



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 03A.

✓
LA SUPERVISION EN EL JARDIN DE NIÑOS



TESINA

PRESENTADA PARA OBTENER EL

TITULO DE

LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR

MARCOLFA SOTO COTA

LA PAZ, B. C. S., 1996



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 03A.

✓
LA SUPERVISION EN EL JARDIN DE NIÑOS



TESINA

PRESENTADA PARA OBTENER EL

TITULO DE

LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR

MARCOLFA SOTO COTA

LA PAZ, B. C. S., 1996

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 03A**

**LA SUPERVISION EN EL
JARDIN DE NIÑOS**

MARCOLFA SOTO COTA

LA PAZ B. C. S. 1996



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 03A

SECCION : TITULACION.

No. DE OFICIO :

EXPEDIENTE :

ASUNTO : DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION.

La Paz, B.C.S., Junio 20 de 1996.
 "AÑO DE LOS ALBERGUES ESCOLARES".

PROFRA. MARCOLFA SOTO COTA
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado "LA SUPERVISION EN EL JARDIN DE NIÑOS", opción Tesina, a propuesta del asesor Lic.Maricela Vacas Kanchi, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
 "EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Jose Jesus Gibert Davis
 PROFRA. JOSE JESUE GIBERT DAVIS
 PRESIDENTE DE LA COMISION DE
 TITULACION DE LA UNIDAD UPN 03A.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
 NACIONAL
 LA PAZ, B.C.S.

Calz. Fco. J. Múgica y
 Profra. Benito Beltrán
 Colonia Reforma
 C. P. 23070
 Tel. 91 (112) 5-95-55
 Fax 5-95-75
 La Paz, B. C. S.



DEDICATORIAS

A MI ESPOSO Y A MIS HIJOS, Argentina Carmelita y Frank por apoyarme siempre.

PARA ALICIA MEZA, por haberme impulsado a iniciar este trabajo, por su apoyo y paciencia.

A nuestra madrina de generación Lic. MARICELA VACAS KANCHI por creer en mí.

A la Profra. LUPITA ALVAREZ por sus orientaciones y a todas las personas que de una u otra forma me apoyaron y comprendieron.

INDICE

| | | |
|---------------------|---|----|
| INTRODUCCION | | 1 |
| CAPITULO I | PARTICULARIDADES DE LA SUPERVISION | 3 |
| | 1.1 El jardín de niños y la supervisión. | 4 |
| | 1.2 Función o realidad. | 15 |
| | 1.3 Estructura del poder. | 21 |
| CAPITULO II | LAS EDUCADORAS CONTRA LA SUPERVISION | 30 |
| | 2.1 Labor docente contra la supervisión. | 31 |
| | 2.2 El control y la queja. | 37 |
| CONCLUSIONES | | 47 |
| ANEXO | | 49 |
| BIBLIOGRAFIA | | 54 |

INTRODUCCION

"...la vida cotidiana es el espacio donde el trabajo de los maestros se define, es decir donde toma sentido, contenido y modalidad "

Cittalli Aguilar¹

Durante los seis años que me he desempeñado como directora de jardín de niños, me ha inquietado hasta el extremo de crearme un sentimiento de culpa, el realizar las visitas de supervisión sin perspectiva ni sentido, sensación que experimenté solitariamente, ya que mi inseguridad me hacía pensar que la del problema era únicamente yo; por lo que no me atrevía a tocar el tema en reuniones de trabajo. Después de pensarlo mucho, me decidí a solicitarle información a una gran maestra, la cual no dudó en orientarme; inicié mi investigación con dedicación y esfuerzo, apliqué nueve entrevistas, a tres educadoras, tres directoras y tres supervisoras (a quienes externo mi agradecimiento por el apoyo brindado). Para efectos de organización las entrevistas de las educadoras son numeradas del 1 al 3, las de las directoras del número 4 al 6 y las de las supervisoras del número 7 al 9.

¹ **AGUILAR HERNANDEZ, Cittalli. El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana, México, 1991, p. 2.**

La elaboración de este trabajo, pretende servir como un apoyo a la personas que ejercen la supervisión, y dar a conocer los sentimientos que experimentan algunos docentes frente a grupos, así como algunas directoras, respecto a dicho ejercicio.

La temática se aborda en dos capítulos: el primero titulado **Particularidades de la Supervisión** en el cual se intenta expresar una visión real de la labor de supervisión que se ejerce en el jardín de niños; las limitaciones y frustraciones que ésta promueve en el docente y el impacto que la historia del nivel preescolar tiene en la formación profesional de las educadoras.

En el segundo capítulo, **Las educadoras contra la supervisión**, queda de manifiesto cómo el sistema de supervisión implementado bajo el marco tradicional, más que servir como apoyo al docente, lo confunde, y lo llena de inseguridad al efectuar su labor.

También se presenta las expresiones de angustia, de lamento y queja que las educadoras exteriorizan, asimismo incluye testimonios reales de las entrevistadas, acompañados de referencias teóricas.

Si al leer este trabajo el docente de preescolar se atreve a externar abiertamente sus inquietudes ante la autoridad correspondiente (directora supervisora) y lo anima a buscar canales adecuados para su actualización, este trabajo habrá logrado su objetivo.

CAPITULO I

PARTICULARIDADES DE LA SUPERVISION

1.1 EL JARDÍN DE NIÑOS Y LA SUPERVISIÓN

“..el supervisor, en lugar de eliminar las barreras que privan al docente, parece empeñarse en ponerle más...”

Follari.²

El jardín de niños constituye una institución escolar, por lo tanto una organización social definida que se caracteriza, no sólo por la posición que ocupan los participantes (alumnos, educadoras, directoras, supervisoras, padres de familia), sino también porque cada uno de ellos despliega diferentes tipos de relaciones.

Los participantes directos en la vida escolar son los alumnos, sobre quienes giran las actividades que se desarrollan en tal institución. Las educadoras que tienen como quehacer fundamental el proceso educativo que se despliega al interior del aula, es decir; planificar, organizar y desarrollar las actividades pedagógicas para que se efectúe el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. La directora , quien ocupa el nivel más alto en la jerarquía de los que actúan en el interior del jardín de niños; posición que le permite ser la autoridad que proviene del rol asignado formalmente, que no siempre es reconocido por los maestros de la institución e incluso por los padres de familia.

² FOLLARI, Roberto A. “El rol del supervisor y la evaluación docente”, revista *Cero en Conducta*, año 6, número 25, mayo-junio, (folleto), México, 1991, p. 35 .

La entrevistada #4 opina:

"Uno siempre siente insatisfacción, porque no hay quien valore tu trabajo, a veces ni los padres de familia, ni SEP... alguien que te diga, mira, lo hiciste bien... no hay quien te reconozca... ¿Cuándo se le ha dado un reconocimiento a una directora?... nunca... ni SEP, ni SNTE, ni la comunidad educativa... mucho menos un estímulo económico."

El discurso de la directora denota insatisfacción ante el rol adquirido³, ya que no se valora el nivel del desempeño de su función ni en el ámbito escolar, ni hacia el exterior y así lo manifiesta: ***"Uno siempre siente insatisfacción, porque no hay quien valore tu trabajo, a veces ni los padres de familia, ni SEP..."***, y al no ser valorado, tampoco puede ser reconocido ni social, ni laboral, ni económicamente.

Al preguntarle a la misma entrevistada ¿Qué es para ti ser directora? señaló:

"Pues es dirigir, manejar, evaluar... es ser todo a veces... desde madre porque ataca los problemas, desde ogro también, porque cuando dices que hagan esto y no se hace... tienes que hacer tú que se haga... de intendente, porque cuando éste no llega uno tiene que barrer... un mil usos... un hacer de todo sin que a veces sea tu trabajo..."

³ LEVITAS, Maurice, "La estructura social" en: Grupo escolar, Antología, LEPEP '85, SEP-UPN, México, 1988, pp. 75-85

Al parecer, para ella ser directora es estar presente, actuando a veces con autoritarismo: *...”desde ogro también, porque cuando dices que hagan esto y no se hace... tienes que hacer tú que se haga...”*, otras trabajando en base al diálogo *...”desde madre porque ataca los problemas...”*, pero sin tener una noción precisa de su función, lo que no le permite ubicarse en el centro de sus responsabilidades, tendiendo más a resolver imprevistos, lo cual la hace definirse como la: *“...mil usos...”*.

La función de dirección está regida por el Manual de la directora del plantel⁴ que indica que el propósito es administrar la prestación del servicio educativo conforme normas y lineamientos, además entre las funciones generales se encuentran las de vigilar la aplicación del programa de educación preescolar, y los proyectos que de él surjan, prever recursos, organizar, evaluar el desarrollo y resultado de las actividades, todo esto apegado a normas, lineamientos e instrucciones que de la Secretaría de Educación Pública emanen, este manual se conforma por nueve materias, dándose en cada una de ellas las funciones específicas que la directora debe de desarrollar, las cuales son: materia técnico pedagógica, materia de planeación, organización escolar, control escolar, supervisión, recursos humanos, recursos financieros, recursos materiales y extensión educativa.

* NOTA: Se considera como autoritarismo al uso del poder con rigor inhibiendo el pensamiento y devaluando la autoestima de quien recibe la acción.

⁴ Vid Secretaría de Educación Pública, Manual de la directora del plantel, proyecto estratégico 5, fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directivos escolares, SEP, México, 1987.

En el presente trabajo sólo se hace referencia a las materias de supervisión y técnico pedagógica ; en cuanto a la materia de supervisión el manual señala:

“Vigilar el logro de los contenidos programáticos del proyecto anual de trabajo, revisar los planes semanales de trabajo, dar orientaciones al respecto, supervisar los grupos para estimular su aprovechamiento, verificar que el personal lleve al corriente el avance programático a efecto de evaluar el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, y verificar que realiza correctamente el registro del avance programático a efecto de evaluar el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.”⁵

En relación con lo normado en el manual y su desempeño como directora la entrevistada número 4 comentó:

“En este puesto la inspectora debe tratar de entender a la directora, porque no siempre lo que dice el manual se puede aplicar a la realidad... para ellas la mejor directora es la que cuando le piden un documento lo tenga a la mano... tal vez... sea la mejor administradora, pero no la mejor directora... son ocho materias... y ahí sólo estás manejando una... y las otras... ¿Dónde están?... lo principal, lo técnico pedagógico, nos da miedo...”

En su decir externa inseguridad al considerar que difícilmente puede cumplir con los lineamientos establecidos por las autoridades para su trabajo: **“...porque no siempre**

⁵ **Ibid. p. 16**

lo que dice el manual se puede aplicar a la realidad... inseguridad que nuevamente se manifiesta al decir: ***“...lo principal, lo técnico pedagógico, nos da miedo...”***

En este mismo orden de ideas la entrevistada sigue opinando:

“...como directora siento que me falta mucho... porque a mí nadie me dijo cómo ser directora... a mí me enseñaron en la normal como ser docente y nada más... entonces como directora no sé que actitud tomar... es difícil... me gustaría que realmente me observaran y me dijeran cómo estoy trabajando y cómo le debo hacer.”

En el decir de la directora está presente la necesidad de sentirse identificada con el puesto, y es quizá esta no identificación con su función la que no le permite efectuar su labor con seguridad, expresiones como: ***“...me falta mucho... porque a mí nadie me dijo cómo ser directora... entonces como directora no sé que actitud tomar...”*** lo denotan y pudiera ser ésta, la razón de la solicitud de apoyo explícita en sus palabras.

En cuanto a la materia técnico pedagógica en el manual señala que la directora es responsable de guiar a la educadora para que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje sea acorde con los linamientos, métodos, técnicas y evaluación que marca el

programa para el logro de los objetivos propuestos, así como el uso de los materiales del medio en que se desenvuelve la labor educativa.⁶

Por lo que se puede considerar que el trabajo de la directora abarca casi todos los elementos pedagógicos de la práctica docente del jardín de niños, sin embargo no es ese el sentir de las directoras ni de las educadoras.

La entrevistada #5 afirma lo siguiente.

"Se supone que nuestro trabajo debe ser 100% de asesoría... y no administrativo como se ha venido desarrollando, desde que yo me acuerdo... a pesar de esto; yo trato de hacerlo como pienso que se debe hacer."

Ella reconoce que a través del tiempo, la supervisión en el nivel preescolar ha estado constreñida a lo administrativo aun cuando debía de ser técnico pedagógico, y además deja de manifiesto la no precisión de su labor al decir: ***"...yo trato de hacerlo como pienso que se debe hacer."***

En este mismo tenor la entrevistada #4 señala:

"pero en realidad nosotras nada más transcribimos información."

⁶ **Idem.**

En su decir la directora resta valor a su trabajo, pues considera que lo único que hacen es copiar o vaciar una información que ya se tiene o sea administrativo. Esta idea, de que en el trabajo de las directoras, predomina lo administrativo, también se percibe en las educadoras, así la entrevistada #2 asevera que:

“Todo lo que se supervisa es administrativo, y lo técnico pedagógico no se toca... ¿Por qué?... porque no saben... lo técnico pedagógico cuesta trabajo y la que supervisa no está preparada en ese aspecto entonces... que le puede decir.”

Resulta evidente para la entrevistada que las directoras no cumplen su función, pues afirma que: **“Todo lo que se supervisa es administrativo...”**, explicando esta situación como el resultado de la ignorancia de su superior al mencionar: **“...y lo técnico pedagógico no se toca... ¿Por qué?... porque no saben... no está preparada en ese aspecto...”**

Las educadoras y directoras entrevistadas coinciden en que la supervisión debe llevarse a cabo en cuanto al aspecto técnico pedagógico, y en que también se hace necesaria una capacitación para enfrentar la problemática cotidiana. Con referencia a esta preparación, para desempeñar su función la entrevistada #5 menciona:

"Pienso, que hace falta una capacitación real y efectiva, que pueda llevarse a la práctica... que en cualquier escuela superior, se impartiera un curso para quien pudiera ir... yo siento que la mayoría asistiría, claro está la Normal Superior, pero es para maestros, está la U.P.N. pero es para maestros también... pero ahí no te dan las bases para ser directivo..."

Se pide una capacitación: **"...real y efectiva..."** y al expresarlo la directora está manifestando su responsabilidad y su preocupación de sentirse tal vez desubicada y no poder realizar su quehacer fundamental que es supervisar el proceso enseñanza aprendizaje; asimismo señala que en las instituciones de formación de docentes no se preocupan por ellas: **"...pero ahí no te dan bases para ser directivo..."** con lo que se acentúa su sensación de desprotección.

Esta sensación de abandono, falta de capacitación y actualización se presenta también en la entrevistada #4, quien dice:

"Necesitamos que nos digan cómo... no pedimos una receta, pero sí unos pasos reales a seguir...no nos dan autonomía, si entregamos un documento lo deben de respetar... pero eso no se hace porque ellas lo quieren con la normatividad, con su criterio... pero en realidad... nosotras nada más transmitimos información... ellas también requieren actualización."

En el decir de la directora es perceptible una sensación de inseguridad evidenciada al expresar: ***“Necesitamos que nos digan cómo... no pedimos una receta... pero sí unos pasos a seguir...”***, no obstante que hace manifiesta su necesidad de un patrón a seguir, por otro lado exige autonomía y respeto para realizar sus actividades: ***“...no nos dan autonomía, si entregamos un documento lo deben de respetar...”***, esta aparente contradicción quizás se deba al rol administrativo que tanto la directora como la inspectora están desempeñando, en el cual se ponen en juego relaciones de poder: ***“...porque ellas lo quieren con la normatividad, con su criterio... ellas también requieren actualización”***. No sólo señala posiciones, sino que además reconoce la necesidad propia de superación y la de los otros, las inspectoras

En este mismo orden de ideas, las inspectoras* entrevistadas opinaron acerca de lo que representa para ellas el ser supervisora:

Entrevistada #7:

“Yo lo describo como la persona en carácter de jefe... y que es la encargada de ver, de constatar, si las cosas se están haciendo, tal y como se han planteado... creo que esa es mi función.”

Entrevistada #8:

“La supervisora es la persona que se encarga de fomentar la instrucción al personal, recibir y

*NOTA ACLARATORIA: Actualmente el término inspectora se ha reemplazado por el de supervisora.

tratar las quejas, hacer informes, reportes, visitas y toda la documentación... sobre todo, también requiere de mantener disciplina".

Entrevistada #9:

"De nosotras depende la buena, o mala marcha de los jardines... nosotras tenemos mucho que ver para que el trabajo administrativo... también el técnico pedagógico, se dé en los términos que deba darse".

Analizando las anteriores respuestas se puede captar que la inspectora, también desconoce el rol que le toca desempeñar, esto se percibe cuando confrontamos lo expresado por las tres entrevistadas, ya que la primera lo define: **"...como la persona en carácter de jefe..."**, limitando su función como: **"...la encargada de ver, de constatar si las cosas se están haciendo tal como se han planteado..."**, o sea, ejerce la autoridad y ve la realización de actividades sin explicitar de acuerdo a que planteamientos. La segunda amplía la visión de su función al considerar que: **"La supervisora es la persona que se encarga de fomentar la instrucción al personal, recibir y tratar quejas, hacer informes, visitas, reportes y toda la documentación..."** y a su carácter de jefe lo acentúa al decir: **"...sobre todo, también requiere de mantener disciplina."** En cuanto a la tercera entrevistada, esta es menos precisa para definir su función, pues al expresar: **"De nosotras depende, la buena o mala marcha de los jardines..."**, sin

explicar en que consiste: “...**la buena o mala marcha...**”; podemos suponer que ni ella lo tiene claro. En estas respuestas se pone énfasis en lo administrativo, coincidiendo con lo dicho anteriormente por las directoras y las educadoras.

Lo anterior hace evidente la posición crítica del rol que ha ejercido hasta ahora el supervisor, pues al parecer es percibido éste como una técnica y apoyándose sólo en enfoques administrativos.

1.2 FUNCIÓN O REALIDAD

En el apartado anterior se trató de describir a partir de lo manifestado por las entrevistadas, cómo perciben ellas la función de la supervisión, dejándose entrever en su decir una brecha profunda entre la supervisión realizada con base en lo administrativo y las situaciones pedagógicas que se presentan en el aula. Posiblemente la inseguridad que les produce a las directoras e inspectoras el ejercer su función sin una visión clara de la misma no propicia una orientación del trabajo técnico pedagógico de las educadoras y las hace aparecer ante ellas como fiscalizadoras de la tarea de la escuela. Al respecto la entrevistada #2 expresó

“La directora nos fiscaliza cada mes, con la visita, yo creo que no es necesario... con una vuelta que se dé, es suficiente para saber cómo uno está trabajando? La educadora se siente presionada, vigilada nos fiscaliza cada mes”

En el decir de la educadora se aprecia un sentimiento de rechazo al sentirse vigilada, fiscalizada, tal vez por ello no la considera necesaria: **“...yo creo que no es necesario... con una vuelta que se dé es suficiente... nos fiscaliza cada mes”**. Tal vez porque para ella esta visita es sólo un instrumento de control, produciendo cierto recelo hacia la persona que realiza la supervisión llámese directora o inspectora, quizá debido a la confusión de funciones al grado de resultar indeseada, temida, como lo manifestó la entrevistada #3 al decir:

“Es mucha tensión, para nosotras, el que la directora esté toda la mañana en el aula... lastima, ofende, agrede.”

Lo manifestado por la docente, nos remite a la imagen del supervisor como represor y agresor, el monstruo de las educadoras como durante mucho tiempo se le consideró, esta visión actualmente se ha suavizado, pero aún quedan reminiscencias de ello, como lo podemos constatar, en la afirmación de la entrevistada #1:

“aunque a mí no me intimida que este ahí... porque sé lo que estoy haciendo.”

La docente de manera implícita deja entrever, que hay otras compañeras, a las que causa temor la presencia de la directora cuando dice: **“...a mí no me intimida que esté ahí.”** basando su falta de miedo en la seguridad que le provoca el saber lo que está realizando: **“...porque se lo que estoy haciendo”**.

Ahora, si bien la imagen intimidatoria del supervisor se ha desvanecido, la sensación de molestia, de incomodidad y anulación persisten, así lo señala la entrevistada #2:

“Las sugerencias que me da... nunca han sido de valor para mí...es más, me molestan mucho porque pueden dar sugerencias... sin

necesidad de estar adentro del salón, o ventaneando... son muchas las actividades que uno realiza afuera del aula y que ella puede observar indirectamente."

La educadora parece molestarse porque la directora hace la supervisión dentro del salón o ventaneando, aún cuando lo normado^{*}, es que se realice a través de observaciones directas, pero este malestar tal vez se acentúa porque considera que las sugerencias que se le hacen no tienen valor alguno para ella: **"...nunca han sido de valor para mí..."**, aunado a esto cree que el salón no es el lugar idóneo para observar: **"...porque pueden dar sugerencias... sin necesidad de estar adentro del salón..."**, según su opinión existe una gama de actividades que se realizan fuera del aula y que la directora puede tomar como referencia para formular sus recomendaciones y de esta manera, ella educadora, sentirse liberada de ese posible fantasma de la fiscalización.

La supervisión al ser percibida como fiscalización, crea conflictos entre los sujetos que la ejercen y los sujetos sobre quienes se ejerce, por lo que se ha hecho necesaria dentro de la modernización educativa, una resignificación del rol del supervisor, empero esto sólo ha quedado en un cambio de denominación, pues no se ha dado en la realidad, ya que en el sentir de las entrevistadas se vivencia como un instrumento solamente de control. En este mismo orden de ideas Follari⁷ señala que aún cuando en el discurso se haya modificado el rol de supervisión en la realidad ésta se ha reducido a un cambio de denominación, pues no se ha resuelto el conflicto ni se ha presentado alternativas para

* SEP, Manual...Op. Cit., p. 81

⁷ FOLLARI, Roberto A, Op. Cit. p. 33

ello. Por lo que se agudiza la ansiedad y el rechazo hacia el supervisor, de tal manera que una sola sugerencia de la directora o inspectora (actualmente supervisora) basta para que el docente se considere un inepto y que su labor se perciba como un cúmulo de errores, como lo manifiesta la entrevistada #3 al decir:

"Porque nos hace sentir que está ahí... porque estamos mal."

Y continúa diciendo:

"Y es que realmente no vienen a orientarte, a servirte... no, ellas vienen a buscar fallas... las directoras siempre se fijan en los errores... siempre hay preferencia por marcar los errores... en preescolar los aciertos, aunque son muchos como que no se ven."

Las palabras de la educadora dejan entrever, la ansiedad y la molestia que le produce la supervisión al servir según su opinión sólo para marcar errores, **"...no, ellas vienen a buscar fallas... siempre hay preferencias por marcar los errores..."**, y por ello desatienden lo técnico pedagógico: **"...y es que realmente no vienen a orientarte, a servirte..."**

En este tenor la entrevistada #1 expresó:

"El problema es cuando llega y no tenemos la documentación al día... pero si la tenemos al día... ya la hiciste... lo único que parece importarles es el papeleo, fue lo primero que observé cuando ingresé al sistema, las gráficas, decorado, listas, papeles y más papeles..."

En el discurso de la educadora la acción del supervisor se reduce a cuestiones administrativas y de manera implícita deja entrever una sensación de disgusto y menosprecio a esta actividad cargando de intencionalidad su decir: ***"...lo único que parece importarles es el papeleo... las gráficas, decorado, listas, papeles y más papeles..."***

En este mismo orden de ideas la entrevistada #4 opinó:

"...realmente, lo administrativo es lo que se califica... no importa si el niño salió maduro o no... si tiene hábitos, destrezas o habilidades, no importa, ...eso no se ve... y a la inspectora le interesa lo que se ve..."

La directora en su decir deja entrever la supremacía de lo administrativo sobre lo técnico pedagógico, coincidiendo en la sensación de malestar manifestado por la educadora, posiblemente porque lo que ellas consideran más importante de la

supervisión no cumple con su función real y por ello, al parecer, no tiene valor como apoyo de las actividades pedagógicas.

1.3 ESTRUCTURA DEL PODER

Históricamente la educación preescolar para lograr su consolidación libró grandes batallas, ya que sus semejanzas con las instituciones de carácter asistencial (cuidados de salud, higiene, alimentación) no le permitían desarrollarse como institución pedagógica al grado de que en 1917 fue eliminada de la Secretaría de Educación Pública, y pasó a formar parte de la dirección materno infantil de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. Este cambio de adscripción originó que las educadoras de esa época convencidas de que su lugar estaba dentro del sistema educativo se abocaran a constituir un sustento pedagógico que diferenciara a las instituciones educativas de las asistenciales. De cualquier manera el temor a que desapareciera el nivel de educación preescolar perduró muchas décadas, todavía en los '80 se escuchaba el rumor, inclusive autoridades de alto rango la llegaron a calificar como institución anacrónica e incongruente con la realidad social.⁸

El lento crecimiento de la matrícula y edificios, tuvo repercusiones importantes dentro de la educación preescolar, una de ellas fue la prolongación de la influencia de las líderes pioneras (Rosaura Zapata, Estefania Castañeda) en la formación de múltiples generaciones de educadoras con unas características muy específicas, entre las que destacan el no pensar en otra cosa que no fuera su trabajo en el jardín, un acatamiento absoluto a las disposiciones oficiales emanadas de las autoridades educativas, con una

⁸ **BARCENA, Andrea, Ideología y pedagogía del jardín de niños, Ed. Océano, México, 1988, p. 86**

carencia total de espíritu crítico cobijado con un maternalismo total, o sea, el docente como sustituto de la madre. Todo esto derivado de la pedagogía de Froebel y Decroly que sirvieron de sustento teórico hasta los años 60 cuando el jardín de niños tuvo la necesidad de reforzar su vínculo con la escuela primaria.

Para esa época todavía al niño se le consideraba como un ser desvalido, como una masa moldeable; la percepción del niño así definido, y la acción institucional a él dirigida permanecieron y se reprodujeron a lo largo de varias décadas, ya que la escasez de plazas para ejercer esta profesión no permitía modificar ciertas prácticas pedagógicas manejadas al interior del sistema, debido a que en zonas escolares con escuelas de organización completa llegaban como máximo dos educadoras a incrementar el registro, a las cuales les resultaba imposible hacer innovaciones porque sus ideas eran descalificadas por el personal ya existente y se adaptaban a continuar con las mismas prácticas.⁹

El peso de estos acontecimientos históricos juega un papel determinante en la constitución social de las funciones de la institución preescolar, la acción socializante de las actividades que realiza el jardín de niños legitima su existencia, aunque tal legitimación ya no es requerida, porque el Estado ha impulsado enormemente el crecimiento del nivel de educación preescolar, considerando el prestigio ganado a base de sacrificios por las educadoras fundadoras, sin embargo el impacto de la historia del

⁹ **Idem.**

jardín de niños y su posibilidad de desaparición, persiste y se manifiesta en la actitud de las educadoras. Al respecto la entrevistada #9 comenta:

"En el nivel algo flota... algo que no nos deja trabajar con seguridad..."

En la afirmación se percibe ese elemento externo, no preciso: **"En el nivel algo flota..."**, pero que infunde temor: **"...que no nos deja trabajar con seguridad"**.

Esta sensación de inseguridad repercute en la formación profesional de los docentes y por ende en el trabajo técnico pedagógico y posiblemente las lleve a tratar de cumplir con todo las órdenes que provienen de la autoridad inmediata y éstas a su vez de la siguiente así hasta llegar a la Secretaría de Educación Pública.

En este tenor la entrevistada #2 opinó:

"La directora debe de tener criterio, no nada más se la va a pasar transmitiendo órdenes de la S.E.P., se les olvida que ellas también fueron educadoras... no se acuerdan que nosotras en muchas ocasiones no podemos cumplir... la Secretaría les dice hagan esto y ya."

Las palabras de la docente denotan molestia ante la imposición de órdenes por parte de la autoridad jerárquica reconviniéndola al mismo tiempo por esa sujeción a lo dispuesto por la SEP indiscriminadamente: ***“...no se acuerdan que nosotras en muchas ocasiones no podemos cumplir... la Secretaría les dice hagan esto y ya.”***

En base a esta lógica la entrevistada #3 expresó

“...pero qué pasa si me rebelo ante esto... yo soy la insubordinada, la mala, la que no participa.”

De esta manera la educadora aprecia las órdenes como algo que se debe de cumplir a toda costa, ya que si no lo hace será considerada como una trabajadora rebelde, que será señalada por ello.

También, como manifestación de este ejercicio del poder que incide dentro del desempeño técnico pedagógico del nivel preescolar son los cambios de programa, de los cuales se desconoce si son evaluados antes o después de su aplicación y que son elaborados por autoridades técnicas y cuya puesta en práctica corresponde a la educadora. Al respecto la entrevistada #3 comenta

“...los cambios de programa son drásticos en este nivel... jamás hemos tenido injerencia en su elaboración... llegan sorpresivamente y lo tenemos que aplicar cómo... como podamos.”

Se hace evidente que la educadora siente ajenos estos cambios, desconoce cómo y por qué fueron elaborados: ***“...jamás hemos tenido injerencia en su elaboración...”***, sin embargo tienen que idear mecanismos que la lleven a entender e interesarse por la aplicación apegada al programa resignándose a ponerlo en práctica de acuerdo a sus experiencias, al decir: ***“...lo tenemos que aplicar... cómo... como podemos.”***

Esta idea de que la educadora es la responsable única de poner en práctica la aplicación del programa al parecer es compartida por las personas que desempeñan los roles de poder. Al respecto la entrevistada #8 comentó:

“Siento que el trabajo técnico es exclusivamente de la educadora, y uno se debe a todo lo que es el exterior, esa es la realidad.”

La inspectora en su discurso deja entrever que ella considera su función como lo exterior, lo ajeno al trabajo del aula y delega toda la responsabilidad del trabajo técnico pedagógico en la educadora. En este mismo orden de ideas la entrevistada #6 expresó:

“...pues yo considero, que lo técnico pedagógico es problema de la educadora, si ella está frente al grupo se debe de preocupar por entenderlo, nosotras es mucho el trabajo que tenemos... tan sólo salir a conseguir

cosas que hacen falta en el jardín... y lo administrativo ahí se te va el tiempo."

El decir de la directora deja entrever nuevamente la supremacía que se le da a lo administrativo, justificando tal vez con ello la no participación como apoyo a la labor pedagógica y liberándose al mismo tiempo de toda responsabilidad del trabajo técnico pedagógico, exigiendo a la educadora que busque los medios para entenderlo: **"...lo técnico pedagógico es problema de la educadora..."**, marcando así como los roles diferenciales de poder intervienen en la relación pedagógica que se despliega al interior de la institución y en especial al interior del aula, y por ende en la relación maestro alumno.

Siguiendo esta línea la entrevistada #3 opina:

"Los niños no tienen la culpa que a ella le interese más el papeleo... yo... a eso le doy más prioridad para no tener problemas, aunque si nos dice que es mucha la responsabilidad que tenemos que le echemos ganas... pero hasta ahí."

La entrevistada está consciente de su labor con los niños, quejándose de que la jefe inmediata da prioridad a lo administrativo al decir: **"...a ella le interesa más el**

papeleo...”, la responsabilidad ante el grupo parece recaer sólo en la educadora quien tiene que buscar su adecuación para llevarla a cabo.

Esta situación existente en el nivel preescolar tal vez ha dificultado la posibilidad de la reflexión a nivel conceptual acerca del desarrollo del niño, pues como lo deja entrever en su discurso la educadora lo que interesa, es cubrir objetivos, sin importar el proceso, convirtiéndose así en un requisito burocrático.

En base a esta lógica la entrevistada #1 expresa

“Debemos de hacer un análisis, una revalorización en preescolar, porque el exterior no debe de ser lo prioritario, nosotras vemos que eso es lo que le preocupa a la directora, y por tal de complacerla,... nos preocupamos también superficialmente, es decir, por tener un bonito decorado, bonito salón, todo bonito, pero... y los niños qué?”

En el discurso de la educadora existe una aparente contradicción ya que por una parte reconoce que lo importante es el niño y no lo exterior, sin embargo su capacidad de reflexión y acción se ven disminuidos al enfrentar lo que su superior jerárquico le pide:

“...y por tal de complacerla, nos preocupamos también superficialmente...”, dejando

así en un segundo plano el compromiso que su rol docente le exige ante los preescolares, que de alguna manera ella convierte en una interrogante sin respuesta:

“...y los niños qué?”

En este mismo orden de ideas la entrevistada #2 comenta:

“Aquí lo que interesa es el exterior, un salón atiborrado de decorado, hecho por expertos ...si está así, esa educadora es la más trabajadora... aunque la directora esté consciente que ahí los niños no hacen nada.”

La educadora vive así la valoración de la labor que desempeña y como el trabajo con los niños no es prioritario para la autoridad inmediata: **“...aunque la directora esté consciente que ahí los niños no hacen nada...”** Quizás esta actitud sea asumida por la docente y actúe en consecuencia dando preeminencia a lo exterior en detrimento del quehacer técnico pedagógico y así gozar del reconocimiento de ser una buena educadora.

Al respecto la entrevistada #4 expresó

“Realmente lo administrativo es lo que se califica, no importa si el niño salió maduro o no... si tiene hábitos, habilidades, destrezas, eso no se ve... y a la inspectora lo que le importa es lo que se ve...”

En las palabras de la directora se percibe nuevamente la supremacía de lo administrativo sobre lo académico dejando de lado lo prioritario en el niño, su desarrollo, por las presiones de la autoridad inmediata: ***“Realmente lo administrativo es lo que se califica, no importa si el niño salió maduro o no... y a la inspectora lo que le importa es lo que se ve...”***. Determinándose con esta actitud de sometimiento a la autoridad, una relación pedagógica, basada en la vigilancia y el control que definitivamente se refleja en el grupo y mostrando asimismo la jerarquía de poder que existe en el jardín de niños.

CAPITULO II

LAS EDUCADORAS CONTRA LA SUPERVISION

2.1 LABOR DOCENTE CONTRA LA SUPERVISION

“El líder en lugar de ser un juez que inspecciona y evalúa debe de ser un compañero que aconseja y dirige a su gente día a día. La meta es lograr que el docente tenga orgullo de su trabajo...”

Follari¹⁰

De acuerdo a lo normado por la Secretaría de Educación Pública la directora debe efectuar visitas de supervisión a los grupos para observar el proceso enseñanza aprendizaje que tiene lugar en el aula y con base en ello analizar el manejo de contenidos, métodos y procedimientos que utiliza la educadora. Con este diagnóstico se inicia la tarea que culminará con la información que se dará al docente acerca de sus aciertos o errores, las sugerencias de apoyo metodológico y demás elementos que contenga el diagnóstico y, que al parecer, resulta ser el aspecto más problemático de la supervisión. Al respecto la entrevistada #4 comentó:

“...es algo muy difícil... porque uno tiene que contar hasta diez antes de hablar... saber como llegarle a cada quien, buscar las palabras adecuadas, no es nada fácil... al personal no le gusta que uno le señale los

¹⁰ FOLLARI, Roberto A. Op. Cit. p. 33

errores, aunque estos son muy visibles... y realmente a veces no hay otra alternativa más que hacerlo, y con esos detalles, para uno insignificantes, se puede romper la paz...

La directora reconoce que ésta es la fase donde existen los problemas al decir: ***“...es algo muy difícil... no es nada fácil...”***, ya que según su opinión los docentes a su cargo no están abiertos a recibir críticas acerca de la labor que desempeñan, ***“...al personal no le gusta que uno le señale los errores, aunque estos son muy visibles...”***, y por lo tanto cuando ella tiene que hacerlo siente la necesidad de buscar los mecanismos que le permitan externar su crítica sin lesionar las relaciones existentes entre el personal del jardín de niños, ***“...porque uno tiene que contar hasta diez antes de hablar... saber como llegarle a cada quien, buscar las palabras adecuadas... con esos detalles, para uno insignificantes, se puede romper la paz...”***

Es tal vez esta no aceptación del ser observados y que la práctica docente sea sometida a crítica, la que propicia que en algunas ocasiones se lastime la sensibilidad del docente trastocando las relaciones de convivencia en la institución, manifestándose la molestia de ser observado y objeto de crítica de diferentes maneras: desde considerar inepta a quien la realiza hasta renegar por los procedimientos utilizados.

En este tenor la entrevistada #1 opinó:

"La supervisión no sirve para nada ... no ayuda a mejorar en lo más mínimo; aunque a mí, no me intimida el que esté ahí...porque sé lo que estoy haciendo...lo que me molesta es que se ponga a ventanear...y cuando bien me va, entra al salón a media mañana y sólo llega a interrumpir."

En la respuesta anterior, la educadora entrevistada, de inicio invalida la actividad de supervisión cuando señala: **"La supervisión no sirve para nada.."**se percibe que la molestia no es porque la supervisora esté presente en la escena del proceso educativo como observadora, su molestia dice: **"...es que se ponga a ventanear..."** es decir que no esté presentificada, como apoyo pedagógico. El sentido que la entrevistada da a la actividad de supervisión es comprensible, en tanto que al no realizarse formalmente, y con el sentido académico deseado por ella, prefiere dejar sin valor pedagógico esa actividad que se realiza en tales circunstancias afirmando: **"...no ayuda a mejorar en lo más mínimo... y cuando bien me va, entra al salón a media mañana y sólo llega a interrumpir."** Aun cuando esto sucede así, la educadora experimenta sentimientos contradictorios que llegan a afectarle significativamente,

En este sentido la entrevistada #2 manifiesta:

"...pues mira...desde que entré al sistema he observado que ni a la directora... mucho

menos a la inspectora le importa lo que pasa dentro del aula...como que lo técnico sólo es responsabilidad de uno...aunque tal vez...sí".

Las palabras de la educadora denotan su inconformidad por el hecho de que no tomen en cuenta lo técnico pedagógico, dificultándose con ello el recibir orientación en el aspecto que considera necesario, lo que le hace pensar que tal vez ella es la única responsable del trabajo en el grupo; pero al dudarlo: **"...aunque tal vez.. sí..."**, está advirtiéndole que así no debe de ser. Bajo esta misma lógica la entrevistada #1 opina acerca de las visitas de supervisión:

"No me gustan... me molestan, se corta la relación educadora niño... las sugerencias que me ha dado, nunca han sido de valor para mí, lo único que parece importante es el papeleo."

En el discurso de la educadora se percibe que no sólo se le da más importancia a lo administrativo: **"...lo único que parece importante es el papeleo"**, sino que además se obstaculiza la labor pedagógica: **"...se corta la relación educadora niños..."**, y se carencia de valor académico las sugerencias de la supervisora, pues según la entrevistada, todo gira alrededor de lo administrativo: **"...las sugerencias que me ha dado, nunca han sido de valor para mí..."**.

Al parecer la insatisfacción que formulan los docentes también la experimentan algunas directoras e inspectoras al efectuar la función que les corresponde desempeñar, en este orden de ideas la entrevistada #6 expresó:

"Las sugerencias que le hago al docente no se cumplen... o se cumplen al aventón... uno lo hace, con el afán de que mejoren ya que éstas sí cambian las conductas de los niños... ahora, no les gusta que se las dé por escrito, y si se las doy verbales se les olvidan...por eso yo, llevo control de todo."

La directora manifiesta que las sugerencias que da al hacer las visitas de supervisión: **"...no se cumplen... o se cumplen al aventón... uno lo hace con el afán de que mejoren..."**, delegando así la responsabilidad de un mal desempeño en la docente, considerando desde su óptica que sus recomendaciones: **"...si cambian las conductas de los niños..."** sobrevalorando estas sugerencias y dejando entrever un concepto conductista del proceso enseñanza aprendizaje, y es quizá esta sobrevaloración lo que la lleva a asumir una actitud autoritaria ante el hecho de ser desobedecida: **"...por eso, yo llevo control de todo."**

En el decir de la entrevistada se percibe la idea de que enseñar es sólo cambio de conductas, considerando al alumno como algo plástico, moldeable, es decir como receptor pasivo y al maestro como poseedor de todos los conocimientos

En este mismo tenor la entrevistada #7 expresó:

"Las educadoras generalmente, sí aceptan las sugerencias.. pero qué pasa... vas otra vez al grupo, y está el mismo vicio... no tenemos la facultad o destreza, de hacerlas cambiar... pero, tampoco puedes tú cambiar a una persona que tiene seis años o más con el mismo vicio... y si no está abierta al cambio menos".

Tal vez la supervisora no ha considerado que cambiar o modificar una práctica no es una misión fácil, posiblemente aún no ha llegado a reflexionar, que para transformarla también deberán cambiar las condiciones y los elementos que la conforman e incluso el concepto que sobre dicha práctica se tiene, por ello evidenciando lo anterior cuando señala: **"...Sí aceptan las sugerencias... pero qué pasa... vas otra vez al grupo y está el mismo vicio..."**, según su opinión los hábitos y costumbres o actividades recurrentes de la educadora, que contempla como no idóneas no puede ella cambiarlos, porque la educadora no está dispuesta a hacerlo: **"...y si no está abierta al cambio menos."** También se observa como la persona que supervisa tiene la idea, que tan sólo una sugerencia, si se cumpliera, modificaría el hacer docente en un hacer reglamentado y retratado en ese modelo presente en los documentos; hacer que si no encuadra con los modelos prefigurados se califica como: **"vicio"**, es decir como irregularidades que se salen de la norma, que posiblemente por no estar dentro de un esquema acorde con lo reglamentado, la supervisora contemple un cambio en la educadora en aras de cumplir con un esquema preestablecido en el nivel de educación preescolar.

2.2 EL CONTROL Y LA QUEJA

En las entrevistas realizadas, constantemente se presentifica como idea recurrente, a manera de queja, el que en este nivel educativo -a pesar de los reformas, de la nueva fundamentación y de los cursos que se realizan- la práctica docente no ha variado mucho, y sigue priorizándose el "exterior", generalmente por el directivo y el supervisor. Al respecto la entrevistada #2 opinó:

"La directora, al entrar al salón se deja llevar por lo bonito... aunque los niños no estén haciendo nada."

Por lo expresado queda de manifiesto la prioridad que se le otorga al exterior: **"...se deja llevar por lo bonito..."**, así como la poca atención que se presta al trabajo con los alumnos al decir: **"...aunque los niños no estén haciendo nada"**. En estas expresiones se deja entrever cierto grado de fastidio, de aburrimiento, actitud a la que Freud¹¹ percibe, como una manifestación de denuncia, de mal trato, donde hay aburrimiento existe un sentimiento de desconexión, de vacío. Cuando ese sentimiento se hace intolerable el afectado lo llena con producto de la industria del entrenamiento, o sea, se encierra en sí mismo negándose a pensar, y actuando como los otros quieren que actúe, manifestándose todo esto con el aburrimiento.

¹¹ **Cfr. FREUD, Sigmund en FERNÁNDEZ, Alicia, La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1991, p. 154, colecc. alternativa de la salud mental.**

En este mismo orden de ideas la entrevistada #1 expresó:

“Lo bueno es que en este nivel, lo que importa es lo superficial, tener todo al corriente, un salón bonito, con mucho material... y es que eso es lo que interesa a los directivos.”

La educadora acepta que lo que importa es lo superficial, haciendo las cosas sólo por cumplir: **“...tener todo al corriente, un salón bonito, con mucho material...”**, y al parecer esto ya no es motivo de cuestionamiento, ni angustia, porque las que ejercen el poder lo consideran deseable: **“...y es que eso es lo que interesa a los directivos...”**, siendo esta quizá la mejor justificación para negarse a pensar en dicha situación, surgiendo así la queja lamento, o sea, la exteriorización de una injusticia que al inhibir los deseos y la imaginación no permiten actuar para erradicarla, perpetuándola y justificando la no acción a partir de que el que denuncia considera que no puede ni le corresponde transformarla, o que es propio de la naturaleza de los hechos, tanto la denuncia de maltrato manifestada con el aburrimiento como la exteriorización de una injusticia a través de la queja lamento, implican, para el que las expresa, un cierto grado de agresividad derivada de las prácticas de poder. Agresividad que según Winnicott¹² puede desembocar en dos actitudes diametralmente opuestas, apoyar al que se agrede para externar lo que sabe o como bloqueadora del pensamiento.

¹² WINNICOTT, D. W. en FERNÁNDEZ, Alicia, Op. Cit. p.157

Bajo esta misma lógica la entrevistada #3 expresa:

“...ella llegó a supervisar... pero, por desgracia, hacía dos días que yo no pasaba lista a los niños... para mí, eso era tan insignificante, pero ella hizo un problemón, por eso me bajó la moral y la actividad tan bonita que estaba desarrollando con los niños se me vino abajo...”

En el decir de la educadora se percibe un sentimiento de injusticia y agresión provocado por la actitud de su supervisor: ***“...para mí, eso era tan insignificante, pero ella hizo un problemón...”*** bloqueando su pensamiento e impidiendo que continúe con su labor: ***“...me bajó la moral... la actividad tan bonita que estaba desarrollando con los niños se me vino abajo...”*** al no ajustarse a los requerimientos de quienes ejercen el poder, llegando hasta hacer sentir que se está realizando mal la labor docente. La entrevistada continúa:

“Considero que no es necesario que se haga, en forma oficial... es decir, como lo marca el reglamento... es mucha tensión para nosotras el que la directora esté toda la mañana en el aula... lastima, ofende, agrede... porque nos hace sentir, que si está ahí... es porque estamos mal.”

En sus palabras se advierte que no está de acuerdo en que la supervisión se haga en forma oficial, es decir, una vez al mes observando toda una mañana de trabajo^{*}, porque le producen sentimientos negativos **“...es mucha tensión para nosotras el que la directora esté toda la mañana en el aula... lastima, ofende, agrede...”**, el docente se vuelve inseguro, y duda si está haciendo las cosas bien: **“nos hace sentir, que si está ahí... es porque estamos mal.”**

La queja lamento acerca de la supervisión se hace presente a lo largo de las nueve entrevistas en diferentes formas y con diferentes matices y perspectivas, propiciando actitudes que van desde la aceptación sin cuestionamiento de lo indicado por quien ejerce el poder, hasta la descalificación de quien realiza la supervisión.

En este mismo orden de ideas la entrevistada #1 comenta:

“...nosotras vemos que eso es lo que le preocupa a la directora, y por tal de complacerla, nos preocupamos también superficialmente, es decir, por tener un bonito decorado, salón bonito y todo bonito, pero, y los niños qué?”

En el discurso de la entrevistada se percibe un sentimiento de insatisfacción por actuar cumpliendo o complaciendo a su superior jerárquico: **“...nosotras vemos que eso es lo que le preocupa a la directora, y por tal de complacerla... nos preocupamos**

* SEP, Manual..., Op. Cit., p. 81

superficialmente...", no obstante de estar consciente de su labor ante los niños, parece cubrirla con un velo para dejarse llevar por las expectativas de los otros, los directivos, que son quienes legitiman su quehacer dentro del aula y de alguna manera le hacen vivir la fantasía de la profesora eficiente.

A este respecto la entrevistada #3 expresó:

"...yo de una de mis directoras aprendí mucho... pero fue de la única... el sentido de lo que revisan está mal entendido... es obsoleto... caduco... no sirve."

La educadora evidencia que no todas las directoras asumen con la misma intencionalidad el compromiso de la supervisión: **"...de una de mis directoras aprendí mucho...";** haciendo un reconocimiento explícito de una en particular pero enseguida al expresar: **"...pero fue de la única... el sentido de lo que revisan está mal entendido... es obsoleto... caduco... no sirve...";** lo que se percibe es una descalificación del rol directivo en cuanto a apoyo técnico pedagógico se refiere; desvalorización que hace aún más evidente cuando agrega:

"La supervisión... no sirve para nada a mí me choca que me diga ¡hazlo! cuando ve que lo estoy haciendo... eso, es meterse en tu trabajo... porque no espera un momento adecuado para decírtelo."

No sólo insiste en descalificar la supervisión al afirmar categóricamente: **“La supervisión... no sirve para nada...”**, sino que rechaza la forma en que es realizada, al sentirse agredida por la directora: **“...me choca que me diga ¡hazlo! cuando ve que lo estoy haciendo...”** cuestionando, por considerarlo incorrecto, la manera en que se le comunica el resultado de dicha supervisión: **“...porque no espera un momento adecuado para decírtelo...”**

En este mismo sentido la entrevistada #4 expresa:

“...En realidad nosotras nada más transcribimos la información que nos da la inspectora, ya que el departamento les marca sus reglas y hay que seguirlas nos guste o no...”

Según su opinión el valor de su trabajo es mínimo: **“...nada más transcribimos la información que nos da la inspectora...”** siente que no puede discutir lo normativo y tiene que aceptar la imposición que ejercen sus superiores: **“...y hay que seguirlas nos guste o no...”** lo cual refleja que el manejo del poder en educación preescolar se da en cadena: del departamento a la inspectora, de inspectoras a directoras de directoras a educadoras, de educadoras a los niños que son, en última instancia, en quienes recae todo el peso del control. La entrevistada continúa opinando:

“...pero la supervisora, no supervisa lo técnico pedagógico... nunca... yo en mi vida lo he visto... jamás... entonces el vicio viene desde arriba... ¿Cuándo una inspectora te checa a

ver si el grupo es reflexivo? ¡nunca!... no saben cómo.”

La directora hace una crítica al contenido de la supervisión, ya que ésta no contempla lo que para ella considera como importante: **“...pero la supervisora no supervisa lo técnico pedagógico... nunca...¿Cuándo una inspectora te checa a ver si el grupo es reflexivo?... nunca...”**, y además remarca que su superior no tiene los conocimientos suficientes para hacerlo: **“...no saben cómo...”**, señalando como ulterior responsable de estas deficiencias al peldaño más alto de la jerarquía: **“...entonces el vicio viene desde arriba...”**

Asimismo, la superior jerárquica también se queja tanto del personal a su cargo como de sus supervisores inmediatos, lo cual se percibe en lo expresado por la entrevistada #9:

“... yo entiendo que la jefe de sector debe estar involucrada en todo... principalmente en lo técnico pedagógico... nunca he trabajado con ella, pero... las veo como 100% administrativas... si existen funciones propias entre ese departamento y la supervisión... yo las desconozco...”

En las palabras de la inspectora se deja entrever una insatisfacción al no contar con el apoyo de la jefe de sector: **“...nunca he trabajado con ella...”**, quien según su

dicho debería estar presente en todo lo relacionado con preescolar: **“...yo entiendo que la jefe de sector debe estar involucrada en todo... principalmente en lo técnico pedagógico...”**; y que sin embargo sólo tienen presencia en lo administrativo: **“...pero... las veo como cien por ciento administrativas...”**, desconociendo si existe alguna función que las una para la realización de su trabajo. En cuanto al personal a su cargo la entrevistada opina:

“...hay muchas cosas que no se pueden cambiar... realmente uno no puede decirles, no lo hagas así, porque luego dicen la inspectora me dijo que así no... ella no quiso... de por sí que las directoras dicen, es que la inspectora me dijo y los inspectores decimos, es que SEP me dijo...”

La inspectora reconoce que no puede transformar los hechos por lo que al parecer es mejor la inmovilidad, que las cosas sigan como están: **“...hay muchas cosas que no se pueden cambiar...”**, y quizá esta sensación de impotencia se deba a la inseguridad que ella tiene en el desempeño de sus funciones: **“...porque luego dicen la inspectora me dijo que así no...”**, y, tal vez esa impotencia e inseguridad la llevan a seguir la misma lógica de sus subordinadas, justificar el no hacer nada, responsabilizando al supervisor inmediato **“... es que SEP me dijo”**.

Todas estas quejas nos muestran que existe un cierto grado de agresividad en las relaciones al interior de la institución propiciando el surgimiento de los sentimientos de impotencia y frustración que se refleja en la práctica docente frente al grupo afectando a

los alumnos, o en el caso de los directivos, a no enfrentar el problema, planteando soluciones superficiales. Al respecto la entrevistada #4 señala:

"Yo me pregunto: ¿Sabemos realmente; qué vamos a supervisar?... ¡No!, ¡No lo sabemos!... creemos que ésta, nos deja un verdadero panorama...pero... no es... cierto... necesito un formato, que me deje satisfecha... el que tenemos no me gusta...a mí, me falta la forma de cómo hacerla... y en todas las zonas, donde he trabajado... los formatos que se utilizan son muy vagos."

La directora expresa su preocupación por no saber qué y cómo realizar la visita de supervisión: *"...¿Sabemos realmente qué vamos a supervisar?... ¡No!... ¡No lo sabemos!..."*, sin embargo está esperando que le den un formato que la deje satisfecha, es decir, que se acomode a lo que ella considera debe supervisar, un documento que le guíe y le plantee menos problemas, aquel que no conflictúe su actuar, como si un formato fuera la solución a sus problemas de supervisión y como si el problema fundamental no estuviera en la "indefinición" de la actividad misma.

En este mismo orden de ideas la entrevistada #1 opinó:

"...una de las grandes fallas de preescolar es que nos vamos al exterior y descuidamos totalmente lo técnico... es lo que nos supervisan, lo de afuera... el trabajo que realizan los niños, pasa desapercibido para nosotras... con más razón para sus papás."

La educadora descalifica no sólo su práctica docente sino la de todo el nivel preescolar al considerar que no se realiza adecuadamente, ya que el exterior se vuelve primordial y lo técnico se desatiende: **“...una de las grandes fallas de preescolar es que nos vamos al exterior y descuidamos totalmente lo técnico...”**, señalando también que la mayor preocupación de su jerárquico superior es el exterior, justificando con esto su actuar, el dejar de lado el trabajo creativo de los niños: **“...el trabajo que realizan los niños pasa desapercibido para nosotras...”**, la descalificación que el docente hace de su labor, tal vez sea motivada por la inseguridad e insatisfacción que le produce la práctica que realiza, las que podrían ser canalizadas por la directora o supervisora hacia nuevas formas de trabajo, convirtiendo a la queja lamento como el primer paso al juicio crítico y a la superación

CONCLUSIONES

El jardín de niños como institución escolar y por tanto como organización social se caracteriza por los roles que, asignados formal o informalmente, desempeñan los participantes directos (alumnos, maestros, directores) y por el tipo de relaciones que despliegan cada uno de ellos al interior de la misma.

En el jardín de niños al director se le ha asignado formalmente el rol de mayor jerarquía, teniendo como una de sus principales funciones la supervisión. Esta función de supervisión se ha ejercido desde una posición crítica, pues se ha percibido como una actividad en la que se niegan los referentes técnico pedagógicos , y, apoyándose sólo en enfoques administrativos.

Además, de acuerdo a lo expresado por las entrevistadas, existe en el hacer propio de quienes realizan la supervisión una indefinición acerca de los propósitos, rasgos y características de su función, realizando su labor docente, prioritariamente, a partir de lo que las autoridades de más alta jerarquía van requiriendo, convirtiéndose así en un mediador entre la educadora y las autoridades, mediación que se realiza al margen del contenido de los proyectos educativos.

Recapitulando lo dicho por las entrevistadas puedo afirmar que la tarea del supervisor no es fácil, haciéndose evidente que necesitan capacitación sistemática y

estructurada, para que de esta manera logran transformar las condiciones objetivas en las cuales desarrollan su labor.

Aunado a lo anterior también están las manifestaciones abiertas de inconformidad entre las docentes de preescolar al ser objeto de este modo de evaluar el trabajo que realizan, por lo que si se quiere dar a la educación preescolar un nivel más eficiente y eficaz (como asegura en el discurso oficial) la supervisión tendrá que desprenderse del burocratismo administrativo en el que se encuentra inmerso y cumplir con el objetivo para el que fue creada o sea que la supervisión cumpla con orientar, apoyar y ayudar a solucionar la diversa problemática que enfrentan cotidianamente los docentes.

ANEXO

**GUIAS DE ENTREVISTA
SEMI ESTRUCTURADA**

APLICADA A EDUCADORAS

- ¿Por qué es usted educadora?
- ¿Le gusta su profesión? ¿Por qué?
- ¿Cómo son sus relaciones con la directora? ¿y con sus compañeras?
- ¿Qué actividades de las que realiza le gustan más? ¿Cuáles no le gustan?
- ¿Qué le parecen las visitas de supervisión? ¿Son realmente un apoyo?
- ¿Cómo le gustaría que fueran?
- ¿Qué opina de las reuniones técnicas?
- ¿Cómo le gustaría que fuera la directora? ¿y la supervisora?
- ¿Cree usted que realiza su trabajo con profesionalismo? ¿Por qué?
- ¿Qué opina del programa de educación preescolar?

APLICADA A DIRECTORAS

- ¿Por qué estudió para maestra?
- ¿Qué es para usted ser directora?
- ¿Cómo son sus relaciones con las educadoras?
- ¿Qué actividad de las que realiza le gusta más? ¿Cuál no le gusta?
- ¿Cómo son sus relaciones con la supervisora? ¿Por qué?
- ¿Qué opina de las visitas de supervisión que realiza usted a las educadoras?
- ¿Cree que son realmente un apoyo para mejorar el trabajo técnico pedagógico?
- ¿Qué opina de las reuniones técnicas? ¿Tienen impacto en el docente?
- ¿Cree usted que realiza su trabajo con profesionalismo? ¿Por qué?
- ¿Qué opina del programa de educación preescolar?

APLICADA A SUPERVISORAS

- ¿Por qué es usted maestra?
- ¿Qué es para usted ser supervisora? ¿Cómo define la supervisión?
- ¿Cómo son sus relaciones con las directoras? ¿y con las educadoras?
- ¿Cree que el trabajo que usted realiza es realmente un apoyo para mejorar el trabajo técnico pedagógico?
- ¿Cómo son sus relaciones con la jefe de sector?
- ¿Se les brinda capacitación constante? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades de las que realiza le gusta más?
- ¿Cree usted que realiza el trabajo con profesionalismo? ¿Por qué?
- ¿Conoce realmente el trabajo técnico pedagógico que realizan directoras y educadoras?
- ¿Cree que la directora y usted como supervisora son elementos claves para elevar la calidad de la educación? ¿Por qué?

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR HERNANDEZ, Citlalli. El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana, México, 1991, 97p.

BARCENA, Andrea, Ideología y pedagogía del jardín de niños, Ed. Océano, México, 135p.

FERNÁNDEZ, Alicia, La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1991 210p. colecc. alternativa de la salud mental.

FOLLARI, Roberto A. "El rol del supervisor y la evaluación docente"., revista Cero en Conducta, año 6, número 25, mayo-junio, (folleto), México, 1991, 45p

Gran Diccionario Enciclopédico ilustrado, tomo I, Selecciones del Reader's Digest, Madrid, 1972, 336p.

HARDGREAVES, David, Las relaciones interpersonales en la educación, 3ª ed. Tr. M. Gómez Molleda, Ed. Narcea, Madrid, 1986. 418p.

LEVITAS, Maurice, "La estructura social" en: Grupo escolar, Antología, LEPEP '85, SEP-UPN, México, 1988.

MASTACHE ROMAN, Jesús, Didáctica general. Primera parte. 7ª ed. México Ed. Herrero, 1968 (c 1969), 266p.

MASTACHE ROMAN, Jesús. Didáctica general. Segunda parte. 6ª ed. México Ed. Herrero, 1968 , 278p.

ROSILLOIN, R. La institución y las instituciones, Ed. Pilot, Buenos Aires, 1989. 225p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Manual de la directora del plantel de educación preescolar. México 1987, 106p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA, Manual de la directora del plantel. Proyecto estratégico 5. Fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directivos escolares, 1987, 103p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Manual técnico pedagógico de la directora de educación preescolar, México 1987. 146p. Colecc. Manuales administrativos

SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, La nueva gestión de los planteles escolares. Documento de trabajo para su discusión, México, 1994, 30p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Escuela y Comunidad, Antología, SEP-UPN, México, 1987, 242p. LEPEP '85

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Evaluación en la práctica docente, Antología, SEP-UPN, México, 1987. 338p. LEPEP '85

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Pedagogía. La práctica docente. Antología, SEP-UPN, México, 1986. 284p. LEPEP '85

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Planificación de la actividades docentes. Antología, SEP-UPN, México, 1986. 284p. LEPEP '85

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Teorías de aprendizaje. Antología, SEP-UPN, México 1985. 450p. LEPEP '85

WOODS, Peter, La Escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa, temas de educación Paidós, M.E.C., Barcelona, 1986, 220p.