

---

# LAS PRÁCTICAS DE LAS SUPERVISORAS DEL NIVEL PREESCOLAR DESPUÉS DE LA OBLIGATORIEDAD: CONTINUIDADES, CONTINGENCIAS, TENSIONES Y SIGNIFICADOS

---

LUCÍA RIVERA FERREIRO

## RESUMEN:

El propósito de esta investigación fue explicar cómo las supervisoras de educación preescolar están percibiendo, asimilando, reaccionando y asumiendo su función en un entorno institucional plagado de demandas y exigencias de distinto tipo, frecuentemente contradictorias. A través del análisis de las prácticas de las supervisoras, se examinaron las continuidades, los desplazamientos, las transformaciones, las contingencias, los significados y las tensiones que implica el trabajo de supervisión. Además de una exhaustiva indagación en fuentes documentales diversas, se recurrió a los relatos de práctica mediante entrevistas semiestructuradas a supervisoras y jefas de sector adscritas a la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) y a la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGSE), ambas dependientes de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal. En esta comunicación se exponen algunos hallazgos resultado de la reconstrucción histórica, así como las características principales de la trayectoria de las supervisoras y también, algunos aspectos relacionados con lo que les dicen que tienen que hacer, lo que hacen, lo que quisieran dejar de hacer y las tensiones producidas por el ensamblaje de esta complejidad.

**PALABRAS CLAVE:** educación preescolar, supervisión, prácticas educativas, subjetividad, gestión institucional.

## INTRODUCCIÓN

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señalaba que “supervisores y directores son agentes de cambio claves para la transformación

---

escolar.....pueden ayudar significativamente a corregir los factores que limitan el desarrollo escolar y reforzar los que lo alientan. Por la importancia de las funciones directivas y de supervisión, la formación de personal de este tipo se promoverá de manera decidida” (SEP, 1995:44). En contraste, estudios e informes de experiencias de innovación recientes coinciden en señalar la gran complejidad que encierra transformar las prácticas de los directivos en el sentido planteado por las políticas y las reformas, dada la persistente reproducción de determinadas tareas y actividades de tipo administrativo, de vigilancia del trabajo de los profesores y de fiscalización del funcionamiento de las escuelas. ¿A qué se debe esto?, ¿son los sujetos singulares los que se resisten a cambiar, es la institución la que pese a los discursos transformadores, ha sido incapaz de responder ante un entorno cambiante?, ¿son las estructuras institucionales objetivas las que se mantienen inamovibles o son las estructuras subjetivas de los sujetos las que se imponen se oponen a la transformación de la realidad objetiva? (Bourdieu, 1984).

La presencia simultánea y combinada de contingencias como la aprobación de la obligatoriedad y la aplicación del programa de retiro voluntario, hacen de la supervisión de la educación preescolar en el Distrito Federal un caso singular. Debido al retiro voluntario los cuadros de supervisión se renovaron en su totalidad, aunque no con la rapidez que ameritaba el caso. De esta manera, un número insuficiente de supervisoras que carecían de experiencia y preparación específica, tuvieron que enfrentar el proceso de implementación de la obligatoriedad que había comenzado a generar demandas y dificultades concretas, como el incremento notable de solicitudes de incorporación de planteles particulares.

Este escenario complejo nos llevó a plantear dos preguntas básicas: ¿De qué están hechas las prácticas de las supervisoras hoy?, ¿a qué lógica responden? Para responder a ellas, nos dimos a la tarea de reconstruir históricamente las diferentes etapas por las que ha atravesado la supervisión como función del sistema educativo, identificando los objetos, los propósitos y los medios de

---

supervisión que caracterizan a cada una. En segundo lugar, mediante el empleo de la entrevista semiestructurada se obtuvieron diversos relatos de práctica (Bertaux, 1993) para conocer la forma en que las supervisoras están percibiendo, asimilando, reaccionando y asumiendo la función de supervisión en un entorno institucional plagado de demandas y exigencias de distinto tipo, frecuentemente contradictorias. Finalmente, esto nos permitió establecer conexiones entre el presente y el pasado, al igual que entre las prácticas concretas de las supervisoras y el marco institucional que las regula, examinando también continuidades, transformaciones, contingencias, tensiones y significados sobre la supervisión que de manera condensada, se encuentran presentes en las prácticas de las supervisoras en el nivel preescolar.

### **BREVE RECONSTRUCCIÓN DE LA FUNCIÓN DE SUPERVISIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR**

Para reconstruir la supervisión como campo de relaciones y prácticas sociales diversas, un punto de partida fue distinguir entre supervisión y supervisoras. A partir de esta idea se realizó un análisis sincrónico, tratando de vincular distintos acontecimientos ocurridos en un mismo período histórico.

En el cuadro siguiente se pueden apreciar el énfasis, las prioridades, el foco de atención y la forma de supervisión que caracterizan a cada etapa.

**RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA**

ETAPAS	ORIGEN (1926-1960)	AFIANZAMIENTO (1970-1990)	TRANSICIÓN (1992 a la fecha)
MODELOS	“TRADICIONAL”	“BUROCRÁTICO”	“PROFESIONAL”
NOCIONES CLAVE	Inspección	Supervisión	Asesoría-apoyo-acompañamiento Evaluación
OBJETOS	Espacios escolares y extraescolares  (escuelas, comunidad)  Sujetos: educadoras y padres	Educadoras (como gremio)  Enseñanza  Participación política  Operación de un sistema en expansión.	Conocimientos  Resultados  Recursos  Seguridad  Relaciones intra y extra institucionales  Espacios (escuelas) y sujetos (docentes y directores)  Formas de trabajo (colegialidad regulada)
PROPÓSITOS	Homogeneizar, uniformar, controlar, verificar, vigilar condiciones de <b>funcionamiento de escuelas</b> y actuación de las educadoras	Control político  Uniformidad de métodos pedagógicos  Control, <b>verificación y vigilancia del sistema</b>	“Profesionalización”  Autorregulación de la actuación propia y verificación de la actuación de los otros
MEDIOS	Conocimiento pedagógico-filosófico  Creación de estructuras, agencias	Cientificidad (Psicología del desarrollo)  Incremento de dispositivos institucionales de control: programas, reglamentos, manuales, nuevas instancias	Asesoría de Expertos  Políticas generales  Rediseño institucional  Mecanismos de evaluación

La principal conclusión derivada de esta reconstrucción es que hoy día, los rasgos sobresalientes de la supervisión son la multiplicidad, la pluralidad y la heterogeneidad. Multiplicidad y diversidad porque los objetos de supervisión son muchos y distintos, han abarcado espacios como la comunidad, las escuelas y las aulas, al igual que la actuación de quienes se encuentran en ellos, principalmente los docentes y directores, pasando por el uso de los recursos de todo tipo hasta la regulación de resultados de la acción educativa como es el rendimiento escolar. En cuanto a la pluralidad de fines, encontramos que estos

---

se encuentran relacionados con el cumplimiento de las políticas, las normas y reglas formales, pero también con reglas o pactos no escritos al calor de los cuales se ha forjado la gestión institucional del nivel; un ejemplo es el control político de grupos y posiciones políticas opuestos a la dirigencia sindical, papel que desde la década de los ochenta, comenzaron a desempeñar principalmente las jefas de sector, de acuerdo con los testimonios proporcionados por informantes clave. Algo similar puede decirse de los mecanismos, recursos y estrategias de supervisión, cuyo rasgo característico es la heterogeneidad.

### **LAS PRÁCTICAS DE LAS SUPERVISORAS HOY**

Con fines analíticos, la noción de práctica aquí utilizada remite al conjunto de acciones, pensamientos y percepciones con respecto a lo que les dicen a las supervisoras que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, lo que hacen realmente y lo que dejan de hacer y por último, lo que opinan sobre lo que les dicen que deben hacer y cómo lo deben hacer así como lo que quisieran hacer o dejar de hacer.

### **Características generales de la trayectoria**

Las supervisoras realizan una actividad remunerada con el objetivo explícito de transformar a otros, es decir, *realizan un tipo de trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006) anclado en un oficio, una organización particular y una formación específica. Desde esta óptica, la supervisión en preescolar, condicionada por el campo más amplio de la supervisión de la educación básica, provee a las supervisoras de un marco institucional general de acción. Pero por otro lado, si bien es cierto que sus prácticas se encuentran condicionadas por este marco general, también lo es que éstas adquieren características propias y se desarrollan de forma diversa en organizaciones específicas.

En el Distrito Federal, quienes se desempeñan como supervisoras de zona escolar y jefas de sector, constituyen un grupo integrado por más de doscientas maestras; todas ellas son mujeres con una edad promedio de 45 años que cursaron estudios de normal básica y posteriormente, ya estando en servicio, la

---

licenciatura en educación. La mayoría ingresaron a la carrera docente desde los 18 años en una época en la que obtener una plaza definitiva en el magisterio era algo relativamente sencillo (Rivera, 2008). Algunas, muy pocas, comenzaron con un interinato pero al poco tiempo obtuvieron un nombramiento definitivo y posteriormente una doble plaza. Si bien cuentan con una antigüedad promedio de 4 años en el cargo, su trayectoria dentro del sistema educativo es mucho más amplia.

Varias de las entrevistadas aludieron a la seguridad laboral como un motivo importante para buscar ascender hasta donde la estructura del sistema educativo se los permita y estar así en posibilidad de jubilarse en las mejores condiciones posibles. A lo largo de su trayectoria, se han desempeñado como educadoras y directoras frente a grupo en diferentes planteles, algunas también han sido comisionadas para desempeñar tareas de asesoría o colaboración en proyectos especiales dentro de la Subsecretaría de Educación Básica o en la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

La trayectoria de las supervisoras parece ser bastante homogénea en lo que al tiempo de experiencia y sucesión de puestos se refiere, pero al mismo tiempo son indeterminadas en el sentido planteado por De Certeau (2006).

### **Lo que les dicen que tienen que hacer**

Una primera distinción importante, dado el alto grado de regulación institucional al que se encuentran sometidas las supervisoras del nivel preescolar en el Distrito Federal, tiene que ver con dos grandes tipos de actividades; por un lado están las acciones explícitamente establecidas y reglamentadas como propias de la supervisión, es decir, aquello que ineludiblemente deben hacer las supervisoras. Por otro, están aquellas acciones que no se encuentran escritas en ningún reglamento y sin embargo han adquirido carta de naturalización.

Entre las primeras se encuentran actividades como realizar dos visitas mensuales de supervisión a cada escuela pública y una a cada particular de la

---

zona escolar que les corresponde supervisar, elaborar un número igual de informes de visitas<sup>1</sup>, realizar visitas “higiénico-pedagógicas” a los planteles en proceso de incorporación, que son básicamente de verificación del cumplimiento de ciertas condiciones de infraestructura (características del edificio), recursos materiales (mobiliario) y requisitos profesionales del personal, como poseer el título o contar con la acreditación oficial aceptada por la SEP para ejercer la docencia a nivel preescolar. De esta manera, la administración depositó en las supervisoras y jefas de sector la responsabilidad de inspeccionar que los particulares interesados en obtener el registro de validez oficial cumplieran con las nuevas reglas.

Existen otro tipo de actividades tipificadas recíprocamente (Berger y Luckman, 1968) por las supervisoras, la administración y los supervisados, directoras y educadoras incluidas, como parte del trabajo “que deben” realizar las supervisoras, las cuales se traducen en el establecimiento de secuencias de interacción estandarizada que da lugar a un proceso de reproducción de ciertas prácticas. Un ejemplo es la entrega en tiempo y forma de los informes de supervisión; todas las entrevistadas, incluyendo a las autoridades, reconocen que no tienen utilidad alguna, una vez entregados simplemente se archivan. Lo importante, el patrón de comportamiento institucionalizado es entregar el número de informes, ése sí establecido formalmente, porque de lo contrario, las supervisoras pueden ser señaladas como “incumplidas” por sus propias compañeras, o hacerse acreedoras a un extrañamiento por parte de la administración. De esta forma, los controles construidos y activados socialmente sobre la base de recompensas y castigos aseguran no solo la reproducción del patrón “elaborar informes”, sino que también pretenden contrarrestar sus desviaciones. Este tipo de actividades en las que lo menos importante es el contenido, responde a lo que Hargreaves (1996) llama la “dimensión estética” de la práctica, es decir, la preminencia de la forma sobre el

---

<sup>1</sup> Cfr. *Lineamientos 1997-1998 para la Educación Preescolar*, SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF, agosto de 1997, p. 2 en: [www.sep.gob.mx/lineamientos](http://www.sep.gob.mx/lineamientos)

---

fondo; el objetivo último del trabajo sobre los otros (Dubet, 2002) que tienen encomendado las supervisoras pasa a un plano secundario.

### Lo que hacen y dejan de hacer

Una de las formas de socialización profesional, reconocida por las entrevistadas como referente importante para su desenvolvimiento en el cargo, son sus propias experiencias previas con quienes fueron sus propias supervisoras cuando ellas eran docentes o directoras, pues sirvieron como modelos para aprender lo que sí y lo que no querían ser y hacer cuando ocuparan el mismo puesto. Esto viene a reforzar la idea de que toda práctica implica siempre un **intercambio** que a su vez trae consigo improvisación, incertidumbre permanente que modifica no solo la experiencia de la práctica sino la práctica misma.

Una fuente muy importante de tensiones para las supervisoras es la aplicación de la normatividad, particularmente con respecto a sanciones por faltas injustificadas, ausencias u otros motivos similares; realizar esta tarea considerada también como típica de la supervisión, resulta cuando menos dilemática además de engorrosa para las supervisoras, algunas señalan abiertamente que procuran evitar levantar actas administrativas, “es lo peor que puedes hacer”, “no se puede ser dura y cuadrada con la norma”, aunque una de ellas comenta con relación a este mismo asunto, “tengo que hacerlo (aplicar la norma), aunque parezca inhumana, es parte de mis obligaciones”.

### Lo que opinan sobre lo que hacen y quisieran dejar de hacer

En las entrevistas, las supervisoras y jefas de sector manifiestan su intención de desempeñar su trabajo de una manera distinta, más acorde con los planteamientos de los expertos sobre la transformación de la supervisión, pero por otro lado señalan que constantemente se ven enfrentadas a demandas por parte de otros actores, para que continúen realizando (reproducción y continuidad) determinadas tareas porque las supervisoras anteriores “siempre

---

nos lo pedían”; algunas de ellas consideran ésta como una lucha contra la costumbre, las formas de trabajo preestablecidas, las rutinas. Al respecto, una de ellas comentó que frecuentemente las educadoras y directoras solicitan su opinión y visto bueno sobre cuestiones de forma tales como el decorado o el obsequio que han elegido para el día de las madres, aspectos que para ella no son relevantes; así mismo, relata que frecuentemente, la maestra que tiene asignada como apoyo de la supervisión, le exige que a su vez, ella le demande a las directoras de los jardines de niños que entreguen determinados documentos y formatos “porque tú eres la jefa”.

### Tensiones

La creciente atención de quejas y demandas que con frecuencia trascienden los límites del campo educativo parece ser una de las fuentes principales de tensión y conflicto en las prácticas de las supervisoras. Las entrevistadas identifican los últimos años de la década de 1990 como el momento en que las denuncias de abuso aumentaron considerablemente, y junto con ello la presión social y el aumento del control institucional ante la posibilidad de que principalmente los padres de familia, presenten quejas o denuncien malos tratos. Esto las ha obligado a informarse, conocer y usar los recursos legales a su alcance para enfrentar situaciones de este tipo; el detonante de esta situación parece ser la denuncia de abuso sexual en contra del conserje de un jardín de niños conocido como “caso Tonalli”, mismo que aún permanece vivo en la memoria y es traído al presente por las propias entrevistadas.

De los relatos de práctica aportados por las entrevistadas se infiere que la multiplicidad de objetos, pluralidad de fines y heterogeneidad de medios se ha profundizando considerablemente en años recientes, pero además esto guarda una relación directa con un alto grado de incertidumbre y ambigüedad (Bauman, 2005) además de una marcada pérdida de legitimidad y capacidad de influir en la regulación institucional (Dubet, 2006: 68) que se espera realicen las supervisoras del nivel preescolar dentro de su ámbito específico de acción.

---

## CONCLUSIONES

La supervisión de la educación preescolar, no obstante que se desarrolla principalmente en contextos urbanos, se configura conforme los lineamientos y dinámica que dotaron de un determinado contenido y finalidades a la inspección de la educación elemental en el medio rural. Sin embargo, su proceso de institucionalización, entendido como la formación de estructuras, reglas escritas y no escritas, ciertas costumbres y relaciones, ha sido singular en muchos sentidos, imprimiéndole una singularidad que mantiene hasta nuestros días.

Por otra parte, la nueva normativa derivada de la obligatoriedad, al pasar por el cedazo de la gestión institucional, de las estructuras organizativas preexistentes y las prioridades de cada administración en turno, son interpretadas y concretadas de formas diferentes con efectos igualmente distintos (Braslavsky y Cosse, 1996). Quizá esto es lo que explique las diferencias encontradas en los pensamientos, acciones y percepciones de las supervisoras de la DGOSE y las de la DGSEI.

Las prácticas poseen una lógica propia que organiza los pensamientos, percepciones y acciones que llevan a cabo mediante algunos principios generadores estrechamente ligados entre sí, constituyendo un todo prácticamente integrado (Bourdieu, 1980). Pero esta lógica no guarda correspondencia directa ni mucho menos automática con las políticas y las normas explícitas, ni tampoco responde mecánicamente a las preescpciones de los especialistas o de las propuestas de actualización acerca de lo que debe ser de la supervisión en estos tiempos modernos. Todo esto funciona más bien como un marco orientador general de las prácticas, pero lo que al final de cuentas parece predominar es lo que denominamos gestión institucional oculta, resultado de procesos de institucionalización de la supervisión en los que se combinan regulaciones y tipificaciones de la acción de supervisar forjadas en el pasado y en el presente, desde el período fundacional de la educación preescolar hasta la actualidad.

---

De esta manera, las supervisoras perciben la supervisión no como un simple lugar dentro del sistema educativo sino como un *espacio* en el sentido planteado por De Certeau (2006), lugar practicado en el que han recaído de un tiempo acá una gran cantidad de demandas procedentes de las políticas educativas, de los expertos, de los propios administradores, y desde luego, de la sociedad, especialmente de los padres de familia que conocen sus derechos y están aprendiendo a exigir al sistema educativo y a las escuelas, cada vez más apertura, transparencia y resultados.

## REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2005) *Modernidad y ambivalencia*, Barcelona: Anthropos.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968/1991) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bertaux, D. (1993). "Los relatos de vida en el análisis social", en Aceves, Jorge *Historia Oral*. Antologías Universitarias. México: Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora.
- Bourdieu, P. (1980/1991). *El sentido práctico* (trad. Á. Pazos), Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1984/1990). *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.
- Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Buenos Aires: PREAL.
- De Certeau, M., (2006). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*, México DF: UIA-ITESO.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*, España: Gedisa.
- Heargraves, A. (1996). "Las paradojas postmodernas", en *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata, pp. 73-116.
- Rivera Ferreiro, L. (2008). *Supervisoras de educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad*, México: UPN.