



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**UNIDAD AJUSCO
COORDINACIÓN DE POSGRADO**

SUPERVISIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA: PRÁCTICAS Y DESAFÍOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO:
LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR

P R E S E N T A

Lic. Elizabeth Caporal Aguilar

DIRECTOR DE TESIS
Dr. Antonio Carrillo Avelar

Sesmar's

México, D. F. Noviembre de 2005

*A Jorge López Arenas mi entrañable amigo y querido prof,
por ser siempre paternal y por haberme legado
su ejemplo y mi primer colmillo.*

*A mis sobrinas y sobrinos preferidos
Leticia, Marlen, Jessy,
Yolanda , Carlos y Jesús.*

*A Juan Carlos, Eduardo, Mary y Cris, y especialmente
a mi mamá Marina Aguilar Rodríguez por ser
mi mejor maestra,
por tu apoyo constante y sabios consejos.*

*A la señora del Real por las aventuras y desvelos
en las que siempre me incluyes.*

Agradecimientos

Al Dr. Antonio Carrillo mi gratitud por acompañarme en este proceso y el tiempo que me ha dedicado, por su asesoría puntual e insistencia en que podía concluir esta tesis.

A mis colegas Evangelina Palomar, Alejandra Razo y Guadalupe Cedillo mi reconocimiento por sus orientaciones y sugerencias para enriquecer el contenido de esta tesis, así como para conformar la presente versión, pero ante todo mi agradecimiento por el apoyo brindado. Mi cariño sincero amigas, por su entusiasmo que me animó para lograr esta meta.

Al M. en C. Cuahutémoc Guerrero Araiza por haberme acompañado en el inicio de este proceso, agradezco su interés en el tema y apoyo académico, pues este fue siempre continuo, siendo fuente de aportes metodológicos y de análisis que le dieron coherencia al planteamiento central de este trabajo.

	Pág.
Introducción	i
Capítulo 1	
La unidad de análisis y los referentes teórico-metodológicos que sustentan su estudio.	1
1. 1. Breve descripción del debate teórico en que se encuentra la unidad de análisis.	
1. 2. Las experiencias de las instituciones académicas en torno al estudio de la supervisión escolar.	
1. 3. Los fundamentos metodológicos e instrumentales de la investigación.	
1. 3. 1. El enfoque metodológico.	
1. 3. 2. Las etapas de la investigación.	
1. 3. 3 Categorías para la construcción del objeto de estudio.	
Reflexiones finales del capítulo.	
Capítulo 2	
La institucionalización de la función y el escenario de la supervisión.	28
2. 1. Las primeras formas de supervisión. Origen y evolución.	
2. 2. Los paradigmas de la supervisión y su institucionalización en las prácticas cotidianas de los supervisores escolares.	
2. 3. El contexto socio-económico del sector sur.	
2. 4. Caracterización educativa del sector sur.	
2. 5. Los actores del sector sur.	
Reflexiones finales del capítulo.	
Capítulo 3	
El contexto político, la supervisión y el marco legislativo del nivel preescolar.	54
3. 1. El mandato internacional por la mejora de la educación y los cambios en la política educativa mexicana.	
3. 2. La tarea de gestionar la calidad de la educación en México.	
3. 3. La reforma de la educación preescolar: Inquietudes y retos.	
Reflexiones finales del capítulo.	
Capítulo 4	
Prácticas y desafíos de la supervisión en un contexto de innovación educativa en el nivel preescolar.	68
4.1 La supervisión como un campo de acción.	
4.2. La nueva supervisión. ¿Renovación de la función con los mismos actores?.	
4.3. La prueba del liderazgo ante la iniciativa de elaborar un proyecto educativo innovador.	
4.4. El difícil tránsito de la supervisión fiscalizadora a la nueva supervisión.	
4.5. Los retos para la transformación de la función en el marco de la reforma.	
Reflexiones finales del capítulo.	
Reflexiones finales	95
Bibliografía	97
Anexos	
1. Guión de entrevista	
2. Cuadro con planteamientos centrales de política para la supervisión	
3. Cuadro 1 Perfil de los informantes (directoras)	
Cuadro 2 Perfil de los informantes (supervisoras)	

INTRODUCCIÓN

El haber participado en distintos seminarios y talleres sobre gestión y proyecto escolar, dirigidos a directoras y supervisoras me permitió apreciar sus preocupaciones, problemas, molestias o inconformidades respecto de sus funciones e identificar algunas características del trabajo de supervisión. En particular, el haber participado en un diplomado sobre gestión con duración de un año que formaba parte de un programa de formación para directivos de educación preescolar, es el antecedente y el espacio que hizo posible conocer a un grupo de supervisoras de cuatro sectores de este nivel educativo en el estado de México. A reserva de tratar estos aspectos con mayor detalle en los capítulos que se presentan en esta tesis, es importante señalar que la supervisora general o jefa de sector, <a quien se identifica en este trabajo como Alejandra> mostró siempre gran interés por adquirir materiales bibliográficos y estudiaba para argumentar sus propuestas; continuamente se esforzaba por crear estrategias que pudieran significar algún cambio en las formas de organización del sector o innovaciones pedagógicas que permitieran mejorar la formación de los niños preescolares. En todas sus iniciativas me llamó la atención que siempre procuraba mantener una relación cercana con su autoridad educativa pero además lo hacía también con el sindicato; ello con el fin de obtener siempre los apoyos institucionales o autorizaciones indispensables para operarlas de manera oficial. En una palabra, es una supervisora de sector que trabaja “intentando innovar a partir de la tradición” porque procura romper con los esquemas tradicionales e intenta promover un cambio organizando su trabajo bajo los parámetros de una nueva gestión escolar y de una perspectiva de supervisión tendiente a la innovación. Por ello, el desempeño de esta supervisora general en condiciones probablemente adversas (contexto sociocultural, geográfico y educativo del sector) y su interés por transformar su práctica, invitaban a ser estudiados bajo los parámetros de la investigación cualitativa.

El proceso de urbanización en los municipios que constituyen ese sector ha impactado en la estructura organizativa de los servicios educativos (a nivel estatal y federal), que ha debido adecuarse a la configuración actual, semi-urbana, urbana y urbano-marginal ya que algunos años atrás era en buena parte rural. Una de ocho zonas escolares del sector sur tiene a escuelas semi-urbanas con planteles que tienen un director encargado; en cambio, en las zonas con características urbanas se cuenta, en la mayoría de los casos, con escuelas de organización completa y un director titular. El sector estudiado está constituido por 76 jardines de niños distribuidos en ocho zonas escolares y se encuentra en un estado colindante con el Distrito Federal. La población es heterogénea en su condición social y económica por lo que existe una diversificación del ingreso de las familias de los alumnos que asisten a los jardines de niños y son un indicador de la complejidad de la conformación de la población escolar. Las condiciones en las que operan los 63 jardines públicos (38 de organización completa y 25 de

organización incompleta) y los 13 particulares en el sector estudiado varían de acuerdo con las características geográficas y económicas de los municipios.

Los recursos materiales e institucionales son factores decisivos en la definición y la organización interna del trabajo y en las tareas de enseñanza. La supervisora del sector enfrenta de manera particular las necesidades de cada zona dependiendo del número de escuelas y del personal docente y de apoyo a la educación asignado y de los recursos que recibe para impulsar los distintos programas tendientes al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños preescolares. Por ejemplo, algunas zonas del sector cuentan con mobiliario suficiente, otras no. Algunas cuentan con personal docente suficiente y con profesores de educación física y artística y los materiales correspondientes; en otras zonas aún no se cuenta con ello. En el caso de los centros que apoyan la atención de alumnos con necesidades educativas especiales también enfrentan problemas en el sector. Existen apoyos desde el departamento de educación preescolar orientados a la salud de los niños de preescolar; sin embargo algunas zonas han sido más atendidas que otras.

Las zonas escolares a veces son reestructuradas por motivos puramente administrativos o políticos; también se llevan a cabo cambios del personal de una escuela a otra y de una zona escolar a otra, por lo que al principio del año escolar se presenta un movimiento más o menos continuo de sus integrantes.

Ante esta caracterización resultó importante identificar y analizar las prácticas de la supervisora de sector, la interacción de ésta con su personal y conocer las problemáticas que enfrenta en su trabajo cotidiano a partir de las condiciones institucionales con las que se cuenta para concretar los requerimientos de la política educativa, en tanto que es en este sector escolar donde se desarrollan propuestas para mejorar la calidad de la educación preescolar.

Dado que existe una incuestionable razón histórica del papel de la supervisión en la operación de los servicios de educación pública, consideré importante iniciar con el análisis de las concepciones de las propias supervisoras además de tomar en cuenta la historicidad de la misma función; el acceso al cargo, así como las características del sector escolar, para comprender cómo con esto se construyen y consolidan en la práctica determinados estilos de supervisión y de relaciones. De ahí también mi interés por conocer cómo se relaciona el discurso oficial sobre la supervisión -contenido en la política educativa- con la historicidad de la institucionalización de la función expresado en las formas de trabajo de los supervisores de un sector escolar de educación preescolar. Para hacer viable tal iniciativa, consideré la experiencia de un sector escolar al que denominé "*sector Sur*".

Puesto que en nuestro país no contamos con estudios suficientes que aporten tanto al análisis de la función de supervisión escolar, como con propuestas que proporcionen a las personas conocimientos, herramientas y estrategias de intervención que orienten y apoyen a los planteles escolares en sus necesidades organizativas, pedagógicas y participativas en una dinámica de

cambio, este trabajo aspira a no ser “solo teoría” aún cuando hay un registro conceptual de la supervisión y de las categorías que orientan su análisis. Como ya he señalado he compartido muchas horas con grupos de supervisores de educación básica en instancias de trabajo, de investigación y de actualización en los que intercambiamos ideas y perspectivas de lo que pueden lograr; reflexionamos sobre sus tareas y constaté la utilidad que para ellos tiene el conocer sus iniciativas para entender mejor sus prácticas y modificar aquellas menos favorables a su desempeño.

Una aclaración. Toda tesis es un recorte temático; en consecuencia, es imposible abarcar todo, en mi caso, el estudio y fundamentos de la supervisión escolar, razón por la cual tomé aquellos temas que consideré más prioritarios; por ello, en el proyecto inicial se planteó estudiar dos sectores, uno con una forma de trabajo como la de Alejandra y otro que no contara con estas características tanto del sector como de la jefa de sector. Finalmente me aboqué al estudio de un solo sector por cuestiones de tiempo y magnitud, encontrando una ventaja: era posible conocer mejor sus contextos y a los integrantes del equipo de supervisión.

La estructura del trabajo

En el desarrollo del presente trabajo el eje articulador fue la supervisión escolar, por ello se analizan dos paradigmas con los cuales los supervisores realizan sus funciones desde su origen y evolución. Además se contextualiza dicha función en el marco de la actual política educativa y de las aspiraciones que se tienen en la educación preescolar, nivel educativo en donde una jefa de sector trata de mejorar su desempeño. Por lo que la presente tesis se conforma en cuatro capítulos y pretende lograr una secuencia lógica, pero esto no significa que siguiera esa secuencia en su realización, es decir, los capítulos no se elaboraron uno a uno, sino los fui estructurando al mismo tiempo, buscando en todo momento dar un orden a la investigación. Por ello la presente versión fue resultado de una serie de esfuerzos por sistematizar cada una de las partes de un todo; después de varios intentos, finalmente se presenta la siguiente estructura.

- En el primer capítulo *La supervisión como unidad de análisis y los referentes teórico-metodológicos e instrumentales que sustentan su estudio*, se presenta el debate teórico sobre la supervisión escolar; también se habla de las instituciones que actualmente impulsan estudios e investigaciones en el país y en el extranjero, principalmente. Se señalan los referentes teóricos y metodológicos más importantes que orientaron la investigación y la recopilación de datos; se muestra el enfoque, las preguntas e hipótesis; los propósitos y dimensiones de análisis, así como las categorías y etapas de investigación establecidas para comprender y

explicar el trabajo que desempeña una jefa de sector -sujeto- interesado en mejorar su función bajo un nuevo esquema de supervisión.

- En el segundo capítulo *El escenario de la supervisión y la historicidad de la institucionalización de la función*, se hace una descripción del sector escolar, así como de sus actores principales; enseguida, una revisión del origen y evolución de la supervisión distinguiendo algunos rasgos de los paradigmas que orientan las prácticas y su concreción en el sistema educativo.
- El tercer capítulo *El contexto político, la supervisión y el marco legislativo del nivel preescolar*, se inicia con una revisión del discurso de las políticas nacionales e internacionales dirigidas hacia la calidad de la educación como marco en el que surge la preocupación por la gestión de las escuelas, teniendo como centro la figura del directivo (directores y supervisores de zona y sector). Se menciona a continuación la política educativa que orienta la educación preescolar antes y después de la reforma, señalando sus retos actuales.
- En el capítulo IV *Prácticas y desafíos de la función supervisora en un contexto de innovación educativa*, se realiza un análisis de la figura central del supervisor en el contexto institucional, es decir, se revisa a la luz de las categorías el rol que la jefa de sector juega, a partir de una iniciativa de mejoramiento de la misma función ante los principios pedagógicos y laborales históricamente construidos sobre este cargo, las implicaciones que representa una autoridad asignada y una normativa laboral que permea de manera particular un nivel de mando y dirección en el sistema educativo. Así también se presentan los factores que influyen para lograr una mejora de la función y de los aprendizajes en el sector escolar.

Si bien, quizá el estudio no da respuesta a todos los por qué un supervisor no transforma sus prácticas, su aporte radica en presentar la experiencia de una supervisora que toma en serio el discurso político y asume el reto de mejorar su desempeño mediante una iniciativa de innovación y junto con ello, presenta el análisis de las dificultades que enfrenta dicha supervisora al intentar transformar o enriquecer en el contexto de la innovación su propio hacer, mediante la formulación de un plan de mejora y un nuevo paradigma de supervisión. Desde mi modesto punto de vista este trabajo permitiría orientar la toma de decisiones a las autoridades educativas federal y estatales para mejorar tanto los programas que se dirijan a fortalecer la función, como a perfeccionar las estrategias que busquen la formulación de la planeación a nivel de sector o zona escolar.

Lic. Elizabeth Caporal Aguilar¹

¹ E-mail: Elizabeth_caporal@yahoo.com.mx

Capítulo 1

La unidad de análisis y los referentes teórico metodológicos que sustentan su estudio

EPÍGRAFE

*Para lograr las transformaciones en la gestión es necesario... “que los nuevos enfoques institucionales que contemplan una mayor autonomía de los establecimientos educativos implican un cambio radical en la función de director y supervisor, a quien ahora se les pide que asuma su cargo no sólo como un paso dentro de su carrera, sino como una posición moral, intelectual y funcional, desde la cual tiene la posibilidad de conducir un establecimiento y de imprimirle una dirección.
Así más que meros administrativos, se requiere de personal capaces de dirigir y que sean a la vez eficientes organizadores”*

CEPAL- UNESCO ; 1992, 186

Introducción

Los servicios de supervisión aunque existen desde hace mucho tiempo, en algunos países han sido ignorados o poco atendidos, por ello se ha considerado como necesario generar medidas para activar su desempeño, ante el eminente “deterioro de la calidad de la educación básica” -ya que en muchos contextos- está principalmente ligada al debilitamiento de estos servicios” (Navarro; 2003, 8). En este marco, se inicia el estudio de la unidad de análisis, por lo que en este capítulo se centra la atención en los elementos que actualmente se discuten en torno a la supervisión, y se señala además el debate teórico en que se encuentra, así también se menciona los principales estudios e investigaciones que se realizan en el país y en el extranjero para llevar a cabo una reforma de los servicios de supervisión, definir estrategias prometedoras para su reorganización o fortalecimiento a partir de un diagnóstico.

En un segundo momento, señalo los referentes teóricos de la investigación realizada; muestro el enfoque, las preguntas e hipótesis, los propósitos y dimensiones de análisis, así como las categorías y etapas de investigación establecidas para comprender y explicar el trabajo que desempeña una jefa de sector -sujeto- interesado en mejorar su función bajo un nuevo esquema de supervisión.

1. 1. Breve descripción del debate teórico en que se encuentra la unidad de análisis.

Al estudiar el tema de inspección / supervisión y analizar sus fundamentos, no es posible dejar de revisar cuáles son sus objetivos (qué) y razón de ser (para qué). Ello hace necesario adentrarnos en su objeto de estudio para poder reflexionar sobre sus acepciones y formas en que se ha direccionado su hacer.

Algunos estudios del tema manejan en las acepciones <supervisión / inspección> argumentos que establecen diferencias; mientras que para otros, dichas acepciones no representan un problema porque pueden ser consideradas como sinónimos.

Ejemplos:

La supervisión de la educación es “aquella actividad ideada para mejorar permanentemente las condiciones educativas y culturales de una región o de un país..... El campo en que opera tiene un radio de acción muy amplio. No solamente tiene que ver con las escuelas, cuya eficacia está obligada a elevar constantemente; los maestros que las sirven caen también dentro de su jurisdicción, pues el crecimiento cultural profesional continuado y permanente de tales educadores es una de las tareas fundamentales de la misma.....” Rafael Ramírez; 1963, 27

(Educador Mexicano)

La supervisión "puede entenderse en un doble sentido; como actividad profesional o como ciencia. En cuanto actividad equivale a la conocida con el nombre de inspección. El término inspección designa un órgano de la Administración educativa encargado de difundir y velar por el cumplimiento normativo del sistema escolar" Fernando Soler (Especialista Español)

"A partir de 1990, la supervisión en Chile ha asumido un rol de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas y liceos del país, mientras que las tareas de inspección y control de aspectos administrativos y financieros de los establecimientos son responsabilidad de los llamados "inspectores"" Luis Navarro y Sonia Pérez (Especialistas Chilenos)

En México se trata a la función con la acepción *supervisión* y en algunos casos como inspectores a quienes se desempeñan en el cargo; mientras que en España es más institucional manejar el término *inspección* y a la *supervisión* como una parte de ésta. En Chile sí establecen diferencias, como se aprecia en el párrafo anterior; por ello a continuación se enuncian algunos de los argumentos más representativos que permitan definir una posición para realizar el análisis de la función.

a) Argumentos que otorgan a la supervisión e inspección una acepción diferenciada:

Fernando Soler <especialista español> señala *"La supervisión -entendida como tarea general y difusa que ejerce toda administración sobre el sector que administra- se concreta en un determinado momento en inspección, es decir, en observación directa y cercana a la realidad, tan próxima que adopta como forma habitual de trabajo la inmersión de la propia realidad"* (Soler; 1995, 23).

En tanto que Rafael Ramírez¹ y Gonzalo Gómez coinciden respecto a que la supervisión e inspección no son lo mismo: el primero dice que *la inspección significa la acción y el efecto de inspeccionar quiere decir examinar concienzudamente una cosa y cuidar de que conserve su eficiencia; en tanto que supervisar es examinarla también muy cuidadosamente, pero viendo y buscando la manera de superar su eficiencia actual y estimularla de manera constante a fin de lograr que dicha eficiencia vaya aumentando permanentemente* (1963, 17-18); en cambio, Gonzalo Gómez aclara que aún cuando existen autores *que quieren cambiar la palabra inspector por la de <supervisor> -es porque- tal vez parezca más moderna, más elegante o menos desgastada* (1993,15).

b) Fundamentos para distinguir a la supervisión como praxis y como teoría:

Al respecto me parece conveniente considerar a Soler como referencia principal, ya que dice que el "término supervisión consiste en la acción por la que sus agentes (los inspectores e inspectoras), en el marco que les tiene fijada la administración (*normativa legal*), en unas circunstancias concretas (*sistema educativo en el que ejercen*) y con unos determinados quehaceres (*funciones*) y medios (*atribuciones, procedimientos y técnicas*), ayudan a los

¹ Educador veracruzano cuyos aportes destacaron en la época de la escuela rural en México y cuyas ideas en torno a la educación son vigentes en la actualidad.

directivos de los centros y a los profesores a realizar su trabajo de tal manera que experimenten en su asistencia técnica un recurso necesario para enjuiciar críticamente lo que hacen y como un medio que les facilita la obtención de buenos resultados (*finés y objetivos del sistema*). El acto supervisor consiste, de acuerdo con este autor, "en toda actuación profesional que suponga situarse personal e intelectualmente como observador-evaluador de una situación, que permita dominar las diferentes perspectivas que la conforman según las referencias directrices que suministran los principios, normas y criterios que sirvan para valorarla, orientarla, promoverla, corregirla y, en general, de decidir sobre ella" (1993, 23 y 24).

La supervisión se ha creado para "dirigir expertamente la educación" y es "la suma total de esfuerzos de los funcionarios especializados llamados "supervisores" (*Rafael Ramírez; 1963*).

c) Supervisión e inspección: una misma acepción:

Señala Gonzalo Gómez (1993) que el término de supervisión está menos desgastado y puede ayudar a la realización de una reconceptualización de la función más que el término de inspección, pues este último puede asociarse fácilmente con algunas de las prácticas más tradicionales (fiscalización).

d) Supervisión o inspección las dos acepciones oficiales, el caso mexicano.

Por los señalamientos expuestos me parece que en nuestro país se han generado a lo largo del tiempo la aplicación de estas dos formas de concebir a la función. Ya que para cumplir con las tareas asignadas, por ejemplo, se cuenta con un personal que comparte las funciones administrativas y técnico pedagógicas que se requiere para cumplir con dicha función. Es decir, a través del desempeño de los apoyos técnico pedagógicos (ATPs), y la función de "los supervisores o inspectores" a cargo de valorar por el "buen gobierno de las escuelas y su administración" se concreta, variando la denominación que se les asigna en el nombramiento oficial, sin embargo en los manuales que orientan su desempeño se denominan como Manuales de Supervisión. En el siguiente cuadro se distinguen las diferencias que encontré en la supervisión de los servicios educativos de educación básica:

Cuadro Num. 1. Nombramientos oficiales para supervisar los servicios de educación básica en México

Nivel o Modalidad Educativa	Puesto o Nombramiento	Función
Educación Preescolar	Supervisor de zona	Administrativa
	Inspectora de zona	
Educación Primaria	Asesor Técnico Pedagógico (ATPs)	Pedagógica
	Supervisor	Administrativa
	Asesor Técnico Pedagógico (ATPs)	Pedagógica
	Inspector	Administrativa
Educación Secundaria	Jefes de enseñanza	Pedagógica

En este cuadro se aprecia que en educación básica existen ambas formas de asignar la función, me parece necesario que se revise en nuestro país el sentido que se otorga y sobre todo la prácticas que buscan en los actores responsables de estas. Ya que parece que mientras existe una distinción como se observa en el caso de Chile y España en la inspección y la supervisión, en México es ambiguo o más bien existe una doble tarea, lo que dificulta que se realicen con la atención que les requiere.

Cuadro de organización de la supervisión

Función	Puesto o Nombramiento
España	La inspección contempla la supervisor
Chile	Supervisor se desarrolla en el ámbito pedagógico
	La inspección en el ámbito administrativo
México	Inspector / supervisor responsable del la organización y funcionamiento de las escuelas, es responsable de todo, pero en la práctica se centra en el ámbito administrativo.
	Jefes de enseñanza ATP´s se desenvuelven en el ámbito pedagógico

concluyo que el término inspección o supervisión designa un nivel de responsabilidad que tiene un fin y funciones bien determinadas y que además del control que es característico de la función implica realizar el análisis y la evaluación de calidad de los aprendizajes y de auditoría de las escuelas, pues como señala Gómez el supervisor debe “promover por todos los medios el desarrollo y la eficiencia de las instituciones educativas, asegurando una relación recíproca entre las autoridades y las comunidades escolares” (Gómez; 1993, 14-15).

En este estudio me refiero al supervisor como el actor que en la práctica lleva a cabo la función. En los siguientes capítulos se realiza el análisis de las prácticas considerando la acepción de supervisión y los paradigmas que orientan su desarrollo en el plano institucional. También se tratará de recuperar el discurso de la jefa de sector en lo que refiere a su desempeño en el contexto actual de la política educativa..

El problema es que no todos los supervisores cuentan con equipos de apoyos técnicos pedagógicos, por lo que la atención de estas funciones son débiles o en algunos casos nulas.

Este problema se aborda mas en el capítulo 4.

1. 2. Las experiencias de las instituciones académicas en torno al estudio de la supervisión escolar.

Al respecto hay que mencionar que a partir de las dos últimas décadas existe una inquietud central en instituciones académicas en el extranjero y en México por promover y desarrollar investigaciones y propuestas sobre gestión que contribuyan a generar nuevas dinámicas en las escuelas² y por tanto, al mejoramiento de la educación pública.

Por ejemplo, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) y la UNESCO, entre otras. su investigación se refiere a los sistemas vigentes de supervisión, así como a las innovaciones, cursos y materiales de formación sobre “reforma de la supervisión escolar para el mejoramiento de la calidad”; seminarios de política y directivas para los administradores”. El programa, informa, “se han desarrollado diferentes tipos de actividades en una amplia gama de países, desde Corea hasta México, pasando por Botswana e Inglaterra”, y que “un total de once países de América Latina, África y Asia emprendieron un diagnóstico de los servicios de supervisión”. Cada diagnóstico presenta una visión panorámica de la organización y la gestión a nivel nacional³ y describe detalladamente el trabajo cotidiano de los supervisores en algunos distritos seleccionados. Estos estudios analizan el sistema de supervisión externa y las nuevas tendencias, haciendo hincapié en las comunidades y los actores de la escuela. Esta institución además estudia las estrategias que buscan innovar y trata de indentificar sus fortalezas y debilidades con el fin de reforzar los mecanismos internos de control de calidad.

² que se distinguen por contar con una mayor participación de la comunidad escolar, los maestros se interesan por innovar en el aula, los directivos de la escuela favorecen el trabajo colegiado, los niños son el centro de interés.

³ Para mayor información consultar el estudio realizado por Beatriz Calvo, Ma. Zorrilla Fierro y Guillermo Tapia.

El IPE ha publicado estos análisis nacionales, así como dos análisis comparados. Aclara que estos solo pretenden identificar y analizar experiencias innovadoras que aportan lecciones útiles para la reforma del sistema global de supervisión. (véase la Carta Informativa del IPE, octubre-diciembre de 1998, p. 10). Se suma a estas propuestas la publicación de monografías sobre varias de esas innovaciones en la colección Trends in school supervision (<http://www.unesco>).

En México destacan, por ejemplo, Instituciones como el DIE-CINVESTAV, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A. C.⁴. En esta última se busco impulsar acciones de formación a directivos a través de seminarios, cursos y talleres de formación en gestión y sobre elaboración y evaluación de proyectos escolares; por otra parte se realizaron varias investigaciones sobre temas de gestión.

Dentro de estos esfuerzos académicos se han realizando diversos trabajos de investigación cualitativa que reconstruyen los procesos cotidianos de la educación. Al mismo tiempo, se profundiza en el estudio y diseño de nuevos modelos de gestión que consideran propuestas dirigidas a nivel de macro estructura (sistemas educativos), a nivel de meso estructura (instancias intermedias de supervisión y mandos medios) y, a nivel de micro estructura (centros escolares).

Por otra parte la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las Secretarías de Educación de los Estados han elaborando diversos documentos o materiales de carácter preescriptivo que promueven la mejora de la calidad de los aprendizajes y la renovación de sus funciones, como por ejemplo:

- Se han generado cambios en la organización de los servicios -desde 1993-; incluso se han formado zonas de educación básica que representan una forma de organización territorial en la que se agrupan escuelas y servicios educativos de todos los niveles y modalidades. Esta reestructuración (creación) tiene como propósito "planear, organizar, evaluar y articular los niveles y modalidades de la educación básica, para garantizar una mayor eficiencia, eficacia, calidad y pertinencia en la presentación del servicio" (Aguascalientes).
- En Puebla y en Guanajuato -desde 1995-, se han implementado programas dirigidos al fortalecimiento del papel técnico pedagógico de los supervisores donde se sostiene la necesidad de un replanteamiento profundo de la noción de supervisión, así como de sus objetivos, métodos de trabajo, líneas de autoridad, funciones y flujos de comunicación, de tal manera que los supervisores puedan participar significativamente en la mejora de las prácticas supervisoras en el marco de una nueva gestión escolar⁵.

4 En donde existía -1999- una línea de trabajo enfocada a la nueva gestión de la escuela pública.

5 Reconoce a las organizaciones escolares como el lugar en donde es posible generar nuevas formas de trabajo, para dar consistencia interna al trabajo pedagógico y organizativo. Cobra relevancia en este sentido el papel del supervisor como "promotor" de un nuevo modelo de gestión que oriente y facilite los procesos de innovación de la educación y permita, por otra parte, romper con la idea de que en la escuela el ámbito administrativo es "independiente" del ámbito pedagógico o "más importante".

- En el D. F. se avanza tanto en la Dirección General de los Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) con la carpeta del supervisor (2004-2005) que se inspira en los distintos planteamientos sobre portafolios profesionales y la asesoría en las escuelas de Iztapalapa (2004-2005), como en la Dirección General de operación de los Servicios Educativos (DGOSE) que cuenta con asesoría de expertos internacionales en un proceso de formación para orientar las tareas de los supervisores; además se está construyendo (2005) un documento sobre la supervisión en educación básica con la participación de supervisores de todos los niveles educativos y sus modalidades. (En este documento se hace una reflexión sobre los paradigmas o modelos de gestión, un marco referencial y se explica en qué consiste el nuevo enfoque con el cual se buscará que los supervisores del D. F. desarrollen sus tareas.)
- Para orientar las funciones de supervisión escolar en los servicios de educación indígena se han elaborado también lineamientos generales para la operación de la supervisión escolar (SEP-DGEI; 2004).

Es importante pues, reconocer que en los últimos años se han generado diversos aportes, pero estos enfatizan más el deber ser de la función; ya que por su carácter prescriptivo señalan lineamientos para constituir el hacer de los supervisores; sin embargo estos documentos no contienen un planteamiento profundo que señale cambios a nivel de normativa.

Por lo tanto es necesario, continuar desarrollando propuestas que superen un nivel de descripción (características de la supervisión), y muestren o profundicen en las prácticas y los procesos de supervisión para conocer y difundir experiencias exitosas en la transformación de la función.

1. 3. Los fundamentos metodológicos e instrumentales de la investigación.

A diferencia de la investigación cuantitativa que busca medir y cuantificar⁶ (su sustento filosófico- teórico se encuentra en el positivismo), la investigación cualitativa busca explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales y grupales"; (Álvarez-Gayou; 2003,41) se apoya en marcos interpretativos referenciales y se fundamenta en diversas corrientes teóricas de la "sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etc.". La complejidad de las distintas vertientes de la investigación cualitativa ha "provocado amplias y distintas discusiones, así como debates" (Álvarez-Gayou; 2003, 41).

⁶ y a partir de ello inferir o generalizar

1. 3. 1. El enfoque metodológico.

Para este trabajo se optó por realizar una investigación considerando la etnografía analítica porque ésta prioriza la dimensión histórica de los procesos sociales y rescata las condiciones materiales y políticas en las que se desarrollan (Calvo; 1992, 17).

La educación es un campo muy amplio que es estudiado desde “varias y muy diversas ópticas teóricas, ideológicas y metodológicas...”, algunas investigaciones que analizan diversos aspectos del problema educativo desde una aproximación antropológica son los trabajos etnográficos y en íntima relación con ellos, son los estudios de caso (Calvo; 1992, 9). Dado que existe una gran compatibilidad entre los objetivos teóricos y metodológicos de la investigación en educación y la de otros fenómenos sociales, la presente investigación se plantea como un estudio de caso abordado desde la etnografía analítica porque en su desarrollo se hace una “narración detallada y contextualizada” (Pérez; c2004, 239) de los acontecimientos de la supervisión que se generan desde una jefatura de sector, y su objetivo se encuentra lejos de “intentar generalizar resultados según modelos estadísticos o positivistas. Ni la representatividad del caso estudiado como sería en una muestra estadística, ni la idea de uniformidad de la vida social en cuyo estudio las situaciones se vuelven predecibles, tienen cabida en esta forma de concebir el estudio de caso, ya que lo concreto y particular que sucede en una localidad difícilmente sucederá en otras, pues la secuencia de los hechos de cada evento es irrepetible” (Calvo; 1992, 14).

En el presente documento se considera que en un estudio de caso “se presentan dilemas, problemas y complejas situaciones en algún contexto determinado. Con ellos se pueden ejemplificar situaciones, vivencias, propuestas, etc., para servir de análisis y orientación en posibles soluciones, planes de acción” (Pérez; c2004, 239).

También se parte de la riqueza que puede ofrecer la etnografía en un estudio de caso porque “es un análisis y comprensión particular de una situación concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos” pero también supone traducir esos conceptos locales a conceptos más generales y de articular dichas prácticas y procesos más amplios” La generalización en el estudio de caso es otro problema muy diferente y su -solución señala Rockwell- “es más bien conceptual que empírica: es el problema de formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos. El trabajo teórico consiste en formular relaciones y enlaces clave de valor más general del objeto de estudio que articulen y expliquen los sucesos particulares y su variación, y que además, permitan construir patrones o modelos de generalización con respecto al caso que se está estudiando ” (Calvo; 1992, 13).

Sobre esta base, se realiza una primera exploración de este amplio terreno partiendo de la pregunta ¿cómo una jefa de sector, a través del diseño y puesta en marcha de un proyecto educativo promueve cambios ante una realidad en la mayoría de los casos adversa, tanto por las concepciones existentes que sustentan la práctica directiva como por la lógica del sistema administrativo que ha burocratizado sus tareas?. Mejorar las prácticas cotidianas desde quienes cotidianamente desempeñan este cargo directivo se aprecia como un reto.

Se realizó la observación y el análisis de las actividades cotidianas de una jefa de sector de educación preescolar en situaciones y contextos político-educativos, sociales e históricos específicos desde la etnografía analítica como perspectiva que permite estudiar situaciones particulares y “documentar lo no documentado” (Rockwell; 1986), con el fin de conocer “dentro de un caso concreto” los procesos específicos que dan sentido a las prácticas institucionalizadas “atendiendo a los detalles de lo que allí sucede” (Calvo; 1992, 15).

a) Preguntas y propósitos:

Dado que el enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo “en la educación se aplica a preguntas de investigación específicas, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo puede resultar más adecuado y fructífero” (Bertely; 2002, 44), en este trabajo se buscó, como señala María Bertely, que las preguntas revelaran el interés por comprender “el cómo del acontecer escolar” (2002, 45).

Preguntas o hipótesis orientadoras:

- ¿Cómo se relaciona el discurso oficial sobre la supervisión contenido en la política educativa con la historicidad de la institucionalización de la función, en las formas de trabajo de los supervisores de un sector escolar de educación preescolar?
- ¿Cómo deben engarzarse el interés personal de una supervisora general con la iniciativa institucional para concretar propuestas de innovación educativa en el marco de una reforma?
- ¿Para transformar las prácticas de la supervisión es determinante la historia personal y la trayectoria profesional y laboral de una supervisora de sector?
- ¿Cómo influye la forma en que acceden al cargo las supervisoras y su edad, para impulsar la renovación de las prácticas de supervisión escolar?
- ¿Cómo se concibe a la supervisión en el sector escolar estudiado?

Los propósitos que guiaron esta investigación son los siguientes:

- Conocer cómo se relaciona el discurso oficial sobre la supervisión contenido en la política educativa y la historicidad de la institucionalización de la función en las formas de trabajo de los supervisores de un sector escolar de educación preescolar.
- Identificar cuáles son los referentes pedagógicos, de gestión escolar y de supervisión con los cuales una jefa de sector construye su interacción con el equipo de supervisión y cómo orienta el diseño de una planeación concretado en el proyecto educativo de sector.
- Comprender el tejido de relaciones que la jefa de sector establece al procurar mejorar su desempeño y promover una propuesta de innovación en el sector escolar.

- Detectar los factores que favorecen el impulso o dificultan la implementación de una propuesta de innovación a nivel de sector, así como identificar las condiciones institucionales que determinan la concreción de la función supervisora.

b) Dimensiones de análisis:

María Bertely dice que en México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse en tres dimensiones de análisis: la Política institucional, la curricular y la social las cuales configuran la cultura escolar. La primera “incluye los trabajos etnográficos que interpretan los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. Interesa en particular, comprender el modo en que las políticas educativas y de gestión escolar –expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad- inciden en la vida escolar cotidiana”, mientras que las etnografías incluidas en la segunda dimensión “dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas...” y la dimensión social de la cultura escolar “resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados” (Bertely; 2002, 46 y 47). En congruencia con las preguntas establecidas, en este trabajo los referentes se corresponden con las dimensiones *Política institucional* y la *social*.

c) El referente empírico: los instrumentos y el trabajo de campo.

Para la delimitación del referente empírico las dimensiones de Política institucional y social deben ayudar “a inscribir, del modo más sistemático, completo y fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones” (Bertely; 2002, 48). Por ello se enfoca la atención en:

- Prácticas de supervisión: Las realizadas a nivel de jefatura de sector en el nivel de educación preescolar.
- Actores: Una Jefa de sector y el equipo de supervisión del sector (8 supervisoras de zona), una consultora técnica de sector.
- Contexto: Urbano marginal.
- Escenarios: Oficinas del sector escolar, sala de juntas de la zona o del sector escolar, jardín de niños.
- Unidades de observación y entrevista: Actividades de la supervisora general relacionadas con el consejo técnico de sector, visitas a escuelas, asistencia o coordinación de reuniones de trabajo de planeación o evaluación (para saber quién, cómo y qué se decide en estos espacios institucionales), así como la revisión del plan

de mejora educativo de sector y varios documentos oficiales emitidos por la autoridad educativa del nivel.

La delimitación del referente empírico se definió no con la intención de validar o negar hipótesis previas, sino con la finalidad de contar, como recomienda Bertely, "con un mapa comprensivo que asegure y estimule la interlocución con los informantes" (2002, 48).

Una vez delimitado el espacio empírico seleccioné la técnica e instrumentos de investigación y opté por la observación participativa porque es la técnica que caracteriza el trabajo etnográfico. Se es observador porque el investigador no interviene de manera directa en el desenvolvimiento de los sucesos, pero es participativa porque "su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado" (Bertely; 2002, 49); estas modificaciones más que considerarse como interferencia deben valorarse como datos significativos. Cabe señalar que para esta tarea se realizaron un total de 66 horas de grabación y la transcripción de 10 registros de observación; con dichos registros fue posible distinguir que, como plantea Bertely, en los primeros registros y entrevistas el sujeto observado –informante principal- "tratará de comportarse" sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, "de acuerdo con lo que supone que espera observar y escuchar del investigador" (2002, 49), pero en la medida en que transcurría el trabajo de campo fue posible detectar como los actores comienzan a "modificar las declaraciones y formas de actuar de lo que creían que debían decir y hacer, hacia otros códigos de representación que contradicen lo que dijeron o hicieron antes" (Bertely; 2002, 49).

Los eventos en lo que estuve acompañando como observador a mi informante fueron los siguientes: Visita de la supervisora general a una zona escolar; Sesión de planeación para realizar una reunión con padres de familia; Realización de la reunión con padres de familia; Reunión de evaluación de las actividades correspondientes al ciclo escolar en el sector; Reunión de evaluación del proyecto escolar en el sector; Reunión técnico administrativa de supervisión en el sector; y, Reunión de instalación de la comisión de evaluación de desempeño (carrera magisterial). Haber empleado como instrumentos el registro de observación participativa y la entrevista, así como otras fuentes de información –documentos oficiales, estadísticas, fotografías, videos- útiles para la triangulación y validación empírica (Woods; 1993) se considera una decisión acertada ya que permitió conocer el objeto de estudio.

La entrevista, "considerada como una conversación entre dos personas" (Bisquerra; 1989, 103), fue una estrategia que favoreció el diálogo y un acercamiento a las supervisoras (jefa de sector y supervisoras de zonas escolares); este instrumento proporcionó información para el análisis de la función, pues a través de la entrevista "el entrevistado responde a las preguntas según sus propias palabras y entrevistador obtiene información relevante para una investigación" (Bisquerra; 1989, 103).

Para realizar las entrevistas se elaboró una guía de preguntas (ver: anexo 1), de acuerdo con los dos ejes que señala Álvarez-Gayon: "Mundo de vida: la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida; Significado: La entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo entrevistado". (2003; 110).

No obstante, aún cuando se contaba con una guía de preguntas, las entrevistas fueron abiertas (no estructuradas) permitiendo al entrevistado un diálogo abierto sobre el tema.

d) Historia de vida.

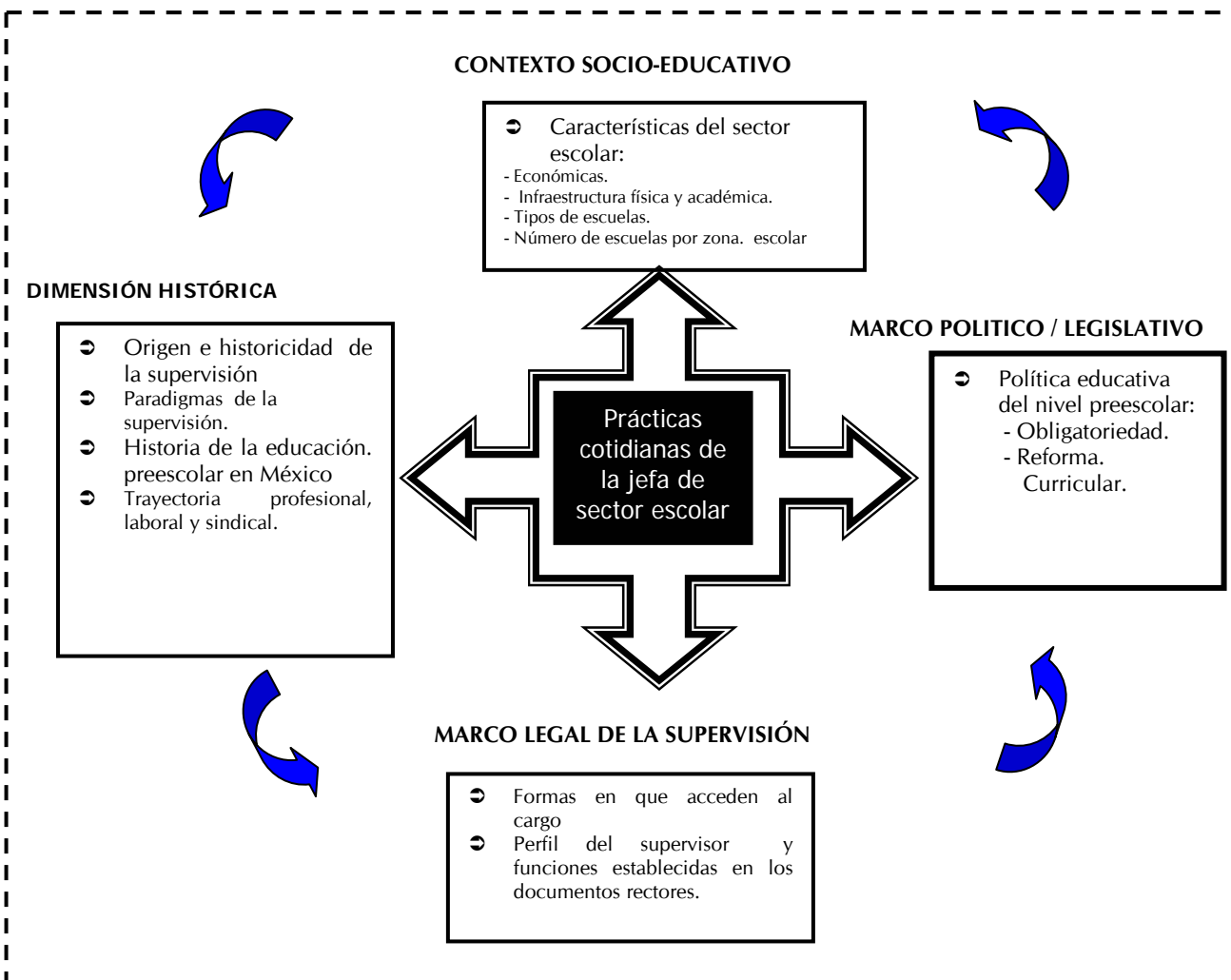
En las prácticas de supervisión también están presentes tanto la historia de la persona y su trayectoria profesional y laboral, como el origen del sector escolar y la historicidad de la función supervisora. Por ello se consideró pertinente la elaboración los relatos de vida ya que a través de ellas se construye desde la categoría de al sujeto entero⁷ su cotidianidad, pues la vida cotidiana, dice Agnes Heller “se desarrolla y refiere siempre al ambiente inmediato” de los particulares. Las historias de vida constituyen un material biográfico recogido sobre individuos concretos –normalmente relatado por ellos. Ningún otro método de investigación puede proporcionarnos tantos detalles sobre la evolución de las creencias y actitudes de una persona a lo largo del tiempo, aun cuando no cubren necesariamente la totalidad de la vida de una persona, ni tampoco todos los aspectos principales de ella. Conocer al sujeto entero fue muy importante, ya que es eje en la cotidianidad. A través de los relatos de vida se recuperaron “segmentos de aconteceres, de versiones y significados cruzados, entramados en complejas relaciones que configuran el texto mismo de la historia” (Medina; s/f, 461).

Para estudiar y comprender la complejidad de las prácticas de la supervisión escolar se considera necesario además hacer una revisión de la dimensión histórica de esta función, así como del marco legal que legitima su desempeño en la actualidad. Como complemento a este estudio de caso fue necesario también una revisión del contexto socio-educativo e incluir el análisis del marco político-legislativo del nivel educativo en donde se desempeña nuestra informante principal.

Al profundizar poco a poco en el análisis fue posible ir experimentando dicha complejidad. En el siguiente cuadro se presenta la interrelación que tienen los elementos enunciados y la influencia de cada uno en la concreción del ejercicio de la supervisión.

⁷ El sujeto entero como unidad genera una dinámica en varios mundos particulares al mismo tiempo (en la familia, en el trabajo, en la escuela) y su característica estructural es la heterogeneidad. (Heller;1987).

Cuadro Núm. 4: Complejidad de las prácticas cotidianas de la supervisión escolar



1. 3. 2. Las etapas de la investigación.

En el desarrollo de la investigación se distinguen tres etapas. La primera se inicia con un esbozo de los objetivos, las hipótesis y las categorías para el estudio de la supervisión escolar, además de la elección del nivel educativo, el espacio y los sujetos o actores que pudieran ser más adecuados a los fines de la indagación. En la segunda se realizó el trabajo de campo y la tercera etapa abarca el proceso de sistematización con la lectura, análisis y redacción de la presente tesis.

a) Primera etapa: El inicio del estudio

Durante esta etapa reuní los documentos fundamentales que orientan las tareas y el ejercicio de las funciones de la supervisión, tanto de carácter normativo, como diversos documentos oficiales e instrumentos de planeación y evaluación. También se revisaron materiales bibliográficos en torno a la unidad de análisis. Después de valorar diversas posibilidades opte por realizar mi trabajo considerando a la supervisión desde la instancia de una jefatura de sector correspondiente al nivel educativo de educación preescolar. Centré mi atención en una jefatura de sector porque desde ese cargo también se concreta la supervisión ya que es el nivel intermedio entre la autoridad educativa estatal y las supervisoras de las zonas, y porque son muy pocos los trabajos que consideran actualmente este cargo directivo dentro del análisis de las prácticas de supervisión escolar. Paralelamente busqué definir el enfoque del estudio, con las preguntas e hipótesis, los propósitos del estudio, así como de las categorías que orientarían la investigación.

Al optar por la observación participativa como principal fuente de indagación se consideró como *escenarios clave*: las oficinas del sector escolar, la sala de juntas de la zona y/o del sector escolar, jardines de niños. Seleccioné a la jefa del sector y al equipo de las ocho supervisoras del sector como los sujetos que participarían en mis observaciones y entrevistas, además de algunas directoras a fin de contar con otro referente. Durante esta primera parte del trabajo indagatorio realice una visita semanal y luego asistí a varias actividades en el sector, dos o tres veces por semana en un lapso de dos ciclos escolares.

b) Segunda Etapa: El acceso al sector escolar y la realización del trabajo de campo.

Como señala Bertely para actuar como observador participante el investigador necesita reconocer no sólo la repercusión de su presencia en el acontecer cotidiano; además “tiene la responsabilidad de declarar ante otros, de manera general, sincera, precisa y cautelosa – para no obstruir los canales de comunicación ni perfilar precisamente sus hallazgos-, sus intereses y motivaciones académicos y personales” (2002, 49). Desde mi llegada al espacio de estudio -escenario- traté de obtener la confianza de mi informante para poder “mirar al sector” y manifesté la inquietud por “conocer lo desconocido” (Bertely; 2002, 49). Es decir, comenté con la jefa de sector la posibilidad de conocer en la práctica su trabajo, ya que debía desarrollar dentro de mis actividades laborales un proyecto relacionado con la supervisión y yo había solicitado realizarlo además en educación preescolar. Así mismo, informé que aprovecharía dicho ejercicio para elaborar mi tesis para obtener el grado en la maestría que había concluido. Alejandra accedió con dos señalamientos: 1) Que el personal seguro permitiría mi asistencia a las actividades del sector si argumentaba que esto rendiría un beneficio para todas. Es decir si podía señalar que más adelante ellas podrían recibir algunas recomendaciones para mejorar su proyecto educativo a nivel de zona y de sector. 2) En cuanto al propósito investigativo quedaría entre nosotras ya que si el personal directivo sabía que se realizaría una investigación dos de las 8 supervisoras presentarían resistencia a mi presencia en las actividades del sector, e incluso podrían oponerse al sentirse como objetos de investigación.

Dado mi interés por conocer las prácticas cotidianas de la jefatura de sector procuré estar junto a la jefa de sector en jornadas completas. Estuve presente en diversas reuniones de trabajo de la supervisora de sector; algunas visitas que realizó a los jardines de niños y las oficinas de las zonas escolares, lo que posibilitó mi acercamiento a la realidad del sector escolar desde la visión de mi informante principal y de los sujetos involucrados en las tareas de supervisión.

Por otra parte, hice una clasificación de la información empírica obtenida de los materiales del trabajo de campo, de acuerdo a las unidades de análisis (Bertely; 1991). Estos recuperaban los siguientes rubros: trayectoria de las supervisoras; visitas y reuniones de planeación y evaluación; trabajo en equipo; reuniones con padres de familia, entre otros. Posteriormente, realicé un análisis de cada bloque de información subrayando las frases y párrafos clave para el análisis y destacando el papel de Alejandra, ya que en la investigación fue considerada como el informante principal.

En este contexto el propósito central fue acercarme al trabajo de la jefa de sector para documentar “objetivamente” las circunstancias histórico-social y pedagógicas que viven estos actores educativos (directoras, supervisoras, asesoras técnicas - pedagógicos y docentes) en un sector escolar, para desde ahí valorar las condiciones de trabajo y las posibilidades académicas que pueden ser utilizadas con el fin de promover nuevas prácticas de supervisión en beneficio de los alumnos preescolares en particular y de las escuelas públicas en general.

Acompañar a la supervisora en distintos momentos del ciclo escolar, permitió conocer las actividades que realiza en el ejercicio de su función en jornadas completas de trabajo y captar lo que Pastrana denomina la “densidad cotidiana”. Las interacciones entre supervisoras, directoras y docentes en el sector, poco a poco fueron revelando una direccionalidad en los procesos que van conformando la gestión escolar de la supervisora.

c) Tercera etapa. Los hallazgos en torno a la supervisión escolar.

Incursionar en la cultura escolar desde la investigación etnográfica posibilitó, como señala Bertely (2002; 63), inscribir la información con base al proyecto; construir las primeras inferencias y conjeturas; sistematizar las categorías empíricas derivadas; dialogar con los conceptos teóricos de los autores y producir un documento sobre supervisión escolar desde la perspectiva de la investigación etnográfica. La información de los instrumentos de investigación permitió la realización del análisis de la información, localizar algunas recurrencias en el desempeño de las supervisoras que posibilitaron lo que señala Ezpeleta: “perfilar las condiciones de trabajo, las prácticas y los procesos de la vida cotidiana (que) resumen, fusionan y encadenan múltiples sentidos y elementos (...). La riqueza de mirar a la vida cotidiana radica, en parte, en la posibilidad de comprender estos engarces” (Ezpeleta; 1991, 25).

A continuación se realizó el análisis de los procesos cotidianos de la supervisión escolar en su interacción social, ya que a través de ella, como señala Bertely “los sujetos constituyen y significan realidades compartidas” (1991, 37). Por ello que se centró la atención en las experiencias de la supervisora general y en la observación de la interacción

de ésta con sus colaboradoras (supervisoras de zona, directoras de jardín), asesores técnico - pedagógicos, y personal administrativo, y de apoyo a la educación en el sector.

El tejido entre la información empírica y las categorías teóricas y analíticas (ver: anexo 1) da fundamento a este trabajo, pues “al mismo tiempo que permite conocer la realidad, remite a la elaboración de una conceptualización teórica en torno al objeto de estudio” (Rockwell; 1986). Así en la tercera etapa fue tomando forma el presente documento ya que se fue construyendo un entramado entre los ejes de análisis < categorías teóricas, del interprete o de análisis > y las categorías sociales conformadas por los conceptos, ideas personales y nociones manifiestas en los sujetos informantes.

Lo anterior hizo posible identificar las nociones sobre la supervisión con las cuales el equipo de supervisión⁸ en un sector escolar constituyen y ejercen su práctica cotidiana y conocer la percepción que se tiene de esta. Por último, para analizar el ejercicio de la jefa de sector en un contexto de innovación se llevó a cabo una revisión del entorno histórico, político-educativo y social en el cual se lleva a cabo las prácticas de la supervisión.

Una conclusión inicial es que la supervisión escolar es un hecho educativo en el cual están inmersos sujetos cruzados por múltiples determinaciones y que viven en un dinámica de relaciones sociales muy compleja, que presenta contradicciones, avances, conflictos, negociaciones, apropiaciones y resistencias.

1. 3.3. Categorías para la construcción del objeto de estudio.

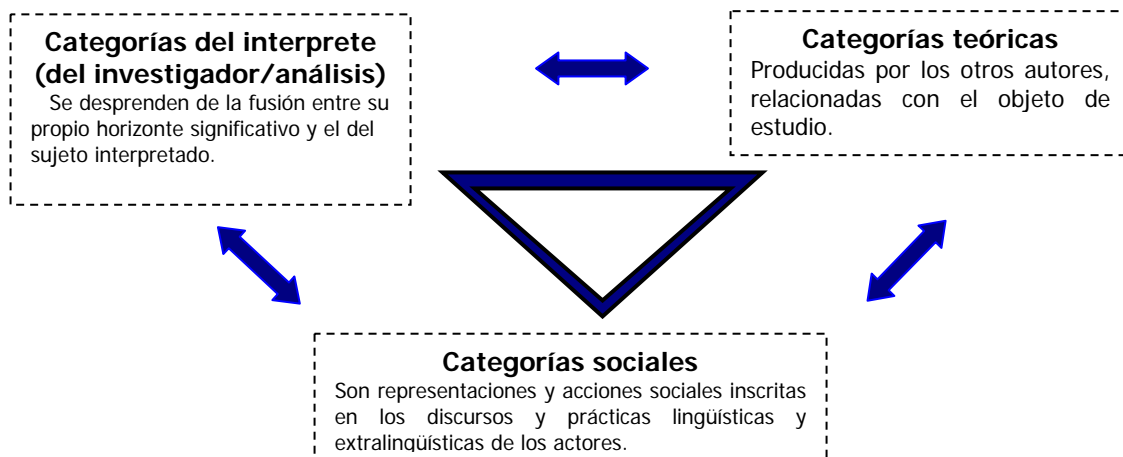
Para definir las categorías se consideró la propuesta de María Bertely que orienta una manera de investigar en educación desde la perspectiva etnográfica, pues se trata de una orientación epistemológica que se mueve “en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica [Berger y Luckmann 1979], se configura a partir de la triangulación permanente de categorías” (Bertely; 2002, 64).

En este trabajo se consideran *Categorías sociales* como aquellas representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores; *Categorías del intérprete*⁹ las que se desprenden de la fusión entre el propio horizonte significativo del investigador y el del sujeto interpretado, y *Categorías teóricas*, producidas por los otros autores, relacionadas con el objeto de estudio. A continuación se presenta un esquema:

⁸ En el presente trabajo se denomina como equipo de sector a la jefa de sector, las supervisoras y asesores técnico pedagógicos de zona, la consultora de sector, el auxiliar técnico administrativo de sector, el personal secretarial y de apoyo a la educación. Los maestros de música y movimiento y educación física de sector.

⁹ También éstas se distinguen como categorías del investigador o de análisis (Patricia Medina, curso de investigación en la UPN)

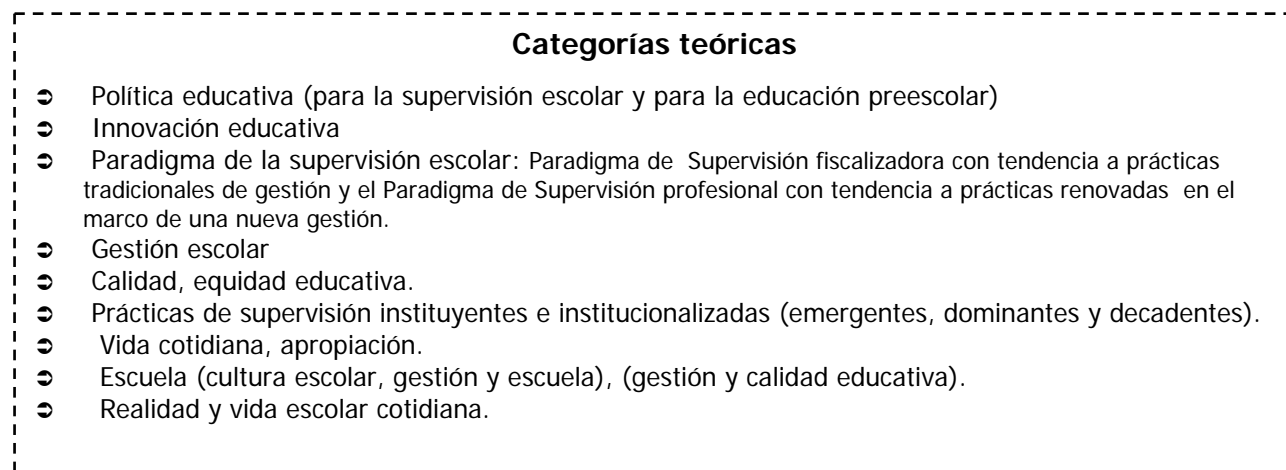
Cuadro Núm. 2: Esquema de las categorías que intervienen en un estudio etnográfico




A continuación se presenta en cuadros las categorías teóricas, sociales y del interprete que han orientado el análisis de las supervisión en un sector escolar de educación preescolar y han permitido identificar en las prácticas de una jefa de sector y de su equipo de trabajo los problemas y desafíos que enfrentan en un contexto de innovación tanto de la renovación de dicha función como en el diseño de un proyecto de mejora educativa.

a) Las categorías teóricas


Cuadro Núm. 3: Categorías para el análisis de las prácticas de la supervisión de una jefa de sector



A continuación se describen:

 *Política educativa* Contiene aquellos principios, objetivos o directrices que establecen los gobiernos en las políticas públicas para el sector educativo y, por tanto, orientan la acción educativa a nivel estatal o nacional y define el papel de los supervisores al determinar el objetivo de la función supervisora dentro de un proyecto educativo de Estado. Así el estudio de las políticas educativas permite, por una parte, el conocimiento de los sustentos filosóficos, sociales y educativos que soportan el proyecto educativo de una Nación y, por otra, el conocimiento de las formas de la administración pública, que definen tanto el funcionamiento de los sistemas educativos (estructura, organización y financiamiento) como la gestión institucional y pedagógica de las escuelas.

El análisis de las políticas educativas en tal sentido busca ilustrar cómo la atención de la oferta y la demanda de educación han implicado soluciones políticas muy diversas.


 *Paradigma* Según la concepción de T. S. Kuhn son “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”.... los paradigmas son un conocimiento “que puede presumirse es compartido” (Kuhn; 1962).

Innovación educativa Desde hace más de treinta años señala, J. Murillo, se realizan investigaciones que buscan conocer “qué hace que un centro sea de calidad; es decir, saber qué elementos o factores contribuyen a que un centro tenga resultados superiores a los previsibles considerando su contexto”. Pero también – señala el autor- “han querido saber cómo pueden cambiar los centros, cómo poner en marcha procesos de cambio para incrementar su calidad..... En este sentido los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y mejora de la escuela se han convertido en el marco que agrupa a todos los que han trabajado en esas cuestiones” (Murillo; 2004, 320 y 321). Ambos movimientos tienen el mismo objetivo: *optimizar la calidad de los centros educativos* y se estiman “imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas y no pueden ser considerados como enfoques opuestos”. De este propósito común ha surgido un intento por aunar a las dos corrientes un nuevo paradigma que se nutre de cada uno de ellos; se le denomina como *Mejora de la eficacia escolar*.

¹⁰ La filosofía de la educación “consiste en un conjunto de principios, normas y valores que se refieren a la práctica educativa.... Toda filosofía de la educación implica una concepción del mundo, el hombre y la sociedad” (Meneses; 1998, 9)

Cuadro Núm. 4: Principales aportes de los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y mejora de la escuela para conformar el Movimiento Mejora de la eficacia escolar (Cfr. Murillo; 2004)

Movimiento de eficacia escolar	Movimiento de mejora de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> - Se preocupan por conocer qué hace una escuela eficaz, entendiendo como aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo. - Sus hallazgos en más de tres décadas han hecho prestar atención a algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros, tales como el clima de la escuela, la cultura escolar¹¹ (valores y metas compartidas), el liderazgo o la participación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con un enfoque radicalmente diferente y una orientación claramente práctica, esta liderado por docentes y directivos que buscan cambiar el centro o como su nombre lo indica, mejorarlo. - Su interés se dirige fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela (más que a conocer cómo es o debe ser tal transformación). - Hablar de mejora de la escuela hace referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto. - Esta perspectiva se complementa con los términos <i>reforma e innovación</i> más centrados en los cambios del sistema educativo y por las modificaciones en el aula, respectivamente.
Movimiento Mejora de la eficacia escolar	
<ul style="list-style-type: none"> - Pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incremen ten el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y de aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. - Este movimiento muestra por tanto “dónde ir y cómo ir” y su objetivo es eminentemente práctico <i>ayudar a los centros a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma eficaz.</i> 	


 *Calidad, equidad educativa (gestión y calidad educativa).* Se hace necesario presentar estas nociones pues estos son conceptos que orientan el logro de los servicios educativos en el desarrollo de la supervisión. Son conceptos que a veces se toman como lejanos a las escuelas, pero que en el momento de ubicar el desempeño de la supervisora en su sector, en el nivel de educación preescolar, se advierte que esta asume responsabilidades como la atención a la cobertura y la permanencia de los niños y su egreso oportuno.

La expresión <calidad de la educación>, señala Lidia Toranzos, incluye varias dimensiones complementarias entre sí. Un primer elemento es el que puede entenderse como “*eficiencia*”, ya que una educación de calidad “es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender y que está establecido en el currículum básico. “En esta perspectiva, el énfasis está puesto en que además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema”. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados¹²

¹¹ Se entiende por *cultura escolar* un proceso de “construcción social históricamente consolidado que generalmente busca perpetuar una forma de pensar y percibir la realidad” (Carrillo; 1999, 16). Cultura escolar es una forma de pensar.

¹² *Los cuatro pilares de la educación:* la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender

de aprendizaje efectivamente alcanzados al cabo de determinados ciclos y niveles por la acción educativa. Un segundo elemento o dimensión complementaria del anterior está referido a qué es lo que se aprende en el sistema educativo y a su *relevancia* en términos individuales y sociales. En este sentido, señala la autora, una educación de calidad “es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente- y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, económico, el social”. Esta dimensión pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares. Finalmente, comenta Toranzos, una tercera dimensión es la que se refiere a “la calidad de los *procesos* y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa”. Desde esta dimensión, una educación de calidad es aquella que “ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio, estrategias didácticas adecuadas, etc.” Esta dimensión pone en primer plano el análisis de los medios empleados para la acción educativa (Toranzos; 1994, 64-65).

-  Gestión (educativa, escolar y pedagógica) Reforzar a la gestión educativa y escolar tiene como fin fortalecer la capacidad de gestión de las unidades del sistema, los centros de enseñanza y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte (Toranzos; 1994, 69).

La gestión educativa, comenta Frigerio, tiene un carácter integrador de la gestión institucional y curricular (Argentina, 49). Se hace necesario presentar estas nociones ya que desde el discurso de la nueva gestión de la escuela pública y el papel de agentes protagónicos estos conceptos son centrales en el desarrollo de nuevas prácticas de la supervisión escolar, pues permiten distinguir al supervisor los niveles de gestión en donde deben moverse definiendo, en este caso, posibles estrategias y acciones que orienten la participación de la comunidad educativa y su intervención teniendo claridad en lo concerniente a las aspiraciones educativas del nivel, a la organización y funcionamiento de la escuela y al trabajo pedagógico del aula. Para fines del análisis del campo de la gestión se distinguen tres ámbitos: educativo, escolar y pedagógico.

La gestión educativa se refiere a la puesta en marcha del servicio educativo e implica una serie de actuaciones siempre integradas para el logro de

a vivir juntos, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. Mas, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer; las otras dos formas de aprendizaje dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras. Pues bien la Comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico (UNESCO; 1996, 90-91).

un objetivo a cierto plazo. Para su logro existen e interactúan una serie de elementos (objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno) que tienen que ver con la política social y educativa, sus sistemas de administración (centralizado o descentralizado), la asignación de recursos, así como los sistemas de dirección y supervisión como apoyo a las escuelas.

La gestión escolar cobra vida en el plantel específico a partir de las modalidades de trabajo de los maestros y directores, de las características de los alumnos y del contexto que lo rodea.

En esta dimensión confluyen lo organizacional, pedagógico, social, financiero, administrativo, laboral y normativo adquiriendo todo ello un sentido particular conforme a los usos y costumbres de carácter político y cultural que se han generado en la historia propia de cada plantel (Pastrana; 1996, 14).

La gestión pedagógica se refiere a la atención del quehacer del aula, al maestro, al curriculum planificado, a las metodologías de enseñanza y didácticas de cada disciplina y a la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Desde esta dimensión se promueve y se desarrolla la capacidad de los establecimientos educativos para hacerse cargo de los problemas educativos que cotidianamente enfrentan. De ahí la trascendencia del desempeño de los docentes y el trabajo de los directores y supervisores como responsables directos de generar la elaboración de proyectos de innovación que favorezcan el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de experiencias y prácticas cotidianas.

Aspectos distintivos de la gestión:

Educativa (sistema educativo)

- * Sistema de administración del servicio educativo (centralizado - descentralizado)
- * Sistema de asignación de recursos
- * Incentivos de innovación a las escuelas
- * Supervisión y apoyo a las escuelas

Escolar (Plantel)

- * Liderazgo del director
- * Niveles de participación de la comunidad
- * Clima organizacional

Pedagógica (aula)

- * Estilos de enseñanza
- * Asignación de tareas escolares
- * Distribución del tiempo
- * Oportunidad de aprendizaje
- * Criterios de evaluación
- * Curriculum planificado y realizado

Un instrumento que favorece el desarrollo de una nueva gestión es el proyecto escolar o el PETE (Plan estratégico de transformación escolar), debido a que a través de él la comunidad escolar puede dirigir la mirada hacia su propio espacio y resolver los problemas pedagógicos y organizativos que tienen. Para ello, es necesario incentivar su elaboración, creando modalidades de intervención para favorecer el análisis y la reflexión que surge entre quienes participan en su construcción, así como, ofrecer alternativas teóricas y metodológicas que aseguren su implementación y evaluación.

✚ *Escuela* es importante considerar este concepto, puesto que la supervisión es construida por quienes la ejercen y la viven en las instituciones escolares, por otro lado, el concepto es central para ubicar el desempeño de los supervisores y la gestión que se construye diariamente.

Desde los planteamientos funcionalistas, tecnocráticos o estructuralistas, la escuela es considerada una entidad administrativa que puede ser administrada como cualquier otro tipo de organización, por ejemplo, una empresa u hospital ya que como cualquier organización desarrollará sus actividades y procedimientos con base en sus funciones y estructura.

De esta manera en los manuales para directores y supervisores se enfatiza tanto a la tarea como a la estructura, puesto que ahí aparecen las funciones correspondientes a cada uno de los órganos que forman parte de la estructura de la escuela, especifican las tareas y los procedimientos correspondientes de acuerdo a las etapas del proceso administrativo. A manera de reflexión señalamos que desde este modelo no se considera la existencia de diferencias entre la escuela urbana, la rural, la de organización completa o la unitaria, puesto que en todas se desarrollan las “mismas” actividades escolares y administrativas.

Desde otra posición cobran importancia los planteamientos interaccionistas, de la sociología escolar y de la antropología cuyos aportes empiezan a considerar una administración¹³ y una gestión diferentes que van más allá del estructuralismo del burocratismo, ya que a diferencia de lo antes señalado la organización no es simplemente contar con una estructura predefinida o establecida, sino que es necesario el reconocimiento del papel que los sujetos tienen en la organización escolar, pues, *los sujetos pueden hacer, actuar*.

Desde este enfoque se intenta ante todo impulsar la “conceptualización de la construcción social de la escuela” (Rockwell y Ezpeleta; 1992, 16) puesto que se la concibe como:


1. Una “entidad social” compuesta de elementos o recursos humanos y materiales, que tiene fines (educativos e instructivos) y una estructura (formal e informal) en donde se construyen las relaciones entre las personas (y que

¹³ Los conceptos de organización y administración son términos interrelacionados, y en momentos suelen confundirse, pero cabe señalar que ambos tienen objetivos diferentes. La administración tiene que ver con “una actividad práctica y social, usualmente esquematizada, que maneja recursos de una organización para que esta logre sus fines” (Borrell; 1988, 58). En el caso de la organización ésta se refiere a una “unidad o entidad social” (1988,62) a diferencia del término organizar que significa una “actividad o etapa del proceso administrativo. Cabe mencionar que ambas han sido concebidas y explicadas a partir de distintos modelos en donde cada uno les atribuye elementos y características muy particulares. En el caso de la administración, se pueden diferenciar básicamente dos posturas que corresponden al enfoque clásico-tradicional y al social o humanístico, en el desarrollo de su teoría se ha enfatizando dentro de una organización una u otra de las siguientes variables: la tarea, la estructura, la participación de las personas, el ambiente o la tecnología.

Como consecuencia de lo anterior se observa como se han ido destacado desde la administración la definición y asignación de funciones y perfiles de puesto; la especificación de una estructura; el manejo o control de los recursos para lograr la eficiencia y eficacia o considerar el papel que las personas juegan en la organización.

conforman un clima y una cultura) y se realizará en determinado contexto (Borrell; 1988, 62).

2. Una *organización social* que además de contar con los elementos (objetivos, estructura, recursos) que son comunes a todas las demás también cuenta con una especificidad (identidad) contenida en: la interacción de sus componentes, en su propia historia y dinámica, producto de las “apropiaciones reales y potenciales que se dan desde los sujetos particulares que viven cotidianamente a la institución” (Rockwell y Ezpeleta; 1992,16). Este es un aspecto muy importante en el trabajo de gestión, porque precisamente las dinámicas de cada una de las instituciones escolares pueden ser diferentes, de ahí entonces, la necesidad de reflexionar sobre las normatividades y reglamentaciones vigentes, que tienden a homogeneizarlas.

 *Realidad y vida escolar cotidiana.* Se presentan estas categorías por ser en el presente trabajo centrales en el análisis de la supervisión, se recupera el desempeño del supervisor en la realización de sus funciones partiendo del concepto de Agnes Héller, quien señala que la *realidad cotidiana* es “el conjunto de las actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social... la *vida cotidiana* es el ámbito de reproducción particular... conforme el lugar que el particular ocupe en la división social del trabajo... adquiere materialidad e historicidad la autorreproducción del particular es al mismo tiempo “un momento de la reproducción de la sociedad” (Pastrana; 1996, 5). En cuanto a la vida escolar cotidiana, se presentan algunos elementos que considero permiten un acercamiento a lo que entendería por vida escolar cotidiana:

Si partimos de la consideración de que la vida cotidiana es “la vida de todo hombre” (Héller; 1977, 39), la vida escolar cotidiana sería *la vida de cada escuela*. y si partimos del reconocimiento que en la vida cotidiana “el hombre participa con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad y -que- en ella se <ponen en obra> todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller: 1977, 39), se comprende por qué los hombres¹⁴ que constituyen una comunidad escolar son quienes darán un sentido muy especial a la cotidianidad de ésta puesto que además de su cotidianidad como sujetos, estarán conformando una cotidianidad como grupo al coincidir con distintas responsabilidades¹⁵ en un mismo tiempo y espacio. Por eso, en la vida escolar cotidiana de una institución educativa es importante su propia historia, porque el tiempo que tiene de existir es un factor que posibilita la acumulación de una serie de situaciones personales y

¹⁴Me refiero a los alumnos, profesores, director y supervisor.

¹⁵ Ya sea como director o supervisora (responsable de la organización y funcionamiento de la escuela o zona o sector), como docente (responsable de un grupo de alumnos de un grado escolar o como responsable de alguna comisión) o de apoyo administrativo, etc.

profesionales que hacen que los sujetos que integran su comunidad hayan influido, e influyan en la cotidianidad establecida. Cabe destacar que en la conformación de una vida escolar cotidiana influirán además, aquellos principios rectores que tienen que ver con el establecimiento de objetivos educativos, del currículum y de una organización y funcionamiento escolar.

Por lo antes señalado resulta interesante conocer cómo se forma la cotidianeidad de la escuela con las participaciones que tiene cada uno de los sujetos que forma parte de la comunidad escolar; pero para este estudio destacare cómo es que la participación de la supervisora de sector y/o de zona establece una cotidianeidad escolar instituida y cómo ella misma puede favorecer la construcción de una cotidianeidad escolar instituyente en cada uno de los días y en cada una de las horas en que desarrolla sus funciones.

Frigerio señala que la complejidad de la gestión educativa se relaciona con el hecho de que la misma se encuentra, como ya se expuso, en el centro de tres campos de actividades necesariamente articulados e intersectados: el político, el administrativo y el profesional. “El campo político debe entenderse como el que genera el marco para el servicio; el administrativo como el que procura las condiciones para la prestación del servicio; y el profesional como el que efectúa el servicio. Si bien estos tres campos de actividades concernientes a tres agentes o actores diferenciados, los mismos convergen en cada uno de quienes tienen a su cargo un establecimiento educativo bajo el modo de distintas preocupaciones” (1992,16). La autora señala: como “políticos” nos interrogaremos acerca de si nuestra institución ofrece a la ciudadanía un servicio de calidad; como “administradores” estaremos atentos al mejor uso de los recursos para garantizar el servicio; en tanto “profesionales de la educación” nos cuestionaremos sobre nuestras actividades y su impacto en la calidad de la educación.

b) Las categorías Sociales

Cuadro Núm. 5: Categorías para el análisis de las prácticas de la supervisión de una jefa de sector

Categorías Sociales
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesión (significado de la supervisión y contenido que la jefa de sector y supervisoras le imprimen al cargo). ➤ Herencia de los antecesores (herencia cultural) ➤ Estilos de supervisión, entre otras.

c) Las categorías del intérprete o de análisis

Estas categorías explican el hacer o el actuar de los sujetos a partir del informante principal, las guías de observación y la mediación entre la teoría y la práctica.

Cuadro Núm. 6: Categorías para el análisis de las prácticas de la supervisión de una jefa de sector

Categorías del intérprete o de análisis
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Delimitación de las funciones de supervisión a realizar -pedagógicas y administrativas-, así como el nivel de responsabilidad entre la jefa de sector, supervisoras y asesoras técnicas pedagógicas (ATP´s) y apoyo técnico administrativo. ⇒ Nivel de autoridad y responsabilidad en el ejercicio de la función supervisora. ⇒ Nociones de proyecto escolar y desarrollo de la estrategia para la formulación de la planeación de la jefatura de sector, criterios de evaluación de actividades y diseño de proyectos escolares (jardín de niños, zona y sector) ⇒ Nociones de la supervisión (apropiación de la función) ⇒ Grados de participación, corresponsabilidad (Formas de delegar, tomar decisiones, conducir reuniones, etc.). ⇒ Formas de resolver problemas de carácter académico, laborales y administrativos en el desarrollo de las funciones de la supervisión en el sector escolar y en el contexto de la innovación educativa.

Estas categorías constituyen los referentes conceptuales y los referentes que muestran el hacer o el actuar de los sujetos y orientaron la metodología de la investigación y el estudio de la función de supervisión en el marco de la modernización educativa.

Reflexiones finales del capítulo

- ✚ El enfoque metodológico que utilicé considero fue el más adecuado para realizar el presente estudio de caso, ya que hizo posible lograr los propósitos previstos.
- ✚ Los Manuales de la SEP relativos a la supervisión escolar definen las funciones técnico- pedagógicas y técnico administrativas especifican el “qué observar y el qué evaluar”. Es pertinente señalar que aún cuando la responsabilidad recae en la supervisora la función es realizada con la participación de varios elementos. Esta puede variar en cada nivel educativo e incluso en las entidades federativas. Por ejemplo: En secundaria existen los supervisores y inspectores de sector que cuentan con el apoyo de los jefes de enseñanza que son equivalentes a los equipos técnicos de educación primaria y los consultores o asesores técnicos de educación preescolar y educación especial.
- ✚ Los aportes de Rafael Ramírez son un pilar importante en la educación de nuestro país, y en especial influye a determinar el campo de la supervisión e inspección mexicana.
- ✚ Es necesario estudiar con mayor profundidad los distintos momentos históricos que han dado sustento a la tradición mexicana de hacer supervisión. Me parece que esto permitiría comprender el actuar de los supervisores y sobre todo orientar con mayor precisión una reforma de la supervisión escolar en México.

Capítulo 2

La institucionalización de la función y el escenario de la supervisión

“... los maestros de cualquier zona pueden catalogarse en los momentos actuales bajo tres rubros, tomando en cuenta su cultura académica y su preparación profesional: hay, sin duda, maestros buenos, pero son la minoría; hay maestros malos, que constituyen el mayor número y el número de los medianos anda entre esos dos extremos. El supervisor inteligente y bueno no debe sentarse a mirar tranquilamente esta situación; por el contrario, debe afanosamente ponerse a trabajar, para ver de lograr que los maestros buenos pasen a ser mejores, que los medianos adquieran la calidad de buenos, y que los malos lleguen siquiera a ser mediocres”

Rafael Ramírez; edición 1963

Introducción

En este capítulo se presentan los paradigmas sobre la supervisión escolar que han servido de referente para el análisis de las prácticas en este estudio de caso. Se desarrolla lo relativo a la historicidad de la supervisión escolar destacando los paradigmas con los cuales se ha institucionalizado desde su origen y en su evolución.

Considero que este capítulo reviste gran importancia porque en la actualidad aun cuando existen algunos estudios sobre esta función en ninguno se aborda el contexto de la dimensión histórica y los paradigmas instituidos que han orientado las tareas de las supervisoras en el nivel preescolar. La importancia radica en la contribución que pueda hacerse al conocimiento del tema y al descubrimiento de tareas aún pendientes para impulsar una renovación de las prácticas. Al respecto, Soler señala que se debe partir de la implantación de “una nueva orientación conceptual de la función” (1995, 11), que se refleje tanto en su finalidad como en las tareas a desempeñar y en el perfil profesional del supervisor.

La selección de este sector tuvo que ver tanto con las características geográficas, como con las de la supervisora que está a cargo del sector, quien en distintos momentos manifestó preocupación por su trabajo e interés por promover una gestión distinta en su sector.

2. 1. Las primeras formas de supervisión. Origen y evolución.

Una mirada rápida a la historia de la educación nos muestra cómo en todos los países se han preocupado en diferentes momentos por “diseñar sus propios sistemas educativos de acuerdo con las líneas básicas de su política, conscientes de que con la educación se consiguen y transmiten una forma particular de entender la sociedad y consecuentemente de adoptar una forma de vida” (López; 1996, 11).

En Europa, en la edad media la “inspección” es creada por el rey con criterios que se corresponden con un sistema monárquico; con el tiempo se refuerza ese modelo que institucionaliza la centralización y el control del Estado. Un dato relevante es que en España desde 1370 está documentado el origen de la inspección escolar en una cédula real de Enrique II. En este documento el rey dice que el inspector se encarga de visitar las escuelas y es el “veedor” de ciencia y conciencia.

Por el contrario en la vertiente angloamericana, se observa que se ha desarrollado la “función de supervisión como observación y dirección / orientación... que parte de una concepción liberal donde el supervisor ejerce la superior dirección con visión de conjunto y conocimiento de las realizaciones y organización de otros establecimientos y su función es de asesoría y el control, -con ello- queda restringido a la evaluación del proceso de instrucción.... el supervisor es un profesional del centro que impulsa su funcionamiento y da cuenta del mismo a los órganos superiores sin formar parte de los mismos, en Latinoamérica se ha ido adoptando este modelo, mientras que en Europa han desarrollado el modelo mixto de asesoramiento y control” (Martí; 1997, 45).

Por su parte Josefina Granja dice que las primeras décadas del siglo XIX se caracterizan por una abundante producción de “noticias” y “razones circunstanciales sobre la situación escolar” y estas eran obtenidas mediante las visitas a los establecimientos y efectuadas bajo procedimientos específicos y por la elaboración de informes solicitados directamente a los preceptores por la autoridad en turno, a fin de formarse una imagen de la situación escolar, preparar planes u otros documentos tendientes a organizar la enseñanza escolar, tomar resoluciones sobre quejas específicas, etcétera (1998, 27).

En cuanto al contenido y la forma en que se lleva a cabo esta función también se pueden apreciar diferencias significativas al paso del tiempo. Por ejemplo, en España, Soler distingue principalmente dos grandes períodos en el desarrollo histórico de la inspección con uno intermedio de transición gradual bajo una subdivisión la atécnica y técnica o profesional. La etapa atécnica recorre los años entre 1370 y 1780; le sigue un período transitorio entre 1780 y 1849 y culmina con el período técnico que se extiende desde la fecha de su creación hasta nuestros días (Soler; 1995, 10). Aunque este autor señala que estos períodos pueden ser discutibles en cuanto al tiempo, ciertamente estos tuvieron su desarrollo y resulta interesante en cuanto formas diferentes de concebir y ejercer la función.

Lo cierto es que la supervisión como “función especializada” está unida desde su aparición a los sistemas escolares y concretamente al buen funcionamiento de estos. Por eso ha sido necesario ajustar sus objetivos a los que se fijan para el sistema educativo del país al que corresponde...; allí donde hay “servicio público - cualquiera que éste sea - tiene que haber inspección”. En lo general, pues, la supervisión se ha centrado en el control de los centros escolares y en la observancia del cumplimiento de la norma establecida por los órganos superiores. Así verificar, vigilar, controlar son expresiones habituales en los documentos que establecen sus responsabilidades.

En la historia de la educación en México se reconoce la importancia de la tarea que realizan los supervisores, como puede advertirse en esta cita¹⁶ de Rafael Ramírez, el gran impulsor de la educación rural, en la que señala un horizonte para el hacer de la función supervisora y que bien puede seguir siendo vigente en el momento actual:

“... los maestros de cualquier zona pueden catalogarse en los momentos actuales bajo tres rubros, tomando en cuenta su cultura académica y su preparación profesional: hay, sin duda, maestros buenos, pero son la minoría; hay maestros malos, que constituyen el mayor número y el número de los medianos anda entre esos dos extremos. El supervisor inteligente y bueno no debe sentarse a mirar tranquilamente esta situación; por el contrario, debe afanosamente ponerse a trabajar, para ver de lograr que los maestros buenos pasen a ser mejores, que los medianos adquieran la calidad de buenos, y que los malos lleguen siquiera a ser mediocres” Rafael Ramírez; edición 1963.

Así la cita contiene elementos recuperables para la discusión sobre las formas de intervención que tendría que realizar el supervisor a la hora de trabajar con sujetos <buenos, malos y los “regulares”>, ya que valorar y mejorar el desempeño docente (trabajo pedagógico en el aula), requiere de capacidad pedagógica y liderazgo, una comunicación eficaz y para promover relaciones humanas respetuosas y solidarias entre los miembros de su equipo de trabajo y de las comunidades educativas en su jurisdicción.

¹⁶ Cabe mencionar que algunas supervisoras que la han leído, opinan que es muy fuerte, pero no niegan lo que expresa y más aún que también puede aplicarse no sólo a los maestros sino a ellas mismas.

La orientación actual de la supervisión en el sistema educativo mexicano está plasmada en el Manual de Supervisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP; 1987, 42) en donde se señalan las funciones asignadas a las supervisoras y las correspondientes a la directora y docentes facilitando así su consulta y su trabajo eficiente y coordinado. A continuación se destacan algunas de sus funciones:

- Verificar que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los planteles de la zona a su cargo se lleve a cabo adecuadamente
- Comprobar que el personal directivo elabore y mantenga actualizados sus registros de avance programático, conforme a los lineamientos técnicos establecidos por la Dirección General de Educación Preescolar.
- Presentar a su jefe inmediato las propuestas de acciones que faciliten el logro de los objetivos programáticos, así como lo relativo al mejoramiento de las normas y los lineamientos establecidos.
- Asesorar al personal directivo en la implantación de los proyectos de apoyo al desarrollo del programa que establezca la Dirección General de Educación Preescolar.
- Concentrar las necesidades de capacitación, actualización o desarrollo del personal de los planteles de la zona a su cargo, y remitirlas a su jefe inmediato para lo conducente.
- Evaluar al término del año escolar los resultados de la acción educativa desarrollada en su jurisdicción para detectar las necesidades de capacitación o mejoramiento del personal directivo y docente, así como los problemas generados por la aplicación del Programa de Educación Preescolar.

En el documento se advierte que la materia técnico pedagógica¹⁷ es considerada como elemento sustantivo dentro de la administración del plantel educativo y materia fundamental también de la supervisión. Define y describe además las tareas y los procedimientos que la supervisora tendrá que llevar a cabo para supervisar y orientar a directoras y docentes en las visitas a las escuelas y la evaluación a los grupos escolares, en reuniones técnico-pedagógicas con el personal docente y directivo y reuniones con padres de familia (Manual SEP, 63).

Cuando el principio de eficiencia no se ha cumplido con escrupulosidad, "se han producido distorsiones cuyas consecuencias repercutieron negativamente en la educación y en la inspección misma, que se ha podido percibir como un obstáculo para alcanzar algunos fines, llegándose a poner en duda su sentido e, incluso, la necesidad de su existencia" (Soler; 1995, 17).

2. 2. Los paradigmas de la supervisión y su institucionalización en las prácticas cotidianas de los supervisores escolares.

En este trabajo se consideran principalmente dos paradigmas o tradiciones de la supervisión escolar cuyos rasgos distintivos permiten contrastar el sentido con el cual se han llevado a cabo las prácticas a lo largo de la historia. Para su estudio y análisis se denominan en este

¹⁷ El apoyo técnico implica o supone como señala Kimball a) un apoyo que orienta los procesos pedagógicos básicos de la escuela, b) una búsqueda del "mejoramiento de la situación de aprendizaje de los niños", y c) "una actitud de servicio que existe para ayudar a los maestros en el desempeño de su labor"(1992; 23).

trabajo *el Paradigma de Supervisión fiscalizadora con tendencia a prácticas tradicionales de gestión y el Paradigma Supervisión profesional con tendencia a prácticas renovadas en el marco de una nueva gestión.*

a) El Paradigma de Supervisión fiscalizadora con tendencia a prácticas tradicionales de gestión:

La función es atribuida a un puesto que designa un "órgano de la administración educativa encargado de difundir y velar por el cumplimiento normativo del sistema escolar" (Soler; 1995, 9). Se ha llegado a caracterizar por *prácticas fiscalizadoras o policíacas* y que han sido consolidadas por una administración rígida centrada en los principios de vigilancia y control y en el ejercicio de lo que la normatividad¹⁸ señala como indicaciones precisas a ejecutar en todas las escuelas. Desde esta tradición los niveles de gestión están bien delimitados y buscan el óptimo funcionamiento de las instituciones; cada nivel de autoridad define una jerarquía y un grado de responsabilidad a través de una estructura establecida en los diagramas de organización.

En la cotidianidad sucede que son responsables de zonas escolares que están constituidas por una gran cantidad de escuelas, personal docente y administrativo y generalmente su papel se limita a ser el vehículo para la entrega y recepción de información entre las unidades administrativas y las escuelas. Sus formas de trabajo son básicamente individuales; cada actor es responsable de su ámbito de competencia: docente (aula), director (dirección escolar), inspector o supervisor (zona o sector); se da una desvinculación entre los distintos actores y entre los distintos niveles de gestión. La agenda de trabajo de los directivos es rutinaria, prioriza ciertas dimensiones, responde a prioridades administrativas y no es fácil de cumplir.

El escenario de la supervisión se limita a oficinas generalmente ubicadas en las escuelas correspondientes al nivel educativo, aunque a veces se carece de un espacio físico y por lo que llegan a ubicarse en los domicilios particulares de los supervisores; a veces cuentan con una infraestructura mínima y con presupuestos muy reducidos. Estas condiciones refuerzan y reproducen el paradigma fiscalizador que reduce a la supervisión a una práctica tradicional de gestión.

b) El Paradigma Supervisión profesional con tendencia a prácticas renovadas en el marco de una nueva gestión

En esta tradición es posible distinguir las nuevas perspectivas de la gestión, en la que las prácticas profesionales del supervisor se orientan a promover el desarrollo óptimo de las instituciones educativas; sus funciones se relacionan más con "orientar, informar, impulsar y estimular" (Gómez; 1993, 19) animar, acompañar al personal docente y directivo y es

¹⁸ Contendida en Leyes, reglamentos, decretos, circulares, instructivos, formatos, manuales de organización y de procedimientos, así como, en los planes y programas de estudio, entre otros.

ejercida de manera conjunta por varias instancias en los distintos niveles de la estructura organizativa.

Se concibe a la supervisión como un órgano de la administración educativa encargado al mismo tiempo de difundir y velar por el cumplimiento normativo del sistema escolar y el cumplimiento de una educación de calidad para todo ciudadano (Martí; 1997). Es una función que debe realizarse en forma planificada y coherente para atender los aspectos pedagógicos y administrativos que inciden en la equidad y calidad del servicio sin menoscabo de la atención de la cobertura (ingreso, retención y egreso oportuno) y al aprovechamiento escolar.

Desde esta perspectiva, la supervisión debe ser entendida y ejercida más como mediación entre autoridades educativas y comunidades educativas para impulsar y consolidar proyectos educativos de acuerdo a las necesidades de cada institución escolar. Debe promover *metodologías activo participativas que fomenten, en la acción, el cambio en las prácticas profesionales de los docentes en el aula y Apoyar la generación de relaciones democráticas al interior del establecimiento, Ayudar a la consolidación de un clima organizacional que favorezca la creatividad de la comunidad educativa y ser un facilitador de la tarea de vinculación entre la unidad educativa y su medio* (Cfr. Manual, Chile)

Como rasgos profesionales el supervisor deberá poseer las competencias necesarias para dar apoyo efectivo a la unidad educativa. En especial al cambio de las prácticas profesionales de los docentes a fin de lograr una educación de calidad y equidad.

Algunos especialistas sugieren que el supervisor debe profundizar en el estudio de materias relacionadas con: administración educacional, planteamiento educacional, currículum, metodologías de enseñanza, uso de recursos didácticos, evaluación escolar, desarrollo de proyectos educativos, así como otras disciplinas que fundamentan las prácticas pedagógicas. Lo anterior implica por parte de la supervisora la disposición para una constante actualización y perfeccionamiento ya que él es el profesional del sistema educativo que se va definiendo a través de su desempeño y en forma gradual como un experto en la producción de una educación de calidad en las escuelas. En este marco el perfil de la supervisora contempla como habilidades y destrezas deseables: Establecer buenas relaciones humanas; poseer experiencia y buen manejo de grupos; gestionar y organizar planes y programas y actividades, coordinarlos, asegurando su desarrollo; analizar la realidad educativa que enfrenta y sugerir acciones para mejorarla; comunicar e informar (Cfr. Manual, Chile). En cuanto a la comunicación esta es entendida como descentralizada e innovadora, pues estimula a la unidad educativa a tomar decisiones autónomas conducentes al desarrollo de sus propias estrategias pedagógicas que sean pertinentes y que respondan a su propia realidad (cfr. Manual, Chile). Así pues el supervisor y particularmente el que ejerce la profesión en la supervisión de educación¹⁹, dentro de un contexto social y político ha de integrar una dualidad que le sitúa entre la política de la educación y la pedagogía y que a menudo se presentan como contradictorias. Pues señalan algunos autores como Martí que debe cuidarse de cualquiera fácil simplificación al

¹⁹ Para el logro de la función general serán desarrolladas por parte del supervisor funciones específicas por materia: 1. Administrativa: Planeación y programación, administración del personal, de recursos financieros y recursos materiales, 2. De organización escolar, 3. De apoyo técnico- pedagógico, 4. De extensión educativa, 5. De control escolar y 6. De escuelas particulares

refugiarse en la pedagogía como saber teórico normativo y evitar tomar una posición práctica ante los problemas y necesidades: refugiarse en el sentido del deber y en el cumplimiento fiel y acrítico de los requerimientos y normativa administrativa dejando a parte los principios y criterios pedagógicos más universales (Martí; 1997, 47).

El reto para la supervisión pedagógica ahora es lograr realizar las tareas sustantivas reconociendo las particularidades de los centros escolares, procurando la vinculación entre los distintos actores (entre docentes y comunidad) y de los ámbitos pedagógico y administrativo. Para esto se requiere establecer una agenda de trabajo flexible, pero que atiende las prioridades identificadas por el equipo de trabajo todas las dimensiones: pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria. Otro de los retos en este tipo de supervisión es lograr generar las condiciones de trabajo colectivo que permitan a las escuelas identificar problemas pedagógicos, tomar decisiones sobre estrategias de solución y realizar la evaluación de sus éxitos y fracasos en este ámbito, favoreciendo con ello la creciente autonomía²⁰ (Manual de Supervisión, Chile).

Para sintetizar lo anterior se presenta el siguiente cuadro distinguiendo en ambos paradigmas sus principales rasgos:

Cuadro Núm. 2: Rasgos distintivos de los paradigmas de la supervisión

Paradigma Supervisión fiscalizadora con tendencia a prácticas tradicionales de gestión	Paradigma Supervisión profesional con tendencia a prácticas renovadas en el marco de una nueva gestión
<ul style="list-style-type: none"> • Implica “vigilar”; es una actividad para “dirigir y juzgar, para ordenar, así como para comprobar” si las personas actúan en la forma como se les ha indicado (Wiles, Kimball; 1992, 22). 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica “dar consejo y/o advertir” (Wiles, Kimball; 1992, 22), en este sentido sus funciones serán las de “orientar, informar, impulsar y estimular” (Gómez; 1993, 19) al personal docente y directivo, de tal forma que logren el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. • Se inscribe en un discurso en que el argumento principal es “el trabajar con los centros docentes en la búsqueda conjunta de la mejora continua de la efectividad de la enseñanza”(Soler; 1995, 15,)
<ul style="list-style-type: none"> • Mediante “prácticas de supervisión fiscalizadoras o policíacas” mantiene sobre la comunidad escolar la “buena organización de los centros educativos”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante “prácticas de supervisión innovadoras” advierte los factores que favorecen o impiden el “buen funcionamiento de la escuela”, así como establece medidas con el colectivo de la institución para mejorarlos y/o atenderlos en tiempo y forma.
<ul style="list-style-type: none"> • Ha sido creada y consolidada por un tipo de administración de los servicios educativos burocrática y rígida, que delega las tareas de verificación a los supervisores que conforman la estructura oficial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere una administración de los servicios educativos sensible que asume una responsabilidad de supervisión educativa y ésta se ejerce de manera conjunta por varias instancias (directores-supervisores-autoridades educativas). En este sentido la supervisión puede ser entendida y ejercida como mediación entre autoridades educativas y comunidades escolares.

²⁰ La autonomía es una condición necesaria aunque no suficiente para alcanzar un proceso educativo de calidad que de respuesta a las necesidades de los usuarios y de la sociedad. Incluso desde una perspectiva estrictamente de organización. Lo importante no es tanto la autonomía como el uso que se haga de ella. Mayores grados de autonomía no se traducen necesariamente en una mejor organización, en una mejor gestión o en unos resultados educativos más aceptables. (Gairín; 1994, 26).

<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en una normatividad rígida y en muchos casos obsoleta, con otras épocas y contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en una normatividad actualizada y acorde a los nuevos enfoques y metodologías que orientan los procesos de formación de los educandos, además de buscar la renovación de las prácticas de supervisión en el marco de una nueva gestión escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Crea y refuerza relaciones verticales entre los actores educativos porque es atribuida por un nombramiento que tiene un nivel de autoridad por el puesto que representa y se ejerce "sobre el grupo". 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde las nuevas perspectivas de la gestión escolar refiere a prácticas profesionales donde el supervisor cercano a la escuela ejerce un liderazgo "con el grupo" e influye en el desarrollo y la eficacia de las instituciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Genera una participación limitada por parte de la comunidad escolar sobre aspectos organizativos y pedagógicos de la vida escolar cotidiana²¹. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsa una mayor participación de la comunidad escolar y orienta la formulación e implementación de proyectos educativos de acuerdo a las necesidades de cada institución escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Orienta al personal directivo y docente de los planteles de la zona a su cargo en la aplicación, el desarrollo y el control del proceso educativo, conforme a las normas y los lineamientos establecidos. • Verifica que la aplicación del proyecto anual de trabajo y del programa se efectúen por medio de las técnicas didácticas funcionales establecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesorar a directivos y docentes de los planteles de la zona a su cargo en la planificación, el desarrollo y evaluación del proceso educativo, conforme a las normas y los lineamientos establecidos. • Supervisa el diseño e implementación del PETE o el proyecto escolar.

El desempeño de la supervisión a la luz de cualquiera de estos paradigmas se concreta en la escuela y en el aula; su actuar no es aislado sino esta determinado por los contextos en los que lleva a cabo la función ya que cada escuela y cada zona vive una dinámica compleja en el desarrollo de sus actividades.

c) Del paradigma fiscalizador (práctica dominante/institucionalizada) a la nueva supervisión (práctica emergente/instituyente).

La historia del contenido del trabajo de las supervisoras del sector escolar estudiado "ha ido construyéndose al mismo tiempo que la historia del magisterio. En la actualidad subsisten prácticas, no contempladas en ninguna reglamentación, que se ejercen en las zonas y que forman parte de esa historia aún viva. Debido al cierto grado de autonomía de que goza el supervisor en la organización de su trabajo, muchas de estas prácticas siguen aplicándose y conviven al lado de exigencias "más modernizantes del sistema educativo" (Sandoval; 1997, 93).

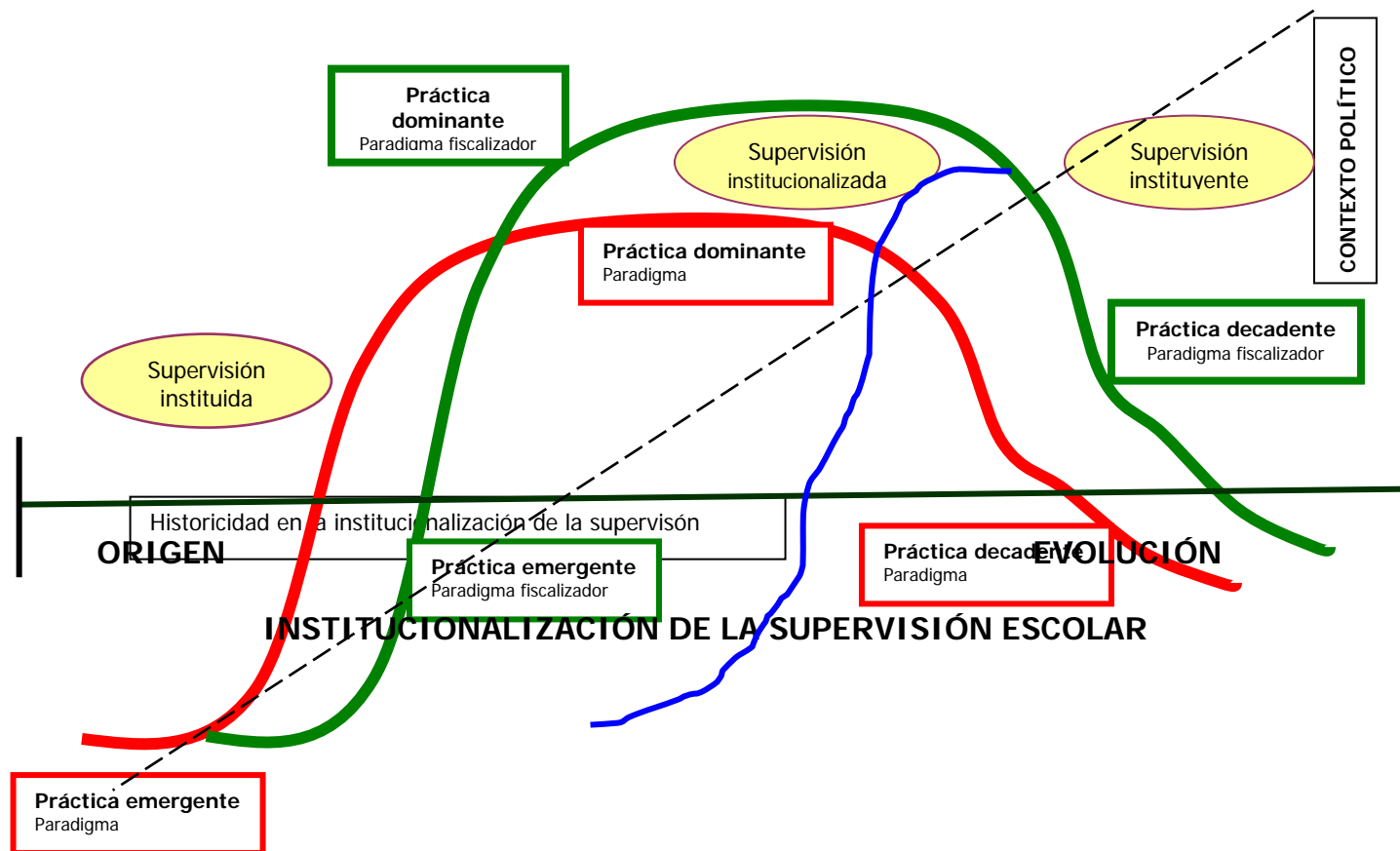
Si consideramos que "todas las reglas, normas, costumbres, tradiciones, etc. que el individuo encuentra en la sociedad es lo que se halla instituido", es decir es lo que es una práctica común (la supervisión que se dicta en los manuales y la normativa vigente) lo

²¹ En este trabajo se parte de que la cotidianidad es: 1. La vida del hombre entero y por consiguiente, su cotidianidad es: tanto su individualidad como su personalidad, desarrollada en todas las esferas sociales (vida privada, trabajo, etc.). 2. Una categoría teórica para comprender la realidad (tanto de la escuela, como del mismo sujeto-supervisor).

instituyente es la propuesta con la que se pretende cambiar lo instituido, que revisa y cuestiona un paradigma o modelo "para volver a cuestionar las instituciones".

Un paradigma emergente surge a partir de un detonante que se concreta en un nuevo conocimiento, una nueva teoría o propuesta; surge mientras es urgente otro paradigma; con el tiempo es aceptado por todos y entonces llega a ser dominante. A su vez se convierte en decadente cuando supera al o los paradigmas anteriores.

En la siguiente imagen se ilustran, mediante líneas de campana, los paradigmas de la supervisión para intentar expresar la situación en que se presentan las prácticas emergente, dominante o decadente. En color verde se representa el paradigma fiscalizador; en color rojo el paradigma de la Supervisión profesional; en amarillo si es instituido o instituyente y en azul un paradigma emergente.



Las prácticas de supervisión actualmente instituidas o institucionalizadas, que además son dominantes en los supervisores, corresponden al *Paradigma Supervisión fiscalizadora con tendencia a prácticas tradicionales de gestión*, pero como propuesta instituyente que busca un cambio o renovación dentro del *Paradigma Supervisión profesional con tendencia a prácticas renovadas en el marco de una nueva gestión* surge una práctica de supervisión emergente que promueve un nuevo enfoque para desempeñar la función; son prácticas que poco

a poco se van poniendo en marcha y van siendo adoptadas por algunas supervisoras. Están avanzando en el marco de la reforma de la educación básica y pueden avanzar una vez puesta en práctica en la normativa constituirá lo institucional.

Cuadro Núm. 3: Rasgos distintivos de una práctica supervisora instituida, instituyente o institucionalizada

Prácticas de supervisión instituida o institucionalizada	Prácticas de supervisión instituyentes
<ul style="list-style-type: none"> • Es una práctica institucionalizada cuando por ejemplo una supervisión fiscalizadora se consolida por la normativa que sustenta las funciones de los supervisores. • Cuando ha sido aceptada por todos los supervisores se desempeñan con base en este paradigma. • Los supervisores se eligen con el esquema de escalafón sin tomar en cuenta el perfil profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas que buscan actualmente la renovación de la función enfatizan un enfoque académico en el desempeño de los supervisores. • Las propuestas buscan que los nuevos supervisores sean seleccionados bajo un concurso de oposición y cumplan con el perfil profesional establecido para desempeñarse en el cargo.

Para explicar cómo entiendo que se constituye una manera distinta de ejercer la supervisión es interesante recuperar los aportes de la pedagogía institucional donde es posible ejercer distintas prácticas en la vida escolar cotidiana, es decir, es posible observar una práctica instituida coexistiendo con una instituyente o institucionalizada en el desempeño de las funciones.

Las distintas maneras de ejercer la supervisión correspondientes a uno u otro paradigma están presentes en la percepción que tienen de la función tanto supervisores, como los directores y docentes. En este estudio de la función se recuperan las de algunas informantes del sector escolar estudiado; esto me permitirá explicar en el último capítulo de este trabajo, las distintas formas de concretar el ejercicio de la función a partir de los referentes conceptuales y de la propia experiencia de los sujetos.

Compartir las experiencias de algunas supervisoras me ha permitido identificar en su discurso y en su práctica elementos de estos dos paradigmas, así como las formas en que se han apropiado del discurso oficial y del legado cultural de sus antecesores en la función. Esto no significa que haya constituido con dichos elementos un perfil humano y profesional de quienes se desempeñan esa tarea, sino que disponemos apenas de información inicial que nos posibilita hacer explícita la forma en que ellos mismos definen y actúan la función de supervisión escolar.

En el discurso de la supervisora general del sector y de las supervisoras entrevistadas se observaron rasgos que corresponden más al primer paradigma, aunque en momentos corresponden al segundo.

Por ejemplo, en una parte de la entrevista Alejandra dice: *“pero yo no soy una supervisora... modelo...”* al preguntarle ¿por qué ella no se consideraba una supervisora “modelo”? respondió: *“porque yo no me guió sólo por la normatividad y eso me da muchos*

problemas, a veces soy un poco...¿cómo se dice?... rebelde o sea no me quedo.... bueno, no soy violenta... ”(Alejandra, ent2, 11).

La maestra Alejandra se empeña en aclarar que ella no es como las otras supervisoras y afirma:

“no soy como ellas, yo no nací para ser supervisora... sobre todo por el papel tan encajonado que ya nos dan en las propias funciones, entonces ¿qué puedo hacer yo?, sí a veces me salgo de la norma... a veces doy autorizaciones para apoyar a los maestros... le digo a mi jefe inmediato: antes de que te enteres por otro lado, yo autoricé, por ejemplo; estos horarios para el taller... y bueno en el departamento he tenido problemas... para mí entonces ser supervisora es lo que estoy haciendo... siempre estoy haciendo ajustes a la realidad de mis jardines... (E-2 (s3)11), yo les doy notas laudatorias a mis maestros... la normatividad dice que el supervisor puede dar hasta dos notas laudatorias al año por los tres rubros diferentes <al aspecto técnico pedagógico, por su labor desempeñada en beneficio de la comunidad y por beneficio a su propio jardín>, o sea que un maestro puede llegar a reunir seis puntos escalafonarios (E-2 (s3)11), pero te digo en mi trabajo vivo constantemente en esa desaprobación.... a veces no, pero a veces sí... (E-2 (s3)11), pero todo esta tan burocrático”.

A la pregunta sobre ¿cómo son las otras supervisoras? ella responde:

... lo que pasa es que yo me involucro con los maestros y con los niños; entonces mis visitas siempre son muy participativas junto con la educadora, más como decir a lo pedagógico ¡creo!;... veo como la mayoría de las supervisoras del sector, llegan con su libretita, llegan a revisar papeleo, llega a la dirección y verifica, lo que la norma lo dice, llega... y la directora le pone los papeles, la supervisora se sienta a revisar y se pasa toda la mañana ahí, le traen su cafecito.... le revisa, le firma, le sella y dice adios. Claro, antes hace un recorrido en la escuela, los saluda y ya... este yo no, no soy nada administrativa. ... (E-2 (s3)16). Sin embargo en la reunión de Consejo de Sector cuando dos de las supervisoras proponen ya no hacer visitas técnico administrativas, Alejandra señala “no es posible dejar de realizarlas porque es medular en la función” (Regarc-8(j/s), 12).

En la opinión de la supervisora de zona y de algunas directoras²² también pueden apreciarse los paradigmas de la supervisión dominantes y emergentes:

Sup. 3 Para mí la supervisión es el compromiso de apoyar y de motivar sobre todo el trabajo que desarrollan las maestras de la escuela y las hago que sean más comprometidas con sus niños y con sus padres de familia, entonces cuando voy hacer visitas y tengo oportunidad platico con los papás, les doy mi teléfono de mi casa y de la oficina... (E-2 (s3)12)

D1: la definiría como un centro donde nos mandan a llamar para hacer esto y hacer lo otro... Y a veces para preguntarnos para qué es esto y para qué es lo otro, y en donde a veces ni ellas saben para que es tanto trabajo o tanta misma información que nos piden a cada rato, como sea... yo la definiría como trabajo, trabajo... más de lo que tenemos nosotras que hacer en nuestra escuela... (Ros-1 (d)2).

D2: Me verifican, me solicitan cierta documentación para ver si se está cumpliendo con el trabajo, nada más....;la supervisión es otra cosa !... Dia-1(d)323

²² Directoras de escuelas de organización completa, otras encargadas de la dirección y atendiendo un grupo.

²³ “Cursé la Normal básica; soy egresada de escuela particular; no tuve la oportunidad de ejercer en grupo ningún año y como directora tengo 12 en dos escuelas; actualmente soy directora de un Jardín de niños con servicio mixto (comedor) que da atención a niños de mamás trabajadoras en un horario de 9 a 14 hrs., tengo un año de casada”. (30 años de edad aprox) Dia-1(d)1).

D3: Pues la de vigilar la normatividad... checa si las maestras cumplen con lo que se han comprometido por ejemplo, cuando hizo la visita anterior y dejo algunas recomendaciones, (Ver-1(d)2)²⁴..., es un apoyo para nosotras, pero yo más que una supervisión lo veo como un apoyo, porque nos den al menos en mi caso qué cosas buenas y qué cosas malas tenemos, para poder mejorar, a mi parecer el objetivo de la supervisión es apoyar al personal del jardín de niños para dar una mejor educación (Ver-1(d)2)

Los desafíos más importantes que enfrentan las supervisoras son dar apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tarea que es determinante en el desempeño de las supervisoras; por ejemplo la orientación para la elaboración de proyectos educativos dirigidos a atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos; pero además para planear, coordinar y evaluar las diversas actividades de la zona y conformar y consolidar un equipo de trabajo.

Al margen de los paradigmas, un análisis entre las funciones "formales" de la supervisión y las funciones realizadas, permite conocer la realidad que enfrentan los supervisores para desempeñar su función: "mira yo siempre pienso que la supervisión es para verificar y asesorar el proceso en general del aprendizaje, facilitando la... (silencio), pues el mismo proceso ¿no?, facilitando este proceso o intentando facilitarlo a través de la misma asesoría y la verificación". Al pedirle me explicara en que consistía la asesoría responde: "pues, mira (silencio) yo he tratado por ejemplo (silencio), cuando entre no sabía nada de como tenía que asesorar... cuando llegue a la supervisión me vi absorbida por el proceso administrativo, porque de hecho de eso yo no sabía casi nada... empecé a asesorar con un planteamiento equivocado... empecé a verificar más que a asesorar, observaba a la educadora en su trabajo y dejaba en las visitas algunas indicaciones... todavía lo sigo haciendo así... o sea, (silencio)... sigo dejando indicaciones, sin embargo siento como que se ha ido cambiando porque después me di cuenta que era mucho más importante este... asesorar al directivo en las visitas (E-1 (s2)2)

Por otra parte la diversidad de los jardines de niños en el *sector sur* nos remite también a distintas formas de organizar el trabajo en cada uno dependiendo de la situación concreta que tengan. De igual manera el trabajo que realiza diariamente cada una de las ocho supervisoras en el sector refleja una forma de organizar el trabajo. Algunas de ellas toman el ejemplo de organización de su supervisora general, otras no.

Además tanto la escuela como la supervisión son "una estructura laboral". El supervisor por ejemplo, se "sitúa" en otro lugar cuando ingresa al puesto según las normas y las jerarquías que definen los lugares de trabajo en el aparato escolar (la escuela para los docentes y la oficina para la supervisión), donde deben realizarse tareas específicas enunciadas formalmente en manuales, circulares, reglamentos, etc y por las cuales, aparte del reconocimiento social se recibe una remuneración. "Esta situación proporciona el anclaje material en el trabajo y construye el denominador común que atraviesa a la totalidad de los maestros..., sólo a partir de esta inclusión institucional" (Ezpeleta; 1991, 18) el supervisor podrá ejercer su oficio con diferentes grados de idoneidad, entrega, interés, motivación y satisfacción.

En el caso que nos ocupa la reestructuración de las zonas es de gran ayuda ya que se busca disminuir el número de escuelas para favorecen la realización de las tareas de los supervisores y fortalecer las visitas, por último se trata de que la sede de la supervisión

²⁴ "Estudié la normal básica y la licenciatura en Educación Preescolar en la UPN. Participo en los cursos que organiza una Institución llamada organización Mundial de Educación Preescolar; tengo 11 años de experiencia: 7 como educadora y 4 como directora; casada. (33 años aprox.) (Ver-1(d)1).

se encuentre dentro de una escuela, en algunos casos se dispone de vehículo oficial y una compensación semestral para apoyar el desempeño del supervisor.

Para concluir, esta claro que en las prácticas o lo que es lo mismo, en las maneras de realizar la supervisión pueden identificarse los esquemas conceptuales paradigmáticos que la historicidad del hecho educativo y la cultura escolar han introyectado en los supervisores; pero al mismo tiempo evidenciarse las situaciones concretas en que realizan su trabajo, su propia historia profesional y personal y, según Rafael Ramírez, su personalidad toda, la cual influye grandemente en la efectividad de la supervisión. Dice en su libro de supervisión:

“Está muy lejos de nosotros el pensamiento de que para supervisar bien la educación es necesario apoltronarse o permanecer adormilado en una hamaca, pues igualmente sabemos muy bien que si trabajando realmente el supervisor no siempre alcanza resultados satisfactorios efectivos; no trabajando, de ningún modo menos podrá alcanzarlos.

Una preparación cultural amplia, y una sólida capacitación profesional juntamente con un completo dominio de la técnica de la supervisión, son ya una buena garantía para la efectividad de dicha supervisión, pero no basta. En la efectividad de la supervisión la personalidad de los agentes que la ejercen juega un gran papel. Los maestros tienen fichados ya cierto tipo de supervisores que nunca podrán hacer efectiva su tarea a causa de su pobre personalidad: el supervisor chupamirto, el detective, el basilisco, el simplemente antipático, el de peor que peor, el cometa, etcétera. Un supervisor como éstos nunca logrará nada efectivo. Los maestros quisieran tener, por lo menos, un supervisor de peor es nada, porque con uno de esta especie siquiera puede lograrse algo” (1963, 104-105)

2.3. El contexto socio-económico del sector sur

“...este es el sector en donde existen problemas de todo tipo”... “las compañeras de los otros sectores siempre comentan que ¡están bien!”... (Alejandra, ent1, 4). Aquí se encuentran diversos problemas sociales..., educativos y tenemos carencia de recursos en los jardines de niños para ofrecer una escolaridad de calidad a sus alumnos, condiciones importantes para el trabajo de las educadoras, directoras y supervisoras de las zonas” (Alejandra, ent2, 7).

a) Ubicación geográfica

El sector estudiado se encuentra en un área urbano-marginal y semiurbana de un estado colindante con el Distrito Federal. El proceso de urbanización en los municipios que constituyen el sector ha impactado en la estructura organizativa de los servicios educativos (a nivel estatal y federal), que ha debido adecuarse a la configuración actual, semi-urbana, urbana y urbano-marginal y que algunos años atrás era en buena parte rural. Una de ocho zonas escolares del sector sur corresponde a escuelas semi-urbanas cuyos planteles tienen un director encargado; en cambio, en las zonas con características urbanas se cuenta, en la mayoría de los casos, con escuelas de organización completa y un director titular.

La población es heterogénea en su condición social y económica. Por ejemplo, se puede apreciar a simple vista que existen distintas características en las casas de los

municipios que abarca: algunas cuentan con todos los servicios (luz, agua, drenaje, teléfono); otras carecen de ellos. Existen viviendas construidas con materiales firmes en paredes y techos de cemento y otras con materiales endebles como madera y láminas de cartón.

b) Ocupaciones de las madres y padres de familia

Las ocupaciones de las madres y padres de familia son muy diversas y disimiles: algunos son empleados (obreros, albañiles, torneros, meseros, choferes, taxistas, peluqueros, tortilleros, vendedores); otros trabajan por cuenta propia (comerciantes, electricistas, zapateros). Algunos son personas con profesiones técnicas (auxiliares contables, secretarías) y universitarias (subjefes de oficina, profesores, abogados, contadores públicos), y otros son desempleados (*Be-1(s)8*).

Estos indicadores apuntan a una disparidad en el ingreso de las familias de los 6410 alumnos que asisten a los jardines de niños del sector escolar estudiado y muestran aspectos de la complejidad en la conformación de la población escolar.

2. 4. Caracterización educativa del sector sur

La organización de las escuelas se basa tanto en una estructura administrativa conformada por normas y lineamientos legales y por los fundamentos teóricos y metodológicos establecidos en el currículum del nivel educativo. Sin embargo, las escuelas son al mismo tiempo organizaciones que se estructuran sobre "procesos, normas, valores, significados, rituales" (Santos G; 1994, 209), constituidas por un conjunto de *componentes*²⁵ que interactúan de diversas formas a partir de los estilos²⁶ de dirección y de las acciones que llevan a cabo los responsables de un plantel o zona escolar para alcanzar los objetivos educativos del nivel. La interacción de estos componentes posibilitan la generación de dinámicas y procesos particulares en las escuelas; de ahí que existan diferencias en su organización y funcionamiento. Otros elementos que intervienen son: a) los distintos grados de participación de los docentes; b) el tipo de escuela (de organización completa, unitaria, tridocente, bidocente, comunitaria); c) la ubicación geográfica (zona urbana, rural, comunal marginada; d) el número de profesores; e) el número de alumnos y, f) el grado de participación de la comunidad.

Lo anterior está además relacionado con la atención de la demanda educativa (cobertura), la equidad y la calidad que particularmente genere el plantel y con la zona escolar del servicio educativo del nivel correspondiente. A continuación se presentan los tipos de escuela del sector escolar en donde Alejandra se desempeña como jefa de sector.

²⁵ Como son los objetivos, los recursos, la estructura, la tecnología, la cultura y el entorno (Antúnez; 1994, 241-244).

²⁶ Ball, Stephen señala 4 estilos de actuación en los directores: el impersonal, el administrativo, el político y el antagonista-autoritario, *pp. 97 a 122*.

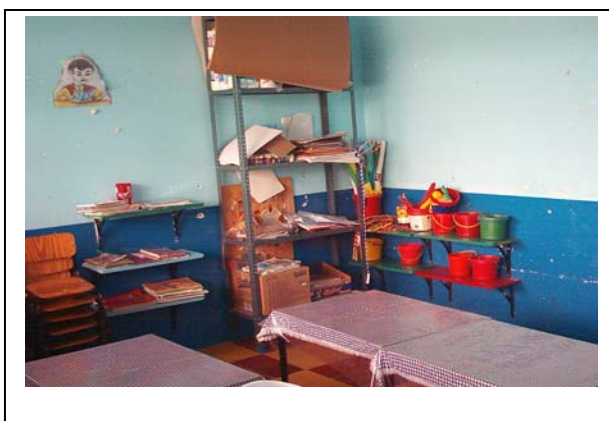
a) Tipos de escuelas y su infraestructura

Los recursos materiales e institucionales son factores decisivos en la definición y la organización interna del trabajo en los jardines de niños. Una jefa de sector enfrenta de manera particular las necesidades de cada zona dependiendo del número de escuelas y del personal docente y de apoyo a la educación asignado y de los recursos que recibe para impulsar los distintos programas tendientes al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños.

Algunas zonas del sector cuentan con mobiliario suficiente, otras no. Algunas cuentan con personal docente suficiente y con profesores de educación física y artística y los materiales correspondientes; en otras zonas aún no se cuenta con ello. Existen apoyos desde el departamento orientados a la salud de los niños de preescolar; sin embargo algunas zonas han sido más atendidas que otras.

En el caso de los centros que apoyan la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (CAPEP) también enfrentan problemas en el sector. Las zonas escolares a veces son reestructuradas por motivos puramente administrativos o políticos. Y cada ciclo escolar se dan cambios de escuela del personal docente.

JN con condiciones mínimas para el trabajo pedagógico /



JN Condiciones favorables de trabajo en el aula



Fotografías tomadas de la evaluación externa del PEC, nivel de educación preescolar, octubre 2005

La escuela como institución educativa y centro de trabajo es una “forma social viva donde las fuerzas histórico sociales existen por intermedio de sus protagonistas” (Pastrana; 1996, 5) y en donde tanto al interior como hacia lo exterior, los directores, docentes y alumnos entablan con los supervisores, padres de familia, sindicato y autoridades relaciones que generan una dinámica compleja un conjunto de acciones que imprimen una particularidad al servicio educativo. A continuación se presenta a los protagonistas del sector con quienes Alejandra convive y comparte la tarea educativa.

b) Los docentes del sector y las condiciones de laborales y de trabajo para la operación de los servicios educativos

El campo de la gestión abarca al conjunto de actores que coinciden en una área de la administración pública o en una comunidad educativa, la capacidad de los mismos para tomar decisiones sobre asuntos inherentes a la dinámica de ese contexto y, finalmente, a la posibilidad de transformarla. Este campo se ha llegado a definir como una totalidad compleja que cobra existencia histórica como plano de articulación de componentes heterogéneos que soportan la operación diaria de las escuelas (Pastrana; 1996, 27), como son la estructura general de la educación, los planes y programas de estudio, la certificación de los conocimientos, la formación necesaria y los requerimientos para el nombramiento de los profesores y el financiamiento, así como, la localización y el tamaño de los planteles, la distribución del tiempo y del espacio para el trabajo escolar, la organización interna de trabajo pedagógico de cada escuela, la selección de los libros y materiales didácticos, la movilidad o la permanencia de los profesores en los planteles y el diseño de actividades, entre otros (Ibarrola; 1995, 24)

El personal del sector escolar está conformado por 331 personas de los cuales 189 son educadoras, 6 profesores de educación física; 63 directoras; 47 elementos como personal administrativo, auxiliar y de servicio; 9 consultoras –ATP´s-; 15 personas como personal de apoyo (asistentes de servicio /intendencia- mensajero); 8 supervisoras de zona y 1 supervisora general.

Los 6410 alumnos son atendidos en 63 jardines de niños, de los cuales 38 son de organización completa y 25 de organización incompleta, con 25 directoras con grupo y 36 directoras titulares.

Cuadro Núm. 1: Número de personal docente, directivo y administrativo del sector

Núm. Jefas de sector	Núm. supervisoras	Núm. directoras		Núm. Educadoras	Núm. alumnos	Núm. doc. Educ. física	Núm. AT´s	Núm. Adms.
1	8	63		189	6410	6	9	47
		efectivas	encargadas					
		36	25					

El personal docente presenta ciertas características relevantes en el desempeño de sus tareas; algunas son educadoras egresadas de la licenciatura en educación preescolar; otras son egresadas de la normal básica (antes de la licenciatura); unas trabajan en preescolar y son maestras de primaria que cursaron la nivelación pedagógica y se encuentran ubicadas en los jardines de niños. Existen además docentes habilitados que cursaron el bachillerato. Esta conformación del personal docente permite reconocer distintas necesidades de actualización y de formación docente y ubicar también diversos problemas pedagógicos. Como ejemplo, se recupera la opinión de Alejandra:

Entrevistadora ¿Qué piensas como supervisora de sector sobre el desempeño de las maestras y maestros?

Alejandra: *Que varían las prácticas dependiendo de la formación que tienen, por lo mismo pienso que algunas reflejan prácticas incongruentes, por ejemplo, algunas educadoras que han obtenido altos puntajes en carrera magisterial no se reflejan en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, ni en el trabajo de Consejo Técnico.... Fijate que tenemos una educadora que recibió un reconocimiento del presidente por obtener el mejor puntaje a nivel nacional, pero esto no repercute positivamente en los niños, en la escuela y en la zona ya nadie la quiere por lo problemas que ocasiona, siempre cuestiona a la directora y hace sentir menos a sus compañeros en el consejo. (...) También pienso que algunos maestros enriquecen el trabajo de otros, como es el caso de los maestros de educación física y de música cuando trabajan con las educadoras.*

Los muchachos becarios que son habilitados como maestros aún cuando su formación no es completa tenemos distintos resultados... los que evidencian una pobreza en su desempeño y los que se preparan mucho y demuestran creeme que hacen hasta mejores cosas que los egresados de la normales con licenciatura o educadoras con más antigüedad. De los maestros que tienen muchos años de servicio y tienen prácticas tradicionales u obsoletas me parece deberían de participar en cursos de actualización o cambiarlos de actividad. Sinceramente creo que debería de cambiarse la norma para retirarlos de servicio. ...pienso que todos los maestros de educación preescolar deberemos prepararnos con la marcha la reforma curricular con la implementación del nuevo programa 2004 y prepararse para enfrentar el proceso de obligatoriedad.

2. 5. Los actores del sector sur

La nueva gestión reconoce a las organizaciones escolares como el lugar en donde es posible generar un nuevo modelo de escuela en el que los agentes activadores son el maestro y el director al dar consistencia interna al trabajo pedagógico y organizativo. Cobra relevancia en este sentido el papel del supervisor como “promotor” de un nuevo modelo de gestión que oriente y facilite los procesos de innovación de la educación y permita por otra parte, romper con la tradición de que en la escuela el ámbito administrativo es “independiente” del ámbito pedagógico.

El supervisor es un maestro “que ha recorrido un largo camino en diferentes escuelas y ha pasado por el puesto de director, hasta llegar a su actual posición. En este camino ha ido apropiándose de usos, costumbres, ideas y prácticas que forman un bagaje gremial necesario para desenvolverse en su trabajo. La experiencia le permite manejar un “lenguaje común” con los maestros y, al mismo tiempo, hacer una defensa del gremio ante las autoridades administrativas de la SEP... ” (Sandoval; 1997, 95).

a) Alejandra: Un estilo de supervisión basado en prácticas de supervisión renovadas

Entrevistadora. ¿Tu pensamiento como supervisora general responde (ó respondió) a algún ideal educativo?

Alejandra: Sí, aspiro a una escuela donde los niños asistan con gusto. Siempre me preocupó la atención de los niños con mayores necesidades..., por lo que nunca he puesto objeción en el contexto en que me ha tocado trabajar (Nezahualcoyotl, Iztapaluca, Chalco, Ecatepec, etc.) como educadora, directora, supervisora de zona y de sector. Mi ideal que ha orientado mis decisiones – eso creo-, es trabajar por un jardín de niños de puertas abiertas..., y ahora que tenemos que atender a los niños con necesidades educativas, también creo que podemos lograr tener una escuela incluyente, es decir ...que trabaje con la diversidad y respete la diferencia.

Alejandra es una supervisora general que ejerce esta función desde hace 8 años, está por cumplir 51 años de edad. Es muy inquieta –siempre está buscando hacer cosas-, es entusiasta y sociable²⁷, de hecho su actuar –en opinión de su consultora (ATP) - le da posibilidades para llegar a ascender en un futuro a jefa de departamento, al realizar sus actividades con profesionalismo y amabilidad ya sea con los padres de familia o con sus colaboradores más cercanos.

Físicamente es de complexión regular y mide aproximadamente 1. 59 metros; es morena clara; usa lentes sólo para leer o escribir y le gusta mucho utilizar lentes oscuros; tiene el cabello castaño claro de un largo poco más abajo de los hombros; nació en el Distrito Federal; tiene cinco hermanos del primer matrimonio de su mamá (tres mujeres y dos hombres), ella es la menor y fue única hija del segundo matrimonio. Su papá nació en la Ciudad de México y su mamá es originaria de San Luis de la Paz, en Guanajuato. Está casada desde hace 24 años, tiene dos hijos: Jorge de 23 años y Filiberto de 22 años. Generalmente usa trajes sastre de tonos alegres como el rojo y verde; claros como blanco y beige o en tonos oscuros café y negro.

Alejandra estudió para profesora de educación preescolar de 1964 a 1967 en la Escuela Normal Manuel Acosta. Es miembro de la Organización Mundial de Educación Preescolar desde 1982 a la fecha (2005) y participa en los equipos técnicos del CEN del SNTE y de la Sección 36 de 1985 a 1998. Actualmente participa en el proceso para obtener la certificación de la licenciatura en educación preescolar.

La decisión de ser educadora la tomó después de haber cursado un año de la licenciatura en Ciencias Biológicas; ella reconoce el apoyo que su familia le dio, pero comenta que el apoyo de su padre para poder iniciar su carrera fue muy importante. Incluso recuerda con orgullo que cuando tuvo que salir de la ciudad para cubrir su primer interinato, su papá aún no muy convencido del trabajo lejos de la casa, “le dio fuerza para irse” y le prestó dinero para llegar a la escuela que se encontraba en otro estado de la república. *En dos ocasiones intenté realizar la licenciatura, la primera en el estado de Hidalgo pero me encontraba en la sierra y tenía que viajar y hacer un recorrido hasta la capital, Pachuca, lo cual me impedía continuar; la segunda cuando ya era supervisora general.*

Alejandra recién “cumplió 29 años de servicio; su experiencia laboral comprende de 10 años como educadora (1969-1978), 6 años como directora (1979-1985), 6 años como supervisora de zona (1985-1991) y desde hace 8 años a la fecha como jefa de sector o supervisora general (1991-1999). Como jefa de sector es responsable de uno de los 17 sectores que conforman los servicios de educación preescolar en el estado.

Alejandra mantiene una relación formal por medio de reuniones continuas con las supervisoras, en las cuales les informa de las disposiciones oficiales para la organización y funcionamiento de las escuelas y procura tratar asuntos pedagógicos en las reuniones de Consejo Técnico para lo cual distribuye una agenda con los puntos a tratar, así como los tiempos para cada uno de los puntos programados. Estas reuniones se llevan a cabo en diferentes sedes, de acuerdo a las zonas, y en la oficina del sector, de tal forma, que se llega a ser “anfitrión” en la zona una o dos veces al año.

²⁷ Sociable: del latín *sociabilis*. adj. de trato fácil y agradable. Gran Diccionario Enciclopédico. p3528

En cuanto a los cursos o talleres a los que asistió y están relacionados directamente con la función directiva y de supervisión a nivel de zona y sector, ella registra los siguientes:

Tabla Núm. 1: Formación extracurricular de la jefa de sector

a) Como directora encargada:

CURSO O TALLER POR MI TRABAJO	AÑO	CURSO O TALLER POR INICIATIVA PERSONAL	AÑO
ninguno		ninguno	

b) Como directora con nombramiento

CURSO O TALLER POR MI TRABAJO	AÑO	CURSO O TALLER POR INICIATIVA PERSONAL	AÑO
Estratégico 05 USEDEM	1985		
Curso de relaciones humanas Departamento de educ. preescolar	1987		
		curso de relaciones humanas	1988

c) Como supervisora de zona escolar

CURSO O TALLER POR MI TRABAJO	AÑO	CURSO O TALLER POR INICIATIVA PERSONAL	AÑO
Seminario taller para directivos SEIEM	1994	Proyecto escolar, ámbito de colaboración del trabajo docente	1997
		Funciones y formación de nuestros supervisores y directores escolares	1998

d) Como jefa de sector

CURSO O TALLER POR MI TRABAJO	AÑO	CURSO O TALLER POR INICIATIVA PERSONAL	AÑO
		Seminario Internacional " La Gestión Pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas Departamento de Investigaciones CINVESTAV-IPN. Escuela Nacional de Estudios Profesionales.	1991
		Congreso Nacional Temático " Sujetos de la Educación y Procesos de Formación Docentes Seminario Taller para personal directivo de Educación elemental INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SEIEM.	1997
		TALLER: El Proyecto Escolar, Ámbito de Colaboración del trabajo docente Ponente en la teleconferencia Participación Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano A. C.	1998

		Reflexiones en torno a la Gestión Escolar Función y formación de nuestros supervisores y directores escolares Elaboración de Proyectos Escolares Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano A. C.	1998
SEMINARIO TALLER PARA DIRECTIVOS SEIEM	1994	PROYECTO ESCOLAR, ÁMBITO DE COLABORACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	1997
		FUNCIONES Y FORMACIÓN DE NUESTROS SUPERVISORES Y DIRECTORES ESCOLARES (Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano)	1998
Calidad en el Servicio Público S.E.I.E.M.	2000		
Actualización Calidad en la Gestión Pública y Equipos de trabajo S.E.I.E.M	2001		

e) En el 2005 acaba de iniciar su Año sabático

CURSO O TALLER POR MI TRABAJO	AÑO	CURSO O TALLER POR INICIATIVA PERSONAL	AÑO
DIPLOMADO GESTIÓN EDUCATIVA		U.P.N.	2005
Taller para el examen de la Licenciatura de Preescolar por CENEVAL		SNTE/SEP	2005

Alejandra señala que ha tratado de actualizarse para poder hacer su trabajo de la mejor manera, y observo que en los cursos o talleres relacionados con el cargo que tiene la mayoría los cursó por iniciativa personal.

Respecto de la trayectoria que ha seguido señala:

“Me inicié en el servicio en la docencia en el año de 1969; cubrí seis interinatos como educadora frente a grupo. a) Mi promoción a la dirección de un jardín de niños: Llegé a ser directivo al ser Educadora con grupo encargada de la dirección por dos años en Metzquititlán en el Estado de Hidalgo (1972 a 1974), ésta fue una experiencia complicada por tener que atender tanto un grupo que oscilaba de entre 28 a 32 niños, como atender las necesidades del plantel y entregar la documentación respectiva, además la atención a padres de familia. Esta tarea me representaba como directora encargada mantener una comunicación con las autoridades municipales. Como “educadora con grupo y atendiendo a la dirección, entonces, señala: hice una dualidad ¿no?, hice un trabajo en donde se mezclan dos funciones”

Respecto a su experiencia como educadora, recuerda: *“fue cubriendo un interinato, en un jardín ubicado en el Estado de Sonora”, donde permaneció por un tiempo corto; la experiencia fue muy especial ya que era la primera vez que se encontraba lejos de su familia y en un lugar muy distante b) La segunda tarea que asumí ya como directora efectiva en un Jardín de niños de organización completa, con seis educadoras, fue cuando recibo mi nombramiento en el municipio de Ecatepec en el Edo. de México (1979 a 1985); c) Mi promoción a una función directiva con un cargo de supervisión escolar fue de 1985 a 1990; d) Mi promoción a una función directiva con un cargo de supervisora general o jefatura de sector escolar, fue en 1991. (Aroch-1 (s/g)2)...*

Una de sus particularidades es que siempre se encuentra en movimiento; en su oficina entra y sale, habla con distintas personas, firma documentos y hace llamadas telefónicas (usa un teléfono de tarjeta que está a la entrada del jardín de niños donde se encuentra su oficina); además muestra gran interés por adquirir materiales bibliográficos -en su cubículo se encuentra lo que ella llama "la pequeña biblioteca del sector" que está al servicio del personal docente y directivo-, y estudia para argumentar sus propuestas. Continuamente se esfuerza por diseñar estrategias que puedan significar innovaciones. Mantiene además una relación cercana con su autoridad educativa y con el sindicato, como vía para obtener los apoyos o autorizaciones necesarios. Cuando comenta su interés por avanzar en su trabajo incluso reconoce "soy muy necia, tenaz y eso sí me ha causado algunas veces muchos problemas" (*Alejandra, ent2, 11*).

A pesar de los avances que ella puede apreciar por los informes de las supervisoras de la zona, en el autodiagnóstico que incluye en su proyecto de trabajo del sector, dice: *Haciendo una autoevaluación en el cumplimiento de mi puesto, reconozco las fortalezas y debilidades y, considero tener necesidad de reforzar mi atención en el conocimiento del aspecto técnico-pedagógico para dirigir e integrar los proyectos de preescolar (...) reconozco que he realizado un doble esfuerzo pero actualmente se requiere de mayores elementos de actualización (...) "la función de inspectora general del sector, no sólo implica tener una gran responsabilidad, sino contar con elementos de preparación profesional y aplicar la experiencia adquirida a través del desempeño de las diferentes funciones: supervisar, asesorar, así como guiar, dirigir la labor docente con mayor seguridad (...)"*.

Más adelante respecto de los avances y retrocesos para identificarse con las 8 supervisoras señala *"este intento ... es un doble esfuerzo... pero no ha sido suficiente, existe una situación que rebasa tanto la propia experiencia como el conocimiento, contar con un equipo de supervisión con diferentes niveles de formación como preparación, disposición, actitudes.... hace que las estrategias y acciones que se han aplicado no sean suficientes para el desarrollo de la función... integrar un equipo con más compromiso y responsabilidad, es mi mayor preocupación..... después de seis años no he logrado integrar este equipo de trabajo y consolidarlo"*.

Intenta brindar espacios de reunión e intercambio entre las directoras, los maestros (educadoras, maestros de educación física y de música y movimiento), padres de familia y supervisoras mediante: Las juntas de Consejo Técnico ordinarias y extraordinarias, las reuniones de evaluación de las zonas y del sector, los festivales, los foros de niños y padres, los convivios, entre otros. Todos estos espacios obedecen a una estrategia para propiciar que se conozcan y expresen sus problemas pedagógicos, laborales, de servicio educativo e incluso de sus "diferencias o disputas" internas. Todo ello está presente en muchas formas de organización en el sector, en las zonas escolares y en cada jardín de niños.

b) Acerca del personal del sector y las alianzas

En el caso estudiado las funciones de supervisión las realiza un equipo de supervisión constituido por la jefa de sector, las ocho supervisoras escolares: Lucero (zona 1), Rosa Maria (zona 2), Marina (zona 3), Pilar (zona 4), Salomé (zona 5), Isabel (zona 6), Sara (zona 7) y Rocío (zona 8), una consultora y un apoyo administrativo.

La consultora y las 7 asesoras técnico pedagógicas de zona (ATP´s) que son los apoyos de las supervisoras, son quienes apoyan a la Profra. Alejandra en lo referente a tareas técnico pedagógicas. Para llegar a ser consultor por ejemplo existe un proceso de selección.. Sandoval señala que el equipo de apoyo "le amplía al supervisor su espacio de poder, pues cuenta con capacidad de decisión sobre un puesto que implica dejar el grupo (al parecer también una compensación económica) y pasar a un status de cierta autoridad sobre sus colegas)" (1997, 91).

La maestra Alejandra involucra a su consultora y al profesor Juan Carlos en las distintas actividades que se deben atender; les pide opinión e incluso delega en ellos su representación en las reuniones de elaboración del proyecto de zona, y de evaluación de actividades. Alejandra después se reúne con ellos para que le informen de las actividades realizadas.

Cada uno de sus integrantes del equipo cuenta con una historia, con una trayectoria profesional, laboral y sindical que como ya se ha dicho, inciden en la efectividad de la supervisión. En cuanto a las supervisoras del sector se observa que algunas cuentan con más cercanía al sindicato que otras, experiencia frente a grupo, como experiencia en la dirección, ninguna cuenta con la licenciatura y entre ellas son contemporáneas. Alejandra es mayor que todas.

Cuadro Núm. 2: Perfil de las supervisoras y alianzas existentes en el sector escolar

Zona Escolar	Supervisora	Perfil	Edad	Alianzas entre ellas
1	Lucero	Es Profesora de educación preescolar y cursó en la Normal Superior dos especialidades: Física y Química; su trayectoria ha sido: 1 año como educadora, 8 como directora, no ha tenido ninguna responsabilidad sindical; es casada, con dos hijos; el tiempo que tiene como supervisora es de 16 años con tres meses.	44 años	Alejandra la conocía de vista antes de ser la jefa de sector
2	<u>Rosa María</u>	Ella es Profesora de educación preescolar; cursó un Diplomado en gestión; como educadora trabajo 7 años, 4 como directora; en el sindicato ocupó la Secretaria de Finanzas en el comité delegacional, es casada, tiene dos hijos y como supervisora lleva 13 años.	45 años	Alejandra no la conocía antes de ser la jefa de sector
3	Marina	Profesora de Educación Preescolar, ella tiene 7 años como educadora, 7 como directora y 8 años como supervisora; es divorciada y tiene dos hijos.	45 años	Alejandra la conocía desde antes, porque ella era directora de su zona escolar
4	Pilar	Es profesora de educación preescolar, cuenta con 8 años como educadora, 2 como directora y 7 años con 8 meses como supervisora; es madre soltera y tiene dos hijos.	40 años	Son comadres Alejandra no las conocía antes de ser la jefa de sector
5	Salomé	Ella es profesora de educación preescolar; cursó en la Normal Superior la especialidad de Ciencias Sociales; ella fue 4 años educadora, ocupó la dirección por 9 y tiene 7 años con 6 meses como supervisora. Ha sido Secretaria de Organización y Finanzas en los Comités Delegacionales de la zona 1 y 2. Ha participado en la promoción del voto del PRI; igualmente facilita la participación de sus docentes en esta promoción; es casada, tiene tres hijos.	43 años	
6	Isabel	Profesora de Educación Preescolar; cursó la Normal Superior en Pedagogía, fue 8 años educadora, trabajó como directora por 2 años y tiene 7 años con 8 meses como supervisora. Ha participado en la Secretaría de Organización y Finanzas; además es casada, tiene dos hijos.	42 años	Alejandra no la conocía antes de ser la jefa de sector
7	<u>Sara</u>	Profesora de Educación Preescolar; fue 1 año educadora, 11 años directora. Ha participado en la Secretaría de Organización y Finanzas en dos ocasiones y ha acudido en dos ocasiones como delegada a los congresos de educación del SNTE, es madre soltera, tiene dos hijos; como supervisora lleva 5 años con 9 meses.	38 años	Fue directora de Rosa María y de Salomé, por lo que en sus decisiones ejerce presión en ellas para contar con su apoyo
8	Rocío	Profesora de Educación Preescolar; fue 8 años educadora, uno directora y como supervisora tiene 6 años con 7 meses. Ha participado en la Secretaría de Conflictos de 1982 a 1984. Es casada con tres hijos.	49 años	Alejandra no la conocía antes de ser la jefa de sector

Los conceptos de Apropiación y cultura escolar son importantes en el estudio de la supervisión, porque en el momento en que los sujetos <maestros> son nombrados supervisores²⁸, se ven obligados a realizar nuevas y desconocidas tareas; en sus prácticas se evidenciarán los referentes con los cuales ejercerán esas tareas, por ello, creo importante recuperar el concepto de Heller de “apropiación”, pues ésta “permite una aproximación distinta al estudio de las instituciones, incluyendo la escuela...” De ahí la importancia de acercarnos al trabajo cotidiano del supervisor, revelar las relaciones que establece con otros agentes educativos y conocer sus referentes, considerando siempre lo que señalan Rockwell y Ezpeleta: “Algunos sujetos se apropian también, sin necesariamente creer en ellas o consentirlas, de las reglas de juego para sobrevivir en ese ámbito. Otros se apropian de las normativas vigentes y dan existencia efectiva a las sanciones y mecanismos que aseguran el control estatal” (1992; 15).

Un dato que tiene especial relevancia en el cuadro Núm. 2, es que se identifica a las supervisoras que Alejandra ya conocía por tener ya una relación laboral y de amistad, y las que conoce hasta el momento de ascender a jefa de sector, con ello fue posible corroborar dichos grupos que existen al interior de este grupo en las reuniones de trabajo y en los acuerdos que tomaban, algunas veces todas a favor de Alejandra, otras algunas en contra por lo que tenían que discutir más quienes apoyaban a Alejandra. Por ello, los grupos existentes son un factor que influye en el liderazgo de la jefa de sector.

Alejandra permitía sus debates, pero era muy precisa cuando debía intervenir y tomar una decisión –ella para entonces- dependiendo de la circunstancia y asunto que estaban valorando, llegó a mantener su posición, también a mediar entre las dos posturas y en muy pocos casos cambiar radicalmente su propuesta para no confrontarse con la mayoría. Los puntos “coincidentes sobre el trabajo, las jerarquías internas de cada <zona> y las condiciones particulares de los sujetos, permiten la formación de pequeños grupos” (Sandoval; 1997, 73) los cuales facilitan o dificultan el trabajo y el logro de los objetivos.

²⁸ Rafael Ramírez en su libro *Supervisión de la educación rural* lo que con el tiempo representa este funcionario a los maestros, al respecto señala: *Cuando nuestros profesores oyen mencionar este término (inspector) -dice un autor extranjero- automáticamente lo asocian a una persona entre los 35 y 45 años de edad, con el entrecejo fruncido, caminando por los corredores de la escuela y haciendo un movimiento de desaprobación con la cabeza, mientras inspecciona los salones de clases en unos pocos minutos, tratando de encontrar, superficialmente, los defectos que merezcan su atención. Por fortuna no piensan así, en lo general los maestros mexicanos acerca de sus inspectores. En efecto: éstos provenientes siempre de las filas del magisterio directamente ligado a la docencia, han vivido por muchos años las mismas situaciones que los profesores confrontan, se han visto urgidos a resolver los mismos problemas* (1963, 11).



En el sector escolar Alejandra aparece como la autoridad responsable del trabajo de supervisores de zona, directores y maestros. Asesora, coordina y evalúa el trabajo de los mismos, y mantiene un trato permanente con los miembros de la comunidad escolar. Para el desempeño de su función se encuentra rodeada de un personal de apoyo. El “equipo” administrativamente lo constituye primeramente las ocho supervisoras de zona, las consultoras, las directoras de los jardines a su cargo, por otra parte, lo integran también otras personas cercanas al supervisor, maestros de su confianza (el consultor de sector y el auxiliar técnico administrativo), secretarías.

c) La aspiración de un equipo de trabajo:

La maestra Alejandra como supervisora general mantiene reuniones con cada una de las supervisoras en un trato individual para atender diversas exigencias administrativas; continuamente las supervisoras de las zonas del sector deben acudir a su oficina para entregar y/o recoger distinta documentación como formatos para múltiples estadísticas, informes de trabajo y de los proyectos colaterales, entre otros. Así el contacto permanente entre el “equipo de trabajo” de la supervisión en el sector parece ser un facilitador, pues pueden tratar los problemas particulares de los jardines de las zonas que forman parte del sector. Sin embargo en un ejercicio de reflexión escribe: *“He realizado un doble esfuerzo pero... las estrategias y acciones para desarrollar las funciones con mayor eficiencia y eficacia no han sido suficientes..., existe una situación que rebasa tanto a la propia experiencia, como el conocimiento, el contar con un equipo de supervisión con diferentes niveles de formación, de preparación, disposición, actitudes.... Después de cinco años de jefe de sector no he logrado integrar este equipo de trabajo y consolidarlo”* (Autoevaluación del jefe de sector, 9)

“En el diagnóstico se pone de manifiesto la falta de equipo de trabajo, una de las causas principales es la falta de comunicación efectiva... deseaban un curso de relaciones humanas, sin embargo también se valoró –después- que no hay corresponsabilidad, no se respetan los acuerdos, se tienen diferentes marcos conceptuales, se manifiestan competencias desleales, y dificultad para otorgar la continuidad de evaluación correcta, tanto en la técnica como en la presentación de resultados”(Autoevaluación de la consultora del sector, 15 y 17).

Reflexiones finales del capítulo

- ✚ Esta claro que en las prácticas o lo que es lo mismo, en las maneras de realizar la supervisión pueden identificarse los esquemas conceptuales paradigmáticos que la historicidad del hecho educativo y la cultura escolar han introyectado en los supervisores; pero al mismo tiempo evidenciarse las situaciones concretas en que realizan su trabajo, su propia historia profesional y personal.
- ✚ En el análisis de la supervisión fue posible reconocer que los procesos que se generan al realizar esta función son muy complejos, ya que un jefe de sector desarrolla sus tareas en un contexto socio-educativo (las características de los servicios educativos y condiciones geográficas, económicas –así como cuentan las condiciones de trabajo en las que realiza su función-, y socio-culturales en donde se encuentran sus zonas y escuelas). Considero que es importante reconocer que también están bajo la influencia del origen y evolución de la supervisión, es decir, del peso de la dimensión histórica y sus paradigmas emergentes, dominantes o en decadencia –historicidad-. Además de los contextos antes señalados y de la dimensión histórica, observo que las prácticas de supervisión no sólo se ven influenciadas por lo anterior, sino que en estas inciden la propia trayectoria del supervisor singular -historia de vida- y los lineamientos contenidos en las políticas educativas que a nivel federal o estatal se establecen, y que en el caso de la jefa de sector de educación preescolar –informante central en este estudio de caso-, el marco jurídico de la reforma educativa de este nivel es más fuerte que la iniciativa personal de mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños preescolares.
- ✚ No existe una formación de inducción al cargo; la práctica va modelando al director y supervisoras de zona y/o sector. Su primera referencia de lo que son las funciones radica en quienes le antecedieron en el nombramiento y no es garantía que un buen maestro se convierta en buen director o supervisor.
- ✚ En los procesos de selección existentes, prevalecen los criterios basados en años de servicio y en puntos escalafonarios, por lo que se dejan de lado las capacidades y habilidades necesarias para realizar las funciones.
- ✚ En la actualidad se les requiere de diversos conocimientos, competencias y habilidades como: Capacidad de planeación y de organización para definir un proyecto de mejoramiento educativo a corto, mediano y largo plazos; Liderazgo para la toma de decisiones y para la conformación o consolidación de equipos de trabajo; Competencia pedagógica y evaluativa, además de experiencia y habilidades para realizar funciones específicas que son poco reconocidas, pero que inciden poderosamente en su desempeño (atención a padres de familia, relaciones sindicales o incluso partidistas).
- ✚ No es sencillo constituir y consolidar un equipo de trabajo Alejandra lucha en todo momento para mantener su liderazgo, más enfrenta problemas cuando los pequeños grupos desearán ser la autoridad. Al interior del grupo se aprecia una competencia por destacar y se aprecia constantemente una lucha por mantener un lugar al interior del grupo.

Capítulo 3

El contexto político, la supervisión y el marco legislativo del preescolar

La supervisión como "función especializada", está unida a los sistemas escolares desde que aparecen y concretamente, al buen funcionamiento de aquellos; por eso se han tenido que ajustar sus objetivos a los que son establecidos para el sistema educativo del país al que pertenecen. Allí donde hay un "servicio público - cualquiera que éste sea - tiene que haber inspección". Cuando ese principio de eficiencia no se ha cumplido con la escrupulosidad debida, "se han producido distorsiones cuyas consecuencias repercutieron negativamente en la educación y en la inspección misma, que se ha podido percibir como un obstáculo para alcanzar algunos fines, llegándose a poner en duda su sentido, e incluso, la necesidad de su existencia"

Soler; 1995, 17

Introducción

Considero que este capítulo reviste gran importancia porque se presentan los principales planteamientos de política educativa internacional en torno a la calidad de la educación y la renovación de la función supervisora. Un eje central en todo el capítulo es la revisión que se hace del discurso del Estado Mexicano y se destaca la aspiración que se tiene para que el supervisor contribuya a la mejora de la educación. Dado que en educación preescolar es el nivel educativo donde realicé el trabajo de campo, se hace indispensable analizar las dificultades y los desafíos que enfrentarán las supervisoras considerando el marco legislativo en que se sostienen en la actualidad los servicios educativos, así como la reforma curricular.

3. 1. El mandato internacional por la mejora de la educación y los cambios en la política educativa mexicana.

En la década de los noventa los retos educativos se diversifican y se comienza a percibir que las agendas políticas de los gobiernos a nivel mundial vuelven a tener como tema central la educación. La preocupación es procurar la amplitud de la cobertura, pero que el acceso a la escuela contemple una educación de calidad y equidad. Organismos como la CEPAL-UNESCO (1992) apuntan que los desafíos educativos a los cuales se enfrentan los países de América Latina y el Caribe son, por un lado, tratar de atender la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación; y, por otro, incorporar los avances científicos y tecnológicos a la educación, para hacer posible elevar los niveles de productividad, calidad y competitividad que les permitan acceder en mejores condiciones a los nuevos planteamientos económicos internacionales. La manera como los países podrían asumir estos desafíos será diferente, pero en todos adquieren la misma relevancia. En el caso de nuestro país ubicamos la creación del llamado proyecto modernizador que contiene un caudal de reformas económicas y sociales y propuestas muy específicas para el proyecto educativo mexicano.

Como resultado de la discusión y reflexión del papel de la educación en la presente década en distintas reuniones internacionales²⁹ entre la UNESCO, autoridades del gobierno, y personalidades del ámbito educativo de los distintos continentes, se han definido políticas que contienen planteamientos centrales para lograr el desarrollo educativo y la equidad social, así como la atención a los desafíos de la transformación productiva en todos los países del mundo.

En relación con el papel de la educación, el debate a nivel internacional considera los siguientes aspectos:

a) *La educación debe convertirse en prioridad dentro de las discusiones sobre estrategias nacionales de crecimiento y desarrollo ya que se reconoce que en muchos países avanzados*

²⁹ Como la Reunión en Jomtien sobre las necesidades básicas de educación en Tailandia (UNESCO, 1990) y la Reunión de Quito en Ecuador en 1991

los éxitos y fracasos en aspectos sociales, económicos y políticos del desarrollo de las naciones dependen, en gran parte, de los sistemas educativos.

En el documento Educación y Conocimiento: Eje para la transformación productiva con equidad, se destaca que para mejorar la planificación y la administración de la educación es necesario:

“impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de implementar programas eficaces de compensación educativa, de impulsar programas de emergencia apelando a mecanismos extraordinarios para resolver situaciones críticas que afectan a las poblaciones en condiciones de pobreza y marginalidad y de diseñar sistemas de información e investigación para la toma de decisiones como fórmulas destinadas a aumentar la capacidad de gestión”
(CEPAL- UNESCO;1992, 79)

En la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe convocada por la UNESCO y que reúne a los miembros de los ministerios de educación de todos los países de la región se aprobó la Declaración de Quito. A continuación se destaca el planteamiento que refiere a los retos para lograr una transformación profunda en la gestión educativa:

“estamos en un momento de enorme trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo... es necesario producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, rompiendo el aislamiento de las acciones educativas...”

(Básica; 1995, 45)

b) Las *políticas educativas a nivel internacional señalan que la educación es un factor que posibilita la disminución de las desigualdades sociales y la democratización política*. Al respecto señalan el papel de la educación y el conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad, destacando en la Reunión en Jomtien como un principio fundamental una educación para todos, que en síntesis implica:



Fotografías tomadas de la evaluación externa del PEC, nivel de educación preescolar, octubre 2005

Que “cada persona -niño, niña, joven adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto *las herramientas* esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas). Como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La cumplimiento de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. ...”

(Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; UNESCO, 1990, 4)

c) El Banco Mundial también es un agente externo importante en algunas decisiones sobre la educación, sus programas apoyan proyectos de los diferentes gobiernos que buscan promover y mejorar la educación básica y la puesta en marcha de reformas educativas, pero tomará en cuenta para realizar los préstamos, el costo-beneficio con especial atención a la equidad, es decir, los resultados y su relación con los gastos (Básica; 1995, 50-51)

3.2. La tarea de gestionar la calidad de la educación en México.

En la última década del siglo XX han cobrado mayor peso los planteamientos político económicos y educativos de organismos internacionales³⁰. En México existe una influencia determinante de estos organismos sobre la educación nacional. La propuesta mexicana se desarrolla conforme a tendencias internacionales que buscan generar cambios en los proyectos educativos y en las estructuras de sus sistemas educativos que atiendan las necesidades específicas del país.

³⁰ Diversas propuestas originadas en el extranjero se han considerado en la educación nacional

Cuadro Núm 1: Relación entre los principales principios de la política educativa internacional con la mexicana

Principios de Política Internacional	Política Educativa Mexicana
Educación para todos	Mandato constitucional <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reformas al Artículo tercero para garantizar el derecho a la educación bajo los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. ➤ Énfasis en la pertinencia y relevancia y en ofrecer educación con calidad y equidad ➤ Cambios en la educación básica considerando desde la educación preescolar, primaria y secundaria
Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje	Legislación y líneas de gobierno orientadas a la calidad educativa <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (ANMEB) ➤ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 ➤ Ley General de la Educación, 1993 ➤ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000,
Se reconoce la importancia de la primera infancia en la formación del ciudadano y se firman acuerdos internacionales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programa Nacional de Educación ProNaE 2001-2006 ➤ Compromiso Social para la Educación

Observo que desde el Programa para la Modernización de la Educación que se presenta en 1989 (gobierno de Miguel de la Madrid) a la fecha existe congruencia y hasta continuidad en los planteamientos de política educativa, en los cambios al artículo 3° constitucional, en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (ANMEB), en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, así como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) y en la firma del Compromiso Social para la Educación.

a) El punto de partida.

En el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), de corte neoliberal, no sólo se continúan los cambios iniciados en el sexenio de Miguel de la Madrid (1983-1988) sino que se llevan a cabo una serie de reformas económicas y sociales impulsadas por la modernización; se diseña así una estrategia global básicamente alrededor de dos ejes: "la apertura económica, orientada hacia la creación de un sólo mercado norteamericano y la reforma del estado. Esta última no se limita al llamado "adelgazamiento" del sector público sino que implica una concepción distinta de las funciones del estado que da prioridad a su papel como agente activo en el establecimiento de un marco propicio para el desempeño eficiente del sector privado (...). La actividad gubernamental tiende a restringirse al mejoramiento de la infraestructura, presión mínima de salud, educación y combate a la pobreza extrema" (CNIE; 1993, 13). A este respecto, son centrales las nuevas estrategias de compensación; la proclamación de los valores de eficiencia y productividad y la vinculación de la enseñanza con el mundo del trabajo.

En el marco de la modernización se plantea una redefinición de las políticas públicas y de las políticas educativas; sus orientaciones se plasman en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y en la Ley General de Educación (LGE, 1993) que han generado modificaciones constitucionales de gran envergadura en materia de educación y en particular en la función de los supervisores. En este contexto puede considerarse que las acciones que se desprenden del proceso de federalización y de la organización de Consejos de Participación tienden a acercar a los planteles a las instancias municipales y estatales para agilizar una serie de trámites que permitan dar mayor fluidez a las tareas administrativas y a la obtención de recursos para apoyar mejoras a la infraestructura de las escuelas.

La LGE en su artículo 22 señala que en las actividades de supervisión se dará preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y otro para el adecuado desempeño de la función docente.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) señala que la federalización, impulsada en años recientes, debe tener como referente la búsqueda de estructuras de gestión adecuadas, tanto en el interior de los planteles como en su relación con las autoridades educativas y con la comunidad, con un adecuado equilibrio de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa (Poder Ejecutivo Federal; 1996, 43). Lo anterior posibilita que las escuelas encuentren lineamientos más adecuados para su funcionamiento, logren una identificación más temprana de los problemas relativos al aprovechamiento escolar de sus alumnos y ubiquen las necesidades específicas de infraestructura y materiales educativos requeridos.

b) Los supervisores y directores como agentes de cambio claves para la transformación escolar .

La organización y funcionamiento de las escuelas descansa en una estructura administrativa que se encarga del diseño y la operación de la política educativa, la existencia de marcos curriculares para el trabajo pedagógico y los lineamientos normativos rectores de la vida escolar; así como en la presencia de directores, supervisores y grupos técnicos que ofrezcan apoyos pedagógicos acordes a las necesidades propias de cada escuela. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) señala a los supervisores y a los directores como agentes de cambio claves para la transformación escolar. Sus funciones se consideran fundamentales ya que imprimen dinamismo y aportan nuevas ideas en la escuela, pueden ayudar significativamente a corregir los factores que limitan el desarrollo escolar y reforzar los que lo alientan y contribuyen en la mejora de las escuelas al fortalecer su principal sustento: el trabajo docente y la capacidad para tomar de manera colegiada decisiones pedagógicas y organizativas adecuadas que respondan a las necesidades de los alumnos y a las características de la comunidad (Poder Ejecutivo Federal; 1996, 44).

La transformación educativa pasa necesariamente por la revaloración del trabajo profesional que realiza el docente. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señalan sobre la profesionalización

docente seis aspectos fundamentales: formación, actualización, salario profesional, vivienda, Carrera Magisterial y aprecio social por el trabajo docente - y contempla el otorgamiento de reconocimientos, distinciones y estímulos al ejercicio profesional-.

El ProNaE 2001- 2006 otorga un papel sobresaliente a los directivos escolares en la búsqueda por generar en las aulas y escuelas ambientes favorables que estimulen el aprendizaje. En él se enfatiza la necesidad de reorientar el ejercicio de su función y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y organizativas. Además, se propone el fortalecimiento de la supervisión escolar como una estrategia para garantizar el funcionamiento regular de los centros educativos y el cumplimiento de la misión de la escuela. También se habla de ampliar las facultades de decisión de los directivos³¹, a fin de que se tomen medidas pedagógicas y organizativas acordes con las condiciones escolares.

En síntesis, en este documento se presume el beneficio que tiene para el sistema educativo contar con directivos que reúnan el perfil profesional capaz de promover el mejoramiento continuo de la escuela. Desde una visión prospectiva señala "... los directivos de todos los tipos, niveles y modalidades, tendrán un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan asignadas".

Por último conviene citar que en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación suscrito por la Secretaría de Educación Pública, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, las asociaciones de padres de familia, el sector empresarial y otros sectores de la sociedad mexicana, "se asume el compromiso de impulsar acciones para alentar la capacitación permanente del magisterio; fomentar la innovación desde la comunidad educativa e incidir en el fortalecimiento de los perfiles de los responsables de la docencia, la dirección, la supervisión y la jefatura de sector, impulsando medidas para que el acceso a estos cargos sea mediante exámenes de ingreso al servicio y las promociones de los docentes y los directivos se lleven a cabo por medio de concursos de oposición".

Como parte de los compromisos asumidos en dicho acuerdo se impulsan acciones para la profesionalización de los directivos a través de su capacitación permanente; se busca incidir en el fortalecimiento de los perfiles de los directivos e impulsar su promoción mediante mecanismos que valoren su desempeño y competencias para el cargo.

c) El cambio en la Supervisión escolar y la reforma de la Escuela.

Los Manuales de Supervisión son documentos normativos y preescriptivos que nunca fueron revisados, ni sufrieron reestructuración alguna desde su emisión; actualmente son unos de los referentes con que cuentan los jefes de sector y los supervisores de zona para llevar a cabo las tareas técnico pedagógicas y administrativas. Cabe señalar que en años anteriores a la federalización los Manuales eran aplicables a nivel nacional, ahora cada estado puede impulsar iniciativas propias.

³¹ Promoción a cargos de dirección y supervisión escolar mediante concurso de oposición. Documento base, SEP SEByN, pág. 8

Las orientaciones de tipo organizativo-administrativo y pedagógico-didáctico que desde la supervisión se dan a las escuelas son trascendentes puesto que:

- facilitan o limitan el desarrollo de procesos participativos que directivos y maestros realizan para la apropiación de las teorías, metodologías y estrategias que han de orientar o favorecer el desarrollo y los aprendizajes de los alumnos,
- generan o impiden cambios en la práctica docente de los maestros; de tal manera que estos puedan o no desarrollar metodologías que promuevan o fomenten la participación e involucramiento de los alumnos en el intercambio de experiencias,
- propician o no la discusión y el análisis en la identificación de los problemas pedagógicos de la escuela,
- constituyen una asesoría o no para la construcción de proyectos escolares y su operatividad.
- Procuran o no la vinculación escuela-comunidad.

Por otro lado:

- Los manuales de supervisión y específicamente el de educación preescolar preescriben un determinado número de visitas mensuales a las escuelas. No todos los supervisores cumplen con ese requisito; acuden "si existe un problema o conflicto grave en el plantel" o asisten a los planteles de manera esporádica durante el ciclo escolar. Cuando acuden, la mayoría de ellos supervisa y verifica principalmente asuntos relacionados con documentación y hacen algunas recomendaciones a los maestros. A continuación se presenta la opinión de algunas directoras de escuela acerca del desempeño del supervisor:
 - * *Me verifican, me solicitan cierta documentación para ver si se está cumpliendo con el trabajo, nada más...¡la supervisión es otra cosa!*
 - * *Vigila la normatividad... checa si las maestras cumplen con lo que se han comprometido, por ejemplo, cuando hizo la visita anterior y dejo algunas recomendaciones,*
 - * *Es un apoyo para nosotras, pero yo más que una supervisión lo veo como un apoyo, porque nos dicen al menos en mi caso, qué cosas buenas y qué cosas malas tenemos para poder mejorar; a mi parecer <el objetivo de la supervisión> es apoyar al personal.*

Las supervisoras hacen visitas de supervisión "técnico- administrativa y técnico-pedagógica" a las escuelas y a los grupos pero la orientación que proporcionan a los maestros en la mayoría de los casos es limitada. Una directora señala al respecto: (es obvio que) la asesoría tiene que ver con el docente pero no existe la posibilidad de recibirla siempre que se requiere... si tengo una duda acerca de cómo realizar un consejo técnico por ejemplo, no hay esa posibilidad de que diga mi supervisora, mira puedes hacerle así o esta actividad te puede ayudar a que se integre tu personal o simplemente redacta un objetivo así.

Debido a lo anterior es necesario impulsar una nueva gestión escolar que permita generar formas de administración de los sistemas educativos y una organización escolar “suficiente y viable”, que propicie la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y favorezca el desarrollo de competencias. Por ello, las políticas orientadas a la supervisión y dirección escolar dirigen principalmente su atención hacia:

- La promoción en forma decidida de su formación
- El perfeccionamiento de los mecanismos de selección
- El reforzamiento de las habilidades de supervisión y dirección
- El otorgamiento de los medios necesarios para que orienten y apoyen a los maestros frente a grupo
- El impulso de encuentros de interacción con maestros de grupo, con directores, con supervisores y entre colegas

Por otra parte una mirada cuidadosa a los manuales de supervisión permite advertir la tendencia hacia la homogeneización de las escuelas (todas deben atender y aplicar el currículum oficial sin ninguna flexibilidad); no obstante de que en la actualidad

“la sociedad plural en que vivimos y las posibilidades de que se ejerza un efectivo control social de la educación exigen un órgano menos controlador y más participante, por ello es importante desarrollar una supervisión competente en evaluación técnica, asesoría pedagógica y en dirección de recursos humanos que contemple las necesidades y aspiraciones sociales dentro del marco político establecido por la legitimidad democrática” (Martí; 1997, 45 y 46). En una sociedad en donde se trata de consolidar sistemas más democráticos a través de la república, el papel otorgado a la supervisión cambia. Se busca que el supervisor en su intervención vele, sí, por los centros de enseñanza y por la educación de los ciudadanos pero a través de una renovada concepción de sus tareas. A esta forma de desempeñarla la identificaré como la supervisión para la innovación.

Cuadro Núm. 2: Aspectos fundamentales para gestionar la calidad educativa desde la escuela y la supervisión escolar

El cambio en la Supervisión escolar	La reforma de la Escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Apunta a que el supervisor sea un promotor de la transformación de la gestión escolar en las escuelas. • Es necesaria la reorganización de la supervisión considerando el desempeño de sus funciones bajo un enfoque académico así como la reorganización de los servicios educativos. • Se requiere una planeación que oriente las tareas del equipo de supervisión. • Requiere de la presencia del supervisor en tanto apoyos y acompañamiento a la implantación de la reforma curricular y pedagógica del nivel y/o modalidad educativa. • Desataca la atención a la singularidad y diversidad de los procesos escolares y docentes • Se tomarán decisiones mediante el trabajo colegiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca otorgar una autonomía escolar que permita desarrollar mayores márgenes de decisión respecto de acciones que permitan mejorar la calidad de la educación y la organización y funcionamiento de los planteles educativos. • Requiere lograr la profesionalización de los actores educativos (docentes, directores, así como supervisores de zona y sector, ATPs, principalmente). • Impulsa el desarrollo de un trabajo colegiado en los colectivos docentes • Requiere de avanzar en las decisiones por consenso. • Fomenta una responsabilidad por los resultados educativos (ingreso, permanencia, egreso oportuno, así como del aprovechamiento escolar, reprobación o deserción escolar). • Evaluación y rendición de cuentas.

3.3. La reforma de la educación preescolar: Inquietudes y retos.

Se observa que la política educativa actual reconoce la urgencia de atender los problemas de cobertura, de equidad del servicio, de rezago escolar y de calidad educativa, presentes en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

La reforma busca articular la educación preescolar, primaria y secundaria, además de universalizar en todo el país este servicio con calidad educativa. Para ello es importante destacar los siguientes hechos:

- ✚ Comienzan en el 2001 los trabajos de consulta para llevar a cabo un diagnóstico nacional e iniciar el proceso de renovación curricular y pedagógica. A partir de diciembre de ese año se inicia a través de talleres de trabajo y reuniones nacionales con autoridades educativas e instituciones interesadas, el análisis y discusión sobre la educación preescolar y su estado actual, avances, retos y prospectiva.
- ✚ Se promulga en 2002, la Ley de Obligatoriedad de Educación Preescolar. La aprobación de esta iniciativa genera polémica ya que existe presión política para que se promulgue y oposición a la vez por considerar que no existe en todo el país la infraestructura y el presupuesto que asegure su cumplimiento en los tiempos acordados (Tercer grado a partir del ciclo escolar 2004-2005; segundo año 2005-2006; y, primer año en 2008-2009).
- ✚ En 2003 inicia la inclusión del nivel preescolar en el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Si bien al inicio de la puesta en marcha del PEC en México (2001) sólo está considerado la primaria, se reconoce la importancia de que participen los jardines de niños. También existe contradicción en su aceptación, es decir, por un lado se aprecian los beneficios de contar con un apoyo económico pero a la vez se padecen la burocracia y el agobio administrativo para la comprobación de los recursos asignados.
- ✚ Se presenta el Programa de Educación Preescolar 2004 que sustituye al PEP92 a nivel nacional.

Entrevistadora: ¿Qué piensas de las modificaciones normativas o pedagógicas que se promueven en el nivel con respecto a los supervisores?

Alejandra: Pienso que los cambios son necesarios y que el papel del directivo se transforme para la consolidación del proyecto educativo de cada escuela, zona y sector. Considero que se han implementado diferentes acciones sobre actualización... por ejemplo... lo de gestión, consejos técnico consultivos para retomar su función de asesor, mayor información sobre el reglamento de asociación de padres de familia, también sobre planeación y evaluación institucional, pero no han sido suficiente. En la dirección de Educación Elemental hoy se están generando una nueva forma de trabajo a través de la asesoría del Programa de Gestión Integral de Programas Sociales orientada a resultados, metodología que permite reconocer la problemática principal y a partir de esto atender bajo indicadores que permitan formular estrategias que tengan impacto en los niños, así como llevar a cabo una evaluación permanente en todo el proceso, entonces para lograr eso tenemos participación.

a) La cobertura antes de la reforma:

El sector sur depende de una Jefatura de Departamento de Educación Preescolar dependiente a su vez de la Dirección de Educación Elemental de la Subsecretaría de Educación en el Estado de México. El citado departamento comprende 8 sectores escolares. Antes de 1992 los sectores eran muy grandes; el sector que es objeto de este estudio, por ejemplo, estaba integrado por lo que hoy son tres sectores; a raíz de una re zonificación es como queda dividido en tres... Actualmente el sector sur tiene 8 zonas escolares. Las condiciones en las que operan los 63 jardines públicos y los 13 particulares en el sector estudiado varía de acuerdo con las características geográficas de las ocho zonas escolares. Su cobertura es la siguiente:

Cuadro Núm. 3: Población escolar y jardines de niños antes de la obligatoriedad
(ciclo escolar 1997- 1998)

Zona Escolar	Núm. de Escuelas publicas por zona	Núm. de escuelas en el sector		Total De alumnos
		JN Públicos	JN Part.	
1	6	63 (38 Organización. completa y 25 de organización incompleta)	13	803
2	7			1200
3	7			623
4	8			628
5	8			664
6	7			818
7	10			698
8	9			976
Total	63	76	6410	

La jefa de sector comenta que en años anteriores, los planteles eran pocos y cubrían una extensa zona geográfica. Ahora en esas áreas están ubicadas varias escuelas dentro del perímetro de una colonia o municipio, lo que ha ocasionado que en algunos jardines se presente el problema de baja matrícula por la competencia entre escuelas del sistema federal y del sistema estatal. En otros casos la población en edad de ingreso al preescolar es reducida (*regarc-1(j/s)3*). También señala que en las zonas que enfrentan problemas relativos a la cobertura es difícil mantener en un jardín la planta docente. Por la disminución de la matrícula a veces un jardín de niños de organización completa pasa a ser de organización incompleta (con una educadora encargada de la dirección). Cita como ejemplo *"cuando hay poca demanda de niños, baja la estadística, hay movilidad de una educadora por el número de niños inscritos o cuando una educadora por alguna licencia no está en la escuela, entonces, la directora toma el grupo y el jardín se vuelve de organización incompleta"* (*regarc-1(j/s)4*). Un problema que enfrenta desde hace tiempo es que *"aún cuando a nivel sindical... se señala que se puede sostener a la educadora se hace, bueno,... un ajuste para otro jardín en donde exista la demanda <crecimiento de matrícula>; a nivel sindical,... a veces se presentan situaciones que protege de alguna manera... para que no se cambien o se muevan ¿no?, eso es para mí un problema"* (*regarc-1(j/s)4*).

En las reuniones de trabajo que la supervisora del sector realizó, a las que asistieron educadoras, directoras y supervisoras éstas plantearon la necesidad urgente de trabajar con la comunidad respecto de la importancia del preescolar en la formación de sus hijos ya que algunos padres consideran que no es necesaria esta etapa de la escolaridad. Dicen las educadoras que como el preescolar no es un requisito para el ingreso a la primaria el nivel no cuenta con reconocimiento social. Comentan que muchos padres no inscriben en él a los niños aún cuando existan en la comunidad uno o más jardines. Otros más, sí los inscriben pero consideran que un año es suficiente y se da el caso de quienes creen que como no es importante la asistencia del niño permiten que sus hijos falten "si no quieren ir" o no cumplen con los requerimientos solicitados por la educadora para el niño que asiste al jardín (*regarc-1(j/s)5*).

Ante tal situación la supervisora considera que "es importante trabajar estos aspectos con la comunidad porque al no existir la obligatoriedad y la certificación necesaria para acceder al siguiente nivel educativo, el preescolar no cuenta con el reconocimiento social, como es el caso de la primaria y la secundaria" (*regarc-1(j/s)5*).

Para enfrentar este problema señala que para dar a conocer la importancia de este nivel puede ser un medio la programación misma de actividades de las escuelas y su difusión para ir logrando el reconocimiento y valoración de la educación preescolar por la sociedad. En el capítulo tres de este trabajo, se describe la realización de un Foro para Padres y una Jornada Pedagógica como estrategias que se han iniciado en el sector para propiciar la vinculación de la escuela con la comunidad.

La supervisora manifiesta en distintos momentos su preocupación por el cómo afecta la disminución de la matrícula la organización y funcionamiento de las escuelas pues esta genera constantemente movimientos del personal y da como ejemplo este caso: *la Zona 7 donde es la supervisora la maestra Sara, es la zona más alejada en el sector; tenemos diez jardines, donde 8 son de organización incompleta y sólo dos de organización completa; ahí tenemos problemas de poca población y, al existir además de nuestros jardines otros jardines estatales y uno del DIF tenemos el problema de que la matrícula... cada año ha bajado y la verdad es que la gente ya no quiere hacerse responsable de direcciones y grupo a la vez, y muchas educadoras como que están inconformes de tener las dos funciones, que es el atender al grupo y atender la parte administrativa... y se descuida de alguna manera... a sus alumnos y padres (regarc-1(j/s) 4).*

b) La atención a la demanda después de la obligatoriedad:

Alejandra señala que la reforma coincide en su entidad con un proceso de reorganización escolar y que de 8 zonas ahora son 7; aunque disminuye el número de escuelas públicas al haberse creado otro sector escolar, el número de alumnos proporcionalmente es mayor ya que si se considera que en el ciclo escolar 1997- 1998 tenían 6 410 alumnos en 76 escuelas (63 públicos y 13 particulares) en el ciclo escolar en 51 escuelas públicas son 5 505, y señala que el número de escuelas sin registro e incorporadas está aumentando significativamente y que todas tienen una matrícula completa, además de señalar que en las escuelas públicas los grupos de niños son ahora numerosos.

Cuadro Núm. 4: Ejemplo de la Población escolar y jardines de niños después de la obligatoriedad
(ciclo escolar – 2005-2006)

Zona Escolar	Núm. JN Públicos	Alumnos	Núm. JN Part.	Alumnos
1	51	790	?	?
2		874		
3		Ya no forma parte del sector desde la rezonificación		
4		675		
5		803		
6		807		
7		865		
8		691		
Total		5505		

Reflexiones finales de capítulo

- Es importante impulsar una nueva gestión escolar que permita generar mejores formas de administración de los sistemas educativos y una organización escolar “suficiente y viable” que favorezca el desarrollo de competencias en los alumnos y sobre todo la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje desde la aspiración de una educación de calidad para todos.
- Ante la reforma de educación preescolar el supervisor enfrenta los principales desafíos ya “al velar por el buen funcionamiento de las escuelas” deberá brindar orientaciones y asesoría técnico-pedagógica al personal de los jardines de niños para lograr el conocimiento y manejo del nuevo programa de educación preescolar. La política educativa tiene un peso muy fuerte en preescolar debido a la obligatoriedad que ahora tiene y que establece que los maestros deberán tener licenciatura y que para el 2008 será obligatorio cursar los tres años de dicho nivel educativo y en este momento se enfrentan problemas para cumplir este mandato constitucional.
- Las relaciones de las supervisoras del sector estudiado con las directoras y docentes de los planteles, con la jefa de sector están cargadas y marcadas por una historia personal, profesional y gremial, en donde la idea de autoridad esta fuertemente institucionalizada por vía del ascenso al cargo es determinante e incide en sus prácticas de supervisión fiscalizadoras, en la mayoría de los casos. Ante esta complejidad de las prácticas de la supervisión, Alejandra trata de cumplir con las aspiraciones contenidas en la filosofía educativa. Sobre todo enfrenta una serie de dificultades para renovar la misma función supervisora en su sector escolar, en este intento debe enfrentar algunas dificultades y vencer retos de diversas índoles – laborales, institucional e incluso personales-.
- Pocas veces la formación de directores y supervisoras recibida es un factor de peso en el ejercicio de sus funciones, ya que, por un lado, la preparación que han tenido se ha centrado fundamentalmente en el conocimiento de los principios básicos de la administración clásica, provocando con ello que se tenga una visión homogénea sobre la dinámica de la escuela. Por otro lado, para la resolución de los problemas administrativos y pedagógicos que a diario se les presentan, acuden principalmente a la revisión de la normatividad, a los usos y costumbres de la escuela, a su sentido común y a la experiencia acumulada en sus años de servicio.
- En el sector parece que se confirma lo que señala Sandoval “la mayoría de los maestros que ingresan al servicio pasan automáticamente a formar parte <de la SEP y> del SNTE y más que conocer un proyecto o programa..., se enfrentan en los hechos a las formas particulares de operar del sindicalismo <y de la normatividad vigente> en lo que para el docente constituye su mundo inmediato: la escuela y la zona escolar. Ya que al ascender al cargo mediante puntos escalafonarios - antigüedad-, no reúnen la mayoría de los nuevos supervisores el perfil profesional indispensable, y esto impide el cumplimiento de la tarea fundamental de la supervisión –misión-, es necesario se pongan en práctica los criterios que establecen actualmente el concurso de oposición para cargos directivos y de supervisión en educación básica. posible seleccionar a los mejores candidatos para ocupar las plazas de nueva creación.

Capítulo 4

Prácticas y desafíos de la supervisión en un contexto de innovación educativa en el nivel preescolar

La supervisión como "función especializada", está unida a los sistemas escolares desde que aparecen y concretamente, al buen funcionamiento de aquellos; por eso se han tenido que ajustar sus objetivos a los que son establecidos para el sistema educativo del país al que pertenecen. Allí donde hay un "servicio público - cualquiera que éste sea - tiene que haber inspección". Cuando ese principio de eficiencia no se ha cumplido con la escrupulosidad debida, "se han producido distorsiones cuyas consecuencias repercutieron negativamente en la educación y en la inspección misma, que se ha podido percibir como un obstáculo para alcanzar algunos fines, llegándose a poner en duda su sentido, e incluso, la necesidad de su existencia"

Soler; 1995, 17

Introducción

En este capítulo se analiza la construcción de las prácticas de supervisión construidas y validadas por los supervisores destacando su papel en el proceso de cambio de la función supervisora. En el sector observado, encuentro que del grupo de nueve supervisoras incluyendo a la jefa de sector, se va construyendo una forma singular de dar respuesta ante las prioridades de la función y las formas individuales de desempeñarse con el nombramiento. En el sector Alejandra explora opciones para una gestión distinta donde ella y el personal directivo –supervisoras y algunas de las directoras- construyen modalidades de gestión específicas. Este capítulo es relevante ya que recupera el esfuerzo de Alejandra para construir un proyecto educativo, ya que ella lo considera como una estrategia que puede propiciar cambios y por tanto una innovación, en este esfuerzo confluyen dos vertientes: 1) El mandato oficial de hacer proyectos educativos, y 2) la inquietud o convicción de Alejandra para lograr mejorar su desempeño. Por ello, en este capítulo se registran los problemas, dificultades que enfrenta, así como se aprecia el proceso que le lleva dicho ejercicio, se logra identificar algunos factores que favorecen u obstaculizan dicho intento.

En las siguientes líneas se expone la complejidad existente en las prácticas cotidianas de la supervisión escolar, al recuperar *el hacer de los supervisores* a través de: a) la realización de las funciones pedagógicas y administrativas que lleva a cabo la jefa de sector, todas estas en el marco del discurso de política educativa que busca la renovación de las prácticas de supervisión escolar; b) las condiciones institucionales en las que se llevan a cabo las actividades de la jefa de sector en el sector estudiado y, c) el desempeño y entrega a la función asignada, la voluntad e interés manifiesto, la motivación y la satisfacción de Alejandra y de las supervisoras del sector. Ya que todo ello determina una forma de concebir y desarrollar su función y ante todo identificar los problemas y desafíos que enfrentan.

En síntesis lo que se pretende en este capítulo es reconstruir los sentidos que tiene la institucionalización de la supervisión en un sector de educación preescolar al momento actual, recuperando la expresión particular de esta política nacional –reconceptualización de la función- en el sector sur y en los sujetos –supervisoras- a partir de la interacción pedagógica para impulsar una innovación educativa en educación preescolar.

4.1 La supervisión como un campo de acción

Como se ha expuesto en los capítulos anteriores para mejorar el desempeño de las supervisoras se impulsan diversas acciones en el ámbito de la formación y actualización de los supervisores, y además en algunas entidades también incluye acciones de reorganización escolar en el sector estudiado, sin embargo, se aprecia que estos esfuerzos representan logros no tan significativos, ya que en el ejercicio de los supervisores continua siendo una

dificultad el desarraigar una serie de prácticas que corresponden al paradigma de *supervisión fiscalizadora con tendencia a prácticas tradicionales de gestión*³² en las que se han visto inmersos las supervisoras –de zona y de sector- durante muchos años. Entre los factores que contribuyen a generar dicha dificultad son:

- Que en el momento de asignar oficialmente esta función -supervisión- se observa que en sus documentos -nombramientos- y clave de la plazas, que puede estar tanto en términos de “inspectora general de educación preescolar” o “supervisora general de jefatura de sector”, igual se observa es el caso para las “inspectoras de zona” o “supervisoras de zona”. Estas diferencias pareciera que son únicamente administrativas, ya que esta diferencia se aprecia en el manejo que pueden hacer en el sistema educativo estatal que son “supervisoras” y para los servicios educativos integrados –sistema federalizado- son “inspectoras”.
- Durante el paso del tiempo en este paradigma dominante se ha creado una imagen de “espantoras”³³ en las escuelas, ya que quienes se desempeñan en este cargo, se asumen como una autoridad que verifica “el buen funcionamiento de las escuelas” y estos rasgos corresponden al paradigma dominante instituido.
- En esta idea de la inspección –que tiende a considerar más la administración de los servicios, y no de supervisoras –cuya responsabilidad se centra en los aspectos pedagógicos- han propiciado que con la urgencia de atender todo requerimiento de entrega de información o comprobación de recursos -materiales, humanos o financieros-, se les aprecie más como mensajeras³⁴ de los requerimientos administrativos de las autoridades hacia las escuelas; de recolectoras de papeles y formatos con información estadística que elaboran los planteles, de castigo y control sobre el funcionamiento escolar y docente. Asimismo, la burocratización de la función o “mal llevada tarea de supervisión” las ha alejado de los procesos pedagógicos, aspecto que, aunado al hecho de que sus visitas son esporádicas y rápidas, ha provocado que las actividades de apoyo y asesoría sean atendidas por sus apoyos técnicos pedagógicos –en los casos en los que existe- o no tengan resultados satisfactorios por ser mínima su atención.

Debido a lo anterior observo que están presentes diversas formas de ejercer la supervisión y que estas se reproducen a partir de la relación que puede existir entre los paradigmas instituido e instituyente, por ello las prácticas de las supervisoras en el sector sur no son estáticas ni únicas, pues estas responden a la concepción y acción de la supervisión que prevalece en un momento histórico. En consecuencia se han gestado diversas formas de realizar la supervisión, de acercarse a las escuelas, de ejercer la autoridad o de dar asesoría a los directivos y docentes. Como ejemplo, Alejandra al

³² Ver capítulo 2 punto 2.2. Los paradigmas de la supervisión y su institucionalización en las prácticas cotidianas de los supervisores escolares.

³³ así les denominan en las escuelas, aludiendo a la sensación de temor, cuando llega una supervisora, ya que las educadoras se preocupan al saber que pueden ser elegidas en la visita al aula donde serán observadas y habrán de recibir las observaciones de la supervisora.

³⁴ Una supervisora al comentar esta actividad mencionan que saben que incluso los maestros les dicen “mochila veloz”

responder la siguiente pregunta demuestra en su discurso como en su actuar la influencia de ambos paradigmas:

Entrevistadora ¿Tu labor como supervisora de sector consideras que responde a algún modelo de supervisión o referente de.... ?

Alejandra: La forma de trabajo que he desarrollado seguramente ha estado influenciada por diferentes teorías, también supongo tengo contradicciones al pensar que... mi trabajo esta sustentado, en.... por ejemplo... en una nueva forma de hacer la supervisión y resulta que hago cosas que son más tradicionales. Algo que debo de decir.... es que intento aplicar lo que bajo las asesorías que he recibido sobre el orden pedagógico³⁵, y en cuestiones administrativas yo se que siempre ha sido bajo la normativa establecida o las indicaciones que tengo de mi autoridad superior. Por ejemplo, trato de tomar decisiones para cambiar una cultura de trabajo, una de las más importantes era atender a la estructura directiva y docente y que las asesorías fueran bajo las necesidades de los los mismos jardines... así como... realizar un trabajo de campo para conocer las circunstancias de trabajo, como de problemáticas del personal para tener mayor información y realidades para realizar los proyectos de cada zona.

4. 2. La nueva supervisión. ¿Renovación de la función con los mismos actores?

Para iniciar este apartado quiero citar una vez más a Rafael Ramírez que dice:

Aunque nosotros sabemos que en nuestro país hay zonas escolares que tienen por directores a gentes que no alcanzan tamaños de supervisores y ni siquiera de inspectores, pues nos consta que los planteles a su cuidado en lugar de avanzar o de permanecer por lo menos estacionarios vienen retrocediendo, ignoramos el asunto para no hablar de ellos, pues no encontramos adecuada expresión para calificar a los sujetos que se comportan de tal suerte... seguiremos pues, tratando del supervisor y de la supervisión, pero entendidas ambas cosas en su sentido más noble y elevado (Rafael Ramírez; 1963)

Con el inicio de la reorientación operativa de la supervisión se articula con la concepción de "centrar la atención en las escuelas", "brindar apoyos focalizados y diferenciados acordes a sus contextos y necesidades" y su consecuente institucionalización de nuevas formas de intervención en las escuelas que conforman la zona o sector escolar.

Con el inicio de programas o proyectos orientados a fortalecer a las supervisoras se marca un sentido diferente para el ejercicio de las prácticas de supervisión, pues se pretende el impulso a un nuevo paradigma -*Supervisión profesional con tendencia prácticas renovadas en el marco de una nueva gestión*- que refiere a una reconceptualización y a un proceso de reinstitucionalización. Esta propuesta inicia bajo una política y soporte jurídico que se expresa en la Ley General de Educación, en los Programas de Educación y en el Compromiso de Participación Social para la mejora de la educación.

La reorientación de la supervisión recupera su papel en la mejora de la calidad de la educación y presenta un nuevo perfil para realizar la supervisión, pero esto no implica hacer más funciones de las establecidas, sino de realizarlas con un nuevo sentido, es decir, que las supervisoras realicen sus tareas pero de manera diferente. Por ello, no se trata de poner nuevas personas, sino de buscar estrategias adecuadas que permitan desarrollar las

³⁵ Se refiere a los cursos y talleres en los cuales ha participado

competencias profesionales acordes a este nuevo paradigma en los supervisores que actualmente se desempeñan en la función.

Estas acciones consideran tanto al supervisor como al apoyo técnico pedagógico ya que con ambos actores se lleva a cabo la función, para lograr establecer un nuevo enfoque en las actividades se debe establecer con mayor claridad las responsabilidades para cada uno de estos actores, y de esa forma valorar el cumplimiento de la misión institucional de la supervisión escolar.

4.3 La prueba del liderazgo ante la iniciativa de elaborar un proyecto educativo innovador.³⁶

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 43), así como el ProNaE 2002- 2006 otorgan especial importancia a la organización y gestión de la escuela, la cual es considerada como unidad básica del sistema educativo donde *profesores, directores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje*. Para que las escuelas contribuyan a elevar la calidad de la educación pública es necesario que cuenten con un marco de gestión que les otorgue *un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa*. Por ello, es indispensable articular las estructuras y procesos mediante los cuales se realizan las funciones de gestión dentro y fuera de las escuelas (SEP, 43).

El proyecto educativo es una estrategia que contribuye al logro de una nueva gestión, que tenga lugar e inicio al interior de los planteles, impulsa la participación colegiada de los maestros, la atención a problemas pedagógicos que afectan a cada escuela y la búsqueda de alternativas adecuadas para resolverlos. Su proceso de construcción e implementación y los resultados que de él se obtienen repercuten significativamente en la práctica docente y en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Por lo que la reflexión acerca de la relevancia y pertinencia pedagógica de esta estrategia y el análisis sobre las condiciones necesarias para su elaboración e implementación, comienza en la última década a ser competencia de maestros, directores, supervisores (de zona y de sector) y autoridades educativas.

a) Antecedentes o marco que prevalece en torno a la formulación de la planeación de la zona escolar y/o sector escolar:

- A los directores, supervisores e inspectores de sector no se les proporciona una información adecuada sobre lo que es el plan de mejora y los beneficios para mejorar sus funciones, y principalmente su práctica pedagógica. Por tanto, éstos tienden a confundirlo con otros instrumentos de planeación (por ejemplo, el plan anual de trabajo <POA>) y por ello, lo consideran como una carga administrativa más.

36

A partir de estas referencias tiene lugar el impulso a la elaboración de proyectos escolares, constituyéndose en un instrumento a través del cual pueden fijarse estrategias acordes a las necesidades educativas de los planteles, en lo relacionado a su funcionamiento y al aprovechamiento de los alumnos.

- No existen nociones y orientaciones comunes para cada nivel educativo acerca del plan de mejora a nivel de zona o sector escolar, lo que ocasiona que hayan distintas interpretaciones acerca de él entre los distintos actores educativos y las acciones para su elaboración se convierten en esfuerzos aislados.
 - No se ha expresado acertadamente la vinculación entre el plan de mejora educativo de zona o sector y objetivos como calidad, equidad, pertinencia y relevancia de los aprendizajes.
 - Los directores y supervisores (de zona y sector) señalan como principal obstáculo para elaborar proyectos, el que no existen tiempos y espacios adecuados para ello (hay demasiada carga administrativa y el consejo técnico no se ha aprovechado lo suficiente); y no existen apoyos externos a los equipos de supervisión como asesorías, materiales, recursos, permisos para gestionar apoyos, entre otros, que orienten su elaboración y garanticen su implementación.
 - No hay metodologías adecuadas para cada nivel, tipo de escuela y modalidad que hagan viable y pertinente su elaboración y su puesta en práctica.
 - Las acciones de formación para elaborar propuestas de innovación educativa mediante la planeación o las asesorías para su implementación son insuficientes y, en muchos casos, de mala calidad.
 - En la elaboración de propuestas innovadoras a nivel sector aún no se involucran a docentes y padres de familia. La actividad sigue siendo propia de los supervisores o inspectores generales.
- Nivel de preescolar
- Se cuenta con experiencia ya de varios años sobre elaboración de proyectos en los jardines de niños, zona y sector pero su diseño casi nunca logra la vinculación entre éstos.
 - No hay conocimiento de lo que es el proyecto o plan de mejora de zona o sector y/o se confunde el POA con el proyecto escolar. En algunos estados donde se ha iniciado esta experiencia sólo se ha promovido en ciertos sectores y zonas escolares, en muchas ocasiones no se ha realizado un acompañamiento de tal manera que se ofrezcan asesorías permanentes por parte de especialistas en la elaboración de dichos instrumentos de planeación y evaluación institucional. Por tanto, se integra en un sólo documento el proyecto educativo y el plan anual de trabajo (POA) sustituyendo incluso etapas importantes de cada uno, los formatos de cada ejercicio de planeación están integrados con secuencias distintas, distorsionando su estructura y complicando su llenado, lo que definitivamente hace imposible su congruencia y anula la posibilidad de realizar una evaluación más puntual de dicho instrumento de planeación.
 - No hay una formación suficiente en gestión escolar que prepare al total de supervisoras (de zona y sector) para iniciar en las zonas y sectores escolares la elaboración de proyectos educativos o planes de mejoramiento.
 - Al prevalecer sólo la transmisión de información en cascada o vía documentos impresos, existen lineamientos metodológicos que se establecen en oficinas y es casi seguro que lleguen distorsionados a los equipos de supervisión de la zona o el

sector escolar, después de haber pasado por diversas instancias previas (autoridades educativas estatales y federales, equipos de asesores técnicos).

b) Los factores que dificultan la formulación e implementación del plan de mejora.

- ⇒ Existen dudas en cómo elaborar los proyectos en los Jardines de Niños, y cómo mejorar el proyecto escolar a nivel de la zona y del sector, todas tenían la duda si estaban haciendo correctamente el proyecto ya que Alejandra señala que no ha contado con una orientación más puntual para estructurar su planeación, sin embargo, señala que no ha recibido observaciones a la fecha del área responsable. A pesar de ello, Alejandra no se siente satisfecha y expresa su inquietud, ya que de alguna manera intuye que debe de realizar ajustes o modificaciones para lograr presentar una propuesta que sea más congruente y sobre todo, que se vincule con los proyectos educativos de las zonas escolares y de estos con los de sus jardines de niños. A continuación se distinguen los instrumentos que formula cada una de las instancias.

Indicador	Jefatura de sector	Zona Escolar	Jardín de niños
Denominación	Planeación de administración por proyectos.	Proyecto de Centro	Proyecto de Centro
Estructura metodológica	<ul style="list-style-type: none"> - Carátula. - Cuadros de concentrado. - Diagnóstico. - Autoevaluación del jefe de sector, del apoyo técnico-pedagógico y técnico administrativo. - Planeación de proyectos (7 proyectos preestablecidos a nivel Departamental). 	<ul style="list-style-type: none"> - Carátula. - Cuadros de concentrado. - Diagnóstico - Planeación de proyectos (7 proyectos preestablecidos a nivel Departamental). 	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación del jefe de sector, del apoyo técnico-pedagógico y técnico administrativo. Problemas principales - Planeación de proyectos (7 proyectos preestablecidos a nivel Departamental).

Al realizar un análisis de estos instrumentos, observe que efectivamente existía una inconsistencia metodológica en los documentos que presenta la planeación en sus distintos niveles de organización escolar (jefatura de sector, zona escolar y escuelas), así una débil articulación entre ellas.

En los tres tipos de ejercicios de planeación, se observa un peso importante en los procesos educativos, es decir, se busca la mejora de la calidad de la formación de los educandos, sin embargo, existe una dificultad al desarrollar cada uno de los componentes.

Es confusa en el quipo de supervisión de Alicia tanto la finalidad del proyecto educativo como del POA, así como carecen de toda la información que les permita conocer su metodología. Cabe señalar que para identificar las siguientes características fue necesario buscar y localizar la documentación oficial que era controlada muy “celosamente” en el área de planeación, y solo una parte de los documentos se les proporcionaba, arme una especie de rompecabezas con Alicia ya que con los pequeños instructivos y los documentos logramos identificar las características:

Cuadro: Características del proyecto escolar y del POA de acuerdo con la documentación oficial

INSTRUMENTO INDICADOR	proyecto escolar (centro, zona y sector)	proyecto institucional (programa operativo anual POA)
PLANEACIÓN	Planeación a corto plazo (mediano y largo plazo) Planeación correspondiente a los ciclos escolares.	Planeación a corto plazo (mediano y largo plazos) Planeación correspondiente al año fiscal.
ÉNFASIS	CENTRADA EN LA ATENCIÓN DE PROBLEMAS PEDAGÓGICOS QUE IMPIDEN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS DEL NIVEL.	CENTRADA EN LOS OBJETIVOS ACADÉMICOS DEL NIVEL EDUCATIVO Y ABARCA LA TOTALIDAD DE ACTIVIDADES DE LA UNIDAD ADMINISTRATIVA.
METODOLOGÍA y ESTRUCTURA	Fases para la elaboración del proyecto: I. Elaboración de diagnóstico (análisis situacional). II. Detección de fortalezas y debilidades en la organización curricular (condiciones de la escuela) y en la organización institucional (condiciones del trabajo en el aula). III. Detección de problemas pedagógicos. IV. Elaboración de objetivos (general y específicos). V. Definición de estrategias y actividades para lograr los objetivos del proyecto escolar y por tanto la solución del problema pedagógico. VI. La organización del trabajo de acuerdo a la estructura de organización de la escuela, zona y sector, estableciendo, tiempos de realización y responsables de estrategias. VII. Evaluación de resultados educativos y metas a lograr tanto del proyecto como del proceso de trabajo.	Elaboración de diagnóstico definición de metas educativas su estructuración es a partir de una (PLANEACION ANUAL POR PROYECTOS PROGRAMATICOS). 1. Educación preescolar. 2. Difusión del programa. 3. Centros de atención pedagógica. 4. Apoyos técnico pedagógicos. 5. Alternativas de atención. 6. Servicio Mixto. 7. Supervisión y asesoría. (En estos proyectos una parte de la programación será los requerimientos para la implementación del proyecto escolar, más lo correspondiente a las demás ámbitos: 8. Recursos Humanos. 9. Recursos Financieros. 10. Recursos Materiales. 11. Infraestructura. 12. Informática. 13. Planeación y programación y Evaluación Institucional).

RESPONSABLES	de Centro Construcción colectiva motivada por el director con asesoría del supervisor y asesor de zona.	Integración por el director a partir de requerimientos de los docentes, con asesoría del supervisor y asesor de zona
	de Zona Construcción colectiva motivada por el supervisor con asesoría del jefe de sector y asesor de sector.	Integración del supervisor a partir de requerimientos de los directores, con asesoría del jefe de sector y asesor de sector y departamento.
	de Sector Construcción colectiva motivada por el jefe de sector con asesoría del asesor de sector y del departamento.	Construcción colectiva motivada por el jefe de sector a partir de la información proporcionada por los supervisores, con asesoría del asesor de sector y del departamento, principalmente del área de planeación.
	de Departamento Construcción de un plan de acción para atender a las solicitudes de asesoría y creación de mecanismos que faciliten el diseño e implementación de los proyectos de centro, zona y sectores este es dirigido por el jefe de departamento con asesoría de los responsables de las áreas técnicas y administrativas, así como de la participación permanente de los coordinadores de proyectos en los servicios.	Construcción colectiva motivada por el jefe de departamento proporcionada por los jefes de sector, con asesoría del responsable de planeación del departamento y asesor de SEIEM .

Características de los documentos de planeación del sector

Estructura oficial del POA	Estructura que dan a la planeación de la jefatura de sector sur
Datos generales del sector	Carátula
Diagnóstico	- Autoevaluación: del jefe de sector; del apoyo técnico administrativo; del asesor de educación física; del asesor técnico pedagógico de sector
Proyecto D1 Preescolar general	El niño visto como unidad biopsicosocial Las acciones de un mundo a través del pensamiento de un niño
Proyecto D2 Alternativas para la educación preescolar rural	
Proyecto C1 Centros de Atención Preventiva en educación preescolar	
Proyecto D1A Jardines de servicio mixto	
Proyecto E2 Difusión del programa de educación preescolar	
Proyecto 99 Supervisión y asesoría en educación preescolar	- El trabajo en equipo es más que trabajar juntos
Proyecto C1 Apoyos técnicos a la educación preescolar	

	Proyecto C2 - La función socio-pedagógica del ATPZ y sus implicaciones en el quehacer cotidiano. - La administración escolar como estrategia sustantiva para elevar la operatividad y eficiencia de las supervisiones escolares.
--	--

Carátula: Anotar los datos correspondientes; Cuadros de concentrado Registrar los datos requeridos de los jardines o zonas, verificando la congruencia de los datos; Diagnóstico considerando todos los elementos de la última evaluación en los aspectos que intervienen en el proceso (niños, docentes, directivos, apoyos padres de familia, comunidad, plantel). Es importante que el diagnóstico contenga la jerarquización de necesidades de acuerdo a las condiciones y características del contexto general y el propósito de las mismas, a fin de diseñar las estrategias de apoyo a la atención de los niños; la planeación por proyectos será de acuerdo a los nombres y claves asignadas y derivado del diagnóstico.

Alejandra señala que enfrenta problemas para lograr estructurar la planeación por proyectos, al revisar su estructura me percató que los documentos de la jefatura y de las zonas corresponden al denominado Programa Anual de Trabajo (POA), con algunos elementos que pueden ser la base para construir una propuesta de proyecto educativo del sector. La planeación es una mezcla de POA con Proyecto Escolar, por lo que es evidente la inconsistencia en los propósitos de cada una de las planeaciones con las acciones a realizar y a evaluar desde la escuela, la zona y el sector.

➤ Se vive un abandono en su formulación

La planeación se entrega pero no hay una retroalimentación, ello no favorece el proceso de construcción de la planeación a nivel sector, ya que todo el equipo de supervisión padece las mismas dudas entorno a cómo deben de elaborar dicho requerimiento y orientar su elaboración en las escuelas.

Para el presente estudio de caso, se tomaron en cuenta condiciones o factores que influyen en el desarrollo de la supervisión a nivel de jefatura de sector, tales como: la formación del supervisor; las formas en que accedieron al cargo; las condiciones institucionales en que se desempeñan y los diferentes grados de interés, entrega, motivación y satisfacción con que el supervisor se aprecia ejerce su oficio, ya que estos factores tienen relación de causa-efecto en las formas en como se relacionan y conciben la función.

Se accede al análisis de la generación de pautas directivas, en tanto se toma en cuenta la interacción del personal de los planteles educativos y los supervisores en torno a la formulación de una propuesta de innovación contenida en una propuesta de planeación, en esta iniciativa se aprecian encuentros o

desencuentros. Para ello, se analiza en este capítulo, la experiencia de Alejandra, en el intento de cumplir con las funciones técnico - pedagógicas en el momento de organizar actividades, planear, realizar reuniones de trabajo y conformar un equipo de trabajo. Se recuperan algunas de sus ideas para construir de esta manera una gestión diferente. Puntos centrales son la realización de las reuniones de trabajo, las visitas a las escuelas y a las oficinas de las zonas escolares, sus estrategias para formular el proyecto educativo del sector y las estrategias para realizar la evaluación y seguimiento, así como las formas de legitimar un estilo de supervisión.

4.3.1. La claridad en la misión de la supervisión desde la jefatura de sector.

“Todo lo que el supervisor haga, todas las actividades en que se empeñe, todo lo que planee y ejecute, debe tender a realizar tres tareas capitales: 1º Mejorar día tras día las escuelas que tenga a su cuidado, 2º Mejorar también constantemente la preparación cultural y profesional de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas de la zona y 3º Promover y conducir el bienestar y progreso de todas las comunidades de la comarca que supervisa (...), si estos tres propósitos no han sido logrados no se podrá decir que el trabajo de un supervisor ha sido efectivo, si en la realidad no pueden palpase como logrados estos propósitos es una supervisión frustránea, es decir una supervisión que no produce los efectos que de ella se esperaban” (Ramírez; 1963, 46 y 103).

En una de las entrevistas Alejandra hace la siguiente reflexión: “en el ámbito de mi función y la proyección hacia los demás, considero que al tener deficiencias en la misión encomendada, puedo ser un gran obstáculo para el desarrollo personal y profesional del personal a mi cargo, pero también se que puedo ser el motor de energía para el logro de mejores resultados... con la disposición, el respeto y emoción que cada uno -silencio- y así afrontar juntos nuestros retos para el cumplimiento de la función social del jardín de niños y la plena comunicación del sector con el Departamento ” (E (arch 1)).

a) El reconocimiento de la realidad educativa antecedente fundamental en la formulación del plan de mejora.

La posibilidad de iniciar un proceso de innovación cobra sentido para la jefatura de sector que se asocia a la realización de los productos solicitados por la autoridad educativa, aún cuando represente hacer evidente los resultados poco alentadores que son reconocidos en este nivel educativo y en particular en las escuelas que conforman al sector escolar, por ejemplo Alejandra comenta que “cuando nos llaman a evaluación ... me a pasado que me he sentido ... (como te dijera) un poquito mal, los resultados del sector nunca han sido los mejores...al contrario, la realidad... este, la he señalado, por dura que sea, y en cambio las demás jefes de sector decían: No yo no tengo problemas, todo sale bien, esta perfecto, entonces Yo me decía ¿cómo es que hacen para no tener problemas?... y una vez que nos pidieron hacer una evaluación a nivel diferente... buscado la innovación... fui a una visita a un jardín y grabe, anduve gravando para conocer las problemáticas y todo

y entonces al presentar la evaluación con las problemáticas ... hasta decir en dónde se encontraba la supervisión, cómo estaba la situación de la comunidad, de las educadoras y todo, invite a la titular del departamento, y ella me dijo: ¡hay Ale, parece que eres muy amarillista!,... pero si ya sabes cuál es el problema ¿por qué aparte lo grabas?. Pienso que he puesto el dedo en la llaga en muchas situaciones. Alguien del departamento me dijo que no me creyera que los otros sectores no tenían problemas, y no lo dicen porque cuidan mucho su imagen porque si dicen que esta mal se les va a calificar a ellas también, entonces creo que a lo mejor yo no cuido en ese sentido... porque en los videos que hice esta todo, aunque no les guste tocar lo difícil. Paso un tiempo y para una exposición, me mandaron a pedir las fotografías y los videos de las visitas, de los foros que hice, actividades de asesoría y los talleres, todos los materiales que estaban girando alrededor de lo que hace la jefatura. (Regarc-5(j/s), 5 y 6).

Uno de los retos que enfrenta la jefa de sector es mejorar la formulación de los proyectos zonales y de las escuelas, para ello, debe lograr que las 8 supervisoras reconozcan que es necesario y se interesen en participar en las actividades que proponga el sector.

Un elemento inicial consistió en conocer tanto los problemas, como las estrategias que crea un jefe de sector para lograr lo anterior: Las propuestas de diseño de un proyecto sectorial y el fortalecimiento al trabajo colegiado son recuperadas desde la supervisión y se convierten en una forma de dar respuesta a las demandas de la administración que interpela a los supervisores en el plano del mejoramiento educativo.

4. 4. El difícil tránsito de la supervisión fiscalizadora a la nueva supervisión.

Desde el paradigma *-Supervisión profesional con tendencia prácticas renovadas en el marco de una nueva gestión-* el sujeto-supervisor buscaría una cotidianidad diferente, es decir, cuando se busca cambiar algo con lo que no estoy de acuerdo, cuando se rete una realidad. Heller habla de lo genérico y lo particular, en el caso del sujeto- supervisor podría ser, lo que nos hace ver iguales como seres sociales a todos los supervisores, y si lo específico nos permite configurar nuestra individualidad como un supervisor, pues "es ser como otros, pero ser diferente"; entonces se es igual que otros, un supervisor, pero, también se es uno diferente. Es decir: que de ese genérico (todos los supervisores de los distintos niveles y modalidades educativos del país), existe una especificidad (los supervisores del Edo. de Méx. De preescolar) y una particularidad (las supervisoras de preescolar del Valle de México) y de ellas surge un sujeto-supervisor (Del sector "A") que puede sobresalir entre los otros, por querer cambiar en su práctica las formas que la hacen ser instituida para ser instituyente. En el sentido de posibilitar una relación horizontal, motivar la participación y la toma de decisiones. Una supervisora que trabaja desde la segunda tradición sería un específico.

En el Estado de México la función se ha asegurado a través de la división geográfica, por mucho tiempo los sectores fueron encargados a los inspectores de sector. Un sector escolar se conforma administrativamente por varias zonas, que son coordinados por un supervisor general. En el sector las maestras opinan:

"mi papel es el de... pues, sí... de estar vigilando, verificando que se dé la organización en cuanto al trabajo ... que se está llevando a cabo... que se respete el horario, que se respeten los grupos o sea que se respeten acuerdos que no vayan a afectar a los niños, que se involucre a los padres... o sea todo eso (E-1 (s1)7).

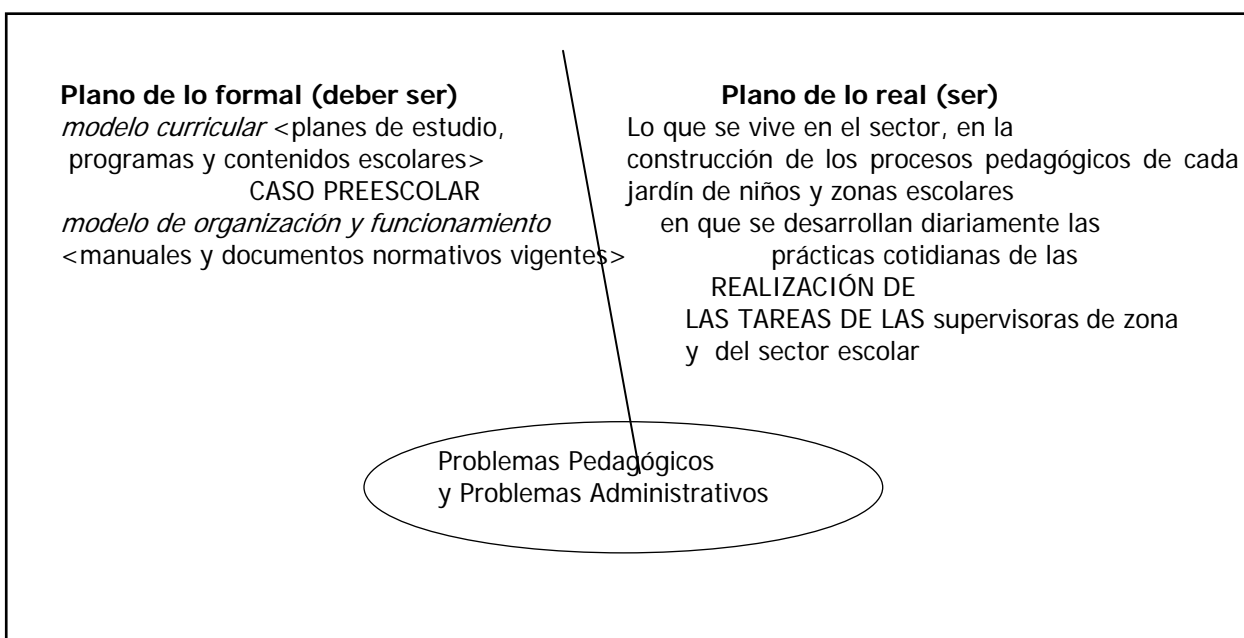
"el apoyo técnico pedagógico, yo lo considero precisamente... como la palabra lo dice: apoyar a las compañeras en su práctica docente, tanto en el nivel de trabajo con los niños como el personal directivo, es todo lo relacionado a su práctica, a su función (E-1 (s1)1y 2)... el objetivo de la supervisión sería elevar la calidad educativa y lo que lo norma, según el lineamiento yo la definiría... (silencio), es la persona que va a supervisar a verificar, eh,... controla... que se lleve a cabo los lineamientos ¿no?, marcados desde el 92 y lo que marca el sistema de educación preescolar y a mi punto de vista yo como supervisora sería mi función... la de apoyar, orientar, servir de guía a lo mejor... pero de controlar... eso no me gusta mucho, bueno de decir ¡hay estas mal!, este te voy a hacer tu reporte.... al contrario es el diálogo, de tomar acuerdos, intercambiar opiniones... y todo eso (E-1 (s1)7)... En otro momento de la entrevista opina: ¡ mi papel es el de... pues, sí... de estar vigilando, verificando pus que se dé la organización en cuanto al trabajo ... que se está llevando a cabo... que se respete el horario, que se respeten los grupos o sea que se respeten los acuerdos que no vayan a afectar a los niños, que se involucre a los padres... o sea todo eso (E-1 (s1)7 La demanda del enfoque académico de la función ante la realidad de los supervisados

- Pocas veces los supervisores atienden o dan asesoría para la solución de problemas pedagógicos que plantean los directores o los profesores debido entre otras causas a la dificultad de ofrecer una asesoría y/o por exceso de trabajo administrativo. Una directora comenta *"La razón de no recibir el apoyo puede ser "porque las supervisoras tienen tanta documentación que entregar o quizás porque ellas también no se empapan de toda esa información, no saben cómo; bueno, en mi caso la supervisora yo no considero que tiene bases..., yo desde todo este año no la he visto ni una sola vez...creo que lo pedagógico es lo principal, ¿no? como la médula de la escuela, y si no lo está atendiendo.*
- Ocupan un lugar intermedio entre las estructuras administrativas y las instituciones escolares. Comenta al respecto una directora que las tareas de la supervisión principalmente las ven como Informativas *te llaman por teléfono y te dicen hay que entregar esto para mañana y, bueno, pues ¿para qué?... quién sabe pero hay que entregarlo; si quieres tu primero hazlo y después pregunta, entonces ¿será una mala información desde el departamento?...o no sé desde dónde porque a veces las mismas autoridades no saben pedir lo que quieren.*

Considerando que la escuela es un constructo con "un proceso dinámico en permanente reestructuración" (Frigerio y Poggi; 1994, 24), en todo momento, se tendrá presente en el análisis que los jardines de niños como centros escolares son "organizaciones de naturaleza compleja" (Antúnez; 1994, 245). En éste se considera, lo contenido en el plano de lo formal (deber ser) contrastándolo con el plano de lo real, lo que se vive en el sector, es decir, la confrontación de lo contenido en el *modelo curricular* <planes de estudio, programas y contenidos

escolares> y el modelo de organización y funcionamiento <manuales y documentos normativos vigentes> establecidos para la realización del servicio educativo, con los procesos pedagógicos de la escuela, zonas y sector en que se desarrollan diariamente las prácticas cotidianas de las educadoras, directoras y supervisoras de zona y de sector.

Explicación esquemática de la conformación de las prácticas de supervisión escolar:



Parece que un elemento importante en la posibilidad de construir una práctica profesional, el equipo de trabajo en el sector depende de el reconocimiento de las dificultades del trabajo existentes en cada zona escolar y el margen de acción con que cuenta para adecuar la labor educativa a las limitaciones reales, cada una de las ocho supervisoras se siente identificada o no con la supervisora general "como la persona que comprende (o no) sus problemas". Marc señala en cuanto a la comunicación y relaciones que se establecen como grupo "La comunicación intenta proponer y negociar una definición de relación entre interactuantes, transmitiendo un contenido (que pertenece al significado y al sentido del mensaje), el primer sentido está a menudo, en relación con el sentido implícito del mensaje: si una madre dice a su hijo: ¡Qué desorden hay en esta habitación!, el sentido implícito podría ser: <Es necesario que la ordenes>, y este sentido remite a una definición de la relación madre/hijos (como madre puedo decirte lo que debes hacer)" (1992, 42)

"La relación del lugar puede estar, en efecto, determinada desde el exterior por el *status* y los roles de los interactuantes (médico/enfermo, profesor/alumno, proveedor/ cliente) o por su identidad social (padre/hijo, hombre/ mujer); pero también desde el interior mismo de la relación, por el lugar subjetivo que cada uno toma en relación con el otro (dominante/ dominado, demandante/ consejero, seductor/ seducido)... la definición de los lugares, puede resultar de un consenso establecido, del reconocimiento de una relación socialmente estable..."

Simetría y complementariedad en las relaciones “Las relaciones de lugar son extremadamente variadas pero pueden agruparse, desde el punto de vista estructural, en algunas tipologías. De esta manera se opone generalmente <relación simétrica> y <relación complementaria>.

En la relación simétrica, los interactuantes se sitúan como iguales, la similitud de posiciones se indica por los mensajes <en espejo>; las prerrogativas y los deberes son los mismos. Y todo comportamiento en uno acarrea un comportamiento sensiblemente idéntico en el otro (ya sea la atención amistosa, el cariño, la cooperación, la rivalidad, la competición, la agresividad...)

En relación a la complementaria, las posiciones son diferentes pero ligadas por una relación de complementariedad (padre/hijo, comprador/ vendedor; sacerdote/ feligrés...) los comportamientos y los mensajes son de diferente naturaleza; se ajustan sin embargo, los unos a los otros (dar/ recibir, preguntar/ responder, ordenar/ obedecer).

No obstante, esta oposición no parece suficiente para dar cuenta de toda interacción. Porque si bien el concepto de simetría es sencillo, el de complementariedad aparece más complejo. Remite, en efecto, a dos tipos de relación según exista o no una relación jerárquica entre las dos oposiciones (la relación de un soldado con su comandante no es del mismo tipo que la de un cliente con un comerciante). Esto nos lleva a proponer una doble distinción: por una parte, entre la relación simétrica y asimétrica y, por otra, entre relación complementaria y jerárquica; la última se diferencia de la anterior por la existencia de una posición superior y una inferior (se habla de posición <alta> y posición <baja>y, por otro, de una cierta relación de poder”).

Para los supervisores los directores son “el punto de referencia de la organización de la escuela” para la jefa del sector lo son tanto los directores como las supervisoras de las zonas que lo constituyen. Los aspectos sindicales y la normatividad oficial se cruzan en las relaciones laborales y personales que existen en las escuelas, zonas y sectores, hace que el supervisor actúe y aplique la normatividad si es necesario “con el aval del sindicato” (Sandoval; 1997, 73).

El director es el punto de referencia de la organización de la escuela y de la calidad de los aprendizajes de los alumnos “por el carácter de organizador de la vida escolar y por los compromisos que adquirió de manera tácita al ser ascendido, tanto por la SEP como por el SNTE, ambas instancias esperan de él un cierto grado de control sobre la escuela” (Sandoval; 1997, 79). Los supervisores al igual que los directores deben moverse entre esa “implícita y bien conocida exigencia, cuidando su carrera, las relaciones con los maestros, <los directores>, las autoridades educativas y sindicales y su propia visión política (Sandoval; 1997, 19).

La cercanía y la distancia entre las escuelas y la supervisión y de las supervisiones con la jefatura del sector se manifiestan diariamente a partir de las prioridades que se presentan, por ejemplo, una situación que pareciera acercar a cada uno de estos agentes es la constante demanda de información sobre las escuelas a diferencia de otras como de asesoría que hace distante la presencia de estos.

La zona que entrega a tiempo todo

La última en enterarse y en entregar

La supervisora general puede o no identificarse con la zona en donde trabaja a partir de la labor de conjunto -entre los supervisores de un sector- y de los problemas que comparte con sus colaboradoras. En el caso de Alejandra los problemas con los maestros, las problemáticas sindicales, las dificultades con los padres de familia, funcionan como “cohesionadores”. Ya que al igual que en las escuelas, las supervisoras y los ATP se

constituyen el grupo de apoyo en el sector, esto hace que internamente se formen pequeños grupos, unidos por amistad, afinidades políticas, comisiones paralelas que se atienden, rendimiento laboral, sexos, edades. Como menciona Sandoval "estos grupos son el fundamento de las relaciones existentes en la escuela y es a partir de ellos que la problemática escolar (incluyendo la sindical) es manejada, asumida, apropiada o reelaborada por los maestros" (1997, 77)

La maestra Alejandra menciona en las primeras entrevistas cómo es el trabajo en el sector de algunos problemas que se daban en las escuelas y respecto de la atención de los alumnos. En algunos momentos hacía comentarios de las supervisoras. Como yo no las conocía para entonces, mi posibilidad era conocer sus opiniones sobre el intento de conformar el equipo con todas ellas. Comentó por ejemplo que "se han distribuido algunas tareas por comisiones" entre cuatro subgrupos de dos personas. Las experiencias ha sido diferentes. El primer año que realizó esta división las maestras aceptaron, pero pidieron que cada quien eligiera con quién trabajaría. El segundo año hicieron lo mismo; se integraron casi los mismos equipos. El tercer año, que es el actual, no querían cambiar la comisión, ni la pareja, Alejandra les "convenció" de que era necesario variar. Después de un silencio, les dijo que podían hacer al azar las comisiones en pareja y así integrar los subgrupos.... aceptaron. Conforme pasó el tiempo fui conociendo a diferentes personas pero principalmente a las ocho supervisoras. Poco a poco me percaté de las distintas formas de relación y de participación de ellas. En momentos parece que las maestras se involucran en las tareas; pero Alejandra conoce "bien" a su "equipo". Identifica tres grupos que se apoyan en todo tipo de asuntos desde los personales hasta los de trabajo: el que forman "Salomé, Lucero, Pilar e Isabel"; el que "integran Rocío, Rosa María y Sara" y "Marina y ella (Alejandra)". Comenta que "es muy difícil en momentos trabajar entre generales". La maestra Alejandra ha tratado de lograr la interacción del grupo, pero al primer grupo lo encabeza Salomé y al segundo Rosa María. Señala que ambas difieren en sus ideas y formas de trabajar, "se toleran pero, les es difícil estar juntas, antes Rosa María fue Directora de Salomé", es muy complicado a veces por sus diferencias personales... Marina es no muy bien vista por hacer equipo conmigo. Últimamente ha hecho equipo con Isabel.

a) La conformación de un equipo de trabajo

Este punto es determinante en la concreción de una renovación de las tareas de la supervisión, *a mi juicio con este factor se decidirá el éxito o fracaso del nuevo modelo de inspección... Pero también me parece que todavía queda un largo camino por recorrer en la configuración y funcionamiento de los equipos* (Gómez; 1993, 29). No cabe duda que la actuación en un equipo bien organizado e integrado puede hacer más eficaces las tareas sustanciales de supervisión (asesoría, coordinación y evaluación).

Sobre el tipo de cooperación que el supervisor debe impulsar señala Rafael Ramírez "El tipo de cooperación que en la tarea supervisora interesa difundir es el socializado. Consiste, en esencia, en designar como agentes de supervisión a las personas - educadores- de mayor capacidad, de superior visión, de más elevada solvencia moral y de más evidente temperamento de *líder social*. Un supervisor así será capaz de convencer al

grupo trabajador de la educación de la bondad social de la tarea que conjuntamente van a emprender; será igualmente capaz de empeñar a los maestros a cooperar con todo entusiasmo a fin de ver realizada la obra por el provecho social que representa y no por consideraciones de otra especie, y si en realidad el supervisor es líder, pondrá sus manos a la obra colocándose a la cabeza de todos sus colaboradores y se dará maña para estimular con simpatía a los que vayan quedándose a la zaga, y cuando la tarea realizada concluya, hará sentir al grupo la satisfacción resultante de la tarea realizada cooperativamente" (1963, 72-73).

Con lo anteriormente mencionado se enfatiza el papel definitorio del supervisor en la conformación de un equipo de trabajo. Algunos elementos que se abordarán a continuación intentan detectar los aspectos que deben ser analizados y discutidos por los directivos para impulsar nuevas formas de trabajo al interior de sus escuelas, zonas o sectores.

Algunos aspectos relacionados con la dimensión organizacional, en particular, por ejemplo, cuestiones relativas a los roles directivos en las instituciones educativas. Las funciones vinculadas con dichos roles hacen necesario conocer factores relativos a la toma de decisiones, la delegación de tareas y la conducción de equipos.

Los roles de conducción de las escuelas implican una variedad de funciones de planeación, gestión, decisión y evaluación, entre otras puesto que "los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier rol de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista" (Frigerio y Poggi; 1994, 39.)

La maestra Alejandra señala que para la organización de las tareas escolares en el sector escolar, es muy importante una planeación anual así como, realizar permanentemente reuniones de organización como de evaluación y seguimiento durante todo el año escolar.

Comenta que en su trabajo diariamente se presentan situaciones que le llevan a modificar lo que tenía planeado realizar y debe hacer un nuevo plan del día. A pesar de ello procura llevar una agenda que le permita distribuir sus actividades, y sobre todo, encontrarse con las ocho supervisoras que constituyen el personal de supervisión en el sector.

Un espacio que ha procurado utilizar para organizar las actividades correspondientes a las dimensiones pedagógica, organizacional, administrativa y social, es precisamente el espacio de las juntas ordinarias y extraordinarias de Consejo Técnico del sector, y otras reuniones durante el mes, entre las que destaca, una junta mensual, para atender los requerimientos específicos del departamento del cual depende el sector.

b) En cuanto a las formas de resolver problemas y el estilo de supervisión.

Entrevistadora: ¿Cuáles consideras que son tus debilidades como supervisora de sector en términos pedagógicos y administrativos?

Alejandra: Mi mayor debilidad es no haber leído lo suficiente para contar con mayores referentes teóricos, me falta desarrollar mejor habilidades para escribir porque me cuesta mucho trabajo poder plasmar mis ideas. En el ejercicio de la función he tenido que ceder o negociar por la presión política o sindical, esto me parece ha sido una debilidad.

Entrevistadora: ¿Cuáles habilidades consideras que has desarrollado como supervisora de sector?

Alejandra: En estos años de experiencia considero que puedo decir que he desarrollado la posibilidad de hacer lo que quiero... aprovechando el apoyo de mis colaboradores, es decir me parece que puedo convencer para alcanzar un objetivo. ...También me parece que aprendí, pero

con mucho trabajo, a manejar los recursos financieros, optimizando un presupuesto anual del departamento, así como lograr gestión recursos tanto del SEIEM o del SNTE (creación de plazas a partir de la rebonificación de los servicios, asignación de incidencias, por ejemplo).

De las tareas centrales que la maestra Alejandra recupera en sus actividades puede destacar como realiza una delimitación de estas.

La relación laboral y sindical aparece cuando tienen asuntos importantes en el terreno laboral <trámite de días económicos, licencias, cambios de escuelas, préstamos, trámites por problemas de pago, problemas referidos a actas por incumplimiento de funciones, entre otros>.

El supervisor según Sandoval puede utilizar “y utiliza en los hechos, sus saberes gremiales en dos sentidos. Con los maestros el recurso de su autoridad: sabe lo que les puede exigir porque conoce el terreno en que se mueve, a la vez el mismo conocimiento legitima sus exigencias para con ellos” (1997, 95)

En ocasiones la maestra Alejandra comenta que es muy importante la realización de las visitas, la puntualidad a las reuniones, de cierta manera al tener el control del cumplimiento de las solicitudes que hace la jefatura del departamento, ella hace un llamado a dos de las maestras que generalmente entregan con retardo o no asisten “se dio el caso de que la maestra Rosa María faltó a su zona varios días, ella no le pidió permiso, pero se enteró que tenía un problema personal delicado, Alejandra comenta que no le hizo su reporte por atención a su situación, más tarde siguió faltando, ella le hace una nota de extrañamiento, Rosa María se queja en el sindicato, pero le dan a Alejandra la razón, tenía bases y Rosa María abusó de mi confianza”.

c) La organización de las tareas en el marco de la innovación

En un análisis de Ezpeleta (1996) señala que “resulta importante considerar como la dimensión institucional de la escuela en los últimos años, ha alcanzado el rango de asunto político y tiene un reconocimiento específico en el marco de los procesos globalizadores en casi la totalidad de los países latinoamericanos. Las actuales reformas presentan un avance importante no tan sólo porque consideren la calidad de los sistemas educativos sino porque influyen a las escuelas como “dimensión inseparable de las metas pedagógicas para sustentar la calidad”. A este respecto la autora apunta “si la escuela es un elemento activo en la productividad del sistema, hablar de su gestión supone, entonces, aceptar la diversidad de situaciones, generalmente no previsibles por la normativa, que afectan a las tareas sustantivas y que requieren de respuestas o soluciones pertinentes e inmediatas”. Visión que, “de hecho, reconoce su heterogeneidad junto a la legitimidad de las respuestas locales, mientras abandona la onerosa concepción de la homogeneidad de los establecimientos. Para lograr el dinamismo requerido, es preciso ampliar los márgenes locales de decisión, situación promovida y capitalizable, por el modelo, en dos direcciones. Por un lado para aliviar la ineficacia del control burocrático y facilitar la mejor efectucción de la actividad pedagógica y, por otro, para lograr la consecución de los apoyos y consensos locales a la nueva inserción de la escuela en su medio” (Ezpeleta; 1996, 271).

d) Las juntas mensuales del Departamento y la organización de la junta de jefa de sector con supervisoras y las asesoras técnicas (AtP´s).

Alejandra: Realizamos una junta mensualmente, para reproducir la junta de departamento, aquí en el sector... aquí se hacen dos reuniones simultáneas una en donde se aborda la dimensión...lo técnico pedagógico, que en realidad es lo medular, y dirige la consultora del sector y es con las asesores de las zonas y la dimensión técnico administrativa, que es mi junta, donde están las supervisoras de zona y está presente el profesor Juan Carlos y una de mis secretarías (Regarc-6(j/s),4). La sede decidimos se rote cada mes..., hoy es en una zona y en el siguiente en otra... esta junta se reproduce al otro día en la zona con las directoras de los jardines de niños, con la finalidad de estar todos en conocimiento de los compromisos que se tienen (Regarc-6(j/s),5).

Las reuniones que menciona la jefa sector se realizan en la entidad desde hace varios años para coordinar las actividades que tienen que llevar a cabo en la operación de los servicios durante el mes, aún cuando algunas tienen un contenido pedagógico son abordadas de manera general, en los aspectos administrativos es en donde centran la atención y les lleva mayor tiempo. Estas reuniones siempre son de toda una mañana. Sobre lo que comenta Alejandra me llama la atención la agenda que han logrado estructurar ya que de esta manera aparentemente el Departamento está en coordinación directa con los jardines de niños. Esta estrategia de comunicación logra especificar las fechas y proporcionar la documentación que deberán entregar, la extensión es regularmente entre dos o tres páginas tamaño oficio, con las indicaciones por programa, cabe señalar que cada apartado se distingue por el área que lo solicita al ser responsable de su implementación, seguimiento y evaluación en todas las escuelas.

A la reunión mensual de departamento asiste la jefa de sector acompañada de la consultora (ATP de sector), una supervisora y/o con su apoyo administrativo para asistir a la reunión que preside la jefa del Departamento de Educación Preescolar y las 8 jefas de sector, -Alejandra señala- que dependiendo del programa cada subjefe interviene, una vez que dio la información y solicitudes relacionadas con su área se retira de la sala de juntas. A la reunión técnica asiste la consultora y esta la coordina la subjefatura técnica del departamento quien trabaja con las ocho consultoras del sector, en ella se abordan los contenidos pedagógicos con detalle. Al día siguiente las jefas de sector se reúnen a su vez con las supervisoras quienes informan a las directoras de los jardines de niños de su zona, los aspectos principales a atender.

Esta reunión se realiza en las oficinas donde se encuentra la sede departamental, además se ha establecido que se reproduzca tanto en las jefaturas como en las zonas escolares. Sobre esta organización, me llamó la atención que tienen la misma sede, el mismo día y la misma agenda, pero se reúnen en salones separados. Es aquí en donde me percaté que el mismo sistema fortalece la imagen de los supervisores como autoridades, al ser quienes se reúnen con la autoridad educativa del nivel, pero lamentablemente separa a estos de las tareas que representan un contenido pedagógico, delegando a los ATP´s su realización.

En el caso del sector sur 7 de 8 supervisoras cuentan con un asesora de zona y las acciones técnico pedagógicas son supervisadas por la consultora de sector.

Alejandra señala que en esta reunión se hace entrega del material que deberá proporcionar a las escuelas, pero en cuanto a la junta ella debe reproducirla para todas sus directoras y supervisoras, comenta que definitivamente esta es una ayuda para hacer la junta del sector y "que es bueno porque así se tratan los mismos temas y dar las mismas indicaciones" (Regarc-6(j/s),6). Al otro día de la reunión de departamento se reúnen todas las jefas de sector con sus supervisoras, por lo que cada jefa de sector se organiza y se apoya en su consultora. Si en la junta mensual de sector o de Consejo de Sector Alejandra requiere de la asistencia de su consultora ésta se presenta sólo en el momento y el tema de la junta que tenga que tratar y se retira para continuar en su reunión.

Durante mi estancia en las tareas de Alejandra me fue posible asistir a las reuniones mensuales de sector y de Consejo Técnico de Sector, en estas observo que mientras en el discurso de Alejandra se hace presente la importancia de las tareas de carácter pedagógico, la agenda no le ayuda mucho porque en ellos se enuncian primero todos los asuntos y pendientes que atenderán y son de carácter netamente administrativo, de control escolar o de atención sobre algún problema relacionado con la organización y funcionamiento de las escuelas.

Al inicio de la reunión Alejandra hacía un llamado para dar atención a toda la agenda y enfatizar los aspectos relacionados a los programas colaterales y a las acciones técnicas pedagógicas, en cada reunión se daba lo mismo Alejandra enfrentaba a su mayor "enemigo" el tiempo, pues se iniciaba a las nueve de la mañana dando lectura a cada punto de la agenda, se entregaban los materiales o documentos, se explicaba cada formato, etc, y se iba reduciendo el tiempo para lo pedagógico, y en la última hora siendo más de las dos de la tarde, todas las personas ya se encontraban cansadas, saturadas de tanto número y fechas, formatos..., por lo que incluso me parece estaban aburridas, molestas por el poco tiempo que tendrían para entregar todo, confundidas porque pedían cosas que antes no habían hecho, y sobre todo con prisa, presionando a su jefa de sector para concluir, ellas señalaban que tendrían además que ir a organizarse para tener al otro día su junta con las directoras, por lo Alejandra abordaba con prisa lo relacionado con los temas y asuntos pedagógicos <repetiendo el mismo esquema que en la reunión departamental>.

Alejandra deseaba generar un cambio en estas reuniones y en la forma en cómo las supervisoras deberían de atender los problemas de las escuelas y centrar su atención a los procesos escolares, en estos intentos se preocupaba o incluso se desesperaba por no recibir el apoyo de todas (se quedarán más tiempo), casi siempre eran dos supervisoras quienes se inquietaban con ella al compartir el mismo interés (y tenían disposición para dar más tiempo/ incluso al final de la reunión comentaban con ella aspectos más detallados), pero la mayoría (las otras seis) señalaban que debían concluir pero que no se preocupara porque de cualquier forma serían atendidos por las asesoras, o en todo caso se discutirían con mayor tiempo en la próxima reunión de consejo.

Un día al final me dice olvidando mi papel de observador, ¿qué podría hacer porque así no avanzaban?, yo más que darle recomendaciones, respondí a manera de pregunta ¿es necesario hacer siempre la junta en ese orden?, ¿qué tanto afectaría si en lugar de iniciar con lo administrativo iniciará con la segunda parte de la junta?, ella primero se

desconcerto y luego mostró entusiasmo imaginando la escena, entonces respondió que le gustaría ver que pasaría ..., que de esa forma no tratarían lo medular con prisa, mi sorpresa fue que en la siguiente reunión llevo la junta así, pero para hacerla de esta forma, me dijo que lo consulto antes en el departamento, y que la indicación fue que podría probar realizar la reunión de esta forma, pero con una condición debería de cubrir toda la junta y que esto no ocasionara problemas en el sector. Las supervisoras se desconcertaron querían que fuera como antes, pero un año después a nivel departamental se estructuró la agenda de esta manera. Este es un ejemplo de una práctica instituida (abordar los asuntos administrativos primero y luego los de contenido pedagógico), y de mostrar como una práctica instituyente (abordar los asuntos con contenido pedagógico primero) con el tiempo se convirtió en una práctica decadente (a nivel departamental) y logro institucionalizarse (en todos los sectores).

Con esta experiencia pude observar que Alejandra aún cuando logra dar un paso adelante en su idea de dar un giro en la agenda y visualizar lo pedagógico como lo medular en la función de supervisión, las asesoras de las zonas continuaron realizando las tareas técnico pedagógicas en directa coordinación con la consultora del sector más que con sus supervisoras o con la misma Alejandra (jefa de sector), no obstante de este liderazgo académico que mantiene la consultora, Alejandra y las ocho supervisoras son las autoridades y mantienen el control de toda acción encaminada a las escuelas que están bajo su responsabilidad. Es decir, las asesoras y la consultora dan forma y sustento académico a la supervisión, pero sus autoridades en la mayoría de los casos son quienes la concretan y formalizan.

La reunión mensual de sector es aparte de la reunión mensual de Consejo Técnico de sector³⁷, este también es en el mismo tenor que la reunión mensual (se lleva a cabo en igual sede, el mismo día, pero en salones separados) la agenda puede abordar algunos temas de las supervisoras, pero también los propios del grupo de asesoras.

e) Los requerimientos administrativos

En las reuniones de carácter administrativo donde Alejandra proporciona información o requiere de la misma a solicitud del departamento, se hace acompañar por el profesor Juan Carlos que tiene a su cargo el apoyo administrativo en el sector. El profesor es quien siempre ofrece con detalle la información solicitada o requerida a la jefa de sector, de hecho en la oficina de la maestra es quien siempre proporciona o recibe los formatos, la información, etc.; verifica la documentación solicitada e incluso acude al departamento.

La comunicación con el departamento es vital para las decisiones de Alejandra; siempre está en contacto con su autoridad, ya sea a través de llamadas telefónicas³⁸ o

37 En el sector se han organizado por comisiones con la finalidad de aprovechar el tiempo y optimizar las juntas de consejo técnico.

38 Alejandra hace sus llamadas desde su casa o utiliza un teléfono público; ella comenta que prefiere llamar de su domicilio porque las tarjetas se *"gastan rápido, a veces una tarjeta de cincuenta pesos me alcanza para una o dos llamadas; cuando quiero alguna información o hablar con la maestra -se refiere a su jefa- en lo que me pasan a la extensión... buscan el dato o etc,... es muy caro"*, *"las cuentas de teléfono ya te imaginarás"* (Regarc-1)3). Cabe señalar que otra de las características de Alejandra es que siempre cubre algún gasto relacionado con su trabajo (el caso del teléfono, materiales diversos para realizar sus reuniones). Las ocho supervisoras pagan también su material, pero noto que ella termina pagando algo.

personalmente al asistir a diversas reuniones. Señala: "Nos la pasamos de por sí los miércoles, tenemos que darnos una vuelta... pero a veces son dos o tres días entre semana, cuando hay algo urgente".

Alejandra siempre acude a su oficina con gusto y a pesar de que ella vive en el D. F. y viaja todos los días una hora hasta la jefatura del sector, es muy puntual³⁹. Comenta que a donde le representa mayor esfuerzo es ir a las oficinas departamentales y señala: "donde me cuesta mucho trabajo es ir al departamento, que está en Naucalpan... para llegar yo tengo que atravesar toda la ciudad... o ya sea yo o mis compañeros de la oficina⁴⁰ el maestro Juan Carlos que es mi adjunto o alguna secretaria. El miércoles es como de cajón, tenemos que darnos una vuelta para saber si hay algún pendiente,... como de carrera magisterial, entrega de documentación ¿no?, entonces se tiene que ir muy seguido (Regarc-1)3).

La jefa de sector dice que el apoyo que tiene es muy poco, o nulo, ya que como señala: lo único que tenemos es un subsidio por gestión sindical que nos dan cada seis meses como un presupuesto para vistas que tienen ellos... como para deterioro de carro.... son al rededor de tres mil y fracción, ¡pero es muy poco!... creo que ahorita no...., sabes es un poquito más casi los cinco, pero de todas maneras, seis meses de deterioro de carro... !no imagínate! cuántas veces uno viaja, pero bueno, eso es en relación a visitas en los sectores ... mi región como es la más grande, tengo todo esto, 13 municipios y.. bueno la parte tétrica, que yo le digo es la parte de la zona 7, hacia el volcán... no está feo el camino, pero aquí, si es en lugar en donde los carros se deterioran horrible, por que hay tanto tope ... y no son topes pues así moderados ... pues parecen montañas y este carro se me descom ... bueno tiene un año y la verdad es que la parte de abajo como es tan bajito, este, se me ha deteriorado la verdad mucho (Regarc-1)5)

Por cumplir requerimientos administrativos la mayoría de supervisores coinciden en que dedican muy poco tiempo para atender asuntos pedagógicos y el encuentro con los profesores es muy limitado, en la mayoría de los casos. Ejemplos:

Alejandra.- lo administrativo jala mucho ... por las funciones, las circunstancias, de las relaciones, de incidencias sobre todo de inocencias ¡eso quita mucho tiempo!, desde estarlo redactando y luego girando...hacer las gestiones, el procedimiento burocrático es muy pesado, por eso quita mucho tiempo (Regarc-5(j/s),4).

Directora de Jardín de Niños del sector de Alejandra: Con la guía el estratégico 05, sabemos que como directoras debemos ocuparnos de varios aspectos los técnico pedagógicos y técnico administrativos, desgraciadamente en la realidad si te cambia mucho esa definición que nos dan en el manual, y se carga mucho a lo administrativo lo que hacemos porque te absorbe más, desafortunadamente muchas cosas se hacen a la carrera y desgraciadamente es el aspecto pedagógico el que se hace más (Ver-1(d)3)

³⁸ me llama la atención que a veces, se maquilla en el camino, ella se encuentra siempre temprano en su oficina.

³⁹ me llama la atención que a veces, se maquilla en el camino, ella se encuentra siempre temprano en su oficina.

⁴⁰ Nota: en los registros y entrevistas que elaboré menciona como compañeros a sus colaboradores; ella se dirige con mucho respeto y confianza a sus secretarías y personal de limpieza. Noto que todos se dirigen a ella también con confianza pero con un gran respeto.

h) Los horarios de trabajo

La función que desempeña la maestra Alejandra, ocupa su tiempo del turno matutino y parte del vespertino, pues en el sector escolar existen jardines de niños en ambos turnos. En cuanto a los horarios señala: "mi trabajo empieza desde muy temprano, por ejemplo, si voy a ir a la zona 7 tengo que salir a las siete o un poquito antes... y bueno cuando voy a mi sector salgo a las nueve dependiendo del asunto que tenga que hacer... pero de hecho mi trabajo empieza desde las siete de la mañana, diario, porque empiezo a dar recados. Del Departamento a veces me llaman a las 6:30 de la mañana o cuarto para las siete, si hay alguna cosa pendiente; entonces hay que hablarles a las supervisoras para pasarles algún recado, como algunas no cuentan con teléfono en su oficina, aprovecho que a muchas las encuentras en sus casas, entonces yo empiezo a trabajar desde las 7 aunque todavía no salga de mi casa"(Regarc-1 (j/s)5).

4.5 Los retos para la transformación de la función en el marco de la reforma

- Al acceder al cargo los directivos asumen sus funciones en el momento que reciben un nombramiento sin tener una formación que les permita atender la totalidad de requerimientos para esa función emitidos por el propio sistema.
- Se reconoce pues que "la falta de formación, preparación y actualización -ha generado y provocado-, que enfrenten situaciones y problemas laborales que les son difíciles de manejar y solucionar"⁴¹. Muchos de ellos en el momento de asumir la responsabilidad delegan funciones en sus auxiliares -si los tienen- o improvisan soluciones a los problemas que se presentan en las escuelas con los maestros y los padres de familia o con las autoridades educativas y sindicales por medio del sentido común.
- Como directoras debemos asesorar al personal, participar en el proyecto escolar, hacer visitas a los grupos, darnos cuenta si la educadora esta trabajando o sólo esta pasando el tiempo con los niños..., pero un problema....es que no tenemos el apoyo técnico pedagógico que debemos recibir de la zona, y entonces lo doy como puedo (Dia-1(d)7).
- Como directora pienso que la escuela no funciona tan mal, recibo apoyo técnico y lo doy, pero si yo tengo una duda y si no puedo y no llega nunca la ayuda de la supervisión, lo llevamos al consejo De la autoridad nunca he recibido ningún tipo de memorandum de esas felicitaciones, o sea siempre ha habido una discriminación, tu me caes bien y tu no me caes bien (Ros-1(d)4 y 6).
- El supervisor debe de estar un paso a delante del director para poder ayudar Falta más tiempo para que este el asesor técnico, pero es aunque sea poquito cuando va es fructifera su visita (Ver-1(d)5).
- En la autoevaluación se señala "todavía hay dudas en la realización de las visitas sobre cuál es más importante, la formativa o las específicas, en cuanto al número de visitas y cómo

⁴¹ Diagnóstico. Anteproyecto del Diplomado "La Gestión Preescolar una Propuesta Globalizadora". Oficina Valle de México.1995.

cuantificar las de servicio mixto; en la redacción del objetivo... para enlazarla a un proyecto específico de la zona" (diagnóstico del sector, 18)

- El apoyo técnico pedagógico sirve para solucionar problemas, aclarar dudas del proyecto escolar y del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje (Ros-1(d)4 y 6).

a) Las reuniones de trabajo y el consenso. De la discrepancia al acuerdo

La escuela es el lugar en donde toma forma y existencia la supervisión, si bien las instituciones se nos aparecen como "construcciones" terminadas tanto por los elementos (objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno) que la constituyen como por las dimensiones del campo institucional (Pedagógico-didáctica, curricular, administrativa, organizacional y comunitaria) existentes, en la realidad los actores que las habitan efectúan un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción." (Frigerio y Poggi; 1994, 24) y en esa actuación se configura su complejidad. Lo anterior significa que en el sector sur, la supervisora general y las ocho maestras responsables de las zonas escolares imprimen en grupo, un sentido y una dinámica particular a las tareas de la supervisión en el momento de desempeñar sus funciones. *Alejandra: "Es difícil trabajar con generales..., al ser todas autoridad...en esta tarea estas con sólo tu prestigio".*

Alejandra en las reuniones de trabajo trata de dar seguimiento a las tareas acordadas, en las reuniones de consejo técnico.

Cabe señalar que la información que recibe la supervisora del sector a través de las supervisoras tanto de los problemas pedagógicos como de comportamiento de los maestros, forma parte de los mecanismos por los cuales siempre está al tanto del funcionamiento de las escuelas.

La maestra Alejandra en las reuniones generalmente es quien funje como moderadora, siempre que nos encontramos ella, comenta que se desvelo por estar revisando los documentos que han entregado las supervisoras, continuamente esta recuperando en las reuniones la idea del equipo de trabajo, cabe señalar que también a procurado la elaboración de un proyecto del sector como uno de los instrumentos de planeación que le sirven de referencia para emitir un juicio sobre los estados que guardan cada una de las ocho zonas escolares.

Los problemas escolares se tratan en las reuniones y en la mayoría de los casos los problemas sindicales los tratan "en corto" solo entre la supervisora general y la supervisora de zona. Durante las reuniones sus integrantes asumen posiciones que a veces son contrarias a las de otras (entre el grupo cuya líder es Salomé y el de Rosa María) o a la de su autoridad (Alejandra).

El encuentro de los maestros con la supervisión escolar se materializa en el trabajo de todos los días, con la visita personal de la supervisora o representada por la consultora o secretario administrativo, como en los informes a la supervisión verbales y/o escritos de las directoras. Las dificultades entre grupos se expresan en las reuniones de trabajo, en las entrevistas que tienen y en las relaciones que tienen entre ellas y los maestros

b) Entre las demandas del departamento y las necesidades de las escuelas

Por un lado la Alejandra enfrenta las demandas de las autoridades en su intento de generar una forma de organización distinta, se encuentra ante la posición de la Administración Central que concibe a las escuelas como iguales, y en esa dinámica de homogeneidad todas y cada una de las escuelas de todas las zonas escolares pueden y deben responder con eficiencia ante las instancias responsables del servicio educativo y por otro entre la de los docentes del sector que participan en esta dinámica homogenizadora.

Un día, Alejandra llega muy preocupada porque no tiene la planeación de la reunión que tenía como objetivo la instalación del órgano de evaluación (registro 8), señala muy preocupada que el fin de semana tuvo que acudir con su esposo al "rancho", después de dedicar dos días completos de trabajo con su esposo regresa muy cansada y además enferma del estomago. Parece que se siente muy "incomoda" y con un cierto sentido de culpa al no haber dedicado el tiempo requerido para la preparación, esa mañana pasamos antes a sacar unas fotocopias y llegamos a su oficina con el tiempo justo para iniciar la reunión.

c) Dificultades para realizar lo programado

En otro documento, Diagnóstico del sector, en el apartado de auto-evaluación escribe: "Algunas situaciones que se presentan como deficiencia y sus posibles causas las especificaré:

- Dificultad para concretar situaciones en el cumplimiento de la normatividad con más decisión (para) dar solución con oportunidad a las problemáticas que se presentan tanto en el aspecto técnico pedagógico como el administrativo.
- Dificultad para llevar un seguimiento pertinente, coherente y constante en las visitas de supervisión y en los Consejos Técnicos.
- Falta de organización del tiempo para atender con calidad al equipo técnico y al personal que lo demanda.
- Deficiencias para la organización y en acciones concretas... aunque se cuente con disposición para su coordinación y participación.
 - Dificultad en las estrategias de seguimiento para lograr mejores resultados
 - Otra problemática que he enfrentado es el proceso de evaluación.... que aún no existe una corresponsabilidad con el equipo de supervisión para llevar el seguimiento y que se tenga claro el proceso de avance".

Reflexiones finales del capítulo

- La jefa de sector en su calidad de supervisora general constantemente requería y entregaba información sobre los distintos programas o proyectos implementados en el sector, reportes o informes sobre el desempeño pedagógico y laboral de los maestros, hasta información sobre las condiciones de la infraestructura de los jardines de niños, atiende los urgentes sin que sean necesariamente lo más importante, estos son requerimientos en la mayoría de los casos administrativos (solicitud y entrega de información contenida en diversas documentaciones).
- A pesar de los énfasis que el sistema hace en los procesos administrativos, la jefa de sector se propone recuperar el contenido pedagógico en sus acciones, si bien este no lo conduce en forma directa, ella logra desarrollar un liderazgo para dirigir a su equipo para mejorar la calidad de los servicios educativos. Esto implica que al promover los cambios en la organización de la agenda mensual del sector, la discusión para mejorar la planeación educativa del sector y el trabajo en equipo en el Consejo Técnico que perciba avances o enfrente retrocesos.
- Para desarrollar esta investigación era importante realizar dos acercamientos. El primero que consistía en distinguir las demandas y aspiraciones dictadas para la supervisión desde los planteamientos de las políticas educativas internacionales, regionales y nacionales, e identificar el papel de la supervisión desde su origen, pues esta refiere en distintos momentos de su historia a concepciones y prácticas distintas. El primer acercamiento era indispensable para mí, ya que en la última década, se hace hincapié en la reorganización del sistema educativo, en la organización escolar y en la profesionalización del trabajo de los supervisores, como estrategias básicas tanto para el mejoramiento de la calidad educativa, como para el mejoramiento de la estructura del sistema educativo nacional. Y el segundo acercamiento, permitió identificar, tanto las tareas centrales que realizan las supervisoras en el momento de cumplir con sus funciones, como conocer los problemas que vive la jefa de sector en su desempeño, en el momento de tratar de cumplir con las funciones preescritas formalmente en los Manuales y documentos oficiales. Todo ello, sobre todo fue para comprender las relaciones que se establecen entre las directoras y las supervisoras con la jefa de sector, con la intención de identificar algunos elementos que puedan conformar un nuevo modelo de supervisión escolar.
- Por consiguiente, dado que existe una incuestionable razón histórica de la función supervisora; consideré importante analizar las concepciones de los sujetos que realizan la función en su discurso de todos los días e identificar los referentes conceptuales de la función. Cabe señalar, que más que

querer hacer una comparación entre estos, se intentó tomarlos para realizar una contrastación, es decir, estudiar y describir lo establecido para la función como el “deber ser”, y conocer y analizar las concepciones de los sujetos <supervisores> para identificar su discurso y las prácticas directivas que tienen para tomar decisiones, relacionarse con sus pares y personal a su cargo para desempeñar su función.

Tres son los aspectos que deben ser contemplados en la formación inicial y en ejercicio de directores y supervisores:

- ✚ La adquisición de conocimientos teóricos y metodológicos que les permitan tener una visión amplia del trabajo de gestión en un plantel: la articulación de lo administrativo con lo pedagógico es fundamental para apoyar el trabajo docente y garantizar el aprendizaje de los alumnos.
- ✚ El conocimiento de destrezas y habilidades necesarias para la resolución de problemas de organización y funcionamiento escolar: es relevante considerar análisis de casos y experiencias vividas en los planteles, con el fin de que los directores y supervisores pongan en juego su experiencia, puntos de vista y conocimientos del tema, al proponer formas de solución.
- ✚ El desarrollo de actitudes adecuadas para el logro de un liderazgo pedagógico: relaciones humanas, manejo de grupos, toma de decisiones, conformación de equipos de trabajo, manejo de la autoridad, entre otros.

Reflexiones Finales

- ✚ En el análisis de la supervisión escolar fue posible reconocer que los procesos que se generan desde esta función son muy complejos, ya que la supervisión, se desarrolla en un contexto político-social, educativo e histórico, de tal forma que los supervisores no sólo se ven atravesados por los lineamientos contenidos en la actual política educativa, sino que también dependen de las condiciones geográficas, económicas y socio-culturales en donde se encuentran las escuelas, puesto que de acuerdo con la condición económica de las familias, el tipo de escuela, etc., se constituyen las condiciones de trabajo en las que la supervisora general “supervisa” la operación de los servicios educativos en cada zona que forma parte del sector escolar.

- ✚ No obstante que se están impulsando estudios y propuestas en torno a la supervisión es importante que existan otros que no sólo sean descriptivos o prescriptivos, deben de ofrecer elementos que permitan profundizar en las propias prácticas.

Es también importante mantenerlos en constante actualización en lo relacionado a innovaciones educativas, nuevos contenidos curriculares y políticas educativas actuales, todo ello con el fin de proporcionarles elementos para un mejor manejo de la asesoría y apoyo pedagógico que deben ofrecer a maestros, alumnos y padres de familia.

- Se busco comprender cómo con ello, que en la práctica se construyen y consolidan determinadas formas de gestión, de relaciones laborales y de supervisión a las escuelas. Esto posibilitó la identificación de algunos aspectos que desde mi punto de vista deben ser desarrollados teóricamente para impulsar la renovación de la función supervisora.
- Compartir las experiencias de algunos supervisores nos ha permitido identificar en su discurso y en su práctica elementos de estas dos conceptualizaciones, así como las formas en que se han apropiado del discurso oficial y del legado cultural de sus antecesores en la función. Esto no significa que haya constituido con dichos elementos un perfil humano y profesional de quienes desempeñan esa tarea, sino que disponemos apenas de información inicial que nos posibilita

hacer explícita la forma en que ellos mismos definen y actúan la función de supervisión escolar.

- ✚ En nuestro país se ha otorgado un papel protagónico a los directores y supervisores escolares, debido a los retos que cotidianamente enfrentan para lograr una nueva gestión pedagógica, lo cual hace urgente y pertinente la realización de un análisis de las funciones, perfiles, formación y condiciones de trabajo en que se desarrollan ambas funciones.
- ✚ La supervisión como factor importante en el proceso de renovación de las instituciones, también requiere una modificación de las tareas que realiza; es decir, desde una nueva gestión escolar, no se trata de hacer más cosas sino de hacerlas de manera diferente.
- ✚ En cuanto a la formación de un supervisor es necesario diseñar programas de actualización y formación que les permita contar con conocimientos y herramientas metodológicas para desarrollar: un liderazgo pedagógico; una capacidad de planeación y de organización; una competencia evaluativa; una competencia pedagógica y una capacidad para la toma de decisiones delegación de tareas y la conformación de equipos de trabajo.
- ✚ Con estos elementos puede ser menos azaroso el camino para una nueva gestión escolar, por ello, es considerada la supervisión como “el proceso de apoyo a la unidad educativa, de carácter especializado, capaz de aportar al mejoramiento de los procesos técnico-pedagógicos básicos⁴² que se dan al interior de la misma” (Ministerio de Educación; 1992).

⁴² Estos procesos básicos abarca: a) los de enseñanza y aprendizaje, el de gestión y administración educacional y el correspondiente a la vinculación y relación unidad educativa- entorno.

Bibliografía

- ◆ AGUERRONDO, Inés (1994). "Caracterización de la nueva institución escolar", "La supervisión como servicio de la orientación y apoyo" en *Escuela y educación para la Argentina del siglo XXI (Un proyecto educativo común para toda la sociedad)*. Ministerio de Cultura y Educación, República de Argentina.
- ◆ ÁLVAREZ JL Gayon J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador. 222p.
- ◆ BERTELY B, María (2002) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- ◆ BERTELY B, María (1991). "La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes", publicado en *Etnografía e investigación Educativa*. Toluca, México, ISCEEM.
- ◆ BISQUERRA, Rafael (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC. España.
- ◆ CARRILLO A, Antonio (1999). *Los indígenas en la escuela bilingüe y su cultura instituida e instituyente*. Universidad Autónoma Metropolitana. Tesis, México, 135 p.
- ◆ CALVO, Beatriz (1992) "Etnografía de la educación" en *Nueva antropología* Núm. 42. *Revista de Ciencias Sociales*.
- ◆ EZPELETA, Justa (1989). "La dirección de la escuela" en *Escuelas y Maestros*. Santiago, Chile, pp. 159- 181.
- ◆ EZPELETA, Justa (1991). *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, UNESCO. Buenos Aires, 150 p.
- ◆ EZPELETA, Justa (1992) "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en: *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREAL. Santiago, Chile, pp.101-117.
- ◆ EZPELETA, Justa y Weiss E. Coordinadores (1994). "5. La gestión local de las escuelas, 6. Supervisión" en *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe Final*, agosto, México, pp. 57-86.
- ◆ EZPELETA, Justa (1996), *Reforma educativa y prácticas escolares*, en *Avance y perspectiva*, volumen 15, septiembre-octubre, pp. 268-277.
- ◆ FRIGERIO Graciela y Margarita Poggi (1994). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su Gestión* Troquel Educación. Serie FLACSO- Acción. 4ed.
- ◆ GAIRÍN S, Joaquín y Serafin Antúnez (1994). *Organización de Centros Educativos. Aspectos Básicos*. Praxis, Barcelona.
- ◆ GAIRÍN S, Joaquín (1994). "*La autonomía institucional. Concepto y perspectivas*", en *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y autonomía*. ICE de la U, Bilbao.
- ◆ GUERRERO A, Cuauhtémoc (1999) *Tesis de Maestría*. DIE.
- ◆ GRANJA, Josefina (1998) *Formaciones conceptuales en educación*. Universidad Iberoamericana, 283 p.
- ◆ IBARROLA de María (1995), Editorial, en *Básica, Revista de la escuela y del maestro*, año II, mayo-junio, no. 5, pp. 23-25.
- ◆ IBARROLA de María (1998). "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX" en *Un siglo de educación en México*, coord. Pablo Latapí, México, FCE, Tomo II, pp. 230-275.
- ◆ ISAACS, David (1991). "La organización Educativa y la función directiva" y "La capacidad directiva" *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. 2a ed, España, Ed. EUNSA, pp. 13- 24, 25- 37.
- ◆ KUHN T. S (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE. 319 p.
- ◆ LATAPÍ Pablo (1998). "Un siglo de educación nacional: una sistematización" en; *Un siglo de educación en México*, coord. Pablo Latapí, México, FCE, Tomo I, pp.22 -42.
- ◆ LÓPEZ, Juan *et. al* (1996). *Inspección y centros educativos*. Editorial Escuela Española, Madrid, 322 p.

- ◆ MARTÍ Teixido Planas (1997) Supervisión del sistema educativo, Barcelona, ed. Ariel.
- ◆ MEDINA M, Patricia (s/f). "El análisis y el problema teórico de los relatos de vida". Universidad Pedagógica Nacional. Antología de el Seminario de Temas Selectos *La intención biográfica en el contexto de la interpretación social y educativa: Una propuesta metodológica, 1997*
- ◆ MENESES M. Ernesto (1998). "El saber educativo" en; Un siglo de educación en México, coord. Pablo Latapí, México, FCE, Tomo I, pp. 9-45
- ◆ MORENO y Estrada (1995) "Comunicación y relaciones de poder", *Revista Básica*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, No. 5, año II mayo-junio de 1995, pp.47-52
- ◆ MURILLO T, Javier (2004) "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 319-359.
- ◆ NAMO DE MELLO Guiomar *et. Al* (1992) "La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas" en *Revista Cero en Conducta*, Núm. 31-32, septiembre - diciembre de 1992. pp. 27- 40.
- ◆ NAMO DE MELLO, Guiomar (1993). "Documento de Trabajo: Modelos de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", en: Necesidades básicas del aprendizaje. Estrategias de acción. UNESCO/IDRC, Santiago de Chile.
- ◆ Navarro L y Pérez S. (2003) La supervisión técnico-pedagógica en Chile. Tendencias de la supervisión escolar. Investigación y estudios del IIPE. Ed. Nuestra
- ◆ NURIA Borrell, Felip (1988) "La organización escolar. Delimitación y precisiones semánticas", en: Introducción a la organización escolar. PPU, Barcelona.
- ◆ ORNELAS Carlos (1998). "La cobertura de la educación básica" en; Un siglo de educación en México, coord. Pablo Latapí, México, FCE, Tomo II, pp.111 -139.
- ◆ PASTRANA F, Leonor (1996). Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. DIE- CINVESTAV, Tesis No. 24, 74 p.
- ◆ PASTRANA F, Leonor (1996). "La gestión escolar. Un acercamiento conceptual", en *Básica Revista de la Escuela y del Maestro*, Núm. 14. Año III noviembre- diciembre de 1996. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., pp. 13-19.
- ◆ PÉREZ G. María Purificación (2004) "Estrategias e instrumentos de asesoramiento" en; Asesoramiento al centro educativo. SEP-Octaedro, Biblioteca para la actualización del maestro.
- ◆ RAMÍREZ C. Rafael (1963). Supervisión de la educación rural. Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, México.
- ◆ ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1992). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documento DIE. México.
- ◆ ROCKWELL, Elsie (1986). "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en *Enfoques, cuadernos del tercer Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Bogotá.
- ◆ SANTOS G, Miguel Ángel (1994) Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar, Málaga, Aljibe.
- ◆ SOLER, F. Eduardo *et. al* (1995). Estudios históricos sobre la inspección educativa. Editorial Escuela española, Madrid, 297 p.
- ◆ SOLER, F. Eduardo (1995). La práctica de la inspección en el sistema escolar. Editorial Narcea, Madrid, 90 p.
- ◆ SANDOVAL Etelvina (1997). Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos, México, DIE- CINVESTAV, Tesis 3.
- ◆ SCHMELKES Sylvia (1998). "La educación básica" en; Un siglo de educación en México, coord. Pablo Latapí, México, FCE, Tomo II, pp. 173-194
- ◆ TORANZOS Lidia (1994). "Evaluación y calidad", en: *Revista IberoAmericana de Educación*. Evaluación de la calidad de la educación, enero-abril, pp. 63-78. Organización de Estados Iberoamericanos. OEI para la educación, la ciencia y la cultura.
- ◆ WILES, Kimball (1992). "Supervisión y supervisores", "La supervisión significa liderato" y " El papel del director en las relaciones humanas" en: Técnicas de supervisión para mejores escuelas. 2ª ed. México, Ed. Trillas, pp. 21- 28, 47- 66 y 169- 194.
- ◆ WOODS Peter (1993) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Paidós.

- ◆ ZORRILLA F Margarita *et. al.* (1996) "La gestión pedagógica y la supervisión escolar en Aguascalientes", Cuadernos de Trabajo, Educación, Núm. 43, marzo-abril, Aguascalientes, México.

Documentos y Revistas:

- ◆ CEPAL- UNESCO (1992) Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad, Declaración de Quito Recuadro II-II. p79.
- ◆ DEGOSE-SEP (2005) La supervisión en educación básica. Documento de trabajo. 53 p.
- ◆ Diplomado "La Gestión Preescolar una propuesta globalizadora" (1995) Anteproyecto. Departamento de Educación Preescolar Valle de México, Estado de México.
- ◆ DECLARACIÓN DE QUITO (1991) Una nueva etapa de desarrollo educativo *Revista Básica*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, No. 5, año II mayo-junio de 1996.
- ◆ Banco mundial (1995) Prioridades y estrategias para la educación *Revista Básica*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, No. 12, año III julio-agosto de 1996.
- ◆ INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES. El Programa de Modernización de la Función Supervisora. Elaborado por Zorrilla, Margarita et al. Documento Rector, 1993. Aguascalientes.
- ◆ Ministerio de Educación y Cultura (1994) Sistema de supervisión educativa del Ecuador. República del Ecuador. Unidad Técnica MEC/BIRF-EB/PRODEC. Quito-Ecuador.
- ◆ Ministerio de Educación (1992). Manual de supervisión técnico-pedagógica. División de Educación General. República de Chile.
- ◆ OCDE (1991) Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. "La escuela como meollo de la cuestión", "Resumen y conclusiones". pp.167-185.
- ◆ Poder Ejecutivo Federal (1996) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, 172 p.
- ◆ Poder Ejecutivo Federal () Programa Nacional de Educación (ProNaE 2001-2006) México
- ◆ Políticas internacionales para la educación del siglo XXI. *Revista Básica*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, No. 12, año III julio-agosto de 1996.
- ◆ SEP, SEByN-DGEI (2004) Lineamientos Generales para la operación de la supervisión escolar de la Dirección General de Educación Básica, México, 92 p.
- ◆ SEP, SEByN (2004) Promoción a cargos de dirección y supervisión escolar mediante concurso de oposición. Documento base, 43p.
- ◆ SEP (1988) Manual de la supervisora de zona de educación preescolar, México.
- ◆ SEP (1990) La investigación y las técnicas de análisis administrativo, Oficialía Mayor, Secretariado técnico de la Comisión Interna de Administración y Programación (CIDAP), México, 69 págs.
- ◆ Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (1994). *Serie de Documentos para desarrollar un nuevo modelo de escuela*. Guanajuato, México.
- ◆ Instituto de Educación de Aguascalientes. *Documento rector de la modernización de la función supervisora*, Aguascalientes, 1995.
- ◆ Instituto de Educación de Aguascalientes (1994) *Programa de Modernización de la función supervisora, Capacitación a equipos de supervisión, Diagnóstico de eficiencia de la educación en las zonas de Educación Básica*, enero, Aguascalientes, México.

Direcciones electrónicas:

- ◆ <http://www.unesco.org/iiep/spa/research/comproj/supres.htm>

Guión de entrevista

Al realizar la entrevista se aclara que éstas son anónimas, se conserva en la versión original los siguientes datos.

Ejemplo:

Entrevistado: Edith (Supervisora de Educación Preescolar) Clave: *Ed-1(s)*

Entrevista: *Primera*

Entidad: Estado de Veracruz

Localidad: Orizaba

Lugar: Salón 5 de la Escuela Secundaria Técnica No. 4
situada en Sur 39, entre Oriente 2 y 4.

Fecha: 20 de diciembre de 2003.

Hora: 18:00 hrs.

Duración: 50 minutos

Entrevistador: Elizabeth Caporal Aguilar

Intención de la entrevista:

Contexto de la entrevista:

Búsquedas biográficas (familia, infancia, escolaridad, formación profesional)

- ¿Me gustaría que me platicarás sobre tu persona, sobre el lugar donde naciste, de tu infancia?
- ¿Platicame sobre tu familia, cuántos hermanos tienes, viven tus padres?-si es casada, preguntar sobre ello, y luego saber como combina sus actividades del hogar y del trabajo-
- ¿Me podrías decir en dónde realizaste tus estudios y cómo es que decidiste ser maestra?
- ¿Cómo organizas tu tiempo para realizar todas tus actividades?
- ¿Cómo fue que llegaste a ser -directora, supervisora, asesor técnico-?
- ¿Durante cuántos años ha ejercido la docencia en educación preescolar?
- ¿Desde cuándo ejerce como directora (supervisora, jefa de sector, consultora)?
- ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en el jardín de niños (zona escolar o sector escolar) que atiende actualmente?

Conceptualización y caracterización de supervisión que tienen (directoras, supervisoras y asesoras técnicas)

- ¿Si tuvieras que decir qué es la supervisión, cómo la definirías, claro desde tu experiencia, desde tu persona?
- Encuentras diferencia en como eres tu como supervisora a las compañeras supervisoras que tienes en tu sector en donde tu estas?
- ¿Hay algún supervisor que quisieras tomar como ejemplo a seguir?
- ¿Cuáles son los objetivos de la supervisión escolar?
- ¿Cuáles son sus características y funciones generales?
- ¿Cuáles son sus procedimientos?
- ¿Qué perfil recomendaría que tuviera un supervisor?

Conceptualización del apoyo técnico-pedagógico que tienen (directora, supervisora y asesora técnica)

- ¿Cómo definirías al apoyo técnico-pedagógico? ¿Qué abarca?
- ¿Conoce los objetivos? (si) ¿En qué consisten? (no) ¿por qué?
- ¿Cuál es la normatividad para desarrollar las funciones técnico-pedagógicas y técnico-administrativas?
- ¿Cuál es su estructura (instancias que lo componen)?
- ¿A quién o a quiénes les corresponde brindar este apoyo?
- ¿Quién o quiénes son sus destinatarios?
- ¿De acuerdo a su nombramiento, es su función brindarlo o recibirlo?
- ¿Cómo debe ser realizado este apoyo y con qué frecuencia (el procedimiento)?
- ¿Quiénes participan (asesorías individuales o grupales)?
- ¿Para qué sirve el apoyo técnico pedagógico?
- ¿Qué perfil tiene la consultora técnica?
- ¿Cómo se seleccionan y qué se le dá para que realicen sus funciones?
- ¿Cuáles son sus funciones?
- ¿Qué perfil recomienda deben poseer?

Percepción de la supervisión y del apoyo técnico pedagógico que las directoras tienen

- ¿Qué apoyos recibes de tu supervisión escolar?
- ¿recibes visitas de parte de tu supervisora, cómo son?
- ¿El apoyo técnico pedagógico se lleva a cabo de acuerdo a sus objetivos en el jardín de niños?, ¿en qué medida?
- ¿Cuál es el contenido de la asesoría o el apoyo (de qué se habla o en qué consisten las solicitudes)?
- ¿Cómo es el procedimiento para realizar una asesoría (quién lo solicita, quién lo brinda, quién decide o establece los temas o aspectos a asesorar, con qué frecuencia se realizan las visitas, etc.) ?
- ¿Cómo es la dinámica de trabajo (es individual, en grupo)?
- ¿Qué clima o ambiente es el que se percibe en las reuniones de apoyo pedagógico?
- ¿Qué se hace cuando hay que tratar inquietudes o dudas o información que no pueden esperar hasta el día de visita programada, y qué opina de ese procedimiento?
- ¿El apoyo técnico pedagógico debe estar reservado sólo a la solicitud de las educadoras?
- ¿Cuáles son los resultados de las asesorías y qué se hace con la información obtenida?

Problemáticas más representativas que han obstaculizado el desarrollo de la supervisión y de el apoyo técnico pedagógico (directora, supervisora y asesor técnico)

- ¿Qué tipo de problemas administrativos has vivido como supervisora?
- ¿Los problemas con el personal como los resuelves?
- ¿Qué problemas pedagógicos identificas en el jardín de niños?
- ¿Qué problemas se presentan entre las educadoras para trabajar de acuerdo a los sustentos del PEP 92 y del paquete de ?
- ¿Mencione dos problemáticas que hayan obstaculizado el desarrollo del apoyo técnico pedagógico, en el momento de brindarlo (en el jardín de niños, con o entre supervisoras y en el sector escolar)? ¿A qué cree que se deban? ¿Cómo se han intentado resolver?
- ¿Mencione dos problemáticas que hayan obstaculizado el desarrollo del apoyo técnico pedagógico, en el momento de recibirlo (en el jardín de niños, con supervisoras y en el sector escolar)? ¿A qué cree que se deban? ¿Cómo se han intentado resolver?
- El personal responsable cumple sus funciones y reúne el perfil para brindar el apoyo?
- Existe duplicidad en la función, es decir, ¿alguien realiza esta función al mismo tiempo que otros y/o la realiza cuando a otro le corresponde, o quizá alguien la realiza cuando en lo formal a otro le corresponde?
- Existe coherencia en todas las asesorías, es decir, ¿Las personas que brindan este apoyo nunca han tenido problemas para orientar adecuadamente las dudas e indicaciones, las indicaciones que hacen nunca han sido contradictorias?
- ¿Hay evaluaciones sobre el trabajo de asesoría que se realiza?(si, ¿cómo es? no, por qué?)

Alcances o resultados que se obtienen del apoyo técnico pedagógico en el jardín de niños

- Este ha representado un verdadero apoyo en el desarrollo de la docencia y la organización y funcionamiento escolar?, De acuerdo a su experiencia o vivencia por su jardín, zona o sector escolar ¿Cómo lo evaluaría?
- Este apoyo ha propiciado la discusión, el análisis y solución de los problemas pedagógicos entre las educadoras, directoras y Jefas de sector?, ¿Qué sugeriría para fomentar este esfuerzo?
- ¿Cómo impacta lo acordado en las reuniones de apoyo técnico pedagógico en el trabajo de las educadoras, la dirección de la escuela, y el papel de la supervisión? para elevar la calidad de la escuela.
- ¿En qué medida la responsabilidad de brindar el apoyo técnico a los jardines influye la realización de su práctica directiva?

Propuestas para mejorar el apoyo técnico pedagógico

- ¿Qué propuestas a nivel académico y de organización y funcionamiento haría para mejorarlo?
- Las asesorías ¿En qué medida deben cambiar? ¿Cómo deberán realizarse? ¿Quiénes deberán participar?, ¿cuáles aspectos tendrán que ser mejorados?
- ¿Se considera que los asuntos o problemas pedagógicos y los administrativos deben seguir siendo tratados de manera separada? En caso de que la respuesta sea afirmativa, en qué momentos o a través de cuáles procedimientos deben ser abordados.

ANEXO 2

Cuadro con planteamientos centrales de política educativa para la supervisión

Política educativa	Gestión	Supervisión
Ley General de Educación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las nuevas tendencias sobre gestión escolar se derivan en gran parte del proceso de federalización iniciado por el Estado. ➤ A partir de lo expuesto dentro del Acuerdo de Modernización y la Ley General de Educación, puede considerarse que las acciones que se desprenden del proceso de federalización y de la organización de Consejos de Participación tienden a acercar a los planteles a las instancias municipales y estatales para agilizar una serie de trámites que permitan dar mayor fluidez a la tramitación de actividades administrativas y a la obtención de recursos para apoyar mejoras a la infraestructura de la escuela. ➤ El problema de la gestión del plantel escolar no se resuelve totalmente con estas medidas, ya que hay aspectos relacionados con la institución y su funcionamiento interno que no acaban de ser contemplados y requieren, por tanto, ser objetos de mayor atención. En esta línea tampoco se presenta el problema de corresponsabilidad en el proceso de federalización cuando menos en dos niveles: Estado - Federación y escuelas - Estado. 	En su artículo 22 señala que en las actividades de supervisión se dará preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y otro para el adecuado desempeño de la función docente.
Reforma al Artículo 3º Constitucional	➤	

Política educativa	Gestión	Supervisión
<p>Acuerdo Nacional para la Modernización en la Educación Básica (ANMEB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contiene un apartado denominado “La reorganización del sistema educativo”. En el se mencionan dos aspectos necesarios: primero, la consolidación de un auténtico federalismo educativo y, segundo, la promoción de una nueva participación social. ➤ Se celebraron convenios con el fin de concretar las responsabilidades del Gobierno Federal y de las entidades federativas para la conducción y operación de los subsistemas de educación básica y de educación normal. ➤ En este sentido, se les traspasa a los estados los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación. ➤ Se considera conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia, en los términos que la ley fija. En ese sentido, se busca generar una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno del proceso educativo de los alumnos. <p>La participación social deberá contribuir a una mayor atención de la comunidad sobre el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico del que disponen los maestros y el cumplimiento de planes y programas de estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El Ejecutivo Federal conserva, por un lado, su obligación de vigilar el cumplimiento del Artículo 3º constitucional, de la Ley General de Educación y de sus disposiciones reglamentarias. Por otro lado, deberá promover y programar la extensión y modalidades del sistema educativo nacional; formulará para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal; autorizará el uso de materiales didácticos en esos niveles; actualizará y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria; propiciará el desarrollo educativo armónico de las entidades federativas; concertará procedimientos de evaluación para el sistema educativo nacional; promoverá los servicios educativos para el perfeccionamiento docente y fom señala a los supervisores y a los directores como agentes de cambio claves para la transformación escolar. Sus funciones se consideran fundamentales ya que imprimen dinamismo y aportan nuevas ideas en la escuela, pueden ayudar significativamente a corregir los factores que limitan el desarrollo escolar y reforzar los que lo alientan y contribuyen en la mejora de las escuelas al fortalecer su principal sustento: el trabajo docente y la capacidad para tomar de manera colegiada decisiones pedagógicas y organizativas adecuadas que respondan a las necesidades de los alumnos y a las características de la comunidad (p.44).tará la investigación que permita la innovación educativa.

Política educativa	Gestión	Supervisión
<p>El Programas de Desarrollo Educativo 1995 - 2000</p>	<p>Se requieren estrategias idóneas para impulsar el trabajo colegiado. El PDE señala al proyecto escolar como el principal instrumento con el cual los maestros pueden lograr una nueva gestión en los planteles; su proceso de construcción e implementación y los resultados que de él se obtengan tendrán repercusión en su práctica y en la calidad educativa de la escuela.</p> <p>Por último, las escuelas deben contar con elementos adecuados para que docentes, directores y supervisores puedan realizar su labor: un edificio escolar con instalaciones acordes a las condiciones geográficas, donde se ubique a la cantidad de población estudiantil que asista y al nivel y modalidad que atienda; materiales didácticos diversos y medios audiovisuales, de telecomunicación y de informática.</p>	<p>Señala a los supervisores y a los directores como agentes de cambio claves para la transformación escolar. Sus funciones se consideran fundamentales ya que imprimen dinamismo y aportan nuevas ideas en la escuela, pueden ayudar significativamente a corregir los factores que limitan el desarrollo escolar y reforzar los que lo alientan y contribuyen en la mejora de las escuelas al fortalecer su principal sustento: el trabajo docente y la capacidad para tomar de manera colegiada decisiones pedagógicas y organizativas adecuadas que respondan a las necesidades de los alumnos y a las características de la comunidad.</p>

Política educativa	Gestión	Supervisión
<p>El ProNaE 2001-2006</p>		<p>Otorga un papel sobresaliente a los directivos escolares en la búsqueda por generar en las aulas y escuelas, ambientes favorables que estimulen el aprendizaje. En él se enfatiza la necesidad de reorientar el ejercicio de su función y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y organizativas. Además, se propone el fortalecimiento de la supervisión escolar como una estrategia para garantizar el funcionamiento regular de los centros educativos y el cumplimiento de la misión de la escuela. También se habla de ampliar las facultades de decisión de los directivos, a fin de que se tomen las medidas pedagógicas y organizativas acordes con sus condiciones escolares.</p> <p>En síntesis, en este documento se presume el beneficio que tiene para el sistema educativo contar con directivos que reúnan el perfil profesional capaz de promover el mejoramiento continuo de la escuela. Desde una visión prospectiva señala "... los directivos de todos los tipos, niveles y modalidades, tendrán un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan asignadas".</p>

Política educativa	Gestión	Supervisión
El compromiso Social para la Educación		<p>Se asume el compromiso de impulsar acciones para alentar la capacitación permanente del magisterio; fomentar la innovación desde la comunidad educativa e incidir en el fortalecimiento de los perfiles de los responsables de la docencia, la dirección, la supervisión y la jefatura de sector, impulsando medidas para que el acceso a estos cargos sea mediante exámenes de ingreso al servicio y las promociones de los docentes y los directivos se lleven a cabo por medio de concursos de oposición".</p> <p>Como parte de los acuerdos asumidos en dicho compromiso se impulsan acciones para la profesionalización de los directivos a través de su capacitación permanente; incidir en el fortalecimiento de los perfiles de los directivos e impulsar su promoción mediante mecanismos que valoren su desempeño y competencias para el cargo.</p>

ANEXO 3

Cuadro 1: Perfil de los informantes (Directoras)

Informante	Formación	Trayectoria	Experiencia docente y cond. laborales de trabajo	Tiempo de ejercer cargo actual	Edad, sexo y estado civil	Tipo de Escuela	Condiciones de trabajo
clave Dia-1 (d)	Normal básica en escuela particular	como directora	ningún año no tuve la oportunidad de ejercer en grupo	Directora 12 años en dos escuelas	30 años aprox., Femenino, un año de casada	Jardín con servicio mixto (comedor), da atención a niños de mamás trabajadoras, en un horario de 9 a 14 hrs.	
Clave: Ros-1 (d)	Nada más la normal básica que era todavía la normal de cuatro años, he tomado todos los cursos para directora de cada ciclo escolar, cursó actualmente un diplomado en gestión para directoras.	docente, directora	16 años como educadora	Desde 1984 12 años como directora, ahora es directora comisionada	40 años, Femenino, casada	Jardín de organización completa con 4 grupos, falta construir aula de usos múltiples tengo seis aulas, con cuatro grupos con carencias de personal docente.	El jardín me lo entregaron al aire libre tiene la clave de directora, pero no el dictamen
Ver -1 (d) (Directora)	La normal básica y Lic. en educ. Preesc. En la U.P.N. Participo en los cursos que organiza una Institución llamada organización Mundial de educación preescolar	11 años de experiencia: 7 como educadora y 4 como directora.	Frente a grupo sólo 7 años.	4 años como directora	33 años, Femenino, Casada		

Cuadro 2: Perfil de los informantes (supervisoras)

Supervisora	Formación	Trayectoria laboral y trayectoria sindical	Edad, sexo y estado civil	Tiempo de ejercer el cargo actual	Relación entre las maestras y con Alejandra
Lucero Zona 1	Profesora de educación preescolar y Normal Superior en Física y Química	1 año como educadora, 8 como directora, no he tenido ninguna responsabilidad sindical	44 años; femenino y casada, con dos hijos	como supervisora tiene 16 años con tres meses	Hace equipo con Salomé y Pilar, antes con Isabel Alejandra y Lucero Si se conocían, incluso para ascender como supervisora del sector era candidata junto con Alejandra
Rosa María Zona 2	Profesora de educación preescolar, Diplomado en	7 años como educadora, 4 como directora y supervisora; en el sindicato ocupó la Secretaría de Finanzas en el comité delegacional	45 años, femenino y casada, dos hijos	13 años como supervisora	Hace equipo con Rocío y con Sara. No le gusta trabajar con Salomé. Alejandra y Rosa María fueron compañeras como supervisoras, casi ni se comunicaban
Marina Zona 3	Profesora de Educación Preescolar	7 años como educadora y 7 como directora y supervisora	45 años; femenino, divorciada, dos hijos	8 años	Marina y Alejandra siempre hacen equipo, se conocen muy bien, Alejandra fue su supervisora cuando ella directora. últimamente hace Marina hace equipo con Isabel
Pilar Zona 4	Profesora de Educación Preescolar	8 años como educadora, 2 como directora y supervisora	40 años; femenino, madre soltera, dos hijos	7 años con 8 meses	Se conocía con Lucero porque ella fue su directora, Cuando Pilar era educadora; hasta la fecha siempre le busca para pedirle consejos, más que a Alejandra. Hacen equipo Lucero, Salomé y ella. Alejandra la conoce
5 Salomé	Profesora de Educación Preescolar Normal Superior en Ciencias Sociales	4 años como educadora, 9 como directora y supervisora. Ha sido Secretaria de Organización y Finanzas en los comités delegacionales de la zona 1 y 2. Ha participado en la promoción del voto del PRI; igualmente facilita la participación de sus docentes en esta promoción.	43 años, femenino, casada, tres hijos	7 años con 6 meses	Hace equipo con Lucero y Pilar, antes con Isabel. No hace equipo con Rosa María antes de que fuera Salomé supervisora Rosa María era su supervisora
6 Isabel	Profesora de Educación Preescolar Normal Superior en Pedagogía	8 años como educadora, 2 como directora y supervisora. Ha participado en la Secretaría de Organización y Finanzas	42 años, femenino, casada, dos hijos	7 años con 8 meses	Hace equipo con Rosa María y Sara Isabel era antes directora en otra zona y Alejandra no la conocía
7 Sara	Profesora de Educación Preescolar	1 año como educadora, 11 como directora y supervisora. Ha participado en la Secretaría de Organización y Finanzas en dos ocasiones y ha acudido en dos ocasiones como delegada a los congresos de educación del SNTE	38 años, femenino, madre soltera, dos hijos	5 años con 9 meses	Es muy amiga de Rosa María. Hace equipo con Rosa María y Rocío. Salomé y Lucero no están muy de acuerdo con Sara ya que a veces no cumple con los acuerdos para el trabajo que se establecen. Alejandra no la conocía
8 Rocío	Profesora de Educación Preescolar	8 años como educadora, 1 como directora y supervisora. Ha participado en la secretaria de conflictos de 1982 a 1984	49 años, femenino, casada, tres hijos	6 años con 7 meses	Hace equipo con Rosa María y Sara Alejandra no la conocía antes Rocío llegó a ser supervisora por escalafón (antigüedad)