



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## “La función supervisora en el nivel preescolar: prácticas y sentidos”

**Rubí Viviana Pérez Alfaro**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131

*rubivivianaperezalfaro@gmail.com*

**Alma Epifanía López-Quiterio**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131

*aelopezq@hotmail.com*

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reportes final de investigación.



### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación cualitativa, que utiliza de forma particular la observación participante y entrevistas a dos supervisoras de educación preescolar. Esto con el propósito de comprender sus prácticas, con especial atención en los significados sobre su función (Berger y Luckmann, 1968). Prácticas que se contrastan con la percepción de ocho educadoras que pertenecen a las dos zonas escolares

Estas supervisoras desempeñan una función y un rol a partir de experiencias vividas desde: su ingreso al sistema educativo, sus encuentros con el personal de supervisión, su paso como docentes frente a grupo y en uno de los casos, como apoyo técnico pedagógico. Los significados y el sentido que para ellas tiene la supervisión, no concuerdan con sus prácticas, ya que estas no se adaptan a los cambios y requerimientos que se viven en la sociedad actual.

Así se tiene que no existe una cultura de aprendizaje y capacitación profesional continua, que permita identificar y atender las necesidades de formación de cada supervisora, por lo tanto, aprender sobre su función es una tarea personal. La transformación de la función supervisora implica una identificación institucional y una actuación consecuente, lo cual requiere de un proceso deconstructivo. Este rol será valorado cuando se retomen los fines de la supervisión, pero también cuando se comprenda que son personas con rasgos individuales cuya formación, experiencia y deseos particulares, orientan el desarrollo de su práctica educativa.

**Palabras clave:** *experiencia, significados, habituación, sedimentación, institucionalización.*

## Introducción

La supervisora escolar, como autoridad inmediata juega un papel fundamental para el logro de los fines educativos del siglo XXI, y tiene un rol con exigencias de tipo administrativo como pedagógico. De ahí mi interés por responder a la pregunta ¿Cuáles son los significados de la supervisión escolar y su relación con las prácticas? Cuya tesis es: Las prácticas de las supervisoras se sustentan en los significados y creaciones de sentido que los sujetos le atribuyen a su quehacer; a través de ellas se constituyen y le dan forma a la supervisión tanto administrativa y burocrática como a la función pedagógica que realizan en las zonas escolares de nivel preescolar.

Las experiencias que conforman la significación no pueden darse en solitario, ni en la singularidad de las supervisoras, para formarse dichos significados, han pasado por procesos sociales que han condicionado las construcciones de la realidad, dentro de sociedades ya formadas, con ideas instaladas en los grupos, que es a lo que llaman “prehistoria social” (Schutz y Luckmann, 1973, p. 248).

Se identifica el sentido que los sujetos le dan a su función como eje de la práctica que realizan, para lo cual se puntualizan roles, estilos de dirección, actividades y estrategias de interacción de las supervisoras, estos roles se encarnan en la experiencia individual que constituyen un elemento esencial del mundo objetivamente accesible a cualquier sociedad. Al desempeñar roles, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles ese mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. El origen de los roles reside en el mismo proceso fundamental de habituación y objetivación (Berger y Luckman, 1968).

La habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, bajo sus predefiniciones puede agruparse una gran variedad de situaciones y así se puede anticipar la actividad que habrá de realizarse en cada una de ellas (...) la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización (Berger y Luckmann, 1968, pág. 75).

## Desarrollo

Los significados sobre la supervisión se van conformando a partir de la interpretación realizada de las experiencias desde su ingreso al sistema educativo como docentes, directoras y en su caso apoyo técnico pedagógico en donde adquirieron habilidades para la coordinación y liderazgo, así como para mantener el control y el orden.

Para las maestras Frida y Remedios<sup>1</sup> los significados que han construido en la experiencia, juegan papeles fundamentales, ya que, en sus prácticas cotidianas, éstos se ajustan a las que han construido previamente. Es decir, cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, los significados encajan dentro de una estructura biográfica coherente (Berger y Luckmann, 1968, p. 87).

Así, la sociedad, el sistema educativo, las políticas educativas y las instituciones que conforman el grupo de trabajo de las zonas escolares, han producido el imaginario de las supervisoras y educadoras, una ilusión que impulsa su funcionamiento, aunque estos no coincidan, porque estos se construyen en función de diferentes intereses. “Las instituciones se hallan presentes antes que nada en lo imaginario...” (Lourau, 1975, p. 118).

La maestra Remedios se dedicaba a la Asesoría técnico-pedagógica y a la capacitación docente; pero, los motivos para ser supervisora son ajenos al gusto por este rol, fue una forma de obtener certeza laboral y un mejor salario; por otro lado, la movió el deseo de poseer el poder y el control de una zona escolar. Esto se muestra cuando dice “pues ahora ya puedo”, transformación que obliga a pensar si la función supervisora se concibe como la posibilidad de apoyar pedagógicamente a los sujetos o si ésta le otorga la posibilidad de ajustarlo a sus deseos (Jackson, 1999).

El ingreso de la maestra Frida a la supervisión se dio de forma circunstancial, ya que “tuvo la oportunidad” por cubrir los requerimientos sindicales. Tiene doce años en esta función, y los acercamientos e interacciones con quienes fueron sus supervisoras la llevaron a conocer algunos roles de su función: reuniones informativas, solicitud de documentación, vinculación con las educadoras, y reuniones informales; bajo esta dinámica, no se asumieron responsabilidades pedagógicas, no había como tal un control de las actividades específicas que se realizaban y las autoridades inmediatas no se inmiscuían ni asesoraban las funciones que se llevaban a cabo. La maestra Remedios tiene un año como supervisora, antes era asesora técnica pedagógica, sus experiencias la ayudaron a conformar la idea de una figura de apoyo a las docentes.

El rol de autoridad de una supervisión, no siempre responde al agrado de las educadoras, sin embargo, para sobrevivir deben de vez en cuando hacer llamados de atención, aunque no sean parte de sus funciones. La promoción de la maestra Frida como supervisora concretó su deseo de ejercer el control sobre determinadas situaciones que como ATP no tenía. Aquí juega un papel importante las preconcepciones que se tienen acerca de la función, puesto que antes de conocer el cúmulo de normas y reglas que rigen la función, prevalece el de figurar como una autoridad.

En ninguno de los dos casos existió una formación inicial para desempeñar esta función, fue suficiente la licenciatura en educación preescolar, misma que han complementado con cursos de actualización o capacitación. Sin embargo, las oportunidades para continuar con la formación profesional de supervisión son limitadas, porque no existen oportunidades para estar en constante actualización, por lo tanto, formarse, depende del interés personal.

### **Los significados de la supervisión**

Las significatividades de las supervisoras las llevan a actuar de cierta forma configurando la realidad que se vive a diario y perpetuando el uso de prácticas tradicionales que limitan la transformación. Los significados que las supervisoras han construido en la experiencia, se han sedimentado, es decir, solo una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, son retenidas por la consciencia, quedado estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables (Berger y Luckman, 1968).

La realidad de la supervisión rebasa los documentos normativos, las prácticas que empapan la función van más allá de lo instituido; se da por sentado que la supervisión comprende una figura de autoridad y poder dentro de las zonas escolares, de ahí que surjan otros roles que las supervisoras se ven obligadas a cumplir, como el hecho de llamar la atención de las educadoras, y homogeneizar el trabajo que se lleva a cabo. Los roles en la educación tienen por objetivo un determinado orden institucional; en el caso de las supervisoras Remedios y Frida, no actúan como individuos autónomos, sino como elementos componentes del sistema con responsabilidades variadas, entre ellas, ser el vínculo con otros agentes.

El rol de las supervisoras, está definido dentro de la institución, en donde la representación simbólica del orden institucional se hace patente como totalidad integrada a su función acorde con el sector educativo, pues simbólicamente se muestra como un agente dominante sobre la zona escolar, pero también se trata de una figura dominada por otros, dependiendo de los roles e intereses específicos, que van más allá de los intereses particulares. En este caso, las supervisoras asumen su rol no como autoridad, sino como subordinados de otro agente.

El rol de la supervisora Frida transita de una posición jerárquica alta y de autoridad, hacia una posición de baja jerarquía por limitarse a labores de gestoría. En el caso de la maestra Remedios, su rol consiste en mediar las situaciones de conflicto, liderar, organizar el trabajo, detentar la autoridad y saber moverse en la estructura jerárquica. Para ambas supervisoras, transformar el sentido de su función comprendería la integración reflexiva de los distintos procesos institucionales para trascender el orden institucional (Berger y Luckman, 1968).

Ambas supervisoras reconocen que en cuestión de los saberes necesarios para cumplir con su función deben estar por encima de las educadoras. Las supervisoras implementan estrategias para que se desarrollen las actividades normadas y buscan la manera de cumplir con todos los requerimientos, incluso si estos no profundizan en las prácticas reales de las maestras.

Por medio de la supervisión en el ámbito educativo, es necesario infundir el temor, con esto, las supervisoras adaptan el comportamiento a las expectativas de las educadoras. Así, las profesoras manifiestan tranquilidad cuando entregan todo lo que se les solicita, para evitar que las supervisoras asistan con frecuencia a sus escuelas. Pues, de la imagen que proyecten a la supervisora en la primera visita, dependerá el acompañamiento o la relación entre ellas.

Las sanciones en la zona escolar funcionan como gratificación-sanción, es decir, se sobre entiende que cada vez que se atienda lo que la supervisora escolar solicita, se obtendrá el reconocimiento y aprobación. Las educadoras de ambas zonas han perdido toda esperanza de que las relaciones con la supervisora mejoren, y mantener relaciones más estrechas con ellas, supone dificultarse el trabajo a sí mismas, ya que manteniendo esa lejanía puede establecerse una zona de confort.

Las educadoras no buscan en la supervisora un apoyo, comprenden que es su autoridad, y que deben acatar lo que ésta les dice. Las educadoras cumplen con sus responsabilidades, pero no están contentas con la forma

en que funcionan las relaciones y no se sienten cómodas, sin embargo, pretender cambiar esta situación les representarían problemas, ya que no disponen de tiempo ni de interés para resolverlos. Aunque consideran que las supervisoras no podrán aportarles significativamente, ya que no poseen los elementos para apoyarlas en el aspecto pedagógico. Así, las supervisoras bajo la creencia de que el colectivo responde a sus peticiones, consiguen preservar el control, el poder y la tranquilidad ante la idea de que las educadoras no representan ningún problema, porque manifiestan docilidad y obediencia ante las normas.

### **Construcción del sentido y significado de la cultura organizacional de la supervisión**

Es fundamental reconocer a los agentes educativos como sujetos individualizados regidos por una serie de normas que el agente de mayor poder, establece y hace cumplir. Se trata de procesos más profundos en la psique de los individuos al reconocer cómo es que las normas se asumen sin reflexionar, y forman parte de las funciones que desempeñan.

La comunicación permite la transmisión de ideas y pensamientos a través del trabajo colaborativo, para el mejoramiento de las prácticas educativas, pero en ambas zonas se han generado rupturas en las relaciones, puesto que una de las estrategias de las supervisoras es entorpecer la comunicación entre las educadoras, saturándolas de actividades para evitar que se cuestione qué y cómo se está trabajando. Por otro lado, se manifiesta la individualización de las docentes ya que es latente la falta de interés por compartir las formas de trabajo con el resto de sus compañeras. Aun cuando enfrentan conflictos, reconocen que no han encontrado apoyo en las compañeras o en la supervisora, este vacío lleva a que cada quien haga lo que pueda, como quiera, con sus propios recursos, imperando actitudes competitivas.

La falta de comunicación y trabajo en equipo ha provocado la división de las zonas y la decisión de que cada docente en su centro de trabajo tome el rumbo que considere mejor. Resulta urgente atender el mejoramiento de las relaciones dentro de las zonas escolares, ya que el hecho de desempeñarse dentro de una estructura jerárquica que conlleva en todo momento la docilización de las educadoras, hace que prevalezca un ambiente de lucha, en el que cada agente se enfoca en probar su poder y su valía. Las educadoras dan cuenta de la dinámica fracturada de las zonas escolares y del trabajo en solitario que no incide en la mejora continua, situación que atribuyen a la supervisión, porque sólo exigen el cumplimiento de la jornada laboral, sin el apoyo pedagógico, aspecto fundamental para el fortalecimiento la educación.

Dentro de la supervisión se dan procesos de socialización y control que genera tensiones entre los deseos particulares y la necesidad de ser moldeados de acuerdo a intereses políticos o sociales. Las supervisoras están presentes en el discurso de las reformas educativas considerándolas figura estratégica en el funcionamiento del sistema educativo; históricamente ha evolucionado de forma normativa de una concepción que pone el énfasis en el control-fiscalización hacia un acompañamiento pedagógico.

Las expectativas de las educadoras en torno a la asesoría pedagógica son pocas, pues las supervisoras no han atendido sus necesidades particulares, se les sugiere leer y se alienta a seguir trabajando de la misma manera. Dentro de las zonas ha habido una ruptura en la comunicación entre docentes y supervisoras, ya que los intercambios que se dan en los diferentes espacios no incluyen el compartir experiencias; la individualización de las educadoras genera el trabajo solitario limitando las posibilidades de dar cuenta de qué y cómo puede mejorarse.

Las supervisoras utilizan estrategias que las educadoras asumen como una falta de dominio de los temas necesario para brindar un apoyo pedagógico. La supervisora Frida, por ejemplo, recurre al establecimiento de horarios de “asesoría” imposibles de cumplir por las educadoras, evadir la relación estrecha para evitar cuestionamientos porque esto provocaría tensiones, al no saber cómo atender las dudas en el aspecto pedagógico.

Las educadoras por su parte también tienen estrategias en la dinámica de trabajo: mantienen los problemas que surgen dentro de la institución, no solicitan ayuda para evitar visitas; adherirse a las educadoras de oposición para que los intereses particulares no se ven afectados directamente al ser otras maestras las que exponen su sentir frente a la autoridad; ignorar las sugerencias en un juego de simulaciones, escuchando y agradeciendo, para ir y hacer algo completamente diferente. Las consecuencias son que, de manera gradual, las relaciones continúen deteriorándose de forma que un día sea imposible trabajar juntas y los conflictos vayan más allá de simples simulaciones.

### **Sentidos y significados de la supervisión en la experiencia de las educadoras**

En la tarea de asesorar en aspectos pedagógicos, las supervisoras se valen de sus propios elementos y conocimientos con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en su experiencia les han parecido las mejores, sin embargo, al existir materiales de trabajo relativamente nuevos, las sugerencias encuentran un desfase entre lo que se solicita de manera oficial y lo que la supervisora sugiere a las educadoras. El apoyo que las supervisoras están dispuestas a ofrecer se encuentra delimitada por los contenidos que conocen y que -hasta cierto punto- dominan, de ahí que se reconozcan como individuos en formación que requieren fortalecer y aumentar sus saberes por medio de la revisión de nuevos materiales de trabajo, desde materiales didácticos, hasta bibliográficos. Las educadoras reconocen que las aportaciones de las supervisoras no han atendido hasta este momento las necesidades personales ni las necesidades específicas de cada centro educativo y de cada alumno.

Programar reuniones pedagógicas con las educadoras implica mayor compromiso, formación, saberes pedagógicos, detección de necesidades, organización de actividades, seguimiento y evaluación del trabajo que se lleva a cabo, estas tareas tanto para las supervisoras y las educadoras representan mayor carga de trabajo, por lo tanto, evitan en la medida de lo posible todo encuentro con fines pedagógicos. Se trata de un juego de interacciones en el que se lucha por ver quién sabe más, incluso las supervisoras reconocen que las educadoras están cada vez mejor preparadas y pueden rebasarla en conocimientos, y esto puede poner en riesgo su poder sobre ellas.

El plan de trabajo de la maestra Frida parece estar diseñado a modo de agenda, registra las fechas en que se atenderá determinado rol, así como las visitas de supervisión; identifica “debilidades” en el trabajo y llama

seguimiento, al ejercicio de regresar las veces necesarias para observar si los alumnos están logrando los aprendizajes esperados, más no se planean actividades que desde la supervisión puedan implementarse para atender las necesidades pedagógicas de las educadoras.

Las acciones de asesoría confieren la responsabilidad únicamente a las profesoras, así mismo, se evidencia su rol de vigilancia, pues el plan contempla identificar qué se hace o no, qué dificultades hay, cómo cada una las soluciona, la supervisora es consciente de la gran labor que realizan las educadoras, pero espera que cada una resuelva sus conflictos de manera individual, no se contempla el aporte de materiales de apoyo, acompañamientos directos en las escuelas, capacitaciones de acuerdo a los requerimientos, entre otros; los registros de las “debilidades” de las maestras quedan en eso, en el registro, pero no en sistematizar y atender la capacitación pedagógica.

En el espacio de Consejo Técnico Escolar, la supervisora trata de legitimar y mantener su rol de líder por medio de significados, reglas y valores para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguren la vida de la institución; dichos significados permiten al sujeto reajustar su mirada del mundo exterior. Su participación durante las sesiones implica pedir que se apresuren y dejen un tema de conflicto para el final o no saldrán a tiempo, interrumpir las participaciones para salir a contestar llamadas y lanzar preguntas a las educadoras del grupo de las “consentidas” para evitar que crezca el conflicto. Las sesiones, básicamente, sirven a la supervisora en su tarea de tenerlas bajo control y vigilancia cercana, pero no aporta elementos a las educadoras que les permitan desempeñar mejor sus funciones.

Las visitas de supervisión para ambas, se trata de un mecanismo de control que las beneficia económicamente, por lo cual, no se puede evitar esa parte del trabajo, no importa la calidad de la información que se entregue, más bien es un lineamiento que las obliga a rendir cuentas, por lo que su mayor prioridad no se enfoca en los avances o mejoramiento de la zona escolar.

De manera sutil pero significativa se ejerce presión para que el personal se ajuste a las normas de conducta de clase que se esperan dentro de la organización. Así, la autonomía es una ilusión que alimenta una sensación de independencia profesional pero que ata al régimen institucional de la escuela. La maestra Frida comenta que el seguimiento se hace en el momento mismo de la visita, por medio de asesorías en las que se sugiere a las educadoras la implementación de actividades o estrategias.

Las educadoras comentan que se le da mayor importancia a la disciplina de los alumnos, se espera que estén en silencio, en orden, atentos y que en ningún momento se queden sin actividades que realizar. Al revisar el plan de trabajo de las educadoras, no se hace una revisión de las actividades y propósitos u objetivos de éstas, más bien se enfoca en la ortografía y redacción.

Un aspecto inquietante en las visitas de supervisión de la maestra Frida, es que cuando va acompañada de la ATP, durante la jornada de trabajo, lejos de hacer sugerencias que les sean de utilidad en el desarrollo de las actividades, la supervisora y ATP comentan entre ellas lo que están observando, por otro lado, ambas maestras

contestan llamadas dentro del aula justificándose con el hecho de que son llamadas de trabajo, dichas actitudes generan sentimientos de inseguridad, desconfianza y nervios por parte de las educadoras, pues señalan que hablan mal de ellas, con lo cual se sienten criticadas y no apoyadas.

## Conclusiones

Las prácticas disciplinarias conforman la docilidad y la subordinación de las educadoras, con lo cual las supervisoras logran tener mayor poder. La cuestión del control juega un papel de gran relevancia en el desarrollo de los roles de las supervisoras, aspecto que se vuelve casi imposible de modificar al no existir una profesionalización para supervisores, de esta manera, mientras no exista, el desarrollo de la función continuará reproduciendo significados que no permitirán la transformación en el trabajo. La estabilidad de la supervisión depende del control que mantiene en su rol de líder. Hablar de la cultura organizacional en las zonas escolares requiere reconocer a los agentes del juego educativo como sujetos regidos por una serie de normas que el agente de mayor poder, establece y hace cumplir.

Dentro de dicha normatividad se tejen relaciones definidas principalmente por la comunicación, misma que dentro de ambas zonas, ha generado rupturas basadas en la posición de superioridad de las supervisoras. Los significados de la función supervisora se han sedimentado durante su trayectoria por medio de las experiencias vividas, la formación profesional y los propios proyectos de vida (Bernard, 2006). La función que caracteriza a las supervisoras se conforma por una serie de roles contradictorios entre sí que de manera prioritaria atienden métodos para el establecimiento y preservación del control en las zonas escolares. La individualización como consecuencia de las rupturas en las relaciones comunicativas, genera el trabajo solitario limitando las posibilidades de dar cuenta sobre las posibilidades y estrategias de mejora, así, los fines educativos se han ido perdiendo en la búsqueda de los medios o “estrategias”, para lograr prácticas educativas “exitosas y de calidad” sin la necesidad de profundizar en los propósitos para los cuales se instituyó cada nivel y cada función dentro del sistema educativo.

Los roles que se juegan se alejan de lo instituido en la función de las supervisoras, de esta manera los fines para los cuales se ha creado la supervisión escolar se van pervirtiendo en la medida en que operan las experiencias sedimentadas y los significados contruidos. Con este trabajo se pretende visibilizar una problemática de gran relevancia en el sistema educativo, puesto que las prácticas de las supervisoras desembocan en orientaciones y acompañamientos fundamentales para el trabajo que a diario busca la transformación de las sociedades en atención a las necesidades actuales. Se busca que, dentro del sistema educativo, las voces de los sujetos a quienes se les otorga la tarea tan difícil de educar, sean escuchadas a fin de conocer y comprender las necesidades a las cuales se enfrentan a diario y que no permiten superar las enfermedades que atacan la educación y a la sociedad.

## Notas

Nombres ficticios que guardan el anonimato.

## Referencias

- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bernard, M. (2006). *Educación, formación y vida. La trayectancia valorada*. Barcelona, España: Pomares
- Jackson, P. (1999). Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal. En Jackson, P. *Enseñanzas implícitas*. pp. 89-130. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lourau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En Loureau. *El análisis institucional*. pp. 95-144. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.