Global de Mejora Escolar (EGME) es una acción que las supervisoras deben promover y asesorar. La herramienta permite definir procesos de corresponsabilidad y colaboración entre las docentes que elaboran un diagnóstico de los alumnos y la escuela, para identificar necesidades y establecer prioridades. Con ello, trazan objetivos y metas verificables, que lleven a plantear acciones para mejorar la calidad del servicio educativo (SEP, 2017). No obstante, la práctica no se desarrolla de manera colaborativa, ni establece corresponsabilidad para las acciones: “...cada una hace como pueda su estrategia o va viendo qué funciona [...] y pues, esto se hace en cada escuela, con tu compañera vas viendo qué tienes que modificar o qué le van a agregar o quitar” (4E6-EP1).

Incluso, estas acciones solo se concretan al llenado de un formato por parte de las educadoras: “...ella solo te dice, que está bien, o si no le gusta, ya le vas cambiando, pero más bien, ...nos corrige mucho la forma de redacción en el trabajo, más allá de las actividades y todo eso (E11-EGA1).

Lo mismo sucede cuando se realiza el seguimiento a la EGME, pues la supervisora, “cuando viene a la escuela solo entra y se pone a mover todo y ya que le enseñamos que tenemos la ruta, nos pregunta: ¿tiene que ver con el plan?, si le decimos que sí, entonces ya con eso” (4E1-EM2). “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 qué se verá, o te diga cómo hacerlo” (8E8-EC1). Como se observa, los intercambios entre

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

supervisoras y educadoras condicionan las relaciones. La comunicación está limitada a preguntas y al llenado de formatos, no se promueve el diálogo, la reflexión y la posibilidad de plantear propuestas, como lo demanda la EGME.

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 deben de tener, pero al momento de ir y decir: maestra, ¿cómo le vamos a hacer en cuestión a la misión y a la visión?, o ¿cuál es la diferencia entre visión y misión o los conceptos?, prácticamente, ahí, no sabe la respuesta y te lo toma como si la estuvieras cuestionando o atacando, tienes dudas y que ella te lo pueda resolver, pues no (6E3-EM2).

Como lo plantea la normativa curricular, es preciso que los CTE se transformen en espacios de desarrollo profesional, donde se analicen las prácticas, se compartan estrategias, se valoren los aprendizajes, se reflexione y se transforme el trabajo escolar. Es necesario romper con los argumentos que establecen relaciones cómodas y libres de conflicto, pues éstas han llevado a perder el propósito educativo, pues solo se cumple con el horario y las actividades técnico-administrativas, pero no se han dado la oportunidad de ajustarlas a las necesidades particulares de las zonas y los centros escolares.

Reflexiones finales

Los roles que asumen las supervisoras se han enraizado en la vieja institucionalidad, pues se alejan de lo instituido, como posibilidad de cambio en las prácticas que buscan acompañamiento, promoción y asesoría en la labor de supervisión. Los fines de la supervisión se va pervirtiendo, en la medida en que los sentidos de la función operan a partir de experiencias sedimentadas y significados contruidos que dan cuenta de la necesidad de formación y autoformación, para ir aprendiendo nuevos sentidos y prácticas para desempeñarse como acompañante y facilitadora en la mejora de la calidad de la educación, como un proceso individual que demanda trabajo colectivo transformador.

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

Es necesario romper con “la naturaleza original” de la supervisión, donde aún está presente la concepción de “inspector”, como figura encargada de vigilar el funcionamiento del sistema educativo en el nivel micro, con la connotación “ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros” (RAE, 2023). Aunque en el caso mexicano la función es bipartita (acompañamiento pedagógico y seguimiento técnico-administrativo), la función se inclina a lo administrativo, por ser lo que más importa a las autoridades.

Si se pretende que la supervisión constituya una estrategia para mejorar la calidad educativa, el Sistema Educativo Mexicano debe replantear las cargas laborales, ya que, si se cuenta con varias figuras (administrativas y asesores técnicos pedagógicos), estas podrían tener cargas específicas que se articulen entre sí, sin necesidad de ensanchar más la estructura burocrática. Propuesta respaldada con el documento “La escuela al centro” (SEP, 2016), que cuestiona que los actores escolares destinen menor tiempo a la enseñanza en comparación con el trabajo burocrático.

Asimismo, para que los directores ejerzan su liderazgo y los supervisores tengan los recursos para la asesoría técnico-pedagógica, se requieren diversos apoyos, entre ellos, ampliar los espacios de formación para la supervisión y, redefinir parámetros e indicadores para el desempeño de la función (SEP, 2021). Finalmente, para que se cuente con agentes educativos transformadores, se requiere un proceso formativo y autoformativo sobre lo que implica la función y los conocimientos para realizar la supervisión en sus tres dimensiones: administrativa, técnico-pedagógica, y de gestión institucional, sin duplicidad de funciones.

REFERENCIAS

- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Berger, P. & Luckman, Th. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

- Calvo, B. & Meza, A. (2008). Supervisión escolar, normatividad y funciones. En García, B. y Zendejas, L. (Coord.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.
- Carbonell, J. (2001). La innovación educativa hoy. En *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- García, B., Zendejas, L. & Mejía, J. (2008). La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión. En Benilde García & Laura Zendejas (Coord.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.
- Hargreaves, A. (1986). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid, España: Narcea.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Mamani-Ferrer, H., Chugden-Terrones, U., Tintaya-Condori, I. Sánchez-Mantilla A. & Salazar-López, J. (2014). Liderazgo burocrático. *Revista de Investigación de Administración*. 1 (1).
https://www.researchgate.net/publication/346358228_Liderazgo_burocratico
- Pérez-Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez-Campuzano, M. E. (2023). Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (25), e16, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e16.4538>
- Postic, M. (1998). *La relación socioeducativa*. Madrid, España: Narcea.
- RAE (2023). *Diccionario de la Real Academia Española*.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schutz, A. (1974). Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales. En Paul Ricoeur. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- SEP (2016). *La escuela al centro*. Tarjeta informativa. Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP (2017). *Estrategia Global de Mejora Escolar*. Secretaría de Educación Pública. México.

Amelia, Molina, Alma, López & Rubí, Pérez

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263947/Ficha_Estrategia_Global_Mejora_Escolar.pdf

SEP (2021). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de director y de supervisión en educación básica*. Secretaría de Educación Pública, México.

Tapia, G. & Zorrilla, M. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En Benilde García & Laura Zendejas (Coord.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.

Taylor, R. & Bogdan, S. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós.

Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zorrilla-Fierro, M. M., (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? EDUCAR, 49(1), 49-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840004.pdf>