



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO
DIVISIÓN ACADÉMICA ECATEPEC

EL TRABAJO EN LAS SUPERVISIONES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.
EL CASO DEL MUNICIPIO DE ECATEPEC

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ALMA GUADALUPE NÁJERA MIRAMONTES

LICENCIADA EN EDUCACIÓN MEDIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

COMITÉ TUTORAL

TUTORA: MTRA. NORMINANDA CABRERA TELLO

COTUTORAS: DRA. LEONOR ELOINA PASTRANA FLORES

MTRA. MARÍA ARACELI TAPIA RODRÍGUEZ

DEDICATORIAS

A la memoria de mi Padre y mi hermano Pablo.

A tu memoria Sol López, amiga siempre te recordaré.

A mi Madre, mis hermanos, mis sobrinas y sobrinos, por su inmenso amor.

A la Maestra Josefina, por sus enseñanzas y cariño.

A Norma Bautista, amiga y compañera de profesión.

A mis compadres y ahijados, saben que los quiero.

A todas mis compañeras de la Zona Escolar J047, que están y estuvieron.

AGRADECIMIENTOS

Querido Dios, gracias por todo lo que me das.....

A mi tutora, Mtra. Norminanda Cabrera Tello, agradezco a Dios por su experiencia y sabiduría, mil gracias por su atenta escucha a mis inquietudes, y su gran apoyo.

A mi cotutora Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores y a mi lectora Mtra. María Araceli Tapia Rodríguez, mujeres fuertes e inteligentes, gracias por su ayuda e impulso constante.

A los maestros(as), doctores(as) del ISCEEM, en especial a la Dra. Gloria, Dra. Isabel, Dra. Graciela, Dra. Margarita y la Dra. Rosario, gracias por sus enseñanzas.

A mis compañeras de Seminario de Investigación, Moni y Haydeé amigas del *alma*, de Alma. Gracias por su gran ayuda y apoyo.

Mil gracias a la Mtra. María Catalina González Pérez, por su valioso apoyo para culminar mi sueño.

A todos mis compañeros de la Generación 2016 – 2018, gracias por compartir esta experiencia.

Gracias Vero, compañera de muchos años de trabajo, gracias por tus *enseñanzas de vida*, gracias por tu valentía.

Por último, pero no por ser las menos importantes, a mis interlocutoras C., G. y M., que estuvieron siempre dispuestas a dialogar y narrar eventos relevantes de su vida profesional y personal, gracias por la confianza que me otorgaron.

ÍNDICE

Introducción	9
CAPÍTULO 1. El contexto actual del trabajo en la Supervisión de educación preescolar ..	13
Presentación	15
1.1 Narrando la experiencia: el trabajo en la Supervisión de Educación Preescolar	15
1.1.1 Nuevas relaciones entre la tecnología y el mundo de trabajo en la Supervisión de Educación Preescolar	17
1.1.2 Cambios en el ambiente de trabajo: la puesta en marcha del Servicio Profesional Docente	21
1.2 Preguntas y objetivos de la investigación	23
1.3 Encuentros con el campo de estudio para la construcción de la investigación.....	23
1.4 El trabajo como categoría teórica: análisis de su construcción.....	28
1.4.1 Dimensiones del trabajo en la Supervisión	31
1.4.1.1 Dimensiones subjetivas y afectivas	32
1.4.1.2 Dimensiones histórico-institucionales.....	33
1.4.1.3 Dimensiones del proceso de trabajo técnico en la Supervisión Escolar.....	34
1.5 Conocimiento situado: El contexto de la investigación.....	34
1.5.1 La Educación Preescolar en México	35
1.5.2 La Supervisión Escolar en México	41
1.5.3 La Supervisión de Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec de Morelos	47
1.5.4 Contexto municipal	49
1.5.5 El contexto de las Supervisiones Escolares en estudio	53
1.6 La oportunidad de aprender: Construcción de una nueva mirada.....	56
1.6.1 Enfoque teórico metodológico	56
1.6.2 Técnicas para acercamiento al diálogo.....	58
1.6.2.1 Encuesta (panorama).....	58
1.6.2.2 Entrevista a profundidad (diálogo) (datos para análisis).....	61
CAPÍTULO 2. La corporalidad y el entorno de la Figura	65

Presentación.....	67
2.1 Las Figuras en la Supervisión de Educación Preescolar	67
2.2. Diálogo con las Figuras de la Supervisión de Educación Preescolar.....	73
2.3 Singularidades de las Figuras. Interlocutoras en la investigación.....	75
2.4 La corporalidad de las Figuras	78
2.5 El entorno de las Figuras en interacción con su comunidad	82
2.5.1 La Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec	82
2.5.2 Las Directoras del municipio de Ecatepec.....	85
2.5.3 Las Docentes del municipio de Ecatepec	90
2.5.4 Singularidades y atributos del entorno de las Figuras de la Supervisión	96

CAPÍTULO 3. Elementos constitutivos del trabajo “desde” las Figuras de la Supervisión

.....	109
Presentación.....	111
3.1 Dimensión Subjetiva – Afectiva. Sentir y vivir de un modo diferente, la acción que se emprende	112
3.1.1 ¿Autoridad de nombramiento? ¿Autoridad moral?: sentirse Autoridad.....	112
3.2 Dimensión Histórico – Institucional: Relatos desde la experiencia.....	122
3.2.1 Organizadas como <i>La Santísima Trinidad</i> , tres personas en una	123
3.2.2 Servicio Profesional Docente. Retos, Posibilidades y Frustración.....	135
3.2 Dimensión del proceso de trabajo técnico en la Supervisión Escolar: Tecnificación del trabajo en la Supervisión	143
3.3.1 Permanecer conectada	143
Reflexiones finales.....	153
Fuentes de consulta	165
Bibliográficas	167
Electrónicas	171
Anexos	178

INTRODUCCIÓN

En los últimos años mi trabajo en la Supervisión Escolar se volvió muy frío, al estar sentada frente a la computadora durante la mayor parte de la jornada laboral, casi sin contacto con mis compañeras directoras y docentes de la zona. En ocasiones estar en solitario en la oficina de la Supervisión, ya sea, porque las compañeras Supervisora y Asesora Metodológica estaban realizando una visita a una escuela o en una asesoría, curso o diplomando; convirtió mi trabajo de Auxiliar Técnico de la Supervisión en un espacio de soledad¹, muchas veces construyendo castillos en el cielo, en ocasiones queriendo resolver mis ansias de estar cercana a esas otras educadoras que cotidianamente conviven con esos pequeños llenos de vida.

Esta investigación nace de la crisis personal ocasionada por el sin sentido en el trabajo que realizaba, de sentirte sólo como operaria, y de perder el lado creativo de mi labor; muy probablemente, por no encontrar eco en mis compañeras de trabajo, por no lograr o no tener la capacidad de comunicar mis ideas y pensamientos. Lo primero que se vino a mi mente fue movimiento, mover mis rutinas, mi confort, mi pasividad de pensamiento ante lo efectuado en mi vida profesional.

La pasión por el trabajo fue menguando, necesitaba volver a encender la *llama*, como en una relación amorosa, que hiciera reavivar mi pasión por la educación y por el contacto humano.

Es así como esta investigación se convierte en un proceso de búsqueda y encuentro, de buscar-me y encontrar-me; de re-construcción del *ser* integrante de una Supervisión (desde un sentido ontológico), un *Ser y estar* en la Supervisión de Educación Preescolar. En fin, reexaminando mi trabajo, a través de esas otras interlocutoras, que viven y conviven lo mismo que yo, para transformarlo con el objetivo de construir una mejor manera de vivirlo. Con la finalidad de comprender de manera crítica los enormes cambios protagonizados en el trabajo.

¹ “La soledad es la percepción de estar separado de otra gente, de que falta un vínculo [...] La soledad parece una falta de conexión y, por lo tanto, una falta de imposición. Pero puede ser tan dolorosa que la gente se comprometa ciegamente a un matrimonio, a un trabajo o a una comunidad, y sin embargo descubrir que cuando está con otros, sigue estando sola.” (Sennett, 1982: 12).

Esta experiencia vivida en el proceso investigativo me permitió salir de esa soledad, compartir, dialogar, ser interlocutora con mis compañeras de las Supervisiones de Educación Preescolar del municipio de Ecatepec. En estos encuentros, comencé a construir una mirada diferente, más crítica y fuerte hacia mi quehacer cotidiano.

Espero que con esta investigación se abra un espacio para la escucha entre las maestras que se desempeñan en la Supervisión de Educación Preescolar, pero también para animar a más investigadoras(es) para que se adentren a la cultura de dicho nivel, rico en prácticas de intervención docente, mismas que demandan poner la visión en ellas.

La investigación tiene un carácter multidisciplinario; la sociología juega un papel muy importante para la construcción y el análisis, con autores como Max Weber, considerado el fundador de la sociología moderna; y de la altura de los sociólogos como Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Pierre Bourdieu; y de los aportes a la sociología de Michel Foucault.

La investigación realizada es de corte cualitativo, a través de la etnometodología. Los estudios desprendidos de esta modalidad investigativa “analizan las actividades cotidianas como métodos que sus miembros usan para hacer que esas actividades sean racionalmente-visibles-y-reportables-para-todos-los-efectos-prácticos, es decir, «explicables» (accountable),² como organizaciones de actividades cotidianas corrientes.” (Garfinkel, 2006: 1). Se develan de esta manera, las Figuras de la Supervisión al relatar o narrar sus acciones cotidianas en el desempeño de su trabajo, hechos dignos de ser interpretados, y que nos llevan a comprender su actuar.

Esta tesis está estructurada en tres capítulos: En el primero titulado *El contexto actual del trabajo en la Supervisión de Educación Preescolar*, se inicia con un ejercicio de implicación, donde se relata mi experiencia para llegar a trabajar a una Supervisión Escolar de Educación Preescolar en el municipio de Coacalco y que pertenece a la Subdirección Regional de Educación Básica de Ecatepec (SREBE). A su vez, se problematiza la situación de la introducción de la tecnología al trabajo de la Supervisión escolar a través del cambio de estrategia de comunicación; lo que ha propiciado un incremento en el uso del correo electrónico y el *WhatsApp*. También se plantea, la

² Se traduce como: narrar, relatar, rendir cuentas, justificar o explicar. Con base en la perspectiva de Garfinkel (2006: 1).

influencia de la implementación del Servicio Profesional Docente en el trabajo que desempeñan las Figuras de la Supervisión.

En este mismo capítulo, se desarrolla la categoría teórica central: el *trabajo*, se hace una revisión histórica de la noción, y se conceptualiza el trabajo en la Supervisión Escolar. Se establecieron *Dimensiones del trabajo en la Supervisión* (Martínez, 2009), que me permitieron ordenar y organizar la información recolectada en el trabajo de campo. Asimismo, se sitúa históricamente a la Educación Preescolar y a la Supervisión. Se hace un primer acercamiento a las Supervisiones del municipio de Ecatepec, mostrando el número de escuelas a su cargo. Se identifican algunas características del contexto municipal y se revisa de manera general las condiciones de las tres Supervisiones Escolares donde se llevó a cabo la investigación (número de escuelas, de docentes, directores y alumnos que son atendidos). Por último, se plantea el enfoque y metodología del estudio de esta investigación; así como, las técnicas empleadas (encuesta y entrevista a profundidad).

En el segundo capítulo, que se titula *La corporalidad y el entorno de la Figura*, me sirve de marco contextual en la investigación. Se hace una caracterización de las *Figuras* de la Supervisión, considerándoseles *agentes*; posteriormente se plantea la postura ante las interlocutoras en esta investigación (metodologías horizontales), ya que se pone en el centro al sujeto a través de un diálogo franco y abierto. Luego se identifican las singularidades de las Figuras, adentrándome a las trayectorias personales y profesionales de las interlocutoras. Después se caracteriza a las mujeres maestras que trabajan en las Supervisiones del nivel de Preescolar, en el apartado *La corporalidad de la Figura*. Por último, en este capítulo, se contextualiza el entorno donde desempeñan su trabajo.

El tercer capítulo *Elementos constitutivos del trabajo desde las Figuras de la Supervisión*, a través de las dimensiones del trabajo en la Supervisión, se ordenan las experiencias, historias y prácticas de gestión que desarrollan las integrantes de la Supervisión en su día a día, todo esto, con base al análisis de la evidencia empírica recuperada en el trabajo de campo. La información se organizó en tres dimensiones: a) dimensión subjetiva – afectiva, b) dimensión histórico – institucional, y c) dimensión del proceso de trabajo técnico en la Supervisión Escolar. Cada una de éstas con uno o dos apartados que dan cuenta de las categorías reveladas a través del proceso investigativo.

Al concluir esta tesis se presentan las reflexiones finales que contienen los hallazgos y aportes de este proceso investigativo, y, donde los lectores encontraran elementos que contribuyen al acercamiento de la Supervisión escolar vista desde la acción y explicaciones cotidianas que dan de ella misma los propios miembros que la componen y la construyen, las Figuras de la Supervisión de educación preescolar.

Por último, retomo la *crisis* que enfrente después de 30 años de servicio en un espacio amado por mí (la Supervisión escolar) y que me ha hecho ser quien soy, dicha crisis, a lo largo del tiempo y a través de las diferentes situaciones contextuales, desencadenó en mí la necesidad de acercarme desde otra mirada a mi entorno de trabajo, de romper las certezas, de salir de esa *zona de confort* que vivía con muchos problemas y dolor. Revisar los cambios que rompieron la estabilidad de mis estructuras, permitió abrirme al campo de la investigación, tomar distancia y reflexionar sobre mi habitar el eco-sistema social de la Supervisión; me ayudó, como propone Morin, a “distanciarnos de nosotros mismos, mirarnos desde el exterior, objetivarnos, es decir, reconocer, al mismo tiempo, nuestra subjetividad.” (2009: 72); entendiéndolo a su vez, que este esfuerzo, generará una incertidumbre ya que nunca seremos capaces de encontrar toda la verdad de lo que ocurre en esta instancia. Es ver a la crisis como inicio del movimiento.

CAPÍTULO 1

EL CONTEXTO ACTUAL DEL TRABAJO EN LA SUPERVISIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

“La labor de nuestro cuerpo y el trabajo de nuestras manos” pasan a ser uno y lo mismo, ya que ambos son los “medios” para “apropiarse” de lo que “Dios ... ha dado ... en común a los hombres”.
Hannah Arendt

Presentación

Este capítulo representa la construcción de la estructura de toda la investigación, se aborda la problematización a partir de mi experiencia y práctica, fundamentada en el análisis teórico que deviene de diferentes campos de estudios (de la gestión, de las prácticas y del análisis institucional, entre otros); además de los elementos contextuales de lo que significa la Ley del Servicio Profesional Docente y de la introducción de la tecnología en las prácticas de la Supervisión. También contiene el esbozo de la parte metodológica y estructuración del trabajo de campo. En este capítulo hay un apartado donde se abordan las categorías centrales de *trabajo* y las *dimensiones del trabajo en la Supervisión*. Asimismo, planteé el escenario donde se llevó a cabo la investigación, se inició con una mirada histórica de la educación preescolar y de la Supervisión en México, para dar paso al contexto donde se desarrolló la presente. Y, por último, la orientación para el análisis se abordó a través de la etnometodología, lo cual permitió comprender cómo las Figuras de la Supervisión y sus prácticas crean, construyen y reconstruyen su realidad concreta: el trabajo en la Supervisión escolar.

1.1 Narrando la experiencia: el trabajo en la Supervisión de Educación Preescolar

Hacer un alto y repensar lo que se ha hecho cotidianamente durante toda una vida profesional, reflexionar por qué se hizo tal o cual tarea, romper con los esquemas ya establecidos por la rutina, hacer las cosas porque así se tienen que hacer, porque alguien más así lo indica. Esto me llevó a darme cuenta de que era el momento de cambiar y mover mis esquemas, de dislocar mis ideas; de ahí que dispuse volver a estudiar formalmente después de más de veinte años. Michael Fullan nos dice “Nos hemos acostumbrado tanto a la presencia del cambio que rara vez nos detenemos a pensar qué significa realmente, tal y como los estamos experimentando a nivel personal.” Y más adelante cita “Lo esencial del cambio es la forma en que los individuos se enfrentan a esta realidad” (2004:

36). Por lo cual decidí inscribirme a la Maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Es necesario para mí narrar lo que ha sucedido, lo *vivido* en los 14 años que como Auxiliar Técnico Pedagógico (en lo subsecuente Auxiliar), desempeñé en la Supervisión de Educación Preescolar, porque como dice Elvia Taracena: “La elección de una disciplina o de un tema de investigación por un estudioso de las ciencias sociales se encuentra inevitablemente en relación con su trayectoria de vida y sus experiencias.” (2002: 118). Es importante tomar distancia de la vida cotidiana en la Supervisión y desnudar un poco el alma, expresar mis pensamientos y sentimientos.

Desde el momento que me invitaron a integrarme al equipo de Supervisión la situación fue complicada ya que, tanto la Supervisora como yo, tuvimos que visitar muchas oficinas gubernamentales y sindicales para posterior a un año se me otorgara el nombramiento como Auxiliar. Recalco que, durante ese año, estuve auxiliando a la Supervisora Escolar (en lo subsecuente Supervisora) en las tardes sin recibir remuneración alguna, después de desempeñar mi trabajo en la Dirección en un Jardín de Niños, con el afán de que se viera mi compromiso. Cuando por fin se logró la entrega del nombramiento el 1 de febrero de 2001, me enfrento a la organización de la documentación y de visitas a las escuelas que integraban en ese entonces la zona, esto por diversas razones (administrativas, pedagógicas y/o de organización), también podía dedicar tiempo para la lectura de tipo académico de manera sostenida, participar en los Talleres Generales de Actualización, colaborar con el Centro de Maestros de Ecatepec como facilitadora en los cursos de Carrera Magisterial. Todo esto permitía que se tuviera un mayor acercamiento a directivos y docentes de la zona.

También debo aclarar: para ese momento, la Supervisión Escolar, ya cuenta con otra integrante en el equipo, la Asesora Metodológica (en lo subsecuente la Asesora), Figura que se incorporó a partir del año del 2000, conformándose con tres integrantes: la Supervisora, la Auxiliar y la Asesora. Cabe mencionar, que no había ningún documento que definiera las funciones de las Figuras de la Auxiliar y la Asesora, sólo se contaba con lineamientos normativos que indicaban las atribuciones del Supervisor; esto propició que en cada Supervisión se les asignaran de manera indistinta actividades diversas como parte de su quehacer, según las necesidades de cada una de éstas (necesidades o *imaginarios* de estructura).

Ya desde ese momento, el trabajo que estas Figuras desarrollaban se fue delineando; nosotras como Auxiliares nos hacíamos cargo de los aspectos administrativos y las Asesoras, de los aspectos pedagógicos. Este cambio en las actividades propició que las Auxiliares convirtiéramos nuestro trabajo en receptor de circulares y oficios, con indicaciones o proyectos que las escuelas debían ejecutar, para que luego, las directoras de la zona reportaran o informaran a la Supervisión, y la Auxiliar, a su vez, realizara el concentrado para enviarlo a las instancias superiores. La carga administrativa aumentó considerablemente, propiciando que las Auxiliares nos concentráramos únicamente en estos aspectos del trabajo administrativo, y que participar en actividades pedagógicas sólo las realizaran las otras dos Figuras. La carga era y es tan fuerte en algunas temporadas que, si esta Figura quiere “cumplir” con todas las acciones que se le encargan, termina exhausta.

Al principio el *correo electrónico oficial* fue ganando paso como una de las obligaciones de la Auxiliar, su revisión debía ser constante a fin de que se realizara alguna de las acciones de los muchos programas por operar dentro de las escuelas.

1.1.1 Nuevas relaciones entre la tecnología y el mundo de trabajo en la Supervisión de Educación Preescolar

Puedo mencionar que antes, el sistema de comunicación a través del cual las Supervisiones escolares se solían relacionar con la instancia superior, es decir, con la Subdirección Regional de Educación Básica, ha cambiado, volviéndose cada vez más acelerado. Antes la información llegaba a través de las reuniones con los Supervisores Escolares de los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, aproximadamente cada quince días. En estas reuniones, Supervisoras y Supervisores revisaban y analizaban los documentos que les eran entregados, y así operar la información al interior de su zona escolar.

Esto implicaba una interacción cara a cara, interacción de presencia, que establecía la comunicación directa entre los actores haciéndolos conscientes de lo que involucraba realizar tal o cual acción dentro de las zonas escolares. Tenían a su vez, el espacio y tiempo para poder organizar la información con su personal (Auxiliar y Asesora), podían prever las situaciones, recursos

materiales y humanos para que las escuelas realizaran las actividades, u, organizar lo que fuera necesario al interior de la Supervisión y/o con las escuelas, así como los detalles para la correcta elaboración de los documentos y los tiempos de entrega. Otra de las actividades que realizaba la Supervisión era la asesoría a directoras, regularmente administrativas y organizativas, y con los docentes de tipo técnico-pedagógico. Pero, a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, éstas disminuyeron en *pro* de no distraerlas de otras actividades prioritarias, y casi siempre, eran sustituidas en el caso de las directoras por un instructivo que les indicaba qué hacer.

Por todo lo expuesto, es necesario preguntar: ¿Qué tipo de interacciones se establecían con las autoridades, directivos, docentes y entre los integrantes de la Supervisión?, cuando la comunicación era cara a cara, de persona a persona, donde había la oportunidad de dialogar y expresar sus puntos de vista, de ponerse de acuerdo o de opinar sobre las cuestiones tratadas en las reuniones, de la pertinencia de hacerlo de una u otra forma, y ¿qué tipo de interacciones se establecen en este tiempo acelerado?, ¿qué propicia en las interacciones?, cuando ya no hay un acercamiento humano, sino uno mediado por la tecnología de la comunicación.

La aceleración del tiempo propició el cambio de estrategia de comunicación, provocando en ocasiones resistencia de algunas maestras por no adaptarse a estas nuevas formas de *relación laboral tecnificada*; en otras, agilizando las cosas haciéndolo más rápido, liberando el tiempo a las necesidades de los diferentes actores evitando *perder tiempo* en trasladarse para entrega de la información solicitada.

La implementación del uso del *correo electrónico* como medio de comunicación entre la Subdirección y la Supervisión, cambió la dinámica, acelerando el tiempo y cantidad de información solicitada. Este precipitado flujo de información ha sometido a la Figura de la Auxiliar en la *secretaría* de la Supervisión Escolar. Lo que impide un mayor acercamiento a la vida cotidiana de las escuelas, al desarrollar un trabajo netamente de oficina. ¿Es posible establecer metas en común bajo estas condiciones de trabajo?, esta situación, ¿qué sentido o rumbo da al trabajo?, ¿nos da identidad?

El flujo de información que llega a la Supervisión es tal, que ha permeado la relación con las directoras escolares, esta comunicación se ha *tecnificado* y a través del *correo electrónico*, los *teléfonos celulares* y la creación de grupos de *WhatsApp*, se despersonaliza el diálogo y la comunicación entre la Supervisión Escolar y el cuerpo de directoras, lo que propicia que en menos ocasiones se tengan reuniones cara a cara. Muchas veces, el único contacto es cuando tienen que hacer entregas de documentación en papel, y esto, también ha cambiado, ya que en repetidas ocasiones la entrega es a través del correo electrónico o de diversas plataformas, y sólo queda a la Supervisión revisar el cumplimiento de las acciones realizadas por las directoras en éstas o concentrar la información que hacen llegar por ese medio.

Esta dinámica relacional *tecnificada* establecida entre la Supervisión con las instancias superiores, así como, con las directoras escolares ha provocado cambios en cómo se percibe el trabajo que desempeñamos, alterando la forma de convivir y trabajar. Como señala Tedesco, “existe una fuerte demanda social por incorporar las nuevas tecnologías a la educación, muchas veces ejercida sin demasiada información acerca del valor real de esta incorporación. Diseñar *estrategias de comunicación destinadas a calificar las demandas educativas* puede ayudar a crear un contexto más favorable para su incorporación con ritmos y modalidades más adecuadas a las necesidades educativas.” (2003: 9). Y en muchas ocasiones, no hay una adecuada capacitación y preparación de los programas que se implantan, lo que me permite plantear la tesis de que la *tecnificación* administrativa se convierte en un arma de doble filo, ya que estamos más comunicados, pero de una forma menos precisa, debido a que las indicaciones en muchas ocasiones no son puntuales, generando una falta de sentido de la información solicitada a partir de esta estrategia de comunicación, además de problemas de interpretación de los sujetos involucrados. Asimismo:

Esta demanda introduce nuevos desafíos a la institución educativa y sus agentes. Estos últimos deben estar más informados acerca de la lógica de desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas y de su incorporación en todas las esferas de la vida social. (Tedesco y Fanfani, 2002: 10)

La colaboración que existe entre los integrantes del equipo de Supervisión, también se ha visto afectada, obstaculizando la articulación entre las diversas acciones del trabajo que realiza cada una de las Figuras que le toca hacer a cada uno; formando una división entre el equipo que genera tensiones y conflictos.

Repensar cómo nos comunicamos se hace ineludible, ya que la manera en qué lo hacemos condiciona el tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de la Supervisión, las instituciones a su cargo, con los padres de familia y con las autoridades educativas. Las condiciones de trabajo en la Supervisión han cambiado, desplazando el acercamiento cara a cara con los diferentes actores del quehacer educativo y de las formas de considerar su trabajo. Debiendo desarrollar otro tipo de habilidades para poder cumplir con el inmenso grupo de tareas y de flujo de información que deben manejar cada una de las Figuras de la Supervisión. Una Figura, la Auxiliar entrevistada reconoce este hecho cuando menciona:

[...] en cuanto establecer una relación como tal, yo creo que se ha ido desvirtuando porque ya no hay esa relación física [...] (FIG2-AUX/26022018).

Y con añoranza la Asesora comenta:

[...] se nos ha complicado mucho las redes sociales, por lo mismo en nuestros tiempos éramos de tú a tú; y era mucho placer sentarnos a tomar un café, el tener que conversar cinco o diez minutos sobre algo [...] y ahora todo es por correo [...], a veces es el *WhatsApp* por la premura, [...] nos urge entregar esta información [...] (FIG3-ASE/12032018).

¿Qué tipo de cambios y condiciones generan estas nuevas formas de trabajo?, ¿posibilita e impacta en los aprendizajes de los alumnos de educación preescolar?, ¿es necesario mejorar la comunicación?, en esta nueva forma de relacionarnos, ¿existen problemas de comunicación en las Supervisiones de Educación Preescolar?, ¿Qué implicaciones tiene el flujo de información unidireccional?

Desde esta *nueva* estrategia de comunicación, ¿Qué prácticas de gestión y pedagógicas promueve?, ¿Qué lugar ocupa la comunicación en el mejoramiento de la calidad, en la equidad y la profesionalización educativa de las directoras y docentes de las zonas? Las organizaciones viven una transformación que exige revisar todas nuestras concepciones, incluso aquellas que hasta ahora parecían obvias.

Las exigencias de instancias superiores probablemente no van a cambiar, pero por lo mencionado, me lleva a plantear la siguiente pregunta ¿qué aporta la investigación en el campo de estudio de la gestión, al análisis de la tecnificación y las práctica e interacciones de la Supervisión?

Estos cuestionamientos de carácter retórico me hacen pensar, sin el afán de promover iniciativas o políticas *universales* para las Supervisiones, en cómo los cambios están impactando en la forma en que se relacionan y trabajan las Figuras de la Supervisión al reestructurar sus procesos de gestión, y de integrar las tecnologías de la comunicación a su quehacer.

1.1.2 Cambios en el ambiente de trabajo: la puesta en marcha del Servicio Profesional Docente

El proceso actual de Reforma de la Educación Básica³ en México también ha despertado una gran incertidumbre entre los integrantes de la Supervisión Escolar, principalmente en la Figura del Auxiliar, ya que esta categoría no se encuentra en el catálogo de puestos de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD). Pero también en la Figura del Asesor Metodológico, quién debe concursar para obtener de manera definitiva su plaza y convertirse en lo que en el Subsistema Educativo Federal es el puesto de Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Pero además esta incertidumbre crece al no permitirles el registro para que concursen por el cargo de Supervisor Escolar.

En apoyo a lo anterior, cito las bases de la convocatoria para concursar en la promoción a categorías con funciones de Supervisión de Educación Básica para el ciclo escolar 2017- 2018:

Podrán concursar para promoción a categorías con funciones de Supervisión (Supervisor, Inspector, Jefe de Zona, Jefe de Sector o Jefe de Enseñanza) de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria, incluyendo Educación Especial), según corresponda:

1. Docentes frente a grupo.
2. Quienes desempeñen funciones de Dirección (Coordinador de Actividades, Subdirector o Director, con o sin la categoría específica).
3. Quienes desempeñen funciones de Supervisión (Supervisor, Inspector, Jefe de Zona, Jefe de Sector o Jefe de Enseñanza) sin la categoría específica, hasta antes de la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente.
4. Quienes desempeñen alguna de las funciones de Supervisión especificadas en el punto que antecede, con la categoría específica de Supervisor, Inspector, Jefe de Zona, Jefe de

³ La reforma constitucional fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013.

Sector o Jefe de Enseñanza, que aspiren a otro tipo de función de esta naturaleza, de conformidad con sus expectativas de desarrollo profesional y a las necesidades educativas. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD, Convocatoria Promoción 2017-2018).

El que estas plazas no se reconozcan, ¿complejiza el trabajo de las Supervisiones?, ¿qué tipo de sentimientos genera en los integrantes del equipo? A su vez, esta situación, ¿afecta a las relaciones internas entre los sujetos que laboran en la Supervisión, de la comunicación con instancias superiores y del trabajo con escuelas de la zona? Este contexto, ¿ha generado condiciones de satisfacción?, o, ¿insatisfacción?, ¿cómo están viviendo el proceso de reforma educativa?, ¿qué implicaciones tiene para las funciones que las Figuras de la Supervisión venían desempeñando?

Es lógico pensar que con el arribo del Servicio Profesional Docente habrá cambios en las condiciones para el ingreso, permanencia y promoción de los trabajadores de la educación, porque hay cambiado las reglas del juego. Esta investigación pretende comprender cuáles son esos cambios en un espacio muy específico, como lo es una Supervisión de zona, así como el tipo de interacciones que se generan, los marcos de referencias que ocupan estos actores para afrontarlos, el cómo logran identificarse con esos los otros, sus pares, o los miramos cómo extraños, ajenos a lo que les corresponde hacer. Muchas de estas dudas, trataré de resolverlas, por medio de las narraciones de los actores principales, las Figuras de la Supervisión, maestras con muchos años en la función, también con quién tiene pocos años en la función y recién está entendiendo y asumiendo la tarea; y de quienes tienen una experiencia rica que ha proporcionado las vivencias de trabajo en la Supervisión Escolar.

1.2 Preguntas y objetivos de la investigación

Generales

- ¿Qué sentidos y significados construyen en la cotidianidad del trabajo las Supervisoras, Auxiliares y Asesoras que integran la Supervisión de Educación Preescolar?
- ¿Qué situaciones o aspectos le dan sentido al trabajo en la vida cotidiana de las Supervisiones de Educación Preescolar?

Subsidiarias

- ¿Qué implicaciones tiene para los sujetos que se desempeñan en una Supervisión de Educación Preescolar las transformaciones derivadas del avance tecnológico?
- ¿Cómo perciben las integrantes de la Supervisión el trabajo que desempeñan en ésta?
- ¿Cuál es el sentido de la Supervisión para las directoras y las docentes en el contexto actual?

Objetivos de la investigación

- Comprender los sentidos y significados que se construyen en la cotidianidad del trabajo entre Supervisoras, Auxiliares y Asesoras de Educación Preescolar.
- Analizar las situaciones o aspectos que le dan sentido al trabajo en la vida cotidiana de las Supervisiones de Educación Preescolar para resignificar las tareas y acciones que realizan cada una de las Figuras que la integran.

1.3 Encuentros con el campo de estudio para la construcción de la investigación

El estado del conocimiento en el campo educativo nos brinda un análisis y valoración de la investigación realizada hasta el momento, para encontrar lo que se ha escrito sobre la temática a investigar, identificar las interrogantes planteadas y las maneras de resolverlo, y así poder construir conocimientos con base en lo ya planteado (Hirsch y Yurén, 2013).

Se revisaron las tesis de maestría y doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), que tuvieran como temática a la Supervisión Escolar; se analizó de éstas la metodología empleada, bibliografía, el tipo de estudio y el contexto de la investigación.

Las tesis analizadas en el ISCEEM fueron: de Eréndira Piñón Avilés *La tarea de supervisar: Una mirada desde la cotidianidad del sector escolar en educación secundaria*, esta investigación se realizó desde un sector escolar del Subsistema Educativo Federalizado en el Estado de México. Se analizaron diferentes Supervisiones Escolares del nivel de Secundaria, en específico a la Figura del Supervisor Escolar. La investigación fue de corte cualitativo, se empleó como metodología la etnografía. En su trabajo de investigación revisó programas y proyectos de política educativa nacional e internacional. Consideré relevante esta aportación para la investigación que realicé retomando las tendencias internacionales de la función supervisora que se aborda en esta tesis.

La supervisión de educación primaria: Nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador (el caso del Estado de México), Tesis de doctorado de Fernando Flores Velázquez, esta investigación se llevó a cabo en el entonces Departamento Regional de Educación Básica Toluca, considerando a 20 Supervisores escolares del nivel de Primaria de las 48 zonas de dicho Departamento Regional, así como, de 5 Supervisores jubilados. Se empleó una investigación cualitativa con un enfoque multireferencial, donde sobre todo resalta los aspectos de la modernización educativa. Esta tesis apoyó a la investigación por el tratamiento metodológico que le dió al diálogo con los Supervisores Escolares.

En la tesis de maestría: *La planeación estratégica en la supervisión escolar S-109/10: entre la inconmesurabilidad del discurso y la acción*, de Jeimy Vanessa García Cadena (2013), se analiza la elaboración de la planeación estratégica dentro de la Supervisión escolar, constatando qué elementos intervienen para su elaboración y revalorando la Figura del Asesor Metodológico dentro de la vida académica de la Supervisión, centrándose en la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) de una de las escuelas del nivel de Secundaria de la zona escolar S109 del Subsistema Educativo Estatal, así como de la elaboración del Plan Estratégico de la Supervisión Escolar (PETSE). Ésta investigación me apoyó porque recupera la idea de la visión de la Figura del Asesor Metodológico ante las tareas que le corresponden realizar como parte del equipo de la Supervisión.

Y por último la tesis de maestría: *Un acercamiento a la complejidad de la supervisión escolar: espacio de mediación*, de Fernando Flores Velázquez. La investigación gira en torno a la Figura del Supervisor escolar, de los testimonios y diálogo con ellos, así como de todo lo observado en las visitas que junto con los supervisores realizó, además de las reuniones de trabajo en las zonas escolares a las que asistió. Ésta investigación se realizó con un enfoque multireferencial empleando principalmente la metodología fenomenológica. Esta tesis fue un referente para mi investigación ya que aborda ampliamente la historia reciente de la Supervisión en el Estado de México.

Asimismo, se revisaron las ponencias presentadas en los X y XI Congresos Nacionales de Investigación Educativa, identificando los trabajos sobre Supervisión Escolar, gestión educativa y la Educación Preescolar.

Una de las ponencias presentadas en el X Congreso, es la de Tomasa Ortega Jiménez titulada *La supervisión escolar y la actualización en el marco de la gestión educativa*, se centró en reconocer si los Supervisores recuperan elementos teóricos y metodológicos de los cursos de actualización para desempeñar su trabajo e identificar aquellos que contribuyen al mejoramiento de sus prácticas, a partir del enfoque de la gestión. La investigación se llevó a cabo en el estado de Puebla con Supervisores Escolares de Primaria, es de corte cualitativo, a manera de estudio de casos. Esta ponencia me auxilió a realizar una identificación del trabajo de la Supervisión escolar.

Desafíos en la formación del Supervisor escolar como gestor de comunidades académicas en la sociedad del conocimiento de Carlos Topete Barrera, María Myriam Chávez Jaramillo y Cecilia García Márquez. El propósito central de su trabajo era identificar las competencias que requiere el Supervisor Escolar de educación física para gestionar comunidades académicas en la educación básica. El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo; el universo de observación estuvo conformado por actores que estuvieran involucrados en el proceso de Supervisión, fueran actores, investigadores, así como especialistas en sociedad del conocimiento a nivel nacional e internacional.

Las prácticas de las supervisoras del nivel preescolar después de la obligatoriedad: Continuidades, contingencias, tensiones y significados de Lucía Rivera Ferreiro. Esta ponencia tiene como contexto un momento histórico para el nivel de preescolar y para las Figuras de la

Supervisión escolar: la obligatoriedad, y como contingencia, la aplicación de retiro voluntario de la Figura de la Supervisora de preescolar en el Distrito Federal. Esta renovación de la Supervisión escolar trajo como consecuencia que las Supervisoras nuevas que carecían de experiencia y preparación enfrentaran el proceso de implementación del nuevo programa, a las demandas y dificultades que sufrían las escuelas a su cargo, así como, a un incremento notable de solicitudes de incorporación de planteles particulares. La investigación enfoca su atención en las prácticas de las Supervisoras del nivel, pretende reconstruirlas, parte de distinguir entre Supervisión y Supervisoras, realiza un análisis sincrónico, donde pretende vincular distintos acontecimientos ocurridos en un mismo período histórico. La revisión de este contexto complejo me ayudará a entender el proceso vivido en la Supervisión del nivel de preescolar del Subsistema Educativo Estatal, identificando qué prácticas dan sentido y significado al trabajo que realizan. Es importante rescatar esta investigación porque es de las pocas que investigan a la Supervisión escolar del nivel.

Otras ponencias revisadas son:

La inspección escolar en Sonora. Una mirada retrospectiva de Ricardo Aragón Pérez y María Antonieta Mexía Soler

El Asesor Técnico Pedagógico, los significados de su práctica de Erick Omar Lee Meneses y José Antonio Serrano Castañeda.

Percepciones y representaciones del Asesor Técnico/pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del Subsistema de Educación Básica en Tlaxcala de Rosa I. García Herrera, Daniel A. Jiménez Estrada y Miguel Á. Netzahualcóyotl Netzahuatl.

Asimismo, otra aportación significativa se basó en el análisis a la investigación desarrollada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus siglas en inglés, *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*, cuyos objetivos consisten en: “ayudar a los países para el diagnóstico y la reforma de los servicios de supervisión y de apoyo existentes e identificar estrategias prometedoras para su reorganización y fortalecimiento” (IIPPE, 2002: 9); y el estudio coordinado por investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Dirección de

Indicadores Educativos (DIE) del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en el año de 2008, denominado *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* cuyo propósito central fue: “elaborar un marco de referencial conceptual acerca de los agentes y procesos educativos que coadyuve a la valoración integral del desempeño del Sistema Educativo Nacional (SEN).” (Robles, 2008: 7)

La gran mayoría de estas investigaciones giran en relación con el Supervisor Escolar o de la Supervisión Escolar como una entidad total o del Asesor Técnico Pedagógico, resaltando sólo su trabajo de manera aislada; y no se menciona a los sujetos que construyen la Supervisión de Educación Preescolar que, en el caso del Estado de México, en el Subsistema Educativo Estatal, son las Figuras de Auxiliares y Asesoras Metodológicas. Es necesario mostrar el rostro de cada una de esas Figuras, que expresen su sentir: alegrías, frustraciones, sentimientos varios, de lo que ha significado el trabajo que han desempeñado en una Supervisión Escolar a través de los años. Entendiendo el *rostro* como nos dice Emma León a “la maleabilidad de rostro que puede adoptar la alteridad humana, su realidad con sentido sólo para aquella o aquel que lo elabora, así como la capacidad para adoptar otras fisonomías” (León, 2009: 8). Revisar la organización del trabajo, las condiciones laborales, la relación con la tecnología y el desempeño; “relatos, narraciones y explicaciones acerca de cómo hacer lo que hay que hacer, quién, cuándo y para qué.” (Nicastro, 1997: 25), que nos ayuden a entender el sentido del trabajo en la Supervisión Escolar, la importancia de este para el trabajo que los docentes y directores desarrollan, las interacciones, las condiciones en las que se despliega, la influencia del uso de la tecnología, así como, las competencias que deben desarrollar.

He de mencionar por último que son pocos trabajos sobre la Supervisión Educación Preescolar centrándose en su mayoría en la Educación Primaria, por lo que espero, ésta investigación pueda ser una ventana a observar lo que ocurre en el nivel de Preescolar, además de propiciar la transformación de las prácticas supervisoras y que a su vez, generen oportunidades de reflexión conjunta sobre la práctica pedagógica de los docentes y directores, replicándose en mejores oportunidades de aprendizaje de las niñas y los niños que asisten a Preescolar.

1.4 El trabajo como categoría teórica: análisis de su construcción

Una categoría central para el desarrollo de ésta investigación es la de *trabajo*, esta categoría tiene una acepción histórica, que se ha resignificado con el paso del tiempo, dándole un carácter polisémico, ya que cuenta con varios significados (labor, cargo, deber, empleo, actuar, ocupación, obligación, tarea), que ubican al trabajo como un elemento básico en la vida cotidiana de la sociedad actual para satisfacer necesidades, orientar la mirada, obtener elementos para el análisis y construcción de conocimiento.

La conceptualización del trabajo como actividad humana, como un atributo específico de la acción del hombre (Rieznik, 2001), se ha transformado; pasando de una idea predominantemente negativa, que se desprende de su definición etimológica, ya que trabajo se deriva del latín *tripaliare*. *Tripaliare* viene de *tripalium* (tres palos) yugo hecho con tres palos en los cuales amarraban a los esclavos para azotarlos. La relación de *trabajo* con *tripalium* no es de *pegar* sino de *sufrir*. Se aplica a cualquier actividad que producía dolor en el cuerpo⁴. Es así como, en la antigüedad, trabajar era una tarea obligada y penosa, que sólo realizaban los esclavos o la servidumbre. Pero a la vez, la tradición judeocristiana muestra una ambivalencia en el concepto de trabajo, asociándolo con el pecado, castigo y padecimientos, y, por el contrario, se refería a este como una actividad bendecida por Dios, antes de que se convirtiera en penitencia.

Es hasta la Ilustración que el concepto de trabajo adquiere un valor positivo. Considerándosele como medio de salvación, ya que la ociosidad invita a la pereza y ésta es enemiga del alma. En esta época, se comienza a percibir al trabajo como un medio de enriquecimiento, dándole la oportunidad a la gente del pueblo obtener un título noble. El siguiente cambio en la concepción y valoración del trabajo se da en el siglo XIX, con la producción en serie, la creación de grupos gremiales y los sindicatos. Concibiéndose como una actividad necesaria para el desarrollo social del ser humano que le permite alcanzar sus objetivos de vida, otorgándole un sentido y una identidad. Pero a partir de mediados del siglo XX, este sentido e identidad que el trabajo le otorga al trabajador se pierde.

⁴ <http://etimologias.dechile.net/?trabajo>

Frederick Taylor en su texto *Principios de la Administración Científica*, propone un conjunto de técnicas y principios para el desarrollo del trabajo, plantea que el trabajo debe ser analizado de forma científica y para ello una tarea específica tiene que ser descompuesta en las partes que conforman el conjunto de acciones requeridas para llevarla a cabo, Finkel, (como se citó en Buitrago, 2013). Así visto, el proceso se convierte en un conjunto de acciones automatizadas.

Es entonces que a partir de los principios tayloristas, Ford incorporaría una serie de innovaciones organizativas que incrementarían la capacidad productiva y *revolucionarían* la organización del trabajo de la industria norteamericana de comienzos del siglo XX. La más famosa fue la cadena de montaje, es decir, la secuenciación de las distintas fases del proceso de trabajo y su interconexión por medio de una cinta transportadora.

El postfordismo aparece en la década de los 80's, llegando en un escenario que establecía la idea de mundo global, con discursos como el trabajo en equipo, el respeto, la tolerancia, la autoevaluación, los estándares de calidad; donde se busca un trabajador más flexible, que pueda hacer varias funciones diferentes a la vez y que pueda aprender nuevas funciones todo el tiempo; es decir, que sea *competente* en varias cosas. Que sepa trabajar en equipo para acelerar la línea de producción, varias personas funcionando con un propósito puntual. Un trabajador acorde a la nueva forma de empresa, es decir polivalente, flexible de pensamiento, lo que implica cambios en la organización de los procesos de trabajo, caracterizado, por la movilidad y la aceleración de los tiempos.

El espacio de Trabajo en la Supervisión de Educación Preescolar reúne un conjunto de Figuras⁵ vistas como sujetos complejos, históricos, sociales y pedagógicos, ubicados en un tiempo y un contexto educativo burocrático⁶. La complejidad de estos sujetos se expresa en sus funciones

⁵ La Figura se refiere al personal docente que tiene el cargo de Supervisor Escolar, Auxiliar Técnico o Asesor Metodológico, y que desempeña una serie de actividades y tareas orientadas a mejorar el quehacer pedagógico de los docentes y directores de las escuelas que integran su zona.

⁶ Este carácter burocrático, se refiere según Max Weber (2011), al tipo de organización administrativa eficiente por excelencia, regida por normas, manuales y lineamientos de carácter legal y formal, organizadas en posiciones jerárquicas con una línea de mando clara, con puestos divididos en tareas simples, rutinarias y bien definidas, considerando a las personas como ocupantes de cargos y funciones.

traducidas en el trabajo que desempeñan y su impacto en los procesos de mejora de la calidad de la educación.

El trabajo que se desarrolla en la Supervisión Escolar, según mi experiencia, se da en dos sentidos; primero, tratando de cumplir con la normatividad, lineamientos y orientaciones, es decir, en el deber ser normativo, y segundo, con base en lo que ocurre en la cotidianidad, enfrentándose a la realidad misma de los hechos, circunstancias e interacciones que ocurren en ésta.

El trabajo definido en el ámbito de la Supervisión Escolar es una actividad humana que tiene un fin, y que pretende transformar y reproducir el sistema; y que a su vez controla. Es así como el trabajo de la Supervisión Escolar se vincula directamente a la estructura burocrática y administrativa del Estado (Weber, 1922); en este modelo burocrático se ve al trabajo como una acción social con un sentido subjetivo y un fin, orientado para obtener una utilidad. A su vez, otra de las condiciones de este trabajo es que es asalariado, de funcionario que ocupa una posición jerárquica. Además, representa un trabajo social que establece vínculos con otros sujetos (directores y docentes, con las comunidades, los conocimientos, con la política y la cultura). Asimismo, es un trabajo intelectual que establece una relación saber-poder, una relación de fuerzas entre los agentes por la posesión y distribución de ese capital específico (Bourdieu, 2001).

El equipo de la Supervisión Escolar como se mencionó con antelación tiene asignado ciertas tareas, divididas entre cada una de las Figuras, la *Supervisora* se encarga de fungir:

Como enlace entre las autoridades educativas y los directores escolares y la comunidad, es responsable de promover entre el personal educativo el conocimiento y aplicación de políticas educativas, de visitar a las escuelas que integran su zona escolar para promover el trabajo pedagógico, ofrecer asesoría técnico-administrativa y técnico pedagógica a directivos y docentes, de impulsar la participación en las actividades educativas de los grupos de la comunidad en especial de padres y madres de familia. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS, 2005c: 6).

El *Auxiliar*, “es responsable de operar procesos y ejecutar tareas de carácter administrativo, para el desarrollo de una gestión educativa de calidad y por consiguiente el logro de los propósitos de la Educación Básica.” (SECyBS, 2005b: 5). Y la *Asesora*, es:

Responsable de fortalecer los procesos y tareas académicas al interior de la zona escolar y de las escuelas que la integran, con el fin de lograr los propósitos de la Educación Básica; a través de actividades de asesoría capacitación, acompañamiento e intervención pedagógica, con el personal directivo y docente. (SECyBS, 2005a: 6)

Las Supervisiones de Educación Preescolar constituyen un ámbito de trabajo particular, en donde la zona escolar (escuelas que están a su cargo y que están delimitadas en un territorio específico) se convierte en un espacio de trabajo que se percibe difuso y conflictivo; enmarcado por una normatividad, que en el caso de Subsistema Educativo Estatal corresponde a los *Lineamientos Operativos del Supervisor, del Auxiliar y del Asesor Metodológico*, que le da ese *deber ser*, es decir, lo instituido en el trabajo de la Supervisión. Pero dentro de ese marco o estructura que le da a la Supervisión la normatividad, se encuentra esa realidad que se vive cotidianamente (práctica cotidiana), en este plano, se encuentran las relaciones, las expectativas, los deseos que se establecen entre los sujetos que conviven en ésta y lo que valoran de su trabajo. Es así como el trabajo en la Supervisión implica una serie de tareas, aspectos complejos y prácticas.

1.4.1 Dimensiones del trabajo en la Supervisión

Se hizo necesario para esta investigación establecer dimensiones sobre el trabajo en la Supervisión de Educación Preescolar, que permitan identificar las condiciones en que se da éste. Entendiendo al concepto de dimensión, del latín *dimensio*, *-ōnis*; como “un aspecto o una faceta de algo”⁷, como una categoría ordenadora de la información, es decir, que hace alusión a las características que se encuentran en la lógica del trabajo en la Supervisión Escolar. Al apelar al significante *dimensiones* se hace referencia a la “demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno” (De Alba, Viesca, Alcántara, Esteban y Gutiérrez, 1988: 10); en este sentido *dimensiones* es una categoría porque nos ayuda a organizar la información construida en el proceso de recolección de datos en la cotidianidad del trabajo de la Supervisión.

Con esto se pretende dar sentidos a éste, revisando las relaciones, interrelaciones y mediaciones, que constituyen a la Supervisión de Educación Preescolar; para lo cual tomaré como base, las

⁷ Consultado en: <https://definicion.de/dimension/> (16 de octubre de 2017).

dimensiones del trabajo docente que maneja en los estudios realizados en Argentina la investigadora Deolidia Martínez (2009), las agrupa en tres categorías: a) dimensiones subjetivas y afectivas, b) dimensiones histórico-institucionales y c) dimensiones del proceso de trabajo docente. Esta última dimensión para el caso de la investigación en curso se denominará: *dimensiones del proceso técnico de trabajo en la Supervisión Escolar*.

Estas dimensiones se articulan, son dinámicas, y en la realidad, se desdibujan entre ellas las fronteras que para efectos de la investigación se plantean. En el trabajo de la Supervisión intervienen significados, percepciones y acciones de los sujetos que la habitan, es decir, del equipo de la Supervisión Escolar, se puede decir, cargada del aspecto personal o biográfico; asimismo, intervienen aspectos contextuales: político-institucionales, administrativos y normativos.

1.4.1.1 Dimensiones subjetivas y afectivas

Esta dimensión abarca la percepción que las Figuras de la Supervisión de Educación Preescolar tienen del espacio de trabajo, y de cómo lo conciben; así como sus prácticas de interacción en el espacio y en el tiempo de la Supervisión. El sentido que le dan, qué piensan y sienten, cómo nombran y perciben su trabajo, hechos y sucesos de la vida cotidiana en la Supervisión; y finalmente, también tiene que ver con el deber ser de estos sujetos.

Los aspectos que abarca ésta son: los sentimientos, las emociones, cómo actúan ante las diferentes situaciones que se les presenten, el lenguaje empleado, intereses, opiniones, deseos, motivaciones, utopías y necesidades de trabajo en la Supervisión, cómo se relacionan las Figuras con los otros, (alteridad⁸) (afectos, encuentros y desencuentros, formas de cooperar y rivalidades, armonía y tensiones, comunicación y construcción) (la autocategorización que las Figuras hacen de sí mismas, y al mismo tiempo, el uso del poder), así como, el liderazgo de los integrantes del equipo de Supervisión; pero también, con las formas de ser de cada una de las Figuras de la Supervisión (académica, cultural, político y social).

⁸ Y donde, adopto ante el Otro una actitud ética. En Levinas y la alteridad: cinco planos, de Olaya Fernández (2015)

1.4.1.2 Dimensiones histórico-institucionales

Son los hechos o sucesos por los que han pasado las Figuras que integran la Supervisión de Educación Preescolar en su lugar de trabajo en un tiempo político y un espacio concreto (desde que se han creado nuevas Figuras en la Supervisión, el Servicio Profesional Docente y las reformas educativas que se han llevado a efecto en los últimos años); y con diversos propósitos. Así como también a las leyes, normas y lineamientos que rigen en el trabajo, como por ejemplo, los Lineamientos Operativos elaborados por la Subdirección de Educación Elemental de la Dirección General de Educación Básica de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS)⁹, la Ley del Servicio Profesional Docente, entre otras; vistas éstas como ideales y valores institucionales, que regulan nuestro actuar y la identidad institucional; así como, la temporalidad y la territorialidad, entendidas éstas, en cómo viven ese tiempo, qué uso le dan, y cómo se apropian del tiempo y el espacio en la Supervisión; es decir, las formas de construir temporalidades y territorialidades, con sentidos que cruzan lo geográfico.

Los aspectos que integran esta dimensión son: Cuándo se creó, quiénes la integraban, en qué año, el contexto o lugar dónde estaba o ha estado, circunstancias de los cambios de personal o del lugar de la sede de la Supervisión (historia de las acciones de la(s) cultura(s) en la Supervisión). Conocimiento de las leyes, normas y lineamientos que las Figuras tienen con respecto al trabajo que desempeñan (misión y visión del trabajo), y las leyes, normas y lineamientos que rigen en las escuelas a su cargo (a nivel federal e institucional, es decir, de la escuela misma), las prácticas cotidianas en la Supervisión, las relaciones que establece con la instancia superior y con las escuelas (la Supervisión como bisagra¹⁰), lo instituido y lo instituyente, el papel que juega la Supervisión.

⁹ Ahora, Secretaría de Educación del Estado de México.

¹⁰ “El espacio laboral de este colectivo se sitúa en el eje de la *bisagra* que lubrica y favorece el mecanismo de conexión entre las dos piezas que conforman, por una parte, los centros escolares y, por otra, las autoridades educativas.” es decir, “constituyen un dispositivo de enlace y cooperación imprescindible.” (Antúnez, S., Silva, B., González, J., y Carnicero, P., 2013) [Cursiva de los autores].

1.4.1.3 Dimensiones del proceso de trabajo técnico en la Supervisión Escolar

Condiciones en las que se realiza el trabajo, considerando el espacio que ocupan y las acciones que pueden desarrollar, el tiempo, la cantidad e intensidad, así como, los mecanismos de actuación.

Los aspectos son: la función o cargo que le toca realizar, ya sea de Asesora, Auxiliar o Supervisora, es decir, sus funciones de enlace entre autoridades educativas y las directoras escolares, de operar procesos de carácter administrativo o como responsables de fortalecer los procesos y tareas académicas al interior de la zona escolar; las acciones que hacen para llevar a cabo su trabajo (la multiplicidad de acciones o tareas a realizar, como, visitas de acompañamiento a las escuelas, elaborar reportes estadísticos, identificar las principales problemáticas que se presentan en las escuelas de la zona, realizar el seguimiento de los resultados de la Supervisión Escolar y escuelas, etc.), prefiguración de diferentes conformaciones del espacio y tiempo (atemporal) de su acción (respuestas rápidas y eficaces), toma de decisiones, resolución de conflictos, condiciones laborales y materiales con que cuentan para su desarrollo, los cambios en la relación del trabajo y sus formas de organización en la Supervisión Escolar (la incursión en el uso de la tecnología como un nuevo modelo de organización), niveles de responsabilidad y las competencias profesionales necesarias, colaborar o cooperar, así mismo, las habilidades que no se hacen visibles en el trabajo que despliegan las Supervisoras, Auxiliares y Asesoras. Y finalmente, las exigencias de inmediatez, celeridad y eficacia que actualmente impera en el trabajo de la Supervisión Escolar, en un mundo tecnificado y global.

1.5 Conocimiento situado: El contexto de la investigación

Para el proceso de la investigación fue necesario reconocer las condiciones y la transformación de la educación preescolar, primero en nuestro país y en nuestra entidad.

En este apartado se trata de ubicar temporalmente el objeto de la investigación dado que el conocimiento producido es imposible de generalizar, es conveniente que se sitúe el proceso de investigación de la educación preescolar. Para comprender la forma en que este nivel aporta a la sociedad es necesario situar en el tiempo y el espacio como se ha desarrollado este servicio educativo.

Es por lo que en este se presentan particularidades del desarrollo histórico de la educación preescolar, del surgimiento de la Supervisión en México y del contexto en el que se localizan las Supervisiones donde se realizó el trabajo de investigación.

1.5.1 La Educación Preescolar en México

El propósito de realizar este recorrido histórico sobre la Educación Preescolar en México tiene la finalidad de destacar cuáles han sido los acontecimientos más significativos que a lo largo del tiempo hicieron posible la formalización de la Educación Preescolar en México, de ubicar cómo la Supervisión Escolar de Preescolar ha desarrollado su trabajo y revisar las funciones que le han sido asignadas con base en las políticas educativas, así como, el papel que desempeñaban en la conformación de las escuelas a su cargo.

En 1837, se abrió un local anexo al Mercado del “Volador”¹¹ para el cuidado de los niños, lo que se ha caracterizado históricamente como el primer intento de atención a la infancia en México. (Bolea, 2008) (cita con base a los aportes de Francisco Larroyo)

Por su parte en el Estado de México, el 3 de mayo de 1881, el gobernador, Licenciado José Zubieta, pretende organizar el naciente Sistema Educativo Estatal. Al establecer la Junta Superior de Instrucción Pública, es donde por primera vez en la legislación del estado se mencionan las escuelas de párvulos. Los esfuerzos por ofrecer este servicio se vieron limitados por la situación económica y social de la entidad. Es hasta una década después que se fundaron establecimientos específicos para niños menores de siete años en el territorio estatal. (Campos, 2013)

Durante la administración de Joaquín Baranda como Secretario de Justicia e Instrucción Pública, en el año de 1882, surgen las escuelas para párvulos. Es entonces cuando empezó a florecer de manera notable la idea de una educación para los niños más pequeños, aun cuando desde 1880, el Ayuntamiento de la Ciudad de México aprobó la apertura de una escuela de párvulos para niños de

¹¹ Este edificio estuvo ubicado en la calle de Corregidora en el Centro Histórico de la Ciudad de México (Hoy Suprema Corte de Justicia).

3 a 6 años de ambos sexos en beneficio de la clase obrera. Fue abierta al público el 4 de enero de 1881, la escuela de Párvulos No. 1.

Sin embargo, quien introduce y formaliza la Educación Preescolar en México, es el Maestro Enrique Laubscher:

El año de 1883 marca el inicio de las primeras escuelas dedicadas a los párvulos. Una de ellas surgió en Veracruz, al frente se encontraba el maestro Enrique Laubscher, educador alemán. Laubscher había sido alumno del fundador de los jardines de infancia: Federico Guillermo Augusto Froebel. Al igual que su maestro, se interesó por “una educación que estuviera en armonía con el interés del niño, por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas.” (Galván, párr. 7).

Es a partir del año de 1884, que surge la necesidad de normar el servicio que se ofrecía en estas instituciones, se retoma la propuesta del profesor Manuel Cervantes Ímaz, quien establece la necesidad de prestar atención a los niños menores de 6 años, creando los lineamientos pedagógicos con las ideas de Pestalozzi y Froebel. Se establece en el Distrito Federal una sala de párvulos anexa a la Escuela Primaria N.º 7.

Tanto esta escuela, como la de Laubscher, tuvieron una efímera vida, sin embargo, influyeron de manera positiva en el medio educativo. De hecho, algunas personas de la capital y de algunos estados de la república intentaron sostener, por dos o tres años, algunas escuelas para párvulos. Entre algunas de las maestras podemos citar a Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela, quienes lucharon por iniciar en México la educación preescolar, la cual en otros países era una realidad. (Galván, párr.10).

Las condiciones socioeconómicas que se vivían en el país impidieron la expansión de la Educación Preescolar, ya que esta era considerada innecesaria; en este período se emplearon conceptos pedagógicos importados, desprovistos de bases pedagógicas de la realidad de los niños mexicanos. Gran interés, demostraron las educadoras de esta época, ya que superaron las limitaciones que se les presentaron coadyuvando al mejoramiento de la educación que se impartía.

El programa de estudios de la Escuela de Párvulos número 2, dirigida por Rosaura Zapata, incluía, además de pequeños cursos sobre cómo construir una casa, o que material usa un carpintero, etcétera; los dones de Froebel (tomados del método pedagógico empleado por este autor), que eran ejercicios objetivos sobre varias cosas como la enseñanza de las figuras geométricas, la vida de los animales, etcétera. (Bazant, 2014: 39)

La Normal de Señoritas y el Instituto Científico y Literario de Toluca, crean secciones anexas, escuelas de párvulos que inician sus labores, la primera en enero de 1891 y la segunda el 1º de octubre del mismo año. (Campos, 2013)

En septiembre de 1882 el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, manifestó la importancia de la creación de una Escuela Normal de Profesores, encomendó entonces el proyecto de organización de esta al maestro Ignacio Altamirano, quien lo presentó tres años después. Se establecieron los estudios normalistas el 2 de octubre de 1886. Para la práctica de la instrucción se establecieron dos escuelas anexas: una de párvulos y otra de primaria, lo que se consideró un desacierto, pues eran las mujeres quienes debían educar a los niños pequeños.

Así que el 1º de febrero de 1887 se inaugura la Escuela Normal para Profesoras en la antigua Escuela Secundaria para Niñas. Socialmente tuvo gran aceptación, ya que rasgos de carácter como amor, bondad y paciencia, capacitaban mejor a la mujer para desempeñar el magisterio. (Bazant, 2014: 130)

Desde 1903 Justo Sierra había encomendado a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata la organización de los primeros *kindergarten* de esta capital. La primera fue enviada en 1903 a Nueva York para estudiar los *kindergarten* de Manhattan – Bronx y posteriormente presentó un proyecto para la escuela de párvulos inspirado en los principios de Pestalozzi, Froebel, madame Necker de Sauserre, etc., que fue elogiado por la prensa nacional. (Bazant, 2014: 138)

En 1904 se establecieron, como parte de la educación pública, los jardines de niños. (Torres, 2004: 82).

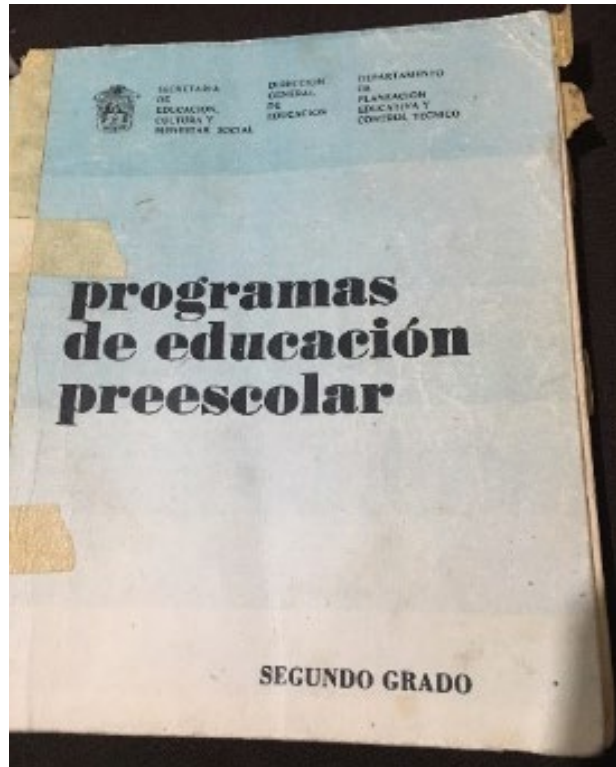
En 1921 se crea la Inspección General de Jardines de Niños y posteriormente en la década de los 40, se crea la Dirección General de Educación Preescolar, así como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

La Educación Preescolar surgió como un espacio de entretenimiento y asistencia para hijos de sectores acomodados de la sociedad. Desde sus inicios y hasta fines de los años 60, se careció de un programa educativo propio, ya que desde el principio se adoptó el modelo y propuestas de Estados Unidos.

En la década de los años ochenta la matrícula del nivel de preescolar se incrementa de manera notable, aumentó de 1 071 619 en el ciclo escolar *1980-1981* a 2 662 588 en el ciclo *1989-1990*, lo que representó un crecimiento de más del 100 por ciento, (Rivera, 2008: 39). En parte este incremento debido a la expansión de la densidad poblacional y de la incorporación de las mujeres al mercado laboral, pero también debido a que el nivel poco a poco había ganado reconocimiento en la formación de los niños. También en este período se desarrollaron tres diferentes programas del nivel: el de 1979, cuya finalidad era favorecer la madurez física, mental y emocional del niño; el de 1981, esta propuesta pedagógica, basada en un enfoque psicogenético y cuyo objetivo general fue “favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad” (SEP, 1981: 43); y el de 1992, ese programa se formula bajo un enfoque por proyectos.

En el Subsistema Educativo Estatal en el nivel de preescolar no se desarrollaron los Programas Federales de Educación Preescolar del 79 y del 81. Se trabajó con un programa que pretendía “conseguir el desarrollo integral de la personalidad del educando” (SECyBS, s/f: 1), donde la labor de la maestra educadora era “seleccionar, adecuar y dirigir las actividades que lleven al alumno a alcanzar cada uno de los objetivos específicos de las unidades de acción y centros de interés que integran las áreas programáticas” (SECyBS, s/f: 2); ya que, al no ser obligatorio el nivel preescolar la Dirección de Educación Pública del Estado de México tuvo la oportunidad de diseñar e implementar su propio programa, este pretendía unificar la práctica docente ya que las educadoras realizaban las mismas actividades con base al calendario que determinaba el entonces Departamento de Educación Preescolar.

**Fotografía No. 1. Programa de Educación Preescolar
Segundo grado de la Secretaría de Educación, Cultura y
Bienestar Social del Gobierno del Estado de México**



Fuente: Galería personal, agosto de 2018.

En 2002 la Educación Preescolar adquiere carácter obligatorio. Este proceso de obligatoriedad llevó al nivel a enfrentar diversas demandas de cambio en las escuelas, así como en las Supervisiones escolares. Las Supervisiones de Educación Preescolar del Subsistema Educativo Estatal comenzaron una reestructuración, ya citada, con la incorporación en algunas zonas escolares de la Figura de Asesor Metodológico a partir del año 2000; representando una pieza clave de la Supervisión Escolar en la estrategia de formación y desarrollo profesional de docentes y directivos para la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004:

[...] cuando se dio la reforma 2004, dos años antes se comenzó con un trabajo de evaluación interna, se le llamó así, porque cada plantel educativo tenía que tener una reorientación de cómo se venía trabajando sobre todo en el tiempo efectivo de la situación pedagógica, en esa situación hubo varias reuniones hacia el personal de Supervisión, llámese Supervisor y Asesor metodológico, nos fueron adentrando hacia ese tema en la situación de la importancia que se tenía de hacer una evaluación interna, cada plantel,

específicamente las escuelas piloto, tenía que llevar como una cierta direccionalidad en donde ellas iban vislumbrando, cuánto tiempo se le da a la jornada, en qué empleamos el tiempo efectivo a la enseñanza, de ese período fueron más o menos año, año y medio en donde con varias capacitaciones el docente y el directivo iban reflexionando sobre esa carga horaria, a qué le estaba dando más peso, dentro de esas conclusiones al final de ese 2002, 2003 nos dimos cuenta que la mayoría, sobre todo de nuestras escuelas, le daba mayor atención a las actividades de rutina [...] (FIG3-ASE-J047/26082018).

En esos momentos esta Figura sólo contaba con una plaza, pero aun así las Asesoras, estuvieron dispuestas a desarrollar los cursos de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar en horarios a contra turno, y donde participaron docentes y directoras de todas las escuelas de las zonas. Las Asesoras, asistieron a jornadas de capacitación en la ciudad de Toluca con el entonces Departamento de Educación Preescolar, haciendo un trabajo de pilotaje con algunas escuelas de las zonas y cursos de formación.

[...] sí fue un gran reto porque, el que tú estás al frente capacitando a unas compañeras, te obliga a que tú primero entiendas esa propuesta, entiendas esos paradigmas, también fue importante el desenvolvimiento, yo venía de una escuela, de varias escuelas de trabajo que era solamente dedicarme a mi grupo y a la dirección comisionada y no tenía esa experiencia de enfrentarme a tener a un colectivo docente en donde yo fuera la guía, entonces prepararme personalmente para mí, fue un reto, el leer, el desvelarme, el tratar de tener los materiales a tiempo, toda esa parte de responsabilidad significó un gran reto, a parte que mi función solamente era en un turno y recuerdo que eso, esas capacitaciones se vivían hasta las seis o siete de la noche, entonces para mí fue doble trabajo porque había días enteros que me la pasaba preparándome para poder dar buenas orientaciones a las compañeras y que no restará parte de mi trabajo administrativo y académico de la Supervisión, entonces para mí también fue un mayor reto en el trabajo, en el que tuve que desvelarme más tiempo, en el que tuve que dar más de mi esfuerzo en la lectura, en la escritura; fueron varias etapas pero fue una situación muy rica para mí [...] (FIG3-ASE-J047/26082018).

De acuerdo con mi experiencia en el trabajo de la Supervisión Escolar, estas demandas y exigencias generaron tensiones en los equipos de las Supervisiones Escolares, quienes reaccionaron, percibieron, asimilaron y asumieron su función de diversas formas, enfrentándolas a cambiar las prácticas que hasta ese momento desarrollaban. Este es el contexto que en el Estado de México enmarca la política de la obligatoriedad y que reposiciona al preescolar; es en ese momento que el trabajo de las Supervisiones Escolares protagoniza la formación de docentes en el marco de la reforma del preescolar y de la obligatoriedad.

Revisar las diferentes etapas por las que ha atravesado el trabajo de la Supervisión Escolar dentro del Sistema Educativo nos permitirá encontrar elementos de continuidad y transiciones por las que han pasado cotidianamente estas Figuras.

1.5.2 La Supervisión Escolar en México

A lo largo de la historia de la educación en México surge la Figura de la Supervisión Escolar, la cual, en su paso por dicha actividad, ha dejado un legado importante a las nuevas generaciones de profesionales de la educación. Conocer los antecedentes de la Supervisión, de las diferentes formas de nombrarla, las tareas que realizaban, los mandatos que existían a través de cédulas, leyes o reglamentos, y situaciones problemáticas que llegaron a enfrentar, nos llevará a un análisis más crítico del papel que desempeña en el Sistema Educativo Nacional. Hacer este seguimiento de la Supervisión Escolar, de cuándo fue creada, es necesaria para entender cuál ha sido el papel que ha tenido en las múltiples reformas educativas que han ocurrido en México.

Mandato social de las Supervisiones según el contexto sociopolítico de época, ¿Y por qué se hace necesario una revisión histórica de cómo se ha constituido la Supervisión Escolar?, vale la pena retomar lo dicho por Sarason:

Lo significativo de la visión histórica no está sólo en que nos habla de las manifestaciones de un problema específico a lo largo del tiempo, o en lo que uno aprende acerca de la eficacia de las acciones encaminadas a resolver problemas, sino también en lo que se aprende acerca del sistema en cuanto a sistema; es decir, las características esenciales del sistema en que se plantea y replantea el problema, o permanece constante pero sin ser advertido hasta que es visto (de nuevo) como elemento desestabilizador del sistema (2003: 33).

A través de este breve recorrido histórico de la Supervisión Escolar, constataremos que una de las funciones que más se resalta en la Figura del Supervisor, es la de control y vigilancia de los maestros; así como la de mediador entre las autoridades educativas y los centros escolares. Es necesario destacar al Supervisor como una Figura con personalidad propia, reconocida legalmente, con un conjunto de tareas y relaciones con diversos sujetos sociales (directores escolares, docentes, autoridades educativas, municipales, políticas y comunitarias) enmarcados en un espacio territorial.

Es importante resaltar que son pocos los estudios que dan cuenta de la creación de la Supervisión Escolar. En realidad, no se han llevado a cabo estudios como tal que definan con claridad el camino que ha seguido esta instancia en nuestro país.

“Para hablar de educación en la época colonial tenemos que comenzar por asumir la gran diferencia entre nuestro moderno concepto de educación y el que imperaba hace cuatrocientos años”. (Gonzalbo, 1996: 69). Lo que en estas palabras nos dice Pilar Gonzalbo, es que debemos entender que para los españoles educar era el medio para imponer la religión (adoctrinar), visto como un proyecto educativo.

Es en la Nueva España, después de la conquista, cuando se fundaron algunas instituciones como: El Colegio de San José de Belén de los Naturales, el de Nuestra Señora de la Caridad, el de Estudios Mayores del pueblo de Tiripitío, el de la Santa Cruz de Tlatelolco y, al mediar el siglo XVI, la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España, todas ellas bajo el control del clero católico. (Bolaños, 2004: 13).

Esta característica de control de los colegios y de la Universidad, puede considerarse similar a las funciones de la actual Supervisión Escolar.

En 1600 el virrey Gaspar de Zúñiga y Acevedo trató de imponer orden en la educación elemental mediante las Ordenanzas de los Maestros del Nobilísimo Arte de Enseñar a Leer, Escribir y Contar; pero en la práctica éstas no fueron observadas por quienes tenían a su cargo la instrucción (Bolaños, 2004: 14).

Se podría comparar a las ordenanzas¹² con la actual Ley General de Educación, ya que normaba el actuar de los maestros de esa época.

Desde 1601 los preceptores estaban organizados en gremio y contaban con ordenanzas, aprobadas por el virrey Gaspar de Zúñiga y Acevedo, conde de Monterrey, que “estuvieron vigentes hasta el fin de la época colonial”. Estas ordenanzas se expidieron a solicitud de algunos maestros. (Gonzalbo, 1985, citado por Flores, 1998: 175).

La Figura del Supervisor se va perfilando en la persona del *veedor* como nos lo comenta Dorothy Tanck, en su libro *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*: “El primer artículo de las ordenanzas indicaba que estos veedores tenían facultades de examinar

¹² Tipo de norma jurídica que se incluye dentro de los reglamentos, y que se caracteriza por estar subordinada a la ley. El término proviene de la palabra “orden”, por lo que se refiere a un mandato que ha sido emitido por quien posee la potestad de exigir su cumplimiento. Por ese motivo, el término ordenanza también significa “mandato legal”. <https://es.wikipedia.org/wiki/Ordenanza> consultado el 13 de enero de 2017.

nuevos preceptores y visitar las escuelas para asegurar el cumplimiento de los reglamentos”. (Tanck, 1977: 93). Pero debido a que las ordenanzas no se cumplían en su totalidad, pese al trabajo de los veedores, el virrey nombró a un tercer examinador con el título de Maestro Mayor para vigilar a los preceptores.

En la práctica, los maestros mayores eran la autoridad máxima del cuerpo, presidían los exámenes y visitaban las escuelas con los veedores “con lugar preferente”. Acostumbraban expedir personalmente a las Amigas¹³ sus títulos escritos a mano o impresos. A veces, con independencia de los veedores, daban licencias provisionales a los maestros. Supervisaban la ubicación de las escuelas y, cuando había una vacante, como traspaso cobraban una cantidad al maestro que llegaba a ocupar el sitio. (Tanck, 1977: 94).

Es con la persona del Maestro Mayor que se empezó a configurar una de las características de la Supervisión Escolar, que es, visitar las escuelas y observar que se cumplan las órdenes.

La acción liberal hizo posible promulgar en Cádiz la Constitución de 1812, en la que se destina el título IX para ordenar nuevas condiciones a la instrucción. En ese célebre documento se dispone la creación de una Dirección General de Estudios para que se encargue de inspeccionar la enseñanza pública (Art. 369). (Bolaños, 2004: 16).

En este punto, ya estamos hablando de una organización administrativa de la educación pública como tal.

Cuando estalla la Guerra de Independencia en el país, se pierde en gran parte el orden establecido en la educación.

Ya en el México independiente:

El ayuntamiento había supervisado el gremio de maestros desde su creación [...] en otros lugares se encargaba aquél directamente de examinar y contratar maestros cuando no había gremio. ¿Qué significaba que el ayuntamiento estuviera al frente de la educación popular? Que un regidor, miembro de él, examinara a los maestros para comprobar un nivel de conocimiento mínimo y conducta decente y vigilara que no se enseñara nada que fuera contrario a la política ni a la moral oficial. (Staples, 1996: 102).

¹³ La educación femenina se realizaba en la escuela de “Amigas” que eran mujeres ancianas que enseñaban: religión, lectura, escritura y labores manuales. http://seminariodehistoriadelaeeducacion.blogspot.mx/2009/07/educacion-epoca-colonial_31.html. Consultado el día 18 de enero de 2017.

El estamento gremial tenía la necesidad de contar con una instancia de control y vigilancia de los miembros.

Poco a poco la escuela elemental se fue perfilando como el mejor aliado para combatir la ignorancia entre niños y jóvenes, y el Estado comenzó a crear los primeros órganos de control administrativo de la educación y en 1833, se creó la primera Dirección de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los territorios. (Congliano, 2014). La cual fue una iniciativa de ley, que “debido al poco tiempo que estuvo en vigor [...] no entregó frutos inmediatos, pero es innegable que sus lineamientos sirvieron más tarde para establecer, una a una, las condiciones que han caracterizado la educación pública en México”. (Bolaños, 2004: 21)

Como respuesta a la Reforma de 1833, los conservadores asentaron un golpe al gobierno de la República, causando que la educación decayera. Al faltar una dependencia de gobierno que se encargara del manejo de la Dirección de Instrucción Pública, ésta se deja en manos de la Compañía Lancasteriana en el año de 1842. (Bolaños, 2004). Ahora es el Estado quien se percató de la necesidad de tener una dependencia que controle la educación pública.

En 1864, Juárez abandonó la Ciudad de México y comenzó su peregrinar por todo el país y más allá de sus fronteras, motivado por el establecimiento del Segundo Imperio impuesto por los conservadores, con Maximiliano de Habsburgo a la cabeza. A casi un mes de establecerse en la Ciudad de México, Maximiliano ordenó que todas las autoridades políticas y municipales cuidaran que los padres mandasen a sus hijos a la escuela. No había la Figura de Supervisión Escolar como un cuerpo legal integrado bajo el amparo de la ley. Otra ordenanza de Maximiliano consistió en que los alcaldes visitaran continuamente las escuelas para que observaran la regularidad con la que asistían los alumnos y el trato de los maestros hacia ellos. El municipio era el que tenía una Comisión de Instrucción Pública, visitaba, autorizaba y auditaba a las escuelas.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz se crearon acuerdos entre autoridades del sector educativo, directores y maestros para prescribir las bases de la educación pública. En este periodo se obtuvieron importantes logros en materia educativa: se realizaron Congresos de Instrucción Pública, con la finalidad de establecer acuerdos unificadores; se incrementó el número de escuelas,

y tal vez uno de los más notables fue que la educación normal mejoró su nivel y se le dio carácter nacional con la fundación de escuelas normales en distintos estados. (Bazant, 1996)

Y es en este periodo del Porfiriato que empezó a cobrar un significado muy importante la función de control sobre las escuelas.

El Estado expropia e inhibe capacidades de decisión y gestión, de los actores locales y de las corporaciones, sobre los que se impone. Para ello requiere de un control para asegurar la unidad y la uniformidad del sistema educativo público, en busca del cumplimiento de sus fines políticos, ideológicos y educativos. El control alude a la vigilancia, a la verificación del cumplimiento de normas por parte de los responsables de la acción educativa. (Tapia, y Zorrilla, 2008: 101).

Esto no hace referencia a la centralización del Sistema Educativo, siendo el momento cuando aparece la Figura del Inspector, el cual tiene como característica el control administrativo de las escuelas subscritas a su cargo. Posteriormente, ya a finales del Porfiriato, surgió la Supervisión escolar parecida a la que conocemos hoy en día. Es en los años de 1896 hasta 1906, que se instauran dos Figuras de Inspectores generales: el técnico y el administrativo (García, Zendejas y Mejía, 2008).

En el caso del Estado de México, los inspectores escolares eran supervisados directamente por el Gobernador del Estado, convirtiéndose así en una educación vigilada y controlada por el Estado, conformando un proyecto educativo congruente con la ideología a nivel nacional:

El Congreso local de la entidad, desde el inicio de sus sesiones, incluyó ordenamientos educativos en la Ley Orgánica Provisional para el arreglo del Gobierno Interior del Estado, expedida el 6 de agosto de 1824. Estos ordenamientos fueron generales e imprecisos, pues no crearon un organismo especializado encargado de la difusión de la instrucción pública en la entidad, sino que delegaron esta responsabilidad a los municipios a pesar de la precariedad de sus presupuestos.

En el decreto de fecha 19 de febrero de 1825, se sentaron las bases para la organización interna municipal y se especificaron las facultades de los alcaldes de los ayuntamientos en materia educativa (Márquez, 2004: 47, 48)

Esta situación promovió que comenzaran a aparecer escuelas municipales, pero la falta de recursos económicos, de la inestabilidad política y social en la entidad mexiquense y del país, así como, porque la población se encontraba dispersa, además de ser multilingüe y principalmente rural;

propició que se relegara la tarea educativa. En este contexto, en el Estado de México se legisló mucho más de lo que se puso en práctica.

Después de la Revolución Mexicana, se le asignó a la Supervisión la tarea de lograr la apertura y operación del mayor número posible de escuelas, establecer criterios de operación y control; además de reclutar y formar a profesores. En este periodo se le confió primordialmente fortalecer la unidad y el carácter nacional del Sistema Educativo. En 1925, la Secretaría de Educación estableció normas reglamentarias para mejorar el sistema de inspección educativa en todo el país.

A finales de 1940, con la integración del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y de la politización de los maestros, se imprimieron para los Supervisores características nuevas a sus tareas; dándole mayor importancia a los aspectos políticos y laborales que a los pedagógicos.

En el año de 1945 se publicó el primer reglamento específico para la Inspección Escolar, este definía y delimitaba sus labores; establecía las obligaciones sobre el mejoramiento profesional de los maestros; describía las relaciones que debían establecer con las autoridades superiores y con sus subalternos; regulaba las visitas de inspección; el manejo de la documentación; así mismo regulaba la permanencia del Inspector en la zona. (Tapia y Zorrilla, 2008). Es en el año 1948, después del Primer Congreso Nacional de Educación Rural, el maestro Rafael Ramírez precisó los principios de la Supervisión Escolar en México, la cual decía: era filosófica, una actividad científica, una empresa educacional cooperativa; además debía ser una actividad creadora, democrática, cuidadosamente planeada, afectiva y políticamente revolucionaria.

En este periodo la principal función que se le atribuyó a los Supervisores escolares fue la de vigilar que en los planteles cumpliera cabalmente con la observancia de las disposiciones legales; en este caso de la *Ley Orgánica de la Educación Pública*. Años después de la Segunda Guerra Mundial, en México se desarrolló favorablemente la industria y hubo un incremento demográfico. La educación y la salud fueron aspectos prioritarios de atención en los gobiernos de los presidentes Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz, entre 1958 a 1970.

Es a partir de las reformas curriculares (1960, 1972, 1975) de la educación primaria y secundaria, a los Supervisores se les encomienda la tarea de capacitación masiva en torno a las novedades

pedagógicas de ese tiempo, también, debido al acelerado crecimiento del sistema educativo, se les asignan tareas administrativas, de vigilancia y de control, todo esto en detrimento de las tareas pedagógicas.

Mucho después a las Supervisiones Escolares se les incorporan otros agentes educativos, los llamados Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP) y Apoyos Técnicos Administrativos (ATA), el aumento de integrantes apoyo las labores de los Supervisores, aunque no todas contaban con estos apoyos, ya que en muchas ocasiones sólo contaban con personal adjunto o comisionado, situación que prevalece en la actualidad (Bonilla, 2011). Y que en el caso del Estado de México corresponden a las Figuras de Asesor Metodológico y Auxiliar Técnico de Supervisión. A diferencia de las Supervisiones escolares federales la mayor parte de las zonas del Subsistema Educativo Estatal sí cuentan con los apoyos de estas Figuras.

La normatividad también es un aspecto muy importante en la configuración de la Supervisión escolar, en las prioridades y forma de trabajar con las escuelas. En 1987, se emite el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria, el cual es vigente actualmente. Es así como el ejercicio de la función supervisora se ha centrado más en demandar información y dar tareas a las escuelas, que realmente ofrecer apoyo y fortalecimiento a labor pedagógica de las escuelas. En la práctica su función sigue siendo de tipo *enlace-informativo* de los aspectos administrativos de la educación. Es, por tanto, imperioso, buscar un justo medio entre los aspectos administrativos y los pedagógicos del quehacer de la Supervisión, ya que ha sido un *deseo* desde hace mucho tiempo.

1.5.3 La Supervisión de Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec de Morelos

El número de supervisiones de educación preescolar en el municipio de Ecatepec de Morelos, pertenecientes a la Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec del Subsistema Educativo Estatal, son quince:

Cuadro 1. Zonas Escolares del municipio de Ecatepec

N.P.	ZONA ESCOLAR	ESCUELAS				TOTAL
		OFICIALES		PARTICULARES		
		OFIC.	ORG. SOCIAL	PART	DIF	
1	J033	12	0	18	0	30
2	J034	9	2	11	0	22
3	J035	11	0	13	0	24
4	J036	5	0	12	0	17
5	J037	5	6	13	0	24
6	J038	12	0	13	0	25
7	J156	3	2	11	3	19
8	J157	6	2	14	0	22
9	J158	2	1	11	0	14
10	J159	2	4	8	0	14
11	J160	12	8	14	0	34
12	J161	12	7	11	0	30
13	J162	8	0	10	0	18
14	J163	6	4	11	0	21
15	J220	8	0	9	0	17
SUBTOTALES		113	36	179	3	331
TOTALES		149		182		

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar, Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec.

El número de escuelas que las zonas escolares de Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec atienden es en promedio de 22 cada una. Lo que hace complejo el trabajo de la Supervisión, ya que, a mayor número de escuelas, menores oportunidades tienen éstas de ser visitadas por el equipo de la Supervisión Escolar.

Cabe hacer mención que la Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec abarca también los municipios de Acolman y Coacalco, como a continuación se indica:

Cuadro 2. Zonas Escolares de los municipios de Acolman y Coacalco

N.P.	ZONA ESCOLAR	ESCUELAS			MUNICIPIO AL QUE PERTENECE
		OFICIALES	PARTICULARES	TOTAL	
			PART		
1	J040	18	5	23	ACOLMAN
2	J047	10	6	16	COACALCO
3	J048	12	4	16	COACALCO
4	J168	9	10	19	COACALCO
TOTALES		49	25	74	

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar, Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec

Es importante resaltar, que, a diferencia de las zonas escolares de los municipios de Coacalco y Acolman, en la mayor parte de las zonas del municipio de Ecatepec el número de escuelas particulares es más grande que el de escuelas oficiales.

1.5.4 Contexto municipal

La investigación se llevó a cabo en Ecatepec de Morelos, municipio integrante la división territorial, organización política y administrativa del Estado de México donde ocupa el número treinta y tres en la entidad.

Imagen 1. Escudo de armas de Ecatepec

Fuente: <https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:EscudoEcatepec.jpg>

Las raíces etimológicas y los símbolos representativos de Ecatepec son: El nombre de Ecatepec es una derivación de la palabra náhuatl compuesta por “*Ehécatl*” que significa “Dios del Viento” y “*Tépetl*” que significa “Cerro”. “*Ehécatl*” es una de las diversas manifestaciones del Dios Quetzalcóatl, creador de la humanidad, inventor de la agricultura y las artes, según los aztecas. “*Ehecatépetl*” significa, entonces, “Cerro donde se consagra a Quetzalcóatl, Dios del Viento”.

Imagen 2. Glifo de Ecatepec



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Ecatepec_de_Morelos#/media/Archivo:Glifo_de_Ecatepec.png

El territorio del Municipio tiene una extensión de 186.9 km², colindando al Norte con los Municipios de Tultitlán, Jaltenco, Tonanitla y Tecámac; al Sur, con la Delegación Gustavo A. Madero del Distrito Federal y con los Municipios de Nezahualcóyotl y Texcoco; al Oriente, con los Municipios de San Salvador Atenco, Texcoco y Acolman y, al Poniente, con los Municipios de Coacalco y Tlalnepantla. Localizado al norte de la entidad, se asienta en el ex lago de Texcoco, y forma parte de la zona metropolitana.

Mapa 1. Ubicación del municipio de Ecatepec de Morelos



Fuente: https://lad.wikipedia.org/wiki/Dosya:Mexico_Estado_de_Mexico_Ecatepec_location_map.svg1:2,877,407, 2011.

El H. Ayuntamiento de Ecatepec de Morelos tiene dividido su territorio municipal, en: una Ciudad, ocho Pueblos, seis Ejidos, 12 Barrios, 161 Fraccionamientos y 347 Colonias. (H. Ayuntamiento, 2013: 5).

Ecatepec de Morelos cuenta con un millón 656 107 habitantes, de ellos se calcula que 849 mil 664 son mujeres y 806 mil 443 hombres, ocupando el primer lugar en índice poblacional entre los municipios del Estado de México y en el país. (H. Ayuntamiento, 2013: 8).

El municipio presenta graves problemas de inseguridad, por el excesivo crecimiento poblacional¹⁴. Estos datos me permiten el reconocimiento del contexto y sus implicaciones en el trabajo de las escuelas y las Supervisiones Escolares. El que el municipio de Ecatepec sea uno de los más

¹⁴ Consultado en: <http://ecatepec.gob.mx/wp-content/uploads/2016/05/Bando-Municipal-2016-web1.pdf> el día 23 de enero de 2017.

poblados conlleva a diversos problemas sociales, la gran mayoría de las colonias o fraccionamientos en el que se ubican las zonas escolares en donde se llevó a cabo la investigación son consideradas de alto riesgo. Bassols y Espinosa (2011) apoyan mi comentario al determinar los factores que llevaron a considerar al municipio de Ecatepec como parte del crecimiento de la mancha urbana:

Ecatepec de Morelos, mostraba una pluralidad de usos de suelo, que con el tiempo se modificaría (agrícola, industrial, habitacional, comercial). Al arribar el siglo XXI y después de más de 60 años de procesos de transformación territorial ocurridos en el nororiente de la ciudad de México, Ecatepec se destaca dentro del conjunto en virtud de los siguientes factores: a) es el de mayor tamaño poblacional del Estado de México (1 658 806 habitantes, según el Censo de 2010); b) es uno de los seis municipios conurbados más grandes en cuanto a extensión territorial (186.9 kilómetros cuadrados), solo rebasado por Chalco, Nicolás Romero, Tepotzotlán, Texcoco y Zumpango; pero aún más importante: c) posee la mayor extensión de superficie urbanizada, sea municipal o delegacional de toda la ZMCM, aún mayor que la de la delegación Iztapalapa, y d) no se debe pasar por alto el significativo capital político que este municipio (junto con el de Nezahualcóyotl) representa para los partidos en procesos electorales locales y nacionales. (Bassols y Espinosa, 2011: 183)

Esta situación del municipio complejiza la labor que desempeñan los equipos de Supervisión, por lo que es necesario comprender el contexto donde desarrollan su labor, entender los fenómenos que los rodean y forma en que las maestras perciben su realidad por los altos índices de violencia, delincuencia, falta de seguridad, así como por las características del entorno, problemas de luz, agua y demás servicios.

Todas estas condiciones se convierten en un reto para el trabajo, en primer lugar, para los jardines de niños y por tanto de las Supervisiones Escolares. El municipio de Ecatepec tiene muchos problemas sociales, estos permean las escuelas, y al mismo tiempo permea el trabajo de las Supervisiones, como nos comenta la Asesora:

[...] tenemos una escuela junto al reclusorio, donde al momento que las mamás quieran sí hay una balacera van por los niños a la escuela se los llevan. Entonces eso impide que la maestra concluya con un trabajo, entonces hay que, pues. Y entonces me encuentro con todo eso, pese a que es la zona donde yo vivo. Yo la veo como la comunidad en donde yo crecí, donde sabía que había delincuencia, pero no sabía qué tanto afectaba, en la escuela. Cuando yo voy por fuera como asesor y veo que la mamá: *y deme a mi hijo, pero ya*, y es de ya, porque tienes grupos de papás que también venden droga, que también se drogan, que también son alcohólicos, que son violentos y no les puedes decir no. Y entonces te

quedas así de ...*maestra*, entonces empiezas a ver cómo incide, y empiezo yo a detectar necesidades. Acá mi contexto era externo, porque acá yo hablaba del tipo de escuelas que teníamos, pero aquí yo ya me meto al interior de ella y ya veo que cada una tiene necesidades propias. Entonces empezamos a diseñar el plan de acción, que viene de la mano con una formación continua [...] (FIG3-ASE/20102017).

El trabajo de las Supervisiones Escolares como nos indica la Asesora se complejiza y las lleva a emprender acciones por su parte para minimizar los efectos de estas situaciones al interior de las escuelas de sus zonas, además de dotar al equipo de la Supervisión de un sentido y significado a la labor que desempeñan.

1.5.5 El contexto de las Supervisiones Escolares en estudio

Esta investigación se realizó en tres Supervisiones Escolares de Educación Preescolar del municipio de Ecatepec de Morelos, pertenecientes a la Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec del Subsistema Educativo Estatal. Para tal efecto, se buscó dialogar con las Figuras que integran la Supervisión, conversando sobre el sentido y significado que le dan al trabajo que desempeñan en ésta, realizando un análisis de las actividades que realizan cotidianamente.

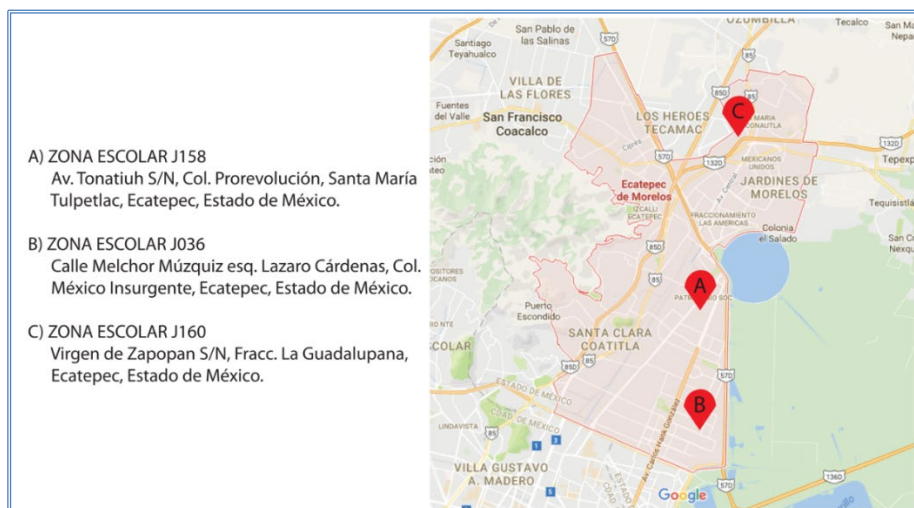
El diálogo con los sujetos de la Supervisión Escolar se realizó en las siguientes zonas:

Cuadro 3. Ubicación de Zonas Escolares en estudio

ZONA ESCOLAR	DIÁLOGO	UBICACIÓN	
		DOMICILIO	SEDE
<i>J158</i>	Supervisora	Avenida Tonatiuh s/n Col. Prorevolución, Santa María Tulpetlac, Ecatepec.	Jardín de Niños: Emiliano Zapata
<i>J036</i>	Auxiliar	Calle Melchor Múzquiz esq. Lázaro Cárdenas, Col. México Isurgente, Ecatepec.	Jardín de Niños: Ignacio Allende
<i>J160</i>	Asesora	Virgen de Zapopan S/N, Fracc. La Guadalupana, Ecatepec.	Jardín de Niños: Frida Kahlo

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar, Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec.

Mapa 2. Ubicación Zonas Escolares en estudio



Fuente: Google maps, indicadores elaboración propia.

Cuadro 4. Número de escuelas atendidas por las Zonas Escolares en estudio

ZONA ESCOLAR	ESCUELAS ATENDIDAS		
	OFICIALES	PARTICULARES	TOTAL
<i>J158</i>	3	11	14
<i>J036</i>	5	12	17
<i>J160</i>	20	14	34
<i>TOTAL</i>	28	37	65

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar, Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec.

Cuadro 5. Número de alumnos y grupos de las Zonas Escolares en estudio

ZONA ESCOLAR	No. DE ALUMNOS				No. DE GRUPOS			
	1ER	2DO	3ER	TOTAL	1ER	2DO	3ER	TOTAL
<i>J158</i>	156	434	444	1040	8	22	21	51
<i>J036</i>	115	614	670	1399	8	27	29	64
<i>J160</i>	271	1486	1648	3405	16	59	68	143
<i>TOTAL</i>	542	2534	2762	5844	32	108	118	258

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar, Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec.

Cuadro 6. Número de directores y docentes de las Zonas Escolares en estudio

ZONA ESCOLAR	DIRECTORES				No. DE DOCENTES				TOTAL DE PERSONAL
	SIN GRUPO	CON GRUPO	SUBDIRECTOR	TOTAL	1ER	2DO	3ER	TOTAL	
<i>J158</i>	12	2	0	14	8	21	21	50	64
<i>J036</i>	17	0	0	17	8	28	29	65	82
<i>J160</i>	26	8	7	41	16	57	67	140	181
<i>TOTAL</i>	55	10	7	72	32	106	117	255	327

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar, Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec.

Reflexionar sobre los datos que nos proporcionaron en el Área de Control Escolar me ayudó a reconocer e identificar el panorama institucional para la construcción de la lógica de trabajo de campo y el diseño de las diferentes técnicas de recolección de información, que en este caso fue una encuesta a directoras y otra a docentes, los cuales me permitieron conocer la percepción de manera general que éstas tienen del trabajo de las Figuras de la Supervisión; así como para iniciar

el diálogo con las interlocutoras de esta investigación reconociendo los diferentes contextos a los que se enfrentan cotidianamente, ya que no es lo mismo afrontar su tarea ante 34 escuelas a su cargo que ante 14.

1.6 La oportunidad de aprender: Construcción de una nueva mirada

Como un arquitecto que quiere construir un edificio, así, yo partí de la idea de construir una nueva mirada, acercarme al proceso investigativo, como una oportunidad de aprender. Iniciar con crear una perspectiva, una “que se basa en los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad, esto supone que el «investigador» y el «investigado» llegan a una nueva mirada.” (Corona y Kaltmeier, 2012: 18)

Entender que:

El diseño de la investigación cualitativa es, en mucho mayor medida que en el caso de la investigación cuantitativa, un proceso de tipo “hágalo usted mismo” en lugar de uno “listo para usarse” uno que supone pasar de un componente del diseño a otro, evaluando las implicancias de cada uno de ellos en el siguiente. No comienza en un punto de partida determinado ni procede a lo largo de una secuencia de pasos preestablecida, sino que supone la interconexión y la interacción entre los distintos componentes del diseño. (Maxwell, 2019: 5)

Es decir, pensar en el diseño de modo interactivo donde las relaciones de cada uno de los componentes de la investigación invoquen a la participación, la igualdad y a la construcción de un conocimiento transformado con el otro, y en mi caso, con las *otras*.

1.6.1 Enfoque teórico metodológico

Revisar la vida cotidiana de la Supervisión Escolar es muy interesante ya que nos permite ver cómo se han ido construyendo a través de sus interacciones, su contexto, y de los hechos que viven las Figuras. Sus narraciones nos dan cuenta de las vivencias y experiencias, ayudándonos a explicar y entender por qué se conducen de una forma determinada, el tipo de estrategias que emplean para

la resolución de conflictos y las relaciones que establecen entre sí y con directoras, docentes, padres de familia y autoridades municipales.

El enfoque metodológico empleado para realización de esta investigación es de corte cualitativo, ya que este enfoque privilegia la comprensión de significados, ordenando el trabajo del investigador:

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, Gil y García, 1996: 32)

La investigación se basó en las formas de interpretación que le da cada una de las interlocutoras que desarrollan una función específica en la Supervisión Escolar, a partir de asumir sus tareas y cargos basados en un presupuesto de su función, de cómo la viven y la sienten, cómo se fueron constituyendo. El procedimiento metodológico a través del cual se realizó esta investigación es la etnometodología, la cual:

Intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. (Rodríguez *et al.*, 1996: 50).

Esta investigación se desarrolló considerando los discursos de las Figuras de la Supervisión Escolar, se analizó el proceso por el cual reconstruyen su mundo cotidiano, de su manera de hablar y actuar específica, de las estrategias que emplean en sus prácticas educativas; situando a la investigación realizada en el plano del análisis microsociales, ya que ésta intentó tomar como unidad básica de investigación a las *personas que viven y conviven* en una Supervisión de Educación Preescolar en su contexto natural.

1.6.2 Técnicas para acercamiento al diálogo

Para acceder al campo de estudio se emplearon dos técnicas de acercamiento; éstas, pensando siempre en aproximarse a través de un diálogo *con* el otro. De modo que, como mencionan Corona y Kaltmeier (2012), la dialogicidad se lleve a través de un intercambio *horizontal y recíproco*. Donde: “Investigar significa entonces promover ese encuentro para alternar miradas y proporcionar una visión más integral de ambas culturas.”, de construir *situaciones horizontales* “en las que ambas voces se expongan en un contexto discursivo equitativo” (pág. 14). Las técnicas de investigación empleadas fueron la encuesta y la entrevista a profundidad, con el fin de realizar un análisis de la realidad social que habita en las Supervisiones escolares de educación preescolar en el municipio de Ecatepec y de cómo viven el trabajo que llevan a cabo cada una de las Figuras que la integran.

1.6.2.1 Encuesta (panorama)

Una de las técnicas que se empleó para el acercamiento al tema de investigación es la encuesta, entendiendo a ésta como un instrumento que tiene como objetivo “determinar la *diversidad* de algún tema de interés dentro de una población dada [...] que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población.” (Jansen, 2012: 43); para posteriormente realizar un análisis de estos datos, a través de un proceso interpretativo, sistematizando la información obtenida, esto permitió posteriormente iniciar el diálogo con las interlocutoras.

La investigación cualitativa dispone de diversos instrumentos para medir las categorías o aspectos del objeto de estudio, se pueden utilizar uno o varios instrumentos y su construcción y aplicación dependen de los alcances que tendrá el trabajo (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

Criterios para la selección de participantes en la encuesta según Maxwell, citado por Rodríguez y Rodríguez (2016):

- Siempre que nos enfrentamos con la necesidad de decidir qué vamos a estudiar y cómo, dónde y con quién lo vamos a hacer.
- No sólo se seleccionan sujetos, sino contextos, hechos y procesos.
- Selección basada en criterios (o con un propósito): selección deliberada con el fin de obtener la mejor calidad de información. Seleccionar los momentos, los escenarios y las personas que mejor información puedan proveernos para responder nuestras preguntas de investigación.
- Criterios básicos para la selección de los participantes:

A) Relación con y entre los participantes

B) Validez de los datos

C) Factibilidad de la recolección de los datos

D) Criterios éticos

Se realizaron 36 encuestas a directoras escolares y 36 a docentes. Los criterios que se emplearon para aplicar la encuesta fueron los siguientes:

Se seleccionaron seis zonas escolares del municipio de Ecatepec (tres de las zonas en estudio y tres que se encuentren cercanas a las zonas escolares de estudio). Seleccionando a seis directoras y seis docentes de cada zona escolar.

Los propósitos de la aplicación de la encuesta:

- Recoger datos explorar la percepción de carácter general que tienen las directoras y docentes y opiniones con respecto al trabajo de la Supervisión Escolar.
- Tener un panorama general de cómo perciben el trabajo de la Supervisión Escolar las directoras y docentes.
- Primera toma de contacto para reconocer desde una posición diferente el problema de investigación.
- Definir el procedimiento de la encuesta.

La encuesta se estructuró con los siguientes ejes:

ÁMBITO: PEDAGÓGICO-CURRICULAR

PRIMER EJE: Dar respuesta oportuna y pertinente a necesidades y prioridades educativas de las escuelas.

SEGUNDO EJE: Condiciones, recursos y tiempos para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes implementan con sus alumnos.

TERCER EJE: Mejoramiento del liderazgo académico de directores escolares y docentes, mediante la asesoría y el acompañamiento directo.

CUARTO EJE: Los dominios que se tienen acerca de los enfoques de enseñanza vigentes, el conocimiento, uso y aprovechamiento de los materiales de alumnos y profesores.

QUINTO EJE: La noción de las planeaciones didácticas, las formas de evaluación y los enfoques con los que se lleva a cabo.

SEXTO EJE: Las visitas a las escuelas con propósitos académicos, las estrategias de capacitación y actualización que tienen los maestros, así como, reuniones académicas del Consejo Técnico de zona.

ÁMBITO: ORGANIZATIVO

PRIMER EJE: Tareas y funciones que realiza, cómo las realiza, cómo organiza el trabajo y de qué manera utiliza el tiempo en la atención de cada escuela de la zona.

SEGUNDO EJE: Cómo se evalúa y diseña su plan de mejora y de intervención en las escuelas de la zona.

TERCER EJE: Las formas de comunicación que prevalecen en el equipo y de sus integrantes con el personal de las escuelas de la zona, el nivel de confianza y el clima que propicia la Supervisión para el trabajo colaborativo.

ÁMBITO: TECNIFICACIÓN ADMINISTRATIVA

PRIMER EJE: Uso de la tecnología para comunicación y flujo de información de la Supervisión Escolar hacia las escuelas.

SEGUNDO EJE: Comunicación: Reuniones de trabajo cara a cara o a través del correo electrónico.

TERCER EJE: Entrega de documentación por parte de las escuelas y la Supervisión Escolar a través del correo electrónico o del grupo de *WhatsApp*.

CUARTO EJE: Programas que operan en plataformas por internet.

QUINTO EJE: Actualización de directoras a través de cursos o diplomados virtuales.

ÁMBITO: COMUNITARIA Y DE PARTICIPACION SOCIAL

PRIMER EJE: Atender las situaciones que involucran a los padres de familia o tutores y a la comunidad.

SEGUNDO EJE: Conocer los lineamientos generales de operación de las organizaciones internas de la escuela. Respalda la participación de los padres de familia y tutores en los asuntos escolares para su mejoramiento.

TERCER EJE: Orientar sobre la integración de los Órganos de apoyo Consejo Escolar de Participación Social y APF (Asociación de Padres de Familia), la organización de su estructura y de su funcionamiento.

1.6.2.2 Entrevista a profundidad (diálogo) (datos para análisis)

Recientemente la entrevista a profundidad ha adquirido gran relevancia en la investigación cualitativa. Ésta tiene como finalidad:

Obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc. (Rodríguez *et al.*, 1996: 168).

Es importante señalar, que esta técnica de recolección de información a la luz de la investigación que se llevó a cabo me permite identificar la realidad que se vive desde el trabajo en la Supervisión Escolar, a través de hacer oír su voz, a sus concepciones, pensamientos e ideas de lo que cotidianamente realizan, por medio de conversaciones que nos permitan comprender su realidad. “Contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.” (Bolívar, 2002: 3). Con esta investigación se abre un espacio para la escucha con las Supervisoras, Auxiliares y Asesoras que se desempeñan en la Supervisión, a la posibilidad de “colocarnos de otro modo en relación con el otro”, de no intervenir con el otro, sino de establecer una relación de *trato*, de un estar juntos. Como nos dice Benjamín Berlanga (2014) *poniendo el cuerpo*.

Para recoger la información empírica se llevó a cabo tres entrevistas a profundidad, a una Supervisora, una Auxiliar y una Asesora. El criterio que se empleó para aplicar la entrevista es el siguiente:

- Se eligieron tres zonas escolares del municipio de Ecatepec que permitieran abarcar tres regiones diferentes del mismo.

Los propósitos de la aplicación de la entrevista:

- Profundizar las ideas sobre lo que ocurre cotidianamente en la Supervisión.
- Conocer sus puntos de vista, obtener datos de su propio lenguaje, los significados que le atribuyen a las experiencias que han vivido en la Supervisión.
- Reconstruir lo que para ellas significa y ha representado trabajar en la Supervisión.

La entrevista se estructuró con los siguientes ejes o temas:

- a) Dimensiones subjetivas y afectivas

- Relatos de sus experiencias: ¿Cómo conciben su realidad cotidiana?, ¿cómo nombran sus acciones y el sentido de sus prácticas, sus puntos de vista?, ¿Cómo se sienten ante los cambios en las condiciones de su trabajo?

b) Dimensiones histórico-institucionales

- Trayectoria académica y profesional: ¿Cómo se fueron constituyendo como Supervisor, Auxiliar o Asesor?, ¿qué ha significado para las Figuras de la Supervisión la implementación de la Ley del Servicio Profesional Docente?
Prácticas cotidianas de la Supervisión

c) Dimensiones del proceso técnico de trabajo en la Supervisión Escolar.

- Percepción de su función: ¿Qué acciones realizan?, ¿qué sentidos tienen para ellas las tareas o acciones que realizan?
- La relación trabajo-tecnología
- Formación continua

Supervisar es una tarea de suma importancia para el Sistema Educativo Nacional (SEN), y representa una manera de dirigir, brindar apoyo y de mantenerse informado sobre el trabajo desempeñado por aquellas personas que están bajo su responsabilidad, y que, en el caso de la Supervisión Escolar, son los docentes y directores de las escuelas de sus zonas. Hoy estas obligaciones varían de un momento a otro, por las condiciones cambiantes del momento histórico que estamos viviendo, rastreamos en esta investigación las consecuencias para las maestras que trabajan y se desempeñan en una Supervisión Escolar, sometidas a cambios bruscos en cómo dirigir su actuar.

Pero como ya se dijo, tratar de comprender lo sucedido o lo que sucede en la realidad del trabajo de la Supervisión de Educación Preescolar es un proceso complejo, es, por lo tanto, ver las diferentes aristas de los fenómenos que ocurren en las Supervisiones, las interacciones que se dan en los cambiantes momentos históricos, es tomar una posición, percibir desde diversas perspectivas posibles, o como nos dice Enrique García González en su libro: *Edgar Morin. La nueva realidad de la Enseñanza*, “La complejidad significa de hecho, tomar conciencia o vincular cualquier

interpretación de lo vivido no sólo con lo pasado o lo inmediato, sino dentro de un contexto muy amplio de consecuencias, aplicaciones y tomas de posición.” (García, 2016: 8)

Lo complejo de estudiar los diversos aspectos que se entrelazan en el trabajo de las Supervisiones de Educación Preescolar, ha de ser necesariamente, multifacético, es dar cuenta de las diversas articulaciones existentes, pero no como elementos aislados, que nos lleven a simplificar lo que ocurre en la realidad. Es aventurarnos, diría Edgar Morin (2009), es aspirar a un conocimiento multidimensional, pero que, se sabe, este conocimiento completo es imposible, implica, por lo tanto, el reconocimiento de un principio incompletud y de incertidumbre.

Este proceso investigativo me ha permitido aventurarme en un laberinto al conocimiento del trabajo de la Supervisión de Educación Preescolar, comprendiendo las diferentes rutas que siguen las Figuras que viven, sienten, transforman y trastocan las experiencias de las docentes y las directoras de las diferentes zonas del municipio de Ecatepec, y que participan en la educación de los más pequeños de este nuestro Sistema Educativo.

“Cuando nos asomamos a entender el mundo físico, biológico, cultural en el que nos encontramos, es a nosotros mismos a quienes descubrimos y es con nosotros mismos con quienes contamos.” (Morin, 2009: 18). Es decir, que intento comprender lo que ocurre cotidianamente en la Supervisión por los pasos que yo misma he dado en ella, reflexionar, meditar lo ocurrido a través del tiempo y el espacio de esa instancia, urdir, es decir, pensar y preparar un plan, trazando los hilos conductores que me permitan entender las razones de su existencia, pero creyendo que lo complejo del trabajo en la Supervisión, no puede reducirse o resumirse a lo dicho en este documento, que hay muchas cosas que se nos escapan.

CAPÍTULO 2

LA CORPORALIDAD Y EL ENTORNO DE LA FIGURA

*Hay dos maneras de difundir la luz...
ser la lámpara que la emite,
o el espejo que la refleja.*
Edith Wharton¹⁵

Presentación

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario acercarnos al escenario físico o entorno de las Figuras, así como aproximarse a la noción de Figura y del sentido de esta, noción que nace del discurso oficial, por lo que, se hizo una reconstrucción a través de la revisión de autores como Giddens, Touraine, Bourdieu y Zemelman, denominándolas como agentes, capaces de accionar espacial y temporalmente al desplegar prácticas educativas sociales en interacción con otros agentes, directoras y docentes de las zonas escolares. Se resaltó la importancia del sujeto en la investigación, considerándolas como interlocutoras del proceso investigativo. También se resaltó la cuestión de género desde su aspecto histórico y pedagógico (capítulo uno), una mirada desde quienes trabajan en el nivel de preescolar. Se revisa la noción de corporeidad expresada tanto en la persona como en la espacialidad de las Supervisiones y con las instituciones de preescolar, contexto donde las Figuras despliegan sus prácticas. Por último, se identificó el papel de estas Figuras, educadoras, que han construido su historia en el municipio de Ecatepec. Todo esto se convierte en un referente sustancial para el análisis, interpretación, construcción de hallazgos y aportes de la investigación del trabajo en la Supervisión escolar.

2.1 Las Figuras en la Supervisión de Educación Preescolar

La noción de *Figura* con la que se nombra de manera genérica a las integrantes de la Supervisión de Educación Preescolar en el Subsistema Educativo Estatal refiere como ya se comentó en el apartado *El trabajo como categoría teórica: Análisis de su construcción* del primer capítulo, a las docentes los cargos o puestos de Supervisor Escolar, de Auxiliar Técnico y/o de Asesor Metodológico.

¹⁵ Citado por Martínez (2016), en La teoría del espejo de Jacques Lacan. El reflejo de la personalidad. Revista digital INESEM.

Pero ¿por qué llamarles *Figuras* a las integrantes del equipo académico de la Supervisión? La palabra *Figura*¹⁶, es un término que puede emplearse en múltiples contextos y con significados diferentes. Primeramente, la *Figura* refiere la apariencia o el aspecto externo de un cuerpo u objeto, a través del cual se puede distinguir frente a otros. De manera similar, se le puede considerar estatua, escultura u obra de arte que reproduce las formas características de los hombres, y al dibujo que refleja a cuerpos humanos. Asimismo, retóricamente son aquellos recursos que el poeta utiliza para ensalzar o darle mayor expresividad a lo que son sus emociones o sentimientos. Por último, se considera *Figura* a toda aquella persona que se destaca en una cierta actividad.

Por tanto, cuando les nombramos *Figuras*, destacamos su apariencia para distinguirlas de otras, resaltamos sus características para ensalzar o destacar su forma de expresarse y sus prácticas profesionales. Este actuar o acción hace que las *Figuras de la Supervisión* se distingan por las tareas o funciones que desarrollan cotidianamente con base en los requerimientos normativos y legales que le impone el Sistema Educativo, impregnadas de historicidad y subjetividad. Muchas de estas actividades marcadas por lo normativo; se despliegan en su espacio de trabajo y se ven rebasadas por la realidad imperante, así como, por la diversidad de acciones por ejecutar.

En este sentido Giddens considera a:

La acción o actividades como *la corriente de intervenciones reales o contempladas de seres corpóreos en el proceso en marcha de eventos-en-el-mundo*. La noción de actividad se conecta directamente con el concepto de *Praxis*, y al referirme a tipos regulados de actos hablaré de *prácticas* humanas, como una serie progresiva de ‘actividades prácticas’. (1987:77)

De modo que, las prácticas cotidianas que las *Figuras* o integrantes de la Supervisión realizan al interior, es decir, en el espacio de las escuelas pertenecientes a la zona escolar a través de diversas acciones como asesorar, orientar, promover, informar, impulsar, apoyar; propician una forma particular de dirigirse e interactuar. Son espacios privilegiados, que nos permiten observar el movimiento vital de los protagonistas de esta investigación, actores o agentes¹⁷, que se mueven y se conducen en alguna dirección; estos desplazamientos de vida se concretan de manera específica

¹⁶ Consultado en: <https://definicion.de/figura/>, el día 17 de marzo de 2018.

¹⁷ Del latín *agentis* y significa "el que lleva a cabo la acción". Se compone del verbo *agere* (mover, hacer actuar, llevar adelante, actuar), y el sufijo -nte (participio presente, agente, el que hace la acción). Consultado en: <http://etimologias.dechile.net/?agente>, el día 19 de marzo de 2018.

en la colaboración y participación de un equipo de Supervisión singular, dotando de sentido su acción.

Un agente, lo menciona Giddens (1987); es una persona que tiene a su cargo una agencia para gestionar asuntos ajenos o prestar determinados servicios, y que las acciones que realizan son consideradas así, sólo si éstas, se dan en una duración de una conducta continua. Es un *ser y estar* en la Supervisión, que las mueve y las constituye, es el ambiente que se crea por las acciones ya señaladas de quienes participan espacial y temporalmente en ésta; convirtiéndose en prácticas educativas sociales.

Dentro de la Supervisión Escolar su actuar está normado por una serie de criterios de acción que los obligan a reflexionar sobre éstas (reflexividad), o como Giddens señala: “el registro reflexivo de la actividad” (2011: 43); enmarcadas por los niveles de responsabilidad que emanan de las funciones o el encargo que tienen; es así, que cada una de ellas conlleva un nivel de acción y de conciencia de su acción, como lo menciona la Asesora:

[...] es el que tú presentes ahora con entusiasmo y con toda seguridad que lo que tú ya conociste y lo que tú ya aprendiste, lo viviste y por tanto lo puedes compartir, porque ya lo experimentaste. No estás hablando de cosas efímeras que sólo se quedan en la teoría, estás hablando de una realidad, tú ya la llevaste a las aulas y de las aulas recoges información y otra vez compartes y vuelves a crecer [...] (FIG3ASE/12032018).

Este aspecto me permite afirmar que las Figuras de la Supervisión Escolar son sujetos con capacidad de agencia¹⁸ que desarrollan en diferentes ámbitos de su trabajo. Es así, que actúan como *agentes educativos*, pensados como seres intencionales (Giddens, 2011), que tienen una intención, primeramente, derivada de su vocación; es decir, de lo que para ellas es *ser educadora*; de la responsabilidad de acompañar a un niño pequeño en su desarrollo, de que su acción sea vista como formadora; del compromiso que despliegan cotidianamente y porque su trabajo sea reconocido con respeto, y todo ello, como base de su acción.

¹⁸ Esta agencialidad entendida como la capacidad que el sujeto tiene de hacer cosas y actuar con la intención de producir un efecto, es decir, entender lo que ellos hacen mientras lo hace (capacidad reflexiva en el acontecer de la conducta diaria en los contextos de la actividad social) Schuster (1993).

Posteriormente, por una intención fundada en el discurso oficial, derivado de su función enmarcado por los lineamientos operativos emanados por el Subsistema Educativo Estatal. Y, por último, poniendo en juego su experiencia, es decir, lo que para ellas implica su propia función de Supervisora, Auxiliar o Asesora. Es así como, la intención las lleva a la acción, y a desarrollar una mirada con intencionalidad educativa. El ser un agente educativo por parte de las Figuras de la Supervisión, implica colocarse entonces ante un panorama distinto, afinar la mirada para estar en condiciones de acompañar de manera cercana a directoras y docentes a través de distintas formas y expresiones en el actuar cotidiano que estructura la interacción de los sujetos. Es así como, desde la experiencia narrada, como se presenta en el siguiente empírico, por parte de las interlocutoras, acompañar significa brindar oportunidades que posibilitan ambientes y relaciones, favoreciendo un entorno de comunicación y de participación en la zona escolar. En auxilio a lo anterior, se presenta la siguiente cita:

[...] Si yo voy a hacer este trabajo pues yo le doy seguimiento, en lo que es la distribución del tiempo yo observo en la planeación cuáles son los segmentos en los que organiza la jornada la docente, y en eso me dedico, si sabe que tiempo es para la lectura, por ejemplo, cuál es el tiempo medular de una situación de aprendizaje, entonces eran situaciones didácticas. Y aquí yo veo si ella tiene tiempos muertos ¿Cómo usa su tiempo? Si el tiempo lo utiliza en aquellas actividades que son de la jornada en sí, el tiempo entre actividad y actividad de la situación de aprendizaje o las modificaciones que hace de acuerdo al nuevo programa [...] (FIG3ASE/20102017)

Pero también se hace necesario mirar a las Figuras como *agentes políticos*, ya que éstas son personas que desempeñan una función que el Sistema Educativo les ha otorgado. Reflejan una visión, ideología y creencias que las llevan a una acción colectiva y que las convierte en una comunidad, generando un estilo de Supervisión particular. Alain Touraine, sostiene la idea de que el *sujeto-actor* se liga a la de *movimiento social*, y afirma que el sujeto es aquel que:

Está presente, sobre todo, en cualquier lugar en que se manifieste una acción colectiva de construcción de un espacio, a la vez social, político y moral, de producción de la experiencia individual y colectiva. La idea misma de Sujeto indica con claridad la prioridad atribuida en estos análisis al individuo, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones y las influencias que sufre, sino definido como actor, capaz de modificar su medio. (2000: 86).

Las Figuras tienen en la interacción con otros actores un espacio que las lleva a ser gestoras de un escenario social mediado por el intercambio de saberes, la construcción colectiva y la participación, un ser que, al participar en la formación de otros, se forma a sí mismo. La siguiente postura, pone de manifiesto la idea anterior:

[...] yo sentía la necesidad de prepararme si, de compartir también y de no dejar eso que me hizo ser lo que soy que es una función docente y entonces cuando me hablan de ser asesor metodológico, yo dije: ¡wow!, ¡de aquí soy!, e inclusive se me comentó: para esto tienes que renunciar a tu trabajo en grupo, a *carrera magisterial*. No me importa, pero voy a hacer lo que me gusta [...] y ahora sí que se va a ver compensado con otras cosas [...] (FIG3ASE/12032018).

Esto da cuenta de su interés por formarse como líder, que comparte acciones a seguir en el equipo de trabajo. Cada una de las Figuras (Asesora, Auxiliar o Supervisora) ejerce su propio liderazgo, desde la función que le corresponde hacer, y es a través de la toma de decisiones (poder de decisión) que cada una de ellas realice, de su habilidad de negociación y concertación que conforman un equipo de trabajo dando una identidad única o propia a la zona escolar.

Estas Figuras buscan el bien público, entendido como un bien que no es ni puede negociarse, dado que tiene la característica de ser colectivo y su uso y disfrute puede ser por cualquiera sin distinción¹⁹, aunque ellas no lo refieren como bien público, el sentido de su discurso, de compartir con las docentes no se negocia y tiene un carácter de colectividad que impacta en el alumnado y docentes de preescolar; ya que su acción deja huella en resolución de los problemas que enfrentan las escuelas a través del apoyo y acompañamiento que se les brinda a docentes y directivos.

Las Figuras, como agentes políticos, tienen un sentido ético que las compromete y responsabiliza, ya que las acciones que emprenden, como ya se dijo, impactan en el trabajo que realizan otros actores, porque además no sólo *deben* llevar a cabo las prescripciones políticas traducidas en normas, leyes, lineamientos, indicaciones que emanan del Sistema; sino de las necesidades de su contexto social (número de docentes y directoras a atender, las circunstancias de las escuelas; así como de las necesidades de formación de docentes y directoras); pero a su vez, de cómo resuelven estas circunstancias. Por tanto:

¹⁹ Consultado el día 20 de mayo de 2018 en: <http://conceptodefinicion.de/bien-publico/>

[...] todo las acciones y actitudes que tú tengas impactan, impactan en un equipo que, a la vez, impacta en otro equipo, entonces tienes que ser muy prudente muy justo y ético [...] (FIG1SUP/23022018).

Por último, hay que considerar a las Figuras como *Agentes histórico-subjetivos*; ya que como nos refiere Bourdieu (2007) los agentes son seres humanos complejos atravesados por su historia, ubicados en un espacio y tiempos determinados. Para él, los agentes están situados en posiciones diferentes dentro del espacio social; y que, a su vez, interactúan con otros agentes que se encuentran cercanos, esto los lleva a compartir sus *capitales* y trayectorias en el espacio social. En la Supervisión Escolar las Figuras son seres humanos con trayectorias que las llevan a vivir experiencias diversas; proyectando en el contexto específico de la Supervisión (espacio social o campo) sus formas de actuar, de pensar y sentir, donde se hace tangible las individualidades de lo humano, en la construcción del equipo de zona.

El proceso de construcción subjetiva del trabajo en el espacio de la Supervisión de Educación Preescolar, el cual es parte de un contexto social y cultural que lo contiene, se va constituyendo por el tipo de relaciones que se establecen con las docentes y directoras, así como, con los diferentes modelos educativos, en un espacio y tiempo determinado, lo que lleva a la formación de una identidad individual y colectiva.

Es a causa de la implementación de la tecnología que el trabajo en esta instancia ha trastocado la vida de las Figuras, modificando sus estrategias de trabajo y por ende constituyen sus prácticas desde otros lugares y otros tiempos. Aquí nociones como espacialidad y temporalidad me permiten hacer una lectura de estos hechos. En palabras de Hugo Zemelman el “hombre como conciencia remite a la idea de un sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico.” (1997: 26)

Este movimiento constante de la realidad del que nos habla Zemelman, en el que viven y donde se desempeñan las Figuras de la Supervisión, las resignifica, dándoles una personal identidad; tanto individual, en el uso que le dan a su espacio, su forma de hablar, de dirigirse a los demás, las ideas que tienen de lo que se les ha encomendado hacer; y de manera colectiva, desde el equipo de la Supervisión Escolar, donde el clima y cultura de trabajo constituyen parte del proceso identitario en las zonas escolares. Y como nos dice Zemelman (1997), esto rompe con el automatismo de la

función de las Figuras, que las ve reducidas o determinadas únicamente por sus funciones o por los que les corresponde desempeñar.

2.2. Diálogo con las Figuras de la Supervisión de Educación Preescolar

Al analizar una realidad es importante mencionar los elementos que se tomaron en cuenta para elegir en este caso a las participantes de esta investigación, es decir a las *interlocutoras*²⁰, ya que a través de sus argumentos y/o argumentos, se puede comprender las realidades circundantes.

Para seleccionar a los participantes hay que partir, como lo mencionan Rodríguez, *et al.* (1996) de una *intencionalidad*, eligiendo a personas que se ajustan a los atributos que se desean estudiar. Es necesario, por lo tanto, identificar a quienes cumplen con los criterios. A su vez, la selección de las interlocutoras tiene un carácter *dinámico*, ya que, se puede regresar a entrevistarlas en varias ocasiones a lo largo de toda la investigación según sea el tipo de información que se requiera, diseñando diversas estrategias que ayuden a la recolección de información que se necesite en cualquier etapa o momento. Sin olvidar que hay otros actores que participan como informantes, ya que proporcionan diversas pistas o datos (en este caso, por ejemplo, los Auxiliares de Subdirección Regional, las directoras, los docentes, son los sujetos con los cuales interactúan las Figuras de la Supervisión). Se recuerda: en investigación cualitativa los datos no sólo proceden de los interlocutores, por lo tanto, es necesario considerar los escenarios donde se llevará a cabo la investigación. (pp. 135-139). Exige buscar la diversidad de situaciones vivenciales y de condiciones de quienes participan en la investigación; son sujetos que aportan al trabajo con sus experiencias y su sentir; y que permiten comprender la vida cotidiana de esta.

Pero ¿por qué interlocutoras? En esta investigación se buscó llegar a un diálogo con las otras, los otros, conversando con los sujetos que participan, partiendo de su propia palabra y razón para producir una discusión en interacción de dos o más *logos* en oposición. Por lo tanto “es necesario

²⁰ Es una persona que participa en una conversación ejerciendo el rol de interlocutor en una charla que se establece un feedback entre los participantes en la misma. Una conversación en la que existe un diálogo entre emisor y receptor. <https://www.definicionabc.com/comunicacion/interlocutor-2.php>. Cada una las personas que participan en un diálogo o conversación. La ventaja del interlocutor es que aportan enormes conocimientos locales sobre las condiciones y el ambiente, que en nuestro caso es del trabajo en la Supervisión de educación preescolar, pero, además permite identificar las problemáticas educativas.

repensar el diálogo como un fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros.” (Corona y Kaltmeier, 2012:13)

Por lo que se ha promovido en esta investigación un diálogo profesional con las interlocutoras. Se buscó más las dialógicas que las dialécticas. Benjamín Berlanga señala:

El trato dice la relación con el otro como alteridad. En la relación como alteridad lo que se rompe es el tiempo lineal del flujo de vivencias del sí mismo, de la conciencia que mira desde su encierro lo otro. [...] en el trato hay modo de estar y de situarse: por un lado, el de la escucha, que es apertura a la presencia del otro, reconocimiento de la alteridad; y, por otro lado, es un modo de ‘entrar en escena’ (Marina Garcés) de implicarse con el otro, con la realidad. (Berlanga, 2015: 18).

En síntesis, “escuchar responder a la presencia del otro” (Berlanga, 2015), donde se desarrolló una relación dialógica de reciprocidad, y no como un proceso de intervención, sino de *trato*. Aquí quiero enfatizar lo ya presentado en el primer capítulo con respecto a la revisión del campo de estudio; donde lejos de ver a la Supervisión solamente como un elemento administrativo y de control por parte del Sistema Educativo y de las funciones que cada una de ellas *debe* realizar para el cumplimiento de su acción; en esta investigación, *se puso en el centro a las personas a través de ese diálogo profesional*. Es decir, los sentidos y los significados que le dan al trabajo quienes habitan la Supervisión Escolar.

Resaltar la voz de esas personalidades que participan en el proceso investigativo con uno, y donde “De esta manera, el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo” (Corona y Kaltmeier, 2012: 12). Todo esto para situarnos o posicionarnos junto con las voces de esas otras agentes en un contexto discursivo equitativo. En palabras de Corona y Kaltmeier, es decir en una *autoría a dos voces*.

2.3 Singularidades de las Figuras. Interlocutoras en la investigación

¿Qué nos hace singulares desde la práctica educativa? La forma de nombrar a las interlocutoras permite establecer una relación con su actuar en el terreno mismo de la Supervisión²¹, es decir, en la zona escolar²². Es de este modo que la Supervisora funge principalmente como “enlace entre las autoridades educativas y directoras, así como de las escuelas y la comunidad”. Despliega su acción en líneas genéricas y específicas, encomienda profesional de:

Desarrollar una Supervisión Escolar centrada en lo pedagógico por medio de:

- El conocimiento de las características de las instituciones adscritas a su zona, así como de las características del medio social donde se ubican.
- Procesos de asesoría, capacitación y acompañamiento pedagógico con el personal docente y directivo de la zona escolar, con relación a la planeación, seguimiento y evaluación de la gestión escolar para el logro de los propósitos de la Educación Básica.
- La administración de personal educativo y manual adscrito a las escuelas que forman parte de la zona, a partir de una toma de decisiones documentada.
- Operar los procedimientos establecidos para el desarrollo de las tareas de control escolar.
- Integrar el sistema de información básica de la zona. (SECyBS, 2005c: 9).

Del mismo modo, la Auxiliar es la responsable de operar procesos y ejecutar tareas de carácter administrativo, siendo las líneas de acción genéricas de esta Figura las siguientes:

- Desarrollar procesos de administración de personal educativo y manual, adscrito a las escuelas que forman parte de la zona.
- Operar los procedimientos establecidos para el desarrollo de las tareas de control escolar.
- Integrar el sistema de información básica de la zona.

²¹ El término supervisión deriva de dos voces latinas: *super* —que significa "sobre"— y *visio* —que hace referencia a la "acción de ver"—. De esta manera, el término sintetiza la acción de mirar desde arriba, desde lo más alto, desde una perspectiva amplia y que permite percibir todos los lados del sistema. Consultado en: http://www.poznerpilar.org/biblioteca/museo_feria/www.pgi.me.gov.ar/museo/exposiciones/vidayobra/supervision.htm, el día 17 de marzo de 2018.

²² La zona escolar se constituye administrativamente por varias escuelas que son coordinadas por la supervisión. La zona escolar es considerada una unidad organizativa que se caracteriza por su composición heterogénea, ya que cada escuela cuenta con su propia historia y con tradiciones únicas, se ubican en contextos sociales distintos y demandan la atención de aspectos específicos, a fin de que se les ayude en la formación de los alumnos. Sin embargo, comparten aspectos comunes tales como los propósitos educativos, el interés por formar nuevas generaciones con aprendizajes significativos, una estructura laboral y organizativa semejante que obedece a los mismos reglamentos normativos, entre otros. (SEP, 2006: 65).

- Participar en la implementación de medidas preventivas y soluciones de conflictos que se susciten en los centros educativos. (SECyBS, 2005b: 9).

La Asesora es responsable de fortalecer los procesos y tareas académicas al interior de la zona y escuelas que la integran, teniendo como línea de acción genérica:

- Desarrollar procesos de asesoría, capacitación y acompañamiento pedagógico con el personal docente y directivo de la zona escolar, con relación a la planeación, seguimiento y evaluación de la gestión escolar para el logro de los propósitos de la Educación Básica. (SECyBS, 2005a: 11).

La práctica singular de las interlocutoras, como ya he comentado, no me es desconocida pues comparto el espacio profesional con ellas, así como las tareas asignadas a todas las Figuras de la Supervisión.

Entrar en contacto con una cultura diferente a la tuya siempre genera tensión, sobre todo si eres un investigador principiante, ya que te lleva a comprender mucho de lo que ocurre contigo, en tu espacio de trabajo, ya que como se mencionó antes, he pertenecido a una Supervisión de Educación Preescolar durante catorce años. El realizar el trabajo de campo en diferentes Zonas Escolares de la Subdirección Regional de Educación Básica de Ecatepec, a la cual pertenece la Zona en la que he laborado, me permite acercarme y reflejarme en un espejo, de sentir afinidad, pero también descubrir tensiones con aquellas personas a quienes se elige para llevar a cabo la investigación y acceder al campo.

Todas las zonas escolares elegidas, están integradas por una Supervisora, una Auxiliar y una Asesora. El trabajo de indagación se centró en un integrante en particular de cada una de las tres Supervisiones de Educación Preescolar ubicadas en el Municipio de Ecatepec y quienes participaron en las entrevistas.

Pero ¿quiénes son los sujetos detrás de las Figuras de la Supervisión Escolar? Entender quiénes son las maestras que participan como interlocutoras en esta investigación es muy importante y es a través de las narraciones que ellas mismas nos brindan, de su preparación profesional y su trayectoria laboral que podemos descubrir quiénes son.

Las interlocutoras de esta investigación son mujeres, esto debido a que como característica del nivel de Preescolar la mayoría son mujeres y en este caso no son la excepción, asimismo en la siguiente tabla se presentan algunas características de ellas:

Cuadro 7. Interlocutoras en la investigación

	LUGAR DE NACIMIENTO	LUGAR DONDE VIVE	AÑOS DE SERVICIO	AÑOS EN EL PUESTO	PREPARACIÓN INICIAL / INSTITUCIÓN	POSGRADO / INSTITUCIÓN
FIG1 Supervisora	Distrito Federal	Santa María Chiconautla, Ecatepec de Morelos.	32	2	-Profesora de Educación Preescolar/Escuela Normal de Tecámac -Licenciatura en Educación/UPN	Maestría en Ciencias de la Educación/UVM
FIG 2 Auxiliar	Distrito Federal	Bonito Ecatepec, Ecatepec de Morelos.	31	28	-Profesora de Educación Preescolar/Escuela Normal de Ecatepec -Licenciatura en Pedagogía/Escuela Normal Superior No. 2 Ecatepec	Pasante de la Maestría en Administración Educativa/Universidad La Salle
FIG 3 Asesora	Distrito Federal	Cuidad Cuauhtémoc, Ecatepec de Morelos.	21	11	Licenciatura en Educación Preescolar/Escuela Normal de Tecámac	Maestría en Ciencias de la Educación/UVM

Fuente: Elaboración propia con base en evidencia empírica.

Como puede observarse la Supervisora tiene 2 años en el puesto ya que concursó en la promoción para *Supervisora* de Educación Preescolar a través del Servicio Profesional Docente. También es importante mencionar que ella fue directora por 30 años, los primeros como directora comisionada con grupo y posteriormente como directora dictaminada. La *Auxiliar* en el momento de esta investigación realizó su proceso de retiro, jubilándose en enero de 2018. He de comentar que ella se desempeñó también como Auxiliar Voluntaria de una Coordinación Regional²³ en el año de

²³ Las Coordinaciones Regionales de Servicios Educativos fueron instancias que estructuralmente atendían a un cierto número de Supervisiones Escolares de Educación Básica, y que en el año de 2001 se convirtieron en Departamentos Regionales de Educación Básica y a los que actualmente se les denominan Subdirecciones Regionales de Educación Básica a partir del año 2012, y cuyo objetivo es: “Operar, supervisar, controlar y contribuir a la mejora institucional en la prestación de los servicios de Educación Básica y Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos, en sus niveles, modalidades y vertientes, con base en la normatividad vigente y directrices que establezca la Dirección General

1989, además como Auxiliar de Secundarias Generales, Telesecundarias y Primarias, hasta que en 1995 solicita su cambio para retornar al nivel de su formación inicial, el de Preescolar. La *Asesora*, pasó de ser docente frente a grupo a Asesor Metodológico de la zona a la que actualmente pertenece, participó en el Programa de Formando Formadores, ganándose por su esfuerzo una beca para estudiar en el IUCE (Instituto Universitario de Ciencias de la Educación) de la Universidad Autónoma de Madrid en el 2006, este hecho le abre camino para que ella sea convocada para participar en actividades académicas organizadas por la Dirección General de Educación, a través del entonces Departamento de Educación Preescolar, como lo son el Programa Estatal de Lectura *Leer para creceR* y *Operación Matemáticas* (en el Proyecto RIE *Reingeniería de Investigación Educativa*); así como a nivel nacional participar en el diseño del libro de texto de preescolar de segundo grado *MAJE* (Materiales de Actividades y Juegos Educativos), y de asistir a un curso sobre Inteligencias Múltiples en la Argentina; asimismo, esto sirvió para que le propusiera el Supervisor, ser la Asesora de la zona donde ella era docente. Tanto la Auxiliar como la Asesora cuentan con muchos más años en el puesto lo que les da experiencia en la labor que desempeñan como equipo de una Supervisión Escolar.

2.4 La corporalidad de las Figuras

Nuestro cuerpo influye en los encuentros personales y en cómo interactuamos con los demás. Mèlich, con referencia a esto nos señala:

El ser corpóreo (leib-*Sein*) significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no ser-en-el mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser-con-el-mundo (Mitderweltsein). (1997: 79)

Es evidente, en el concepto propuesto por Mèlich, que se resalta el encuentro como constitutivo para estar y ser con la otredad. Las Figuras están en el mundo constituidas por subjetividades, es decir, por emociones, percepciones y formas de comunicarnos, pero condicionadas por las

de Educación Básica.” (Manual General de Organización de la Secretaría de Educación, Gaceta de Gobierno del 11 de mayo de 2012. pág. 5)

circunstancias históricas, políticas, culturales y sociales que generan ciertos comportamientos, ideas, prácticas y deseos a lo largo de su vida.

Es así, cómo se configuran las docentes que desarrollan su trabajo en la Supervisión Escolar, al desplegar diversas dinámicas de trabajo al interior de las zonas donde se desempeñan. Estas Figuras (Asesora, Auxiliar y Supervisora) incorporan aspectos característicos de su *estar trabajando* en una Supervisión, de la normatividad vigente en esa instancia y de los espacios físicos en los que se mueven. Ese *ser* educadora hace que se acondicione corporalmente, caracterizando sus posturas, movimientos y posiciones; también configura sus formas de relacionarse y de cómo perciben el mundo.

La Supervisión Escolar de Preescolar está llena de femineidad²⁴, es decir, hay una gran preocupación por la apariencia física, no en el sentido de belleza, sino de pulcritud (limpieza y buen arreglo), primeramente, porque la gran mayoría son mujeres; un hecho muy importante es la maternidad, ya que muchas de ellas deben decidir y compartir la crianza de sus hijos y el acceder a un puesto en la Supervisión por el horario que éstas cubren, generando en muchas ocasiones complejo de culpa, como nos narra la Supervisora:

[...] pido una permuta. Me cambió a Santa María Ajoloapan y yo empiezo con mi parte familiar, integró ya una familia entonces, pues empiezo a ver que ya estoy un poquito más alejada, ahí duro 4 años en Santa María Ajoloapan [...] Entonces ya tenía más experiencia cómo directivo en todos los ámbitos [...] después ya de ahí llegó un cambio, me acercó más porque mis hijos estaban pequeños, entonces me acercó y pido un cambio y me lo dan a Ojo de Agua también como directora [...] (FIG1SUP/18122017).

Asimismo, otro hecho que refieren en la situación de ser mujer es el resolver aspectos que requieren de fuerza física, como cuando las Figuras de la Supervisión escolar deben transportar materiales o libros de texto, ya que la mayoría de las ocasiones tienen que solicitar el apoyo. “[...] prácticamente en eso ha terminado el Auxiliar, antes decíamos tienes carro y brazos fuertes para traer cajas y libros no [...]” (FIG2AUX/26022018); y segundo, porque las maestras del nivel se caracterizan

²⁴ ‘Cualidad de femenino’. Derivado del cultismo *femine* (del lat. *femineus*). Consultado en <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=7HsP2bIjnD6KtXoBpw> el día 24 de abril de 2018.

por prácticas donde integran el carácter visual, esto lo podemos ver en el arreglo de sus aulas y escuelas principalmente, o como en el caso de las Supervisiones de Preescolar en las oficinas.

Fotografía No. 2. Aula cocina J.N. Frida Kahlo a la izquierda, oficina al centro y sala de juntas de la Supervisión, a la derecha



Fuente: galería personal, junio de 2017

Las acciones que realizan en su trabajo (función que desempeñan), también las posiciona de diferentes formas, generando posibilidades de “estar” en su territorio de trabajo, es decir, escenarios de acción que configuran las identidades que las caracterizan. Duch y Mèlich, a este respecto nos mencionan:

En los diferentes universos culturales el cuerpo ha sido el territorio sobre el que se ha asentado lo humano como “ser de posibilidades” que es. Ahora bien, los significados que se le atribuyen dependen de los escenarios sociales y políticos, sin olvidar los tiempos religiosos, sexuales y económicos que les son propios, con los que viven, mueren y se representan los hombres y mujeres concretos. (2005: 133)

Es así como cada una de ellas concibe a su función y el trabajo que desempeñan:

[...] En la actualidad ya muy mecánico, cómo que no se necesita gran ciencia, yo creo que ya el papel del *Auxiliar de la Supervisión* más bien es como, lo que vendría siendo como una secretaria o no sé, un asistente en computación porque prácticamente tu trabajo es la computadora [...]. (FIG2AUX/26022018);

[...] lo defino de mucha organización. Tienes que ser una persona muy organizada porque tienes que abrirte a todos los ámbitos que tú tienes que trabajar. Entonces tienes que ser

muy, muy organizada, muy organizada porque a lo mejor tienes que ir a la presidencia porque estás gestionado, [...] que esta parte de la gestión, que tienes que atender padres de familia y que no lo tenías previsto ni organizado y que eso hace que te cambie toda la dinámica y que el padre quiere hablar contigo, entonces tú tienes que atender eso [...] (FIG1SUP/23022018);

[...] yo lo defino como muy qué te diré para mí para las características de C. como persona es un trabajo muy Dinámico, yo aquí no tengo tiempo ni para dormirme ni echar dos o tres puntos en el tejido no, porque terminó una cosa y tengo la otra y la otra, lo cual para mí es muy bueno, es muy placentero porque siempre tengo algo que hacer y a veces llega una directora y me dice traigo mis acompañamientos me podría regalar una observación [...] (FIG3ASE/28032018).

Las posibilidades de *hacer* o de *acción* de las Figuras en los escenarios actuales las coloca en diversas posiciones, muchas veces, esas acciones hacen que pierdan el sentido de identidad, del ser educadoras y estar en la Supervisión, como en el caso de la Auxiliar. El considerar que su trabajo puede ser desarrollado por una secretaria o asistente en computación, reconfigura el sentido del trabajo en la Supervisión ubicándola en un escenario político, social y pedagógico diferente del que se presentó al incorporarse a la función de Auxiliar, esto es, genera en ella un sentir de desplazamiento, inseguridad y de que su función es poco útil a la labor que había desempeñado en la Supervisión, se podría decir, que la situación de su trabajo “se impone en su cuerpo y lo ciñe a actuar en formas concretas” (Entwistle, 2002: 21), subordinándolo únicamente a la computadora.

Pero también ese *actuar* y *estar* en la Supervisión da a las Figuras de la Asesora y Supervisora posibilidades de contacto con esas otras (directoras y docentes) acercándolas y generando vínculos que les dan pertenencia y experiencias que le dan sentido a su trabajo. Hechos como el gestionar, atender, apoyar, asesorar recrean escenarios que les permiten interactuar de diversas formas con sus compañeras.

Por último, se puede decir que las Figuras de la Supervisión de Preescolar como mujeres educadoras que son, también se distinguen por su vestir, el tipo de colores y los accesorios que utilizan. Siendo estos, llamativos y vistosos, que muchas veces pasan a ser *marcas* o *códigos* del ser maestra educadora que las distingue y que está moldeada por la cultura de la Educación Preescolar.

2.5 El entorno de las Figuras en interacción con su comunidad

En este apartado proporcionaré una visión amplia del escenario donde se llevó a cabo la investigación, empezando por mostrar la situación general de la Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec en el Subsistema Educativo Estatal del Estado de México, de cómo están distribuidas las zonas escolares y qué condiciones generan esta situación; presentando también a los sujetos que interactúan directamente con los integrantes de las Supervisiones escolares que en este caso son las directoras y las docentes de las zonas, y que generan diversas formas de relación y ambiente de trabajo. Es por esto, que se llevó a cabo una encuesta con éstas y cuyo propósito tenía comprender el entorno de las Figuras de la Supervisión de Preescolar. Enseguida se presenta el entorno donde los actores principales de esta investigación desarrollan su trabajo.

2.5.1 La Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec

En el municipio de Ecatepec existen *331 escuelas de educación preescolar* hablando del Subsistema Educativo Estatal, correspondiente a la Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec. De estas escuelas 284 prestan sus servicios en el turno matutino, y 47 en el vespertino. Asimismo, 149 son escuelas de sostenimiento estatal, de las cuales 113 son oficiales y 36 de organizaciones sociales (MECC, UGOCEM, MPI, CEDEM-PUEBLO, UPREZ, URCE, SEL, COLUDE, ANTORCHA CAMPESINA)²⁵, y 182 de sostenimiento particular (3 de éstas son DIF particular). Prestan su servicio un total de *1301 docentes de 1er, 2do y 3er grado de preescolar*, de los cuales 785 son docentes que se desempeñan en escuelas de sostenimiento estatal (642 en oficiales y 143 en de organización social), 516 son particulares (14 de ellas en DIF particular). Distribuidas en 15 zonas escolares; se toma como base el concentrado estadístico inicial, ciclo escolar 2016-2017 del Área de Control Escolar de la Subdirección Regional antes mencionada:

²⁵ Las Escuelas de Organización Social son aquellas promovidas por Organizaciones Sociales en unión con la(s) comunidad(es) en la(s) que se ubica, y que a través de la negociación con autoridades del Estado de México llegan a obtener el reconocimiento oficial, al cumplir con los requisitos establecidos por este. También denominadas escuelas populares. Con una filosofía de creación muy especial.

**Cuadro 8. Número de docentes de las Zonas Escolares
Subdirección Regional Ecatepec**

N.P.	ZONA ESCOLAR	DOCENTES				TOTAL
		OFICIALES		PARTICULARES		
		OFIC.	ORG. SOCIAL	PART	DIF	
1	J033	94	0	59	0	153
2	J034	52	7	39	0	98
3	J035	52	0	31	0	83
4	J036	31	0	34	0	65
5	J037	34	17	33	0	84
6	J038	92	0	36	0	128
7	J156	25	14	28	14	81
8	J157	22	8	42	0	72
9	J158	11	5	34	0	50
10	J159	11	23	21	0	55
11	J160	64	35	41	0	140
12	J161	60	20	24	0	104
13	J162	34	0	27	0	61
14	J163	30	14	30	0	74
15	J220	30	0	23	0	53
SUBTOTALES		642	143	502	14	1301
TOTALES		785		516		

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar, Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec.

También, son atendidos un total de 31272 alumnos de 1er, 2do y 3er grado de preescolar, de los cuales 22355 son atendidos en escuelas de sostenimiento estatal (18037 en escuelas oficiales y 4318 en escuelas de organización social), 8917 de escuelas particulares (de las cuales 317 en DIF particular).

**Cuadro 9. Número de alumnos de las Zonas Escolares
Subdirección Regional Ecatepec**

N.P.	ZONA ESCOLAR	ALUMNOS				
		OFICIALES		PARTICULARES		TOTAL
		OFIC.	ORG. SOCIAL	PART	DIF	
1	J033	2739	0	959	0	3698
2	J034	1374	167	655	0	2196
3	J035	1651	0	606	0	2257
4	J036	855	0	544	0	1399
5	J037	979	610	504	0	2093
6	J038	2366	0	481	0	2847
7	J156	758	407	550	317	2032
8	J157	615	231	617	0	1463
9	J158	270	150	620	0	1040
10	J159	291	687	329	0	1307
11	J160	1578	1006	821	0	3405
12	J161	1912	630	405	0	2947
13	J162	931	0	653	0	1584
14	J163	766	430	445	0	1641
15	J220	952	0	411	0	1363
SUBTOTALES		18037	4318	8600	317	31272
TOTALES		22355		8917		

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Área de Control Escolar,
Subdirección Regional de Educación Básica Ecatepec.

Esto me permite decir que en las escuelas particulares las docentes atienden en promedio 17 alumnos por grupo, y en contraste en las escuelas oficiales en promedio 28 alumnos por grupo.

2.5.2 Las Directoras del municipio de Ecatepec

El propósito de caracterizar a las directoras de preescolar es para identificar quiénes habitan el contexto de trabajo en las Supervisiones Escolares. Esta caracterización es a nivel descriptivo; ya que las interlocutoras principales de la investigación son Supervisoras, Auxiliares y Asesoras.

Para el conocimiento más cercano de la situación de la Educación de Preescolar en el municipio de Ecatepec, se realizó una encuesta a 36 directoras y directores de seis zonas escolares, con base en ello encuentro los siguientes datos:

Se tomaron como zonas escolares en estudio la J036, J158 y J160; y como zonas referentes a la J033, J037 y J220.

Respecto a las primeras, se encuestaron ocho directoras de escuelas oficiales, de las cuales tres son de organización social, y 10 de instituciones particulares, en total se realizaron 18 encuestas. 15 de ellas corresponden al turno matutino y tres del vespertino. cuatro directoras con grupo y 14 sin grupo; en referencia al género 17 son mujeres y uno es hombre, siendo el maestro director de escuela particular.

En las zonas escolares en estudio, 17 de las directoras cuentan con estudios de licenciatura y una con maestría (tabla 1). cinco directoras tienen entre uno a 10 años de servicio, cuatro entre 11 a 15, cinco entre 16 a 20 años, una directora entre 21 a 25 años y tres entre 26 y 30 años (tabla 2). Con referencia a los años en el puesto 15 de las encuestadas tienen entre uno a 10 años, una entre 11 a 15 años y dos entre 16 a 20 años (tabla 3).

Tabla 1. Grado máximo de estudios

	J036	J158	J160	TOTAL
LICENCIATURA	5	6	6	17
MAESTRÍA	1	0	0	1
DOCTORADO	0	0	0	0
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras Escolares

Tabla 2. Años de servicio

	J036	J158	J160	TOTAL
1 a 10	0	3	2	5
11 a 15	2	0	2	4
16 a 20	1	3	1	5
21 a 25	0	0	1	1
26 a 30	3	0	0	3
31 ó MÁS	0	0	0	0
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras Escolares

Tabla 3. Años en el puesto

	J036	J158	J160	TOTAL
1 a 10	5	5	5	15
11 a 15	1	0	0	1
16 a 20	0	1	1	2
21 a 25	0	0	0	0
26 a 30	0	0	0	0
31 ó MÁS	0	0	0	0
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras Escolares

En el caso de las segundas, se encuestaron a 13 directoras de escuelas oficiales, de las cuales dos son de organización social, y cinco de instituciones particulares. 13 escuelas del turno matutino y cinco del vespertino. cuatro directoras con grupo y 14 sin grupo; en referencia al género 17 son mujeres y uno es hombre, siendo el maestro director de escuela particular.

En las zonas escolares referentes 14 de las directoras cuentan con estudios de licenciatura y cuatro con maestría (tabla 4). Tres directoras tienen entre uno a 10 años de servicio, dos entre 11 a 15, cinco entre 16 a 20 años, tres entre 21 a 25 años, tres entre 26 y 30 años, y dos entre 31 o más años de servicio (tabla 5). Con referencia a los años en el puesto 11 de las encuestadas tienen entre uno a 10 años, dos entre 11 a 15 años, dos entre 16 a 20 años y tres entre 21 a 25 años (tabla 6).

Tabla 4. Grado máximo de estudios

	J033	J037	J220	TOTAL
LICENCIATURA	4	6	4	14
MAESTRÍA	2	0	2	4
DOCTORADO	0	0	0	0
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras Escolares

Tabla 5. Años de servicio

	J033	J037	J220	TOTAL
1 a 10	0	2	1	3
11 a 15	0	2	0	2
16 a 20	2	0	3	5
21 a 25	1	2	0	3
26 a 30	2	0	1	3
31 ó MÁS	1	0	1	2
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras Escolares

Tabla 6. Años en el puesto

	J033	J037	J220	TOTAL
1 A 10	5	2	4	11
11 A 15	0	2	0	2
16 A 20	1	0	1	2
21 A 25	0	2	1	3
26 A 30	0	0	0	0
31 ó MÁS	0	0	0	0
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras Escolares

Con referencia al número de grupos con que cuentan las escuelas de las directoras encuestadas se elaboró el siguiente cuadro:

Cuadro 10. Número de grupos por escuela de las Zonas Escolares en estudio y referentes

No. DE GRUPOS POR ESCUELA	DIRECTORAS		TOTAL
	ZONAS ESC. EN ESTUDIO	ZONAS ESC. REFERENTES	
2	5	2	7
3	5	3	8
4	1	1	2
5	1	5	6
6	1	1	2
7	2	0	2
8	2	2	4
9	1	1	2
10	0	3	3
TOTALES	18	18	36

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras Escolares

Para poder obtener el cargo de Director Escolar es indispensable contar con el nivel de licenciatura tanto en escuelas oficiales como en particulares; y esto se refleja en la encuesta, donde 31 de las directoras tienen licenciatura y cinco tienen el grado de maestría, donde todas cubren el perfil, pero pocas tienen estudios de posgrado. Uno de los datos que nos arroja la encuesta es que las directoras en su mayoría tienen pocos años en el puesto; de las 36 directoras encuestadas, 26 se encuentran en el rango de uno a 10 años. Así mismo, la característica del nivel preescolar en Ecatepec es que la gran mayoría de las docentes y directoras son mujeres, de todas las directoras encuestadas, sólo dos fueron hombres y estos de escuelas particulares. Es pertinente aclarar que la mayoría de las directoras se encuentran en un rango menor a 20 años de servicio y en el puesto, las condiciones para esta situación, es el hecho histórico de la obligatoriedad del preescolar, la que incrementó el número de alumnos que eran atendidos en las escuelas dando oportunidad a las directoras de pasar a ser *directoras comisionadas con grupo* a ser directoras por el aumento de grupos de la institución

que dirigían (Acuerdo 94). También es necesario mencionar que 17 de las escuelas pudieran ser consideradas pequeñas ya que tienen cuatro o menos grupos, en esta categoría se encuentran gran parte de las escuelas particulares, y 19 de las 36 escuelas en grandes ya que tienen de cinco a 10 grupos.

Con base a lo expuesto en la encuesta aplicada a las directoras y en referencia a la formación continua, éstas mencionan que en promedio asistieron entre dos a cuatro cursos de actualización o diplomados en los dos últimos años; los cursos presenciales siguen siendo en los que participan con mayor frecuencia, sólo dos de las 36 directoras encuestadas mencionan haber participado en un curso o diplomado semipresencial, 10 de ellas participaron en cursos virtuales. Tres directoras no participaron en cursos o diplomados de ningún tipo.

Lo que representa que todavía tienen pocas oportunidades de participar de cursos virtuales, ya que esto implica el desarrollo de diversas habilidades, cómo el manejo adecuado de la computadora y reconocimiento del entorno virtual al que se enfrentan, asimismo, implica el uso de nuevas formas de aprendizaje. Sobre todo, porque se trata de un sistema relativamente nuevo donde el maestro se enfrenta a definir su proceso (horas que le dedica al estudio, el momento en que participa de las discusiones virtuales, siendo estas en su mayoría asincrónicas). Además, como se muestra en la tabla 1 y 4, las directoras escolares se encuentran en un rango de edad en las que se les puede considerar como *inmigrantes digitales*²⁶, ya que no tienen las habilidades que tienen los nativos digitales, niños o jóvenes *hablantes nativos* del lenguaje digital de las computadoras, los video juegos e Internet. Por lo tanto, su adaptación a este ambiente virtual es más lenta, prefiriendo una formación continua presencial.

Otro factor, puede ser el monetario, ya que estos tienen altos costos, deben contar con una computadora y conexión a internet. Y casi siempre quienes participan de cursos o diplomados virtuales, son promovidos por instancias gubernamentales, siendo pocas las oportunidades para participar.

²⁶ Se les considera inmigrantes digitales a aquellos que no nacimos en el mundo digital pero que, en algún momento de nuestras vidas, nos fascinamos con y/o adoptamos muchos o la mayoría de los aspectos de la nueva tecnología (Marc Prensky, 2001).

2.5.3 Las Docentes del municipio de Ecatepec

Asimismo, se realizó encuesta a 36 docentes en seis zonas escolares, con base a la encuesta aplicada se encuentran los siguientes datos:

Como en la encuesta que se aplicó a directoras, se tomaron como zonas escolares en estudio la J036, J158 y J160; y como zonas referentes la J033, J037 y J220.

En el caso de las primeras se encuestaron a 11 docentes de escuelas oficiales, de las cuales cuatro son de organización social, y siete de particulares. 18 de las docentes encuestadas son del turno matutino, en referencia al género, las 18 son mujeres.

En las zonas escolares en estudio, una docente cuenta con estudios de carrera técnica, 13 de licenciatura y cuatro con maestría (tabla 7). 17 docentes tienen entre uno a 10 años de servicio y una docente entre 21 a 25 años (tabla 8). Con respecto al grado que atienden, se encuestaron a cuatro de primer grado, seis de segundo grado y ocho de tercer grado (tabla 9).

Tabla 7. Grado máximo de estudios

	J036	J158	J160	TOTAL
CARRERA TÉCNICA	0	0	1	1
NORMAL ELEMENTAL	0	0	0	0
LICENCIATURA	4	5	4	13
MAESTRÍA	2	1	1	4
DOCTORADO	0	0	0	0
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Docentes

Tabla 8. Años de servicio

	J036	J158	J160	TOTAL
1 a 10	5	6	6	17
11 a 15	0	0	0	0
16 a 20	0	0	0	0
21 a 25	1	0	0	1
26 a 30	0	0	0	0
31 ó MÁS	0	0	0	0
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Docentes

Tabla 9. Grado que atiende

	J036	J158	J160	TOTAL
PRIMERO	1	2	1	4
SEGUNDO	1	3	2	6
TERCERO	4	1	3	8
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base en Encuesta a Docentes

En las zonas referentes se encontró lo siguiente: el tipo de institución al que pertenecen las docentes encuestadas es, 13 de escuelas oficiales y cuatro de particulares. No se pudo encuestar a docentes de organización social porque las escuelas de la zona (J037) que tiene este tipo de escuelas están muy alejadas de la sede de la Supervisión. Con respecto al género las 18 docentes encuestadas son mujeres.

En cuanto a preparación profesional: dos docentes cuentan con estudios de normal elemental, 13 de licenciatura y tres con maestría (tabla 10). 13 docentes tienen entre uno a 10 años de servicio, dos entre 11 a 15 años, una entre 16 a 20 años, una entre 26 a 30 años y una de 31 o más años (tabla 11). El grado que atienden las docentes es la forma siguiente: dos de primer grado, siete de segundo y nueve de tercero. 15 del turno matutino y tres del vespertino (tabla 12).

Tabla 10. Grado máximo de estudios

	J033	J037	J220	TOTAL
CARRERA TÉCNICA	0	0	0	0
NORMAL ELEMENTAL	2	0	0	2
LICENCIATURA	4	4	5	13
MAESTRÍA	0	2	1	3

FUENTE: Elaboración propia con base a Encuesta a Docentes

Tabla 11. Años de servicio

	J033	J037	J220	TOTAL
1 a 10	4	5	4	13
11 a 15	0	0	2	2
16 a 20	0	1	0	1
21 a 25	0	0	0	0
26 a 30	1	0	0	1
31 ó MÁS	1	0	0	1
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base a Encuesta a Docentes

Tabla 12. Grado que atiende

	J033	J037	J220	TOTAL
PRIMERO	1	0	1	2
SEGUNDO	2	3	2	7
TERCERO	3	3	3	9
TOTAL	6	6	6	18

FUENTE: Elaboración propia con base a Encuesta a Docentes

La característica del nivel es que la gran mayoría de las docentes es gente muy joven. La encuesta nos confirma esta situación; 30 de las docentes tienen 10 o menos años de servicio. Con respecto a su preparación, 26 de ellas tienen el nivel de licenciatura, sólo una de ellas tiene carrera técnica (esta docente trabaja en una escuela de organización social), dos docentes cuentan con normal elemental, siendo éstas las maestras con más años de servicio, siete tienen el grado académico de

maestría. Aunque el nivel se percibe comprometido, se observa que la mayoría de ellas, es decir, 29 profesoras conservan el grado de estudios con el que egresaron, y sólo siete de ellas han realizado estudios de posgrado. Muchas veces ocurre esto, porque se ve de manera socialmente estereotipada la labor de las docentes de preescolar considerándola alejada del trabajo académico, es muy frecuente escuchar en voz de la sociedad mexicana: *eres educadora, eres muy tierna, ¿para qué estudias más?, sólo vas a jugar con los niños.*

De las 36 docentes encuestadas, seis atienden el grado de primero, 13 el segundo y 17 el tercero. Esto nos refleja que todavía no se ha alcanzado la cobertura universal de la población de tres años en la Educación Preescolar, ya que los grupos de primer grado no son ni la mitad de los grados de segundo y tercer grado.

De la pregunta efectuada a Docentes sobre a cuántos cursos o diplomados de actualización han asistido en los dos últimos años, se encontró lo siguiente: en promedio asistieron entre uno a tres cursos o diplomados; por otro lado, indican participar preferentemente de cursos presenciales, de las 36 docentes encuestadas 11 reporta haber participado en cursos virtuales, es importante resaltar que cinco docentes dicen no haber participado en ningún curso o diplomado, de estas cinco maestras cuatro tienen pocos años de servicio y laboran en escuelas particulares. Una maestra menciona cursando una maestría semipresencial.

Se supondría, por los pocos años de servicio y el contexto de uso tecnológico donde nacen que las docentes deberían tener mayores oportunidades de acceso con una mejor adaptación al proceso de cambio que representa participar de cursos virtuales, pero como en el caso de las directoras son pocas las oportunidades por instancias gubernamentales para acceder a éstos, sobre todo porque es un mayor número docentes, además de que en su lugar de trabajo cuentan con escasos o nulos espacios para realizar este tipo de procesos de Formación Continua.

El conocer todos estos aspectos sobre las directoras y las docentes, permite comprender el contexto donde se realiza el quehacer de las Supervisoras, Auxiliares y Asesoras de las Supervisiones de Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec, que fungen como las interlocutoras principales en esta investigación. El tipo de interacciones que establecen con éstas, el cómo actúan, cómo se

comunican, la forma cómo se organizan, a qué tipo de acciones le dan prioridad, así como, los sentidos y significados que le dan a su trabajo.

A modo de cierre se puede decir, que el análisis de dicha información nos llevó a los siguientes descubrimientos:

Las directoras y docentes de Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec son en su mayoría mujeres jóvenes, con estudios de licenciatura, y donde las docentes han accedido mayormente a estudios de posgrado en relación con las directoras, pero, que representa entre todas, un promedio muy bajo de acceso a este tipo de estudios, siendo este de 26%.

De acuerdo con las encuestas realizadas a docentes y directoras, en su mayoría las docentes del nivel de preescolar pueden ser consideradas *Millennials*²⁷, utilizan la tecnología como una herramienta natural ya que nacieron en la época en que se empezó a desarrollar enormemente la tecnología (internet y los dispositivos móviles), el ser nativos tecnológicos les permite integrar estas herramientas a su trabajo de manera más rápida; a diferencia la mayoría de las directoras escolares pueden considerarse inmigrantes digitales, es decir, pertenecientes a la *Generación X*²⁸. Ellas fueron testigos de los grandes cambios sociales y tecnológicos, de objetos que prácticamente ya cayeron en desuso como la máquina de escribir, el fax, el rollo fotográfico, el cassette y otros más. Es en la época de juventud de esta generación que surge la computadora; y muchas de nosotras nos enfrentamos al temor de prender este invento, por el miedo de descomponerlo. Se podría decir, a su vez, que al igual que la mayoría de las directoras, la mayoría de las Figuras de las Supervisiones de Educación Preescolar en el municipio de Ecatepec, pertenecen a la *Generación X*, como nos lo comenta la Supervisora:

²⁷ Millennials o “Generación Y”, son los nacidos en las décadas de los 80 y 90. Prácticamente no recuerdan un mundo sin móviles o sin tener la información a golpe de click en Internet. Consultado en: <https://www.edenred.es/blog/caracteristicas-de-los-millennials/>, el día 10 de agosto de 2018.

²⁸ Personas nacidas entre 1965 y 1981. Se ha acuñado el término Generación X para designar a quienes forman parte de esta categoría social. Esta generación ha coincidido con un momento histórico de transición, ya que sabe cómo era la vida cotidiana antes de internet y como ha sido después. Consultado en: <https://www.definicionabc.com/social/generacion-x.php>, el día 10 de agosto de 2018.

[...] Pues mira, yo creo que somos la generación que hemos visto estos grandes cambios, que vimos todavía las televisiones que las apagas, blanco y negro, que las apagamos directamente, que después las apagas desde tu cama, nada más te estoy hablando de la televisión, desde tu cama, que ahora ya puedes tener ahí *Internet*, que ya tienes *YouTube*, puedes ver y jalar, puedes conectar, yo te puedo decir que estoy maravillada, es una maravilla la tecnología si la sabes usar correctamente para el trabajo que te corresponde, pero nunca puedes olvidar la parte humana y trabajamos con seres humanos. Entonces tienes que trabajar mucho esa parte de las emociones correctamente [...] Entonces yo le apuesto mucho a eso y yo siempre estoy con los compañeros que estén en el patio, que estén trabajando, que se estén desarrollando muchas actividades y no solamente dentro del aula, sino también fuera del aula, pero la tecnología para mí es una maravilla en muchas situaciones, las presentaciones para dar una exposición, hacer un oficio, que antes era: *escribe todo a máquina desde Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación*. Me toco toda esa etapa, entonces ahora ya tienes un modelo y ya nada más le cambias, cortas y pegas y ya está, en segundos, bueno es una maravilla; el teléfono que ahora es todo, que ya antes era tener aparte donde traer tu música, la Tablet y ahora el teléfono es una maravilla que tienes todo, pones tus notas, registras tu calendario, que tienes grupos de Whats, que te comunicas así [...] (FIG1-SUP/ 23022018).

Se infiere: al ser tanto las directoras como las Figuras de la Supervisión, inmigrantes digitales, se tienen que esforzar mucho más en el trabajo ante las demandas que actualmente este exige, ya que no poseen las habilidades que desde pequeños desarrollaron quienes son *Millennials* o *nativos digitales*. Para las *inmigrantes digitales* es más sencillo hablar por teléfono que mandar un mensaje, como nos mencionan Castells, Fernández-Ardèvol, Linchuan y Sey (2007), “los usuarios de media y tercera edad aún usan los servicios de voz de la telefonía móvil con más frecuencia que las jóvenes generaciones.” (p. 73), es decir, les es más funcional la comunicación de voz (forma tradicional de uso del teléfono), mientras que los más jóvenes utilizan más los SMS²⁹ y otras funciones y servicios de los teléfonos celulares; Además, ellos, nos dicen, que en el proceso de adopción de la tecnología aparecen ciertas diferencias, como, por ejemplo, una llamada de voz resulta fácil de hacer y no requiere (nuevas) habilidades especiales. Pero para enviar un SMS, se requiere de ciertas habilidades –tanto físicas como otras relacionadas con el alfabetismo– y, además, de tener cierto tiempo libre para convertirse en *usuario eficaz*; donde los segmentos de

²⁹ SMS es una sigla que puede hacer referencia a diferentes conceptos. Su uso más habitual, de todos modos, está asociado a la noción inglesa de *Short Message Service* (la cual puede traducirse como “Servicio de Mensajes Cortos”). El SMS, por lo tanto, es el servicio de la telefonía celular (móvil) que posibilita enviar y recibir mensajes de texto de extensión reducida. Consultado en <https://definicion.de/sms/>, el día 10 de junio de 2019.

población de más edad están menos inclinados al uso de la comunicación inalámbrica. Lo que les da ventaja a las maestras nativas digitales.

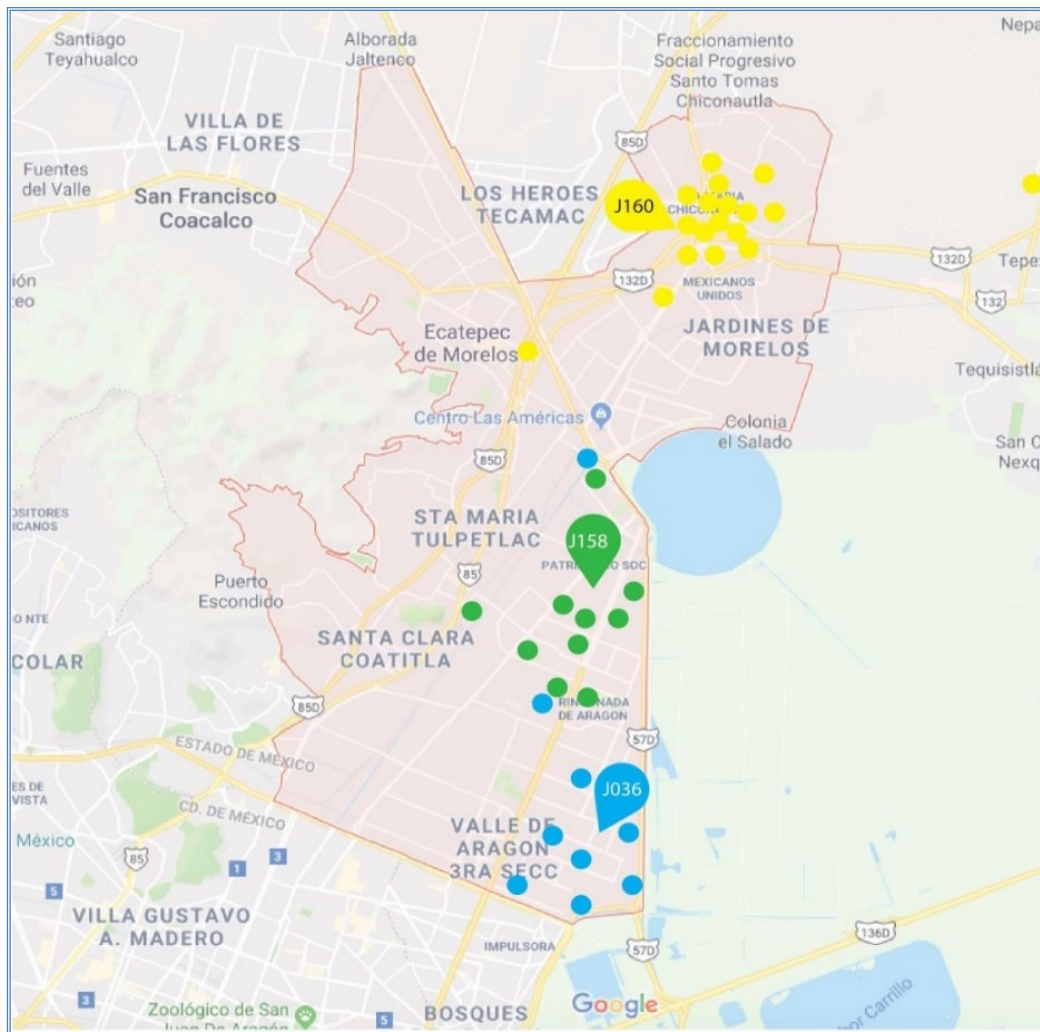
Les da ventaja porque pueden integrar la tecnología de forma más intuitiva y rápida en su trabajo, además les ayuda o desarrolla en ellas, capacidades de atender varias tareas a la vez (multitareas); también los *Millennials* han tenido mayor acceso a la información tanto en el mundo digital como a nivel educacional, es decir, tienen mayores oportunidades a seguirse preparando (pueden estudiar de manera virtual). Pero a su vez, al experimentar procesos de Formación Continua les hace ser más flexibles a los cambios. Las prioridades para esta generación han cambiado, por lo que desarrollarse en su trabajo es muy importante. También enfrentados a un mundo más globalizado y conectado están más acostumbrados a la diversidad cultural, se enfrentan desde más pequeños a comunicarse en otros idiomas, sobre todo en inglés, apoyando a su comunicación tanto personal como profesional.

Las cuestiones administrativas también han evolucionado. Antes, el trabajo administrativo que desarrollaban tanto directoras como las Figuras de la Supervisión escolar se caracterizaba por elaborar mayoritariamente oficios, este era el medio principal para proporcionar información a instancias superiores. Ahora, el medio son las *plataformas*, con su gran implicancia en el uso y manejo de la tecnología, estos cambios están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos y por supuesto de trabajar, con una clara repercusión en los modos en cómo interactuamos, participamos y nos comunicamos, es decir, en nuestros modos de ser, hacer, conocer, sentir y actuar.

2.5.4 Singularidades y atributos del entorno de las Figuras de la Supervisión



Las Figuras de la Supervisión de educación preescolar se ubican en diferentes colonias o fraccionamientos del municipio de Ecatepec, como se observa en el mapa 3:

Mapa 3. Ubicación colonias o fraccionamientos de las Zonas Escolares en estudio



Fuente: Google maps, indicadores elaboración propia. 1:76,053

ACOTACIONES

-  Sede de la Zona Escolar
-  Escuelas

Fotografía No. 3. Fraccionamiento La Guadalupana



Fuente: La Imagen, hecha de latón y cobre mide 16 metros de alto y es la más grande de América Latina (Foto: EMILIO FERNÁNDEZ/EL UNIVERSAL) <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2013/impreso/la-fe-gigante-a-la-guadalupana-120370.html>

En el fraccionamiento *La Guadalupana*, ubicado en el municipio de Ecatepec, Estado de México, está integrado por 7 mil viviendas. La comunidad registra altos índices de delincuencia, lo que ha obligado a que los residentes se resguarden cerrando algunas de sus calles con rejas.

El fraccionamiento cuenta con la Clínica de Medicina Familiar y Alternativa, ubicada en calle San Juan de los Lagos y Virgen de Guadalupe Norte, la clínica está a cargo del DIF municipal y brinda servicios de medicina general y especialidades; además de medicina alternativa. Así como de la Casa de Cultura *Josué Valdés Mondragón* que se encuentra en avenida Ojo de Agua esquina Virgen del Pueblito, este recinto también cuenta con una biblioteca con más de dos mil ejemplares. Y un parque comunitario que cuenta con juegos infantiles, gimnasio al aire libre canchas de usos múltiples, donde los habitantes de este fraccionamiento y las comunidades cercanas pueden disponer de los servicios que ofrecen esos espacios para el cuidado de la salud, el fortalecimiento de los valores y la convivencia.

La Zona Escolar J160, se ubica en este fraccionamiento, pero además las escuelas a su cargo están ubicadas en las siguientes colonias o fraccionamientos:

Ciudad Cuauhtémoc Sección Tizoc, Chiconautla 300 Barrio 3, Ciudad Cuauhtémoc Sección Geo 2000, Ciudad Cuauhtémoc Sección Tepetzingo, Ciudad Cuauhtémoc Sección Xochiquetzal, Ciudad Cuauhtémoc Sección La Embajada, Ciudad Cuauhtémoc Sección Moctezuma, Jaime Salvador, Llano de los Báez, Fraccionamiento Los Llanetes, Privadas de Ecatepec, La Fortaleza, San Isidro Atleutenco, Santa María Chiconautla, Santo Tomás Chiconautla, Mexicanos Unidos y Ampliación diecinueve de septiembre. Una escuela de la Zona está ubicada en la *Colonia Benito Juárez del Municipio de Acolman*.

Quiero destacar que a esta Zona Escolar pertenecen escuelas que se ubican en las comunidades de:

Santa María Chiconautla “nombre castellano Santa María, nombre prehispánico Chiconauhtla, Chiconahui = nueve. Tla = lugar (lugar del nueve)” y ***Santo Tomás Chiconautla*** “nombre castellano Santo Tomás, nombre prehispánico Chiconauhtla, Chiconahui = nueve. Tla = lugar (lugar del nueve)”; dos de los ocho pueblos prehispánicos del Municipio de Ecatepec, y que se combinaron con la lengua castellana. (Valdés, 2013: 5).

He de agregar que en estas comunidades se conservan vestigios de centros ceremoniales aztecas, así como en la comunidad de San Cristóbal Ecatepec. Además, en Santa María Chiconautla se encuentra una iglesia que fue construida en el siglo XVI.

La Supervisión Escolar surge en junio de 2005, llegando el maestro S. R. B., como Supervisor, es a partir del 16 de agosto de ese mismo año se asigna a la maestra E. A. S., como la Auxiliar; en el año 2006, ya les asignan una C.C.T. (Clave de Centro de Trabajo) para la Zona Escolar. La directora de la escuela donde se encuentra la sede de la Supervisión les apoyo para construir el espacio de ésta, aunque este tenía muchas goteras; es con el apoyo de las directoras de la zona que logran ir generando mejores condiciones para la sede:

[...] hicimos mucho trabajo con las directoras para juntar recursos económicos pero también para crecer académicamente, el maestro S. en contra turno daba cursos, lo primero que pidieron ellas fue, tenemos muchas escuelas de organización social y chicas que no eran normalistas, algunas incluso eran directoras, habían estudiado sólo comercio y la secundaria, empezaron a estudiar la preparatoria ante la situación de la Reforma del 2004, empezaron a tomar, a estudiar la preparatoria, la licenciatura, muchas de ellas en la actualidad cuentan con su maestría. Entonces como no tenían conocimiento ni de los aspectos mínimos y el maestro S. les hacía las observaciones: maestra este necesitas atraer la atención de los niños, con tu gesticulación, con tus gestos, con tus palabras, con tus actos, con el acondicionamiento del aula. Y entonces le pidieron que les diera cursos y se organizaron en contra turno, cursos desde artes plásticas, teatro, música, danza todo enfocado a qué la maestra tuviera elementos para hacer sus frisos decorativos, para hacer este, para poner en un festival un número artístico regional, porque íbamos y era la música de moda [...] (FIG2-AUX-J160/20102017).

El maestro *Sigi*, como cariñosamente siempre acostumbran a llamarlo tanto la Auxiliar como la Asesora, siempre se preocupó por promover un ambiente cultural en el ámbito de preescolar y a partir de la reforma por la actualización de las docentes desde la Supervisión escolar como nos comenta la Auxiliar:

[...] debemos de promover la cultura, entonces es por eso que se vio en la necesidad de un curso de danza, un curso de teatro, el maestro S. también trabajó mucho con la unión de la familia, él decía que hay que vivir, “hay que trabajar para vivir y no vivir para trabajar”, entonces en esos cursos de contra turno siempre había un producto, el primer año fue una pastorela, en el curso de artes plásticas se hizo la escenografía, se hizo la utilería; en el curso de teatro se preparó toda la pastorela. Y se hizo una pastorela un viernes por la noche, tarde noche, terminando el turno obvio para no interferir con el trabajo de los niños y se invitó a todas las familias de los docentes y de los directivos; y el maestro S. se enfocó a formar una gran familia en la zona J160. Y lo logró, esa vez las abuelitas de las maestras estaban preparando el ponche y trajeron el chocolate, acabaron bailando; el maestro S. hizo el papel de San José, el bebé recién nacido de una compañera pues fue el niño Dios, C. fue el diablito, los compañeros varones de la zona también fueron diablitos, ¿verdad? Y así fue como inició la zona y el maestro S. logró su objetivo de integrar a toda la zona. Él decía que todos éramos compañeros que aquí no había jefes, simplemente nos tocaba estar por un momento en un puesto administrativo o un puesto docente, pero todos éramos compañeros y todos éramos familia y así empezó la zona, Almita. Éramos 40 escuelas, 20 oficiales y 20 particulares posteriormente pues este, el maestro S. estuvo aquí hasta hace 5 años, él se retiró por jubilación [...] porque él ya manejaba acompañamientos desde el 2006 y cuando hizo su visita de diagnóstico fue cuando surgió la necesidad de dar todos esos cursos, también dio cursos sobre los módulos en aquel entonces de la reforma del 2004, no nada más cosas prácticas, sino también cosas teóricas porque te repito muchas compañeras no eran docentes en ese entonces [...]. (FIG2-AUX-J160/20102017).

Esta zona escolar es de reciente configuración, y quiero puntualizar que la actitud del maestro Supervisor marcó el hacer o actuar de las integrantes de la Supervisión, así como de las directoras y docentes, resalto aquí un aspecto fundamental para la realización de nuestro trabajo cotidiano, el lado humano que debe imperar en nuestra profesión. Esta participación del Supervisor sentó precedente en el trabajo de la zona, generando un sentido de integración. Esta zona escolar se caracteriza por ser la más grande del nivel de preescolar en la Subdirección Regional y contar con el mayor número de escuelas de Organización Social.

Posteriormente, llega como Supervisora la maestra M. M. L. A., quien estuvo tres años a cargo de la supervisión, jubilándose el día 15 de febrero de 2014. Se queda de encargada del despacho de la Supervisión escolar, la Auxiliar, la maestra E. A. S., posteriormente quién llega a cubrir a la vacante de Supervisor es la maestra R. A. M., ella solamente está en la Supervisión unos meses:

[...] también trabaja muy duro, ella recorría todas las escuelas, a todas las escuelas supo cómo llegar en, a pesar de que sólo estuvo tres meses de febrero a, no de mayo a junio, a veces llegaba aquí a las 11 pero ya había ido a dos o tres escuelas a hacer acompañamiento, ¿qué necesitaban?, ¿en qué podía apoyar a las compañeras docentes, a las directoras?, se hizo un trabajo muy armónico [...] la maestra R. no tuvo la oportunidad de despedirse porque llegó la maestra A. de inmediato, ella se tuvo que regresar a su puesto anterior que es directora [...] inmediatamente llegó la maestra A. por prelación, también muy activa, es una maestra que tiene una memoria con muchos *megabytes*, que sabe todo, sabe el nombre de todas las docentes de la zona, sabe los nombres de todas las trabajadoras manuales de la zona, sabe los nombres de todos los padres con los que ha tratado por asuntos académicos, por asuntos problemáticos [...] (FIG2-AUX-J160/20102017).

Es así como el 16 de agosto de 2015, asume el cargo la maestra A. M. S., siendo una de las primeras Supervisoras por prelación³⁰:

³⁰ Praelación es un término que procede del vocablo latino *praelatio* y que hace referencia a la prioridad o predilección con que se tiene que atender un asunto determinado frente a otro con el que se establece una comparación. Consultado en: <https://definicion.de/prelacion/> el día 11 de mayo de 2018. Y donde, lo que se pretende es evaluar el nivel de desempeño de las y los maestros que participan en los Concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de Supervisor, como se menciona en el documento: “Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2017-2018”, en el que se define al nivel de desempeño como: “XXVIII. Nivel de desempeño: Criterio conceptual que delimita el marco interpretativo de

[...] la maestra A. desde el día que llegó con la maestra C. empezaron un proyecto de Protección Civil muy fuerte de capacitar a las maestras en todos los sentidos, de equipar las escuelas, de eliminar áreas de riesgo, la maestra C. se dio a la tarea junto con los de Protección Civil de revisar escuela por escuela, rincón por rincón, y se encontraron todas las áreas de peligro, de riesgo y posteriormente nuevamente fue con la maestra A. para ver que estuvieran subsanados todas esas, esos riesgos; y ahora qué vino lo del sismo, pues dio resultados porque Protección Civil tenía conocimiento de todas las escuelas, de todas las instalaciones, de todo lo que se requería, hubo mucho apoyo y en la medida de lo posible, dentro de lo que la normatividad lo permitió hubo mucho apoyo porque pues comunicación directa de las directoras, de la maestra C., la maestra A. [...] al momento también se trabaja con mucha armonía [...] (FIG2-AUX-J160/20102017).

**Fotografía No. 4. Sede de la Supervisión Escolar J158
Colonia Pro-Revolución**



Fuente: galería personal, abril de 2018.

las puntuaciones obtenidas en una prueba y que refiere a lo que el sustentante es capaz de hacer en términos de conocimientos, destrezas o habilidades en el contexto del instrumento.” Consultado en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CRITERIOS_TECNICOS_PROM_EB_EMS.pdf el día 6 de agosto de 2018.

En la *Pro-revolución*, se ubica la sede de la Supervisión escolar J158, esta colonia junto con la colonia Iero de mayo tiene sus inicios con la invasión de terrenos ejidales por parte de la Organización Social Francisco Villa para la construcción de viviendas. El dirigente fraccionó los terrenos entregándoles el *pie de casa*, para que los habitantes construyeran sus hogares, quedando organizadas en *cerradas*. Tiempo después, se solicitó la donación de un terreno para la construcción del preescolar; los habitantes de la colonia fueron construyendo poco a poco la escuela a través de diversas jornadas de trabajo. A un inicio el Jardín de Niños *Emiliano Zapata* donde se encuentra la sede de la Supervisión, pertenecía a la Organización Social Francisco Villa, la primera directora de la institución fue impuesta por ésta, ella contaba con una preparación de filosofía y letras, posteriormente estudió la normal, obteniendo una plaza en el Subsistema Educativo Estatal. Después de un tiempo la escuela se oficializa, dejando de pertenecer a la organización.

La colonia cuenta con un auditorio en el que se organizan diversos eventos culturales, literarios y recreativos; también cuentan con una guardería; tanto el auditorio como la guardería están bajo la administración de la misma comunidad.

Me relata la directora del Jardín de Niños Emiliano Zapata, la profesora A. R. M. A. que el ambiente en la colonia es complejo, las personas de la comunidad son muy *políticas*, y como ellos realizaron jornadas de trabajo cuando se construyó la escuela, se sienten con el derecho sobre la escuela y muchas ocasiones tiene que negociar con ellos ya que quieren disponer o tomar decisiones sobre la institución. La directora me comenta que han vivido situaciones difíciles (asaltos e intento de secuestro), la colonia está catalogada como de alto riesgo.

La Zona Escolar J158, se encuentra ubicada en la colonia antes mencionada, pero además atienden a escuelas de las siguientes colonias:

Colonia Valle de Ecatepec, Nuevo Paseo San Agustín 3, Jardines de Casa Nueva, Ciudad Azteca, La Florida Ciudad Azteca, Valle de Aragón 2ª. Sección, Rio de Luz, Indeco Santa Clara Campiñas de Aragón y Colonia Los Reyes Ecatepec.

Esta Supervisión Escolar igual que la J160, inicia sus actividades a partir del 16 de junio del 2005, debido al proceso de rezonificación que sufre el nivel como parte del incremento de jardines de niños particulares a causa de la obligatoriedad de la educación preescolar y renovación curricular

(2004). Quién llega como titular de la zona es la maestra M. L. R. R., ella solicita a los directores un espacio para instalar la Supervisión J158, encontrando que el lugar más viable era el Jardín de Niños Emiliano Zapata, ubicado en la Colonia Pro-revolución, Santa María Tulpetlac, Ecatepec de Morelos. Inicia con 17 escuelas de las cuales 3 eran oficiales y 14 escuelas eran particulares. Es hasta el 16 de agosto que se asigna a la Auxiliar, quedando en el puesto la maestra A.P.M.G., esta zona surge de la división de:

[...] una zona que dividieron en tres [...] la Supervisora llega a instalarse a la dirección de la directora, dividen la dirección en dos partes y la directora le comparte espacio para poder trabajar [...] hasta el 2008, se incrementa la plaza de Asesor metodológico, entonces, hasta entonces se incorpora una docente de aquí del mismo Jardín de Niños Emiliano Zapata se incorpora con nosotros, pero cuando la maestra se incorpora con nosotros ya estaban construyendo este espacio que la directora nos proporciona era un espacio que estaba sin utilizar y entonces nos ofrece el espacio con la condición de que la, que nosotros seamos quienes gestionemos la construcción, porque no había modo de que ella nos apoyara con la construcción [...]es una zona con mucho potencial a pesar de que son muchas escuelas particulares, las compañeras son muy trabajadoras, en verdad muy comprometidas, se ha podido hacer mucho con ellas en el aspecto académico, en el aspecto este, pues social, en el aspecto, porque hay mucha unión, se apoyan muchísimo entre ellas, y es de verdad mucho trabajo, de verdad, a pesar de que, de que sólo tenemos tres escuelas oficiales tanto las oficiales como las particulares hay mucha, mucha amistad, mucho altruismo, mucha, mucha colaboración, mucho apoyo y en el trabajo de Consejo Técnico de verdad que se ve [...] (FIG2-AUX-J158/18122017).

La Auxiliar relata que ella se va a una comisión en una Supervisión Escolar por un tiempo de un año tres meses, a su regreso la Asesora la profesora Y.A.Q.H. ya contaba con el doble turno (16 de mayo de 2012). La maestra M. L. R. R., supervisora de la zona, pide cambio de adscripción, por lo que el maestro J. L. T. G., de Secundarias cubre el interinato de febrero a agosto de 2016, cuando es asignada la maestra M. J. D. B., quién llega como Supervisora después de haber participado en la convocatoria para promoción en el Servicio Profesional Docente. Es una zona pequeña, compacta que se ha mantenido sin muchos cambios.

Fotografía No. 5 Sede de la Supervisión Escolar J036 Colonia México Insurgente



Fuente: galería personal, mayo de 2018.

La colonia México Insurgentes, nace con la venta de terrenos para la construcción de viviendas, toda esta área era llamada la *quinta zona*, uno de los grandes problemas que presenta la colonia es el desabasto de agua, asimismo, es considerada una zona de riesgo, con altos niveles de inseguridad. La colonia está rodeada de otros fraccionamientos muchos de los cuales son de departamentos.

Es hasta el mes de marzo de 1987, siendo, Secretario del H. Ayuntamiento de Ecatepec de Morelos, el Lic. Eruviel Ávila Villegas, que se hace la petición de un terreno municipal para la construcción del Jardín de Niños *Ignacio Allende* en esta colonia, ya que la escuela estaba funcionando de hace tiempo atrás en instalaciones particulares que les habían prestado. La construcción de este estuvo a cargo de CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas).

La Zona Escolar J036 tiene a su cargo escuelas que se encuentran en las colonias o unidades habitacionales:

Colonia Sagitario 1, Colonia Valle de Ecatepec CTM XIII, Granjas Independencia, Colonia Nueva Aragón, Nuevo Paseo San Agustín 3, Ejército del Trabajo I, Unidad Habitacional Petroquímica, Valle de Aragón 3era Sección y Estrella de Oriente.

Esta zona se crea el 6 de enero de 1995 con la llegada de la maestra M. A. C. (ella deja de ser Supervisora de Jardines de Niños Particulares, para ser Supervisora de Educación Preescolar), hecho que ocurre después de que desaparecen *las Supervisiones de Educación Básica*, formando nuevamente *Supervisiones escolares por nivel*. Teniendo a su cargo 19 Jardines de Niños. El equipo de Supervisión en esos entonces sólo estaba conformado por la Supervisora y la Auxiliar Técnica de Supervisión. Llega asignada a la Supervisión el día 16 de septiembre de ese mismo año, la maestra G. R. L., como Auxiliar. La Supervisora:

[...], era de las que íbamos a las escuelas y revisaba eh, planes, cuando todavía existían los bloques, que el bloque *fulanito* de tal, que el bloque *sutanito*, que luego, que sus colorcitos. Y decía: *pues sólo tú le entiendes a tus colores*, porque ya en lugar de ponerle bloque de, de español o de matemáticas le ponían un colorcito rojo y ya, le ponían el rojito, ¿no? Y decía: y ¿qué es el rojo?, ¿dónde están tus acotaciones?, para que siquiera sepa ¿qué es el rojo?, ¿no?, y si revisaba y todo, en los Consejos Técnicos nos dirigía, o sea, si se aplicaba [...] (FIG2-AUX-J036/19102017).

Son tres sedes las que ha tenido la supervisión: el Jardín de Niños Anton Makarenko S.C. (Escuela particular), en enero de 1996 se cambia la sede al Jardín de Niños Oficial 18 de marzo y a partir de enero de 2001 en el Jardín de Niños Oficial Ignacio Allende. Es hasta el 1ero de octubre de 2001 que se incrementa la plaza de Asesor metodológico para el turno matutino, llegando la maestra V. B. C., posteriormente ella pide un cambio de adscripción, por lo que la Supervisora propone a la maestra M. E. G. G. para el cargo de Asesora y el 16 de octubre de 2010 consigue el turno vespertino, ya que esta Figura desempeña sus funciones contando con dos plazas a diferencia de las Supervisoras y Auxiliares quienes en el desempeño de su función cuentan con una plaza integrada.

Es el 31 de diciembre de 2011 que la Supervisora la maestra M. A. C., se retira por jubilación. El 1ero de abril de 2012 llega a suplirla la maestra I. E. R.:

Si, ella muy amable, llegaba y decía: *maestra G., maestra M., tuve reunión, vengan siéntense*” nos sentaba en la mesa del centro de la Supervisión y decía: *miren tomemos este acuerdo, tuvimos este punto ¿cómo ven chicas? si hacemos esto, esto y esto, no pues sí maestra, o usted M., que opina aunque yo sé que eso es administrativo pero usted qué opina M., yo sé usted también es entrona en lo administrativo, Ah sí maestra yo también estoy de acuerdo no hay ningún problema, o usted G. en alguna cosa académica ¿qué opina?, ¿qué dice?, no, pues yo opino que así lo hagamos, ah bueno sí está bien tomemos acuerdos [...], Vayan a comer, ¿maestra no van a ir a comer?, maestra G., porque le encantaba que yo la acompañara a la Subdirección Regional, maestra G. vamos a ir a la Subdirección Regional, hay que ir a comer o vamos a mandar traer algo, M. se va con nosotros eh, porque usted no se puede quedar sola M., aquí no hay turno vespertino. Y aquí las tres mujeres no nos podemos quedar solas, vamos a ir a la Subdirección Regional, entonces M. se iba en su carro y nos alcanzaba, o, ¿M.?, le decía la maestra I. ¿Usted maestra tiene algo que entregar? [...], muy humana la maestra I. Te veía enferma y te decía *maestra yo la veo muy desanimada que tiene, pero no me salga con que no tiene nada, Usted tiene algo, no maestra es que...*, [...] le dice: *Doña P. tráigame un tecito*, y le decía: *Ándale tómese este tecito, con este tecito se va a sentir bien, y una aspirina se va a sentir bien, ándele tómese*lo muy humana la maestra I., mis respetos para la maestra I. [...] (FIG2-AUX-J036/19102017).*

La maestra I. E. R. dura 10 meses a cargo de la Supervisión J036, solicitando su cambio de adscripción. A su vez el maestro F. P. T., llega por cambio de adscripción, como Supervisor el día 16 de octubre de 2013, solamente dura un año tres meses en el cargo, jubilándose el 31 de enero de 2015; llega la maestra B. V. V., cubriendo un interinato como Supervisora del 1ero de febrero de 2015 al 15 de agosto de 2015. Para iniciar el siguiente ciclo escolar es asignada a partir del 16 de agosto de 2015 la maestra P. E. G. R., quién llega como Supervisora escolar por haber acreditado el examen en el Concurso de Promoción del Servicio Profesional Docente. La Auxiliar de la zona la maestra G. R. L. se jubila el 31 de enero de 2018.

En un sentido metodológico este capítulo me permitió construir a través de reflexionar y analizar sobre lo dicho por cada una de las interlocutoras en esta investigación. Saber quiénes son y desde donde construyen sus prácticas, es decir, desde que lugares, espacios y tiempos; analizar los discursos sobre las prácticas que desarrollan en el trabajo de las Supervisión. Sus historias de vida me permitieron comprender lo que para ellas significa trabajar en este contexto, porque les apasiona, como lo viven y expresan, encontrando el sentido de lo que acontece cotidianamente en las Supervisiones escolares del nivel de preescolar.

CAPÍTULO 3

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL TRABAJO *DESDE* LAS FIGURAS DE LA SUPERVISIÓN

*La pedagogía de los estudios sobre la mujer es una práctica teórica mediante la cual la «experiencia de la mujer» es construida y movilizada como un objeto de conocimiento y de acción.
Donna Haraway*

Presentación

El título del presente capítulo enfatiza la palabra *desde* porque pretende ubicar a los sujetos en sus prácticas, sus historias, sus sentidos, sus significados y experiencias, todo con relación a cómo viven la normatividad y la cultura institucional. Subrayo, la importancia de enmarcar el análisis dentro de un período coyuntural político educativo.

Por tanto, este capítulo recupera las dimensiones analíticas mencionadas en el capítulo uno (pág. 31) para abordar la construcción de la categoría de trabajo en la Supervisión escolar a partir de lo encontrado en la interlocución.

La investigación realizada por Deolidia Martínez y sus colaboradores (2009), sobre las *dimensiones del trabajo docente*, me sirvió como base para dicho análisis, auxiliándome a decodificar los sentidos y significados que construyen cotidianamente las Figuras de la Supervisión al desarrollar su trabajo, así como a descubrir la importancia de las interacciones que se llevan a cabo en este espacio de relación profesional.

Las nociones que se re-construyeron al realizar el estudio fueron: interacción, comunicación, liderazgo, poder, autoridad, experiencia, organización, identidad, sentido humano; y se hallan en todas las dimensiones del análisis, porque convengo: el estructurar en *dimensiones del trabajo en la Supervisión escolar* tiene como finalidad poder escudriñar, es decir, examinar con mucha atención el interior de lo que ocurre, y de encontrar los detalles menos manifiestos. Las categorías teóricas de tiempo y espacio se constituyeron como ejes para el análisis en la interpretación ya que están cargadas de significaciones para la práctica profesional de las Figuras.

3.1 Dimensión Subjetiva – Afectiva. Sentir y vivir de un modo diferente, la acción que se emprende

Las Supervisiones escolares son espacios cuya razón de ser es lograr la calidad educativa ofertada por las escuelas. Sin embargo, sentir y vivir el trabajo en esta instancia refiere a modos diferentes de estar en la vida administrativa organizacional. Las relaciones o vínculos que se establecen con quienes trabajas son muy importantes, compartes con las compañeras horas y horas que te llevan a percibir de diversas formas los acontecimientos cotidianos de la Supervisión; se buscan sentidos a las acciones que se llevan a cabo, logrando con esto *ser reconocida* como agente de transformación social desde la Supervisión, es decir, el cómo conciben el trabajo que realizan, los acontecimientos y experiencias en su vida cotidiana, contribuye a constituir identidad. Asimismo, las relaciones entre las tres Figuras de la Supervisión, sumadas a los vínculos con directoras, docentes y con las instancias superiores (Subdirección Regional), vínculos que se construyen no sólo de las acciones tangibles, sino de una dimensión subjetiva.

3.1.1 ¿Autoridad de nombramiento? ¿Autoridad moral?: sentirse Autoridad

Como ya se argumentó anteriormente, las integrantes de las Supervisión con su obrar cotidiano se van constituyendo en el ejercicio de su trabajo como *agentes de transformación*, con un liderazgo que les permite poner en juego un conjunto de cualidades (disposición al trabajo, capacidad de análisis, poder de decisión, capacidad para resolver problemas y muchas otras más); también utilizan mecanismos de defensa (obedecer, quedarse callado, tomar las características del superior jerárquico), que generan diversos sentimientos: frustración, impotencia, enojo, resentimientos y que pueden desencadenar en ellas enfermedades tales como colitis, gastritis, estrés. Su actuación en el trabajo, por tanto, está marcada por ese contexto cargado de subjetividades que suscita una diversidad de formas de comunicar y de interacción entre los integrantes de la Supervisión, y que a su vez promueve un ambiente específico con las otras personas (directoras y docentes) que conforman la zona escolar.

Poner en práctica esas acciones las lleva a ejercer de una u otra forma su autoridad, ésta se concibe como una instancia que gestiona, orienta y vigila lo que ocurre en el espacio del *vivir* juntos. En

estos contextos, las Figuras pueden o no considerarse o reconocerse como *autoridad*; que les faculta simbólicamente por el *nombramiento* que se les ha otorgado, para organizar y *mandar sobre* su trabajo y el de otras (directoras y docentes). Es importante señalar que el sentido de que exista una autoridad en la Supervisión escolar es lograr que concurren relaciones de estabilidad y armonía entre toda la comunidad educativa. A la autoridad se le confiere la responsabilidad de ser capaz de respetar a todos por igual, de escuchar, apoyar, ayudar, y además argumentar para llegar a acuerdos; asumiendo un compromiso con todos, una convivencia que se desarrolla en un tiempo y espacio cultural, histórico y social en común. Es una misión que se funda en la consideración y reconocimiento de los otros, y además donde se fortalezca el sentido de servicio.

Entonces puedo decir que la Figura de la Supervisora, por ejemplo, asume la responsabilidad de influir u orientar al grupo de maestras de la zona a la que pertenece, por el nombramiento que se le ha otorgado, pero que se ejerce en un determinado espacio; y este espacio está delimitado por *su zona escolar*. Por lo tanto, asumirse como autoridad genera en las Figuras de la Supervisión una *responsabilidad situada*. En el diálogo con las Figuras de la Supervisión entrevistadas, encontré una serie de elementos que me llevaron a pensar cómo se caracteriza la autoridad en la Supervisión y uno de ellos considero que es la *Autoridad situada*, donde ésta es entendida porque tiene lugar en una zona geográfica y administrativa determinada:

[...] tiene que ser de autoridad, porque finalmente tienes una responsabilidad entonces también tienes la función de autoridad porque desarrollas y desempeñas un papel [...] aquí soy autoridad, sí, sí soy una autoridad, [...] tengo que hacer que se cumpla con la normalidad mínima³¹, en cada una de las escuelas [...] (FIG1SUP/23022018)

³¹ Se establece la Normalidad Mínima de Operación Escolar, que propicia el funcionamiento regular de las escuelas a través de ocho rasgos básicos: 1. Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada; 2. Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma; 3. Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades; 4. Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases; 5. Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente; 6. Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje; 7. Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase; 8. Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo. (SEP, 2014)

Esta situación que plantea la Supervisora le da sentido a su actuar, y, de acuerdo con lo que comenta, va encaminado a lo educativo con base en lo que a su *función* o papel le corresponde hacer (normatividad); pero existen otras prácticas u otras formas de ejercer la autoridad situada, que tiene que ver con situaciones más complejas que impactan en las interacciones humanas en la Supervisión escolar.

Cuando la Supervisora señala: *aquí soy autoridad, sí soy una autoridad* está hablando precisamente de la autoridad situada, el espacio y el nombramiento la coloca en un lugar específico, y, en otros ámbitos se desdibuja, por ejemplo, cuando la Figura de la Supervisora asiste a la Subdirección Regional, que es la instancia superior y donde se entrega la documentación, le regresa por estar mal o haber cometido un error en su elaboración, entonces puedo decir que en este caso la autoridad se coloca en otra parte. O cuando la autoridad se pone en tensión en una situación específica, por un ejercicio del poder que trasgrede, en vez de orientar:

[...] ahí está la prueba de la prelada número X, su auxiliar se pone a resguardo de su manejo de emociones, no lo controla la señora [...] Y dices no es un conflicto con una directora que hoy la veo, mañana no la veo, *es una compañera* que está contigo todos los días y que te saca de las broncas ¿no?, porque ella desconoce muchas cosas, [...] porque me voy a contraloría y que le apliquen la ley de responsabilidades, y no quise hacerlo, me voy a la Ley Federal del Trabajo y se la fastidian porque se la fastidian, agredirme físicamente. Entonces te digo se la deje barata.

No va a trabajar porque... llega tarde, se va temprano, siempre tiene ahí a un familiar, si nos vamos a la ley de responsabilidades no puede tener ahí a un familiar y luego todavía mentirosa, te dice: mi autoridad inmediata me lo autorizó, irme temprano, porque sabe que yo vivo lejos y no solamente decirlo escribirlo: me dejó faltar porque lo sabe el maestro, él me lo autorizó, cuando ni siquiera sabía, aquí están sus mensajes, yo no lo inventé, no salió de mi celular a mi celular, entonces yo qué puedo hacer ¿no?

Me aguanté no, uno, dos, tres, pero la cuarta más ruda que la tercera y la cuarta en el mismo día, o sea, es, que se atreviera a levantarme la mano, no, a estas alturas del campeonato [...] Y tal la conoce el maestro qué no me tiene ahí por mi linda cara, porque este tipo de situaciones en donde se altera y grita y manotea, también ya se lo había hecho a tres compañeras de la Subdirección Regional, tan sabe de qué es capaz la señora que por eso me tiene ahí, que si fuera otro y si supiera que es un *ángel*, maestra lo que usted dice es una falsedad, regrese a trabajar porque la maestra es linda, trabajadora, eficiente, llega temprano, se va tarde, o sea, saca el trabajo es una buena compañera, pero la verdad es que no. (FIG2AUX/19102017)

Este relato da cuenta de las emociones, capacidades y mecanismos de defensa que se ponen en juego por parte de las Figuras involucradas. Aquí se observa cómo se trastoca esa autoridad que se sitúa en un tiempo y un espacio, colocándola en un espacio más amplio, el de la Subdirección Regional. Esto quiere decir, que las interacciones en el trabajo también desdibujan la autoridad. Entonces, la autoridad situada no solamente es por una cuestión tópica sino también de situación. Reconstruyéndose de esta manera en una *autoridad situada en situación*.

En apoyo a la idea de la *Autoridad situada en situación*, cito a Haraway (1991), *Conocimiento situado*; y Díaz Barriga (2006), *Enseñanza situada*, que destacan la posición y el contexto donde tiene lugar la situación, además de la subjetividad de quien lo emite.

Otro ámbito de la autoridad de la Supervisión escolar es la autoridad legítima como lo señala Weber:

La disposición a avenirse con las ordenaciones “otorgadas”, sea por una persona o varias, supone siempre que predominan ideas de legitimidad y –en la medida en que no sean decisivos el simple temor o motivos de cálculo egoísta– la creencia en la *autoridad legítima*, en uno u otro sentido de quien impone ese orden. (Weber: 1922, 30)

En el caso de la Supervisión escolar la autoridad legítima de la que nos habla Weber, se expresa a partir de la generación de un nombramiento, que se otorga a una persona bajo ciertas condiciones, como lo es la preparación profesional (estudios de posgrado, escalafón), experiencia (años de servicio, reconocimientos o premios), contactos (relaciones de poder) o como actualmente el *Servicio Profesional Docente* maneja conforme a las Convocatorias de Promoción, en donde una docente frente a grupo y directoras escolares pueden llegar al puesto de Supervisora. No obstante, considero, con base a lo indagado en el trabajo de campo, que la autoridad también es legítima por los conocimientos que posee, así como por la experiencia en la práctica, por los años de servicio y por la responsabilidad con la que se conduzca.

Este nombramiento genera desde su entrega a la persona correspondiente, diversos sentimientos que producen una resignificación de su labor docente, desde el hecho de pensar que formarán parte de una Supervisión y trabajarán en un espacio diferente a lo que es la escuela, dándole una nueva categoría que la posicionará en un contexto distinto. “Fue una oportunidad que me dio una

compañera Supervisora que ya se jubiló, no sé qué habrá descubierto en mí o qué ha de ver visto en mí como para que me propusiera ser Auxiliar” (FIG2AUX/26022018)

No solamente el nombramiento da cuenta de una autoridad legitimada, también en las interacciones se construye esa legitimidad. Es una cuestión relacionada a la experiencia, a los años de servicio y/o a la responsabilidad que tengan las Figuras de la Supervisión.

Se podría aseverar: el que se otorgue un nombramiento, es el primer paso para generar un reconocimiento de autoridad legítima ante la comunidad escolar, sin embargo; en el contexto de las relaciones laborales, un nombramiento (documento oficial) no lo es todo para producir ese posicionamiento como autoridad.

Para legitimar el reconocimiento de autoridad en su zona escolar, las Figuras atraviesan por un proceso, porque asumen el conjunto de normas instituidas por el sistema y, por otro lado, le imprimen su propia subjetividad, pero también se pone en juego la cultura institucional de la Supervisión, ya que es la que crea, dinamiza y transforma su trabajo con base a las demandas locales.

El *ser autoridad*³² se da en un doble sentido: por un lado, el derecho de mandar y de lograr ser obedecido por otras personas (autoridad de cargo y poder) y por el otro, el de ser respetado por la confianza que construye y transmite dicha Figura (autoridad por saber y por dignidad).

Autoridad de poder se da por el simple hecho de que las Figuras de la Supervisión se posicionan jerárquicamente en un organigrama y por ende, generan en la zona escolar una relación de mando, reconociéndose como la autoridad por la cual tendrán que pasar todas las decisiones y responsabilidades correspondientes a su función (ver capítulo dos), y cuando esta función es traducida solamente desde el poder y el cargo, produce tanto en la Supervisora como en las docentes de su zona escolar, sentimientos de tensión, ya que por lo regular, no nos gusta ser o sentirnos subordinados.

En este sentido, la función de la Supervisión se percibe muy lejana, desde un lugar de superioridad jerárquica, como *jefes*. Al respecto refiere una docente: [...] me gustaría más que el Supervisor

³² <https://www.definicionabc.com/general/autoridad.php>, consultado el día 23 de mayo de 2018.

(con relación a su función) fuera más un líder con una mejor actitud hacia los docentes, en vez de un jefe [...] (DOC3J220/02062017)

En esta línea, la docente nos dice que no basta con tener un nombramiento para ser considerado una autoridad legítima, que además son necesarios otros elementos como el que permita a las demás ser escuchadas, que consienta o se abra a las discusiones pedagógicas, que promueva los acuerdos, es decir, con carisma, poder de persuasión y convencimiento. Esto que expresa una docente de preescolar me conduce a reconocer que la autoridad legítima no solamente es otorgada desde arriba a partir de un nombramiento (Weber, 1922), sino que también, la autoridad se valora a través de las prácticas de la Supervisión escolar, entonces se legitima de abajo hacia arriba, es decir, las docentes de la zona reconocen o desconocen la autoridad de las Figuras de la Supervisión.

Es así como, el *ser autoridad* no sólo se asocia con nociones como poder, dominio, fuerza, obediencia, imposición; ya que no tienen que ver con convertirse en una Figura con un *liderazgo* o *autoridad* que sea capaz de construir con las otras; sino por un adecuado ejercicio de liderazgo que guía, apoya, confronta, oriente, acompañe a las docentes y directoras. Un real y cercano líder desde lo jerárquico.

Por otro lado, la autoridad de saber y dignidad, a la cual hace referencia el artículo anteriormente citado, se puede traducir, en el *ser autoridad* desde el ser reconocido y respetado por el rol que desempeñan las Figuras de la Supervisión escolar, aspecto o condición que no es fácil de alcanzar por éstas, pues depende mucho de cómo construyan un ambiente de diálogo, respeto, confianza y apoyo, con las docentes y directoras de la zona escolar, donde su conocimiento o saber permitirá guiar e influir en su actuar.

[...] me costó mucho trabajo te digo, posicionarme como tal [en su caso, como asesora], porque había quien no conocía lo que yo había hecho, quien sí, pues me decían: ¡Ay bienvenida!, ¡ay que bueno!, ¡hurra!, quienes no, pues no. No aceptaban esa parte [...] (FIG3ASE/20102017).

Aquí se expone perfectamente: la autoridad de saber y dignidad es construida a partir de la interacción, y depende principalmente de establecer el mecanismo relacional para lograr un saber y una dignidad con autoridad. El tomar una posición en un espacio en la Supervisión escolar implica para esta Figura el conocer su actuar, es decir; el reconocer las acciones que le permitieron llegar

a formar parte de la zona como Figura de Asesora. Ella misma en su relato sobre su trayectoria académica y profesional, menciona: [...] cargos no, no tengo, pero los dos cargos que he tenido son los que amo y los que siempre anhelé, que es ser maestra frente a grupo y ahorita Asesor [...] (FIG3ASE/20102017).

Resalta a partir del “auto reconocimiento”, que las acciones realizadas en su vida profesional valen más ante cualquier cargo que ella pudiera haber desempeñado; pone en alto su actuar, destacando que las acciones emprendidas la han llevado por el camino que eligió: ejercer un trabajo de docente y de asesoría; y es que para ella, el ser reconocida se basa principalmente en la confianza que le tengan, es vital, es *hacer confianza*³³, como una de las principales acciones en su relación de autoridad con las docentes y directoras de la zona o como lo mencionan Bárcena y Mèlich parafraseando a Arendt.

La acción [...] es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: *¿quién eres tú?* (Bárcena y Mèlich, 2000: 25)

Ser reconocida por los esfuerzos y acciones emprendidas, donde decir lo que pensamos y hacer lo que decimos, nos convierte en personas coherentes y, por ende, Figuras dignas de confianza y autoridad. Estas acciones muestran *quién es* y generan en las demás la confianza de creer en esa Figura de la Asesora (tener confianza en una misma y de este modo inspirar confianza).

Por otra parte, en mi experiencia como Auxiliar en una Supervisión de educación preescolar, las Figuras para constituirse como *Autoridad*, eligen actuar ante el nombramiento otorgado de diferentes formas; a veces, siendo quién pide, exige y humilla por el sólo hecho de *ser* la autoridad, sin importar lo que proyectas hacia esa *otra* compañera (directora o docente), imponiéndose sobre

³³ La confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular “alguien”. [...] Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza. (Cornu, 1999: 21)

ellas, ¿A este ejercicio del poder se le puede llamar autoridad?; en otros casos, donde se imponen las vivencias y los años de experiencia, y lo que les permite ser reconocidas en su función:

[...] se ejerce una autoridad moral para con las compañeras por los años que uno tiene desempeñando ese puesto, [...] yo creo que eso sí pesa más que el tú tengas la autoridad moral para todas las compañeras y el que tú puedas dar tu opinión [...] porque te da un consejo, pero te lo está dando, un consejo fundamentado en alguna situación jurídica [...] entonces como las compañeras conocen que tú puedes dar un consejo porque está fundamentado en un plan y programa o porque está fundamentado en el área jurídica, te hacen más caso a ti, pero porque es una autoridad moral que a largo de 22 años ha estado en esa zona, las compañeras saben que tú no las vas a involucrar en una problemática, pues es más bien una autoridad moral lo que uno se va ganando con el paso del tiempo [...] la confianza que tú representas para ellas [...] (FIG2AUX/26022018).

En el caso antes citado, claramente vemos que el *ser autoridad* en la Supervisión escolar, aunque pasa por el hecho de que es otorgada por un nombramiento, el tener autoridad conlleva un prestigio, es decir, que reconozcan, distingan y aprecien sus cualidades, gracias al papel y esfuerzo que han desempeñado en su trabajo, que les reconozcan como autoridad, por su labor, dedicación y práctica cotidiana. Esto refiere, a cuando la maestra Auxiliar habla de ser una autoridad moral, yo más que verlo desde el sentido de la moral como un modelo de conducta, lo vería como lo menciona Bárcena y Mèlich (2000), como la preocupación o reconocimiento de la otra, de un trato entre nosotras, en una posibilidad de construcción en el trabajo con las otras, es decir, en una relación y una práctica, éticas.

En este sentido es necesario, no, considerar que para que exista un pleno ejercicio de autoridad en la Supervisión Escolar se *debe* establecer una relación, donde haya Figuras que *ejercen autoridad* y Figuras *sobre las que se ejerce autoridad*. Sino más bien como refiere la Auxiliar en una relación de compañeras, es decir, como personas que comparten un lugar o un trabajo, pero también por un *saber* de la Auxiliar que le confiere ante sus compañeras mediante sus orientaciones y opiniones una expresión propia de su autoridad; colocándose de esta manera en una *autoridad moral*, más bien para este análisis en una *autoridad relacional* o construida desde la interacción horizontal.

Encuentro en el diálogo establecido con las interlocutoras de esta investigación, cómo la mirada de la docente y la mirada de la Supervisora construyen discursos en tensión que tienen que ver con ese carácter simbólico de la autoridad, ya que ese no es el sentido que ellas les dan a la gran tarea que les corresponde hacer:

[...] el poder desde este ámbito, poder organizar, trabajar, gestionar muchas cuestiones con las compañeras, el poderlas acompañar, ayudar a las docentes, simplemente ahorita, en Consejo Técnico, de ver sus problemáticas y poderlas ayudar, a mí me encanta. De verdad yo estoy muy enamorada de mi trabajo y la función que desempeño de gran responsabilidad, me permite también tener una visión más, todavía más amplia y con más compromiso [...] (FIG1SUP, 23022018)

No es un poder, que somete y sanciona a las otras, sino uno que privilegia el encuentro o más bien, un reencuentro con su *trabajo*, imprimiéndole significación en las experiencias³⁴ cotidianas con la alteridad, ligado todo esto con la palabra y el diálogo que establecen con docentes y directoras de la zona. Cito en apoyo de la idea anterior, la perspectiva de Kojève:

Sólo hay Autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción (real o al menos posible): sólo se tiene autoridad sobre lo que puede “reaccionar”, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la Autoridad (la “encarne”, la realice, la ejerza). Y, evidentemente, la Autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la Autoridad es, en lo esencial, *activa* y no pasiva. (2006: 35).

En su definición *Autoridad*, Kojève, resalta el movimiento o cambio que se da en la relación social e histórica entre individuos, se convierte en una relación de movilidad de ida y vuelta, de carácter horizontal, relacional y dinámico; en este carácter relacional la autoridad se mueve. Plantearía entonces una duda: ¿quién ejerce la autoridad?, ya que ésta se mueve de lugar y el reconocimiento tiene una gran implicación al generar una relación horizontal que une en torno a un mismo trabajo, o como señala Espot (2006):

La autoridad tiene como fundamento un acto de reconocimiento, y no de sumisión. Se reconoce un saber, una competencia en la otra persona y, en consecuencia, su parecer y opinión están por encima de los propios. Por eso, [...], la autoridad no se otorga, no se delega, sino que se adquiere. Tener autoridad implica saber juzgar y saber querer, y supone confianza y respeto, es decir, creer y fiarse de lo que otro dice. Para ello precisa por un lado sabiduría y por el otro, veracidad. (2006: 182)

³⁴ La experiencia (empeiria), según Larrosa (2003) es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Con todo esto, Larrosa, sostiene que, no se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro. (págs. 3 y 4).

Donde ser reconocida pasa por *ser mirada* por otras como autoridad. También Kojève (2006) subraya una estrecha relación entre la noción de autoridad y de reconocimiento, ya que para considerarse que alguien tiene autoridad debe existir alguien que reconozca sus acciones. Como nos indica Espot (2006), una autoridad que crea las condiciones que les permiten llevar a cabo su labor, que establece una interacción con sus compañeras para poder desempeñar su tarea, con una actitud de comprensión hacia las otras, y que proporciona apoyo para el crecimiento, se convierte en un saber hacer; un *saber de autoridad*.

Pero a su vez, convengo, que pasa por un *auto reconocimiento* de su autoridad, en creer y creerse con la autoridad suficiente para orientar y reconocer las acciones que las otras realizarán. Que las lleva primero, a algo que *nos* ocurre, y luego, las conlleva al encuentro con la *Otra*, acompañando su acción y arriesgándose a un encuentro libre con *ella*, Deleuze, citado por Bárcena (2000). lo que la convierte en una experiencia, en un *acontecimiento ético*, entendiéndolo como una relación entre dos o más seres humanos, como un acogimiento hospitalario hacia la alteridad en un tiempo y espacio determinado, y convirtiéndola en una práctica ética (Bárcena y Mèlich, 2000). Para Lévinas, citado por Bárcena y Mèlich (2000), el ser humano es ético en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro; él menciona que “soy responsabilidad antes que libertad”, es decir, que, por el interés por las otras, y sus necesidades, las va a convertir en *Autoridades éticas*.

Es así como este *poder ético*, lleva a las Figuras de la Supervisión a convertirse, como afirma Kojève (2006) en agentes investidos de autoridad, que comprenden la orden y la aceptan libremente, donde su autoridad se establece en una relación (fenómeno esencialmente social), y ésta brinda la posibilidad de actuar con las demás sin que reaccionen contra ellas.

El analizar a la *Autoridad* en la Supervisión de educación preescolar me llevó por diferentes caminos: éticos, políticos, sociológicos, antropológicos y psicológicos; todos ellos me permitieron comprender que la noción tiene un gran peso en el trabajo que se desarrolla en las Supervisiones como instancia organizativa, ya que ésta, tiene que ver con la estructura del Sistema Educativo (como algo lineal y anquilosado), pero que en la cotidianidad del trabajo se vive de un modo diverso, lleno de tensiones y presiones, que en momentos y espacios diversos las llevan a comportarse o manifestarse de una u otra forma como autoridad. El hablar de autoridad no solamente se debe hacer desde la parte administrativa o de gestión, la expresión es mucho más

compleja que esto, el sentido relacional lo hace complejo. Muchas veces se trabaja de una manera superficial, desde la parte administrativa y del poder: pero la autoridad conlleva a otras situaciones. Ésta debe ser vista como una construcción relacional, un sentido que trasciende un nombramiento y una normatividad. El trabajo en la Supervisión escolar implica un nivel de autoridad, pero ese nivel de autoridad me llevó a un análisis complejo y es necesario para entender formas relacionales que inciden en los compromisos de la Supervisión.

Por último, pero no menos relevante, señalo: la autoridad no se otorga sino más bien se construye en la interacción. Una parte importantísima de la construcción son las *interacciones* y el *saber*, porque se puede tener muchos conocimientos, pero si no es llevado a la práctica profesional en interacción con otras no se logra tener autoridad. Por lo tanto, la autoridad tiene una condición relacional. Además, la *autoridad situada* no solamente se da en la cuestión espacial, no solamente se obtiene porque *soy autoridad de una zona escolar*, sino de una situación entendida como *acontecimiento*. Muchas veces tú como docente, te sitúas ante la autoridad legítima como una autoridad por la *situación* en la que te encuentras (estar en un aula, con conocimiento de los que tus alumnos saben y de las situaciones que permitirán un aprendizaje en ellos), dándole como menciona Kojève (2006) movilidad, es decir, su papel *activo* a la noción autoridad. Es por todo esto que se puede decir que la autoridad tiene un carácter ético (Bárcena y Mèlich, 2000), un hecho cotidiano de la convivencia en la Supervisión escolar, que afecta la experiencia de trabajo y que se define por las maneras de *estar* y *actuar*.

3.2 Dimensión Histórico – Institucional: Relatos desde la experiencia

En esta dimensión se realiza un análisis de cómo han reconstruido las Figuras de la Supervisión los hechos vividos en esta instancia. Se recupera su organización como un trabajo educativo, a las Figuras que la integran, y el sentido histórico que le dan a sus discursos por las experiencias pasadas, con esto, se inicia la historia de las Figuras desde ellas mismas, como personajes o actores activos de su quehacer. También se realiza un análisis de lo que significó para ellas la implantación de la Ley del Servicio Profesional Docente, como hecho histórico institucional en la educación en

México; del sentido que le dieron y cómo lo vivieron, marcado por los acontecimientos o hechos de su vida personal y profesional en un espacio concreto como lo es, la Supervisión escolar.

3.2.1 Organizadas como *La Santísima Trinidad*, tres personas en una

Hablar de la *Santísima Trinidad* nos remite a pensar en una imagen religiosa, la cual refiere a dos personas sentadas sobre las nubes, una de ellas es joven y la otra es mayor, ambas están coronadas. Al centro de las dos personas, en la parte superior, se aprecia una paloma blanca con un inmenso brillo. Según la religión católica, estos representan al Padre, el Hijo y el Espíritu Santo; los cuales forman una *comunión*. Si observamos con detalle se identifican ciertas características en cada una de las tres Figuras. De manera particular, el Padre sostiene en su mano al mundo y tiene un bastón de mando, el Hijo por su lado toma al mundo y en específico una cruz, y del Espíritu Santo emanan rayos de luz.

Imagen No. 3. La Santísima Trinidad



Fuente: <http://es.catholic.net/op/articulos/18162/la-santsima-trinidad.html#>

La religión católica nos refiere que la *Santísima Trinidad* es un misterio. Como misterio aceptamos “todo aquello que no podemos entender con la razón.” (Fernández, s.f., párr. 2).

Para comprender este misterio los católicos recurren a la interpretación de los apóstoles, la cual se puede citar de la siguiente manera:

El misterio de la Santísima Trinidad -Un sólo Dios en tres Personas distintas-, es el misterio central de la fe y de la vida cristiana, pues es el misterio de Dios en Sí mismo.

Aunque es un dogma difícil de entender, fue el primero que entendieron los Apóstoles. Después de la Resurrección, comprendieron que Jesús era el Salvador enviado por el Padre. Y, cuando experimentaron la acción del Espíritu Santo dentro de sus corazones en Pentecostés, comprendieron que el único Dios era Padre, Hijo y Espíritu Santo.

Los católicos creemos que la Trinidad es Una. No creemos en tres dioses, sino en un sólo Dios en tres Personas distintas. No es que Dios esté dividido en tres, pues cada una de las tres Personas es enteramente Dios.

Padre, Hijo y Espíritu Santo tienen la misma naturaleza, la misma divinidad, la misma eternidad, el mismo poder, la misma perfección; son un sólo Dios. Además, sabemos que cada una de las Personas de la Santísima Trinidad está totalmente contenida en las otras dos, pues hay una comunión perfecta entre ellas. (Fernández, s.f., párr. 3, 4, 5 y 6)

Todo lo anterior contextualiza el diálogo que se estableció con la Figura de la Asesora, ya que al hablar del aspecto más significativo de su trabajo en la Supervisión escolar menciona a la *Santísima Trinidad* como metáfora del trabajo colaborativo que desarrollan en su zona, por lo cual consideré importante retomar dicho aspecto para la construcción del análisis, tomándose como una categoría social que surge en relación del sentido que tiene el trabajo en la Supervisión con las propias creencias y cultura de quienes participan en ella.

[...] nosotros aquí decimos que somos como la *Santísima Trinidad* en un sólo Dios, somos tres personas en una y en ausencia de una o de dos, las otras toman esa decisión y la otra, la ausente, la va a aceptar porque en primera se hizo sin perjudicar el trabajo de la compañera y se hizo para avanzar el trabajo de las demás, entonces creo que ha sido muy significativo la organización que tenemos como Supervisión escolar [...] (FIG3ASE, 28032018)

Esta metáfora se convierte en el *ideal* del trabajo que desempeñan las Figuras de la Supervisión escolar, ya que en la forma cómo se constituye un parteaguas para su funcionamiento. Por ejemplo, para la Asesora, el trabajo del Supervisor impactó significativamente, no sólo en ella sino también

en la consolidación de esa zona escolar. En el diálogo destaca algunas características personales de esa Figura, tales como: entusiasta y comprometido, pues su trabajo era reconocido por las autoridades educativas y sus propios compañeros Supervisores; él quería formar una zona escolar unida, integrándola a través de realizar tanto cursos académicos (módulos de la Reforma del 2004), como de cultura en general (danza, teatro y artes plásticas), ya que antes de ser Supervisor fue Promotor de Educación Artística; alentaba a todas a realizar su trabajo y hacerlo bien; resaltaba que era importante que entre ellas se consideraran como compañeras con un rol que desempeñar en la Supervisión; creía en las demás, permitía que tomaran sus propias decisiones, era empático, pues incentivaba a las compañeras directoras a brindar un trato igualitario y de respeto; finalmente rescata que el Supervisor tenía un acercamiento con los alumnos y las necesidades de las escuelas a las cuales visitaba, haciéndose acompañar de las otras Figuras de la Supervisión.

Él decía que todos éramos compañeros, que aquí no había jefes; simplemente nos tocaba estar por un momento en un puesto administrativo o un puesto docente, pero todos éramos compañeros y todos éramos familia (FIG2-AUX-J160/20102017)³⁵

Esto me permite retomar la metáfora de la *Santísima Trinidad*, en donde la organización y estrategias que tenía el Supervisor, promovían el trabajo colaborativo, al articular las funciones de cada Figura con una visión de zona. Lo que generó, diría yo, la comunión que se expresa en la *Santísima Trinidad*, es decir, la *unión y visión común* hacia el trabajo, en otras palabras, como un grupo de *Figuras* que comparten una misma idea sobre la labor docente que realizan. Atreviéndome a transpolar la representación gráfica de la Santísima Trinidad con las tres Figuras de la Supervisión.

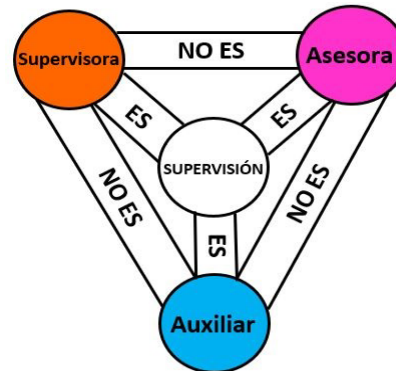
³⁵ Este relato de la Auxiliar de la Supervisión ya se había referido en el capítulo dos.

Imagen No.4. Escudo de la Fe Atanasiano
Concepto ilustrativo de la Trinidad³⁶



Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Santi%
C3%ADsima_Trinidad#/media/File:
Escudo-de-la-Fe_Simbolo-Atanasiano.svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Santi%C3%ADADsima_Trinidad#/media/File:Escudo-de-la-Fe_Simbolo-Atanasiano.svg),

Imagen No. 5. Concepto ilustrativo de la
*Unidad Trinitaria*³⁷



Fuente: Elaboración propia.

Con esta analogía realizo un análisis de las funciones de la Supervisión escolar en relación con la *Santísima Trinidad*. Tomo como base principal la organización que tiene la Supervisión, a la que llamo *Unidad Trinitaria*, lo cual me permite comprender las lógicas con que se ha construido históricamente el trabajo en esta instancia, los Lineamientos Operativos del Supervisor Escolar (SECyBS, 2005c), del Auxiliar Técnico (SECyBS, 2005b) y del Asesor Metodológico (SECyBS, 2005a), y la lectura realizada al libro *Las corrientes que riegan los cielos. Descripción teológico-narrativa a través del misterio de la Santísima Trinidad. Un recorrido subjetivo alrededor de las Tres Personas* (Fortea, 2016), así como, lo dicho por las interlocutoras, enmarcan este análisis.

La *Santísima Trinidad* desde la mirada teológica, es una Figura modelo de unión, que emana perfección en el sentido de la fe. Sin embargo, reconozco en lo que nombro *Unidad Trinitaria*, posibilidades de crisis, conflictos, tensiones y contingencias, y de otras situaciones que se han narrado a lo largo de esta tesis. Pero, donde la metáfora no deja de ser una opción para analizar el trabajo de la Supervisión.

³⁶ Consultado el día 18 de octubre de 2018.

³⁷ “Trino en la Unidad y Uno en la Trinidad”, pág. 54, en “Las corrientes que riegan los cielos. Descripción teológico-narrativa a través del misterio de la Santísima Trinidad. Un recorrido subjetivo alrededor de las Tres Personas” de José Antonio Fortea Cucurull.

El análisis consistió en identificar categorías sociales donde la metáfora de la *Santísima Trinidad* se convierte en una expresión que permite entender los sentidos y significados de la organización del trabajo en la Supervisión escolar, en una parte por lo que dicta la normatividad (decretos, normas, leyes y lineamientos) y otra, de la construcción de su realidad entre lo que dice el mandato y lo que hacen en su trabajo, en un tiempo y contexto histórico particular, imbricado por los sentimientos, las emociones, las creencias y los valores de las interlocutoras, es decir, principalmente por su práctica educativa cotidiana. Esta instancia se convierte, como nos dicen Azzeroni y Harf (2003) en “un entramado de modalidades, interacciones, actividades y discursos” (p. 16), donde la carga de subjetividad afecta el modo en que las Figuras interaccionan entre ellas y con los demás.

Ya en el capítulo dos mencioné la categoría del cuerpo de la maestra educadora como *signo* característico del nivel y sobre todo inserto en una Supervisión. Este aspecto lo retomé y abordé desde una perspectiva filosófica, Michel Foucault (2016) en su libro *Vigilar y castigar* menciona la expresión *cuerpo dócil*. Cuerpo que se puede volver dócil con el paso del tiempo ya que está sometido a un entrenamiento. Para construir el cuerpo de las Figuras de la Supervisión, una *Figura ideal* que dócilmente se va formando por las leyes y normas en un ser funcional al sistema, ¿una Figura que obedece únicamente las reglas para cumplir con lo que se le ordena?, es decir, un Ser y un Estar en la Supervisión escolar.

Para el análisis asigne a cada Figura de la Supervisión un papel en la Santísima Trinidad (ver imagen No. 4. Escudo de la Fe Atanasiano. Concepto ilustrativo de la Trinidad, e, imagen No. 5. Concepto ilustrativo de la Unidad Trinitaria).

Iniciaré con la Figura del Padre – Supervisor(a), donde el Padre es representado por una Montaña-de-Ser, la cual es inamovible y estática pero con vida, también nos dice que es un Ser infinito, sentado muy alto, con mucho poder, conocimiento y bondad, con un gran *dominio*³⁸ (Forteza, 2016); en el magisterio estatal se considera, que el *Ser* Supervisora es la categoría de base más alta en el

³⁸ Dominio. (del l. *dominium*, propiedad) *m.* Acción de dominar o dominarse. Poder, autoridad, fuerza, etc., que tiene una persona sobre alguien o algo. Lugar en el que alguien ejerce la máxima autoridad. *fig.* Campo que corresponde a una ciencia o a una actividad de tipo intelectual o artístico. Consultado en <https://es.thefreedictionary.com/dominio> el día 15 de enero de 2019.

Sistema Educativo Estatal, por lo que puede considerarse la cúspide de la montaña organizativa (orden jerárquico), con una posición de mucho poder dentro del sistema. Asimismo, señalan los Lineamientos Operativos que ésta funge como *enlace*, y que debe desarrollar su trabajo centrado en lo pedagógico, en el conocimiento de las características de las instituciones adscritas a su zona, así como del medio social. (SECYBS, 2005c)

Pero ¿Qué significa ser Padre – Supervisor(a)?, ¿Qué implica en su cuerpo y en su pensamiento?, el estar en esa posición al asumir el cargo de Supervisora, ¿se convierten en la cabeza de una zona escolar?, ¿es un rol que ocupa desde el preciso momento de tomar posesión de su puesto?

[...] la Supervisora aquí ocupa un papel sumamente importante. Ella es quien nos cubre, quien nos resguarda bajo su sombra; es ese *gran árbol*, porque ella ha sabido orientar nuestro trabajo, pero también, si nos llegamos a equivocar nos dice: *a ver tranquila, no pasa nada, vamos a hacer esto*. A las directoras las ha sabido cobijar también, de tal manera que no se les mande traer, sino ellas vienen ahora [...] (FIG3ASE, 28032018)

En el ideario de la Asesora, percibo le da un sentido a la Figura de la Supervisora como protectora, proveedora, y que además orienta. En su discurso figurativo la concibe como un *gran árbol* que cobija y resguarda, en este sentido nos habla de pensar la función de ésta como un *acogimiento hospitalario*, como lo proponen Bárcena y Mèlich (2000), y donde el discurso de la Asesora compromete a la Figura de la Supervisora a una *práctica ética*. Una práctica que se preocupa por las otras y que genera una relación de *acogimiento*, en vez de dominio. El discurso de la Asesora va más allá de lo que marcan los Lineamientos Operativos y de la función de la Supervisora; y donde la alegoría de la *Santísima Trinidad* cobra sentido.

Debemos comprender que existe una gran diversidad de prácticas supervisoras, formas de actuar ante el cargo:

[...] en las Supervisiones escolares siempre se habla de que tenemos que estar trabajando con acompañamiento, el estar apoyando a las instituciones, y debe ser, tenemos que estar muy cerca de las escuelas, tenemos que conocer al personal, tenemos que estar muy cerca de qué le falta a cada compañera, en qué la puedes apoyar; algo que ahorita yo estoy usando como estrategia, es que llego a las escuelas y les pido a las directoras su acompañamiento, y entonces, en qué, cómo Supervisión te puedo apoyar, entonces, las compañeras se quedan *es que no sé*, es una amplia gama, entonces, ve definiendo, y eso nos permite que también vayan definiendo que quieren, en algún campo, en planeación [...], con algunas estrategias para algunos niños [...] el ir definiendo, eso va ayudando también que las compañeras vayan visualizando en sus rutas de mejora, qué es específicamente lo que quieren, porque a veces se nos pierden de tanto que hacen [...] (FIG1SUP, 18122017)

La Supervisora en su exposición, se centra en el deber ser, basado en los *Lineamientos Operativos del Supervisor Escolar*, y en el discurso normativo oficial. Cuando la Supervisora dice: qué le falta a cada compañera, les pido su acompañamiento, ¿en qué te puedo apoyar? expresa un poder, con un poder-autoridad que está sobre las otras, y que es dado por el otorgamiento de un nombramiento. La Supervisora en su mensaje se sitúa como autoridad, aquí yo soy la autoridad, es quién va a dar el camino a seguir, o quien va a dar luz a las problemáticas, lo que marca su interacción con las directoras, se coloca como una *autoridad situada*, perdiendo la oportunidad de reconocer la autoridad de las directoras, de un diálogo *entre* iguales; colocándose *sobre* su autoridad. Mecanismo que reproduce al sistema *bienhechor* donde la solución siempre viene *desde arriba*, haciendo referencia a la *Santísima Trinidad*.

Puedo decir entonces, que a diferencia de lo que indican Azzerboni y Harf (2003) “Cuando hablamos de organización, nos referimos a un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales están integrados entre sí en función de una meta o propósito, configurado a modo de proyecto. Son justamente estas metas y propósitos los que darán el sentido y significado a la organización” (p. 14). Considero: hay una gran carga subjetiva en el trabajo de la Supervisión escolar, donde las metas y propósitos que se establecen en cada Supervisión orientan, pero lo que le da sentido y significado al trabajo, son las creencias y valores de cada una de las Figuras por sus prácticas en interacción.

En la Figura del Hijo – Asesor(a), dice Fortea (2016) que el Hijo surge de Dios, por lo tanto, está *subordinado al Padre*, que representa un símbolo de alegría y conocimiento, que está simbolizado

en un Río, en el flujo corriente de agua, en un movimiento constante de agua. En la Figura de la Asesora (SECYBS, 2005a), recae la responsabilidad de fortalecer los procesos y tareas pedagógicas, de asesoría, capacitación y acompañamiento pedagógico (planeación, seguimiento y evaluación). Su trabajo se desarrolla cercano a las escuelas (directores y docentes).

La interacción de la Figura de la Asesora y las escuelas, por tanto, se efectúa constantemente, debido al sentido de las tareas que le corresponde realizar en la zona escolar, estableciendo una *relación estrecha* o cercana con docentes y directores. El papel que se le encomienda de apoyar, asesorar y acompañar, promueve esta conjunción o compenetración estrecha, pero, debe acompañarse de su constante formación, estudio y preparación para *ser* reconocida como *Autoridad experta*, utilizando estrategias como “la discusión académica, el aprendizaje entre pares y el intercambio pedagógico como herramientas para ampliar la comprensión, la deliberación y la toma de decisiones orientadas hacia la mejora de las prácticas educativas” (CNSPD, 2017: 15).

El cuerpo de la Asesora por lo tanto se ve en constante reflexión e interacción, utilizado por el sistema como un mecanismo de vigilancia y control, a pesar del discurso pedagógico que define su función:

[...] ¿Cuáles son los temas que en ese momento maneja el PEP³⁹ 2004?, los aspectos que yo requería observar en las docentes y ¿Qué de eso, se tenía que manifestar? Entonces, por ejemplo, aquí en organización de la jornada, se divide en tres, de acuerdo con el programa, porque todo esto no es lo que quiere C., es lo que nos dice el programa, qué es distribución del tiempo, uso del tiempo e intencionalidad de las actividades. Si yo voy a hacer este trabajo pues yo le doy seguimiento, en lo que es la distribución del tiempo, yo observo en la planeación cuáles son los segmentos en los que organiza la jornada la docente, y en eso me dedico, si sabe qué tiempo es para la lectura, por ejemplo, cuál es el tiempo medular de una situación de aprendizaje, entonces eran *situaciones didácticas*. Y aquí yo veo si ella tiene tiempos muertos ¿Cómo usa su tiempo? Si el tiempo lo utiliza en aquellas actividades que son de la, actividades de la jornada en sí, el tiempo entre actividad y actividad de la situación de aprendizaje o las modificaciones que hace de acuerdo con el nuevo programa, porque arrancábamos con el 2004 [...] (FIG3ASE, 20102017)

La Asesora tiene dos Padres a los cuales está subordinada, uno, la Supervisora que le dice a qué escuela debe asistir para hacer su acompañamiento, y, otro, el programa que le dice qué observar en las docentes. Tiene como encargo una forma de dominación sutil: observar el comportamiento

³⁹ Programa de Educación Preescolar.

de las docentes acompañadas. Se moldea en ella un ojo observador que vigila el trabajo de otras, pero a su vez, es vigilada por esas personas a las que ella vigila, convirtiéndose así, en una *Autoridad experta* en observar, se le reconoce por su experiencia como observadora y promotora de la reflexión del actuar de las otras. Se transforma en el *ojo crítico* de la Supervisión, que aconseja, alecciona, instruye, consulta, informa, solicita y propone a las docentes que acompaña:

A las maestras [...] ya no se las tienes que pedir. Está la lista, la planeación, el diario, [...] a veces ya no es necesario, hay docentes, tenemos muchas docentes que no necesitas abrir su planeación, están en su trabajo y con lo que vez es suficiente, entonces eso para nosotros ha sido muy satisfactorio [...] (FIG3ASE, 20102017)

Se desarrolla en las Asesoras la visión de tal manera que se convierten en el *panóptico* del que habla Foucault (2016), concepto que proviene del latín y su división semántica es *pan* -del prefijo griego παν- y que significa *totalidad* en conjunción, con la palabra *óptico* del griego οπτικός (optikós), que significa *el ojo que todo lo ve* (Quillet, 1998). La observación para ellas se vuelve un eje central en su trabajo, ya que moldea una mirada constante.

En la Figura Espíritu Santo – Auxiliar, El Espíritu Santo simboliza el Océano, el final, la tranquilidad, la paz que desemboca. Conocer y recorrer el mundo para conocer (Fortea, 2016). La Figura de la Auxiliar es la responsable de realizar tareas y procesos de carácter administrativo: personal educativo y manual adscrito a la zona escolar, control escolar, así como de participar en la implementación de medidas preventivas y soluciones a conflictos que se presenten en los centros educativos, es decir, de operar y ejecutar procesos administrativos (SECYBS, 2005b).

La Figura de la Auxiliar, empleando la metáfora de *cuerpo*, necesariamente *¿debe* convertirse en la *mano derecha* de la Supervisora?, ¿por qué se emplea esta frase para referirse a esta Figura?, al revisar el organigrama de la Supervisión escolar⁴⁰ se encuentra a la derecha, ¿será esta representación la que perpetua esa idea?

En la Auxiliar, la administración se *debe* construir en algo casi imperceptible, como un *rayo de luz invisible*, es algo que casi la invisibiliza ante la mirada de las otras, ya que representa esa pesada

⁴⁰ Ver Anexo 1. El organigrama de la Supervisión Escolar.

carga administrativa. Mucho del trabajo que realiza se lleva a cabo de manera *virtual*⁴¹, frente a una computadora.

[...] yo creo que también eso de que ya no te sientes a acordar con tus mismas compañeras una organización, eso también como que desgasta la relación humana y laboral [...] (FIG2AUX, 26022018)

La interacción de la Auxiliar, en este momento ha cambiado, ya no tienen una interacción una a una con las directoras y las docentes; su relación se ha transformado, su trabajo se desarrolla mayoritariamente a través de la *computadora* y el *celular*, convirtiéndolo en un espacio frío, esto también lo torna en un medio de control, sutil, pero deshumanizado. Como lo menciona Byung-Chul Han, en su libro *La agonía del eros*:

No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad. Solo hay significaciones allí donde él se reconoce a sí mismo de algún modo. Deambula por todas partes como una sombra de sí mismo, hasta que se ahoga en sí mismo. (2014: 11)

La virtualidad a la que cotidianamente se ven sometidas las Auxiliares afecta no sólo a la información que reciben y a la comunicación, sino también a sus cuerpos, alcanzando incluso a las *formas de estar juntos* o a la formación del *nosotros*. Cuando se instituyen comunidades virtuales, por ejemplo, los grupos de *WhatsApp*, como menciona Pierre Lévy (1999), irrumpe además en sus ritmos vitales, como comer o tomar agua; no hay tiempo para realizarlo en pro de cumplir con asesorías o demandas de instancias superiores.

Como consecuencia, estas tres Figuras forman una organización, un equipo: “[...] entonces somos un todo contra todo [...]” (FIG3ASE, 28032018), que coordina las acciones de las diferentes escuelas que integran la zona, con base a la información que llega de las instancias centrales a través de la Subdirección Regional de Educación Básica⁴², y que, por lo tanto, baja y solicita información de las diferentes acciones y programas a realizar en cada una de las escuelas. Esta

⁴¹ El término virtual se suele emplear a menudo para expresar la ausencia pura y simple de existencia, presuponiendo la “realidad” como una realización material, una presencia tangible [...] lo virtual viene a ser una situación subjetiva, una configuración dinámica de tendencias, de fuerzas, de finalidades y de obligaciones que resuelven una actualización. La actualización es un *acontecimiento* en el sentido pleno del término. Un acto se ha cumplido, aunque no esté predefinido en ninguna parte y aunque, en contrapartida, modifique la configuración dinámica en la que adquiere una significación. (Lévy, 1999: 19) [Cursiva del autor].

⁴² Observar en el Anexo 2, Organigrama de la Secretaría de Educación del Subsistema Educativo del Estado de México.

información es filtrada por las Supervisiones, quien direcciona a las instituciones correspondientes; exigiendo de los agentes de la Supervisión, acciones coordinadas y una verdadera comunicación:

[...] el conocer a las personas realmente, ¿cómo piensan?, ¿qué sienten?, la presión que sienten en cuanto a realizar determinadas actividades, [...] el contacto, al que podamos planear, ¿cómo se va a desarrollar determinada actividad?, el que podamos acordar el tiempo para realizar la planeación de tal cosa, las opiniones, ¿de qué manera lo podemos hacer? y que no nos perjudiquen ni laboralmente ni emocionalmente, [...] vamos a hacer este programa, tomemos opiniones, acuerdos, ya no se puede hacer, ni siquiera una planeación mensual, de tenemos tal o cual actividad, ¿cómo la podemos realizar?, ¿están de acuerdo en los tiempos?, ¿cuál sería la manera más ideal? o sea no [...] (FIG2AUX, 26022018)

Como lo menciona en el párrafo anterior la Auxiliar, las reuniones entre los directores y la Supervisión escolar han disminuido, prácticamente el único espacio de encuentro se efectúa en el Consejo Técnico de Zona; exponiendo a esta Figura de Supervisión durante mucho tiempo frente a la computadora, lo que torna su trabajo en un espacio de intermediación de la información administrativa que fluye en ambos sentidos (de arriba hacia abajo y viceversa), en un sujeto multitarea⁴³, que realiza diversas acciones a la vez, que vive más el espacio de la Supervisión como una *oficina* que como el *espacio formativo* donde pueda dialogar con sus iguales (docentes, directoras, Supervisora y Asesora).

Pues un Auxiliar, en la actualidad, [...] ya no se necesita gran ciencia, ni siquiera haber estudiado o tener el perfil de ser profesora de educación preescolar o licenciatura en educación preescolar porque las funciones ya no son académicas, son más bien administrativas; nada más tener noción de lo que es la computadora y cómo concentrar información estadística o escanear documentos y hacer un archivo electrónico, porque prácticamente en eso ha terminado el Auxiliar [...] (FIG2AUX, 26022018).

Las Auxiliares viven su trabajo en un *mundo virtual*, un espacio subjetivo entre una red de conexiones entre sujetos que se encuentran en diferentes lugares, tratando de buscar un punto de encuentro para llegar a *acuerdos, opinar y establecer* las líneas de acción de directores y docentes

⁴³ Este término deriva de “multitask”, que proviene del ambiente tecnológico, en este ambiente y con este término se identifican a los ordenadores o dispositivos que pueden realizar varias tareas a la vez. A efectos prácticos, en las organizaciones, la multitarea se refiere a la capacidad humana de llevar a cabo muy distintas actividades de forma prácticamente simultánea. En: <https://blogs.imf-formacion.com/blog/recursos-humanos/capital-humano/multitasking-que-es-sus-ventajas-e-inconvenientes/>, el día 1 de octubre de 2019.

que integran la zona, diría yo, en acontecimientos virtuales⁴⁴, que cambian la dinámica establecida antes.

En este sentido se prioriza la eficiencia en busca de buenos resultados de las escuelas, midiendo ésta en la acción de entregar por parte de las directoras, en la información solicitada en tiempo y forma, olvidándose en muchas ocasiones de lo verdaderamente prioritario, lo que ocurre cotidianamente en cada una de las aulas de las instituciones a cargo de la zona escolar. Lo que genera un ambiente de contradicción marcado por la ansiedad y desmotivación hacia el trabajo. En el discurso oficial se jerarquizan las tareas pedagógicas de la función supervisora, pero en la realidad demanda un flujo de información muy grande a las escuelas en intermediación de la Supervisión escolar. Todo esto debido a la uniformidad y programación de las tareas del director escolar, en vez de buscar la diferencia y potencialidades individuales, así como de identificar las circunstancias especiales de cada una de las escuelas. Lo que propicia un entorno incierto y cambiante donde *todos* perdemos estabilidad, volviendo la relación laboral en una situación transitoria.

Esta *Unidad Trinitaria* se enfrenta a una compleja realidad organizacional donde se hace necesario, para comprenderla, una visión sociocultural de la Supervisión escolar, considerarla como organización social capaz de reflexionar sobre su lado oscuro (Santos Guerra, 1994), lo no visible, lo que no es patente a simple vista, entre lo instituido y lo instituyente; reconocer y descubrir lo que ahí sucede, es decir, cómo la entienden los que viven en ella.

Es imperante, por lo tanto, considerarse como una comunidad que reflexiona sobre las formas de superación de aquellas situaciones laborales. Parafraseando a Santos Guerra (1994), nos corresponde a todos poder descubrir qué hay de verdad y de mentira, de bondad y de maldad, qué hay de realidad y ficción en la actividad pública de la Supervisión escolar.

El recuperar la metáfora de la *Santísima Trinidad* me permitió poner en juego una serie de elementos aportados desde el discurso de las interlocutoras, pero al mismo tiempo permitió situar los *espacios de poder* colocados en un sentido de *organigrama*, o como parte de una expresión del

⁴⁴ <http://deleuzefilosofia.blogspot.com/2007/08/lo-actual-y-lo-virtual-gilles-deleuze.html>

organigrama institucional visto desde la mirada de las Figuras. También, darme cuenta de los niveles y espacios de poder relacionado con las funciones; los sentidos y significados que despliegan estas funciones en las Figuras de la Supervisión escolar. Asimismo, la categoría social de la *Santísima Trinidad* emerge de la problematización como constructo metodológico del trabajo de investigación (Zemelman, 1997). Como autora de este trabajo, pero también como parte integrante de una *Unidad Trinitaria*, el haber incursionado en una investigación como ésta me permitió comprender y colocar en su justa dimensión la serie de situaciones vivenciales profesionales y personales que generaron sentimientos inadecuados que me hacían habitar la Supervisión en un estado de crisis y tensión permanente.

3.2.2 Servicio Profesional Docente. Retos, Posibilidades y Frustración

Los siguientes cuestionamientos abren la discusión para el presente apartado, ¿Qué ha significado para las Figuras de la Supervisión la implantación del Servicio Profesional Docente?, ¿qué conlleva para el trabajo que éstas desarrollan? Para responder a las interrogantes anteriores se hace necesario describir un poco de lo sucedido:

En el año de 2013, surge una nueva historia para el magisterio de México con la llamada *Reforma Educativa* enmarcada como una de las once Reformas Estructurales que implantó el gobierno del Lic. Enrique Peña Nieto, y que formó parte de su proyecto de Nación. Reforma que persiguió recuperar la rectoría del Estado en lo que se refiere a la educación, mejorar la calidad y evaluar el desempeño de los maestros. Al inicio de su mandato, el presidente de la República envía una iniciativa a la Cámara de Diputados para modificar los artículos 3° y 73° de la Constitución. Es así como:

La Ley del INEE, junto con la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General de Educación reformada, todas ellas publicadas el 11 de septiembre de 2013, forma parte de la legislación secundaria que regula la modificación a los artículos 3° y 73° Constitucionales, publicada el 26 de febrero de 2013.

La reforma constitucional, así como sus tres leyes secundarias, buscan colocar en el centro del proceso educativo el derecho de aprender de todas las personas que habitan en el territorio mexicano. Ello supone el reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para ser parte responsable de su propio aprendizaje, de las aptitudes de los maestros para

enseñar y de la necesidad de mejorar sus condiciones de desarrollo profesional. Con estas reformas, se busca también fortalecer las capacidades de los maestros en su invaluable dedicación para formar a los futuros ciudadanos. (INEE, 2013: 7)

Es en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), donde se establecen los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y permanencia en el servicio. Esta Ley, generó entre el magisterio un gran revuelo, porque en algunas Entidades Federativas se vislumbró oportunamente el carácter punitivo de ella; posiciones que llevaron a resistencias y enfrentamientos: “Los docentes han marchado para exigir que se detenga una norma de la reforma educativa que plantea que los profesores de educación básica y media se sometan a evaluaciones periódicas para conservar su trabajo.”⁴⁵

“Enfrentamientos con la policía, incendios, bloqueos, directores rapados y niños sin clases, así han sido las protestas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) contra la reforma educativa aprobada el 25 de febrero de 2013.”⁴⁶

“Para muchos de los docentes la información sobre los procesos asociados al ingreso al Servicio Profesional Docente, derivados de la reforma, estuvo plagada de imprecisiones que les generaron dudas e incertidumbre.” (Canedo y Gutiérrez, 2016: 96).

Fue la permanencia el aspecto que más escozor generó en los docentes, el punto que provocó el mayor descontento entre todos los actores involucrados, ya que la LGSPD señala en el Artículo 52, que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Básica, y que se realizará por lo menos cada cuatro años, y en caso de obtener una evaluación de insuficiente, esta ley marca lo siguiente en su Artículo 53:

Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo

⁴⁵ En https://elpais.com/internacional/2013/08/29/actualidad/1377735828_732861.html, consultado el 7 de noviembre de 2019.

⁴⁶ En <https://expansion.mx/nacional/2016/06/02/los-hechos-que-han-marcado-las-protestas-de-la-cn-te-contra-la-reforma-educativa>, consultado el 7 de noviembre de 2019.

Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.

El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.

De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses.

En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda. (SEP, 2013)⁴⁷

Esto vuelve al examen de desempeño, como diría Foucault, en el único signo “para reconocer a los más idóneos en este oficio” (2016: 157). Esto generó entre el magisterio procesos estresantes muy fuertes y de inseguridad laboral, al impactar sobre todo en los derechos laborales adquiridos antes de la puesta en vigor de este marco jurídico. Es decir, las Autoridades Educativas convierten al *examen* como el dispositivo disciplinario perfecto para recuperar su rectoría, donde “el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2016: 159). Asimismo, las Figuras de las Supervisiones escolares se vieron afectadas, ya que se congelaron los puestos de Asesor metodológico y Auxiliar técnico de Supervisión escolar, para participar en los *Concursos de promoción* o en ningún otro proceso evaluativo. Todos estos cambios generaron una carga administrativa exponencial en el trabajo de las Figuras de la Supervisión (revisar anexo 4) y el sentimiento de ser relegadas, las llevó a buscar su proceso de retiro, o a realizar otros tipos de movimientos laborales, sobre todo en la Figura de la Auxiliar que en su mayoría tenían más años de servicio. Inicialmente se mencionó por parte de las autoridades (Subdirección Regional de Educación Básica), que estas plazas desaparecerían paulatinamente conforme se fueran jubilando; lo que propició sentimientos de inconformidad, inseguridad, incertidumbre y desilusión que se reflejaron en el trabajo de la Supervisión, afectando el ánimo de las profesoras.

⁴⁷ Revisar el Anexo 3 Infografía: Cuál es el procedimiento de evaluación del desempeño docente.

Dos fueron las preguntas que se hicieron a las interlocutoras en esta investigación que me ayudaron a comprender qué significó para ellas enfrentarse e interactuar en su trabajo con el SPD: ¿Cuál ha sido el impacto del Servicio Profesional Docente en tu trabajo?, y, ¿qué tanto ha impactado en la interacción con las integrantes de la Supervisión escolar este Servicio Profesional Docente?

Al analizar sus respuestas pude comprender que este *acontecimiento* las llevó a afrontarlo y percibirlo de muy diversas formas, como diría Pons “el comportamiento está asociado al significado de las ideas en la mente, pero este significado es compartido, en esencia, con las otras personas con las que se interactúa.” (2010: 27). Una de las Figuras identifica en el SPD como un reto, por lo que ansía participar del proceso:

[...] yo no acostumbro como persona decir que no académicamente hablando hasta que no conozco las cosas yo sé que hay muchos dimes y diretes en cuanto a que si es legal no es legal, si es pertinente no es pertinente, [...] yo quiero evaluarme y te lo vuelvo a repetir por la necesidad que yo tengo de *ser*, dicen: *que el que sabe hacer, sabe mandar*, entonces yo no puedo ir y decirles a las docentes no teman, evalúense, anímense si yo misma como asesor no me enfrentó a lo que es realmente una realidad [...] impacto, para mí es un reto [...] (FIG3ASE, 20102017).

Ella ve al examen como una necesidad, enfrentarse al proceso para poder asesorar y apoyar a las maestras de su zona, sobre todo se compromete con su función de acompañarlas, muestra interés por lograr acceder al cargo que en el Sistema Federalizado se conoce como Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Es decir, se compromete con las *políticas públicas*, vistas desde la estructura y posición que le corresponde desempeñar en la Supervisión escolar. Ella se asume y encuentra signos que la han moldeado o convertido en una *Asesora idónea*, como diría Foucault en un “cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil” (2016: 159), un cuerpo moldeable, que puede ser transformado y perfeccionado. Se apropia del discurso del SPD y lo asume como un *reto*, su experiencia y las situaciones vividas hasta el momento le han dado elementos para desarrollar su trabajo; en palabras de Jorge Larrosa “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega.” (2011: 59).

El realizar el examen, le permitirá *confirmar sus saberes*. Es el platicar con su compañera Supervisora, quién fue *directora*, y pudo vivir el proceso de participar en el Concurso de Oposición para la Promoción a cargo con funciones de Supervisión:

[...] la maestra A. es de prelación ella viene de enfrentar un examen, de *absorber un compromiso*, de hecho, también es el platicar con ella que yo tenga esta necesidad de poder enfrentarme a mí misma a retos nuevos, a retos distintos y a retos que tengan resultados [...] yo no me quiero evaluar para una promoción, ahorita esos no son mis intereses yo estoy convencida que en el lugar en el que estoy es en el que debo de estar y hasta que Dios me lo permita, cuando yo sienta que ya mi lucidez ya desapareció que ya no tengo energía yo quisiera buscar otra actividad distinta para dejar que alguien más cubra estos espacios, pero mientras yo cargo con esa motivación también de decir sí se puede, yo tengo la idea de enfrentarme a Servicio Profesional Docente [...] (FIG3ASE, 20102017).

Nace en ella la necesidad de participar, su *cuerpo absorbe el compromiso* que le está imponiendo la política pública en la lógica del trabajo de la Supervisión escolar, de vivir el proceso. Está plenamente convencida que a su vez le va a permitir brindar un mejor apoyo, el realizar el examen le posibilitará vivir la experiencia. Se apropia y hace de ella el discurso del Estado, que responde a una política educativa.

El día 26 de septiembre de 2017, a través de un correo electrónico, las docentes que se desempeñan en las Supervisiones escolares como Asesores metodológicos son citadas en la ciudad de Toluca a una reunión con la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, donde se les plantea la posibilidad de participar en la evaluación de promoción para el cargo de ATP, es por esto por lo que la Asesora ve la oportunidad para ser evaluada y demostrar que es *apta* o *capaz* en el papel en el que está desempeñándose. Esto da cuenta que las Figuras de la Supervisión ven a las políticas públicas de evaluación como un *reto* a su práctica, pero también da cuenta de cómo en la Supervisión hay un compromiso por éstas, a pesar de que un sector de docentes ve afectadas sus condiciones laborales. A su vez, esto nos habla de cómo en la Supervisión escolar en su carácter de *autoridad* respalda las decisiones del poder por su posición estructural, es decir, las políticas públicas como el SPD tienen diferentes significaciones dependiendo del lugar donde estemos ubicados. Entonces el trabajo en las Supervisiones se ve rebasado por lo administrativo y no por lo pedagógico, nos habla de que este es un espacio clave del sentido del poder.

Meses después, aunque algunos Asesores habían aceptado realizar el examen, se les informa vía sindical que era improcedente ya que afectaba las condiciones laborales de quienes participaran. La condición de tener una plaza con categoría de profesor titulado y ejercer una función de Asesor metodológico impidió que participaran en todo este proceso evaluativo impuesto al magisterio.

A diferencia, mi interlocutora, la Supervisora escolar en su propia *experiencia*, en relación con la Reforma educativa y el Servicio Profesional Docente, se encontraba en una condición de *posibilidad* (ser directora escolar) que le permitió participar en el *Concurso de Oposición para la Promoción a cargo con funciones de Supervisión*, el haber tenido la oportunidad de realizar el examen y con esto obtener la plaza de Supervisora: [...] yo te puedo hablar de la experiencia propia que a mí me ha dado la oportunidad de estar donde estoy, de haber hecho un examen y de ocupar una plaza donde estoy [...] (FIG1SUP, 23022018)

Esto da cuenta de cómo estas políticas son promotoras del individualismo al expresar frases como: *que a mí me ha dado, estar donde estoy, ocupar una plaza donde estoy*, se diluye el sentido de comunidad, de gremio, que luego se refleja en el trabajo de la Supervisión escolar, y que promueve un sentido verticalista de la autoridad.

El examen la posiciona, le abre la posibilidad de acceder a una plaza que en algún otro momento no habría podido alcanzar. Ella inmediatamente se asume como una autoridad con ciertas posturas ante los hechos que están ocurriendo a los diferentes sectores del magisterio estatal, adquiere una postura *desde* el poder que le da su cargo.

Otro punto de vista tiene ella del SPD, al estar posicionada ya como Supervisora a cargo de una zona escolar y enfrentarse a un proceso cargado de incertidumbre y de poca claridad, no poder tomar decisiones rápidas, sobre todo para cubrir las plazas de docentes frente a grupo, de ver que llega una docente que creó obtener a una vacante real y renunciar a ésta por no convenir a sus intereses, de que las plazas se proporcionan en períodos de seis meses y después iniciar nuevamente todo el trámite para que la docente cubra los otros seis meses, generando inestabilidad en las escuelas de la zona.

[...] hay obstáculos que no me permiten tomar decisiones rápidas, para cuando no se tiene un docente para un grupo, que me parece grave, el que me tenga que estar esperando a ver si hay personal, el que una docente pida un permiso por año sabático y que Servicio Profesional Docente no la cubra de manera rápida y que se tarde y que luego le den un contrato de medio año a la docente que la cubre, y lo suspendan y luego tenga que ir a Toluca ella, y que vaya a ver nuevamente si la recontratan [...] (FIG1SUP, 23022018)

Observa que todos estos procesos con el SPD se volvieron lentos y continuaron siendo burocráticos, además se percata de que las Supervisiones escolares perdieron un poder de decisión

para la contratación de las plazas. Donde, el SPD se convierte en un candado o limitante para su práctica, esto da cuenta, considerando lo que dice la Supervisora, que este proceso no mejoró la calidad, al contrario, se obstaculizó la atención a los grupos, se afectó el derecho a aprender de los niños puesto que no había una estabilidad en la contratación o recontractación de los docentes.

La Supervisora considera que la Reforma Educativa, claro que impactó en la interacción entre las Figuras de la Supervisión:

[...] no entiendo y a la fecha no entendería porque no les permiten participar en cada una de las promociones, entonces claro que impacta, pues sí todos somos docentes y todos tenemos el derecho de poder participar porque a ellas no les permiten participar, entonces, si impacta porque tú dices y porque, porque un directivo sí, porque un auxiliar y un asesor no, hasta un docente puede participar [...] soy empática y las entiendo entonces pues sí, impacta el que no les permitan participar y no logró entender por qué [...] (FIG1SUP, 23022018)

Al interior de las Supervisiones, el SPD se convierte en un elemento que provoca crisis, tensiones y conflictos. Genera en las Figuras de la Supervisión debates internos, debates entre ellas mismas. El SPD es una política pública que crea acuerdos, desacuerdos, enfrentamientos e incertidumbre, lo que provoca un sentido de contradicción entre las prácticas de las Figuras: *participo y me da la oportunidad, pero veo que es injusto*. Que resuelve algunas cuestiones laborales para las personas que tienen la oportunidad, pero que limita y relega a otras.

Este proceso evaluativo, la Auxiliar, lo ve desde la *frustración*, del sentimiento de impotencia por no poder cumplir sus deseos y expectativas de ser Supervisora:

[...] porque muchos no presentamos ese *examen* y no sabemos si igual y hubiéramos sacado el número uno [se refiere al número de prelación] o tal vez ni siquiera lo hubiéramos pasado, ¿no?, pero no tuvimos la *oportunidad* de pasarlo o de hacerlo porque nuestra categoría no estaba abierta para que nosotros hiciéramos un examen. Por decir, yo tengo 28 años de Auxiliar y en 28 años de Auxiliar nunca se me dio la *oportunidad* de ser Supervisora, ¿por qué?, porque anteriormente, me entregaban documentos de casi, casi *sigas participando* ¿no?, se consultará a la Comisión Paritaria, tengo entendido que antes se hacía con el sindicato y con acuerdos de la Dirección General. Tengo ahí mis documentos de no puede ser Supervisora, pero sin embargo también tengo documentos en los cuales he sido la suplente de la Supervisión y dentro de las suplencias nunca he dado problemas de que llegara a un jurídico, entonces ¿si será necesario?, ¿qué para ser Supervisora tengas que pasar un examen?, no lo creo necesario, creo que tu *experiencia*

dentro de una Supervisión te podría dar herramientas de que sabes lo que es un Supervisor, ¿no?, porque no he tenido uno, son como seis [...] (FIG2 AUX 19102017)

El mecanismo empleado en la Reforma Educativa a través de *concursos* congeló su posibilidad de acceder a la función que tanto anhelaba: [...] el que hayan acreditado un examen no me da garantía o no me es garante que sepan qué se hace en una Supervisión y cuál es el desempeño de una Supervisora [...] (FIG2 AUX 19102017). El discurso de la maestra da cuenta del sentimiento que genera el SPD en ella, decepción, ya que pone en entredicho su experiencia, capacidad y su práctica.

Este estado emocional, produjo en su espacio de trabajo situaciones conflictivas sobre todo en las relaciones interpersonales, y la función que desempeñaba se vio afectada, desvalorando su quehacer cotidiano. Ella vio al *examen* como el obstáculo que impide la concreción sus expectativas de ser Supervisora.

Las limitaciones impuestas en la Ley del Servicio Profesional Docente a las Figuras de la Supervisión escolar como sujetos de experiencia (Larrosa, 2009) desdibuja lo ocurrido en el espacio de trabajo durante tantos años, de lo hecho por ellas, de sus capacidades, de sus palabras, ideas, sentimientos, proyectos, representaciones, saberes, poder, voluntad, es decir, de *eso que les ha ocurrido* en la Supervisión escolar.

La pretendida independencia que el Subsistema Educativo Estatal tenía hasta antes de la puesta en vigor de la Reforma Educativa cobra la factura, por el uso político que se daba a la creación de plazas de diversa índole, como lo son el subdirector, el secretario escolar, el orientador; y en la Supervisión escolar, las plazas de Auxiliar de Supervisión y Asesor Metodológico, ya que éstas no se encuentran en el catálogo de puestos de la LSPD.

El SPD movió estructuras e intereses políticos y sindicales, el uso de las plazas, afectó algunas inercias de los maestros, pero no se logró concretar en la práctica cotidiana de las instituciones, así como en las Supervisiones escolares. Donde esta instancia sigue siendo esa bisagra, entre el poder que emana de las Autoridades educativas y las escuelas, para bajar y convencer de las políticas públicas que emanan desde arriba; donde la puesta en marcha de la LSPD no impactó realmente en

la calidad educativa, pero sí afectó porque puso en tensión las relaciones dentro de la Supervisión escolar, incluso afectando el trabajo en esta instancia.

Este apartado da cuenta de cómo el SPD afectó de diferentes formas el trabajo de la Supervisión escolar, significó retos y posibilidades; generó frustraciones dentro de esta instancia al encontrarse cuestiones contradictorias. El trabajo de campo me permite encontrar que el SPD, como lo mencionan muchos investigadores, se constituyó en una Reforma política, administrativa y laboral, menos pedagógica. (Arnaut, 2015)⁴⁸.

3.2 Dimensión del proceso de trabajo técnico en la Supervisión Escolar: Tecnificación del trabajo en la Supervisión

Esta dimensión abarca las condiciones inciertas del trabajo en la Supervisión escolar que les permiten o no llevar a cabo diversos mecanismos de actuación. Donde la tecnificación en la Supervisión marca el cambio, ya que intensifica las acciones que estos agentes realizan, y donde, la celeridad de la información por parte de otras instancias modifica las formas de ver el trabajo que se realiza y promueve cambios en la organización e interactuar de las zonas escolares donde despliegan su acción las Figuras de la Supervisión.

3.3.1 Permanecer conectada

La tecnología replantea la interacción de la Supervisión escolar con los directores y docentes y con las instancias superiores. Actualmente, el trabajo en la Supervisión requiere de disposición inmediata de la información, esto le ha llevado a la construcción de redes de comunicación con las directoras de la zona escolar, las cuales representan una matriz que conecta y desconecta a la vez: “las redes sólo son imaginables si ambas actividades no están habilitadas al mismo tiempo. En una red, conectarse y desconectarse son elecciones igualmente legítimas, gozan del mismo estatus y de igual importancia.” (Bauman, 2005:12).

⁴⁸ Video recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=aG9qsw_w3k, el día 14 de diciembre de 2019.

En este punto a diferencia de Bauman, en el trabajo en la Supervisión, tú, no tienes elección debes permanecer conectada hasta en tu tiempo libre o de descanso, regida por la inmediatez, entregado a la velocidad, la celeridad de las solicitudes de información y a los mandatos, como nos menciona la Figura del Auxiliar:

[...] Nos lleva la vida tan acelerada los medios de comunicación que: Eso era para ayer y lo quieren ahorita, que a veces ni siquiera sabemos si esa información es veraz [...] sí sé cuántas escuelas lo hicieron, pero ¿cómo lo hicieron? [...] (FIG2AUX/26022018)

Esta situación promueve una visión de la Supervisión como un medio que concentra la información que proporcionan las escuelas de la zona, es decir, como un medio operativo del sistema, volviendo la acción de ésta y cargándola de un sentido de eficiencia y eficacia en la medida de que entrega en tiempo y forma la información solicitada, donde no hay análisis y reflexión por la urgencia del dato. Nos dice Skliar “que esta época puede describirse en términos de comunicación-conexión, aceleración voraz e innovación permanente”. (2018:15)

Época en la que el tiempo para las relaciones con las directoras se vuelve rápido, efímero, se convierte en un espacio virtual de conexión-no conexión, donde todo se rige por la inmediatez, el trabajo está entregado a la velocidad y la aceleración:

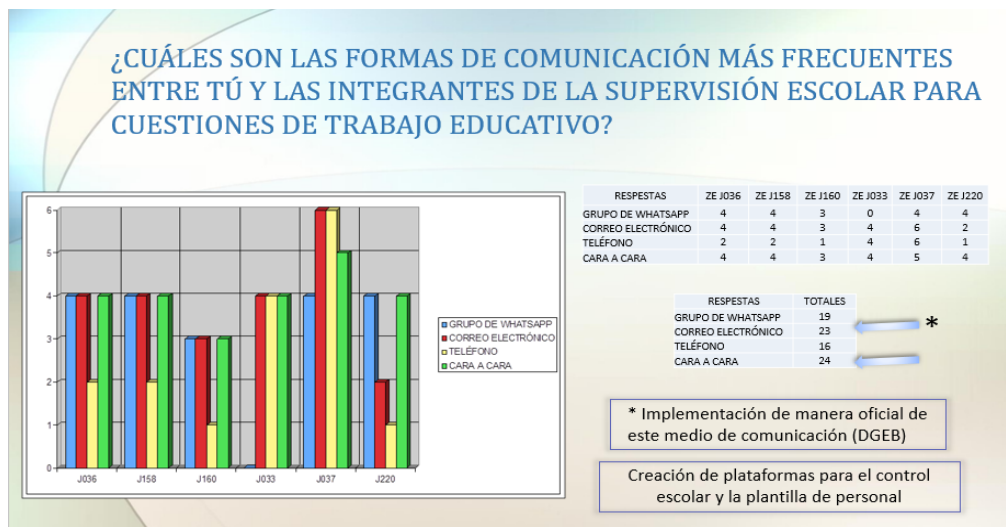
[...] ya no hay esa relación física [...] hay ocasiones en qué semanas enteras no las ves, es más ni las ves, ahora sí que ni las ves, ni las oyes por que el mensaje te llega por *WhatsApp*: “ya te lo mandé”, y ya, o sea ni las oíste [...] no te permite ese contacto físico con las compañeras, ni si quiera para sentarte a acordar algo [...] (FIG2AUX/26022018).

Esto me lleva a decir que se están rompiendo paradigmas con referencia al trabajo en la Supervisión escolar, transformándose en un método de trabajo a través de los medios de información y comunicación (internet y celulares inteligentes), donde se requiere de una “velocidad de transmisión de la información y su recepción inmediata, y la ruptura de las coordenadas espaciotemporales en las que tradicionalmente se ha movido la comunicación.” (Alcalde, s.f., párr. 1), rompiéndose los esquemas de interacción cara a cara, el *estar conectado* genera un entramado social diferente. Pero ¿qué significa “estar conectado” en esta época de aceleración?

Como lo mencionan las directoras escolares al responder a la pregunta: ¿El uso de la tecnología para la comunicación y entrega de documentación en la Supervisión escolar ha favorecido la

transmisión de información de la escuela a ésta? ¿Por qué?, “Se hace más ágil la entrega de documentación y se evita los recorridos/traslados” (DIR2J220/24022017), “Porque se entrega en electrónico, por correo, y es más corto el tiempo de espera” (DIR6J033/02052017), “Se realiza en tiempo y forma siendo de manera más pronta” (DIR3J033/02052017). Asimismo, en la encuesta realizada a directoras de las zonas donde se les pregunta: ¿Cuáles son las formas de comunicación más frecuentes entre tú y las integrantes de la Supervisión escolar para cuestiones de trabajo educativo?, las respuestas dan cuenta que los medios electrónicos están ganando terreno a la relación cara a cara.

Imagen No. 2. Resultados de Encuesta a Directoras



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a Directoras

La Imagen No. 2 muestra que las formas de comunicación están cambiando con la implementación de la tecnología (correos electrónicos, plataformas, teléfonos inteligentes) en el trabajo de la Supervisión escolar, donde la relación se centra en la entrega de información requerida por parte de una instancia que cada vez solicita una multiplicidad de datos, por su cantidad muchas de las veces pierden sentido, esta situación conlleva a contar con menos espacios de reflexión de lo que ocurre al interior de las escuelas, por reportar información. “Con la implosión del tiempo de las comunicaciones y la reducción del instante a magnitud cero, los indicadores del espacio y tiempo pierden importancia, al menos para aquellos cuyas acciones se desplazan a la velocidad del espacio electrónico.” (Bauman, 2001:21-22). Postman lo enuncia de la siguiente manera:

Como un aprendiz de brujo, estamos inundados de información. Y todo lo que el brujo nos ha dejado es una escoba. La información se ha convertido en una forma de basura, no sólo incapaz de responder a las preguntas humanas más fundamentales, sino apenas útil para proporcionar una orientación coherente para la solución de incluso los problemas triviales. Por decirlo de otra manera: el medio ambiente en el que florece Tecnópolis es aquel en el que se ha cortado el vínculo entre la información y las necesidades humanas; es decir, la información aparece indiscriminadamente, dirigida a nadie en particular, en un volumen enorme, a velocidades muy altas y sin relación con ninguna teoría, sentido o necesidad. (1994: 55)

Por lo tanto, se convierte al *celular inteligente* (smartphone) a través del *WhatsApp*, como el medio privilegiado para la comunicación entre las instituciones (escuelas) y la instancia (supervisión), como nos lo indica la Auxiliar de Supervisión:

[...] ya la mayoría de ocasiones todo se envía por *WhatsApp*, por correo electrónico, o igual si es por correo electrónico, se manda por *WhatsApp* que se mandó la información por correo electrónico y que chequen, y ya nada más, la comunicación es por esos medios porque ya raras veces también hasta es vía telefónica, ya también la vía telefónica, ya no, ya nada más nos comunicamos o nos mandamos mensajitos por *What*: ya lo cheque, ya te reenvié el documento, chécalo; o sea, ya ni es por teléfono [...]. (FIG2AUX/26022018).

¿Qué situaciones genera en los integrantes de la Supervisión Escolar, el estar sometidos a estos cambios en su relación con el trabajo?, ¿Qué significa para las relaciones que deben establecer con las directoras y las docentes de las escuelas de su zona?

Los mensajes de texto (SMS) se han convertido en un aspecto crucial de la comunicación móvil, generando un importante valor añadido para el consumidor ya que, para una misma cantidad de saldo, permiten un número mayor de interacciones que las llamadas de voz. (Castells *et al*, 2007: 46)

Donde uno de los factores para hacerlo de esta manera es el tiempo, es decir, el ahorro de tiempo. En estos grupos se establecen ciertas dinámicas o *decálogos* en el que abundan los mensajes cortos como *ok*, *enterada* y *gracias*, o los *emoticones*⁴⁹, donde se priva de una interacción más larga, de

⁴⁹ El término emoticones es el plural del vocablo inglés “emotición”, que a su vez se deriva de las palabras “emotion” (emoción) e “icon” (icono). Los emoticones son dibujos de caras humanas (girada de lado) hechas con puntos, guiones, y otros símbolos gráficos que se utilizan en los mensajes de texto para representar estados de ánimo. Según el diccionario de la real academia española RAE, los emoticones se definen como: “un símbolo gráfico que se utiliza en las comunicaciones a través del correo electrónico y sirve para expresar el estado de ánimo del remitente”. Sin embargo el uso de estos símbolos no se encuentra limitado solo al email, sino que el contexto abarca a los SMS, blogs, foros,

vínculos e identidad. En palabras de Postman (1994), “en términos dramáticos, existe un crecimiento sin control, que destruye las fuentes esenciales de nuestra humanidad, sobre todo de las relaciones humanas”. En este sentido nos reitera la Auxiliar:

[...] solamente cuando van a entregar un papel o un documento de manera física a la Supervisión es cuando las ves, tienes el contacto con ellas, pero ya no, o sea ya casi no, hay ocasiones en qué semanas enteras no las ves, es más ni las ves, ahora sí que ni las ves ni las oyes, por qué el mensaje te llega por WhatsApp: ya te lo mande y ya, o sea ni las oíste [...] (FIG2AUX/26022018).

Esta situación plantea nuevos escenarios para las Figuras de la Supervisión escolar, deben desarrollar habilidades y capacidades diferentes que les permitan solucionar las problemáticas que se les presenten, adquirir un dominio de la tecnología que no rompa la comunicación con esas otras, y que además no las aparte de ellas, dejando a la Supervisión al margen del imparable avance de la información y de las nuevas tecnologías, ya que hay una rápida y continua implementación de *Apps*⁵⁰, o programas que deben aprender a utilizar.

Con la estrategia de comunicación a través del correo electrónico y el *WhatsApp* se intenta **perpetuar una línea de mando** donde la Supervisión manda qué hacer y las escuelas (directoras y docentes) obedecen. Y donde “el ordenador ha sido clave para remplazar las comunicaciones lentas y atascadas de las cadenas de mando tradicionales.” (Sennett, 2006: 22), y lo que propicia que haya pocas posibilidades de negociación, esto se ve claramente en el comentario de una docente en su respuesta a la encuesta realizada para conocer su punto de vista con respecto a los diferentes aspectos relacionados con el trabajo de la Supervisión escolar: “En la siguiente línea baja la información (Supervisor-Directora-Docente)” (DOC3J220/02062017), asumiéndose cómo el

chats y todo lo que comprende el mundo del internet. Consultado en: <https://conceptodefinicion.de/emoticones/> el día 21 de octubre de 2019.

⁵⁰ El término *app* es una abreviatura de la palabra en inglés *application*. Es decir, una app es un programa. Pero con unas características especiales: Se refiere sobre todo a aplicaciones destinadas a tablets (como el iPad o equipos Android) o a teléfonos del tipo smartphone (como el iPhone o el Samsung Galaxy). También las hay en Windows 8. Suelen ser más dinámicas que los programas tradicionales. Algunas dependen de Internet para funcionar. Por ejemplo, las asociadas a Facebook o Twitter. O las de noticias o el estado del tiempo. Consultado en: <https://www.aboutespanol.com/que-es-una-app-y-como-descargarlas-3507717> el día 21 de octubre de 2019.

último eslabón de ésta cadena de mando, que promueve el discurso hegemónico.⁵¹ En este sentido, las interacciones que se establecen con el personal docente y directivo de la zona van generando una cultura de lo instantáneo sin historia, como nos lo menciona García Canclini (2004). O como lo refiere Postman, en su libro *Tecnópolis*:

Las nuevas tecnologías alteran la estructura de nuestros intereses: las cosas sobre las que pensamos. Alteran el carácter de nuestros símbolos: las cosas con las que pensamos. Y alteran la naturaleza de la comunidad: el espacio en que se desarrollan los pensamientos. (Postman, 1994: 21)

Es así como, a nuestras acciones al desarrollar el trabajo en la Supervisión, se hace necesario identificar los efectos de situaciones inéditas tales como desarrollar tu trabajo a través del permanente uso del celular, de estar unidas por este medio y no de estar presentes en las escuelas, por lo que me pregunto: ¿Qué efectos traen a las Figuras de las Supervisión escolar los cambios al modo de trabajo con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación?

Bárcena y Mèlich, mencionan a “una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema omniabarcante y totalizador” (2000: 4), tan totalizador, como indica Postman “que subordina las necesidades de nuestra naturaleza, nuestra biología, nuestras emociones, nuestra espiritualidad” (1994: 82)

La reciente implementación del correo electrónico de manera oficial como medio de comunicación de la Dirección General de Educación Básica (DGEB) y la creación de plataformas para el control escolar, estadística 911, censo de mobiliario, plantillas de personal y otras más, son muestra de todos los cambios que está sufriendo el trabajo en la Supervisión. Generando de manera paulatina una **Subordinación tecnológica del trabajo**.

Las relaciones, que primero se establecieron en ocasión del tener, ahora entretienen las del poder en el trabajo mismo. Sea cual fuere, siempre hay un hombre o un grupo que dispone de la fuerza de trabajo y para quien esa fuerza es un medio de producción. Se puede eliminar el carácter alienado del trabajo, pero no es posible suprimir la diferencia en las relaciones de subordinación tecnológica y por lo tanto social. (Begué, 2003: 55)

⁵¹ Un discurso es un conjunto de proposiciones, frases, ideas, nociones y prenociones, teorías y hasta leyes construidas sobre una realidad e impuestas desde los grupos privilegiados de la sociedad. En ese orden, dicho discurso se erige en hegemónico y dominante. Consultado en: <http://elpoder.com.do/el-discurso-hegemonico/> el día 8 de febrero de 2018.

En las Supervisiones Escolares, nos hacemos cada vez más dependientes de herramientas tecnológicas, que traspasan los tiempos de trabajo, sujetadas a esas herramientas, en un dominio, imponiendo prácticas de gestión (muchas veces, aislantes; en otras ocasiones, como apéndices de nuestro propio cuerpo), generando vidas conectadas a la tecnología digital, diría Skliar que “la línea habitual que distinguía con nitidez el tiempo alternado entre trabajo y el tiempo de no trabajo se diluye hasta desaparecer. El trabajo lo es todo” (2018: 17), lo que lleva a la transformación de nuestro actuar, del cómo nos vemos y vemos a la alteridad. Por lo tanto, como Zemelman nos dice:

Es evidente la necesidad de problematizar la influencia que el trabajo tiene en la conformación de identidades colectivas. Más todavía, cuando con motivo del desarrollo tecnológico y su impacto en los procesos de producción se constata una creciente heterogeneidad en la situación de trabajo con el consiguiente impacto sobre la conformación de estas entidades. (1997: 25).

De aquí radica la importancia de esta experiencia de investigación, que me llevó a problematizar, como nos indica Zemelman, la influencia del trabajo tecnificado en la conformación de identidades en la Supervisión Escolar. Es decir, problematizar para comprender y estar en esta instancia de una manera crítica.

El permanecer conectada no pierde el sentido de *subordinación*, ya que la tecnología no ha roto las líneas de poder tan marcada de la autoridad del Supervisor escolar, y tampoco ha liberado a las Figuras de la llamada carga administrativa, la tecnología ha creado una aceleración, una demanda mayor de información inmediata a veces sin sentido y hacia la nada que subordina su *ser*; que genera un exceso administrativo. El permanecer conectadas se convierte en una cuestión inmovilizadora, en una que las sujeta hasta en sus tiempos libres, o como, “una idea del mundo surgida en el siglo XX que funciona no sólo sin una narración trascendente que proporcione andamiajes morales sino también sin instituciones sociales fuertes que controlen el torrente de información producido por la tecnología” (Postman, 1994: 55). También Skliar, señala: “se ha adoptado, naturalizado, una imagen de tiempo voraz, hambriento, devorador de todo y de todos” (2018: 23). Es, por lo tanto, que me pregunto ¿es posible habitar la Supervisión escolar sin la imagen de la prisa y la urgencia ?, es una época en la que puedo afirmar que la *Subordinación tecnológica del trabajo* en la Supervisión escolar rebasa los muros; los lleva a tu cama, a tu familia, a tu intimidad, es decir, a nuestros espacios privados.

Este capítulo me permitió a través de las dimensiones Subjetiva– Afectiva, Histórico – Institucional y del proceso de trabajo técnico en la Supervisión escolar, hacer un análisis de las condiciones del trabajo en esta instancia donde la subjetividad, la historia y la tecnificación son ejes que trastocan el quehacer de la Supervisión afectando sus prácticas, pero al mismo tiempo, proporcionando una serie de experiencias que transforman a las Figuras, donde, la interacción marca un punto de confluencia, ya que el trabajo en la Supervisión está cargado de relaciones entre diversos actores, hechos, espacios y una gran diversidad de información que las Figuras afrontan cotidianamente.

Encontré que un elemento constitutivo del trabajo es la autoridad, el trabajo se ve impregnado del ser como deber, ellas construyen ese *ser* Auxiliar, Asesor, Supervisora, en sus formas de concebir la función que desempeñan, en un considerarse y reconocerse, de identificar las acciones que las lleva a ejercer su labor con responsabilidad. Por lo que pensar la autoridad como situada, relacional y ética, en un *estar* y *actuar*, permite el reconocimiento de esa otra compañera directora o docente para que prevalezca la confianza, el diálogo pedagógico, el respeto y el apoyo.

El retomar la categoría social de *Santísima Trinidad* me permitió considerar la organización del trabajo en la Supervisión y cómo se establecen las jerarquías y las relaciones. Esto me llevo a repensar la organización en el sentido de una *Unidad Trinitaria* que evoca a un equipo académico en interacción, donde a partir de esta se van aterrizando las funciones de cada una de las Figuras.

La revisión de la Ley del Servicio Profesional Docente como la implementación tecnológica en la Supervisión me permitió reconocer el impacto en los sentidos y en las formas de ver el trabajo de las integrantes de la Supervisión; se trastocan las dinámicas de trabajo al interior de esta instancia, de las diversas funciones y oportunidades laborales, afectando al hacer, pero sobre todo al ser de las Figuras, en algunas formas posibilita y en otras limita, pero sobre todo impacta en las concepciones que tenemos de nuestro propio trabajo.

El haber desarrollado esta tesis ha trastocado a mi *ser* profesional, mi *ser* docente, me ha permitido crecer. Al inicio este proceso investigativo todo era emoción contenida, que se fue transformando para ir construyendo o más bien re-construyendo mi mirada, en lo que algunos autores llaman espiral dialéctica (Pichon-Rivière, 1980). Proceso que me permitió comprender lo vivido en esta instancia a través de los relatos y experiencias de mis interlocutoras, recreando y escudriñando en

su pasado reciente, y, en nuestra realidad cambiante; esta situación me permitió comprender las interacciones que se llevan a cabo en el trabajo la Supervisión escolar de preescolar.

REFLEXIONES FINALES

Como lo mencioné en la Introducción, este trabajo de investigación se desencadena de un sentido de *crisis existencial*, que como indica Freund en su libro *Sociología del conflicto*, donde considera a la crisis como “una transición entre un estado de estabilidad relativa y la búsqueda de un nuevo equilibrio” (1990: 265), todo esto marcado por un momento importante de cambio, un cambio que como proceso rompe con la estabilidad que se vive en ese espacio, desde el alejamiento, y después de toda esta travesía o recorrido, en el re-conocimiento de mi hábitat, de algo que amo, pero que representaba ya una cuestión de dolor; parto de la crisis para puntualizar los hallazgos, aportes a la práctica y la construcción de categorías que ayudaron a comprender el trabajo en las Supervisiones de preescolar.

Esta investigación puso en juego mi experiencia como Figura que integra una Supervisión de Educación Preescolar, y que, en ese contexto histórico de reformas y aceleración, trastocó mi práctica de gestión, pedagógica y académica.

El acercamiento a la investigación me proporcionó elementos y herramientas valiosas para vivir una gran experiencia. En el camino encontré diversos sentimientos y emociones que permitieron darme cuenta de quién soy yo, y del sentido que tiene trabajar desde hace tanto tiempo en una Supervisión escolar, revalorar mi quehacer. Ese encontrar-me permitió construir un proceso investigativo significativo y emocionante, enfrentar concepciones a la realidad que se vive en esa instancia, tomar distancia del espacio laboral confrontando mis paradigmas y formas de ver e investigar para construir conocimiento.

El desarrollar esta investigación tuvo como principal propósito identificar los sentidos y significados que construyen en la cotidianidad de su trabajo las Supervisoras, Auxiliares y Asesoras que integran la Supervisión escolar, así como las situaciones y aspectos que le dan sentido a su actuar. Analizar a la Supervisión como equipo académico, como un entramado complejo de interacciones, situaciones, hechos y fenómenos, y más que a llenarnos de certezas, nos llevó a cuestionarnos cada vez más lo que ocurre en esta instancia.

Es a través de la propuesta de la etnometodología (Garfinkel, 2006) que se identificó cómo estructuran y entienden las integrantes de esta instancia sus prácticas cotidianas; la interacción que llevan a cabo con los diversos actores, hechos, espacios y la gran diversidad de información que

manejan día a día, es decir, de cómo construyen su realidad. El diálogo que se sostuvo con las Figuras de la Supervisión de las zonas escolares en estudio me proporcionó pistas para identificar los elementos constitutivos que van construyendo cada una en su trabajo cotidiano.

Identifiqué que la construcción metodológica no es algo ya dado, sino que va surgiendo de ti mismo, de *quién eres* y de lo que se pretende investigar con las interlocutoras, a través de una base teórico-metodológica. En este trabajo encontramos un conocimiento amplio del contexto de las Supervisiones escolares del municipio de Ecatepec, es decir, de la situación actual que están viviendo, asimismo, donde hallé que el trabajo de las educadoras por construir y defender su nivel en las diferentes coyunturas políticas ha representado una lucha feminista. Asimismo, los mandatos que el Sistema impone a la Supervisión escolar transitan entre la vigilancia y el control, y el apoyo pedagógico a las escuelas, donde la carga administrativa representa un obstáculo para la labor que día a día desarrollan las Figuras.

El realizar la revisión al campo de estudio me permitió darme cuenta de lo complejo que es investigar el trabajo de la Supervisión escolar, y que es imposible poder capturar todos los hechos que ocurren en ella; no podemos llegar a pensar en simplificar tal situación (Morin, 2009), sino más bien, dar pistas que ayuden a comprender la naturaleza dinámica de esta instancia, reconocer la infinidad de relaciones y procesos que viven cotidianamente, confiriéndole una complejidad. Es a través del acercamiento al campo y de las técnicas de investigación cómo se abrió el diálogo con las interlocutoras, me acerqué sistemáticamente a las escuelas y a las Supervisiones a través de una encuesta dirigida a docentes y directoras. Es así como, la metodología se convierte en una construcción y mirada ética, donde existe un reconocimiento y responsabilidad para con el otro (Lévinas, 1982).

La problematización dio cuenta que las políticas públicas en muchas ocasiones se viven en soledad y como un problema individual, pero el análisis y la lectura desde diversos ámbitos me ayudó a reconocerlo más como un problema colectivo que afecta al magisterio como gremio; esto, me permitió entender que es una situación generada desde la estructura que lanza o impone políticas públicas que aterrizan en un mundo de subjetividades, es decir, en formas de ver el trabajo y la Supervisión.

La introspección de mi práctica en la instancia de la Supervisión a la luz de problematizar y analizar el contexto me llevó a comprender que vivimos en una época donde se producen cambios acelerados que mueven nuestras estructuras rápidamente, por lo que se hace necesario aprender a transitar éstos sin llegar a la ruptura total de nuestra trayectoria.

El encontrar que la categoría teórica de *trabajo* analizada por Weber (1922) me permitió reconocerla en la complejidad de la vida cotidiana, así como, hallar que el trabajo en la Supervisión escolar está constituido desde aspectos como el orden jerárquico, la administración y relaciones sociales (sentido burocrático), me llevó a repensar lo que se hace en esta instancia. Asimismo, la categoría analítica de dimensiones del trabajo en la Supervisión me permitió organizar los datos aportados por el trabajo de campo contrastado con mi experiencia.

La caracterización y condiciones de las interlocutoras, su historia personal-familiar, su trayectoria profesional, las acciones que les corresponde realizar y que el Sistema Educativo les marca, lo que cotidianamente hacen por las circunstancias de su contexto, me ha permitido acercarme cara a cara y reflejarme, o como expresa Arendt:

En el momento en que queremos decir *quién* es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir *qué* es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que necesariamente ese alguien comparte con otros como él; comenzamos a describir un tipo o “carácter” en el antiguo sentido de la palabra, con el resultado de que su unicidad se nos escapa.” (2019: 205).

Es una mirada hacia el rostro que se convierte en conocimiento y percepción; reinterpretar lo que ellas sienten y significa trabajar en una Supervisión, donde las interacciones, el sentido ético de reconocimiento y responsabilizarse con el otro (Lévinas, 1982) priva en la labor que desempeñan, convirtiendo su situación en única e irrepetible.

Un aporte de orden metodológico es haber desarrollado esta investigación a través de la interlocución, donde se privilegió el diálogo, ver al proceso investigativo no como una intervención sino una relación de *trato* (Berlangu, 2014).

El nombrarlas *Figuras* y el que se hace en la cotidianidad, me hizo reflexionar en su corporalidad, y el contorno que resalta sus singularidades, parto de encontrar que las integrantes de la Supervisión tienen un *cuerpo*, un *ser de posibilidades* (Duch y Mèlich, 2005) y un contorno que las delimita, y

no sólo de un contorno físico, es un contorno que está dado físicamente por la forma cómo hablan, se visten (su presencia) y construyen su espacio, que las envuelve en una corporalidad, en una forma de vivir su cuerpo expresada en el trabajo que desempeñan como *Servidor Público*, pero que va más allá de esto, es encontrar cómo perciben, significan y dotan de sentido el trabajo que realizan día a día, es decir, lo que representa para ellas desempeñarse desde el espacio de la Supervisión por su esfuerzo, ahínco, lucha, impulso y perseverancia. Así como del sentido de ser mujer, educadora y autoridad. Papeles a los que se enfrentan cotidianamente en un espacio y tiempo cargado de aceleración, tensiones y conflictos.

Descubrí que la trayectoria personal, académica y profesional impacta en sus prácticas educativas, en cómo representan y conceptualizan la labor que les corresponde hacer como agentes educativos políticos e histórico-subjetivos que son; reconfigurando así su espacio de trabajo. Estas trayectorias, confluyen para dotar de sentidos su quehacer cotidiano atravesado por el contexto y las experiencias vividas en este espacio, marcadas por su presencia, así como por las interacciones a las que se enfrentan.

La esencia de la categoría social de Figura que se fue construyendo en este trabajo, me lleva a la noción de corporalidad, como menciona Mèlich (1997) - un ser corpóreo, un ser-sí-mismo, ser-tú, ser-con y ser-en-el mundo -, uno activo, agente, constituido por subjetividades; y donde la cercanía o proximidad, y también la lejanía con las personas, significa apoyar, acompañar, conocer, reconocer y desconocer a los otros, es decir, cargado de interacciones. Entender que el trabajo de la Supervisión escolar no es sólo un trabajo técnico sino uno que surge del enlace entre significados y corporalidades (Haraway, 1991).

Otro aspecto que surgió del análisis es el entorno, que me llevó a comprender la diversidad y desigualdad que caracteriza al contexto social al que se enfrentan las integrantes de las Supervisiones escolares en el municipio de Ecatepec, problemas como la inseguridad, violencia, drogadicción, pandillerismo; una complejidad social que también se expresa en la diversidad de las instituciones que atienden: oficiales, de organizaciones sociales y particulares, así como, al número de instituciones y características de las mismas. Otro aspecto, por efectos de la Reforma educativa en que en las tres zonas escolares hay Supervisoras *noveles*, que lograron obtener el cargo por haber realizado un examen; y que todo esto, pone a prueba sus capacidades, habilidades, experiencias y

formación como agentes o actores educativos que genera formas de resolución de conflictos singulares y procesos de interacción con su entorno complejos.

La dimensión subjetivo-afectiva tiene un mayor peso en el trabajo que desempeñan las Figuras de la Supervisión, esto fue expresado en el diálogo con las interlocutoras cuando ellas me decían, por ejemplo, revalorar experiencias pasadas respecto a las experiencias presentes, en donde se priorizaba el trato cara a cara y no la cuestión de tecnificación como ahora. La interacción social que se desarrolla con las compañeras que integran la Supervisión, así como con la comunidad educativa y las autoridades superiores va construyendo en cada una de ellas lazos afectivos y de conflicto que se dan en el marco de un trabajo que desarrollan cotidianamente, y que, a su vez, va conformando una identidad, un *ser* Figura de la Supervisión, expresado en la forma en cómo habito mi espacio de trabajo, con respecto a la autoridad que se me confiere y los canales de comunicación que construyo, impregnados de subjetividad,

Esto se da en una diversidad de espacios y tiempos, encuentros y desencuentros, proximidad y lejanía, de cómo se percibe al otro. La dimensión subjetivo-afectiva tiene un gran peso ya que permea las otras dimensiones porque orienta o encausa las interacciones que cotidianamente se desarrollan en la vida del trabajo de la Supervisión escolar priorizando las acciones a llevar a cabo dependiendo de las creencias, valores, expectativas e intereses que tengan los integrantes de esta instancia.

Después de este análisis y de revisar mi propia práctica considero que es muy importante establecer un ambiente emocional que rompa con el aislamiento que ha producido la implementación los medios de comunicación, sobre todo de los *celulares inteligentes*, no olvidando el establecimiento de relaciones y de contacto humano.

Por otro lado, encontré que aparte de que la autoridad está situada también está definida por la situación. Una parte importante de esta categoría es la posición o posicionamiento que te da el nombramiento como Figura de la Supervisión, que cambia su autoridad de docente a una autoridad de Supervisión que muchas veces se reubican *sobre*, como *guías*, *orientadoras*, *sancionadoras* adquiriendo una *autoridad situada y en situación* que las lleva a una reconfiguración de su propia práctica y espacio. Es necesario comprender que la noción tiene un gran peso en el trabajo de las

Supervisiones, y que éstas son consideradas como instancias organizativas de la labor cotidiana de las escuelas a su cargo y componentes de un sistema. Esto hace que se viva de un modo diverso y lleno de interacciones (situaciones, espacios, sujetos, información, tensiones – presiones), convirtiéndolo en una construcción relacional. Este sentido relacional lo hace complejo, entendiendo que “El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas.” (Morin, 2009: 21).

La metáfora construida en el trayecto de la investigación, que lleva por expresión *Santísima Trinidad* tiene dos vertientes: es un elemento de análisis, en el sentido de construcción de una categoría social, como producto del discurso y diálogo con las maestras. Y el otro es la construcción que en el trabajo se hace de *Unidad trinitaria* expresada en la sinapsis de las interacciones que se llevan a cabo en la Supervisión escolar.

En este sentido, aunque la Supervisión escolar es una instancia importante en toda la estructura y en las prácticas educativas, sigue teniendo un fuerte sentido verticalista de la autoridad y del poder.

Aquí quiero hacer mención que al inicio de la investigación yo desarrollé un logo⁵², al cual denominé *logo de la investigación*, que me servía para representar lo que para mí significa el trabajo en esta instancia. Al comenzar con el análisis me encontré con la expresión: Organizadas como la *Santísima Trinidad*, que me llevó a la revisión de documentos de orden religioso y hallé el Escudo de la Fe Atanasiano, imagen ilustrativa del concepto de la Trinidad y que me permitió hacer una analogía con el trabajo de la Supervisión escolar.

Comprender cómo el trabajo en la Supervisión se ve afectado por la tecnología me ha permitido identificar que se ha transformado el modo de comunicarnos y ha originado nuevas formas de interacción social. Se tensan los procesos del pasado y el presente en las Figuras de la Supervisión, reconfigurando su función. Es así, que su labor es medida por indicadores de eficacia y eficiencia, muchas veces tomando sólo en cuenta los aspectos técnicos administrativos; dejando poco espacio a las Figuras de la Supervisión para comentar, llegar a acuerdos, consultar estrategias para apoyar

⁵² Revisar Anexo 5. Logo de la investigación.

la labor educativa de docentes y directivos. Se genera una *Subordinación Tecnológica en el trabajo de las Supervisiones escolares*.

Encontré que el uso desmedido de la tecnología está propiciando y sometiendo a las Figuras de la Supervisión escolar a realizar la gran parte de su jornada laboral a través de los medios tecnológicos (celulares, computadoras, tabletas), lo que reconfigura las tareas que cotidianamente llevaban a cabo, se promueve un *estar* en las escuelas de la zona *sin estar*. Es decir, habitamos los espacios de la Supervisión de una manera super revolucionada en un mundo de liquidez (Bauman, 2005).

Uno de los aspectos que mayormente le da sentido y significado al trabajo en la Supervisión escolar es estar en contacto *presencial* con todas las escuelas de la zona, todo esto porque nuestro trabajo es humanista, se vive y desarrolla por el contacto que establezcamos con los otros, con la alteridad y la otredad.

Estar en la Supervisión reposiciona a las docentes en el sentido de comprometerse; asume y remodela su práctica y su mirada, cuando están en estos puestos el sistema te hace que te comprometas con las políticas públicas, porque es tu función. En el sentido que nos dice Larrosa (2009) de *vivir la experiencia*, en un sentido de liderazgo, de participación, de autoridad, pero que en el fondo también se encuentra en el asumir y comprometerse con éstas. Por eso, la Supervisión es la instancia que funge como bisagra (Antúnez, *et al*, 2013), en el sentido de mediación, entre la base y las autoridades. Algo que deja abierto este trabajo es el análisis de la política pública desde las prácticas de la Supervisión escolar, cómo lo aterrizan y cómo son las Supervisiones parteaguas de la implementación de éstas. Con respecto a este punto considero que el trabajo de la Supervisión funciona como la instancia central para la implementación de las políticas públicas, y que como indica Larrosa “el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo hace la experiencia de su propia transformación” (2009, 17), que el estar en el espacio de la Supervisión escolar transforma al docente que habita ese lugar de trabajo, lo convierte en una *Figura*, en un *ser y estar*, que por la continua interacción entre estos actores, las normas y lineamientos los llevan a asumirse y comprometerse con la aplicación de las mismas.

Por lo tanto, la Supervisión escolar se convierte en el instrumento del Estado para implementar las políticas públicas, para obligar a los maestros a cumplirlas (examen del SPD) (a mí me toca hacerlo

para que lo hagan – para concientizarlas y participen – para mejorar – yo tengo el compromiso de que esas políticas se implementen para mejorar) ellas tienen introyectadas esas políticas públicas, y su misión y compromiso con el Estado que les dio una plaza de autoridad para aterrizarlas. Parte del trabajo de la Supervisión escolar es ser esa bisagra entre las Autoridades centrales y el magisterio, asumen una misión fuerte para convencer de que participen y de que son buenas, crear discursos y hasta prácticas que favorezcan o promuevan las políticas; se convierte la Supervisión en un lugar clave al apoyar, acompañar, asesorar, es decir, al *controlar* y *vigilar* su práctica.

Cuando hago una revisión final del trabajo encontré una expresión de una de maestra: *absorber el compromiso*, esta es una categoría social que ya no desarrollé, pero que queda en el tintero para entender cómo las políticas públicas son introyectadas de *facto* en el *ser* de las Figuras en el sentido que le da Foucault (2016), un cuerpo moldeable, transformado y perfeccionado, o más bien remodelado y que le impone el *estar* en la Supervisión.

Es importante entender que este trabajo de investigación da cuenta de cómo el SPD (Servicio Profesional Docente) y la implementación tecnológica están afectando el *hacer* de las Figuras de la Supervisión, pero también, el *ser*. De cómo se construye el *hacer* impregnado del *ser*. En algunas formas posibilita y en muchas limita el trabajo, pero sobre todo está afectando las concepciones que nosotras quienes integramos las Supervisiones escolares tenemos de nuestro trabajo, rompiendo certezas y acelerando los momentos de vivir en esta instancia.

Por otro lado, quisiera mencionar que el sentido que se buscó encontrar en el trayecto de toda la investigación es un sentido de vida, un sentido trascendente, o como lo denomina Viktor Frankl, *metasentido*, “todo aquello capaz de servir para la acción concreta y cotidiana” (2018: 24-25), es decir, como él lo menciona: amores, amistades, proyectos, obligaciones, ilusiones, nostalgias....

Quisiera plantear algunas otras prospectivas que abre esta tesis, temáticas que surgieron a lo largo del trabajo de investigación y que reconozco como elementos que ya no fue posible abordar, pero que despiertan en mí un gran interés:

- Al desarrollar este trabajo investigativo encontré que las docentes que trabajamos en las Supervisiones escolares tendemos a vivir con mucha tensión, esto propicia un estado físico y mental que genera enfermedades como respuesta a los acontecimientos estresantes que se

viven, ya que como menciona Deolidia Martínez (1992), la profesión docente es considerada de poco riesgo. Esta es una línea que surgió y que creo es interesante abordar, realizar un análisis del trabajo y de los aspectos básicos que lo constituyen como clave del origen de las diversas enfermedades que los integrantes de esta instancia padecen.

- El pensar a la autoridad situada y en situación abre el camino a la categoría que construye Alicia Lindón (2009) respecto a la metáfora de *coreografías*, donde la producción y reproducción del espacio de trabajo en la Supervisión de educación preescolar se vea como una metáfora coreográfica que articule la corporeidad del sujeto con el estar en el espacio y las formas de apropiación de este.
- El tiempo acelerado (líquido) del que nos habla Zygmunt Bauman, abre nuevas líneas de investigación; desarrollar la noción de una *gestión líquida*, que no está siendo comprendida por las maestras ya que estamos construidas en un lógica de gestión, institución y de sociedad, entonces las directoras y las Figuras de la Supervisión debemos entrar al análisis de autores como Bauman (2005), que nos lleven al análisis de las certezas pérdidas (certezas con las que crecimos y que nos permitieron crear una identidad), es decir llegar a una deconstrucción.
- Analizar la autoridad como Figura de la Supervisión como reconocimiento del otro y centrado en el *servicio*, es decir, como trabajador servidor público, jefes o líder.
- El trabajo *virtual* en la Supervisión de educación preescolar, trabajar en la plataforma como auténtica jungla de información, retomando diferentes aspectos que puntualiza Umberto Eco (2018) en su libro De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera; así como otros autores.
- Los discursos o narrativas en los grupos de *WhatsApp* en las Supervisiones de preescolar, que nos permita entender las nuevas formas de interactuar en esta instancia. Constituye un nuevo campo de exploración, espacios que nos replantean oportunidades para revisar y analizar cómo estos entornos virtuales irrumpen en la vida cotidiana del trabajo.

Por último, quiero reconocirme como ese sujeto de experiencia y autotransformación al que me ha llevado el camino de la investigación, uno que me permite la reflexión sobre mi práctica cotidiana, que se reconstruye, primeramente, para después reconocer a los otros, y, que tiene el deseo participar y aprende haciendo, apasionada por conocer y descubrir.

Mi trabajo de investigación es encarnado, muy vivencial. Como comenté en la presentación de esta tesis, fue mi *crisis existencial* la que produjo mi experiencia en el ISCEEM. De mi inquietud por cumplir con las muchas tareas encomendadas y las que yo me encomendaba. Este trabajo me enfrentó a mis creencias, a mis esquemas mentales, a dislocar mi pensamiento. Hablo de mí, de lo que me ocurre, de lo que *nos* ocurre, a través de mis interlocutoras. Sale de mis entrañas, mente y corazón; es así como esta tesis se ha convertido en el hijo que he parido.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

Arendt, H. (2019). *La condición humana*. México: Editorial Paidós.

Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conociendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.

Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bazant, M. (1996). *Unidad y democracia educativa: meta porfiriana*, en Bazant, Mílada (Coord.) Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense, pp. 129 – 143.

_____ (2014). *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

Begué, M. (2003). *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*. Argentina: Editorial Biblos.

Bolaños, R. (2004). *Orígenes de la educación pública en México*, en Solana, Fernando, Cardiel, Raúl, y Bolaños, Raúl (Coords.) Historia de la educación pública en México. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 11 – 40.

Bonilla, O. (Coord.) (2011), *Función de alto riesgo. La tarea pedagógica de la supervisión escolar*, México: Ediciones SM.

Bourdieu, P. (2001) Poder, derecho y clases sociales. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

_____ (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Campos, E. (2013). *De las escuelas de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense.

Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*, en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (Comps.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 19-26.

- Corona, S. & Kaltmeier, O.** (Coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- De Alba, A., Viesca, M., Esteban N. y Gutiérrez, M.** (1988). *Ecología en los libros de texto en la escuela primaria*. Cero en conducta. Volumen 10, pp. 9-15.
- Díaz Barriga, F.** (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Duch, L. y Mèlich, J.** (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*, Madrid, España: Editorial Trotta, S.A.
- Entwistle, J.** (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Flores, F.** (2004). *Un acercamiento a la complejidad de la supervisión escolar: espacio de mediación* (Tesis de maestría). ISCEEM, Toluca, México.
- _____ (2006). *La supervisión de educación primaria: Nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador (el caso del Estado de México)* (Tesis doctoral). ISCEEM, Toluca, México.
- Flores, G.** (1998). *La certificación de primeras letras en el Colegio de San Ildefonso. Siglo XIX, en Pérez, Leticia* (Coord.) *De maestros y discípulos: México siglos XVII – XIX*, México: UNAM. pp 167-192
- Foucault, M.** (2016). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Frankl, V.** (2018). *El hombre en busca de sentido*. España: Editorial Herder.
- Freund, J.** (1990). *Sociología del conflicto*. Madrid: Ediciones Ejército.
- Fullan, M.** (2004). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Editorial Trillas.
- García, J.** (2013). *La planeación estratégica en la supervisión escolar S-109/10: entre la inconmesurabilidad del discurso y la acción* (Tesis de maestría). ISCEEM, Chalco, México.
- García Canclini, N.** (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Editorial Gedisa, S.A.
- García, E.** (2016). *Edgar Morin: la nueva realidad de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.
- Garfinkel, H.** (2006). *Estudios en Etnometodología*. México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Anthropos Editorial.

- Giddens, A.** (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Amorrortu.
- _____ (2011). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Amorrortu.
- Gonzalbo, P.** (1996). *La vida cotidiana en el México colonial, en Bazant, Milada (Coord.) Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense. pp. 68 – 77.
- Haraway, D.** (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de las mujeres*. España: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la mujer.
- Hirsch, A. y Yurén, T.** (2013). *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011. Colección Estados del Conocimiento*, México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Han, B.** (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Kojève, A.** (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Larrosa J.** (2009). *Experiencia y alteridad en educación*, en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- León, E.** (2009). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. México: UNAM/Anthropos Editorial.
- Lévy, P.** (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Márquez, C.** (2004). *El origen del inspector escolar en el Estado de México, 1870-1910*. México: SEIEM.
- Martínez, D.** (1992). *El riesgo de enseñar*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Mèlich, J.** (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Anthropos
- Morin, E.** (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.
- Nicastro, S.** (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Argentina: Editorial Paidós.
- Piñón, E.** (2015). *La tarea de supervisar: Una mirada desde la cotidianeidad del sector escolar en educación secundaria (Tesis de maestría)*. ISCEEM, Ecatepec, México.
- Postman, N.** (1994). *Tecnopolis. La redición de la cultura a la tecnología*. España: Editorial Galaxia Gutenberg.

- Quillet, A.** (1998). *Diccionario enciclopédico Quillet, Tomo sexto. Octava Edición.* México: Cumbre.
- Rivera, L.** (2008). *Supervisoras de Educación Preescolar en tiempos de la obligatoriedad. El caso del Distrito Federal.* México: UPN.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.** (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa.* Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Santos, M.** (1994). *Entre bastidores el lado oculto de la organización escolar.* España: Ediciones Aljibe.
- Sarason, S.** (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa,* Barcelona, España: Octaedro.
- Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (S/F).** *Programas de educación preescolar, segundo grado.* México: Departamento de Planeación Educativa y Control Técnico de la Dirección de Educación Pública del Estado de México.
- Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (2005a).** *Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica.* Toluca, México.
- Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (2005b).** *Lineamientos Operativos del Auxiliar Técnico de Supervisión Escolar.* Toluca, México.
- Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (2005c).** *Lineamientos Operativos del Supervisor Escolar.* Toluca, México.
- Sennett, R.** (1982). *La Autoridad.* Madrid, España: Editorial Alianza.
- _____ (2006). *La corrosión del carácter Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo,* Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Secretaría de Educación Pública (1981).** *Programa de Educación Preescolar Libro 1 Planificación general del programa,* México: Cuadernos SEP.
- _____ (2006). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión;* México.
- _____ (2014) *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.* Publicado en el Diario Oficial de la Federación del 7 de marzo de 2014. México.
- Staples, A.** (1996). *Un enfoque diferente: una educación republicana,* en Bazant, Milada (Coord.) Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense, pp. 99 – 110.
- Tanck, D.** (1977). *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México.* México: El Colegio de México.

- Tapia, G. y Zorrilla, M.** (2008). *Antecedentes de la Supervisión Escolar en México*, en García, Belinde y Zendejas, Laura (Coord.). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. México: INEE. pp. 97 – 152.
- Taracena, E.** (2002). *La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales*. En “Perfiles Latinoamericanos”. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. Volumen No. 21, pp. 117 – 133.
- Tedesco, J. y Fanfani, E.** (2002). *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. Brasil: UNESCO.
- Torres, V.** (2004). *La educación privada en México 1903-1976*. México: El Colegio de México.
- Touraine, A.** (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Valdés, E.** (2013). *Monografía. Ecatepec en el Tiempo*, H. Ayuntamiento de Ecatepec.
- Weber, M.** (1922). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva*. España: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2011). *¿Qué es la burocracia?*, México: Ediciones Coyoacán.
- Zemelman, H.** (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*, en León, Ema y Zemelman, Hugo (Coords.). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona, España: Edit. Anthropos, Rubí.

Electrónicas

- Alcalde, I.** (s.f.). *El nuevo paradigma del trabajo colaborativo*. Recuperado de: <https://ignasialcalde.es/el-nuevo-paradigma-del-trabajo-colaborativo/>
- Antúñez, S., Silva, B., González, J., y Carnicero, P.** (2013). *Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. Educar*, vol. 49(1), 83-102. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840006.pdf>
- Aragón, R. y Mexía, M.** (2011). *La inspección escolar en Sonora. Una mirada retrospectiva*. México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1480.pdf
- Bárcena, F.** (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*, Enrahonar. An international journal of Theoretical and practical reason, [SI], v.31, p.9-33.

ISSN 2014-881X. Recuperado de: <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v31-barceñas/406>, el 25 Feb. 2019. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.406> .

- Bassols, M., & Espinosa, M.** (2011). Construcción social del espacio urbano: Ecatepec y Nezahualcóyotl. Dos gigantes del oriente. *Polis*, 7(2), 181-212. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332011000200007&lng=es&tlng=es, el 09 de julio de 2018.
- Berlanga, B.** (2014). *Educación con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*. México, UCI-Red CESDER. Recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedagogia-sujeto/educacion-relacion-nos-otros/item/119-educar-con-sujeto-experiencia-don>, el 31 de mayo de 2017.
- _____ (2015). *Seis ideas acerca de narración y verdad*. México, UCI-Red CESDER. Recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/publicaciones/desde-el-pensamiento-de/item/144-seis-ideas-narraci%C3%B3n-y-verdad>, el 30 de marzo de 2018.
- Bolea, M.** (2008). *Reseña histórica de la educación a la primera infancia*. Revista *ethos educativo*. Recuperado de: <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/42-25.pdf>
- Bolívar, A.** (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista *Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, el 2 de enero de 2018.
- Buitrago, S.** (2013). *Fordismo y postfordismo: control social y educación*. Revista *Vinculando*. Recuperado de: http://vinculando.org/articulos/sociedad_america_latina/fordismo-y-postfordismo-control-social-y-educacion.html
- Canedo, C. y Gutiérrez, C.** (2016). *Mi primer año como maestro*. México, INNE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F202.pdf>
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Linchuan, J. y Sey, A.** (2007). *Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global*. Editorial Ariel – Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/312/>
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente** (2017). Convocatoria Funciones de Supervisión ciclo escolar 2017-2018, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, México. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/promocion/convocatorias/estado_de_mexico/Convocatoria_EM_Sup.pdf
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente** (2017). *Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en Educación Básica*. México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf

- Congliano, C.** (Productor). (2014). *La Educación en México. El Siglo XIX, primera parte [Video]*, 2, junio, 2014. Descargado de https://www.youtube.com/watch?v=hcunGadI_8E
- Eco, U.** (2018). *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera.* (1ª ed.). [eBook], España: Editorial Lumen
- Espot, M.** (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere.* Wolters Kluwer España S.A. ISBN: 84-7197-869-5
- Fernández, O.** (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 0(39), 423-443. doi:<https://doi.org/10.18172/brocar.2902>
- Fernandez, T.** (s.f.). La Santísima Trinidad. Recuperado de: <http://es.catholic.net/op/articulos/18162/la-santsima-trinidad.html#modal>, el día 18 de octubre de 2018.
- Fortea, J.** (2016). *Las corrientes que riegan los cielos. Descripción teológico-narrativa a través del misterio de la Santísima Trinidad. Un recorrido subjetivo alrededor de las Tres Personas.* España, Editorial Dos Latidos. Recuperado de: http://forteabooks.blogspot.com/2017/07/libro-las-corrientes-que-riegan-los_4.html, el día 15 de octubre de 2018.
- Gaceta de Gobierno** (1993). *Acuerdo 94.* Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de México, Toluca, Estado de México, 19 de mayo de 1993. Recuperado de: <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/1993/may193.pdf>
- Galván, L.** (s.f.). *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia que contar.* Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- García, B., Zendejas, L. y Mejía, J.** (2008). *La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión*, en García, Benilde y Zendejas, Laura (Coord.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.* México, INNE, pp. 15 – 47. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>
- García, R., Jiménez, D. y Netzahualcóyotl, M.** (2011). *Percepciones y representaciones del Asesor Técnico/pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del Subsistema de Educación Básica en Tlaxcala.* México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1894.pdf
- H. Ayuntamiento** (2013). *Cuaderno de Información, Estadística y Geográfica Municipal.* Publicación del Sistema Municipal de Información Estadística y Geográfica de Ecatepec de Morelos Secretaría Técnica/Unidad de Información, Planeación, Programación y Evaluación (UIPPE). Recuperado de: https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2013/33/9/d8784b983ee99fc3db1cd3d86b7bc36b.pdf

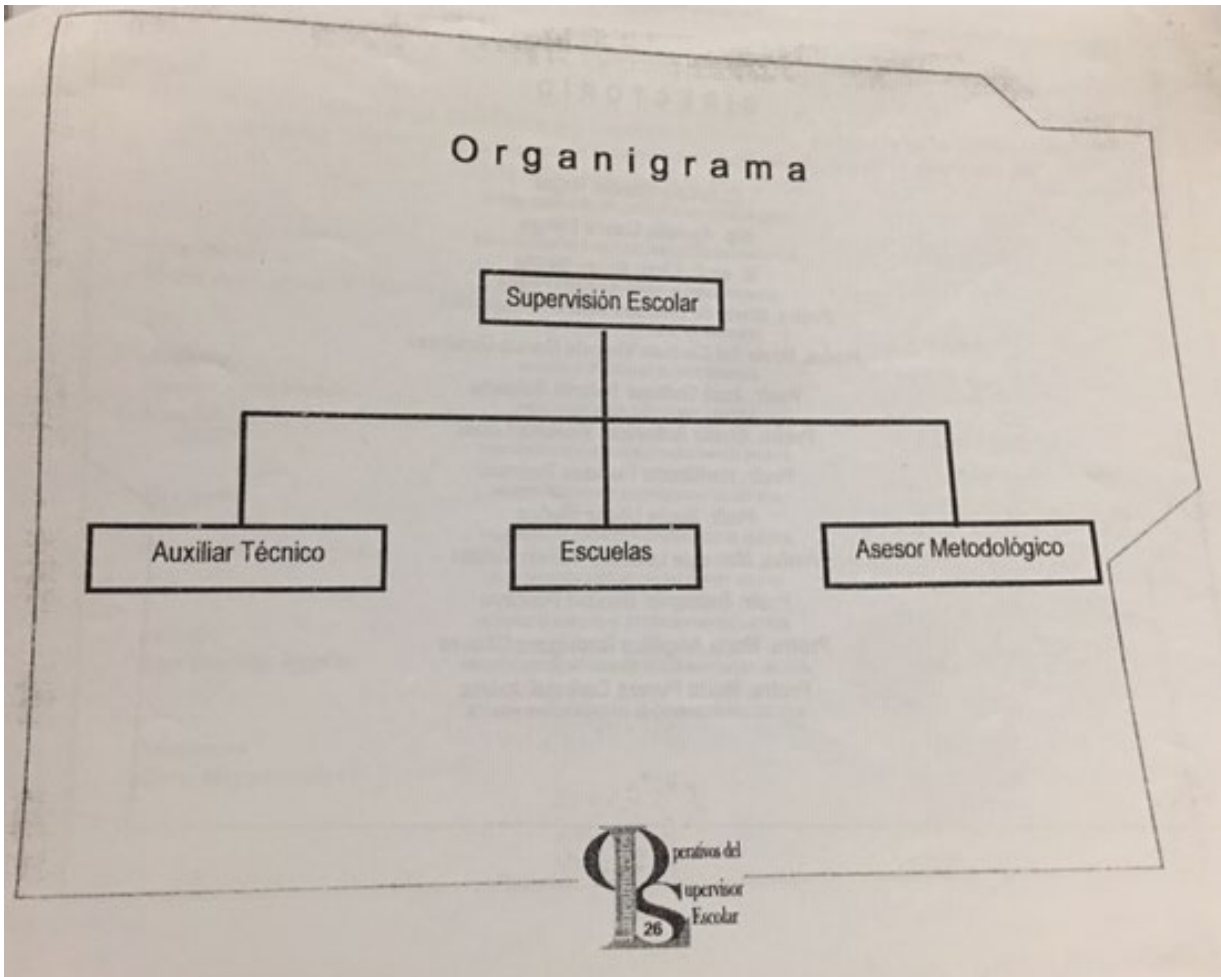
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010).** *Metodología de la investigación*. México, McGrawHill. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2002).** *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126190>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013).** *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/LeyINEEweb_ok.pdf, el día 15 de noviembre de 2019.
- Jansen, H. (2012).** *La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social*. Paradigmas, 4, 39 – 72. Recuperado de: <file:///C:/Users/HP%2014/Downloads/Dialnet-LaLogicaDeLaInvestigacionPorEncuestaCualitativaYSu-4531575.pdf>
- Larrosa, J. (2003).** *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf, el día 14 de junio de 2018.
- _____ (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-607-16-0799-7
- Lee, E. y Serrano, J. (2011).** *El Asesor Técnico Pedagógico, los significados de su práctica*. México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0363.pdf
- Lévinas, E. (1982).** *Ética e infinito*. Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, España. ISBN: 978-84-9114-143-3
- Lindón, A. (2009).** La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1 (1), 6-20. ISSN: 1852-8759. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2732/273220612009>.
- Martínez, S. (2016).** *La teoría del espejo de Jacques Lacan. El reflejo de la personalidad*. Revista digital INESEM. Recuperado de: <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/teoria-del-espejo-jacques-lacan/#:~:text=El%20reflejo%20de%20la%20personalidad&text=Es%20decir%2C%201e%20gusta%20la,lo%20largo%20de%20nuestra%20vida>.
- Martínez, D. (2009).** *Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 389-408, maio/ago. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf>

- Maxwell, J.** (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo.* (1ª ed.). [Kindle], Barcelona, España: Editorial Gedisa eISBN: 978-84-17835-05-07
- Ortega, T.** (2009). *La supervisión escolar y la actualización en el marco de la gestión educativa.* México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponecias/0044-F.pdf
- Pichon-Rivière, E.** (1980). *Teoría del vínculo.* Selección y Revisión de Fernando Taragano. Colección Psicología Contemporánea. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión. Recuperado de: https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/Documentacion/E_Pichon-Riviere/Teoria%20del%20V%C3%9Dnculo_Enrique%20Pichon-Rivi%C3%9Are_I_pp1-97pdf.pdf
- Pons, X.** (2010). *La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica.* Revista de Psicología y Educación eduPsykhé, 2010, Vol. 9, No. 1, 23-41. Recuperado de: <https://www.uv.es/~lisis/xavier/aporatc.pdf>
- Prensky, M.** (2001). *Nativos e inmigrantes Digitales.* Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”. Institución Educativa SEK. Distribuidora SEK, S.A. Recuperado de: <https://psiytecnologia.files.wordpress.com/2010/02/prensky-nativos-digitales-inmigrantes-digital-traduccion.pdf>
- Rieznik, P.** (2001). *Trabajo, una definición antropológica.* Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo, Revista Razón y Revolución nro. 7, verano de 2001, reedición electrónica. Recuperado de: <https://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/prodetrab/ryr7Rieznik.pdf>
- Rivera, L.** (2009). *Las prácticas de las supervisoras del nivel preescolar después de la obligatoriedad: Continuidades, contingencias, tensiones y significados.* México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponecias/0381-F.pdf
- Robles, H.** (2008). *Presentación,* en García, Benilde y Zendejas, Laura (Coord.). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas.* México, INNE, pp. 7 – 8. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>
- Rodríguez, C., & Rodríguez, M.** (2016). Utilidad de la metodología de Maxwell en el diseño de investigaciones. Actualidad Contable Faces, 19(33),72-95. ISSN: 1316-8533. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=257/25746579005>
- Secretaría de Educación Pública** (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 11 de septiembre de 2013. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013, el día 15 de noviembre de 2019.

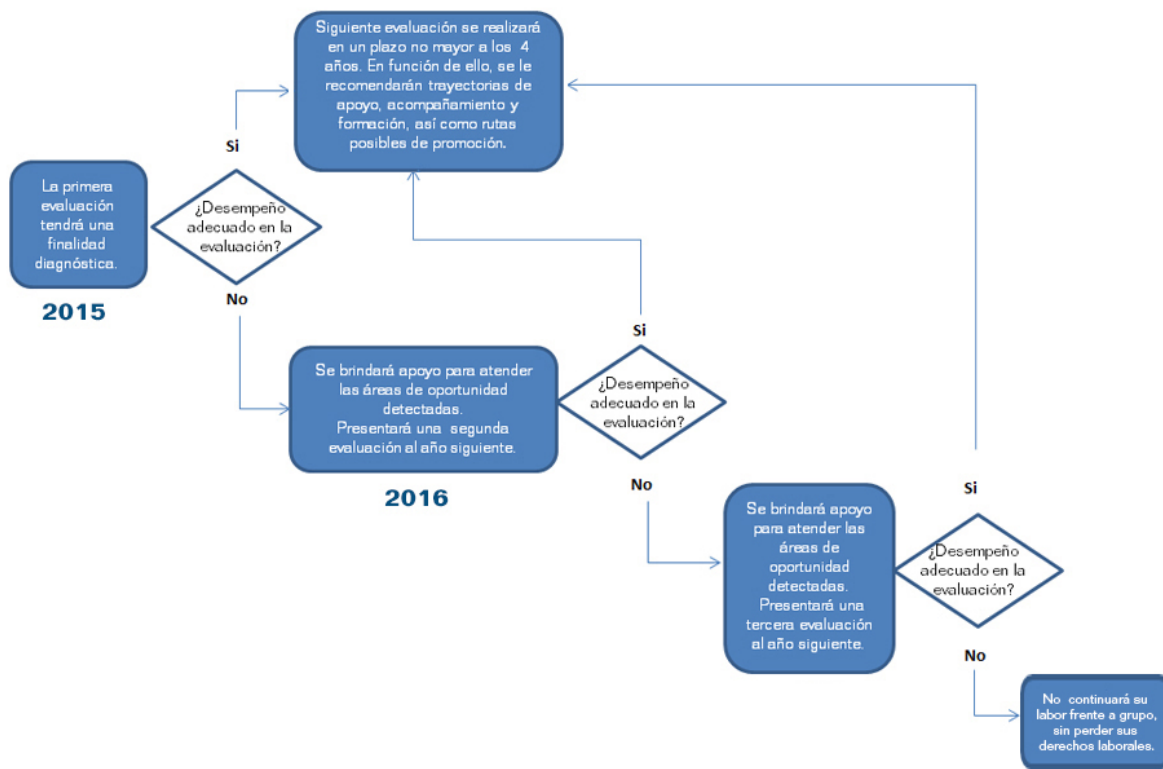
- Schuster, J.** (1993). *La teoría de la estructuración*. Editorial Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/1384/199387P97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skliar, C.** (2018). *Educación en épocas de aceleración e innovación*. Revista Nómadas. Recuperado de: DOI: 10.30578/nomadas.n49a1, el día 1 de junio de 2019.
- Tedesco, J.** (2003). *Introducción*, en Brunner, José Joaquín y Tedesco, Juan Carlos (Edit.) Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación. Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO / Septiembre Grupo Editor. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142329.locale=es>
- Topete, C., Chávez, M. y García, C.** (2009). *Desafíos en la formación del Supervisor escolar como gestor de comunidades académicas en la sociedad del conocimiento*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/poneencias/1671-F.pdf

ANEXOS

ANEXO 1. El Organigrama de la Supervisión escolar



ANEXO 3. Infografía Cuál es el procedimiento de evaluación del desempeño docente



ANEXO 4. Relato desde la emoción.

La siguiente narrativa, forma parte de la experiencia personal ante las muchas tareas que circundan a las Figuras de la Supervisión, adicionales a las funciones técnico-administrativas, y en este caso, que marcan la experiencia de quien redacta, ante el surgimiento del Servicio Profesional Docente.

Al inicio del Ciclo Escolar 2014-2015, la Instancia inmediata Superior, solicita que Asesores metodológicos, Auxiliares técnicos y Supervisores escolares, asistiéramos a un Centro de Maestros, a una reunión de trabajo.

En dicha reunión de encuadre, nos presentaron los primeros documentos que emergen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

Sin mayor análisis colectivo de la normatividad que encuadra a las convocatorias nacionales y estatales, nos dejan claro que los maestros que desempeñamos funciones dentro de una Supervisión Escolar, no podíamos participar en ninguno de los procesos de evaluación por no estar en el catálogo de puestos que la SEP y el INEE validan (estructura ocupacional autorizada), pero en cambio, sí debíamos de participar en los procesos de “tutoría” para docentes y técnicos docentes, por lo que cursaríamos un Taller y un Diplomado diseñado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para brindar el Servicio de Tutoría dentro de nuestro universo laboral.

Las respuestas de los y las compañeras, homólogos en función, no se hicieron esperar. Existió negativa y rechazo, sobre todo por parte de Supervisores escolares y Auxiliares técnicos, y de forma muy notoria, buena aceptación por parte de los y las Asesores metodológicos. Fuimos pocos Auxiliares, quienes nos inscribimos en este proceso formativo como tutores para Docentes de Nuevo Ingreso, intentando volcar ante los y las compañeras, toda la experiencia acumulada, intentando que el maestro noble se fuera construyendo con elementos que sólo la experiencia nos puede regalar.

Con relación a los procesos evaluativos conforme al embrionario Servicio Profesional Docente, existieron muchas especulaciones: se pensaba que nuestros puestos y funciones desaparecerían, quedando únicamente, la Figura del Supervisor para atender a todas las escuelas de su jurisdicción. También se hipotetizó: existirán más Figuras dentro del Equipo de Supervisión: un Asesor Técnico

Pedagógico por área, como el Asesor de lenguaje y comunicación, o el de pensamiento matemático. Todas estas expectativas provocaron incertidumbre y elevaron anhelos no operantes en la Entidad para la cual trabajo, por ejemplo; no se pueden homologar la Figura de Asesor Técnico Pedagógico con la del Asesor metodológico, entre otras muchas desventajas en cuanto al sistema federalizado.

Con el mayor de los profesionalismos, asistí en sábados al Centro de Maestros correspondiente, para tomar el taller y después el Diplomado. He de resaltar el rigor del diseño de este espacio formativo, así como la coherencia de sus actividades en base al cometido: propiciar desde el inicio al magisterio, una práctica reflexiva en el docente noble, así como una intervención docente diversificada en función a las necesidades grupales.

He de reconocer el nivel académico de dicho Diplomado, sin embargo, en la práctica, al querer que, dentro de las jornadas laborales, se diera el acompañamiento y la tutoría. El ritmo de trabajo imposibilitaba la acción. La mayoría de los Auxiliares técnicos impartimos la función tutora fuera de nuestro horario de la Supervisión, invirtiendo de nuestros propios recursos, tanto económicos como de tiempo y de espacio.

El marco normativo federal, contempló un pago para quienes participamos en este rito inicial de ser tutores. No obstante, conformamos la generación sin pago, la que en el Subsistema Educativo Estatal dejó pasar sin mayor aspaviento.

Se nos otorgó la Constancia de acreditación del Taller y, desde luego, el Diploma correspondiente, documentos para algunos valiosos escalafonariamente, para otros Auxiliares, con más de treinta años de Servicio, un aliciente a su entrega profesional.

En los ojos de mi tutorada, me reconocí. Vi a una maestra con muchas ganas de labrar caminos, de volar hacia universos posibles, sin embargo, también reconocí que su ingreso al Servicio Profesional, mediante prelación, le da otra forma de posicionamiento dentro de la escuela, otra encomienda que hace sentir al docente noble, entender que ya lo sabe todo, respecto a la conducción de pequeños y pequeñas, lo cual, lo valida el veterano, es absolutamente falso.

Los encuentros tutoriales fueron pocos en comparación a mi plan de trabajo, que ambiciosamente programó reuniones para además de convivir físicamente, posibilitara el entregar materiales didácticos, libros y selección de textos teóricos, donde pudiera el docente a mi cargo en su

construcción docente continua, crecer en su intervención y documentar su práctica, hasta reflexionar en ella.

Sin embargo, varias fueron las frustraciones acaecidas durante el proceso. La tutora cancelaba la cita, o bien, se tenía que postergar porque mi trabajo me demandaba mucho más que lo habitual.

En el citado Diplomado encontré luz teórica, es decir, posturas de autores sobre lo que no es tutorar. No obstante, ya en la acción, ese precepto cambia. La persona que se sentía guiada por mí, por mi experiencia, por mi función; sí exigió *recetas* ante problemáticas específicas, formas y modos cotidianos de librar la situación, casi a solas, porque aún no se reconocía como parte de un colectivo docente.

A partir de todo lo anterior, puedo reconocer que esta experiencia profesional, de servir como brújula para quien arranca su recorrido como educadora, se tenía que hacer, sí con teoría respectiva, pero también con sentido común. Alinearme al grueso, mimetizarme en la acción a lo que la generalidad estaba entendiendo y respondiendo por tutorar, fue lo más práctico entre del encuentro amplio y rico en conversaciones.

Casi al final de esta trayectoria formativa, le obsequié un libro a mi tutorada, un libro que salió de una librería que juntas frecuentamos, pero que también naciera de un anhelo porque esta educadora en embrión, pudiera ser parte del cambio futuro, donde para incidir en la docencia, hace falta muchísimo más que sólo acreditar un examen.

Ser tutor de un docente me exigió un replanteamiento sobre la esencialidad de la función, un separar lo urgente de lo prioritario, de discernir entre lo que se adquiere entre los libros y lo que sólo en la práctica y a lado de otros y otras, que vislumbran la realidad mexicana educativa, se puede ir visibilizando.

La función tutora fue el motivo para reencontrar a compañeras-amigas, que también tenían este compromiso de contribuir en la formación continua de alguien más, y entonces impregnarme de ecos, de ideas variadas, como la de una amiga cercana, que, para tutorar, escribía cartas donde sugería acciones pedagógicas que, por inexpertas, las docentes desaprovechaban en su cotidiano hacer.

Crecer con y por el otro, es una dimensión que se fortaleció en mí, desde esta tarea de servir a mi tutorada.

No conté con el tiempo necesario en ese entonces, de sistematizar la experiencia, a través de un texto escrito. Relato que bien se hubiera podido anexar a este testimonio que hoy comparto, donde la emoción es quien tecléa en mi lap top, y la memoria profesional acepta, pues en nuestro acontecer laboral, no sólo hay documentos por atender. Personas con toda su historia de vida, compañeras con sus problemáticas ocultas, amigas con sus iniciativas entusiastas; nos inundan y nos dan sentido académico por robustecer.

La tutoría fue para mí, el reto que necesitaba en ese entonces para engordar mi quehacer cotidiano. Fue la oportunidad de recordar desde lo que nos traza de las pedagogías puestas en práctica y la forma de estar tan cerca de una compañera que el destino profesional confió en mis manos, y a quien espero de corazón, haber podido nutrir como educadora, claro está, pero también como administradora de la educación, quien prevé en cada paso dado, una consecución que en ocasiones no sólo habita el ámbito escolar, si se pasa por alto el jurídico. Que así haya sido, espero firmemente.

Ya no he vuelto a participar de esta valiosa y retante oportunidad de intervención a la práctica de alguien de mi zona. Ahora, hay un aliciente económico pues, por cada tutorado, los tutores reciben cierta cantidad de dinero.

Mis condiciones en este programa, en la primera convocatoria estatal, donde pocos participamos motivados por el compartir, tuvo otra recompensa un: “gracias, maestra, por ser como un bastón donde me sostengo, a veces”. Registro que me acompañará por el resto de mis días.

Anexo 5. Logo de la investigación



FUENTE: Elaboración propia, julio de 2017.