

**Tipo de documento:** Tesis de maestría

*Maestría en Administración de la Educación*

## **Supervisión escolar. Historia y entretnejidos del camino recorrido y construido en el rol**

Autoría: Euredjian, Isabel

Año de defensa de la tesis: 2023

### ¿Cómo citar este trabajo?

Euredjian, I. (2023) "*Supervisión escolar. Historia y entretnejidos del camino recorrido y construido en el rol*" [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12122>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.5 Argentina (CC BY-NC-SA 2.5 AR)

Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



**UNIVERSIDAD  
TORCUATO DI TELLA**

**Universidad Torcuato Di Tella**

**Escuela de Gobierno**

**Posgrado en Educación**

**Maestría en Administración de la Educación**

**Título de la Tesis**

**SUPERVISIÓN ESCOLAR.  
HISTORIAS Y ENTRETEJIDOS  
DEL CAMINO RECORRIDO Y CONSTRUIDO EN EL  
ROL**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. JESÚS DOMINGO SEGOVIA**

**MAESTRANDA: ISABEL EUREDJIAN**

**Fecha de entrega: Agosto 2022**

## *Agradecimientos*

En primer lugar, agradezco a Ámbar, Jade y Ópalo, las tres gemas que representan a las tres Supervisoras protagonistas de este trabajo, quienes, con sus historias, memorias, recuerdos, gestos, sus pasiones y hasta con silencios, han tenido la generosidad de compartir parte de sus vidas personales y profesionales. Con sencillez, humildad y compromiso y su confianza depositada en mí, esta tesis ha sido posible. Este trabajo compartido, es tanto mío como de ellas.

A mi director Dr. Jesús Domingo Segovia, un agradecimiento eterno por haber tomado el desafío de acompañarme, dedicándome tiempo, esfuerzo y generosamente haciéndome parte de capacitaciones y espacios de formación. Sus palabras, su estímulo, han sido, no sólo motor y parte importante de este proyecto, sino que han dejado huellas en mí, como lo hace un gran maestro.

A todos los profesores de la Universidad Torcuato Di Tella, por compartir conocimientos valiosos los que, muchos de ellos, son parte implícita y también citada en este texto. A la Directora del Área Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad, Cecilia Calero, por su escucha y atención, y a los profesores de Taller de Tesis por su claridad, detalle y acompañamiento, Claudia Romero y Jorge Gorostiaga.

A mis colegas compañeros de la universidad con quienes compartí momentos de aprendizaje académico y ricas experiencias profesionales. En especial un agradecimiento a Melisa Lombardo, por sus correcciones y largas conversaciones sobre este texto.

¡A todos, mi profundo agradecimiento!

*Dedicado a:*

*mi mamá Iscuhi, a mi papá Garabed y a mi hermana Martha, por ser mi ejemplo de  
dedicación, esfuerzo y compromiso con los caminos propuestos.*

*A mis abuelos y a mis ancestros Armenios, por aquellas historias jamás contadas, por  
aquellos silencios y recuerdos guardados en sus retinas y en sus memorias,  
transmitidos a través de los tiempos.*



## Resumen

El rol supervisivo toma un lugar central en la educación hoy. La construcción de la identidad profesional de estos agentes es clave para entender su desempeño y las posibilidades de mejora de su función. Para ello es altamente relevante penetrar en el mundo subjetivo de sus vivencias y significados y, desde ahí, repensar la relevancia de sus experiencias, su quehacer diario, sus interrelaciones profesionales y su formación. Con este objetivo se diseñó un estudio multicaso a partir del diálogo y conversaciones con tres supervisoras de Nivel Inicial, en Buenos Aires.

Aspectos de su vida personal, de formación y trayectorias, dan lugar a su identidad profesional. Sus vínculos e interacciones forman un bagaje en su posicionamiento como líderes. El asesoramiento es considerado desde la postura de colega crítico y se brindan claves de desempeño priorizando su lugar como garantes del derecho a la educación.

**Palabras clave:** Supervisión, Educación de primera infancia. Identidad profesional. Desarrollo profesional.

## Abstract

The supervisory role in education, takes central stage today. The construction of the professional identity of these supervisors is key to understand their performance and the possibilities of improving their function. For this reason, it is highly relevant to get into the subjective world of their experiences and meanings and, from there, rethink their relevance, daily work, professional interrelationships and training. Focusing on this, a multicase study was designed based on dialogue and conversations with three Initial Level Supervisors, in Buenos Aires.

Aspects of their personal lives, training and course of action, give rise to their professional identity. Their links and interactions form a baggage in their positioning as leaders. Counseling is considered from the position of a critical colleague; and performance keys are provided prioritizing their place as guards to the right of education.

**Keywords:** Supervision. Early childhood educational. Professional Identity. Career development.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Presentación de la investigación .....	1
1.2. Justificación y posicionamiento del trabajo .....	2
1.2.1. ¿Cómo pueden contribuir estas historias de vida, a los nuevos supervisores? .....	2
1.3. Mi implicancia en la investigación .....	4
1.4. Objetivos General y Específicos .....	4
Objetivo General .....	5
Objetivos específicos .....	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEORICO .....	6
2.1 ANTECEDENTES .....	6
2.1.1. Función supervisiva: Sobre las características del rol.....	10
2.1.1.a) El origen, surgimiento del rol supervisorio .....	10
2.1.1.b) Antecedentes en Argentina, Hispano-américa y a nivel internacional... ..	11
2.1.1. c) La Supervisión “hasta hoy”: actores y tensiones de la posmodernidad .....	12
2.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	14
2.2.1 La identidad profesional de la supervisión.....	15
2.2.2 Características del rol.....	16
2.2.2 a) Posicionamiento del supervisor.....	18
2.2.2 b) El supervisor como líder .....	19
2.2.2 c) El supervisor como asesor.....	20
2.2.3. La supervisión, entre el rol y los desafíos.....	26
2.3. CONTEXTUALIZACIÓN TÉMPORO-ESPACIAL de la INVESTIGACIÓN .....	29
2.3.1. Recorrido Histórico –Normativo. Creaciones y cambios.....	30
2.3.2 Las Supervisiones.....	34
2.3.2 a) Las Normas: Obligaciones, responsabilidades y prohibiciones. ....	35
2.3.2 b) Los Diseños curriculares. ....	36
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	38
3.1. Fundamentación y perspectiva.....	38
3.2. Diseño de Investigación.....	45
3.2.1. Selección de tema e indagación bibliográfica .....	45
3.2.1 a) Selección del tema: la supervisión educativa. ....	45

3.2.1 b) Lectura e indagación bibliográfica sobre el tema y sobre la metodología .....	46
3.2.2. Selección Informantes clave y el trabajo personal de investigación.....	47
3.2.2 a) Selección de informantes.....	47
3.2.2 b) El trabajo personal como investigadora .....	49
3.2.3. Selección de Instrumentos de recolección de datos .....	50
3.2.4. Entrada en campo: Recolección de datos. Implementación de entrevistas ...	53
3.2.5. Análisis de datos, Profundización comprensiva: categorización e integración .....	56
3.3 Validez dialéctica y triangulación.....	58
3.4 Ética de investigación .....	60
CAPÍTULO 4. RESULTADOS. ANÁLISIS VERTICAL. ESTUDIOS DE CASOS ...	64
4.1. Ubicación de los resultados de la investigación, contextual y temporal.....	64
4.1.1 Contexto .....	64
4.1.2. Ubicación Temporal.....	65
4.1.3 Sobre las Entrevistadas .....	66
4.1.3 a) Biogramas.....	66
4.1.3 b) Historias de vida. La construcción de caminos... La voz de las entrevistadas. ....	70
Ámbar. Su camino de aprendizajes y enseñanzas. ....	71
Jade. Su camino de construcción del rol de supervisora .....	75
Ópalo. Una historia de legado y construcción del rol supervisorio .....	79
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS TRANSVERSAL O TEMÁTICO .....	84
5.1. Dimensión Personal .....	86
5.1.1 Cuestión de época(s) .....	86
5.1.2 Sus Familias, como apoyo.....	91
5.1.3 La Formación y el camino hacia la supervisión.....	92
5.2. Dimensión desempeño del rol.....	95
5.2.1 Temáticas y claves en el desempeño del rol supervisorio: características y desempeño.....	95
5.2.2 Los vínculos .....	95
5.2.3 La comunicación .....	100
5.2.4 Posicionamiento .....	101
5.2.5 El asesoramiento .....	106
5.3. Dimensión desafíos.....	114

5.3.1 Los diversos desafíos, retos y tensiones.....	114
5.3.2 Los cambios e innovaciones.....	116
5.3.3 Emociones: sobre encantos y desencantos.....	118
5.3.4 El cargo como bisagra entre las instituciones y el Estado.....	121
5.3.5 Garantizar el derecho a la educación.....	121
5.3.6 Supervisor o inspector.....	122
5.3.7 Sobre la Relevancia del rol supervisorivo .....	124
Aprendizajes y un poco más.....	124
Mensajes, legados.....	126
CAPÍTULO 6. INTEGRACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	127
6.1 Dimensión Personal .....	127
6.2 Dimensión Desempeño .....	129
6.3 Dimensión Desafíos .....	133
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA .....	137
7.1 Conclusiones generales.....	137
7.2 Prospectiva.....	138
7.3 Supervisión a futuro.....	139
7.4 Líneas abiertas de investigación .....	140
Reflexión final.....	140
Referencias bibliograficas .....	141
Anexos.....	151
Anexo 1.Características de los Informes Leopoldo Lugones .....	151
Anexo 2.Distribución de la ciudad de Buenos Aires en Comunas y Distritos Escolares. ....	153
Anexo 3.Modalidades del Nivel Inicial del GCBA. ....	154
Anexo 4.Normativas .....	154
Anexo 5. La Currícula en el Nivel Inicial G.C.B.A.....	156
Anexo 6.-Respecto de la Gemas. ....	160
Anexo 7.-Algunas consideraciones sobre las gemas elegidas .....	161

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Marco teórico.....	6
Tabla 2 Síntesis contexto Normativo del período que abarca la tesis Nivel Inicial Ciudad de Buenos Aires.....	30
Tabla 3 Síntesis de Creaciones Cargos Supervisivos .....	34
Tabla 4 Normativa de docentes y supervisores. ....	35
Tabla 5 Síntesis Diseños Curriculares .....	36
Tabla 6 La metodología Biográfico narrativa: breve síntesis del enfoque .....	43
Tabla 7 Síntesis artículos académicos .....	47
Tabla 8 Características de las entrevistadas seleccionadas. ....	47
Tabla 9 Fechas de entrevistas realizadas durante 2021. ....	53
Tabla 10 Síntesis de rasgos distintivos de entrevistas realizadas .....	54
Tabla 11 Análisis Vertical .....	64
Tabla 12 Biograma síntesis Ámbar .....	66
Tabla 13 Biograma síntesis Jade .....	68
Tabla 14 Biograma síntesis Ópalo.....	69
Tabla 15 Rol docente y supervisivo. Ámbar. ....	71
Tabla 16 Rol docente y supervisivo. Jade. ....	75
Tabla 17 Rol docente y supervisivo. Ópalo.....	79
Tabla 18 Análisis horizontal. Temáticas y claves del rol.....	86

## INDICE DE GRÁFICOS y FIGURAS

Figura 1 Estructura y organización pedagógica Ministerio de Educación, ubicación de la Dirección de Educación Inicial.....	29
Figura 2 Organigrama Educación de Nivel Inicial.....	30
Gráfico 1 Marco metodológico .....	38
Gráfico 2 Entrevistas biográficas siguiendo una cascada de profundización reflexiva. 57	
Gráfico 3 Etapa que abarca la presente Investigación y momento en que acceden al cargo supervisivo.....	65
Gráfico 4 Dimensión personal.....	127
Gráfico 5 Dimensión desempeño .....	129
Gráfico 6 Dimensión desafíos .....	133

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más, el rol supervisivo toma un lugar central en la educación.

La mejora de la escuela, el cambio y la búsqueda de la calidad educativa, eficiencia, innovación y asesoramiento son conceptos que resuenan en lo cotidiano y en el papel del supervisor quien tiene la responsabilidad de acompañar a quienes conjuntamente hacen la escuela, de modo tal de convertirse ya no un actor externo sino muy por el contrario, un integrante, singular, de toda la organización educativa. De allí la importancia de ahondar en su significado y a la vez en la relevancia de su quehacer, su formación y construcción de la identidad profesional.

Se selecciona para el presente trabajo, el rol del supervisor desde su construcción y para ello se aborda la investigación desde la metodología cualitativa y el enfoque (auto) biográfico narrativo, conociendo desde la propia voz de las protagonistas, su recorrido y trayectorias en la construcción del rol.

Adentrarse en las historias de la vida profesional de los supervisores, brinda la posibilidad de ahondar en parte de la historia de quienes, en algún momento histórico, formaron o forman parte de la educación. Rescatar estas miradas, pueden dar un aporte a nuevas generaciones, contextualizando en épocas y diversas especificidades. Las apreciaciones, sus vivencias, sus recorridos, opiniones, recuerdos, necesidades y crisis, son parte de la historia educativa que heredamos, y las que a la vez dejan huella y dan la posibilidad de nuevos aprendizajes a quienes tienen y tendrán la responsabilidad del ejercicio responsable del rol, con la mirada puesta en la mejora escolar.

Desnaturalizar saberes o desatar preconceptos insertos en el rol y poder observar las trayectorias desde otras miradas y en otros momentos, habilitarán a bucear sobre el tema con diferentes cualidades interpretativas respecto de la construcción individual de su identidad profesional. Para ello se ha organizado el presente trabajo en siete capítulos.

### **1.1. Presentación de la investigación**

Hoy en día, en relación al rol profesional de supervisión, se cuenta con bibliografía internacional y latinoamericana que refieren a definición, funciones, roles y aspectos normativos y tensiones, que describen el desempeño y las características del rol. Se

profundiza aquí, en la parte humana de la construcción del rol, indagar cómo construyeron su identidad profesional, qué sintieron, quienes acompañaron, qué aspectos del quehacer fueron estimuladores o por el contrario obstaculizadores para su desempeño.

Flores, Yedaide y Porta (2013) indagan sobre relatos de grandes maestros a modo de inspiración de la formación de futuras generaciones. Este trabajo se planea desde la conversación con tres supervisoras, que se desempeñaron en el Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Laboraron en esta función desde la creación de los Jardines de Infantes Nucleados (año 1982) hasta el año 2008. Se propone documentar sus saberes sobre su oficio y desempeño en el rol supervisorio.

## **1.2. Justificación y posicionamiento del trabajo**

Conocer sus historias, los caminos recorridos, las motivaciones profesionales, los escollos y obstáculos que atravesaron, intentarán dar a conocer o echar luz sobre circunstancias que puedan aparecer en el recorrido común del cargo.

Reconocer la identidad desde las narrativas, abre la posibilidad a conocer cómo se construyeron en sus roles desde la emoción, la pasión y los afectos sumado al conocimiento académico formal.

Este estudio se posiciona desde la percepción y de una particular mirada, de vivencias y experiencias de las protagonistas, lo que puede ser considerado como marco referencial de estudio de quienes desempeñen el rol en el futuro, o lo hagan en la actualidad, utilizándolo como recurso, siempre, a contextualizar.

Se trata de la investigación de significados y sentidos de la realidad vivida por las informantes y las posibilidades de poder ser transferidas y ajustadamente contextualizadas, a nuevos supervisores.

### **1.2.1. ¿Cómo pueden contribuir estas historias de vida, a los nuevos supervisores?**

Conocer opiniones, resoluciones, trayectos, caminos con sus entretejidos, cómo resolvió otro profesional un problema en determinado momento, por ejemplo, podría ser tomado en cuenta como insumo de resolución de una situación similar.

Esta indagación también puede analizarse a la luz de un momento histórico del Nivel Inicial (cuando se crearon los J.I.N., Jardines de Infantes Nucleados) y tomar cuenta de aspectos logrados, “batallas ganadas” o desafíos ya superados.

Centrarse en este escenario permite conocer complejidades “...y subjetividades de quienes intervienen en los procesos educativos escolares” (Alliaud, 2006, p.8 – 9).

En muchas ocasiones se ha escuchado la frase “la soledad del rol” para los cargos directivos, los de coordinadores y también de supervisores. Por ello, podría además brindar un modelo, una ayuda, una pista y hasta llegar a ser liberador para nuevas ideas.

Es interesante en este sentido, considerar que los relatos, no serían tomados como “listados de acciones y acontecimientos” (Alliaud, Suarez, Feldman y Vezub, s.f., p.8) ni sensaciones ni meras reflexiones. Abordar la temática desde la voz de las involucradas implicará rescatar procesos, enlazamientos vinculares, caminos transitados, consideraciones éticas sobre cómo aprendieron su oficio.

Sin duda la práctica (o “zapatos gastados en la escuela”, otra frase repetidamente expresada), aporta componentes a la realidad que en ocasiones superan a la instrucción formal. Así entonces, bucear en diversos modos de resolución de conflictos, de planificación de proyectos, de propuestas superadoras, evaluación de objetivos, vinculaciones hacia varias direcciones (autoridades políticas, otros supervisores, supervisoras de mismo nivel, directores, familias y hasta la mirada hacia la infancia), son rico material a analizar, conocer y explorar para el crecimiento profesional.

Compartir y analizar historias de vida profesionales, tal como se propone en esta investigación, requiere tener un conocimiento de la profesión y de las temáticas que la literatura académica muestra como esenciales para el conocimiento del rol supervisivo.

Por tanto, desde este planteo y en consecuencia con un enfoque (auto)biográfico y narrativo, desde la experiencia y el conocimiento de la profesión, ahondando con supervisoras con amplio recorrido y trayectoria reconocida, puede ayudar a identificar aspectos claves en la identidad y en su desempeño profesional, con la suficiente distancia de contexto o situaciones que pudiesen resultar muy específicos.

La voz, su análisis, desde la experiencia acumulada, plasmada en relatos de vida profesional, pueden ser motivadores de aprendizajes y pretenderán ser de ayuda para centrar la mirada en objetos centrales del desempeño de la profesión.

Por esta razón, es valioso explorar los conceptos de construcción de identidad profesional, supervisión y asesoramiento, así como determinar los aspectos que ayudan a construir su identidad de liderazgo, supervisión y asesoría.

### **1.3. Mi implicancia en la investigación**

La inquietud ha sido indagar sobre un rol que ejercí y el que me dio no sólo satisfacciones y desafíos, sino que me permitió reconocer el valor del cargo y los modos de desempeñarlo, así como valorar este posicionamiento dentro de la estructura escolar, y desde éste, lograr los objetivos más preciados en pos de la mejora educativa y de los aprendizajes de los alumnos en pleno vínculo con la comunidad.

Durante este camino de la investigación, se tuvo la oportunidad de bucear en rica bibliografía que reconocen este posicionamiento y otros que abordan la complejidad que el propio rol atraviesa en la actualidad. Con el convencimiento de que la mejora es posible es que la decisión ha sido abordar el rol desde diversas aristas, lo que es factible gracias al aporte de tres supervisoras con una vasta experiencia y conocimientos al respecto.

Como corolario de mi paso por el cargo y con el fin de rescatar información valedera de quienes han sido modelos, se espera encontrar elementos que realicen un aporte significativo al conocimiento de la función supervisora, sobre cómo se construyó el rol, desde las historias relatadas, surgidas de la voz de las profesionales.

Proponer un insumo posible a consultar por nuevas generaciones de profesionales es la propuesta de este trabajo y mi motivación, y en este sentido es que se abordarán ejes en relación a logros, dificultades, diversas miradas y dimensiones emprendidas por lo que el estudio de sus relatos presentará la trama y el entretejido en la construcción de su rol con la pretensión de realizar un real aporte.

### **1.4. Objetivos General y Específicos**

Al presentar la problemática de investigación, se plantea una pregunta principal: ¿Cómo construyeron su rol supervisivo cada una de las entrevistadas, desde su propia voz?

De allí se hace foco en cuestiones que pretenden conocer su percepción, respecto de las claves en la construcción de la identidad profesional como supervisoras, los obstáculos y

aspectos valorables de ciertas interacciones y tensiones de los ámbitos personales, familiares, sociales en su desempeño, así como rescatar el valor de la supervisión y de la función asesora que ejercen.

**Objetivo General:**

Comprender el proceso de construcción de la identidad como supervisoras en el Nivel Inicial de Buenos Aires, atendiendo a la voz de sus protagonistas.

**Objetivos específicos:**

- Identificar claves del desempeño profesional supervisivo desde la voz de sus protagonistas.
- Identificar interacciones y tensiones entre el ámbito personal, profesional y social surgido desde la experiencia como supervisoras.
- Conocer, detectar y analizar hitos, personajes claves, tareas y factores facilitadores (u obstaculizadores) y estructurantes en la construcción del rol supervisivo.
- Conocer el grado de relevancia percibida de la función supervisiva.
- Conocer el grado de la valoración, fundamentación y modos y estilos de gestión, que se hace de la función asesora en la supervisión.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEORICO

La presente tesis hace foco en la construcción del rol supervisivo de Nivel Inicial en instituciones de gestión pública en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. A fin de dar luz a la temática a abordar, este capítulo se divide en tres acápite.

Tabla 1 Marco teórico

	<b>Antecedentes</b>	<b>Marco conceptual</b>		<b>Contextualización</b>
Marco	Indagación bibliográfica	Identidad profesional		Contexto témporo-espacial de la investigación.
		Características.	Posicionamiento	Recorrido histórico – normativo.
	Supervisor como Líder		Las Supervisiones	
	Supervisor como asesor (Diagnóstico, Proyectos, Visitas en Informes)		Los Diseños Curriculares	
	La supervisión hoy	Desafíos -Diversos desafíos y Tensiones -Emociones: encantos y desencantos -Garantía de derechos -Bisagra -Supervisor o inspector		Aspectos Normativos

Fuente: “Elaboración propia”

### 2.1 ANTECEDENTES

Se concretan aquí aspectos del rol supervisivo recopilado en la bibliografía consultada, dando lugar a la elaboración de un estado del arte sobre la temática “Supervisión Educativa”. Existe un vasto recorrido en investigación que describe a nivel internacional cuales son las funciones, las tensiones y se explicita un amplio conocimiento sobre qué es la Supervisión, por lo que la temática no es novedosa desde el abordaje teórico. Moreno

(2019) señala que existe un gran número de trabajos en ERIC, WOS y Scielo en los que se aborda el tema de la supervisión en el que se hace foco en el rol. Destaca los aportes de:

-Rivera Hernández (2017), considera la necesidad de crear programas de formación específica para supervisores, a través de la construcción de ejes de formación, dirigidos a las 3 funciones prioritarias: orientación, evaluación y verificación de la norma. Enfatiza el rol del supervisor como garante para asegurar el acceso de todos a una educación de calidad. Es interesante su visión sobre los términos supervisión, inspección y control tomándolos como sinónimos y destacando valores e ideología que sustentan el rol. Interpreta que en países europeos suele utilizarse el término inspección mientras que en Latinoamérica se utiliza con mayor frecuencia el término supervisión.

-Olivo Franco (2020), también aborda la definición del rol, tomando al supervisor como agente de cambio, implicado en la mejora educativa. Sugiere la necesidad de replantearse la mirada hacia el rol. Optimizando un modelo donde se incorpore en el proceso pedagógico integral, que apunten hacia la educación de calidad. Menciona, entre las funciones del supervisor, el de elaborar proyectos, propender a la mirada comunitaria, planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordina, entre sus tareas prioritarias.

- Rodríguez de Torrealba (2008), en su texto menciona las dificultades que detecta como falta de formación o de instrumentos y herramientas técnicas adecuadas para “gerenciar” o administrar de recursos humanos. Considera las funciones técnico-administrativa, la función social y técnico pedagógico, incluyendo una recopilación de tareas que explicitan diversos autores. entre ellas: elaborar planes de trabajo acordes a objetivos de la acción educativa, mantener relaciones humanas satisfactorias manteniendo buenas relaciones humanas y la necesidad de revisar la concepción del rol como fiscalizador y así adaptarse a los desafíos actuales.

De otra parte, buceando en bibliografía nacional de Argentina destaca el texto de Flavia Terigi (2010), donde se expone un trabajo en relación al estudio de Políticas de Inspección de la Educación y Supervisión Pedagógica, realizado con el objeto de profundizar respecto del rol supervisorio, sus requisitos y condiciones, así como su vínculo en los sistemas educativos. Aborda en un momento el sistema de 4 países (Francia, Chile, Inglaterra y Tanzania) y deja en claro la postura de la ambigüedad de los términos supervisión e inspección, ya que dado los diversos análisis, el concepto de inspección ,

como modelo de control jerárquico, no siempre ha sido corroborado tal cual en el ejercicio del rol, así como el término supervisión, relacionándolo a funciones de asesoramiento y apoyo a las escuelas, tampoco ha sido correlacionado por completo en los diversos modelos indagados. En este texto es interesante la consideración respecto del rol:

“La inspección escolar es una función que ha acompañado tempranamente el desarrollo de los sistemas educativos modernos desde finales del siglo XIX. Las modalidades que adoptó fueron diversas según variables como el esquema centralizado/ descentralizado de gobierno de la educación”. (p.7)

En su análisis destaca 4 modelos de supervisión escolar (retomando a Carron, y De Grauwe, 2003), realiza una síntesis de la que puede extraerse modelos de gestión:

- *Modelo clásico*: en el que el supervisor desempeña el control y apoyo de áreas pedagógica y administrativa.
- *Modelo de control central*: surge como crítica al modelo clásico por su burocratización. En este caso propone y ubica al supervisor para que inspeccione (a través de visitas) a cada escuela y elabore un informe a modo de “auditoría”. Coloca así la visita como medio para poner la responsabilidad y mejora en las escuelas en sus directivos y docentes.
- *Modelo de apoyo cercano a la escuela*: también surgido por las críticas al modelo clásico, posiciona al supervisor también realizando visitas y desde allí su asesoramiento, y destaca la importancia de la cercanía a las escuelas a visitar.
- *Modelo de supervisión con asiento en la escuela*. Surge del desarrollo del desempeño del rol en los sistemas educativos y en este caso reubica al contexto como los mejores monitores del funcionamiento de la institución “y no se percibe la necesidad de un servicio de supervisión formal organizado por las autoridades estatales” (p.15).

Reubica cada modelo en función del desempeño, del contexto y considerando fortalezas y debilidades en cada uno. Más allá de funciones (fiscalizar, dar apoyo y orientación y ser enlace o bisagra entre la escuela y el nivel central educativo, así como con la comunidad), rescata lo que denomina “*ideas potentes*”:

- “La inspección/supervisión no puede ser analizado al margen del desarrollo del sistema nacional de educación de un país” (p.64).

- Valoriza la necesidad de actualización de las funciones tradicionales a la vez de incorporar nuevas funciones.
- Vincula al nivel de profesionalización de los inspectores y supervisores con las funciones que se pretende desempeñen sin desconocer tradiciones y trayectorias.
- Finalmente, destaca” la justificación de la conformación de un sistema de inspección y/o supervisión en la necesidad de proteger el derecho a la educación de los alumnos, en las condiciones establecidas por las leyes de un país” (p.64).

Gvirtz y De Podestá (2009) retoman el concepto del rol del supervisor como *actor clave* y hacen propuestas para el desarrollo integral de la supervisión. Coinciden con Aguerrondo (2013, 2020) a través de un recorrido histórico del rol, de sus funciones y su consideración con “mirada para adelante” (p.115) y el concepto de “monitoreo institucional” (p.120) como modo de acompañamiento a la institución en la dirección planeada.

Aguerrondo profundiza en las tensiones del rol en relación a “la politización frente a la profesionalización del rol, entre lo administrativo y lo pedagógico y la aparente contradicción entre las tareas de control y las de asesoramiento” (2013, p.13). En el mismo texto redefine la supervisión y la vuelta a nominaciones consideradas superadas, como la del de inspección. Ubica a los orígenes históricos de la supervisión, tal como lo mencionara Terigi (2010), en relación al surgimiento de los sistemas educativos modernos y la conformación de los estados nacionales, hacia mediados del siglo XIX; y más específicamente en Latinoamérica lo ubica hacia fines de ese siglo y principios de XX. Es allí en el que posiciona la inspección con el fin fiscalizador para garantizar la educación entendida “como sistema homogéneo [...] regido por pautas y normas que debían cumplirse para permitir la expansión y consolidación de la educación” (p. 16), dejando una huella que, según la autora, “permanece hasta la actualidad”. Otros aspectos del texto se desarrollan durante la presente tesis.

Aguerrondo y Sampredo (2020) abordan diversas aristas del rol y destacan su definición y posicionamiento como agente de cambio, atravesado por la complejidad e incertidumbre en la evolución social y más específicamente de la educación, fijando opinión respecto del valor de este rol para el acompañamiento para la mejora de las instituciones educativas.

Zúgaro (2010), pedagogo argentino que se desempeñó en diversos roles y como Supervisor de nivel primario en instituciones pertenecientes al G.C. B.A., analizando su experiencia, reflexiona sobre los fundamentos políticos del rol del supervisor. Coincidente con ello, diversos actores políticos del país, definen el rol de supervisor, reconocen características y resalta requisitos para su desempeño. De los aspectos y dimensiones descritas por este autor (p.27) se destaca el sentido de la inspección, los conocimientos y vínculo con los diseños curriculares con una sólida competencia, autoridad moral y ejemplar dedicación y discreción.

Del mismo modo resaltar *las visitas* como base de la supervisión a las instituciones y del asesoramiento, como “tarea esencial del supervisor”. En ellas importa guardar la actitud de respeto, considerándola como estímulo hacia alumnos y docentes y teniendo a la observación como medio a utilizar en las recorridas realizadas por el supervisor. Destaca como corolario de la visita la realización de los respectivos informes que se registran en los libros de actas. Considera a los informes como verdaderos “*mandatos fundacionales*” por su relevancia y rescata de lo enunciado por Lugones una larga lista que se adjunta en el capítulo de Anexos (1).

Especialmente con la complejidad del Siglo XXI, y la evolución de demandas y requerimientos escolares y sociales, interesa abordar dimensiones y aspectos de la supervisión en la actualidad.

### **2.1.1. Función supervisiva: Sobre las características del rol.**

Es interesante ampliar la mirada y considerar visiones en cuanto a su surgimiento, sus características y tensiones abordados por teóricos y observadores del tema.

#### 2.1.1.a) El origen, surgimiento del rol supervisivo

Realizando una ajustada indagación histórica sobre el surgimiento de la supervisión, puede mencionarse el documento de Martínez Mollineda y Hernández Fernández (2015) quienes sitúan “el nacimiento de la supervisión posterior a la Revolución Francesa de 1789, obviando que este proceso ya se realizaba en formaciones económicas anteriores como en China, Egipto y Grecia” (p.87) por lo que su investigación histórica hace compleja. Lo trascendente es que este rol surge o se justifica “a partir de la aparición del

“Estado” lo que lo relaciona con tareas de control, dirección y control de “la vida pedagógica” en las instituciones educativas.

#### 2.1.1.b) Antecedentes en Argentina, Hispano-américa y a nivel internacional

Aguerrondo y Sampetro (2020) consideran que coincide el origen del rol, con el surgimiento de sistemas de educación modernos y de los Estados Nacionales en el siglo XVIII, consolidados en siglo XIX y en América Latina hacia fines de ese siglo y comienzos XX.

Hasta primera mitad siglo XX, el inspector era considerado como mediador entre el Estado y sus objetivos para que la escuela los cumpla efectivamente. La responsabilidad del supervisor era controlar, con un trabajo solitario, donde la tarea más importante era la visita ocular, inesperada y profunda, como revisión de aspectos formales, administrativos e institucionales, revisión de cuadernos de niños, y realizaba una visita al aula, en la que formulaba críticas y daba instrucciones para la mejora. Antes de retirarse realizaba “*una memoria de inspección*” que se trataba de un informe evaluativo. Es interesante el comentario que la autora realiza respecto de estas llegadas del supervisor a la institución: “Visita inesperada que causaba revuelo” (p. 37).

Este supervisor era no cuestionado, por su autoridad y respeto a su figura. A la vez, sabía sobre enseñanza como gran característica que destacan las autoras.

En América Latina, luego de los 60, comienza a coexistir los conceptos de inspección y supervisión; esta etapa, continúa el trabajo aislado y se realizan visitas y coincide con la etapa de planificación institucional, diagnósticos, planificaciones con objetivos, actividades, horarios, etc. Ya hacia fines del S. XX y en lo que transcurre en la actualidad, su función pasa a ser facilitador de la tarea de la escuela. Sus funciones están en relación al contexto y la evolución de la época, con cambios en el perfil docente y vínculo escuela – familia, incide en la redefinición de su rol. En el que resalta la complejidad educativa y social y se le redefine como mediador entre lo macro y micro.

Pozner (2007) considera la estructura piramidal de los sistemas educativos de países de la reunión, en el que las decisiones se sitúan en los Ministerios o Secretarías de educación y de allí parten los sistemas jerárquicos de autoridad (autoridades estatales, supervisores, directivos, docentes) en el que el rol supervisorio se valora por su fiscalización y control,

propio de un momento en que lo que se necesitaba era ser funcional a las necesidades del Estado.

Con los cambios sociales, turbulentos y complejos, los propios sistemas educativos fueron interceptados y así los funcionarios de otrora fueron virando a un modo más burocrático y administrativo, lo que hoy en día se toma como causante del descredito del rol, requiriendo de los supervisores un viraje, un cambio hacia un modo de acompañamiento más horizontal y un posicionamiento más cercano a las instituciones.

Estas consideraciones se replican a nivel internacional.

Es el caso de De Grawde (2003, 2007, 2008) quien concibe el origen de la supervisión con el surgimiento de la educación pública para así asegurar y afianzar el respecto de las normas y reglamentos, dentro del surgimiento y constitución de los diversos estados nacionales. Su objetivo era entre tantos, dar fortaleza al lenguaje y la cultura de cada nación y forjar un fuerte sentido de identidad, siendo la supervisión el modo de aseguramiento a las normas claves del estado. Este surgimiento, según sean países desarrollados o en vías de desarrollo, tienen comienzo en Europa a fines del siglo XVIII y ya por el siglo XIX se replicaba en la época de las colonias para asegurar allí también sus fines y el control de las poblaciones. Según el autor, estos servicios educativos han sufrido muy pocos cambios hasta mediados o finales del siglo XX.

Diversos países, regiones y municipios, a través del tiempo han creado, diversas normas legales que jerarquizan (o no) el rol, marcan su surgimiento, sus características, sus limitaciones, buscan renovar modelos clásicos, e intentan superar crisis por las que el rol ha atravesado o atraviesa a través de los tiempos. De todos modos, se sostiene la necesidad de su gestión de los centros la que comprende las tareas que se sostienen en los marcos abordados, como los que expresa en su indagación un supervisor de Galicia, Pérez Moran (2009).

#### 2.1.1. c) La Supervisión “hasta hoy”: actores y tensiones de la posmodernidad

La supervisión educativa, tiene como misión velar por la mejora de la calidad de la educación. Si bien no existe una única forma de definir el rol y dependerá de los sistemas educativos y la sociedad, todos los autores coinciden en posicionar al supervisor como profesional, encuadrado en un perfil pedagógico, posicionado frente a la gestión y quien

requiere de una visión sobre qué y cómo hacer y desempeñar su rol como lo sitúan Aguerrondo y Sampedro (2020).

Varios autores abordan el análisis tanto del concepto de supervisión, así como las problemáticas que, dada la vorágine de los cambios, ubica a este rol, cada día más, como actor clave en el sistema educativo.

En relación a la posición del supervisor, sus requerimientos y demandas, se cuenta con autores latinoamericanos como Fajardo Pascagaza (2019), quien menciona la necesidad de transformación de los centros educativos donde el supervisor representa una figura fundamental” (p.8). Asimismo, lo considera como el que asesora, media, controla, evalúa y avala la calidad educativa y lo considera bisagra “al mediar con la administración y el centro educativo” (p.9).

La escuela de hoy con su vorágine, en tiempos de cambios acelerados y demandas recurrentes, caracterizado por el avance tecnológico, las crisis de descrédito y deslegitimidad, requiere de una supervisión con esfuerzo en fomentar la eficacia y el desenvolvimiento de las instituciones educativas, tal como sugieren Martínez Mollineda y Hernández Fernández (2015). La institución educativa actualmente cuestionada, pensada desde la complejidad, requiere para sobrevivir de personas que con compromiso lleven adelante la función escolar. Y para ello los requerimientos del rol supervisor, considerado como clave y garante, amerita observaciones de diversa índole. Cercos Soto (2019), pone también en interjuego la realidad de las escuelas, los cambios requeridos y a los supervisores, quienes tienen la función de responsabilidad para el logro de la mejora de una escuela de calidad.

Martínez y Hernández (2015) destacan la incidencia de la supervisión en la innovación educativa, como elemento clave y motor impulsor de los procesos de innovación. Así el asesoramiento, el tejido de redes vinculares, los conocimientos técnicos y normativos adquieren relevancia a la hora de pensar en el supervisor hoy, lo que lo continúa colocando como actor clave.

En un trabajo realizado por Vega Pérez, Santiesteban y Lázaro (2018) se consideran el concepto de inspección como análogo al de supervisión y lo conceptualizan “como un proceso pedagógico particular, inserto en el proceso de dirección educacional, donde se propicia la mejora educativa” (p.144). Del mismo modo, Rodríguez (2008) resalta la necesidad de análisis del rol supervisivo y aleja su concepto del de fiscalizador e

inspección y prioriza la necesidad de ser “redimensionada” (p.1). En este sentido Gvirtz (2009) considera a los supervisores como *actores fundamentales en los procesos de mejora* colocando a los supervisores: “en un nivel intermedio clave porque su lugar y el conocimiento de su territorio le permiten adaptar las políticas a las necesidades de su jurisdicción y al mismo tiempo, redefinir las demandas que recibe de sus escuelas” (p.39). No obstante, y retomando el texto de Martínez y Hernández (2015) los autores mencionan allí, las insuficiencias de la supervisión, tanto por la función técnica de asesoramiento, en la prevalencia del aspecto administrativo y burocrático, en desmedro de lo técnico-pedagógico, la falta de capacitación y de recursos.

En concordancia con ello y más allá del control, Aguerrondo (2013) considera el apoyo y la necesidad de “vinculación vertical como horizontal” (p.17). La autora hace mención a la *visita*, los *informes* y las *observaciones* como tareas propias del rol que habilitan al asesoramiento. Fernández Molero (2019) también valora las visitas y considera la evaluación y sus instrumentos de los que se vale el supervisor como agente de cambio y de mejora de la calidad.

Los autores anteriores hacen mención a ejes diversos, caracterización, problemáticas y tensiones, que brindan un recorte de la realidad de los supervisores y la construcción de su identidad, a la vez que ponen en relieve la necesidad de profundizar la relevancia del rol.

## **2.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

La especificidad de las temáticas abordadas en el presente, encuentran en este acápite un marco referencial, seleccionado y sustraído de las temáticas abordadas específicamente en la presente tesis. Sin dejar de considerar otras elaboraciones, ya presentadas en el punto anterior, se hace énfasis en los puntos relevados y priorizados. Por ello se bucea acerca de la identidad, el posicionamiento y los desafíos del rol del supervisor.

Para comenzar a tratar sobre quien o quienes estamos hablando, el supervisor, y luego indagar sobre cómo construyeron su rol, será necesario abordar el concepto de Identidad profesional.

Hoy en día es relevante el estudio de la identidad profesional y sobre todo en relación a los liderazgos intermedios, aunque no se cuenta demasiados estudios de rigor, respecto

de la identidad profesional y el impacto que ello tiene en el ejercicio de su rol profesional, particularmente en el ámbito de la supervisión. De todos modos, esta identidad, se destaca, como veremos más adelante, en la identidad del supervisor, como estamento medio y su posición en el devenir y futuro de las instituciones escolares y del sistema educativo.

### **2.2.1 La identidad profesional de la supervisión**

Autores varios abordan la identidad profesional y aunque lo ligan al rol de un modo directo o más indirectamente, de todos modos, dan relevancia a la constitución de la identidad profesional docente. Algunos de ellos son Dubar (2002), Bolívar y Porta (2010), Monteagudo (2011), Bolívar y Ritacco (2016), Domingo S. (2014 y 2021), entre tantos. La identidad profesional se construye “en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia” (Branda y Porta. 2012, p.232), por lo que es relevante poner la mirada en las interacciones y el contexto.

El concepto de identidad es complejo, porque no es una realidad objetiva ni es igual que un rol, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas). (Bolívar y Ritacco, 2016, p.165)

Si buceamos en el concepto de Identidad, según Dubar (2002), la identidad puede definirse como el resultado de interacciones personales junto con el contexto social, cultural y organizacional. Esto significa que la identidad no puede separarse de relaciones personales y el medio ambiente, que siempre están sujetos a la influencia de la historia y factores culturales. Nuevamente Bolívar y Ritacco (2016), apoyan este concepto y consideran la identidad como construcción “discursiva y mental” de cada individuo respecto de su modo “de verse y sentirse en relación con su medio” (p.165). De allí la relevancia de bucear en las propias historias de las personas y las significaciones de los supervisores en su camino como docentes.

En relación a la identidad profesional es relevante el concepto de “identidad profesional docente se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que como tales, son reconocidas socialmente” (Bolívar, 2006, p.172). En la presente investigación el concepto de identidad profesional se vincula con la supervisión para comprender quien es, quienes son, que han hecho, como se

desempeñaron y por profundidad a esos significados personales (su identidad) para luego reinterpretarlos y resignificarlos comunicativamente (Domingo, 2021. p.4/5).

Múltiples textos (Bolívar, 2006; Bolívar y Domingo, 2019; Dubar, 2000; Akkerman y Meijer, 2011) retoman el concepto vincular de la identidad, considerando al sujeto en constante relación con el “otro”, con su entorno social, lo que le permite caminar o transitar el camino de la construcción del rol profesional, más allá de lo que como persona porta y de la función o las normas de la función encuadran. Los últimos autores identifican la existencia de identidades y “subidentidades” o multiplicidad de identidades, así como la identidad cambiante momento a momento y contexto a contexto.

Bolívar muestra las dificultades encontradas por estos profesionales, pero también el potencial de acción transformador contenido en la investigación y la formación. Así la relevancia y riqueza del propio relato, del propio reconocimiento del camino recorrido, de sus trayectorias, de determinadas circunstancias que han permitido formarse como profesionales en el rol. Dentro de lo que se considera la identidad del supervisor, habría que considerar, sus características, su posicionamiento, su origen y surgimiento.

### **2.2.2 Características del rol**

Analizando sobre el desempeño y las tareas que realiza el supervisor, ahondamos en “quien es, qué hace, cómo lo hace”. Al conceptualizar al supervisor y su función, diversos autores lo posicionan dentro de los sistemas educativos como *actor clave y agente de cambio* (Olivo, 2020; Cercos, 2019; Fajardo, 2019; Terigi, 2010; Gvirtz, 2009; Aguerrondo, 2013; Vega 2018; Martínez, 2015). Silva García (2013) identifica en su estudio “que el apoyo y la participación del colectivo de inspección, resultan fundamentales cuando se impulsan procesos de mejora en la escuela” (p.69). Romero (2003) ubica la supervisión dentro de un proceso en el que ha impulsado, generado y acompañado de mejora.

Respecto de las competencias profesionales del supervisor, Soler Fierrez (2015) las define e incorpora los requerimientos:

Conjunto de capacidades y aptitudes basadas en una serie de recursos cognitivos adquiridos durante el período de preparación para afrontar con éxito las actividades

propias de una determinada profesión que se van consolidando con el ejercicio y perfeccionando con una actualización continuada. (p.150)

Pozner (2007) reseña fortalezas visibles, vinculándolo al rol asesor, entre los que acentúa la disposición para trabajar con los directores en claro respeto hacia los mismos, pudiendo reconocer no solo errores sino fortalezas institucionales y de gestión; el llevar adelante el trabajo con la comunidad, la orientación a hacia el cambio y la mejora; la capacidad de comunicación, apertura a la escucha y reconocimiento de su función de colaboración y apoyo identificando problemas de instituciones dentro de su ámbito de trabajo; promueven la innovación y brindan apoyo sostenido a los diversos integrantes de la comunidad escolar. La autora reitera que “en este escenario, la supervisión para la mejora de la educación comienza a ser posible para ellos mismos” (p.14), concluye y recalca el compromiso moral y ético con la mejora de aquellos que ejercen las funciones de asesoramiento y apoyo a las instituciones educativas.

Aguerrondo, Sampetro (2020) consideran a la comunicación como un punto de valor a considerar dentro de las características del rol supervisivo y es interesante la consideración, dentro de la comunicación respecto del manejo “...de la comunicación y la retroalimentación, devoluciones de lo que el supervisor observa en las visitas y en la realización del informe posterior donde toma la sugerencia de atender: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias”.

Lo cierto es que el supervisor dadas las características recabadas y mencionadas, es considerado un líder y asesor natural de las instituciones a su cargo. Ya sea por lo encuadrado o por el desempeño, hay consideraciones propias del liderazgo y del asesoramiento que le son propias.

Respecto de cuales debieran ser las características o requisitos del rol, varios los autores lo explicitan. Aguerrondo y Sampetro (2020) los sintetizan en aptitudes con el saber (profesional) a partir de la experiencia; el posicionamiento frente a la gestión con clara visión compartida con los objetivos nacionales; la aptitud para enfrentar la incertidumbre (lo que requiere conocer el problema y las estrategias para enfrentarlos); y el posicionarse frente a la complejidad, demostrando coraje, determinación y valentía a la hora de enfrentar desafíos y mantener adaptabilidad y flexibilidad para afrontar ambigüedades.

Los requerimientos de los supervisores van desde lo pedagógico y administrativo en las 4 funciones: control, asesoramiento, bisagra o articulación y como garante del derecho a

la educación. Aguerro (2013,2020), Torrealba (2008), Olivo Franco (2020) Fajardo Pascagaza (2019) mencionan entre sus funciones: dirigir, coordinar, supervisar y evaluar y Olivo Franco (2020) le adjudica las tareas de elaboración de proyectos, orientar y dirigirlos, dentro de sus funciones técnicas, administrativas y social.

Lo cierto es que mientras visita una intuición, asesora, observa, realiza informes, diagnóstica, recoge evidencia, planifica, evalúa, acompaña.

### 2.2.2 a) Posicionamiento del supervisor

Considerar la posición, el lugar del supervisor significa implica considerar su ubicación y conceptualización, qué hace y cómo lo hace es en fin la mirada transversal de la propuesta de lo que involucra el ser supervisor.

En un trabajo de Carriego (2004), se analizan las caracterizan más relevantes en relación a directores, se posiciona al supervisor dentro de un sistema jerárquico y se le otorgan funciones de control y regulación, a la vez de otorgar funciones y tareas, los que según se lleven a cabo dan lugar a delinear estilos de gestión.

Los puntos centrales o temas principales que definen el rol, la función y las temáticas en que se desenvuelve la supervisión se ven reguladas tanto por la normativa como por el rol y las características propias del cargo que la definen y encuadran su funcionamiento.

Bolívar (2018) le “otorga el papel de primer orden”, situándolo en las instituciones educativas (p.10). Relaciona el rol supervisivo a revisar y resituar ante la creciente necesidad de autonomía institucional, de allí su aporte a repensar y reformular el rol como un rol de apoyo y ayuda a las instituciones escolares dado el lugar central de las mismas dentro del sistema educativo.

Desde la normativa se propone al supervisor ubicado en una posición intermedia, denominada en lo cotidiano, así como en la literatura, como bisagra, entre las instituciones y el sistema educativo y además como garante de los derechos de la población.

Ubicado el rol, Silva García (2013) menciona entre sus funciones principales, el supervisar y controlar desde lo administrativo y pedagógico, tanto la práctica docente, como la función directiva, siendo eje de su función la mejora, así como participar de la evaluación del sistema educativo.

De este concepto surge la necesidad de abordar temas relativos a la finalidad del supervisor, su posicionamiento y modos de intervención y su lugar en el logro de la calidad y mejora institucional lo que amerita a su estudio y mayor conocimiento. De allí la relevancia del rol y los requerimientos para su desempeño.

#### 2.2.2 b) El supervisor como líder

Bolívar (2011) caracteriza al supervisor como “líder de líderes” y esta consideración, pareciera ser ya suficiente para conceptualizar al rol y darle identidad. Ya en 1997 el autor, considera el liderazgo en los procesos de mejora de los centros educativos pensando ya en equipos directivos y su rol y su implicación en el proceso de cambio “como factor clave de proceso de cambio educativo” (p. 37-8).

Si bien, por razones históricas y culturales el sistema educativo español no siente simpatía por el concepto de “liderazgo” (probablemente por su asociación al mundo empresarial) tal como lo expresa Martínez (2018), es ineludible la caracterización del supervisor, como líder, gestor, conductor, atendiendo a su lugar y posicionamiento intermedio en los sistemas educativos y sus funciones.

Superada entonces la tensión sobre si el término líder compete o no a la pedagogía, Barrero, Domingo y Fernández (2020) coinciden en esta consideración sobre el rol del supervisor como asesor y líder intermedio posicionándolo en un rol de responsabilidad, digno de ser considerado y a la vez colocándolo a la par de los equipos y docentes, “sin acaparar protagonismo ni crear dependencias” (p.11).

Fullan (2015), propone *liderar desde el medio*. Dentro de este concepto de liderazgo y mejora, se lo ubica al supervisor, convirtiendo a este rol como mediador o bisagra entre el Estado y las escuelas. Así se lo posiciona y brinda el objetivo de fortalecer el sistema educativo para el cumplimiento de los objetivos político- educativos y, por otro lado, detectando y abordando las necesidades educativas. Lo coloca en una posición central: hacia arriba vinculándolo con las autoridades y más específicamente con el Estado, bregando por el cumplimiento de las funciones asignadas a su rol. *Hacia abajo*, según lo denomina, conectándose con escuelas y comunidades en *búsqueda de una mejor performance* lo que le brinda una capacidad de abarcar la totalidad del sistema, y llevando el foco hacia el centro donde ubica a las escuelas.

Varios son los autores que consideran a los roles intermedios de liderazgo, como lo son los de orientadores, coordinadores, asesores y supervisores, y los sitúan como promotores de mejora educativa. Ejemplo de ello es lo mencionado por Domingo, Fernández y Barrero (2016), situándolos como posición estratégica por su “visión sistémica” (p.27). Miranda Martín (2002) considera para ello necesario el cuestionamiento de “lo existente y la producción de una transformación” (p.3).

“El liderazgo escolar está en segundo lugar luego de la enseñanza como influencia en el aprendizaje de los estudiantes”, mencionan Leithwood, Harris y Hopkins (2018, p.1), y esta frase, que refiere al líder como al director de una organización educativa, puede asimilarse a la hora de pensar en el rol de supervisión y pensarlo desde dentro del equipo de liderazgo intermedio. Dentro de este concepto de liderazgo y mejora, se lo ubica al supervisor, convirtiendo a este rol como mediador o bisagra entre el Estado y las escuelas. Así se lo posiciona y brinda el objetivo de fortalecer el sistema educativo para el cumplimiento de los objetivos político- educativos y, por otro lado, detectando y abordando las necesidades educativas.

Autores relevantes como Hallinger y Heck (2014) y Bolívar (2014) consideran al liderazgo como factor clave en la estructura institucional, para el logro de la mejora, la eficacia y el apoyo a la institución, para el logro de la mejora, la eficacia y el buen aprendizaje de los alumnos. Pilar Pozner (2015) coincide en que la eficacia requerida hoy día requiere de líderes y de gestiones fuertes, con claro trabajo de equipo, sin prejuicios, y con claridad en la visión, metas y modos de acción. Las tareas del líder pedagógico son consideradas por Rodríguez Molina (2011) como planificador, organizador, evaluador y destaca su impacto real sobre la calidad del sistema de educación.

El Supervisor como líder, habrá de ser capaz de generar confianza, conocer las emociones y su efecto en las decisiones, tener claro manejo del conflicto en las relaciones sociales, por lo tanto, tener habilidad para ofrecer opciones de resolución, clima escolar, como Aguerro, Sampietro (2020) lo consideran.

### 2.2.2 c) El supervisor como asesor

Enunciar el asesoramiento como una de las características que definen la función supervisiva, pareciera quedar escasa o pequeña en relación a la realidad y a la función

supervisiva. En efecto el supervisor es asesor desde el primer momento, en cada acción, en cada acontecer, en toda visita, observación o escrito. Desde el origen y conformación del rol, el asesoramiento es más que una tarea, forma parte de su esencia.

Es en realidad el cimiento de su función, donde los pilares son las tareas y acciones a desempeñar. Es visto como asesor natural y más allá de una función, de una tarea, el asesoramiento hace al núcleo de su tarea.

Nicastro (2008) en primer lugar, posiciona la función de asesoría:

[...] al hablar de asesoramiento pedagógico nos referimos a una práctica que si bien puede localizarse en un puesto de trabajo específico (como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo, un equipo de asistencia técnica), habitualmente se desarrolla como un componente o una función relativa a diferentes posiciones institucionales o roles (un coordinador, un maestro experimentado, un director, un supervisor, etc.). (p.3)

Textos como, Domingo, Boitía, Luengo et al (2005); Escudero, Vallejo y Boitías (2008); Domingo Segovia, Gálvez y Barrero (2016) señalan a estos profesionales como agentes claves para la mejora si maximizan su función de asesoría y su rol como colegas, críticos. De allí la relevancia de considerar no sólo qué hace, sino cómo lo hace.

Pilar Pozner (2007) ubica la supervisión como asesoría, en la que su visión integral requiere de competencias que le permitan intervenir, asesorar, en “cuatro dimensiones principalmente: pedagógica, comunitaria, de aprendizaje organizacional y administrativa”. (p.15)

Aguerrondo y Sampedro (2020) definen la función de asesoramiento en el supervisor como facilitador de la tarea institucional, en diversos temas (curricular, evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, trabajo en equipo), tanto desde la ayuda directa (en el diagnóstico sobre regularidades del sistema), como desde la orientación y asistencia.

Desde una mirada preliminar sobre el asesoramiento, se vislumbra la necesidad de revisar el rol asesor, de redefinir el asesoramiento interno y el externo, atendiendo a las condiciones en la posmodernidad, para que el proceso de asesoramiento tome dimensión y dé respuestas a las demandas reales de la actualidad.

Como ya enunciaba Antonio Bolívar (1997, p.9) y retoma Domingo (2001), respecto de la concepción habitual del asesoramiento, la figura del asesor refiere al “experto o técnico

que domina determinados contenidos, técnicas o habilidades, en función de las cuales puede/debe resolver problemas”.

En una rápida mirada histórica del rol asesor, respecto de los años sesenta y setenta, “los cambios eran de primer orden centrados en la dimensión técnico individual de la enseñanza”, en los ochenta “la labor conjunta del centro era la clave de mejora” y a mitad de los noventa, comienza a enfocarse la mirada al aula, las prácticas próximas a ella, al notar que los anteriores enfoques no parecen dar resultados en los aprendizajes. Bolívar (2016, p.53).

Lejos de la postura inicial, tradicional, la actualidad requiere, entonces, de una visión y posicionamiento diferente de todos los integrantes institucionales a la hora del asesoramiento.

Esto implica un corrimiento del concepto anterior del rol asesor. El asesor ya no es el que viene de afuera trayendo un bagaje de conocimientos, mira con lupa la organización, produce un informe (incuestionable), informe que debería ser implementado (en soledad) por la organización, y con lo que así se garantizaría el “éxito y logro de los objetivos institucionales”. Estas consideraciones se implantan el rol supervisivo y de allí que, en los tiempos actuales, se requiere de una postura diversa, opuesta a este tradicional concepto y modo de asesoramiento.

En primer lugar, el asesor, así considerado el supervisor, ya no es el único portador de conocimientos, ni se lo considera como salvador o único referente al que se lo requiere a la hora de observar y analizar la organización. Más bien, se lo considera valioso si está en constante vínculo con el o los “asesorados” quienes comienzan a ocupar un rol relevante en todas las etapas del proceso de asesoramiento, tanto (o más) que el asesor. En este vínculo relacional con la organización, los asesores pasan de ser considerados no ya como informantes sino como constructores mismos de la organización, una organización con ansias de cambio. Hernández (2005, p.2) entiende al asesoramiento como “un fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con carácter sistemático y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares” adjuntamos los términos *ayuda*, *acompañamiento*, *colaboración* lo que delinear un marco de referencia a lo que llamamos asesoramiento y en este sentido empalma y se mimetiza el rol supervisivo.

Como destaca en su obra Claudia Romero (2018), la innovación se hace necesaria en este escenario. Los nuevos desafíos sugieren tomar distancia y reconocer no sólo necesidades y demandas, sino también recursos y oportunidades para afrontar este cambio. La “gramática escolar”, propia de la organización en cuestión, debe ser el punto de partida de todo análisis y abordaje a realizar, más aún a la hora de “...pensar y hacer el cambio educativo” Romero, (2003, p.1).

Así como se menciona la identidad del supervisor, Dubar (2002) vincula de la identidad para sí (entre iguales) y para los otros, los docentes, los directivos, la comunidad, los estudiantes, las autoridades. Son ellos quienes con sus expectativas y demandas modelan no solo la tarea sino su propia identidad profesional.

Bolívar (1997. p.382) propone trabajar “*con*” en lugar de intervenir “*en*”, dejando huella, promoviendo el “*efecto director*” mencionado por Claudia Romero (2017, p.93), “no es él quien enseña en las aulas, sino el que contribuye fuertemente a generar las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Podría decirse que como colega crítico el supervisor es que el que debiera, a través de su asesoramiento, acompañar los procesos del director.

Cambiará su intervención. Sostenemos que todo listado de competencias resulta infructuoso, a menos que se elabore en función de este entrelazado de conocimientos técnicos, teóricos, la implementación y el diálogo de construcción continua entre el asesor y asesorado. Esta interacción entre habilidades y conocimientos profesionales, los sujetos involucrados y el contexto, representan la tríada necesaria a la hora de pensar el cómo del asesoramiento. De este diálogo surge el rol asesor con determinados requerimientos y realidad a abordar.

Desde la posición de Domingo (2010, p. 554), dentro del centro educativo se encuentra el conocimiento disponible “por lo que el asesor debe hacer crecer” a los integrantes de la organización, “para que emerjan su voz y su conocimiento”, para lo que sugiere 3 principios de actuación: “prudencia” (entendiendo que se alude a crear “condiciones y capacidades”), “relevancia” (haciendo foco en “el cambio justo y necesario”) y “perseverancia” (lo que requiere “ser constantes en caminos sólidos y con largos plazos”). Solo así se logra una asesoría colaborativa, un asesoramiento que involucra la participación real de todos y que logra el aprendizaje de todos, creando condiciones de aprendizaje permanente.

✓ El supervisor en el diagnóstico, la observación y los proyectos

En la tarea de asesorar y acompañar de las que el supervisor no puede quedar exento sino más bien, tal lo mencionado, es su función, hay acciones y tareas que al momento de realizarlas y supervisarlas se hacen necesario saber qué hacer y cómo hacerlo.

Las más significativamente vinculadas al rol asesor tienen que ver con el diagnóstico, los proyectos, las valoraciones/o dictámenes y sus respectivas herramientas para lograrlo.

Desde ese punto de partida pueden considerarse los ámbitos de intervención, ya sea desde el diagnóstico y la evaluación sistemática, hasta el diseño, implementación, evaluación y seguimiento de proyectos. Se llegará así a la elaboración de un plan, la planificación de acciones, el plan estratégico; momento ineludible y que no debe posponerse esperando la mejor opción.

Más tarde, se trata de plasmar lo elaborado, llevarlo a la acción y poner en circulación la práctica, la acción, seguido del seguimiento y nueva evaluación. Para este momento no hay que esperar el fin de la implementación. Sino que se retroalimentará la acción a través de evaluaciones de proceso.

✓ El supervisor, la visita, la valoración y el informe.

Hablar de supervisar implica abordar la visita de inspección o la visita de supervisión., así denominada por la bibliografía.

De hecho, es inherente al rol, realizar visitas ya sea para relevar información, para acompañar, evaluar, para ayudar, para realizar tareas de control o de estímulo sea cual fuese su objetivo. Visitar las escuelas, es tarea primordial de los supervisores y los teóricos abordan esta tarea desde la relevancia de la tarea a realizar. Camacho Prats (2015) la denomina “su atribución estrella” (p.79), tanto así que valora a los supervisores que lograron “trasladar su halo pedagógico y organizativo a las escuelas” (p.80), por lo que concibe primordial velar por el servicio educativo de calidad.

Aguerrondo, Sampedro (2020) destacan aspectos de la visita presencial, tanto para brindar una orientación ajustada a las necesidades de cada institución, como para realizar el diagnóstico, como una de las herramientas de la supervisión. Uno de los motivos para realizar estas tareas, más allá de las mencionadas, es realizar el diagnóstico, buscando evidencias, organizando la información obtenida en relación a marcos referenciales y así obtener conclusiones que habiliten a propuestas y proyectos.

Escuchar, oír, ver, observar, manejar los silencios, capacidades comunicativas, así como el estar atento y alerta a necesidades institucionales, se hacen prioridad a la hora de realizar la necesaria visita institucional. Si bien la falta de tiempo, la ampliación de instituciones dentro de su ámbito de incumbencia y las demandas y complejas situaciones sociales y educacionales en las que ya se hemos mencionado, la visita, (en crisis, según el último autor mencionado), da la posibilidad de ejercer el rol desde la postura del acompañamiento apuntando a la mejora y realizando una real evaluación, sin desvíos y acordes a estándares de calidad.

Martínez (2018) realiza una valoración de la *visita*, la que en otros momentos era eminentemente pedagógica y direccionada hacia la evaluación, entendiendo que el valor de esta tarea no es la de “cumplir con el deber de presencia”, sino que su valor actualmente está en la tarea de orientar desde lo pedagógico, y organizativo, sin desconocer, lo administrativo, pero intentando de no caer en visita burocráticas, lo que hace desestimar el valor de la visita. Culmina respecto de esta actividad: “No es posible la Inspección sin la visita”. Este valor y consideración de la visita, retomada por Soler (2013) que desde su visión de la denominación de la función supervisiva expresa:

“*supervisión* se compone del prefijo *super*, que significa sobre, por encima, y *visión o acción y efecto de ver*; es decir, supervisión viene a significar tanto como “ver por encima” o “mirar desde arriba”, a la postre, un modo privilegiado de contemplar”. (p.27)

Posterior a la visita a las instituciones (Secadura, 2011; 2014, en Martínez ,2018) retoma la relevancia de la realización de un *informe*, a fin de documentar las visitas de la Inspección y atender a objetivos, documentación analizada, horarios de inicio y finalización del encuentro, fortalezas detectadas, así como puntos débiles, y una fecha de próxima visita. Fernández Morlero (2019), es uno de los autores que vincula la supervisión con la evaluación, dentro y fuera del aula, junto con la tarea de proponer mejoras en los centros educativos.

Coincidentemente con la realización de informes, De Grawde (2003) considera los informes y el seguimiento en la gestión, realizado por los supervisores, en estrecho vínculo con la evaluación y la retroalimentación “es decir, la transmisión al sistema de la información lograda mediante las visitas escolares” (p.49). Considera al informe en el

que deben darse respuestas a preguntas que hacen a la gestión misma y al objetivo de la visita, así como planificar el seguimiento de la gestión para coherentizar el sistema.

Es significativo que la evaluación no sea específicamente o ampliamente abordada desde la teoría, siendo que ello es tarea imprescindible a la hora de implementar el rol. Ello podría deberse a desear evitar el componente controlador (o sancionador), aunque esté contemplado en la normativa o que este concepto esté implícito en el significado de supervisión y valoración.

### **2.2.3. La supervisión, entre el rol y los desafíos.**

Sin duda los supervisores atraviesan cuestiones críticas, problemas en la práctica, se enfrentan con la conflictividad propia de las épocas, los contextos, las necesidades y las demandas. Esto re vislumbra como tensiones, dificultades y problemáticas que son abordadas desde la teoría.

En la indagación bibliográfica, pueden encontrarse tensiones ya desde el momento de definir el rol, tal como se ha mencionado en el acápite de antecedentes.

Antonio Viñao (1999) en Bolívar (2018) detecta tres tensiones que atraviesan el rol y ello es reiterado hasta hoy día en los autores que abordan los desafíos que a los que se enfrentan los supervisores.

La primera entre politización y profesionalización del cuerpo de inspección; para el autor, es la más significativa de todas, dado que se encuentra muy presente desde el origen de la inspección. La segunda entre la fiscalización-control y el asesoramiento, y la tercera entre lo administrativo y lo pedagógico. (p.16)

Se aclara que la primera tensión indicada, es sólo mencionada en sus conceptos teóricos en este trabajo, ya que, de las expresiones rescatadas de las supervisoras entrevistadas, este tema no se profundiza.

Así es como Inés Aguerro (2013), pone énfasis en el análisis de la triada: supervisión, asesoramiento e inspección. Es de considerar el lugar y las problemáticas que resaltan en el rol supervisivo, quienes, a su decir, deben superar “la brecha entre lo administrativo y lo pedagógico”, profundizar el análisis entre las tareas de “control y de asesoramiento”, a la vez que pone en análisis la “politización frente a la profesionalización de la inspección” (p.13). La autora delibera sobre el desempeño del rol supervisivo,

posicionándolo como aquel que es el actor clave que articula las políticas públicas educativas con la realidad de las instituciones educativas.

Ante la necesidad de mejoras, ante la complejidad de los sistemas educativos, y los avances pedagógicos, así como tecnológicos, se demanda de profesionales que estén a la altura de los cambios requeridos, siendo nexo entre la política, la práctica y haciendo aportes desde su singularidad, sus conocimientos y profesionalismo. En relación al consabido, mentado término *bisagra* para encuadrar su función, es común encontrar en la bibliografía su mención. Autores como Fajardo Pascagaza (2019), Aguerrondo en sus textos (2013-2020). Esta última en su último texto (2020) lo menciona como “nexos naturales, especies de bisagras, correas de transmisión entre los funcionarios y directivos y docentes”. Además de la mencionada, no se niegan las otras tensiones o desafíos que varios autores encaran a la hora de analizar y situar el rol.

Entre las finalidades del supervisor, Fajardo Pascagaza (2019) la enmarca” en garantizar los derechos que tienen las personas a tener una educación de calidad y para mejorar la calidad educativa del sistema” (p.11). De allí que considera se considera la defensa de los derechos de los niños y “el acompañamiento permanente en forma coherente y sistemática” (p.12) y Rivera Hernández (2017) lo considera garante del acceso a educación de calidad.

Por otro lado, la clásica conceptualización que varios autores identifican es aquella a la que se hace referencia como la dicotomía *Inspección* o *Supervisión*. Entre varios autores que indagan al respecto se encuentran: Terigi (2010); Aguerrondo (2013); Vega Pérez (2018); Topete Barrera (s/f); Rivera Hernández (2017).

Suele considerarse al concepto de inspección con “la función de vigilancia, control y cuidado del statu quo de la institución escolar”, en cambio , el concepto de supervisión es más dinámico al ser “su finalidad el mejoramiento constante de la calidad educativa, lo que supone una superación del concepto anterior estático de la inspección que solo intenta velar por lo que ya existe” tal como lo sugieren Topete Barrera y otros (s/f) y si bien el modelo referido a la inspección ha sido superado, es de considerar que sigue siendo un modelo en vigencia.

Es interesante la visión que hace Bolívar (2018) situando al supervisor o inspector en un modelo burocrático, con el fin de supervisar y asegurar el cumplimiento formal, al pasaje del modelo pos burocrático, como enfoque predominante, en el que propone al supervisor

con su tarea de controlar resultados, para tomar medidas para la equidad y potenciar así proyectos educativos institucionales propios de cada centro. Por ello suele mencionarse a veces como antagónicos y otras como sinónimos, los conceptos de Supervisión y el de inspección, parangonando el primero con un rol de asesor acompañante, desde la postura de Supervisión crítica y la segunda, el de inspección, asimilándolo sólo a los diversos sistemas de control.

De Grawde (2007) considera ambos términos supervisor o inspector y aclara que éste último (inspector) lo utilizan pocos países (incluidos Senegal o Tanzania) ya que varios han sido los que seleccionan el término supervisor para su uso en la educación, dándole una relevancia a sus funciones, los vínculos con maestros y familias y su interacción con los directivos.

Pilar Pozner (2010) a su vez menciona investigaciones como las realizadas en varias partes del mundo “en las que se ponen en evidencia transformaciones del oficio de supervisión educativa, marcando la transición hacia enfoques de competencias y desempeño ampliados que se proponen incidir en cambios que produzcan mejora en las instituciones educativas” (p.13).

En conclusión, pasar del control al rol orientador y el acompañamiento pedagógico y administrativo, es requerido ante cambios de la posmodernidad y dados requerimientos que se le requieren al supervisor como asesor o evaluador institucional.

Poniendo en relieve cada vez más aspectos de la evolución del rol, con la complejidad de la actualidad enfocando la mirada en el rol asesor, lo que implica el acompañamiento, se ponen en tensión con aspectos formales y hasta históricos de control como medulares del rol hasta tensiones o desafíos que implica un cambio del desempeño en el rol.

A continuación, se propone, al entrar en etapa de análisis del rol y cuestionamiento hacia estas tensiones y desafíos, el logro de una “nueva gobernanza”, nuevos modos de hacer, de asesorar, de acompañar, pasando de modos tradicionales a estrategias situadas en la escuela y sus proyectos, con vistas a la mejora educativa.

En este trabajo de investigación ocupa un lugar relevante este tema, en concordancia con el valor, por ejemplo, de la visita como uno de los modos de acompañamiento y asesoramiento.

### 2.3. CONTEXTUALIZACIÓN TÉMPORO-ESPACIAL de la INVESTIGACIÓN

Para la descripción del contexto se rescatan puntos relevantes de un recorte de la historia acompañada por características de estructura y normativa de lo acontecido en el Nivel Inicial dentro del tiempo en el que esta investigación aborda (1982 a 2008) dando así marco legal a la ampliación y creaciones del nivel (a través de decretos, actas, ordenanzas, etc.) y también normativas referidas específicamente al rol supervisivo.

La Ciudad de Buenos Aires, en la actualidad, está compuesta por 21 Distritos escolares que abarcan diversos barrios y comuna. Se adjunta gráfico en Anexos (2).

Dentro de las estructuras organizativas del Ministerio de Educación denominado así desde 2006, (anteriormente mencionado Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires hasta el año 2005) pueden encontrarse diversos organigramas de los que se seleccionan los de los últimos años que abarca la presente tesis.

Se incorporan imágenes, a los fines de ilustrar la ubicación del Nivel Inicial y de los equipos supervisivos.

Figura 1: Estructura y Organización pedagógica Ministerio de Educación, ubicación de la Dirección de Educación Inicial.



Fuente: Dirección de Área 2008/9.

Figura 2: Organigrama Educación de Nivel Inicial.



Fuente: Directora de Área Marcela Goenaga.

### 2.3.1. Recorrido Histórico –Normativo. Creaciones y cambios.

Cabe mencionar que a fin de realizar foco en esta tesis se recortan sólo algunos aspectos normativos, que implican a creaciones y cambios que puedan ser de interés para conocer específicamente el marco referido a las informantes, lo que implica no profundizar en lo normativo, sino considerarlo como regulador del cargo y sus funciones.

En relación al *contexto* del Nivel Inicial: se presenta un breve y acotado recorrido histórico del Nivel Inicial y en especial el Hito Histórico al que se hace referencia en esta investigación.

La importancia y relevancia de este Hito del Nivel Inicial, se valora por ser el resultado del proceso de investigación, de la revisión normativa existente y lo surgido de la información relevada ante las entrevistadas.

Este recorrido va acompañado de normativas aportadas por Dirección de Educación Inicial en 2013 y aportes documentales del CEDOM (Centro de Documentación Municipal dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), órgano que “reúne, procesa y difunde información referida a derecho administrativo, derecho local y temas comunales”.

Tabla 2 Síntesis contexto Normativo del período que abarca la tesis Nivel Inicial Ciudad de Buenos Aires

<u>AÑO</u>	<u>NORMATIVA</u>	<u>CONTENIDO</u>
------------	------------------	------------------

1978	Decreto 21810	Transferencia de Instituciones del Consejo
1979	Decreto 5442	Transferencia de instituciones de Acción Social
1982	Decreto 3182	Creación Proyecto JIN
1984	Ordenanza 40422	Creación Jardines Maternales
1986	Convenio	Colaboración con escuelas Hospitalarias
1989		Reorganización de Instituciones
1991		Creaciones de Escuelas Infantiles
1993	Acta	Transferencia Escuelas Normales.

Fuente: "Elaboración propia".

Este cuadro da cuenta de determinada normativa de diverso grado lo que se amplía y explicita a continuación a fin de dar el concepto e importancia de los cambios, crecimientos y modificaciones que se realizaron en el nivel Inicial referido.

Se detallan características y hechos claves de este momento histórico.

- En el año 1978 y a través del Decreto de Ley 21810, comienza un proceso de ampliación del nivel inicial, en este caso, por la transferencia de servicios Educativos del Consejo Nacional de Educación a lo que era la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se traspasan:

- 375 Escuelas Primarias que contaban con 1150 Secciones de Jardín de Infantes de Jornada Simple.
  - 12 Jardines de Infantes Autónomos.
  - 7 Supervisiones de Educación Preescolar.
- En el año 1979 y por el decreto 5442/79, se suman por Transferencia a la Secretaría de Educación de las Escuelas que dependían de la Subsecretaría de Acción Social de la M.C.B.A a la Secretaría de Educación:
    - 6 Escuelas Primarias Asistenciales (Centros Educativos Asistenciales) que contaban con 12 secciones de 4 y 5 años de Jornada Completa.
    - Jardín de Infantes Andrés Ferreyra.
  - En 1982 por Decreto 3182/82 se implementa la creación de los jardines de infantes nucleados J.I.N.

Con el fin de mejorar la calidad de la educación, facilitar la comunicación entre los niveles, y dotar de personal directivo especializado a las secciones de Jardín de Infantes que funcionaban anexas a las Escuelas Primarias, se crea esta nueva modalidad institucional.

Abarcan:

- 84 Jardines de Infantes Nucleados J.I.N.
- 1354 Secciones anexas a las Escuelas Primarias
- 29.700 niños de 4 y 5 años.

➤ En relación a esta propuesta y por Decreto 1147 del 24/03/86. Se evalúan los JIN. Se aprueba la experiencia Jardines de Infantes Nucleados, en tanto "... constituye un aporte a la Educación Inicial como comunidad escolar democrática y como primer nivel de Sistema Educativo formal".

#### ❖ **Respecto del Hito 1982, creación de J.I.N. (Jardines de Infantes Nucleados)**

Evaluación del proyecto J.I.N. Aprobación y continuidad

*Beneficios*

- Jerarquización del Nivel.
- Asesoramiento y Evaluación.
- Articulación interniveles.
- Apertura Escalafonaria.
- Mejora de los vínculos con la comunidad

*Dificultades*

- Itinerancia de la conducción
- Competencias administrativas con las autoridades de Nivel primario.
- Núcleos con demasiadas secciones o muy dispersas

Comienzan a funcionar las primeras salas de Jornada Completa en los Jardines de Infantes Nucleados y a incorporarse paulatinamente secciones de 3 años.

Continúan las ampliaciones en forma paulatina.

➤ **1984** Ordenanza 40422 Creación de los Jardines Maternales.

Instituciones dedicadas a la atención de niños de 45 días a 2 años en horario extendido y funcionamiento durante todo el año.

Se Dispone la Creación de Jardines Maternales en los Hospitales Dr. Cosme Argerich, Dr. José María Penna, Dr. José Ramos Mejía, Dr. Ramón Sardá.

➤ **1986** Se firma el Convenio de Colaboración entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud Pública y Medio Ambiente para poner en funcionamiento establecimientos de Nivel inicial en las unidades hospitalarias para la atención de los hijos del personal.

➤ A partir de **1989**

- Reorganización de las instituciones reduciendo el número mínimo de secciones de 12 a 10
- Creación de los Jardines de Infantes Comunes (JIC) en las instituciones que cuentan con 8 o más secciones de Nivel Inicial.
- Traslado de secciones que funcionaban en Escuelas Primarias a edificios propios.

➤ **1991** Creación de las escuelas infantiles

Construcción de un espacio educativo para niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad, atendido por personal especializado.

“Profesionales que se sientan parte de lo que sucede en el aula”

Llevar a los sectores más excluidos los beneficios de la escuela

Llamarlas “escuelas” tuvo como fundamento recuperar su finalidad educativa, el lugar de la enseñanza para los niños de 45 días a cinco años.

➤ En **1993** por medio de Acta de Transferencia N° 4 de las Escuelas Normales:

- 11 Jardines de Infantes que funcionaban en los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales
- Transferencia de los Jardines de Infantes Bernasconi – Complejo Quinquela Martín y Jardín de Infantes de Retiro

Cabe aclarar que esta conformación J.I.N. continúa en la actualidad, y se trabaja para nuevas creaciones en todas las modalidades. No se dispone por el momento, de nuevos documentos que registren su desarrollo al que se pueda acceder.

Cabe destacar que las supervisoras seleccionadas, han sido protagonistas de un momento histórico del nivel inicial en Buenos Aires dado que el 01 de septiembre de 1982, se crearon los Jardines de Infantes Nucleados (J.I.N.) y se ha contado con la contribución de las propias entrevistadas, quienes han leído, revisado, aportado y /o modificado

información, según su criterio y conocimientos, lo que hace a este trabajo, particularmente valioso y significativo.

Este hecho implicó un cambio en la estructura del nivel, dado que salas de jardín que estaban incluidas en escuelas primarias, en general salas de 5 años, salas únicas o integradas de 4 y 5 años, dependían de la dirección de Primaria. A partir de este momento, un equipo directivo conformado por Directora, Vicedirectora y Maestra Secretaria, cumpliendo jornadas completas, pasaron a constituir nuevas instituciones nucleando varias escuelas (desde 2 a 6) según cantidad de secciones. Ello implicó un movimiento de docentes ascendiendo a cargos directivos que masivamente fueron creados.

Este hecho se considera un hito histórico en el nivel, dado el crecimiento del mismo e implicando gran cantidad de concursos y movilidad de docentes y cargos directivos con todo lo que ello implicó. Las tres supervisoras elegidas (incluso las restantes que podrían haber estado disponibles en caso de haber sido requerido), han sido protagonistas de este momento. Y en este sentido, su decir, sus palabras, implicarán la “dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción”. Bolívar y Domingo (1998.p. 1).

Se enuncian las principales características de la conformación J.I.N, aclarando que mayores especificaciones de todas las modalidades del nivel se adjuntan en Anexos (3).

J.I.N.: Jardín de Infantes Nucleados: creados a partir de 1982. Las secciones de jardín de infantes que comparten edificio dentro de escuelas primarias. En general las edades de los alumnos se encuentran en salas desde 2, 3 4 y 5 años. El equipo de conducción (directora, vicedirectora y maestra secretaria) itineran por las diversas instituciones.

### 2.3.2 Las Supervisiones

En relación a las Supervisiones, nótese que, desde el comienzo del periodo abordado, el cargo es denominado de este modo, a diferencia del de Inspección, término utilizado en otros ámbitos de la Argentina. Estos cargos se acompañan con decretos de creación, o resoluciones diversas, de ampliaciones de cargos, con cambios curriculares y normativas reglamentarias que rigen y acompañan el rol, lo que se sintetiza en el siguiente cuadro.

Tabla 3 Síntesis de Creaciones Cargos Supervisivos

AÑO	NORMATIVA	CONTENIDO
-----	-----------	-----------

1980	Decreto 7445	Ampliación cargos supervisoras escolares
1985		Creación cargos supervisoras adjuntas
1991/2		Se reagrupan en 14 las supervisiones
1997		Se crean dos supervisiones más.

Fuente: "Elaboración propia"

1980: Decreto 7445 Se eleva a 10 el número de Supervisiones de Nivel Inicial

1985: Se crean cinco cargos de Secretaria Técnica de Jardín de Infantes (actualmente Supervisora Adjunta) cubriéndose inicialmente sólo dos cargos: Zona Norte y Zona Sur.

1991 1992: Se establecen 14 grupos de Supervisión.

1997: Se crean dos Grupos de Supervisión elevándose a 16. Esta cantidad se mantiene hasta el año 2017 en el que se crean más supervisiones llegando a un total de 21 Equipos Supervisivos, uno por cada Distrito Escolar).

### 2.3.2 a) Las Normas: Obligaciones, responsabilidades y prohibiciones.

El cargo supervisivo también es acompañado por normas que rigen el cargo. En relación a ello resaltan dos Reglamentos que abarcan el periodo de vigencia en el que se desempeñan las entrevistadas. En el siguiente cuadro, se enuncia la normativa respecto del rol supervisivo, junto con una breve caracterización de aspectos relevantes que rigen su desempeño acorde al momento en que las entrevistadas se han desempeñado. Normativas y características del sistema específicas y ampliadas, se adjuntan en el Anexo (4).

Tabla 4 Normativa de docentes y supervisores.

AÑO	NORMATIVA	CARACTERISTICAS	Tareas, funciones, acciones
1980	Reglamento escolar de la Ciudad de Buenos Aires. RESOLUCIÓN 626 1980	Enuncia Obligaciones del personal docente en general, luego de Supervisores escolares y más tardes de supervisor de Nivel inicial.	Supervisar, visitar, asistir, asesorar, fiscalizar, orientar, evaluar, hacer actas, informar a autoridades, estimular, promover reuniones, instruir, colaborar, formular, proponer,

	SECRETARIA DE EDUCACION		integrar equipo, fomentar intercambios..
2006	Reglamento Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución N° 4776 Sanción: 28 de diciembre de 2006 Publicación: 12 de enero de 2007	Además de obligaciones y responsabilidad de personal docente en general, agrega las del Equipo Distrital de supervisión, de personal docente de Nivel Inicial, de Supervisor/a de distrito y de supervisor/a Adjunto/a.	Contextualizar la política del ministerio a nivel distrital; articular; elaborar diagnostico; elaborar Planeamientos; Coordinar acciones; establecer vínculos; realizar reuniones; supervisar; asistir, asesorar, fiscalizar, orientar pedagógicamente; Evaluar (proceso y resultados) Hacer actas; Informar a la superioridad; estimular; coordinar; proponer; fomentar; efectuar seguimiento matricula. Verificar; ejercer contralo, asesoras a cooperadoras, promover distribución equilibrada de recursos...

Fuente: "Elaboración propia"

### 2.3.2 b) Los Diseños curriculares.

Los cambios curriculares acompañan la gestión de las Supervisoras del Nivel. Se adjunta en Anexo información relevante y se sintetiza en el siguiente cuadro.

Tabla 5 Síntesis Diseños Curriculares

AÑO	CARACTERISTICAS
1941-49	De la Secretaría de Educación denominado: Proyecto de instrucción primaria. Previa al desempeño de las entrevistadas. En relación al Nivel primario
1959	Anteproyecto: también en relación e integrado al nivel primario
1972	Currículum para el Nivel preescolar Especifico del Nivel Inicial
1982	Diseño Curricular para el Nivel Pre- Escolar

1989-91	Diseño Curricular para la Educación Inicial Se comienza a denominar Nivel inicial.
1990	Se elabora el anexo de Jardín Maternal.
2000 Vigente en la actualidad	Recoge los aportes de diversos documentos elaborados con anterioridad (resaltando por características propias.): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño Curricular para la Educación Inicial 1989</li> <li>• Anexo 1º Ciclo Maternales 1991</li> <li>• Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial 1995</li> <li>• La Evaluación en la Educación Inicial 1996</li> </ul>
Hasta la Actualidad	Hay gran cantidad de documentos y variaciones curriculares

Fuente: "Elaboración propia"

Los cambios curriculares ocupan importancia en el rol supervisivo. Ya sea como organismo de consulta, de opinión e indagación, sea como responsables de la transmisión y como garantes de su implementación. Ello es siempre tenido en cuenta en lo normado, por lo que brinda características al rol.

Como se verá durante la investigación, las informantes clave dan cuenta de lo expresado y su involucramiento.

Se incorpora en Anexos, fotografías de los diseños curriculares, así como principales características (5).

## CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

El siguiente grafico da cuenta de lo que se aborda en el presente capítulo.

Gráfico 1 Marco metodológico



Fuente: Elaboración Propia

### 3.1. Fundamentación y perspectiva

En Ciencias de la Educación comienza a pensarse en la sensibilidad subjetiva, narrativa, dialógica e implicativa que caracteriza a las aproximaciones cualitativas. La investigación opta por un estudio de caso múltiple, que hace foco en la metodología (auto)biográfica-narrativa. Ubicamos dentro del análisis cualitativo, al enfoque biográfico-narrativo. Bolívar y Domingo (2019) destacan al respecto: “Los nuevos géneros biográficos y narrativos tienen un potencial para representar la vida social y, como tal, se ha extendido hacia el campo de la educación” (p.10).

Un enfoque particular de la metodología cualitativa y hermenéutica pretende recuperar la información a través de la voz de sus protagonistas y comprender la realidad de su identidad y desempeño profesional vivido.

Esta narrativa, “no se circunscribe a dimensiones cognitivas reducidas al conocimiento y sus competencias, sino que trasciende a habilidades vinculadas con el saber y la sabiduría, fundamentales en cualquier proceso investigativo: analizar, comprender, reflexionar, historizar, conmemorar, interpretar, configurar” (Tao, 2018 p.486).

Se trata de comprender y transformar y no sólo de describir lo que se narra, y por ello atender a la voz de quienes cuentan su historia, su camino, adquiere un matiz primordial.

Los autores Bolívar y Domingo (2019) en este texto refieren:

Entendemos como narrativa, por un lado, la cualidad estructurada de la experiencia entendida o vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que –mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido. (p.21)

Esta investigación, está en congruencia con lo expresado por Fuster Guillen (2019):

Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. (p.202)

Recorrer historias en pedagogía implica ahondar en subjetividades, singularidades y profundos abordajes personales y profesionales, tal como lo implican Alliaud, Suarez, Feldman, Vezub (2008).

No se pretende con ello generalizar, pero si buscar una descripción de vivencias y experiencias y llegar a conocer el proceso de construcción de identidad del rol de las entrevistadas ya que la selección del enfoque biográfico narrativo a través de relatos de vida, profesional, de las protagonistas, habilita la reconstrucción histórica de la conformación del rol. El trabajo se propone profundizar con las informantes seleccionadas, aspectos de sus caminos recorridos de construcción del rol.

Ello supone, como lo describen Calvo y Barba (2013)”... emplear la práctica reflexiva, para así recordar con un orden lógico las vivencias pasadas que marcan ese desarrollo e interpretarlas en función de las características particulares del presente” (p.173)

Articular la biografía singular en un marco estructural, representando los datos individuales con un marco general. De eso se trata, del relato individual, su historia, su experiencia lo que da sentido a cada historia.

Considerando este giro narrativo como modo de “reconfigurar el conocimiento” (Domingo Segovia, 2021. p.1) dando voz a los sin voz, desde un uso atento al cuidado ético que todo el trabajo amerita y así se explicita en este documento.

Se procura dotar de sentido, de dar relevancia a la dimensión discursiva, donde los silencios, las pausas, la velocidad, el pasar por alto un tema, da también significado a la experiencia vivida y relatada.

“Este giro hacia la narrativa, como elemento organizador de la experiencia y fundamental para dar cuenta de la manera como se abordan las relaciones de significado en el sujeto, se constituye en el eje que da cuenta de la manera como el sujeto se relaciona, interpreta y significa, y cuyo punto de llegada ha sido el redescubrimiento de su subjetividad, de la manera como se produce el sujeto” (Lara, 2016 p. 109)

Es relevante para este trabajo ubicado en Argentina, destacar textos de Bolívar y Domingo(2006), con mirada puesta en Latinoamérica y la consideración ambos autores (2019, p.36-37) destacan sobre trabajos de Jorge Balán con su aporte sobre historias de vida; los trabajos de Daniel Suárez desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires quien considera y desarrolla esta metodología; el “ Archivo de Historia Oral del Instituto Di Tella de Buenos Aires,” con la revista Voces recobradas, y la “Asociación de Historia Oral “ («Ahora») que promueve el uso de fuentes orales en la investigación histórica; y además el “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC), coordinado por Luis Porta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que edita una revista (Revista de Educación), en que se publican numerosos trabajos en esta línea” (p.44-45).

Esta metodología permite recoger la experiencia vivida, como aspectos primordiales del desarrollo profesional (Hichim Aguilar y Reyes Chávez ,2013; Calderón Almendros,

2014) y ello nos abre a una narración retrospectiva de las protagonistas y la posterior reconstrucción.

El auténtico potencial de la investigación biográfico-narrativa reside en el hecho de generar conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta, especialmente pertinente, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico. (Bolívar y Domingo ,2019, p.24)

Con este aporte de referentes sobre el enfoque es que se resaltan aspectos nodales.

“No toda narración aporta conocimiento” recalcan Bolívar y Domingo (2019, p. 26). Por ello es necesario hacer foco en hallar incidentes críticos o puntos de inflexión a través de entrevistas biográficas abiertas.

Como claramente menciona Bolívar (2012): “El objetivo de una investigación biográfica es la narración de vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras)” (p.85).

Un enfoque biográfico-narrativo se propone ahondar en las historias de vida, buceando en significados. No se trata de una mera descripción de hechos, sino entrelazamientos con el contexto, procesos personales, incidentes críticos personales y profesionales, experiencia profesionales, hitos y hechos que les dan tono singular y particular a cada acto.

Encontrar hitos implica toparse con hechos, eventos, cicatrices o celebraciones que adquieren un significado particular para aquel que lo vive. No se trata de un hecho histórico que de por sí tiene relevancia. Este se ensambla con particularidades de contexto individual, particular, con sentimientos y vivencias que lo hacen únicos, importantes para cada quien y dotan de significado y sentido a un momento determinado en sus historias personales y profesionales.

Se entrelazan pasado, presente y futuro:

[...]la interpretación y escritura del pasado personal no es un proceso desapasionado de reproducir lo que era, al contrario, es un producto del presente y los intereses, necesidades y deseos que le asisten. Este presente es en sí mismo transformado en y a través del proceso llevado a cabo. Existen, pues, unas relaciones dialécticas no solo entre pasado y presente, sino también con el futuro. (Bolívar y Domingo, 2019, p. 21)

Es entonces, una profundización sucesiva en las narraciones, contextualización, triangulación de un relato polifónico” (Domingo y Bolívar, 1996, p.17) en el que se busca hacer una triangulación entre las historias relatadas para encontrar puntos comunes o diferencias y de compatibilizar y analizar el paisaje exterior (los hechos y acontecimientos) desde un análisis paradigmático, con el paisaje interior (pensamientos, sentimientos, opiniones) desde las narrativas.

Serán los restos e indicios de memoria, cargados de significados, valores, sentimientos e identidad, los soportes analizadores y catalizadores desde los que surgirán los relatos de vida cargados de significados particulares, contextuales y experienciales y las intenciones presentes, que los hacen recordados. (Domingo ,2010. p.127)

Se trata de recoger relatos de sus vidas, ya que estos relatos “...hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial...” (Bolívar y Domingo 2019. p.25) así se recoge “la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción “(p.16).

Con este enfoque pretende dar luz a través de otra mirada, otra posibilidad de conocer el rol supervisivo, que, desde las experiencias, las memorias de las trayectorias narradas en primera persona, pueden aportar. La metodología biográfico-narrativo contribuye al enfoque que este trabajo pretende dar, al atender, escuchar y analizar la voz y las historias de vida de cada participante, desde sus caminos transitados.

Se busca también garantizar la diversidad de miradas y reacciones/acciones/estrategias, así como profundizar en el rol, atendiendo a un mundo cambiante, complejo y diverso, donde las historias de vida y las biografías parecen tener una importancia nueva... desde una mirada donde se las considera como modelos (Bolívar y Porta, 2010).

Tabla 6 La metodología Biográfico narrativa: breve síntesis del enfoque

Características más sobresalientes	Se inicia con la escucha activa y la participación y se termina cuando se satura la información.
	Es una aproximación al conocimiento para aprender, transformar y mejorar la educación
	Esta cruzada por la ética como determinante
	No debe ignorar silencios
	Requiere el “ojo ilustrado”/ “Oído entrenado” : Ver qué dicen para analizar e interpretar .
	Implica estadios reflexivos , no sólo sobre lo que aconteció sino profundizar para provocar la mejora.(saber qué hacer para mejorar)
	Pueden complementarse técnicas y métodos de análisis cualitativos y cuantitativos.
	Puede ser de Caso único o estudio multicaso , de individuos o centros educativos.
	Requiere tiempo
Pretende	Comprender conocimientos narrativos
	Sacar el lado oscuro, oculto, lo silenciado,
	Rescatar la voz, los sentimientos y emociones de los protagonistas.
	Intención y perspectiva (describir-interpretar-comprender)
Requiere de Investigador e informantes: interrelación mutua a través de	el diálogo , reflexión y compromiso de los participantes
	la auto interpretación dialéctica y en la reinterpretación dialéctica : contar, narrar su historia y dialogar entre ambos
	no es rápida ni sencilla, conlleva el compromiso de todos .
	Relevar que sea un trabajo de calidad, contextualizado y significativo.

Respecto de aspectos formales que deben anticiparse y definirse previamente	Delimitar desde qué mirada se realiza (Una investigación, la Administración pública, el Sujeto , etc.).
	Definir con anticipación si se determinarían categorías previas o temáticas emergentes.
	Predeterminar previamente todo el diseño investigativo (cristalizado previamente).
	Definir desde que informantes (quienes, como, cuando, donde, porque).
Implica un código ético	Resguardar el anonimato
	Guardar confidencialidad
	Ética situada: creación de confianza, mutua motivación y consentimiento revalidado continuamente.
En relación a la etapa de Análisis de datos	Requiere de una cascada de profundización reflexiva
	Esta atenta a la saturación
	Debe alcanzar una comprensión profunda
	Demanda la creación de un sistema de categorías
	Implica la validación de la información a través de triangulación de datos de los propios informantes.
	Se realizan análisis verticales y horizontales
Análisis Vertical de caso	1.- identificar hitos, hechos , sentimientos
	2.- reconstrucción de la historia individual: Presentación, contexto, viñeta de datos y narración con estructura
	3.-narracion de la Historia de vida
	4.- validación dialéctica con los informantes
	5.- reajuste del informe
Análisis Horizontal, se plasma en :	Tema por casos
	Tema por atributos
	Tema por temas

Fuente: Elaboración propia.

### **3.2. Diseño de Investigación**

Dentro del plan metodológico de investigación se tienen en cuenta aspectos relativos a la selección del tema, su viabilidad y necesidad de abordaje y el valor innovador que la propuesta pretende otorgar a la temática seleccionada. Si bien no se estructura un diseño predeterminado y se cuenta con la creatividad y libertad para su realización, se tiene en cuenta todos los aspectos del recorrido con la suficiente flexibilidad como para dar cabida a las temáticas, historias y derivadas se pudieran producir en su desarrollo.

El proceso de investigación consta de un proceso de profundización reflexiva (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, Bolívar y Domingo, 2019; Kelchtermans, 1993), compuesto por diferentes estadios, procesos y fases de profundización teórica, entrevistas, reflexión y análisis, debate con las informantes clave y validación dialéctica en ellas sobre los resultados que se van obteniendo.

Se pone énfasis en los pasos preliminares, así como en la fase de desarrollo de la investigación, las que a continuación se detallan.

Etapas

- ❖ Selección de tema e indagación bibliográfica
- ❖ Selección de informantes clave y el trabajo personal de investigación
- ❖ Selección de instrumentos de recolección de datos
- ❖ Entrada en campo: Recolección de datos: Implementación de entrevistas
- ❖ Análisis de datos, Profundización comprensiva: categorización e integración

#### **3.2.1. Selección de tema e indagación bibliográfica**

Haciendo camino al andar en el buceo de la investigación se abordan dos aspectos previos al comienzo de la investigación en sí.

3.2.1 a) Selección del tema: la supervisión educativa.

Profundizar sobre el tema Supervisión educativa y construcción del rol, es y ha sido toda una decisión. Desde lo personal recuerdo el camino transitado en la formación sobre el rol, donde prevaleció la autoformación, la búsqueda de interlocutores válidos que pudieran ser formadores de mi recorrido, entre ellas supervisoras, capacitadores y la

búsqueda incesante de bibliografía la que no era tan abundante ni específica respecto de mis intereses o búsqueda de conocimientos. El interés en ampliar la capacitación formal, dentro del marco de un concurso, los aprendizajes que pueden adquirirse al transitar el cargo suplente y otras posibilidades de conocimientos del rol, han sido parte de trayectorias comunes de algunos supervisores, aunque no de todos.

Las implicancias personales, los vínculos, las propias preguntas y las de los otros, conocer caminos diversos para llegar a un mismo rol, conocer diversos desempeños, en fin, ahondar en la temática es un desafío que requiere compromiso y a la vez implica emociones como pasión por la educación, vocación e interés por conocer, aprender y a la vez transmitir.

Conocer diversas opiniones, fortalezas para llevar adelante un rol, dificultades operativas, momentos históricos, contextos diversos, etapas personales, formación profesional, son temas que brotan en todas las trayectorias que se transitan al llegar o para llegar a un rol, que, si bien es a veces cuestionado, requiere de valor y formación al ser ejercido. Transmitir recorridos de otras personas en este sentido ha sido (y es) la motivación que moviliza el trabajo de investigación.

### 3.2.1 b) Lectura e indagación bibliográfica sobre el tema y sobre la metodología

Se realiza la revisión sistemática de la literatura a fin de fortalecer los conocimientos sobre el tema, ya sea desde los aportes académicos del rol supervisivo, así como de la metodología seleccionada.

A tal fin se revisan las bases de datos WOS y ERIC, como la principal base de investigación en educación. Y se complementa con una revisión tematizada por las revistas latinoamericanas, especialmente en Scielo.

En relación a la búsqueda bibliográfica realizada, con el término “Investigación Biográfico Narrativa” en castellano o como posibilidad brindada por cada buscador “*Biographies narrative*” en inglés, seleccionando (tan sólo y a modo de ejemplo) la franja dentro de los últimos 5 años (desde 2017 a 2021) y por criterio de Relevancia, puede sintetizarse el siguiente cuadro:

Tabla 7 Síntesis artículos académicos

Buscador	Cantidad de Artículos
Web Of Science	43 ( en español e inglés)
Eric (origen anglosajón por lo que aporta bibliografía en inglés)	100
Scielo	17 (en español, portugués y francés)

Fuente: “Elaboración propia”

### 3.2.2. Selección Informantes clave y el trabajo personal de investigación

#### 3.2.2 a) Selección de informantes

Este punto amerita una mirada singular de quienes conforman el núcleo de informantes y sus características.

De la gran cantidad de supervisoras que pudieran seleccionarse, la selección de casos de estudio se hizo de manera intencional. Es así que se decide un recorte de entre un grupo de supervisoras que comparten las siguientes condiciones, destacadas en el cuadro siguiente.

Tabla 8 Características de las entrevistadas seleccionadas.

Cargo	Todas han sido Supervisoras Escolares (Pedagógicas) por más de 10 años.
Recorte temporal inicial	Se desempeñaron en sus cargos al momento de la creación de los J.I.N.
Recorte temporal final.	Se desempeñaron como supervisoras hasta 2008 (momento en el que una se jubiló, y dos tomaron cargos jerárquicos superiores).
Experiencia	Han sido docentes en diferentes cargos (Supervisora, maestra, personal de conducción) en el momento de la creación de los JIN (Hito en la Ciudad en el nivel)
Otras experiencias profesionales.	Han tenido experiencia como profesoras del Nivel, en tareas gremiales, en áreas y direcciones jerárquicas.

Significatividad	Han sido supervisoras significativas dado el reconocimiento del grupo de supervisoras, directivos, docentes y comunidades.
Pluralidad	En la selección se tuvo en cuenta poder tener diversidad de miradas y posturas.
Viabilidad y participación	Se ha contado con supervisoras que han estado dispuestas a participar de las entrevistas. De hecho, no sólo no pusieron objeción, sino que demostraron entusiasmo y alegría en participar. Además, comentaron su sorpresa por la iniciativa.
Interés	Han mostrado interés en participar, en responder preguntas, contar sus historias, recordar su trayectoria y brindar opiniones.
Co-autoría	Han sido colaboradoras participantes y activas en la re-elaboración de sus historias.
Disponibilidad (tiempos y recursos personales )	Han accedido a participar de inmediato (posibilidad de acceso a la investigación y a los recursos tecnológicos utilizar)

Fuente: Elaboración Propia.

Tarea primordial entonces, explicitar la selección de las entrevistadas y sus características, lo que no ha sido un tema menor en este trabajo. Muy por el contrario, más allá de las características que se mencionan, ha sido sumamente valioso contar con su colaboración para participar de la investigación.

Es de considerar que habría muchas más supervisoras a seleccionar con parecidas características, pero de entre todas se seleccionan las informantes claves según criterios de conveniencia, con la intención de poder asegurar la accesibilidad y participación en la investigación. Ello implica considerar que de las tantas supervisoras a las que se podría haber accedido para realizar la investigación, se han seleccionado a las tres participantes, por proximidad, cercanía de acceso y una buena y abundante comunicación.

Para la selección de las supervisoras como informantes clave de la información que se releva, se tienen en cuenta sus trayectorias no sólo como supervisoras sino como asesoras y directoras de áreas, profesoras en profesorado del nivel, su reconocimiento social y entre grupo de pares, el tiempo transitado en el rol de más de 10 años, habiendo transitado

con anterioridad todos los cargos directivos y docentes requeridos desde lo normado, además de su disponibilidad en tanto replicadoras de conocimientos sobre el rol.

Se trata entonces de un estudio multicaso o estudios de caso “intrínsecos”, los que tienen un sentido en sí mismo y son en cierto modo referentes (Stake, 1998).

La selección, adquiere relevancia ya que deben reunir determinadas características como buenos informantes, buenos comunicadores, ricos y buenas historias, contener un grado de ejemplaridad y puedan aportar pistas a través de sus relatos que den cuenta de poder responder los objetivos de la investigación dado lo cual se enuncia aquí como una fase inicial de la entrada en campo en el desarrollo de la investigación.

### 3.2.2 b) El trabajo personal como investigadora

Apenas seleccionado el tema y metodología de investigación surge la necesidad de encuadrar mi rol en el trabajo y esto no ha sido un tema menor. Al compartir el rol con las entrevistadas y haber compartido parte del camino y trayectorias profesionales en los distintos roles, es interesante mencionar mi vínculo con cada una de ellas. Una de ellas fue supervisora en el distrito donde yo me desempeñaba como maestra jardinera; la segunda fue supervisora cuando mi desempeño fue como directora en el mismo distrito y cuando mi rol fue el supervisivo y la tercera de las entrevistadas, ocupaba un cargo superiormente jerárquico.

Cabe comentar, que cada una de ellas fueron referentes en mi gestión, ya sea por sus asesoramientos, acompañamientos en mi labor, por haberme facilitado libros y material para mi formación, así como han sido referentes con sus conductas y procedimientos.

Ello me propuso la búsqueda de posicionamiento de igual estatus con las informantes al haber sido supervisadas por ellas en mis diferentes roles, horizontalizar la conversación y tener en cuenta que han sido modelos que he tenido en cuenta en mi formación, sin que ello repercuta en el rol de investigadora y de entrevistadas, que me propongo preservar.

Ha sido determinante recortar el periodo de la investigación, a un momento en el que no compartí el mismo rol con las entrevistadas, como otro recurso más para mantenerme fuera del estudio. Por todo ello es muy necesario un trabajo personal, teniendo como premisa la investigación y sus objetivos sin dejarme influir por preconceptos o conocimiento del rol y que esto no fuera impedimento de la escucha atenta sobre la que

medité y trabajé personalmente durante mucho tiempo previo a la realización de las entrevistas. Fuster Guillen (2019) replica el término “mente en blanco” al considerar las innumerables revisiones de una misma entrevista, lo que puede asimilarse al presente proceso realizado.

Apoyan este concepto sobre el rol del investigador: “El investigador no puede limitarse al papel de «escriba», «que toma nota fiel y exacta de lo que dice quien habla, reduciendo al mínimo sus comentarios” (Goodson, 2003 p. 746 en Bolívar y Domingo, 2019).

Durante la elaboración de las preguntas o guías generales temáticas a indagar, se ha considerado no abandonar el dialogo, pero si evitar comentarios o valoraciones, considerando sólo los aportes que pudieran dar lugar a la consecución de la entrevista. Fuster Guillen (2019) retoma conceptos de Van Manen (2003 p.223) en la que se valora el trabajo previo que ha de realizarse por parte del investigador respecto de aquellos datos e información que desea explorar. Poner el foco en la escucha ha sido mi norte.

Y en este sentido la indagación bibliográfica y la capacitación, sobre el desempeño del rol investigador, la orientación del director de la tesis y los cursos a los que he sido invitada a participar durante estos últimos años, en la Universidad de Granada, son pilar y norte en esta formación y posicionamiento.

En los demás estadios de la investigación se hace eje en considerar las entrevistas, las devoluciones de las desgravaciones y por sobre todo el cuidado ético y el compromiso del trabajo: conocer como devinieron en supervisoras desde su propia voz.

### **3.2.3. Selección de Instrumentos de recolección de datos**

La recolección de datos se realiza en dos etapas, siempre haciendo foco en el cuidado ético, aspecto cuidado transversalmente en el presente trabajo. La primera, relativa a los primeros contactos y la segunda, a realización de las entrevistas.

García (2007) incentiva la implementación de estrategias creativas, mediante la implementación de tres fases: una primera fase para la construcción de un Biograma, reconociendo hitos, hechos relevantes, sensaciones; a continuación, la identificación de núcleos relevantes en entrevistas semiestructuradas y finalmente la triangulación con el mismo entrevistado.

Para recolectar, gestionar y analizar datos se utilizan los siguientes instrumentos:

- 1) **Entrevista biográfico-narrativa en profundidad**, a modo de conversaciones sobre temáticas, relatos de experiencia, reflexiones y otras cuestiones relativas al desempeño como supervisora. No existía un guion de entrevista, pero si existía una mirada ilustrada, una experiencia profesional y una fundamentación, no para orientar las preguntas, pero sí para matizar, comprender, ubicar el dialogo y el relato que se genera en la entrevistas. Son de los propios relatos de donde surgen las temáticas emergentes, los énfasis o los silencios sobre los que cabría profundizar hasta comprender a fin de no olvidar aspectos o matices que la literatura pone en valor o cuestión. Se contó con dos o tres pautas orientativas que marcaron el estilo de cada grupo de entrevista.

Lo que si existió, fue una guía orientativa, a fin de considerar y no omitir temáticas que a priori podrían ser interesantes de indagar, de acuerdo a lo surgido de la indagación bibliográfica previa sin dejar de hacer fluir los relatos propios. El discurso fluye siguiendo sus relatos y de él emergen las temáticas que las entrevistadas han considerado relevantes. Esto queda ilustrado, más adelante, en el cuadro 10.

El guion, por tanto, no guía la entrevista, sino ayuda a integrar y estructurar el discurso y en todo caso, detectar puntos que no se abordan espontáneamente.

Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2006) manifiestan la relevancia de las entrevistas (abierta, semi-estructurada y estructurada), en especial las dos primeras categorías a utilizar en la metodología cualitativa, caracterizándolas como “...*más íntima, flexible y abierta*” (p.597) siendo éstas las elegidas para su implementación.

- 2) **Biogramas**, son la representación de hechos y puntos críticos representativos de caminos y trayectorias profesionales y personales. Bolívar y Domingo (2019) los definen como “representación cronológica de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona, a lo largo de un eje temporal que se desarrolla entre el nacimiento y el momento actual”. González Monteagudo (2007) tendiendo puentes aportan la cualidad de “facilitar una primera representación de la trayectoria personal organizada en torno a la familia, la escuela y otros ambientes”. (p.97). Sirven para seguir la línea argumental de lo relatado, fijar hitos y momentos relevantes, marcar hechos significativos, son parte de una Biograma, esquematizando y ayudando a

visualizar lo expresado, dando así una visión global a la totalidad de la vida que es relatada. (Domingo Segovia, Domingo Martos y Martos Titos, 2017).

3) **Líneas de vida:** son cronogramas personalizado sobre hitos e incidentes que se suceden en la vida de una persona y su interpretación (Parrilla, 2009).

4) **Historias de vida: Relatos de vida.** Bolívar y Domingo (2019): “Estudiamos la biografía de una persona por el relato de esa misma vida” (p.22) y dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional e institucional, de configuración de identidades, posibilitando también, la narrativización de la experiencia adquirida, recuperar el saber y memoria individual o colectiva, poniendo la situación actual (p.10).

“Elaborar la propia concepción del mundo consciente y crítica-mente..., participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y supinamente que nuestra personalidad sea formada desde fuera”. (Gramsci, 1978, 12, en González Monteagudo, 2007, p.101)

Las historias de vida construyen y dan sentido a una vida, conteniendo vivencias, acontecimientos y circunstancias que la marcan y dirigen: allí se recuperan elementos del pasado que el narrador considera relevantes, y constituyen caminos que, si bien únicos y personales, dan idea de experiencias y trayectorias vividas y transitadas, construyendo y dando identidad a un rol y a un modo de desempeño.

Para la elaboración de estas historias de vida, se cuenta con los relatos apelando a sus memorias, recuerdos, escritos, registros, imágenes u objetos personales que acompañen sus dichos (González-Giraldo, 2019)

Son esos relatos los que dan curso a la investigación:

Narrar la historia de una vida, es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración. La narrativa da lugar a la historia de vida, es decir, los espacios biográficos de la experiencia humana. (Bolívar y Domingo 2019.p.17)

Peregrina., Blanch, González y Nicolau (2014) resaltan “cada vida como única y a la vez interrelacionada con su contexto” (p72) . Así, es relevante “dar voz y escuchar de manera auténtica a los protagonistas de nuestros estudios” (Susinos y Parrilla, 2013 p.88)

Se trata así de entender la vida como un todo, analizándola sin fragmentar, sino comprendiéndola desde sus múltiples interrelaciones (Moriña, 2016).

### 3.2.4. Entrada en campo: Recolección de datos. Implementación de entrevistas

En una primera etapa, previa a la realización de las entrevistas, se establece el primer contacto con cada una de las entrevistadas en la que ha sido valioso considerar su inmediata y abierta conformidad a participar, como ya se explicitó, abocándose de lleno y sin cuestionamientos previos, depositando gran confianza en la implementación de la investigación. Esta etapa es nodal en todo establecimiento de contacto con las entrevistadas, dado el cuidado ético que requiere la investigación y el compromiso mutuo adquirido. Se abordan en este momento temas referidos a su participación y el trabajo.

#### *Desarrollo de las entrevistas*

Han sido individuales y al momento de la realización de todas ellas, ninguna de las participantes tenía conocimiento de la cantidad de las entrevistadas ni de su identidad. Solo al finalizar la ronda de tres entrevistas a cada una y por pedido de una de ellas, se les dio a conocer quiénes eran las demás entrevistadas, de lo que surgieron comentarios de congratulación y simpatía. “El "experto" es el mismo entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado. Nos interesan el contenido y la narrativa de cada respuesta” (Hernández-Sampieri et al., 2006 p.599) y ello ha sido eje del accionar en el rol de entrevistadora.

Fuster Guillén (2019) rescata de algunas características generales de las entrevistas, como el silencio. Estar atento a silencios los denomina “silencio significativo” (p.224) los denomina), atentos a rescatar memorias y con ello evocar situaciones y sentimientos, para retomar la conversación, recoger la experiencia y analizar sus resultados para la posterior elaboración de el o los informes pertinentes.

Se detallan algunas características singulares de las entrevistas realizadas:

- ❑ Las entrevistas han tenido un promedio de 1,50. hs. de duración aproximada cada una y se realizaron entre junio y diciembre de 2020 con una frecuencia variable.

Tabla 9 Fechas de entrevistas realizadas durante 2021.

<i>Entrevistadas</i>	<i>Entrevista 1</i>	<i>Entrevista 2</i>	<i>Entrevista 3</i>
ÁMBAR	9 de junio	09 de octubre	15 de diciembre
JADE	24 de junio	10 de octubre	22 de diciembre
ÓPALO	10 de julio	14 de octubre	16 de diciembre

Fuente: “Elaboración propia”

□ Rasgos distintivos de las entrevistas realizadas

Si bien se ha explicitado que las entrevistas han sido abiertas, permitiendo emerger claves, hitos y situaciones relevantes, puede observarse que las mismas suelen organizarse en función de temáticas comunes.

Tabla 10 Síntesis de rasgos distintivos de entrevistas realizadas

<i>Entrevista</i>	<i>Aspectos relevantes abordados.</i>
Primera	Vida familiar, formación docente y directiva.
Segunda	Rol supervisivo y sus desempeños
Tercera	Temáticas específicas del rol.

Fuente: “Elaboración propia”

- ❖ Entrevista 1 (abierta). Disparador de recuerdos: se sugiere comenzar a relevar sus carreras docentes, características familiares, primeros trabajos docentes, tendiendo puentes aportan la cualidad de *“facilitar una primera representación de la trayectoria personal organizada en torno a la familia, la escuela y otros ambientes”* (González Monteagudo, 2007 p.97).
- ❖ Entrevista 2 (abierta con una pregunta disparadora): Se apunta a considerar como fue su trayectoria en específico al rol de supervisión. Para ello luego de un breve diálogo para retomar la conversación, se realizó una pregunta:” En la charla anterior, has comentado tu primera experiencia en el cargo de supervisora. ¿Recordás cómo fue ese día? ¿Podrías comentarlo?”. Es muy significativo que las tres entrevistadas hicieron un gesto similar de recuerdo, con sus ojos mirando hacia un costado y arriba y con una sonrisa. Esta pregunta ha sido generadora de relatos y vivencias específicas sobre el rol, pregunta detonante de expresiones verbales y emocionales.

Estas segundas entrevistas terminan con un pedido de mi parte para el tercer encuentro. Así se les solicitó tengan preparada: una foto de cuando eran supervisoras, un objeto relevante que hayan usado durante el cargo y un escrito. Ante las dificultades mencionadas sobre no tener ningún escrito, se sugirió pensar y evocar algo que hayan escrito durante el desempeño de su rol como supervisoras.

❖ Entrevista 3 (abierta considerando los tres elementos solicitados): a fin de abordar determinados temas relativos al rol, tareas, recorridos y trayectorias, entre otros. Es que se solicitan los elementos mencionados, nuevamente como movilizadores. El encuentro comienza, nuevamente, retomando aspectos del encuentro anterior y es esta ocasión con el trabajo de los elementos solicitados de lo que surgen vivencias, relatos y hasta emociones valiosas. Respecto de la foto: Parrilla (2009) recuerda:

[...] el análisis de la foto, una sesión en la que cada participante, elige una foto de su vida y rememora a través de ella los acontecimientos, sentimientos y emociones vinculados a la misma. (p.108)

Concuerda Moriña (2017) considerando la utilización de imágenes como medio más abierto, menos estructurado, más creativo y hasta menos intrusivo, sin desdibujar el foco y haciendo uso de la memoria afectiva sobre lo vivido.

En congruencia con ello se solicita a las entrevistadas, una foto, para rememorar momentos, vivencias recuerdan momentos valiosos y es así que surgen entre otros temas: el trabajo en equipo con todos los equipos directivos y colaboradores, el homenaje al momento de la jubilación (y sentimientos vividos), seminarios sobre el rol supervisorio como una de las formas de formación en ese momento entre otros comentarios.

En relación al objeto, dos de las entrevistadas muestran una lapicera fuente recibida como regalos por familiares, en momentos profesionales significativos, como al tomar cargo de supervisora y ello da lugar a conversar respecto de diversos documentos escritos, pero por sobre todo surgen sensaciones y sentimientos en relación al “hacer” como supervisora. Otra entrevistada elige una cartuchera y una imagen de la una virgen. Conversaciones y significados y al respecto se incorporan durante la investigación (Anotación de campo en entrevista).

Luego de conversar largamente sobre esos objetos y sus significados en relación al rol, se les preguntó: “¿Si tuvieras que regalárselo a una supervisora que recientemente comienza el rol, con qué frase se lo legarías?” y con esta pregunta se logra llegar al objetivo de la solicitud que refiere a valores, emociones y lo que pudiera surgir.

Coincidentemente las tres (cada una en su entrevista) dijeron “... esta no se la regalaría, le compraría otra...” y una vez aclarado eso, surge el mensaje: “que te acompañe, que te de fuerzas, a mí me acompañó, reflexiona sobre lo que escribís y cómo lo haces” entre otros comentarios.

-Vinculado con lo “escrito”, lo que se propuso para indagar a aspectos específicos del quehacer del supervisor surge: un proyecto, una investigación, y los informes de visitas realizados en cuadernos de actuación, con gran cantidad de sugerencias y recomendaciones. Se culmina la última entrevista con una final abierta (Anotación de campo en entrevista).

- Como se explica con anterioridad, las entrevistas tienen un trabajo de co-propiedad o co-autoría y se reitera que el análisis se realiza con las devoluciones de cada entrevista. Luego de cada devolución de la entrevista se analiza el contenido y se prepara la siguiente ronda de encuentros en función de los objetivos que cada entrevista se propone.
- Nótese además que a modo general no se realizaron preguntas directas o cerradas, sino que se ha transitado la búsqueda de estrategias para que hacer surgir comentarios sin guionar temáticas. En definitiva, no se trata de preguntar lo que queremos saber a modo de colonización de la palabra o la temática, sino de dejar fluir aquellas palabras, temáticas y sensaciones que cada una deseara hacer surgir. Se trata de dar centralidad a los relatos dando significado personal y subjetivo a cada hecho que narra, es decir, que interpreta cada persona de ese hecho particular que destaca.

*“La vida no es la que vivimos,  
sino cómo la recordamos para contarla”.*

*Gabriel García Márquez*

### **3.2.5. Análisis de datos, Profundización comprensiva: categorización e integración**

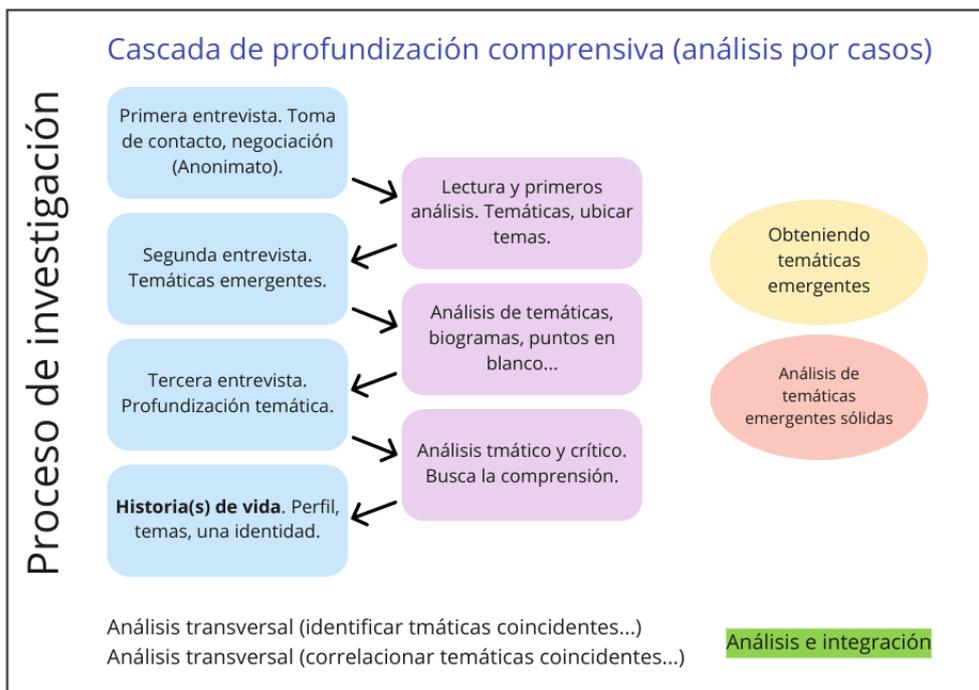
Se realizan análisis verticales (de cada caso) y horizontales (transverzalización de entrevistas) atendiendo a regularidades y no a comparaciones, a modo de cascada de profundización reflexiva, Para ese análisis se tienen en cuenta las temáticas emergentes de las propias entrevistas. Sin dejar de lado, categorías que pudieran realizarse surgidas del marco conceptual y los objetivos de la investigación.

“La mayor dificultad de esta técnica se encuentra en la fase de análisis e interpretación de los contenidos. Para alcanzar una mayor operatividad es preciso llevar a cabo dos tipos de análisis: uno “vertical”, de cada relato; y otro “horizontal”, sobre el conjunto

de todos los relatos. De ambos análisis se obtiene un núcleo central de toda la historia.”  
(Jiménez-Díaz, 2012 p.33)

Para llegar a mayor conocimiento y profundización de los análisis se usan procedimientos propios de teoría fundamentada (preguntas sucesivas y codificación emergente) así como de análisis crítico del discurso. Sobre la base de Kelchtermans (1993) de cascada de profundización reflexiva, se grafica el trabajo realizado en la siguiente figura.

Gráfico 2 Entrevistas biográficas siguiendo una cascada de profundización reflexiva.



Fuente: "Elaboración propia".

#### a) Categorías de análisis

Los pasos seguidos refieren a: a) la lectura y análisis bibliográfico del marco teórico b) se pone el énfasis a la lectura y el análisis profundo de las entrevistas (vertical y transversal), c) elaboración de categorías a través de las entrevistas (modo habilitado por la metodología), d) análisis de las categorías desde la teoría y su correlato y plena observación de temas “presentes y ausentes” en las entrevistas.

Como la investigación de basa en cascada de profundización reflexiva, se ha alternado la obtención de datos, análisis de datos y devolución a las informantes de los resultados del análisis para su validación. Es en esta etapa de análisis en el que se enfoca a encontrar la

esencia que los datos obtenidos transmiten, a través de una reflexión macro y micro temática, desde una aproximación holística, selectiva y considerando temas centrales, subtemas (Fuster Guillen, 2019). Pero la clave es que parten y forman parte de las vidas, de los relatos, de los argumentos centrales de las informantes clave. La definición de estas categorías emergentes de los relatos y conversaciones en profundidad requiere de lectura y relectura dada la característica circular del análisis a modo de cascada de profundización reflexiva.

b) Integración de resultados, obtención de conclusiones y elaboración del informe.

Se ha trabajado en esta integración a través de profundización en las lecturas de la entrevistas y relecturas incrementales sucesivas dando lugar a extraer nodos a ser considerados prioritarios para su análisis.

*“Las tareas de obtención de resultados y verificación de conclusiones implican el uso de metáforas y analogías, así como la inclusión de viñetas donde aparezcan fragmentos narrativos e interpretaciones del investigador y de otros agentes, constituyéndose en procedimientos útiles para esta fase que culmina con las oportunas estrategias de triangulación, auditoría y validación "cara a cara" con otros investigadores y agentes del contexto” (Rodríguez Sabiote, Herrera Torres y Lorenzo Quiles, 2005 p.146).*

Al respecto Martín Muñoz, Gálvez González y Amezcua (2013) explicitan el objetivo último de producir conocimiento de toda investigación para lo que requiere su publicación a través de “un informe final, un texto escrito..... el que debe dar cuenta de forma coherente y clara de los hallazgos encontrados y de la metodología empleada para ello” (p.84)

Esta mirada ha sido guía en la presente elaboración.

### **3.3 Validez dialéctica y triangulación**

En primer término cabe considerar el concepto de validez en investigación cualitativa (Flick, 2015; Bolívar y Domingo, 2019), particularmente como proceso de co-implicación en construir una verdad/argumento compartido que cuente con el beneplácito

de investigador e informantes clave. De ahí que todo se haya sometido a procesos de validación dialéctica con los informantes.

Se parte también y es clave, en la credibilidad de lo investigado de dos principios. El primero es contar con un compromiso y un propósito compartido por la búsqueda de la comprensión de lo que sucede y de las implicancias que de ello se derivan. Y el segundo es la sistematización de trabajo, la profundización reflexiva y la búsqueda de relatos, argumentos alternativos, discrepantes o que contrasten lo ya evidente por el discurso.

En relación al concepto de validez, Anderson y Herr (2007) tienen en cuenta la “espiral de ciclos de reflexión” durante el proceso de análisis. Exaltan la validez y confiabilidad del proceso de investigación a través de un espiral de reflexión en la que se desarrolla, analiza y profundiza en el estudio. Estas tramas y vivencias personales, dejan huellas e improntas profesionales y de allí la relevancia de rescatarlas para aprender de ellas. Y consideran: la “validez democrática”, referida al doble trabajo del investigador con las entrevistadas en un proceso de co-autoría y colaboración; la “validez catalítica” en referencia al “grado en que el proceso de investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla” (Lather, 1986,p.272) y por último a la “validez dialógica” en la que el presente trabajo ha explicitado varias oportunidades, el trabajo conjunto de análisis y revisión y evaluación (p.9). En vínculo con esta última validación, Domingo, Navas, Trujillo, Martos (2007) enfatiza el proceso de negociación entre informantes e investigador como relevante de la función de validación de la información y datos recolectados.

Como se reitera durante toda la investigación, al tratarse de historias de vida, la ética y el cuidado hacia las historias relatadas, confluye también en el cuidado ético en su tratamiento, análisis y consideración, en concordancia con el tratamiento ético considerado por Bolívar y Domingo (2019) con respecto al posicionamiento del investigador “situado entre sus experiencias y las voces del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido” (p.10).

### 3.4 Ética de investigación

Adentrarse en la experiencia vivida toca un núcleo personal, individual y único de quien lo relata y para quien lo escucha, lee, analiza o estudia, requiere un compromiso ético y cuidados con lo que el investigador debe comprometerse durante toda la investigación.

Rappoport, Monarca y Fernández González (2013) en relación a la investigación cualitativa, mencionan la posibilidad de “conocer múltiples factores involucrados” (p.212-213), en este caso en situaciones inherentes al rol supervisivo. Los mismos autores hacen foco en las normas éticas “relativas al consentimiento informado de los entrevistados y la preservación del anonimato” (p.214).

Garantizar la calidad es la premisa de toda investigación. Ello es tan relevante que el cuidado ético, amerita un acápite singular. Observar planteamientos éticos demandan cuidar los contactos previos, considerar el encuadre, informar sobre el anonimato requerido, orientar y responder a preguntas y estar atentos a inquietudes que las entrevistadas pudieran solicitar. Durante el proceso de investigación se está pendiente de la escucha activa y atenta, a necesidades, al tratamiento de la información y a los requerimientos que surgieren. Del mismo modo se procede durante los trayectos de “ida y vuelta” de las entrevistas (desgrabadas y transcriptas) y considerar este proceso como una real co-autoría.

Las narrativas no se producen si no hay dos: un investigador, que pregunta, crea clima, escucha, indaga, y un narrador que responde, apela a su memoria y comenta con sentido y sentimientos. Esta narrativa es el fruto de ese proceso dialógico. (Larrosa Bondía ,1995; Arnaus ,1993; Ferrer Cerveró, 2014), hacen referencia a ello.

Cada entrevista tiene un trabajo de co-propiedad en la que cada entrevistada al recibir cada una de las desgrabaciones y transcripciones (una a la vez) hace la devolución con el modo de realizarla a su elección. Se reitera que el análisis se realiza con las devoluciones de cada entrevista para dar así resguardo a la confiabilidad de sus dichos.

Este trabajo de trabajo de “ida y vuelta” (entregar para que las entrevistadas revisen, amplíen, corroboren o modifiquen sus dichos), junto con sus devoluciones, cada una de

ellas con sus modalidades individuales, buscan dar *validez* a la investigación. Asimismo, los procesos de profundización reflexiva sistemáticos, haciendo prevalecer sus voces, sus narrativas y relatos, aportan a la *validación* de los datos obtenidos, así lo explicitan los autores que abordan la metodología (Bolívar y Domingo 2019, Fernández y Domingo, 2021, Fernández Terol y Domingo 2021).

Se resaltan algunos aspectos informados y considerados en estos momentos de acercamiento:

- El anonimato de las participantes es especial tema a considerar.
- No se mencionan nombres de personas, cargos e instituciones.
- Se acuerdan cantidad de entrevistas estimadas. Cabe aquí considerar el concepto de saturación, “[...]estado en el que se encuentran recurrencias en el aporte de información recolectada de las entrevistadas y en relación a conceptos a trabajar [...]” (Alliaud, Davini, 2003. p.5). Respecto del concepto de saturación, Domingo (2007) agrega “nuevos relatos que no aportan nada relevante a lo ya conocido” (p.20).
- En relación a los lugares de realización, al surgir la cuarentena por la pandemia Covid -19, en marzo 2020, momento en el que se comienzan estos primeros contactos, se establece el modo de contacto a través de la plataforma Zoom, método digital conocido por las entrevistadas, por lo que las dificultades técnicas han sido mínimas.
- Las entrevistadas acceden a la grabación de las entrevistas (las que luego la investigadora desgrava y transcribe).
- Se establece como modo de trabajo la inmediata desgrabación de las entrevistas y su envío a cada entrevistada contando rápidamente con su feed back o devolución a modo de co-autoría. Cada una eligió, libremente, para este re-trabajo individual de sus propias entrevistas: una de ellas utilizó el “documento compartido”, otra entrevistada resaltaba o suprimía en documento Word enviado y la tercera eligió la reescritura de la entrevista a modo de biografía narrada. La indagación consiste en un ida y vuelta de conversaciones con la entrevistadas a modo de lo que se da en llamar “cascadas dialógicas de profundización reflexiva” (Domingo,2014, p.20) donde la apertura a la complejidad, abre lugar a un abordaje crítico y auto reflexivo en la investigación.
- Es necesario aclarar que se ha trabajado únicamente con las devoluciones de sus entrevistas, a modo de trabajo colaborativo y de co-propiedad, para el trabajo con

resultados. Se entiende entonces, que no se utilizaron las grabaciones originales sino sus re-elaboraciones.

De hecho, al elaborarse un Consentimiento informado, se acepta al participar sin restricciones. Todo este trabajo requiere de una ética y cuidado de la información.

“Es importante garantizar la “validez” y “veracidad” (comprometida, dialéctica, plausible) en el método biográfico, extremando el cuidado por la sistematización y cristalización de procesos y decisiones tomadas” (Domingo Segovia, 2021, p.4). De allí la necesidad, como reaseguro de volver sobre lo dicho, sobre sus experiencias y los significados dados. “Toda una filosofía de trabajo guiada por un planteamiento reflexivo, y comprometido con el” buen hacer lo debido”. (Barrero Fernández. 2013 p.175).

El tema *ético* es complejo por lo que requiere de un compromiso y el cuidado ético en el tratamiento de la investigación toda. En correlato con este cuidado se tiene en cuenta el *anonimato* lo que ha sido trabajado y considerado con las entrevistadas. A fin de garantizar el anonimato se ha seleccionado distinguir a las entrevistadas con nombres de Gemas.

¿Por qué anonimato y porqué gemas?

Una de las posibilidades que ofrece el enfoque biográfico narrativo, es la licencia del investigador para preservar el anonimato de los informantes clave. Asegurar este anonimato permite a las entrevistadas sentirse protegido de posibles interpretaciones erróneas o inesperadas y expresarse con libertad. Es así que desde la invitación a participar y en cada entrevista se aclara a las entrevistadas, el anonimato de su identidad en el trabajo. Si bien ellas, en un momento han solicitado y aceptado conocer el nombre de las tres participantes, esta información se dio con su consentimiento y el pedido de que ello no fuese difundido. Esto como medida de refuerzo al trabajo del investigador.

Sumado a la confianza de las entrevistadas expresadas hacia la investigadora, este reaseguro brinda tranquilidad en el otorgamiento de la información en todo caso y particularmente en situaciones que eventualmente pudieran hacerlas sentir incómodas o que pudieran comprometer a otros. De allí que en la búsqueda de seudónimos se selecciona el nombre de gemas. Por ello, se evitan transcribir no sólo sus nombres, sino también de instituciones, distritos, u otras personas.

Por otro lado, la elección de nombres de gemas como pseudónimos, implican una metáfora y refieren a significaciones que los relatos y narraciones de vida de las entrevistadas implican en cuanto a las características del rol supervisor en cuanto a valores, reconocimiento, fortaleza y perdurabilidad y características de las gemas en cuanto a composiciones intrínsecas de ellas.

En Anexos se incorpora información respecto de las gemas, su origen y características correlato con el cargo de supervisión. (Anexo 6 y Anexo 7).

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS. ANÁLISIS VERTICAL. ESTUDIOS DE CASOS

Se busca mostrar sobre quienes hemos investigado, ubicando la investigación en contexto y tiempo a través de Biogramas, tablas y relatos de vida de las entrevistadas, lo que implica el análisis vertical.

Tabla 11 Análisis Vertical

<u>Dimensiones</u>		
<u>Ubicación en Contexto</u>	<u>Ubicación Temporal</u>	<u>Entrevistadas</u>
		Biogramas en Tabla
		Historias de vida

Fuente: "Elaboración propia"

### 4.1. Ubicación de los resultados de la investigación, contextual y temporal.

#### 4.1.1 Contexto

La investigación se sitúa en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Como se ha explicitado en este trabajo, hasta el año 1982 las escuelas primarias contenían una sala de alumnos del hasta entonces denominado Jardín de Infantes, en general de niños de 5 años. Excepcionalmente podría tener una sala más con niños de 4 años. Su conducción dependía de los directores de Nivel Primario y por ende su supervisión del mismo modo era ejercida por supervisores de ese nivel.

Los únicos jardines que eran dirigidos por personal docente de Nivel Inicial, eran los Jardines de Infantes Integrales, en edificios propios y eran sumamente escasos.

Los cargos de supervisoras específicas del nivel, eran escasas (entre 3 a 6 para toda la capital) y no había supervisoras adjuntas, salvo una o dos para toda la capital. Surge allí, la inquietud de ampliar el nivel y proponer su autonomía por lo que se concreta el 01 de septiembre de 1982, el proyecto de creación de Jardines de Infantes Nucleados (J.I.N).

Este proyecto y su formalización implicó en ese momento un rápido crecimiento en la cantidad de cargos, docentes, directivos y también supervisivos. Les siguieron años más tarde los concursos de oposición, ampliación en cantidad de salas, creaciones de Jardines Maternales y Escuelas Infantiles, ampliación de vacantes para niños del nivel. Los concursos para cubrir los cargos, comienzan a ser masivos y ello hace que muchas

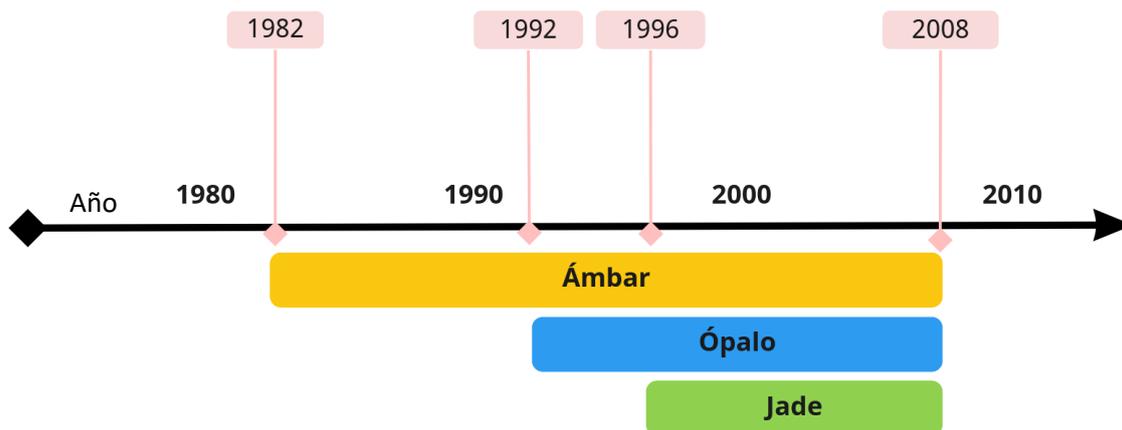
personas jóvenes puedan ascender y permanecer en sus cargos por muchos años (décadas en varios casos). Esto no vuelve a repetirse del mismo modo en tanta cantidad.

#### 4.1.2. Ubicación Temporal

Este se realiza abarcando dos fechas. Por un lado, la fecha inicial es coincidente con el hito de creación de J.I.N. Ha sido inicio de grandes cambios y autonomía del nivel. Es lógico que las entrevistadas ya se desempeñaban en ese momento. Una de ellas ya era supervisora y las otras dos comienzan sus caminos como personal directivo y muy rápidamente supervisivo. Han sido y son protagonistas del momento, cada una con su carrera docente, con su experiencia y trayectoria.

Por otro lado, el recorte temporal final de la investigación se ubica cuando las tres entrevistadas, emprenden otros caminos, como jubilación y ascensos. Como es mencionado en este trabajo, se ha buscado un período en el que no he compartido el mismo rol con las entrevistadas, y así mantener mi desempeño en el rol fuera del estudio. Explicitada la ubicación espacio temporal en la investigación, se procede en adentrarnos en las entrevistas con las informantes clave.

Gráfico 3 Etapa que abarca la presente Investigación y momento en que acceden al cargo supervisivo



Fuente: "Elaboración propia"

### 4.1.3 Sobre las Entrevistadas

Con el ánimo de que el lector pueda ir conociendo sobre singularidades y semejanzas de las entrevistadas en este recorrido, se consideran sus relatos de sus vidas en el análisis vertical propio de la metodología. Comenzar a analizar los resultados de la investigación en relación a las entrevistadas, implica reconocer rasgos, hitos, momentos relevantes e implicancias. Estos se explicitan a continuación a través de Biogramas, expresados en formas de tablas, y relatos de vida de cada una de las informantes claves. Se las menciona con un seudónimo (gema).

#### 4.1.3 a) Biogramas

La vida no es la que uno vivió,  
sino la que uno recuerda  
y cómo la recuerda para contarla”.  
en “Vivir para contarla”. G. García Márquez

#### ➤ ÁMBAR

Tabla 12 Biograma síntesis Ámbar

Cronología	Descripción	Hitos, Personajes Claves, Temas	Impacto Profesional
INFANCIA	Crianza familiar	Padre: dedicado al trabajo con responsabilidad.	Le lega pasión, honestidad y contracción en el trabajo.
		Madre sordomuda de nacimiento (Se valía de lectura de labios).	Le inspira características de observación, atención y exigencia.
	Sus padres promueven su estudios	Una prima maestra comenta sus experiencias.	Descubre su vocación docente.
JUVENTUD	Formación formal	Su ingreso en el Profesorado Sara. Ch. de Eccleston, único profesorado de la época.	Ubica al docente como” modelo a seguir”.

	Trayectoria laboral	-Su esposo (por razones laborales, traslada a diversos lugares del país). -Enviuda muy joven.	-Al acompañar a su esposo, tiene amplia trayectoria en diversas escuelas y realidades.  - Decide instalarse en Buenos Aires, trabajar y dedicarse a la crianza de sus 3 hijos.
		Se desempeña en diferentes contextos	La llevan a desempeñarse y dar entidad a sus diversos roles docentes, directivos y supervisivos.
	Otros trayectos laborales	Profesora en dos profesorados de distintas características y realidades	Le permiten conocer y formar a muy diferentes docentes.
ADULTEZ	Cargos docentes y directivos	Traslada su cargos por decisión personal.	“Si quiero ascender debo conocer diferentes realidades e instituciones”
1982 en adelante	Cargo de Supervisora Pedagógica	Creación de JIN	Prepondera su tenacidad en su rol como supervisora, en defensa de la autonomía y ampliación del nivel.
		Llegada directa a autoridades	Su temperamento luchador la acerca a diversas autoridades educativas, gremiales y legislativas para logros para el nivel.
	Creaciones de más instituciones del nivel.	Creaciones de Jardines maternales, escuelas infantiles y más salas, cargos docentes , directivos y supervisivos (adjuntas y escolares)	La encuentran siempre defendiendo y bregando por las aspiraciones de autonomía y crecimiento del nivel.
Últimos años de su		Cambian roles supervisivos	Expresa: “Cuando las causas son justas, no dejarlas al azar... luchar por ellas”.

gestión supervisiva			
Actualmente		Participa en toda oportunidad que se la convoca como referente del nivel y por sus conocimientos.	

Fuente: "Elaboración propia".

## JADE

Tabla 13 Biograma síntesis Jade

Cronología	Descripción	Hitos, Personajes Claves, Temas	Impacto Profesional
JUVENTUD		Sus padres la apoyan en todo momento. Incluso la ayudan en el cuidados de sus hijas	Le permite elegir cargos, horarios e instituciones , junto con el cuidados de su familia.
	Formación en Nivel Inicial y Primario y en Psicopedagogía.	Sus diversas formaciones las menciona como pilar relevante.	Este camino de formación y capacitación la acompaña durante toda su carrera docente.
ADULTEZ	Trayectoria laboral	Cargos docentes y directivos	Su carrera es de un rápido ascenso
1982 en adelante	Cargo de Supervisora Pedagógica.  Se desempeña como asesora de nivel y directora de un área de educación	Seminarios para supervisores	Los destaca como parte del Crecimiento del Nivel Inicial y de su formación en el rol.
		Conforma comisiones, coordina equipos, es presentadora en Seminarios, congresos, talleres y encuentros del nivel inicial.	La impulsan para trabajar en la ampliación del nivel (J.M. y E.I.)
		Colegas supervisores de diversos niveles y personal administrativo y contable con los que comparte espacio y trabajo.	Le habilitan a aprender el rol, a formar parte de un equipo y la llevan a construir su rol como supervisora.

		Un Supervisor de Primaria la acompaña a recorrer escuelas de su distrito	<i>“Me enseñó cómo ir a observar en una zona compleja”</i>
Actualmente			Continúa participando como jurado y asesora en concursos diversos (como literarios) vinculados a derechos e inclusión entre otros temas.

Fuente: “Elaboración propia”.

## ➤ ÓPALO

Tabla 14 Biograma síntesis Ópalo

Cronología	Descripción	Hitos, Personajes Claves, Temas	Impacto Profesional
INFANCIA	Madre, bisabuela, tatarabuela y familiares en España son docentes (primos supervisores)	Modelos familiares	La impulsan en la docencia y en “hacer carrera”
JUVENTUD	Formación Profesorado de nivel inicial en forma conjunta	Suma formación en cursos de Cepa , capacitaciones diversas	La llevan a tener interés y apertura por la escucha a diversas opiniones.
ADULTEZ	Trayectoria laboral	Su marido la acompaña	Sostén y estímulo para afrontar cambios laborales
1982 en adelante	Cargos directivos , de supervisión , de dirección de áreas.	Diferentes realidades en las zonas donde se desempeña	Promueven su escucha, correrse de un lugar central y promueve el conocimiento de diversas realidades
	Cargos gremiales, en Junta de disciplina, como profesora en profesorados desde muy joven	Realiza la Licenciatura en Gestión lo que destaca como aporte a su desempeño.	Sus diversos caminos y formaciones la estimulan en la reflexión sobre las prácticas y en especial el cuidado de los roles.

	Gran cantidad de cambios durante su trayectoria	Destaca que ha atravesado diferentes cambios curriculares y tecnológicos durante su desempeño en los cargos	La lleva a reflexionar sobre el denominado rol “bisagra” del supervisor entre ña macro y micropolítica.
		Asciende y es elegida para otros cargos superiores	Amplia aún más su mirada hacia todo el sistema educativo.
Actualmente			Sigue siendo referente y consultora sobre temas del nivel

Fuente: “Elaboración propia”.

#### 4.1.3 b) Historias de vida. La construcción de caminos...La voz de las entrevistadas.

“Hay sólo dos o tres historias humanas,  
las cuales tienden a repetirse con la misma fiereza de la primera vez,  
como si nunca hubieran sucedido antes”.

*Pioneros*, de Willa Cather

Conocer a las informantes clave da lugar a conocer tres personalidades únicas, singulares, con ricas trayectorias que dan cuenta sobre cómo fueron cada una construyéndose en su rol supervisivo.

Ello supone ir más allá de los mismos, para (de y re) construir el discurso emergente y el conocimiento y los valores puestos en escena, movilizado el poder de (re)interpretación, (re)ubicación y (re)construcción cognitiva. Comprender desde el respeto, la dignidad y el derecho a ser particular, diferente, incluso discrepante. (Domingo Segovia, 2021, p.3)

De las entrevistas surgen con mayor detalle aquellos elementos y situaciones que dieron características a su biografía profesional analizados en una interrelación dialéctica entre cada entrevistada y la investigadora.

## Ámbar. Su camino de aprendizajes y enseñanzas.

Tabla 15 Rol docente y supervisivo. Ámbar.

Formación	Maestra Normal y Profesora Nacional Superior de Educación Preescolar en el único profesorado del momento Sara. Ch. de Eccleston. Destaca aspectos de la formación de la época que posicionan al docente como “modelo”.
Primer cargo de supervisora	En 1981 Supervisora Escolar en ese momento de cuatro distritos escolares conjuntamente.
Otros cargos	Profesora en dos profesorados de Nivel Inicial y Escuela Normal: “ <i>dos hermosas y diferentes experiencias donde estuve 20 años</i> ”.
Tiempo de desempeño laboral	Ejerció la docencia durante 50 años de trabajo ininterrumpido y como supervisora durante 26 años.

Fuente: “Elaboración propia”.

Los ejes constructores de su rol supervisivo, según lo mencionado por Ámbar en el transcurso de sus entrevistas hacen foco en: la familia, la formación y la trayectoria laboral. De las entrevistas realizadas con Ámbar, surgen bastiones en su vida, que forjaron su identidad como docente y más tarde como supervisora.

Por un lado, sus padres, quienes han sido motivadores y sus modelos de vida.

Su padre profesional, muy trabajador y sumamente responsable, le legó su “*contracción al trabajo*” y el ser honesto.

A su vez su madre, sorda de nacimiento quien no deseaba que nadie se diera cuenta de su sordera, se valía de la estrategia de lectura de labios y el estar atenta y observando todo lo que pasaba a su alrededor. Con su dedicación hacia ella y su hermano, fue inspiradora en sus características de observadora, atenta y exigente, de lo que ella agrega: “*yo tenía fama de exigente*”.

Ámbar destaca lo que le han inculcado, pero por sobre todo lo que pudo vivir en su propio hogar y la llevó a sentir pasión por lo que hacía, con dedicación, exigencia y fortaleza que es lo que puso al servicio de su profesión con entusiasmo.

También resalta su vocación: “*yo siempre quise ser maestra*” expresa muy segura.

Su formación ha sido otro eje rector de esa vocación que se fue formando y construyendo en su desempeño: tanto en la escuela Normal, como en el ingreso a la facultad de abogacía

pero por sobre todo en el ingreso y durante el curso de la carrera en el Profesorado Sara C. de Eccleston, profesorado de vanguardia de Nivel inicial en la época, denominándose su título en ese entonces Profesora Nacional Superior de Educación Preescolar , a lo que comúnmente se llamaba profesorado de jardín de infantes.

Recuerda su etapa de estudiante donde las exigencias y características epocales, hacían del docente un “modelo”, lo que fue premisa en su vida laboral, con dedicación, sintiendo pasión por la tarea y sobre todo por la infancia, sobre todo a los niños más pequeños, a quienes ha dedicado su labor por más de 50 años y en la defensa del Nivel Inicial en la Argentina.

Ya en su trayectoria laboral varias situaciones la han puesto frente a toma de decisiones y aprendizajes. En sus comienzos como maestra, rememora a la dueña de un colegio la maltrató junto a otras docentes, sintió tal indignación por tratarse de un hecho injusto que quiso contestarle en el momento. Pero se contuvo y lo hizo al día siguiente defendiendo su posición y el de sus colegas con calma y seguridad.

Al seguir a su marido en sus traslados laborales, tuvo la oportunidad de trabajar en diversas instituciones del país, las que tenían diversas características y necesidades y la fueron poniendo frente a resolución de problemáticas y necesidades diversas, según el contexto en que se encontraba. Eso hizo no sólo que conociera diversas realidades y demandas de las escuelas y sus poblaciones, sino que le permitió trabajar con diversas personas que la llevaron a valorar el trabajo en equipo. Menciona de su camino transitado: “aprendí a trabajar en equipo, el valor de la evaluación continua y a valorar el error”.

Fue fortaleciendo su rol como docente, en cargos directivos y luego supervisivos, no solamente por las características de los diversos roles sino por los diversos contextos en los que trabajó y con los diversos estilos de gestión de sus colegas. *“Mis aprendizajes en diferentes traslados me ayudaron en mi nuevo rol. Y el equipo fue imbatible, nuestros cargos eran de jornada simple, pero ambas cumplíamos casi todos los días jornada completa...”*

Su inclusión como profesora en dos profesorados (de diferentes características, realidades y contextos) le dan la posibilidad de enseñar a futuros docentes.

Sus ansias de conocer, saber y abrirse a otras realidades la llevan a dejar una escuela donde ejerció por 22 años en cargos docentes y directivos y decide tomar otras zonas: “si quiero ascender, debo conocer otras realidades e instituciones”.

*Caminante.... se hace camino al andar*

En este camino recorrido son varios los aprendizajes obtenidos, por ejemplo: “ascender en la misma escuela donde se es maestra no es fácil y que la amistad y el compañerismo no habilitan permisividad”.

*“Respecto a lo pedagógico, es imprescindible mantenerse interesada y actualizada, capitalizar las experiencias valiosas para difundirlas, asesorar y adecuarse a los niños y docentes llevando propuestas, formarse, leer, para asesorar y no podés quedarte afuera de los cambios y novedades”. “Uno no tiene todo el saber. Se aprende mucho de los docentes y de los chicos”.*

*Entre aprendizajes y premisas*

Este camino recorrido como supervisora, la llevó a desempeñarse bajo determinadas premisas, entre ellas:

- ✓ “Asesorar es acompañar”, estar en las escuelas con los directivos y con los docentes, “interesarse en lo que hace, acercarle un consejo, ofrecerle bibliografía”.
- ✓ “Visitar las clases, observar, evaluar conjuntamente, tener presencia en el aula es fundamental”.
- ✓ Priorizar el diagnóstico zonal “el que conoce valora y cuida” expresa, por ello realizó un Proyecto para conocer el o los barrios en los que fue supervisora y más tarde diversos lugares de la Ciudad de Buenos Aires. “Un distrito no es igual al otro y en cada uno hay diferencias de una escuela a otra.”.
- ✓ Además del diagnóstico zonal poner atención a la planificación barrial e institucional, así como a la evaluación y la capacitación.
- ✓ “Tener siempre una comunicación franca y fluida dentro del equipo directivo y como supervisora con el equipo”.
- ✓ Hay que “saber delegar, ser supervisora es saber delegar a distancia y ello implica confiar en el otro”.
- ✓ Es importante ser paciente, saber escuchar ser constante y firme y en muchos casos mediar.
- ✓ Los vínculos con primaria y con la comunidad son valiosos no solo de armonía interna, sino para el trabajo conjunto y logros para el nivel.

- ✓ Las visitas a las instituciones, así como los informes de las mismas, resultan ser un eje de su trabajo en el que pone especial interés.

*Cuando se es parte de la historia*

Otra de sus características, la tenacidad, la encuentran en un momento del Nivel inicial en el que ya se desempeñaba como supervisora, en que la autonomía y ampliación del nivel era un objetivo y la estrategia a utilizar requería de paciencia, y mediación:

*” Aprendí en ese contexto, la importancia de negociar para gestionar, ceder y exigir cuando es necesario y a aprovechar las oportunidades”.*

Por su temperamento luchador y de dedicación al trabajo y sobre todo atendiendo al contexto, tuvo la posibilidad de acceder a reuniones con diputados, senadores, intendentes y secretarios de educación (denominaciones utilizadas en ese momento para Jefe de Gobierno de la Ciudad y Ministro de educación actual) para peticionar, solicitar y defender al nivel y los diversos proyectos que se generaban para ampliar el nivel inicial.

*” Eran otros tiempos, en lo organizativo muy difíciles, pero en cuanto a la toma de decisiones teníamos más llegada a las autoridades, éramos escuchadas y teníamos cierto poder. Hacíamos y deshacíamos, e interveníamos en las decisiones políticas y se respetaba nuestra opinión”.*

Refiere así a un momento en que el nivel era denominado Pre-escolar, como subordinado a lo escolar y al aprendizaje, donde no se reconocía el valor del juego no sólo como disfrute y actividad propia de la edad, sino como promotor de aprendizajes tanto sociales como alfabetizadores. En ese momento había escaso personal especializado en el nivel y muy pocos equipos directivos específicos de Jardín de infantes y las edades de los niños eran de sala de 5 años y 4 años y muy pocas instituciones tenían salas de 3 años.

Fue entonces que se crearon los J.I.N. (Jardines de Infantes Nucleados): agrupaciones de diversas salas de jardín que estaban incluidas en las escuelas primarias, pero no contaban con personal directivo especializado en el nivel inicial. Allí entonces se ampliaban los cargos directivos y supervisivo, dando lugar no solo a puestos de trabajo sino a la mayor cantidad de vacantes para niños cada vez de más temprana edad.

Este proyecto al ser evaluado sufrió grandes críticas (por parte de docentes y directivos de primaria quienes se sentían invadidos y/o desplazados) y hasta se consideró volver

atrás con el proyecto y anularlos. La situación ameritó una gran defensa de quienes pertenecían al nivel en todos sus cargos en ese momento.

A la vez por ese entonces un momento se creaban Jardines Maternales y Escuelas Infantiles para niños desde 45 días hasta 3 o 5 años. Un poco más adelante surge la amenaza de la ley que proponía que la sala de 5 años pasara a la esfera del Nivel primario. Esas eran las más diversas situaciones a las que se enfrentaba.

*Quando tener claro el norte es cardinal*

Su norte y el de los sus colegas: *la independencia del Nivel Inicial*. A más ataques, más ampliaciones y crecimientos, a más amenazas de extinción, mayores avances y posibilidades para educar a niños de jardines de infantes y maternales.

Recuerda la “garra y coraje” puesto en acción en el momento y las capacidades de escucha, de evaluación, y argumentación, entre otras,

Preguntada sobre cuál es la relevancia del rol de supervisora considera que son quienes dan coherencia al sistema por su cercanía entre las autoridades y las instituciones, siendo imprescindible mediar y asesorar.:

Agrega: *“En los últimos años, su rol ha ido cambiando, las reuniones de equipo de supervisoras casi siempre son para recibir información y no tienen frecuente acceso a las autoridades, solo a los asesores, muy lejanos a la realidad educativa”*.

Para finalizar reflexiona respecto de la labor que realizó, con otro aprendizaje:

“Cuando las causas son justas, no dejarlas al azar... luchar por ellas”.

***Jade. Su camino de construcción del rol de supervisora***

Tabla 16 Rol docente y supervisivo. Jade.

Formación	Maestra de nivel primario y Profesora Nivel Inicial. Licenciatura en Psicopedagogía y Diplomatura en Flacso son otras formaciones que menciona.
Primer cargo de supervisora	En 1996 Supervisora Adjunta y más tarde Escolar en varios distritos , algunas de zonas vulnerables (hasta 2010).
Otros cargos	Profesora en Universidad privada. Asesora de Nivel Inicial y de Dirección General de Educación. Directora de Inclusión Escolar(desde 2011).

Tiempo de desempeño laboral	de	Ejerció como docente durante 35 años y dentro de ellos como Supervisora durante 12 años.
-----------------------------	----	--

Fuente: “Elaboración propia”

Entusiasmo y la celeridad en su carrera, según lo relatado por Jade, son características de su camino docente. La formación y capacitaciones son los ejes que forjan su rol supervisivo, de acuerdo a lo que destaca en sus conversaciones.

Al conversar con Jade sobre su carrera supervisiva comenta en primera instancia su rápida carrera y ascenso al cargo de supervisora.

Es así como luego de terminar su etapa de formación inicial tanto en nivel Primario como en el Profesorado de Jardín de Infantes, comienza su carrera docente, directiva y supervisiva en el que ejerce el cargo primero como supervisora adjunta y luego como pedagógica en diversos distritos escolares de la ciudad de Buenos Aires.

Durante las entrevistas realizadas con Jade, siempre destaca la formación, casi como eje de su trabajo. Es así como continua con la carrera de Psicopedagogía y otras formaciones durante su etapa laboral, también desempeñándose como supervisora, en un Posgrado en Flacso donde toma su experiencia supervisiva y los conocimientos de contexto en el que se desempeñaba, para elaborar su trabajo final de tesis: “Cómo gestionar o transformar la gestión de las instituciones educativas de las zonas urbano marginales”.

#### *La formación como eje de su camino*

Continuando en esta línea de priorizar la formación destaca grandes hitos en ese sentido:

- La realización de los Seminarios de Supervisores:

Estos fueron instancias de encuentros, formación y debate entre supervisores de distintos niveles, áreas y gestión. Así Supervisores (suplentes, interinos y titulares) de Nivel Inicial, Primario y Supervisores Curriculares tanto de gestión Pública y como de gestión Privada participaron (en diversos roles como organizadores y como participantes). Allí se invitaban a profesionales destacados de las ciencias sociales y específicamente de la educación y otros como filósofos y especialistas en ciencias sociales.

De estos talleres se registraron varios escritos agrupados en “tomos” por año, dejando registro escrito de conferencias, debates, trabajos en comisiones, etc. El foco del trabajo era “El rol del Supervisor”. Lo recuerda y destaca su rol en esos Seminarios tanto en la organización, conducción de algunos talleres y participación en equipos de trabajo. Es así

que Jade lo destaca como gran constructor de su rol supervisivo y hasta podría decirse eje rector en su biografía como supervisora.

-Otro hito o etapa significativa de su rol supervisivo que Jade menciona y recuerda con especial interés son los Congresos del Nivel Inicial específicamente realizados por y para directivos y docentes de los Jardines de Infantes.

Jade describe este trabajo muy especialmente:

*“En ese momento, fui presentadora de algunos Congresos y Encuentros de Nivel Inicial y de hecho también estuve coordinando con otras supervisoras esos encuentros. Éramos un grupo que formábamos una comisión con diferentes tareas, las que armábamos el Congreso de Educación Inicial y así junto a otras supervisoras fuimos coordinadoras de distintas comisiones de trabajo donde se presentaban para reflexionar y debatir sobre educación distintas personalidades, gente del área de educación, y de otras áreas disciplinares, gente muy reconocida en su trayectoria que fueron invitados para estos congresos”.*

Esos encuentros fueron mencionados y se rescatan en su historia de vida profesional: *“trabajar junto a un grupo grande de supervisoras con las que estuvimos compartiendo en distintas comisiones para poder preparar estos encuentros, fueron de gran aprendizaje para mí”.*

#### *Acompañando el crecimiento del Nivel Inicial*

-Resalta de su enunciación, el haberse incorporado al equipo de supervisoras que trabajan desde antes en el crecimiento del Nivel Inicial.

En 1982, con la creación de los J.I.N., paulatinamente se fue trabajando en la apertura de Jardines Maternales y Escuelas Infantiles y con ello la elaboración de diversos diseños curriculares.

En ese momento se realizan reuniones y capacitaciones con diferentes profesionales a nivel nacional e internacional donde se conformaron equipos multidisciplinario que habilitaban la reflexión, y la capacitación.

Jade hace hincapié en cada ocasión de comentar estas formaciones, capacitaciones, espacios de encuentros como formador, forjador de su rol como supervisora.

Por supuesto menciona otros aspectos, entre los que se encuentran su desempeño como profesora en la Universidad del Salvador, como la conformación de equipo, pero aquí

también lo resalta como espacio formador, tanto de quienes fueron sus compañeras de equipo, así como de los diversos espacios en los que se desempeñó.

*Caminar, observar... el trabajo del supervisor.*

Por ejemplo, recuerda el haber tomado un cargo como supervisora adjunta (sin muchos conocimientos administrativos para aquel entonces dado que era su primer cargo) y cómo una responsable del departamento contable le enseñó y la acompañó.

Así también al elegir un cargo donde todos los supervisores de diferentes niveles y áreas del mismo distrito tenían su base en un mismo edificio, ello fue formador para ella al poder compartir, vincularse y tratar de conocer necesidades y demandas comunes y encontrar posibles caminos de solución.

Recuerda a un supervisor de Primaria que la acompañó recorrer la región:

*“[...] ese supervisor me enseñó cómo ir a observar distintas cosas en una zona muy compleja, porque en ese distrito había que trabajar mucho, era una muy zona amplia y de alta vulnerabilidad, me acompañó para ayudarme a recorrer la zona”.*

Respecto de diversas gestiones político-educativas Jade rescata el “sentido de una apertura y de un trabajo diferente del supervisor”. Luego en otra gestión “se abrió la posibilidad de tener encuentros a nivel ministerio entre todos los supervisores donde pudiéramos escuchar otras voces, otras reflexiones, otros espacios de debate, bueno, eso hizo que el rol se fuera construyendo de otro modo”.

Estos caminos de acompañamientos, enseñanzas y capacitaciones, así como de incorporación en diversos equipos de trabajo como supervisora, su trayectoria como asesora del Nivel en el área Inicial y más tarde como Directora del Área de Inclusión escolar hacen a su biografía, hablan de Jade y su trayectoria, de su camino recorrido, sus aprendizajes tanto como sus desafíos.

Ello la llevo a:

*“[...] ofrecer espacios de reflexión entre las directoras, a armar reuniones donde se visualicen proyectos escolares y donde se vean también el desempeño de las salas. Siempre me pareció valioso la posibilidad de intercambio entre aquel que puede implementarlo y ver como se desempeña en el aula. Ver como se ve la gestión del diseño curricular en las distintas salas y poder hacer un intercambio de proyectos*

*escolares o áulicos, a través de reuniones donde los docentes puedan mostrar a otros docentes o los directivos a otros directores cómo se desempeñan y cómo se desarrolla la gestión curricular.... alguna estrategia donde pudieran luego después avanzar”.*

*El desafío: el mismo rol es el desafío.*

Al preguntársele respecto de sus desafíos como su supervisora, su respuesta es rápida y directa: *“El desafío es justamente el desempeño del cargo”.*

En relación a lo que considera como valioso en el rol, Jade reflexiona:

*“[...]uno como supervisor tiene que tener una mirada muy, muy intensa y muy especial de cada una de las instituciones antes de visitarlas. Saber cuál fue su historia, cuál fue su devenir, qué ha pasado con los aprendizajes, y qué cosas otros supervisores pensaban de esas instituciones”.*

Una estrategia que menciona en su gestión y destaca como ejemplo de su quehacer supervisorio:

*“A mí me servía mucho leer el libro de supervisión y ver las distintas miradas de los distintos supervisores que pasaron por la región. Porque más allá de que yo iba a construir mi propio estilo de gestión me interesaba saber qué habían pensado otras supervisoras de esas instituciones que estaban en mi jurisdicción”.*

### **Ópalo. Una historia de legado y construcción del rol supervisorio**

Tabla 17 Rol docente y supervisorio. Ópalo.

Formación	Maestra de nivel primario y Profesora Nivel Inicial. Licenciatura en Gestión y capacitaciones a nivel privado y dentro de Cepa (actual Escuela de Maestros)son otras formaciones que menciona
Primer cargo de supervisora	En 1992 Supervisora Adjunta y más tarde Escolar (hasta 2010), algunas de zonas vulnerables.
Otros cargos	Profesora en Instituto secundario y en profesorado. Participa de la Junta de Disciplina Directora de Nivel Inicial (desde 2008) Directora General de Educación (desde 2014)
Tiempo de desempeño laboral	Ejerció como docente durante 42 años y dentro de ellos como Supervisora durante 16 años.

Fuente: “Elaboración propia”

Entrevistar a Ópalo implica encontrarse con una persona que como ella misma reconoce ha tenido una rápida carrera docente y directiva hasta llegar a ser supervisora siendo muy joven. Estudios, formaciones y trayectorias docentes la han llevado a transitar diversos cargos en diversas instituciones y en liderar cargos gestión educativa a nivel ministerial.

#### *Docencia desde la cuna.*

El impulso y modelos familiares han sido ejes importantes en su ruta profesional. Hija, bisnieta y tataranieta de docentes, recuerda que siempre quiso hacer carrera en la docencia para lo que se formó en varios momentos de su vida.

*“Creo que esta cosa de hacer carrera estuvo siempre en mi cabeza. Yo nunca la exterioricé. Era hija única, con mi madre directora, luego supervisora suplente y fue vocal del Consejo Nacional de Educación. Siempre mi mamá me estimulaba mucho: “tenés que hacer carrera.... tenés que aplicar tus conocimientos”, me decía, y creo que lo tomé y cuando llegaron los J.I.N. por ejemplo tomé la secretaría, aunque ni lo pensaba porque yo tenía 9 años de sala”.*

Al casarse también su marido ha sido sostén y estímulo para afrontar cambios, acceder a cargos de ascenso tanto concursables como de designación política.

Sus ancestros y familiares incluso los más lejanos han ejercido cargos docentes en el exterior, como por ejemplo dos primos han sido supervisores en diversos distritos de España.

Otro eje vector ha sido su formación inicial como maestra de primaria juntamente con el estudio como profesora de nivel inicial. Comienza a trabajar apenas se recibe y menciona los cursos y capacitación en C.E.P.A., la actual denominada Escuela de Maestros dependiente del Gobierno de la Ciudad, lugar donde ejerce mayoritariamente sus cargos docentes. Capacitaciones fuera del ámbito de la ciudad, seguidas de concursos que poco a poco comienzan a realizarse más masivamente, la habilitan a tomar cargos directivos y a ser primero Supervisora Adjunta y en breve tiempo Pedagógica en diversos distritos de la ciudad.

#### *Acompañando el crecimiento del Nivel Inicial*

Esta etapa la encuentra en un momento de creaciones y ampliación del nivel, lo que siguió a la apertura de los J.I.N.

Ópalo recuerda los Seminarios de Supervisores como parte de la construcción de su rol como supervisora:

*“[...]se hizo con los supervisores de todos los niveles y modalidades. Había jornadas con especialistas y había trabajos prácticos que se hacían entre todos los niveles. En el grupo estaba inicial, primaria, media, privada, superior, eran grupos como de 30 personas. Más allá de que el día de los especialistas estábamos todos juntos. Después se trabajaba en comisiones, fue muy valioso, hubo un intercambio muy rico”.*

Desempeñándose como supervisora, y también como profesora en un profesorado del nivel, decide ampliar su formación y realiza la Licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad. Su interés fue siempre tener apertura a la escucha, a la diversidad de opiniones, a conocer otros puntos de vista.

Se define como una persona inquieta, arriesgada y con la convicción de valorar, ampliar y defender el nivel, llega a ser elegida como Directora del Nivel Inicial y luego Directora General (de todos los niveles) en la Ciudad de Buenos Aires.

Su recorrido y trayectoria como supervisora por diversos distritos, pero por sobre todo en uno de características de vulnerabilidad, la hizo sensible a conocer los diversos contextos, sus rutinas y proponer cambios en forma paulatina al reconocer realidades diversas.

Se trata entonces de, según su decir:

*“Escuchar al otro, correrte de la estructura mental que vos tenés o tus propios hábitos instalados y darte cuenta de otras realidades. Gente que tiene otra formación, ni mejor ni peor. Otra forma. Entonces también entender eso y trabajar sobre esto. Entonces entendés que hay cosas que van a cambiar y cosas que no van a cambiar”.*

Su afán de estar atenta a diversas miradas, la llevó siempre a reflexionar sobre las prácticas y ello lo trasladó a las directoras y docentes. Planificó y llevó adelante para ello diversos proyectos.

Uno de ellos fue el que proponía a cada integrante de un equipo directivo, que se acercara y acompañara a otro equipo en otra institución y que se pudieran conocer otras realidades, necesidades y demandas tanto como otras formas de resolución:

*“Básicamente armamos una estructura en la cual las directoras, vices y secretarías durante 1 o 2 días se instalaban en otros jardines para hacer un intercambio y conocer otras realidades, aportar ideas, que conozcan otras realidades, que colaboren con la compañera, que a veces también la palabra de la compañera ayuda. Esto generó también algunos roces”.*

Reconoce: “había que trabajar para descomprimir esto. Se había trabajado previamente bastante en forma conjunta, en reuniones para que cada una contara su realidad”.

*Cuidar, atender a lo diverso, comunicar.*

Conversando con Ópalo podría considerarse algunos aspectos que fueron acompañando y modelando a su estilo de gestión y armando su biografía profesional como supervisora:

-Algo que remarca sobre el rol supervisivo es el cuidado de los roles:” *hay que cuidar tu lugar y el lugar del otro*”. En sus observaciones ha tenido especial cuidado en no descolocar al rol del director. Poner énfasis en las visitas a las instituciones con el fin de ver la cotidianeidad de las instituciones y acompañar cuidadosamente a docentes y directivos.

-Dentro de sus premisas la comunicación tiene especial interés ya que reconoce que lo que uno dice no siempre es comprendido por el receptor del mismo modo.

*“Uno tiene que saber que cualquier comunicación verbal o escrita el otro la va a recibir, por más clara que sea y la va a procesar en función de lo que siente, de lo que piensa, de lo que sabe y de lo que cree”.*

-En su relato reconoce haber estado siempre transitado los cambios. Cambios tecnológicos por ejemplo que fueron trabajado en su zona donde se desempeñó por más de 13 años: “del teléfono al fax y del fax a la computadora y no teníamos ni internet. Con la computadora lo que hacías era imprimir, imprimir, imprimir, gastar hojas y tinta, entonces iba todo por casillero a las instituciones, pero ya impreso por la computadora. ¿Y el tema era cómo trasladar esto al área educativa?”. En ello puso especial interés.

-Durante su gestión supervisiva no sólo ha creado Jardines de infantes y Maternales en su distrito, sino que también ha logrado el lugar donde la supervisión funciona hasta la actualidad, lo que recuerda con especial detalle por el esfuerzo y el compromiso de todos.

*El cargo de Supervisor: el mentado “Rol Bisagra” y sus implicancias.*

Preguntada respecto de cuál sería la posición del rol de supervisor al transitar diversos cargos (adjunta y pedagógica) y en distintas zonas de la ciudad, reflexiona: “*me sirvió para entender el rol de bisagra de supervisor entre el marco político y la escuela y conocer las grandes distancias que hay entre marco político y la escuela*”.

Hace una salvedad al respecto: *“...aprendí qué era la macropolítica. Entender que el cargo de supervisor implica saber cómo comprender lo macropolítico y como bajarlo al llano y entendiendo los ruidos que van a producir, porque pasan por un montón de tamices “.*

Al finalizar, con una mirada introspectiva de sus vivencias, expresa: “así uno va armando su propia biografía”.

## CAPÍTULO 5. ANÁLISIS TRANSVERSAL O TEMÁTICO

Se abordan aspectos comunes, temáticas y matices hallados en las historias relatadas en un análisis horizontal y transversal, por ello se trabaja con categorías, nodos, núcleos de análisis, seleccionados, surgidas de los propios relatos, lo que es una característica que la propia metodología propone, tal lo fundamentado en el capítulo correspondiente. Por ello allí se incorporan sus voces entre aspectos comunes y matices hallados en las historias relatadas.

Es significativo y relevante mencionar que la propia metodología hace notar que no se trata de una mera transcripción de entrevistas, contabilización de temas o términos reiterados, sino que el método lleva a un análisis profundo de temáticas, sensaciones, emociones y aspectos surgidos espontáneamente, siendo relevante para quienes ponen su memoria y su relato a disposición de la investigación.

Dicho esto, se comienza el análisis con la búsqueda de convergencias, aspectos relevantes y coincidentes entre las tres entrevistas, luego los matices desde sus miradas personales respecto de temáticas y claves del rol.

Hablar de coincidencias o discrepancias sería redundar en meros relatos por ello en este punto se seleccionan tres de los aspectos relevantes que resaltan en las tres entrevistadas con la misma potencia, la misma fuerza y la mayor coincidencia.

Tres ejes priorizados que sobresalen en sus historias son: El “*Hito J.I.N.*”, *Relevancia del rol* y *temáticas relativas al rol supervisor* y coinciden en sus acepciones y conceptos.

Al analizar aspectos comunes de vida y como justamente cada vida es única, particular y válida por sí misma, es que no puede hablarse de divergencias. Toda vez que una historia ocupa un espacio en la vida personal y profesional de cada uno, lo que puede hallarse son *matices*.

Matices que más que marcar diferencias, lo que hacen es hacer notar particularidades. Ello implica aclarar que entonces no necesariamente las temáticas son mencionadas por las tres entrevistadas en todas las categorías. El foco aquí no está puesto necesariamente en aspectos comunes o coincidencias sino en los matices e intercambios en las que estas temáticas pasan a ser claves del desempeño del rol. Estos matices se entrelazan y se interrelacionan unos con otros y junto a coincidencias y miradas diversas que aportan riqueza al conocimiento de sus caminos, nos dejan en claro que deben ser mirados en

conjunto, aunque para su análisis sean considerados en dimensiones o categorías diferentes. Por ello un evento, una situación, un comentario, un recuerdo, toca diversas aristas sólo se vuelcan en categorías “emergentes” que facilitan su comprensión. Así, por ejemplo, una situación mencionada en la categoría “cuestión de época”, puede ser considerada también como un “desafío” atravesado o dar a conocer una modalidad de “desempeño” y así con cada categoría.

Con lo explicitado anteriormente, se explicitan a continuación, dimensiones y categorías de análisis surgidas de estos “matices”.

La primera dimensión denominada “*Personal*”, contempla aquellas cuestiones o aspectos que hacen específicamente a su vida privada que desencadenan en su trayectoria profesional. Es así que cada una, en la época y en los diversos contextos en que les toca desempeñar el rol, pudo dar su mirada, y tener en cuenta el valor de la familia como apoyo y la formación en sus diversas etapas recorridas.

La segunda dimensión, indicada como “*Desafíos*”, condensa aquellas dificultades, oportunidades, amenazas y posibilidades transitadas y que, desde diferentes aspectos, las llevaron a ser quienes fueron cada una en su rol. Consideradas las diferentes aristas de los desafíos, se abordan aquellos cambios que atraviesan, y muestran sus emociones, que van desde la pasión, hasta los desencantos. Más tarde se abordan sus funciones encuadradas en lo normativo como la de garantizar una educación de calidad para los niños más pequeños, lo que implicó enfrentar obstáculos y tensiones de las más diversos. A continuación, se incorpora el abordaje del rol de la supervisión como bisagra, ya que ha sido un desafío vinculado a su posicionamiento y por último se aborda la categoría denominada supervisión e inspección, tema considerado desde diferentes miradas según los modelos de gestión que contienen conceptos diferenciados entre ambos términos.

Para finalizar, la tercera dimensión, “*Desempeño*”, se relaciona con las temáticas por ellas mencionadas en su quehacer cotidiano, más allá de lo encuadrado por el cargo y dando a conocer diversos (o no tanto) modos de actuar y llevar adelante sus tareas.

Tabla 18 Análisis horizontal. Temáticas y claves del rol

Dimensiones de análisis (transversal)			
	Personal	Desempeño	Desafíos
Categorías-Nodos-Núcleos de análisis	<input type="checkbox"/> Cuestión de época(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los vínculos</li> <li>-Con Primaria</li> <li>-Con equipos directivos</li> <li>-Conformación del equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Los diversos desafíos</li> </ul>
	<input type="checkbox"/> La familia como apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>La comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Cambios e innovaciones</li> </ul>
	<input type="checkbox"/> La formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionamiento</li> <li>-Cuidado de roles</li> <li>-Escucha y empatía</li> <li>-El lugar del error.</li> <li>- Requerimientos</li> <li>- Conocimiento de realidades y vulnerabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Emociones, encantos y desencantos</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Asesoramiento</li> <li>-Como acompañamiento</li> <li>-Diagnóstico</li> <li>-Observación</li> <li>-Proyectos</li> <li>-Visitas e Informes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rol bisagra Garantizar derechos Supervisor/Inspector Sobre la Relevancia del rol supervisivo</li> </ul>
Aprendizajes y un poco más			
Mensajes, Legados			

Fuente: “Elaboración propia”

## 5.1. Dimensión Personal

### 5.1.1 Cuestión de época(s)

En este acápite se recortan características, momentos significativos propios de la época, de sus luchas y de sus objetivos como docentes y más específicamente en el rol supervisivo donde la mirada está puesta en la ampliación y autonomía del Nivel Inicial. El primer punto relevante se vincula con el Nivel, el Hito J.I.N., las ampliaciones, el crecimiento y autonomía del Nivel Inicial.

En el relato que Ámbar hace de su carrera profesional como supervisora, éste se ubica en un tiempo anterior al de las otras dos supervisoras entrevistadas y ello hace que sea ella quien más explica los comienzos, los hechos, los vaivenes en el proceso de nombramiento de las primeras supervisoras, así como el mencionado hito de creaciones y ampliación del Nivel Inicial, así como su defensa y creación del nivel.

En contrapartida, Jade y Ópalo, se incluyen en los J.I.N., en los cargos de conducción, mientras que Ámbar lo hace como supervisora. El contexto llevó a ese equipo de supervisoras a unirse para lograr el objetivo del nivel. A Ópalo y Jade este cambio las tomó en cargos docentes y pudiendo acceder luego a cargos de conducción.

La coincidencia con el valor de este hito es unánime y muy recordado, siendo un logro consolidado desde hace años.

Las tres entrevistadas destacan:

- El haber sido parte de los grandes hitos del nivel:
  - ✓ Creación de J.I.N. (1982)
  - ✓ Creación de Jardines Maternales y Escuela Infantiles (1982 en adelante).
- Recuerdan de su gestión las creaciones de instituciones del nivel en sus distritos.
- Coinciden en el objetivo de ampliación (cupos, creaciones, apoyo para el crecimiento del nivel), crecimiento y autonomía del nivel.
- Muestran emoción (y pasión) al referirse a la Infancia, hacia el crecimiento y ampliación del Nivel y hacia el desempeño de su función. Pueden corroborarse al observar emociones, algunas lágrimas, algunas sonrisas, frases expresadas con calma, rememorando instancias vividas y disfrutadas (o padecidas) en algunas circunstancias.
- Mencionan como grandes satisfacciones, vinculados a la ampliación del nivel, y tan solo para dar un ejemplo, mencionan el logro de un lugar físico para establecer la sede de las supervisiones (ya que no lo tenían), así como el trabajo de sostener a los equipos directivos que tampoco contaban con espacios propios y dependían de lo podía conseguirse en un trabajo con los espacios que tenían las escuelas primarias.

Se extractan algunos comentarios al respecto:

Ámbar: *“Había que tener garra y coraje y estar muy unidas” [...] “pensábamos distinto, teníamos diversas ideas incluso políticas, pero todo se dejaba de lado para estar unidas en pos de la ampliación y defensa del nivel” [...] “había que saber sostener, evaluar, defender y argumentar”. “Aprendí en ese contexto, la importancia de negociar para gestionar, ceder y exigir cuando es necesario y a aprovechar las oportunidades”.*

*“Creo que el jardín es una cosa seria, y hay que encararlo con seriedad”. “Ciertamente, todos mis esfuerzos profesionales estuvieron puestos sin duda en las luchas para la independencia del nivel, las capacitaciones docentes, el logro de edificios propios y adecuados. Tuvieron como meta brindar un mejor servicio para los niños. Y realmente fue un gusto trabajar para y por los ellos. No fue nada fácil, pero sin pensarlo repetiría todo nuevamente”.*

Agrega: *“Cuál era el norte en ese momento? “Sin duda, la independencia del Nivel Inicial” y amplía:*

*“en búsqueda de la autonomía del Nivel Inicial, se logró la creación de los cargos de Supervisora Adjunta, para gran alivio de la tarea, y posibilidad de cambiar en algo la actualización pedagógica de muchas de las maestras y, en ese plan se concibieron en forma experimental los JIN, en la idea era comenzar con equipos de conducción para las secciones anexas e ir logrando de a poco la independencia con edificios propios”.*

*“Entre nosotras se hablaba también en dar salida laboral, en un espacio jerarquizado con un mejoramiento económico a aquellas maestras jardineras mayores, con experiencia y darles la posibilidad de aportar sus saberes a las nuevas generaciones de jardineras”.*

*“Lo cierto es que fue un momento histórico para el Nivel, que parecía imposible de lograr. Posteriormente este proyecto fue imitado por muchas provincias”.*

Respecto de la creación de los J.I.N., Jade expresa:

*“Este hito en C.A.B.A, es indudable. La gente salió de las salas a construir roles directivos y de supervisión” y con ello la apertura o creación de la Dirección de Área de Nivel Inicial. Se propiciaron políticas de apertura y de trabajo con el Diseño Curricular”. “Me acuerdo que hacíamos reuniones fuera de horario con los supervisores de inicial para poder avanzar en la apertura y crecimiento del nivel inicial, fue cuando se crearon las escuelas infantiles, los jardines maternales...se trabajó mucho para la creación y el avance del nivel”. “Sabemos que fue el momento de poder aportar un granito de arena para la creación del Nivel Inicial, el crecimiento que siempre anhelamos. Nosotros desde que empezamos con los J.I.N., empezamos a crecer como una plantita y esto significaba poder ampliar el nivel, dar mayor servicio a los niños pequeños porque empezaban las escuelas infantiles y era todo un*

*desafío trabajar con escuelas infantiles, pero tenía que ver con un crecimiento del nivel que a todas nos marcó mucho”.*

Ópalo lo refiere:

*” Los J.I.N. provocaron un cambio sustantivo en la percepción de los docentes y la comunidad respecto del Nivel Inicial y su capacidad enseñante que motorizó en poco tiempo el crecimiento del Nivel no sólo en cantidad sino en calidad. En la etapa anterior, las salas de jardín eran vistas sólo como un espacio para que los niños se diviertan. Quienes nos vimos involucradas en este cambio sentimos que la nueva modalidad revalorizaba y profesionalizaba el rol enseñante de la Maestra Jardinera y del Nivel”.*

Cada una rescata características epocales que inciden en sus historias. Aportan sus vivencias, conocimientos y amplía con mayores datos.

En estrecho vínculo con la época en que se desempeñó, Ámbar aporta el recuerdo de los concursos de ascensos que se hacen “a cuentagotas” se llama a cubrir vacantes para 84 equipos de conducción que se crean en aquel momento y se crean Jardines Maternales y Escuelas Infantiles con horarios extendidos. Todo ello implicó un crecimiento del Nivel Inicial y allí se vio plasmado el trabajo de las supervisoras del nivel (junto con el Área de Nivel Inicial).

Es interesante el análisis que Ámbar hace sobre la época y como estaban conformados los equipos tanto directivos como supervisivos:

*“Hay que recordar que en ese entonces el Nivel sólo contaba con 9 equipos directivos completos en los 9 jardines Integrales que eran los únicos con edificio propio y 6 vicedirectoras en jardines anexos a primaria que eran de grandes proporciones y dependían del director de esas primarias”.*

*“En realidad, eran muy escasas las posibilidades de ascenso y más si tenemos en cuenta que sólo accedía el personal de los jardines integrales, muchas docentes grandes de edad, salían del aula con tareas pasivas o renunciaban por agotamiento “.*

Valora además como aporte a su camino, la creación, en la Escuela de Capacitación, de un curso “que pomposamente se llamó profesorado de Jardines Maternales y que una vez cada 15 días sus profesores nos instruían a las supervisoras también”.

Ámbar narra con riqueza este camino al que denomina como “aventura”:

*“Cuando la aventura de la autonomía comenzó, las reuniones eran un cable a tierra, cada una llevaba los problemas a la mesa de trabajo y se debatían soluciones aportando cada una daba su opinión y todas sabíamos lo que acontecía en cada distrito, en eso no éramos rivales que querían destacarse individualmente, se hacía lo mejor posible para destacar al*

*Nivel Inicial y si era necesario se actuaba con firmeza ante las autoridades educativas o quien fuera conjuntamente y nos respetaban”.*

En coincidencia y revalorizando espacios de encuentros propios de ese momento Jade comenta:

*“nunca tuve retrocesos en la construcción de mi rol. Al contrario, siempre la posibilidad y la apertura de seguir aprendiendo, ya sea con capacitaciones, con reuniones, con intercambio de supervisores. Me acuerdo que hacíamos reuniones fuera de horario con los supervisores de Inicial para poder avanzar en la apertura y crecimiento del Nivel Inicial, fue cuando se crearon las Escuelas Infantiles, los Jardines Maternales...se trabajó mucho para la creación y el avance del nivel “.*

En su relato, retomando a Ámbar queda muy claro el valor al que se apuntaba, “el cuidado y la unión por la defensa del Nivel”: *“Cuidábamos el nivel, cuidábamos al personal y nos cuidábamos entre nosotras”.*

De esta experiencia también revaloriza el encuentro y las reuniones: *“Nos reuníamos en el Área, los días martes con nuestra directora, era un cable a tierra, nuestra tarea diaria era muy solitaria”*, rememora.

Respecto del el trabajo mancomunado y articulado con la superioridad, Jade rescata:

*“Cuando se propicia la creación del Nivel Inicial a partir de la Dirección del Área, aparece también el trabajo para hacer el diseño curricular. Hubo muchísimas reuniones con profesionales y especialistas con supervisores con intercambio para construir el diseño curricular. Primero el pre diseño, luego el diseño y la verdad que fue un momento de muchísimo intercambio”.*

Ámbar recuerda que también se atravesaron obstáculos:

*“Eran otros tiempos, en lo organizativo muy difíciles, pero en cuanto a la toma de decisiones teníamos más llegada a las autoridades, éramos escuchadas y teníamos cierto poder. Hacíamos y deshacíamos, e interveníamos en las decisiones políticas y se respetaba nuestra opinión”. “Eso fue cambiando con el advenimiento de asesores y asesores de los asesores, generalmente sin experiencia previa, ellos en general no tienen el conocimiento de un supervisor que ve las cosas desde la realidad cercana. Complican, magnifican o desmerecen los hechos y retardan soluciones, que no siempre son acertadas”.*

Emotivamente concluye:

*“Las creaciones son maravillosas, es como tener hijos, no es cierto?”* comenta, emotivamente, Jade.

Otros avances mencionados, propios del momento, los congresos del Nivel Inicial:

*“Se armaron regiones distritales con 2 o 3 o más distritos y eso permitió también un trabajo muy intenso hacia el interior de los equipos distritales, hacia el interior de las regiones y luego entre nosotras. En ese momento armábamos reuniones fuera de horario, nos reuníamos las supervisoras para poder iniciar ese camino de la construcción de la Escuela Infantil y los Jardines Maternales. Ese también fue un trabajo muy intenso que partió de las reuniones de las supervisoras”.*

Rescata que un tiempo más adelante: más concursos y que se dividieron Distritos y así se dio lugar a crear mayor cantidad de supervisoras del nivel.

Ópalo hace un recuento de su gestión y destaca dos creaciones en su D.E. eligiéndolos como significativos, tanto su creación, como su inauguración y todos los acontecimientos y significados que ello conlleva.

Considera que la ampliación del Nivel, otorgar vacantes más allá de lo normado, implica garantizar la educación de los niños.

### **5.1.2 Sus Familias, como apoyo.**

Las tres entrevistadas, hacen énfasis en sus familias como ejes o impulsores en su vida y crecimiento profesional. Comentan entonces, el valor de sus familias, como apoyo, orientación y sostén.

*“Mi educación familiar y escolar influenciaron notablemente mi perfil como persona y supervisora así también las tomas de decisiones como tal”.* Comenta Ámbar, quien recuerda que, al perder a su esposo en un accidente de trabajo, lo que ocurrió a sus 28 años, recuerda que ha tenido siempre muy cerca a sus padres, a su hermano y al resto de la familia y amigos invaluable que, según comenta, la rodearon con afecto, apoyaron y sostuvieron.

En relación a las decisiones tomadas, vinculadas al cuidado de su familia, Jade comenta: *“Yo quería trabajar cerca de mi casa”*, priorizando la educación y cuidado de sus hijas y posponiendo un tiempo su ascenso:

*“Por eso seguí un año más de suplente y al otro año de acuerdo a cómo eran los listados yo estaba primera en el listado así que pude elegir una escuela a 5 cuadras de mi casa. Para mí, que tenía una nena de un año, me favorecía porque iba caminando, le dejaba la nena a mi mamá y me iba a trabajar tranquila”.*

Más tarde, en relación a su camino de maestra en relación a sus decisiones familiares, recuerda:

*“Al tercer año me llegó el concurso de titular, ese que no quise aceptar porque me quedaba lejos, y al otro año, al quedar primera en la lista pude tomar el cargo cerca de mi casa, escuela donde después fueron mis hijas también. Hasta que no terminé la carrera no acepté trabajar doble turno”.*

Ópalo narra y lo hace con emoción:

*“Soy hija de docente biznieta y tataranieta de docentes. Mi bisabuela era docente en un pueblito en España en Cuenca, Buenache y Alarcón y mi tatarabuela lo mismo. Mi vieja fue directora, supervisora suplente y después volvió como directora, fue vocal del Consejo Nacional de Educación. Siempre mi mamá me estimulaba mucho y me decía que tenía que hacer carrera porque no podía ser que me jubilara siendo maestra: “porque llega un momento que el aula cansa y que tenés que aplicar tus conocimientos” y creo que lo tomé y cuando se crearon lo de los JIN, tomé un cargo de secretaria que ni pensaba porque yo tenía 9 años de sala, lo que no era mucho”.*

### **5.1.3 La Formación y el camino hacia la supervisión.**

Volviendo a considerar las épocas, las informantes tienen sus matices, aunque coinciden en lo prioritario de la formación, sea esta adquirida en modo formal, o en el camino transitado con colegas del mismo o diferente nivel del sistema educativo.

Por un lado, Ámbar recuerda su formación inicial, en el profesorado la que:

*“[...]consistía en clases presenciales con hincapié en pedagogía, didáctica y psicología, como así materias que ampliaran nuestros saberes en literatura, historia... Y conocimos y aprendimos métodos clásicos y a usar y a fabricar material tradicional de Froebel, Montessori, Dewey, Decroly, entre otros, sabíamos graduarlos por edad, los objetivos y contenidos de cada material, es decir, no a la actividad por la actividad misma, y sobre todo a usar el juego como medio. También se adquirían ciertas capacidades manuales y a ser creativas”.*

De esa época rescata:

*“Creo sinceramente que la formación del perfil de jardineras y el orgullo que nos provocaba el ser parte de esta profesión, sirvió de empuje y motivación para tantas cosas que se lograron en nuestro nivel educativo y la necesidad imperiosa de seguir indagando y aprendiendo para mejorar la educación”.*

Durante la formación en el profesorado, denominado en aquel momento Profesorado de Jardín de Infantes, resalta las prácticas de clases y las evaluaciones, así como su aprendizaje:

*“La crítica de la clase era realizada por la maestra del grado o la profesora de la materia conjuntamente con las compañeras del grupo que presenciaban la práctica, y era muy exigente pues a ellas les asignaban nota por esa actividad. Así se nos enseñaba observación fundamentada e imparcialidad”.*

*“La construcción del perfil docente, comenzaba desde el primer día, seríamos un modelo a imitar de nuestros futuros alumnos”*, concluye.

También recuerda como gran aprendizaje que al inicio de la gestión como docente nadie las asesoraba y de allí rescata un gran aprendizaje.

En su cargo ya de supervisora recuerda singularidades del momento:

*“Mis primeros Distritos Escolares como Supervisora, no fueron elegidos por mí, me fueron asignados. Hubo tres cargos por creación en 1979, por ampliación de la planta funcional, pues hasta entonces el Nivel Inicial contaba para toda la Capital Federal con 7 supervisoras y pasaron a ser 10 para 21 distritos escolares que hay en la Capital. De las tres asignaciones nuevas, cada supervisora trabajará en dos distritos y una con tres. Se reasignaron los Distritos y por ser yo la más joven y contar con movilidad propia me tocó en suerte supervisar tres”.*

*“Con esta nueva responsabilidad de ser Supervisora comienzo a trabajar con entusiasmo, no todos mis colegas supervisores de primaria me recibieron bien. En una institución tenía sólo un cajón de archivo o una silla para sentarme para escribir en una mesita de oficina “.*

Y añade:

*“Antes, a los suplentes teníamos que designarlos nosotras, los listados estaban en Primaria, no existían los celulares y corríamos de un lugar al otro recorriendo largas distancias para cubrir los cargos, tarea que realizaba desde mi domicilio con mi teléfono particular”.*

Respecto de que es lo que rescatan las informantes sobre la formación, Jade valora el momento de su ingreso y la participación en la concreción de congresos, tanto el Seminario de supervisores, como los congresos del Nivel inicial y otras instancias también ricas para su construcción en el rol: *“me permitieron trabajar junto a un grupo grande de supervisoras con las que estuvimos compartiendo en distintas comisiones para poder preparar encuentros, y de gran aprendizaje para mí”.*

Vinculado a la formación como situación relevante en ese momento:

*“Y la verdad que fueron años de mucho cambio. En el año 96 iniciaron los talleres de supervisores. Se había iniciado uno en el 95 pero yo todavía no era supervisora. Y en el 96 tuve la suerte de hacer el seminario taller de supervisores donde nos juntábamos con supervisores del nivel primario, titulares, y suplentes y supervisores curriculares armando distintas comisiones, y equipos para trabajar sobre el rol del supervisor. Fue muy interesante y muy rico ese año”.*

Sostiene, además:

*“Para mí que estaba creciendo en el rol de supervisora y construyendo ese rol fue muy pero muy interesante y la verdad que lo pude aprovechar porque me abrió muchas puertas también para seguir investigando y para poder ir formándome cada vez más. más allá de ese encuentro que era multitudinario, también era una semilla que germinaba para armar los encuentros que teníamos todas las supervisoras al finalizar el año. Quiere decir que fue el puntapié inicial para este intercambio de proyectos distritales”.*

Más tarde reflexiona: *“Tal vez fue rápido llegar al cargo de supervisora, porque estuve sólo 5 años de directora, entre suplente y titular”.*

Considera el valor del trabajo compartido:

*” Nos juntamos supervisoras de distintos distritos, en comisiones, con algunos materiales de otros países. Tuvimos material de Cuba, de Francia, de EEUU, de Inglaterra, de Canadá, que aportaban distintas supervisoras como para tener una idea de cómo armar los espacios, los jardines maternos y de las escuelas infantiles; cómo iba a ser el funcionamiento, cómo iban a ser los horarios, cómo se iban a crear los cargos, cuál iba a ser la extensión y también tuvimos la participación de muchos especialistas. Porque teníamos también en el nivel inicial. Teníamos muchas capacitadoras que nos prestaron muchísima capacitación”.*

Ópalo comienza el profesorado de ambos niveles:

*“Cursé el profesorado de Primaria por la mañana y a la noche hice el profesorado de Jardín de Infantes en el mismo año y terminé los dos el mismo día, dando materias una a la mañana y otra a la noche, un 19 de diciembre. Era la época de 2 años”.*

Luego continuó con otras formaciones y trabajando:

*“Empecé el profesorado en ciencias de la educación y lo terminé en 4 años. Después cuando terminé ciencias de la educación seguí trabajando ya con doble turno en un jardín y tomé después horas en un secundario a la noche”.*

También rememora el Seminario de Supervisores en los años:1993,94 y 95:

*“Había conferencias que te interesaban más, a veces menos, había conferencias muy ideologizadas que uno a veces no acordaba....en el trabajo en grupo, en la comisión, y por*

*supuesto, había diferencias, discusiones. Lo que pasa siempre en todo ggrupo cuando hay diferencias de opiniones, de experiencias, de marcos teóricos, etc.”*

## **5.2. Dimensión desempeño del rol**

Entre identidades, especificidades del rol y pensamientos propios

### **5.2.1 Temáticas y claves en el desempeño del rol supervisivo: características y desempeño.**

La entrevistadas denotan no solo conocimiento del rol, de sus funciones asignadas y desempeñadas, sino que además enriquecen estas claves, brindando matices, tips, aprendizajes y características que dan forma a modelos de gestión.

Surgen del relevamiento temáticas relativas al rol supervisivo, las que nuevamente se describen en forma separada, pero ninguna deja de entrelazarse e interrelacionarse con las otras y esta mirada atraviesa nuevamente esta dimensión.

Cada entrevistada a su modo, con su singularidad, entonces, enuncia temáticas referidas al rol de supervisión entre los que se destacan:

### **5.2.2 Los vínculos**

Hablar de vínculos implica mencionar a otros agentes, tanto los incluidos en la escala jerárquica (autoridades, directivos, docentes, pares), así como alumnos, niños y comunidad (barrial, familias, otros agentes, entre otros). También se incluye la conformación de equipos y sus visitudes y caminos para lograrlo. Abordan algunas temáticas en forma directa y otros tangencialmente.

- ✓ Los vínculos con primaria, la mentada articulación entre niveles.

Comenzamos con la reflexión de Jade y la referencia a los Seminarios de Supervisores:

*“El trabajo era integrar con supervisores de primaria, curriculares y armar comisiones de trabajo para trabajar sobre el rol del supervisor. Y eso fue interesantísimo y muy enriquecedor. Los equipos distritales eran siempre conducidos por el supervisor de Primaria, con lo cual no había mucho voz ni voto de los Curriculares o los supervisores de Inicial. La mirada siempre estaba teñida muy fuertemente por Primaria. La idea de armar*

*este trabajo de equipos distritales era poder tener una mirada compleja sobre la tarea, donde el conflicto o la problemática fuera mirada, por todos los supervisores de Inicial y de Primaria y Curriculares. Esa fue la idea, poder poner sobre la mesa y sobre una postura de debate y de diálogo cualquier problemática que apareciera en la región, donde estuvieran integrados todos los supervisores y donde cada uno pudiera aportar ideas para poder solucionar el conflicto”.*

Con ello lograban una mirada integral sobre la zona o distrito a su cargo.

De sus experiencias Ámbar realiza la siguiente consideración: “...entonces aprendí poder ser útil al personal directivo de Primaria, más de una vez les “saqué las papas del fuego” (\*) o intercedí a su favor frente a su supervisor”.

\* “saqué las papas del fuego”: frase coloquial que implica “ayudar a otro en una situación complicada”

Cuando un problema observado por ella en Primaria surgía, su proceder era el siguiente:

*“Requería una conversación previa con su supervisora, y se dejaba en cada libro constancia de los hechos, tanto positivos como negativos. Esto creó respeto por la supervisora de Inicial en otros niveles educativos y también el hecho que en esos tiempos colaboráramos, incluidos los supervisores de materias curriculares, como Música y Educación Física, en la calificación anual de cada directivo”.*

Se destaca un elemento favorecedor para este trabajo y el vínculo entre los diferentes supervisores y otros agentes, el compartir un mismo edificio:

Así lo explica Jade:

*“[...]estábamos todos en el mismo edificio, abajo estaba la contaduría y la supervisión de Primaria y en el primer piso estaba la supervisión de Inicial; era muy interesante porque para una supervisora adjunta, estar con la cercanía a la contaduría distrital daba mucha ayuda para gestionar todas aquellas cosas que yo justamente tenía que aprender, que era lo administrativo”.*

Ópalo coincide en este tema:

*“Era uno de los pocos que compartía el edificio con Primaria. Había posibilidad de conectarte con la gente de Primaria, pero conectarte en el codo a codo, y por eso había que generar ese vínculo entre la Primaria y con la gente de Curricular y con la gente de Adultos; estábamos todos en el mismo edificio. Un edificio antiguo, donde la planta baja está la Primaria y la parte administrativa contable y arriba estábamos todos amuchados. En un salón enorme arriba y en un cuartito de 2 metros (si llegaba) por 2 y medio 3 de largo, la gente de Inicial”.*

Al profundizar sobre el tema, Jade hace un análisis de situación y expresa:

*“Me parece que la articulación interniveles empieza primero por las cabezas, por los supervisores, por integrar a los supervisores Curriculares y luego por integrar también a los directivos porque si nosotros pensamos que el Nivel Inicial tiene que articularse con el Nivel Primario, ¿cómo lo van a hacer los docentes y los niños si no lo hacemos nosotros que estamos en la conducción más alta?”.*

Respecto de sus pares Ópalo los recuerda y considera sus conocimientos transmitidos y compartidos:

*“Había excelentes supervisores, a veces he visto los viejos digestos de educación y hay una especie de apéndices con observaciones de supervisores, la vieja revista La Obra, o el Monitor de la educación. También aparecen informes de inspectores donde la mirada también era otra. En algún punto, según qué inspector, eran brillantes, porque literalizaban lo que veían, asesoraban y daban marco teórico. Pero bueno, eso cambia con otra visión, mucho más democrática, mucho más abierta, ni mejor ni peor, distinta”.*

Considera apropiado distinguir vínculo con articulación:

*“[...]porque creo que la articulación es un poquito más compleja que lo que se trata. Desde el primer año que estuve, como yo tenía buen vínculo con el supervisor de primaria lo conocía de muchos años, establecimos un plan de articulación que duró siempre”.*

Y lo ejemplifica:

*“Hacíamos reuniones con los directores de primaria...Así que íbamos a la escuela, primer grado y al jardín. Y después hablábamos con los dos directivos. Los dos o tres primeros años no sólo hicimos eso, sino que lo trabajábamos a nivel grupal. Hubo un documento amplio que quedó en el distrito sobre articulación. Pusimos los Diseños Curriculares en común en la etapa en que estaban modificándose los diseños curriculares de entonces, hicimos alguna reunión con algún capacitador .... y después todos los martes íbamos a una escuela y veíamos clases de matemática, de música, de lengua, de forma espontánea. Los directivos sabían que íbamos los martes, eso sí. Pero no sabían a qué escuela. Entonces en los jardines que tenía integrales con edificio propio que no compartían íbamos a la primaria más cercana con la misma modalidad”.*

Jade así lo evoca parte de su camino:

*“[...]conflictos, sinsabores suele haber, pero pudimos integrar un equipo muy lindo a nivel distrital con el equipo de primaria y con los curriculares. Estaba el profesor “...” que era una persona de una gran amplitud y formábamos un hermoso equipo a nivel distrito. Eso me enseñó muchísimo porque era el supervisor de Primaria; me acompañaba para recorrer la región, me enseñó cómo ir a observar distintas cosas en una zona muy compleja porque había que trabajar mucho en la zona”.*

Al año siguiente su experiencia le da otra opción de aprendizaje:

*“Fue diferente el otro año, donde el supervisor de primaria que era muy estricto, no era tan amplio en cuanto a la formación de los equipos distritales, entonces no había demasiado espacio para el debate, para la reflexión para el cambio “.*

Jade destaca: *“La verdad es que armamos un equipo distrital hermoso, en roles totalmente consustanciados. Yo tenía tanto desempeño como pedagógica y como adjunta, realmente era un equipo muy muy integrado”.*

Pensando en otros en relación a en la articulación, Jade hace foco en la articulación y vínculo con las autoridades y su incidencia:

*“[...]del mismo modo que pienso cuando la superioridad, es decir, desde el ministro hasta los subsecretarios, a los Directores de área o los directores generales, las reuniones en las cuales tenemos que trabajar los lineamientos de política educativa para poder luego trabajar en un continuo con los supervisores distritales”.*

Concluye: *“articularse para poder de alguna manera transferir esos lineamientos educativos “.*

#### ✓ Vínculos con equipos directivos

Ópalo comenta respecto del vínculo con sus equipos directivos con los que se interrelacionaba y que considera prioritario a la hora de trabajar y hacer propuestas distritales:

*” [...] hubo dos cosas que hicimos muy fuerte, o por lo menos que sentimos muy fuerte. Una que tuvo que ver, ya en los últimos años, cuando se logró que se re estabilizara la gente del distrito. Armamos una estructura en la cual las directoras, vicedirectoras y secretarías durante 1 o 2 días se instalaban en otros jardines para hacer un intercambio y conocer otras realidades, aportar ideas, etc.”.*

Y destaca como parte de esta gestión el valor de conformar equipo y vínculos estables, que perduraran en el tiempo:

*“Al existir en el Distrito tantas modalidades institucionales diferentes, se generaban discusiones respecto de las propuestas institucionales, por eso el objetivo se centraba en que los equipos directivos conocieran y comprendieran diferentes estrategias institucionales en función de las diferencias”.*

Ámbar, dentro de sus aprendizajes surgidos por las experiencias atravesadas, afirma:

*“Aprendí que hay directores que no manejan tan bien la pedagogía, pero son excelente directores. Inteligentemente saben delegar, tienen buena relación con su personal, les*

*posibilitan crecer, tienen excelente manejo de la comunidad y toman buenas decisiones. Otros, son muy preparados, pero les falta todo lo demás. Aprendí mucho del personal de lo bueno y de lo malo”.*

Y algo que agrega y no puede dejar de considerarse respecto de lo que dijo anteriormente, como parte de sus aprendizajes y del camino que ha recorrido: *“de todos se aprende”* culmina.

✓ Conformación de equipos. El trabajo en equipo.

El conformar un fuerte equipo de supervisoras del Nivel Inicial, era una necesidad: así lo recuerda Ámbar:

*“Vino la amenaza de la Ley de educación y salimos a la calle y a buscar apoyo de legisladores, y logramos que las secciones de 5 años no pasaran a la primaria. Siempre prontas para defender el Nivel y a los chicos”.*

*“Mis años trabajando en la zona me permitieron tomar contacto con los vecinos. Cambiaron intendentes, después jefes de gobierno, pasaron Ministros de salud y Directores de hospital [...]nosotros no paramos nunca de pedir espacio. La solución vino por otro lado, y fue por gestión nuestra”.*

Y en su trayectoria anterior, como vicedirectora, recuerda este valor que implica el trabajar en equipo, apoyándose y complementándose:

*“Desde el comienzo nos comunicamos muy bien con la nueva directora, armamos un muy buen equipo, nos compensábamos muy bien y logramos entendernos con la mirada. Mis aprendizajes en diferentes traslados me ayudaron en mi nuevo rol. Y el equipo fue imbatible, nuestros cargos eran de jornada simple, pero ambas cumplíamos casi todos los días jornada completa. Trabajamos juntas muy bien, tengo muy lindos recuerdos y nunca me arrepentí de haber elegido ese hermoso jardín”.*

Jade comenta su experiencia en cuanto a su camino y conformación de equipos:

*“Tuve mucha suerte porque cuando me inicio y tomo mi primer cargo de adjunta con una supervisora escolar, que tenía un buen desempeño y por más que yo era la adjunta a mí me hizo vivenciar muchísimo el rol de supervisora pedagógica. Me dio muchísimo lugar para que formáramos un equipo donde tenía la suerte de tener un excelente diálogo. Ella tenía muchísima escucha y me dejaba tomar muchísimas decisiones a nivel de gestión pedagógica, así que fuimos un equipo lindísimo”.*

Agrega en relación al trabajo compartido entre colegas del nivel en diversas situaciones:

*“Eramos supervisoras con las que estuvimos compartiendo en distintas comisiones para poder preparar estos encuentros, y de gran aprendizaje para mí. Era muy importante porque nos teníamos que poner a trabajar sobre cuáles eran los temas que nos preocupaban en relación al Nivel Inicial, cuáles eran los desafíos que teníamos por delante, cuáles eran aquellos temas que también eran difíciles de abordar en el nivel, y cómo necesitábamos también la reflexión y los aportes de gente con mucha trayectoria, ya sea filósofos como Cullen o educadores como Antelo o psicoanalistas como Jade Bleichmar y muchos otros”.*

Ópalo recuerda sus inicios como supervisora:

*“Y tomé con una supervisora considerada ultra exigente, y pensé “bueno, voy a aprender”, y aprendí, así desde mi primer día, la conocí porque no conocía más que de nombre, y creo que al día siguiente era la convocatoria, y yo no había hecho una convocatoria en mi vida...”.*

Más tarde narra sus pensamientos y sensaciones de aquella experiencia lo que le redundó en aprendizajes:

*“[...]lo que sentía era, debido a la imagen de la supervisora escolar, persona con mucha fama, mucho renombre y yo que venía sin experiencia pensaba, “qué va a pasar acá” ... pero después te das cuenta que no, que tiene las mismas dudas, las mismas preocupaciones”.*

Rescata el aprender de docentes, de directivos, de todos: *“aprendés otras cosas porque observás otras comunidades, otros docentes, otras formas de funcionamiento”.*

### **5.2.3 La comunicación**

Así como hablar de vínculos, lleva a considerar la conformación de equipo, al abordar este tema no puede dejarse de lado ciertas consideraciones de las que las entrevistadas aportan sus experiencias y conclusiones.

En ese sentido Ópalo enfatiza: *“no podés ir a una escuela con dos discursos. Yo no puedo ir como adjunta y decir una cosa y vos como escolar decir otra. Hay temas que tenés que tener un acuerdo con el otro”.*

Lo ejemplifica a través de diálogos, de este modo:

*“[...]mirá, esto no lo veo así, hay que mirar esta escuela, andá a mirar vos como adjunta.... mirar lo administrativo y lo pedagógico o institucional. De hecho, muchas veces hacíamos visitas juntas y otras veces separadas. Mirando cada una cosa distinta. Quizás mi compañera me decía: “vi tal cosa que no me cerró, qué te parece si vamos juntas” o al revés, si vamos juntas y miramos juntas el material. Es una construcción que también se hace con el otro”.*

Relata una experiencia que la hace reflexionar sobre el tema:

*“Por ejemplo una la directora en el momento de entrada dice: “bueno papás miren vamos a comer milanesas con puré, y galletitas “, así toda la entrada fue sobre el tema alimentario. Y la verdad es que esto es preocupante, porque no está mal, pero se podría informar en la cartelera y utilizar ese momento para otro tipo de comunicación”.*

Y otra consideración que destaca Ámbar: *“en estado de enojo, darse tiempo para meditar. Muchas veces se dicen cosas impensadas y es difícil volver atrás”.*

Como premisa concluye: *“tener entre todo el equipo directivo siempre una franca y fluida comunicación”.*

Expresa su convencimiento:

*“Lo Importante es no invadir espacios, ni reprender a nadie en público, ni desautorizar a un directivo frente a su personal, o a un maestro ante sus pares o comunidad, y de ser necesario, hacerlo a puertas cerradas. Tener presente que el que pierde los estribos, pierde autoridad”.*

#### **5.2.4 Posicionamiento**

El relevante considerar sus opiniones sobre la tarea del supervisor, el lugar de la escuela y la formación desde diversas aristas del supervisor. Así lo extractan en sus relatos como parte de las claves del rol.

Ámbar:

*“La tarea del supervisor y del director son solitarias y con responsabilidades muy grandes aun acompañados por la supervisora adjunta o con equipo directivo, por eso es necesario acercar una palabra de aliento y felicitación por la tarea bien cumplida”.*

*“Cumplí mi rol, defendí al Nivel y a las docentes que estaban sobrepasadas y le dije a un señor que me preguntaba: “acá se juega, pero se enseña”, enseñamos jugando y hay objetivos pedagógicos que cumplir. Ese fue mi primer día”.*

Ópalo:

*“La escuela es un lugar donde se enseña, no se enseña solamente a leer y a escribir, se enseña también una forma de vida. Y se muestran realidades distintas”. “Si no hay humildad y no hay sensibilidad, lo que hagas no sirve. Porque uno no tiene la hegemonía del saber. Y uno va aprendiendo. Y que el otro pueda pensar desde otro lugar”.*

Jade:

*“Me parece que es importante que todas las supervisoras se formen, no solamente en cuanto a la historia de la educación, sino también, aspectos filosóficos, aspectos de la ética, aspectos de distintas ramas que enriquecen el rol de un educador, ya sea supervisor o director..... me interesa mucho la ética, me interesa mucho la honestidad con que*

*desempeña el rol. Y también la sensibilidad para acercarse a las situaciones que viven las instituciones, los docentes y los niños. Y por supuesto las familias “.*

-El cuidado de los roles, la confianza en los colegas

Ámbar destaca el cuidado y ejercicio de los roles: *“También aprendí a delegar, hacerlo desde el cargo de directora, no es lo mismo que desde el de una Supervisora. Se delega a distancia, tienes que confiar más en el otro”.*

Ópalo advierte:

*“Como supervisora yo jamás les decía a los maestros antes de decirle a la directora. Porque si yo al maestro le hago una observación en una carpeta, en una planificación... la clase de lo que está haciendo bien o mal”.*

Lo ejemplifica:

*“Por ejemplo si yo le digo” no me gustó como manejaste con los chicos el cuento, la narración”, a la que le estoy dando la indicación es a la directora, a la que estoy marcando es en realidad a la directora... ¿es como si pensara: “cómo nunca miró a esta maestra que narra así?”, entonces les hablaba a las directoras, primero hay que hablar con ellas y después si quieren que esté la maestra, si yo se lo digo a la maestra...entonces se charla juntas. Pero tener ese cuidado”.*

Una conclusión que expresa sobre el tema:

*“Cuando yo saco del rol al director...sale el supervisor también. Un director es director. El supervisor supervisa todo, pero la responsable es la directora. Entonces hay que tener en cuenta cuidar tu lugar y el lugar del otro”.*

Jade toma como parte del cuidado de los roles a quien realizar la devolución de lo observado: *“ cuando observás un aula, más allá de darle alguna devolución al docente, al que tenés que darle es una devolución al directivo, porque es aquel el que se va a quedar gestionando la institución”.*

-Escucha atenta, empatía, confianza

Algunas claves sobre la escucha, la confianza y empatía como características válidas para el ejercicio del rol son los enunciados por las entrevistadas.

Ámbar rescata:

*“Aprendí el valor de los buenos modales siempre, hacia todos, nadie respeta a quien grita y pierde los estribos, siempre corregir lo que está mal, pero tomarse su tiempo para no*

*encarar al docente enojado. También a ser paciente, a escuchar, a ser constante y firme, en muchos casos a mediar”.*

*“Para asumir un cargo de conducir hay que ser receptivo, tener empatía, uno puede pensar en lo que ve, pero no sabe lo que pasa por el otro, importante es cuidar y cuidarse en los modos en que uno se dirige al involucrado”.*

Jade expone y argumenta:

*“Lo primero que un supervisor debe hacer es aclarar este espacio de confianza entre un supervisor y los directivos porque nunca tenés que saltar esto, primero tenés que hablar con los directivos, que te conozcan, que sepan cuál es tu estilo de gestión, qué esperás de la gestión directiva, de los asesoramientos de los directivos a los docentes y cómo podés colaborar en ese aspecto. Eso para mí era importante antes de pasar a las aulas”.*

Ópalo rescata la escucha como sostén del vínculo:

*“[...]implica dialogar con el otro y reflexionar con el otro. Y cuando digo reflexionar con el otro digo pensar los dos... “tenés que poner la oreja”, escuchar al otro, correrte de la estructura mental que vos tenés o tus propios hábitos”.*

Y así lo prioriza:

*“[...]primero escuchar, comprender al otro desde sus marcos teóricos y tratar de acercarle formas, distintos estilos de ver el hecho educativo para que tome decisiones. No lo definiría como marcos teóricos porque me suena muy amplio, Pero es valioso problematizarla, que genere problemas en el otro y situaciones de conflicto para que pueda revisar su práctica, creo que ahí estaría más definido. Pero sobre todo escuchar y comprender al otro, yo creo que sin eso es imposible gestionar en ningún lugar”.*

Entre la empatía y el posicionamiento del supervisor, comenta: *“el tema de la escucha desde tu marco de referencia o ponerte en el lugar del otro y entenderlo también en su ideología. No quiere decir que la compartas, quiere decir entenderla en el lugar del otro”.*

-Lugar y mirada sobre el error

El error es parte del camino considerado y así lo explicitan:

*“[...]todos tenemos una trayectoria en las cuales cometimos aciertos y cometimos errores, de los cuales no me arrepiento, de nada, porque todo me permite crecer y seguir en el camino que me había trazado. Que era poder trabajar como supervisora y hacer una contribución a la educación desde el lugar que me tocara desempeñarme. Y lo hice siempre con la convicción de estar haciendo siempre lo mejor o lo que yo creía lo mejor. Podía equivocarme, pero lo hice con la convicción de que quería aportar a algo que me llenaba*

*mi corazón que era desempeñarme lo más eficazmente en el puesto en el cual me tocaba desempeñarme”, expresa Jade.*

*“[...]entonces, entender que vos estás ocupando un lugar y que ese lugar a veces es deseado por el otro, y a veces es repudiado por el otro y que sos un docente una persona que hace lo mejor que puede. Con sus errores y con sus aciertos. Y que el otro también está haciendo lo mejor que puede. Y hay que partir de la confianza” opina Ópalo y más tarde desde sus propuestas reflexiona:*

*[...]“tenés que empezar a ver desde qué lugar entro y cómo para ir cambiando algunas cuestiones de las que estoy convencida. Pero ojo, uno también tamiza. No es que uno es aséptico. Uno también tamiza desde sus propios saberes. Y desde lo que no sabe. Y se equivoca y tiene que decir, me equivoqué. Tiene que aprender también a decir me equivoqué. Y cambiemos de rumbo”.*

#### **-Requerimientos para ejercer el rol**

Ante la pregunta sobre requerimientos para ejercer el rol en relación a haber ejercido los cargos anteriores en la escala jerárquica, así opinan:

**Ámbar:**

*“[...]si es necesario cumplir con el requisito de haber pasado por el cargo anterior? Creo que sí, pero no es invalidante para ejercer un cargo, vas adquiriendo experiencias valiosas que te dan seguridad, así como comprensión, a valorar el trabajo del otro y resolver situaciones que se presenten. Cada cargo aporta nuevos aprendizajes”.*

**Jade:**

*“Para mí es importante, desde pisar la escuela hasta aprender a mirarla con distintos enfoques. Yo tuve la suerte de pasar por todos los cargos y cada uno me dio una forma distinta de mirar la institución, los aprendizajes, la gestión, así que a mí me resultó muy interesante”.*

**Amplía su opinión respecto de los requerimientos:**

*“Creo que tiene que tener una formación compleja. A mí me gusta mucho trabajar con que todos los supervisores tengan la posibilidad de tener conocimientos acerca de sociología, filosofía de la educación, de poder ampliar esos conocimientos que le permitan tener también como a mí me pasó de tener esa mirada institucional. No alcanza si no lo complementás con otras ramas que hacen al crecimiento de la educación también”.*

**Ópalo:**

*“Más que nada las ganas de aprender y de poder mirar las cosas desde otro lugar y poder entender que el sistema como maestra lo ve de una manera, cuando uno lo ve como*

*secretaria lo ve de otra, como directora lo ve de otra, entonces ir entendiendo en el crecimiento profesional, crecimiento en el cargo, y allí comencás a ver el sistema de otra manera. Además determinadas condiciones, que conozca la pedagogía, la didáctica, son todos importantísimos, pero si no aporta valores, todo lo otro no sirve.... no te lo da el libro. Porque hay mucho libro que habla de valores, pero el valor lo porta la persona”.*

-El conocimiento de diversas realidades y la atención a la vulnerabilidad

En la experiencia transitada por diferentes distritos, varios son los comentarios vinculados a zonas de alta vulnerabilidad. Así lo expresado por Jade:

*“Luego de un año, voy a otras zonas totalmente diferentes, y es cuando se me mueve un poco todo y empiezo a mirar ya con otros ojos qué era lo que estaba pasando en las distintas regiones. Empecé a tomar nota de estas cosas que pasaban. Y las diferencias en las distintas zonas. Junto a esto aparecen estos vaivenes en nuestra sociedad, el tema de la crisis económica”.*

Recuerda la dicotomía discutida en su momento respecto de educar o asistir:

*“[...]era un momento de poder ayudar a las instituciones y a los docentes a entender que un niño asistido era un niño que se podía educar. Que no era una tensión en contraposición el poder asistir a aquellos a los que necesitaban por su pobreza y por su exclusión social; poder asistirlos en un modelo neoliberal que los dejaba al margen del sistema, era poder asistirlos para que se pudieran educar. Y de alguna manera poder encontrar algún achicamiento a esas diferencias que había con esto que marcamos, estas desigualdades con otras instituciones públicas de distintas zonas de la ciudad”.*

Ópalo presta atención a la posición del supervisor y el valor de la educación en diversas realidades:

*“[...]al chico hay que mostrarle una realidad que sea superadora...y cuando digo otra realidad superadora digo que hay que enseñar y mostrar que hay formas de estudiar, de trabajar, de ocuparse para que pueda crecer como persona. A veces, , cuando te instalás en un lugar mucho tiempo y sobre todo en zonas muy vulnerables, terminás naturalizando situaciones y hay que estar atenta a ello”.*

Por este último concepto vertido sugiere:

*“Siempre sostuve y lo sigo sosteniendo, que uno tiene que llevar un proyecto adelante 5 o 6 años y cambiar. Por el crecimiento de todos. .... cuando uno está demasiado tiempo en un lugar termina dificultándose la posibilidad de modificar.... Porque uno termina mimetizándose con algunas cuestiones..... creo que uno tiene que tener la capacidad pensar, “yo llevo un proyecto adelante y empecé a trabajarlo con la gente el primer año, el*

*segundo tercero, y llevo 5, 6 o 7 años” .... como que hay un tiempo en el que uno tiene que poder, hasta por uno mismo, ir a otro lugar y aprender en otro lugar. Y ver otras realidades”.*

### **5.2.5 El asesoramiento**

Conceptos relevantes vinculados a diferentes aristas y momentos de asesoramiento en sus gestiones y términos que se repiten en sus relatos son los que refieren al diagnóstico, la elaboración de proyectos entre los equipos directivos de sus distritos, las visitas y elaboración de informes, la necesidad de mantener escucha atenta y atender a diversidades en las realidades de los contextos donde se desempeñaron.

Estas claves que dan forma al rol, dan a conocer su posicionamiento sobre el asesorar, lo relativo a acciones directas en sus gestiones como el diagnóstico, la observación, los proyectos, las visitas e informes y a continuación, sus consideraciones respecto a actitudes y requisitos para la gestión del rol, así como sus experiencias con diversas realidades.

- El asesoramiento como acompañamiento

*“Asesorar al personal es acompañar, interesarse en lo que hace, acercarle un consejo, ofrecerle bibliografía”.* De este modo lo describe Ámbar.

Lo ejemplifica desde sus inicios:

*“Los aportes que hice a la formación de los equipos directivos pioneros, fueron de mis experiencias personales, vivencias de educación personal, aportes de mi paso por el profesorado y de mi paso por diferentes escuelas, donde aprendí mucho de los directores y de los maestros que me tocaron en suerte, adopté de ellos lo que me pareció positivo y deseché aquello que me pareció negativo, pero para bien o para mal aprendí de todos”.*

*“Asesoré sobre la necesidad que un equipo debe estar unido, no ocultarse nada referente al trabajo, darse tiempo para reunirse y evaluar juntas”.*

Jade lo resume: *“[...]primero acompañamiento, después asesoramiento. Y después bueno, viene el seguimiento y la evaluación y por supuesto acompañado de la capacitación en todo lo que el equipo directivo necesite”.*

Ópalo rescata un aspecto del asesoramiento:

*“[...]también el asesoramiento se hace sobre evidencias. Para poder asesorar tenés que ver, porque ... si asesoro y le digo lo que debiera hacerse, y te responden” ah, pero eso lo hago”.*

*eso no es asesoramiento. Vos tenés que ver primero, para asesorar sobre ese tema específico. Y ampliar la perspectiva”.*

- El diagnóstico (zonal, distrital, barrial, institucional)

Ámbar siempre comienza sus opiniones basado en sus aprendizajes.

*“Aprendí el valor de un diagnóstico zonal.... un distrito no es igual a otro y en cada uno hay diferencias de una escuela a otra. Es importante” patear” (\*) el barrio. Conocer a la gente, evaluar posibles espacios donde crear jardines”.*

(\*)” patear”: refiere a recorrer, en lunfardo. Expresión en ocasiones utilizada en Buenos Aires.

Concluye sintetizando y poniendo el valor el diagnóstico: “El que conoce, ama y cuida”.

*“Enseñé que tanto los directivos como su personal deben recorrer la zona, conocer sus lugares, su historia, sus personas. Si hay una industria predominante conocerla, tratar a todas las fuerzas vivas, así conocerán a su gente y a sus alumnos para seleccionar temas de interés que los motiven a aprender y a confiar “.*

Ópalo supone esta concatenación como parte del transcurso del tiempo: “[...] en toda la parte diagnóstica, atender, al cierre anterior y tomarlo como el punto de partida”.

- La observación

Ámbar menciona aspectos claramente vinculado a la observación y las visitas: *“Uno no tiene todo el saber. Se aprende mucho de las docentes y de los chicos. Visitar clase, observar, evaluar conjuntamente, tener presencia en el aula es fundamental”.*

Para recalcar el valor de la observación como parte del rol, agrega: *“No hace falta presenciar toda la clase. Basta un ratito. Y no es excusa tener tareas administrativas”.*

Ópalo ejemplifica en la necesidad de observar, tomar evidencias para asesorar:

*“[...]llegar a una escuela y encontrarte, por ejemplo, si son las 9 menos cuarto, nadie abre la puerta, o que los chicos entran y los padres se quedan afuera y que te diga la directora “los padres molestan, se meten por las salas”.*

Jade valora la observación como parte intrínseca de la gestión del rol, de los estilos de gestión y sus cambios:

*“[...]era la observación para poder ver las instituciones, el desarrollo y funcionamiento escolar, el desempeño del rol directivo, el desempeño del docente en la sala... y eso hizo que cada supervisor acuñara un poco su estilo para acompañar desde su intervención directa estos proyectos escolares en las escuelas, ...para asesorar y orientar el desempeño de todos los roles y para todo el quehacer institucional”.*

Desde su postura replica: *“el observar para construir”*.

- Los proyectos

A continuación del diagnóstico y la observación, surgen las propuestas generadas en su rol. Son proyectos generados para y con sus distritos escolares. Proponen proyectos de trabajo entre los equipos directivos de sus distritos y de este modo relatan su camino por el tema.

Ámbar recuerda:

*“Como supervisora, inicié las salidas de los equipos de conducción con una guía, primero para conocer la zona donde trabajábamos, y descubrimos muchas cosas, agotada la zona, salimos por la ciudad, museos, túneles, edificios notables, plazas y parques, Congreso de la Nación, Legislatura y Casa Rosada etc. etc.”*

Otra propuesta efectivizada por ella:

*“ [...] derivó en la propuesta de que algunas docentes visitaran a otras para observar sus clases. Finalmente se evaluó en forma individual cada jardín y todos a todos en general y esta evaluación integraba el diagnóstico del año lectivo siguiente, para nuevas planificaciones. Todo esto ameritó capacitaciones a medida de las necesidades”*.

La síntesis del proceso que describe es esta:

*“Evaluadas bien las secciones del J.I.N., se detectaron junto a los equipos directivos carencias y necesidades respecto a lo que se enseñaba, la metodología y a la concepción de aprendizaje y confeccionamos un proyecto institucional, con objetivos y acciones a llevar a cabo. Este proyecto cada directivo lo bajó a su planificación institucional, y lo adaptó a la misma previo diagnóstico”*.

Del mismo modo Jade lo valora:

*“Me parece que la posibilidad de ofrecer espacios de reflexión entre las directoras, de armar reuniones donde se visualicen proyectos escolares y donde se vean también el desempeño de las salas. Valoré siempre la posibilidad de intercambio entre aquel que puede implementarlo y ver como se desempeña en el aula y cómo se ve la gestión del diseño curricular en las distintas salas. Poder hacer un proyecto a través de un intercambio de proyectos escolares o áulicos, a través de reuniones donde los docentes puedan mostrar a otros docentes o los directivos a otros directores cómo se desempeñan y cómo se desarrolla la gestión curricular. Me parece de suma importancia, por lo tanto, siempre traté de propiciar ese intercambio y donde no se pudiera llegar a la práctica, tal vez otros propusieran alguna estrategia donde pudieran luego después avanza”*.

Recalca el valor del intercambio reconocido desde su rol de maestra:

*“[...]me sentí muy apoyada, siendo maestra en la sala de 5 años por esta supervisora que le interesaba mi desempeño con los chicos y me llevó a dar charlas al interior de la zona a mis compañeras, a otro grupo de docentes. Esta supervisora armaba reuniones distritales donde convocaba a docentes, ya sea de la sala de 5 como de 4, y me propuso contar experiencias a otras docentes. Me acuerdo que tuve que dar charlas de lecto-escritura y sobre ciencias porque a ella le interesaba como yo me desempeñaba en esos aspectos [...] Y ahí fue que ella me instó a que tomara el cargo de secretaria y siguiera el camino a la supervisión”.*

Coincide Ópalo:

*“Como supervisor generas con los directivos una planificación [...]la micropolítica del distrito y por eso me propuse que conozcan otras realidades, que colaboren con la compañera, que a veces también la palabra de la compañera ayuda. Esto generó también algunos roces”.*

Para tratar de sostener estos proyectos, considera: *“Fue necesario que la gente fuera estable, que se conociera. Fueron años de mucha modificación. Y lo habremos hecho desde el 2000/2001 en adelante, duró 3 o 4 años. Luego, con más o menos frecuencia, pero se hacía”.*

Ejemplifica la necesidad de seguimiento de los proyectos: *“Si se trabajó sobre algún eje que tiene que ver, por ejemplo, con valores, ciudadanía, es relevante ver cómo esto funciona y ahí hay que planificar el año, en un caso con la comunidad, y en otras dimensiones también”.*

- Las visitas y los informes

El tema ha sido abordado profundamente en el marco teórico de la presente tesis. Por ello se hace relevante recortar los comentarios de las entrevistadas, ya sea por ser una de las funciones claves del rol, ya sea por la importancia que tanto la teoría como la práctica, mencionada por las supervisoras, lo destacan como parte de asesoramiento, imprescindible en su quehacer cotidiano.

Veamos sus diversos relatos en los que se hallan coincidencias y algunos matices considerados desde su operacionalización y utilidad.

✓ Las visitas

Ámbar recuerda: *“Al comienzo de mi gestión, pensé poner un día fijo de la semana para atender cada uno de los D.E., pero la realidad me superó, yo era como el SAME (\*) había emergencias todos los días”.*

(\*) SAME siglas del Sistema de atención Médica de Emergencia.

Considera entre tantos, aspectos relevantes a tener en cuenta y lo menciona a modo de recomendación:

- *“visitar mucho las aulas e interesarse en lo que le pasa a cada niño y lo que pasa en ellas”.*
- *“en caso de temas escabrosos que involucren al personal y a los niños, actuar rápido, pero con precaución [...] investigar, recurrir al equipo de orientación escolar y no olvidarse que puede hacerse mucho mal al niño y a alguien inocente”.*
- *“en caso de quejas, defender siempre al personal, aun cuando se deba amonestar en privado y es fundamental recibir bien a quien se acerca con una queja. En general, mi modalidad era hacer un acta volante que firmarían todas las partes, y en caso de persistir en el problema, se pasaría al libro correspondiente. Esta acta, sin valor legal, es un facilitador para resolver ciertas situaciones”.*

Jade comenta sus decisiones:

*“A mí personalmente, me gustaba mucho llegar a una institución y más allá de saludar al directivo, para interiorizarme de su gestión, siempre mi inserción era prioritaria en el aula y ver qué estaban haciendo los maestros, cómo lo hacían, cómo llevaban adelante sus proyectos, cómo armaban su planificación. Siempre tuve la posibilidad de tener muy buenos diálogos con el docente en el aula. Al principio con mucho susto, (decían ellos) porque no estaban acostumbrados a esto”.*

Vincula visitas, con estilos de gestión:

*“Me acuerdo en el distrito ...que reemplacé a una persona que tenía otro estilo de gestión, cuando yo iba a las instituciones y entraba directo para ir a ver las aulas estaban un poco sorprendidas y hasta miedosas. Creo que al ser observadas por alguien ajeno a la institución. Pero bueno, eso fue construyendo también otro estilo de supervisión y por ahí acompañar a los docentes y a los directivos desde otro lugar”.*

Un estilo de gestión que la motivó en su quehacer:

*“[...]lo que pude rescatar de esa supervisora, es que no solamente se ocupaba de transmitir a todos los docentes distintos aspectos de la gestión, del trabajo de los aprendizajes, sino que, además, ella como supervisora tenía un estilo de gestión que hacía que estuviera muy compenetrada en el trabajo de todas las instituciones. Visitaba las instituciones, seguía los proyectos, me acuerdo de haberla tenido hasta en mi sala mirando mis carpetas, yo creo que*

*miraba hasta lo que tenía en los armarios, (dice sonriendo al expresarlo). Era una supervisora realmente comprometida con este estilo de gestión y quizás eso a mí me impactó mucho porque, así como ella me pudo observar a mí tanto en la sala, también me pudo aportar otras cuestiones, otros enfoques que tenían que ver con su propio estilo de gestión”.*

También hace su narración en el que se destacan consideraciones a tener en cuenta:

- *“Tener una mirada muy, muy intensa y muy especial de cada una de las instituciones antes de visitarlas. Saber cuál fue su historia, cuál fue su devenir, qué ha pasado con los aprendizajes, y qué cosas otros supervisores pensaban de esas instituciones. A mí me servía mucho leer el libro de supervisión y ver las distintas miradas de los distintos supervisores que pasaron por la región. Porque más allá de que yo iba a construir mi propio estilo de gestión me interesaba saber qué habían pensado otras supervisoras de esas instituciones que estaban en mi jurisdicción”.*

- *“primero me parecía importante tener una mirada absolutamente general, que me permitiera ver cuál era el vínculo de esa institución con el afuera, mirar las carteleras, mirar los espacios, de qué manera compartían espacios comunes los docentes de esa institución, cómo eran los vínculos, luego de mirar todo eso sí podría ir a pedir planificaciones o a pedir documentación y a poder revisar aquellas cosas que hacen también al devenir institucional”.*

Comenta, además, en qué lugar se pone el foco:

- *“Y luego, conversar con el equipo directivo, escuchar al secretario, al vicedirector, al director, poder ver también que pasa con los auxiliares de la institución, ver qué vínculo tienen, poder ver también los profesores curriculares. Me interesaba mucho también ver cómo se inscribían en la institución los profesores que entran y salen como los de música o los de educación física y esto lo considero valioso en la medida en que se inscribían en el proyecto escuela, es decir, cómo participaban ellos como un integrante más del proyecto escolar, no solamente como alguien que viene da una clase y se va”.*

Respecto de la planificación de las visitas y frecuencias Jade desarrolla:

*“[...]me parece que la planificación de todos los cargos es importante. Me parece muy importante la planificación, pero no solamente para la visita de las instituciones, sino para poder manejar bien los tiempos en los cuales transcurre todo el año escolar. Por supuesto que me armaba una planificación acerca de la visita a las instituciones para poder hacerlo por lo menos 3 veces en el año; porque con una sola visita no alcanza (de acuerdo a la cantidad de instituciones de la región)”.*

*“La mirada de un supervisor tiene que poder ampliarse a todos los aspectos de una institución, con lo cual no te alcanza ir a acompañarlos en un acto escolar o no te alcanza*

*con ir a una reunión de equipo o de docentes, sino que tenés que tener más visitas, si es posible más de 3, yo generalmente tenía 3 por lo menos en el año, porque es la manera no solamente de poder asesorar y de poder hacer reflexiones conjuntas, sino también para poder instaurar cambios que a veces son necesarios”. “... más allá de eso, de hacer una mirada general de la institución, de los espacios, de la apertura, de los vínculos que se dan en una institución me interesaba luego ver también la documentación”.*

Al respecto Ópalo opina:

*“[...]yo tenía escuelas de 6 de la mañana a 9 de la noche. Entonces a veces iba a las 6 de la mañana, no muy seguido, al menos dos veces por año y me quedaba hasta las 9 de la noche. Así que mis tiempos los tenía que manejar en función de qué visitas hacía. Obviamente que planificaba visitas, ...uno se propone hacer por lo menos una cantidad de 3, 4 visitas al año o más por cada escuela; 3, 4 por cada jardín...más o menos planificás eso, pero después tenés imponderables”.*

*“Organizaba mi agenda. Me hacía un cuadro de doble entrada y tildaba a qué escuelas fui y a qué escuelas no fui. A cuál fui varias veces y por qué. Aparte del informe de supervisión me hacía un pequeño registro de las cosas que no ponés en el informe, pero tenía que volver a ver “.*

*“hacia fin de año seguro revisábamos todo el material escolar. Y una o dos veces al año en algunas escuelas que había que acompañar más, íbamos y se revisaba desde el registro de alumnos hasta la carpeta de los docentes y la carpeta de los chicos “.*

Ópalo también expresa sus decisiones y las fundamenta:

*“Yo hablo de mí porque me estás preguntando de mí, yo sé que hay gente que se maneja de otra manera. Yo no avisaba cuando iba, hay gente que sí lo hace. Cuando uno supervisa tiene que llegar y ver lo cotidiano. Sino, podés llegar a ver un escenario armado. Y uno quiere ver lo cotidiano, yo no quiero la clase magistral, ...sino que quiero ver lo cotidiano. El padre que viene a la puerta de entrada y se enoja porque el nene ayer se cortó. Ver cómo se maneja esta situación, ¿qué hace el maestro con los chicos, pensar sobre el niño que se aparta porqué lo hace? hay que considerar que. en educación, una de las cosas fundamentales es el vínculo. El vínculo que establecés con la familia es lo que te va a servir a vos para trabajar con los chicos. El lugar de los auxiliares, el lugar del comedor. Estas cosas que hacen a lo cotidiano. Me quedaba toda la mañana o toda la tarde, a veces todo el día, según, las que tenían comedor me quedaba en el comedor”.*

*“A veces yo pienso que algunos supervisores, bueno tiene que ver con características de personalidad porque pasa en todos los cargos esto, uno tiene que aprender a ser humilde también”.*

- ✓ Los informes de visita a un establecimiento educativo.

Una mención especial requiere este aspecto ya que las entrevistadas, no mencionan la evaluación en forma reiterada o como acápite prioritario, sino como consecuencia de hacer los registros de visitas, los conocidos informes. De sus palabras puede leerse sus abordajes de esta temática y su vínculo, aunque sea tangencial con la evaluación.

Las tres supervisoras abordan el tema. Comenzamos con lo expresado por Ámbar: *“En los cuadernos, las directoras transcribían los informes de la supervisora. Hablamos de los informes del supervisor, que quedan escritos en un Libro de Actas exclusivo para tal fin que posee cada institución educativa”*.

Preguntada sobre lo que escribe un supervisor, responde:

*“Esto amerita que nos detengamos en cómo se redacta un informe de supervisión. Es de uso en esos casos, lugar fecha y turno de la visita, nombre de los que están a cargo de la institución y rol, de quienes son los que visitan la institución, la supervisora, la adjunta, ambas. O con los Supervisores de Educación Física o Música”*.

Hace un recorrido de los pasos a seguir:

- *“Después se hace una visita a las aulas, observando los quehaceres de los docentes y alumnos y observando clases, asesorando. La adjunta puede participar de esta visita a las aulas, y puede o no controlar estados administrativos de la institución educativa y de las aulas”*.

- *“Si existieran problemáticas que dificultan las relaciones humanas, se cita a los involucrados en dirección a puerta cerrada. Siempre me tomé mi tiempo para evaluar cada situación y con la participación de la adjunta y del equipo directivo, se conversa y busca solucionar el conflicto. O si lo amerita se requiere la participación del equipo de orientación escolar”*

- *“Tras intercambio de novedades, el o los directivos exponen novedades de toda índole, administrativas, edilicias, metodológicas y de relaciones personales si las hubiera “*.

Por sus características didácticas, Ámbar realiza consideraciones nuevamente a modo de “recomendaciones”:

- *“Un Informe escolar debe ser breve, claro y ajustado a lo que uno ve y escucha, debe alentar lo que se hace bien, pero no etiquetar o comparar lo que se hace mal, ser muy cuidadoso con las palabras tanto escritas como verbales y el tono con que se las usa, no se puede ser lapidario en un informe y a fin de año a esa persona ponerle un concepto alto. Por eso hay que tener mesura y registrar todos los hechos con ecuanimidad. Ciertamente es que*

*es bueno felicitar y odioso señalar errores, pero es fundamental no actuar a espaldas de nadie, ser muy respetuoso”.*

*- “Un informe, puede tener continuidad en varias visitas de seguimiento de un tema puntual. Y es un documento que apoya*

Respecto de la singularidad de los informes Jade rescata del trabajo articulado congestiones anteriores:

*“[...]mis informes tenían que ser diferentes. Porque muchas veces yo analizaba esos informes (los referidos por gestiones anteriores) para ver qué se les dejaba a las instituciones que pudieran tomar de ese informe y que les permitiera mejorar o cambiar”.*

Ópalo comenta una particularidad compartida por sus colegas:

*“[...]hay cosas que ves y no escribís en el informe, por darle al otro espacio, un tiempo, otro cuidado. Hacía un registro de cosas que se hablaban y no quedaba en el informe explícitamente...Me anotaba cosas para ver en general y qué cosas quería ver en forma particular en las escuelas “.*

### **5.3. Dimensión desafíos**

Sobre problemáticas, tensiones, aspectos facilitadores u obstaculizadores y condicionantes.

Del análisis de los relatos de nuestras entrevistadas, surgen en modo más o menos explícito, algunas tensiones que en algunos casos concuerdan con la teoría, pero lo que sí hacen es permitir vislumbrar “camino hechos al andar”.

Lo significativo es que estas supervisoras, hacen prevalecer aspectos vividos dándoles el tinte de aprendizaje, como si cada escalón, cada paso, cada avance o tropiezo tuviera significatividad ya sea por lo aprendido o por lo superado.

#### **5.3.1 Los diversos desafíos, retos y tensiones**

Amenazas como nuevas Leyes Educación, la evaluación del proyecto J.I.N., en un primer momento determinado como negativo (sobre todo por algunas personas de Nivel Primario) y por el cual han tenido que luchar, sostener y fortalecerse como equipo de supervisoras de aquel momento, nuevas propuestas curriculares que proponían cambios a los que se les oponían actitudes desafiantes e incluso la gran cantidad de escuelas a su

cargo, así como grandes distancias a recorrer, son hoy rememoradas como parte del camino transitado.

Como ya ha sido mencionado Ámbar ha sido una de las pioneras en el momento de la planificación como la puesta en práctica del Hito mencionado en 1982, momento en el que se llamó a cubrir vacantes para nuevos 84 equipos directivos de la experiencia Jardines de Infantes Nucleados.

A ello Ámbar precisamente lo describe:

*“Y no sabíamos que lo peor estaba por llegar, no todos los equipos directivos fueron bien recibidos en las escuelas, ni siquiera por muchas de las maestras de sección especialmente las que siendo algo mayorcitas que deseaban dejar las mieles del aula y no habían sido agraciadas con el ascenso”.*

Se sumaban dificultades de recursos y presupuestarias, a lo que Ámbar comenta: *“Eso siempre en nuestro país es un serio impedimento, pero para la independencia resultaba indispensable”.*

En relación al momento de los J.I.N. complementa:

*“Fue difícil, tratar de armar los Jardines de Infantes Nucleados con número de secciones anexas cercanas y en número parejo en cada uno, eran 84 J.I.N., y no siempre fue posible congeniar número y distancia, cada supervisora luchaba por más ventajas para sus distritos. horas de discusiones y no se pudo complacer a todas. Otra pesadilla lograr espacios cedidos por primaria para que allí funcionaran las direcciones”.*

Consultada sobre los desafíos transitados en el rol, Jade sintetiza con una frase: *“el desafío es justamente el desempeño del cargo”.*

Y completa:

*“Después, las características de las instituciones te dan la posibilidad de ir cambiando también sobre la marcha porque hay instituciones que tienen una historia diferente de otras. Instituciones donde han tenido de pronto directores que han permanecido en los cargos mucho tiempo y después de pronto por ahí son más resistentes a los cambios. O al revés, instituciones que han cambiado permanentemente los directivos y hay una sensación de abandono o de laissez faire donde cada uno hace lo que puede”.*

Es interesante considerar los conflictos como desafíos del rol y en este sentido Ópalo acota: *“hay conflictos que siempre aparecen y que sabés que van a aparecer y que hay que tratar de solucionarlos”.*

También considera como desafío el encontrarse con pautas que ameritarían modificaciones a afrontar:

*“[...]modificar pautas culturales, pedagógicas, se hace muy complicado. Y además yo hay algo que entendí en los años de supervisora y en los años de directora, que una cosa es lo que querés ver y otra cosa es lo que pasa en la realidad [...]”.*

También en relación con los desafíos en el rol, Ámbar recuerda su primer cargo de supervisora: *“yo era un bombero de un lado a otro, lo pedagógico quedaba a un lado, resolvía emergencias y sacaba papeles como podía”.*

Otro reto mencionado, en este caso por Jade: *“[...]formar equipo distrital interniveles, es decir, pensar en otros supervisores para tener una mirada compleja de la región en la cual tenés que desempeñarte, no quedarte solo con la mirada del nivel inicial. Eso es un gran desafío”.*

### **5.3.2 Los cambios e innovaciones**

En estrecha relación con los desafíos se encuentran los cambios. El primero a mencionar refiere a los cambios curriculares y sus consecuentes tensiones transitadas por las entrevistadas dado su largo período como docentes y supervisoras más específicamente.

*“Las implementaciones de los cambios curriculares se apoyaron con capacitaciones, porque para ponerlo en práctica también necesitábamos en muchos aspectos de las distintas disciplinas que participan del nivel inicial. Entonces, hemos tenido capacitaciones con distintos especialistas, en bibliotecas escolares, infantiles, muchas personas que nos capacitaron para poner en práctica el diseño curricular”*, expresa Jade.

Ópalo recuerda y comenta: *“yo viví 3 diseños curriculares”.*

Nuevamente Jade, recuerda a una supervisora que fue ejemplo para su gestión en momentos de cambios desde la superioridad que inciden en la gestión:

*“[...]Jella trataba que se compartiera con otros docentes y me parece que eso es la manera en que un supervisor tiene para poder transformar también aquello que pasa dentro de las instituciones educativas, no solamente con los directivos, sino también con los docentes, porque cuando se dan los cambios, las bajadas de la superioridad y los lineamientos educativos, los cambios, las reformas, y cómo se transmite esto a los docentes, no sólo tenés que hacerlo con los directivos, tenés que hacerlo con los docentes también en forma directa porque es la forma de ver cómo las políticas educativas llegan a los espacios áulico”.*

Regresando al momento de las creaciones y el cambio necesario, Ámbar aporta: *“Sabíamos que no sería nada fácil, estábamos advertidas de eso, y era más que necesaria requeríamos de una decisión política y para ello había que demostrar la necesidad del cambio”.*

Otros cambios mencionados refieren a la necesidad de implementar modificaciones en las instituciones o modalidades de gestión directiva. Y en este sentido Ópalo ratifica la necesidad de ser flexible y dar tiempo:

*“[...]se trata de adaptarme a ellos y no pretender que ellos se adapten a mí, pero a su vez tratar de ir modificando algunas cuestiones, a partir de la reflexión, del análisis, del trabajo; sabiendo que ningún cambio, y eso se los decía a las directoras, ningún cambio es de hoy para mañana”.*

Y ejemplifica:

*“Cuando llegás a un lugar que todo el mundo tiene hábitos muy instalados y se vislumbra la necesidad de modificar esos hábitos y en el equipo de supervisoras surge una idea, se hace indispensable dialogarla, discutirla para intentar cambiar algunas cosas, algunas las cambias y otras no y eso también hay que saberlo”.*

Ante el cambio en la conformación de equipos directivos en las creaciones de los JIN, detecta Ámbar:

*“Muchas venían de otras modalidades de gestión, cada acción la registraban por escrito y con la adjunta nos encontrábamos llenas de escritos no necesarios. Comprender que la modalidad nuestra era partir de la confianza mutua y del supuesto que debían comunicar lo importante, pero que se les daba la suficiente autonomía para proceder costó un tiempo”.*

*“La preocupación de ellas era el diagnóstico barrial e institucional y la planificación, supe que los teléfonos estaban al rojo vivo con el resto de directoras, pero finalmente se adaptaron muy bien a nuestra modalidad de trabajo”.*

En su camino Ópalo ha transitado por la necesidad de producir cambios en instituciones o con los equipos directivos y así lo expresa:

*“Cuando uno llega a un lugar nuevo viene con todas las fuerzas diciendo hay que cambiar y después te vas dando cuenta que ese cambio es lento, que a veces te equivocaste y no es a donde tenés que ir, que hay que cambiar el rumbo”.*

Y de allí surge un aprendizaje que nos retransmite:

*“Al comprender el contexto, no solamente el educativo, sino el contexto social y cultural, podrás considerar que hay hábitos, hay cuestiones hasta pedagógicas que no podés modificar de un día para el otro porque los chicos necesitan otra cosa”.*

Otro caso son los cambios que se producen al trasladarse de cargo: *“Estos cambios, si bien tiene un costo afectivo, traen aprendizajes al supervisor, permite crecer no solo a él, sino a todo el grupo directivo, lo renueva, es positivo”*, expresa Ámbar.

Aporta además otro cambio que, según se mire, tiene vaivenes en su consideración y así lo relata:

*“Finalmente un paso más hacia la autonomía. Se crearon los cargos de Supervisoras adjuntas, otro avance muy importante del nivel. Fueron 10 cargos, supuestamente uno para cada supervisión, pero no fue así. Los mismos intereses de las más antiguas supervisoras de cuando yo asumí primaron. Ellas conservaron siempre los distritos que preferían y el resto se fue adaptando”.*

Otro cambio, esta vez referido a una etapa posterior Ámbar recuerda: *“Se jubilan todas las supervisoras sólo quedo yo, asciende gente joven, muy valiosa y todo toma orden, yo logro quedarme con dos Distritos y una sola Adjunta”.*

Y más tarde, agrega como corolario de su recorrido y sus cambios:

*“En el año 1999, amplían la planta funcional de supervisoras si bien no era suficiente para que cada una se quedara con un solo distrito, logro quedarme con sólo uno, elijo el que está ligado a toda mi historia como supervisora desde mi nombramiento como tal “.*

Respecto del trabajo, previo al avance tecnológico que hoy conocemos:

*“La información que solicitaba la superioridad, la escribía a máquina en mi casa, no existían computadoras personales y las ingresaba en cada distrito para ponerle número de registro y para que las elevaran con todos los legajos de ese distrito”.*

A este cambio relacionado con el avance tecnológico, Ópalo aporta su vivencia en el tiempo:

*“[...]en el 94/95 nos mandan las primeras computadoras. Y yo no había tocado una computadora en mi vida. Le tenía miedo y la adjunta también. Entonces teníamos una administrativa que sabía y nos enseñaba. Una la quería usar... la otra no... y bueno, eso es lógico también”. “Cuando le perdimos el miedo a la máquina con algunas directoras empezamos a ver la posibilidad de incluirlas en el jardín para algunas actividades [...]”.*

### **5.3.3 Emociones: sobre encantos y desencantos.**

Nos encontramos ante tres personas quienes con sus particularidades y experiencias muestran los encantos y desencantos transitados, vividos, en su camino de construcción del rol.

Para comenzar, las tres muestran emoción (y pasión) al referirse a la Infancia y hacia el crecimiento del Nivel (cupos, creaciones, apoyo para el crecimiento del nivel).

Es un camino de encantos, emociones y desencantos.

Encantos, al recordar como hizo Jade, su trayectoria como maestra y especialmente en su formación y desempeño como supervisora. Tal es así que al culminar la primera entrevista y preguntarle si quería agregar algo más, expresó su agradecimiento por llevarla a recordar su rol: *“La verdad es que estuve alejada de Inicial y me hiciste volver a épocas anteriores”*, y lo dice expresando emoción, muestra el placer por recordar lo que fue su rol y desempeño como supervisora.

Otros momentos de satisfacción por el rol mezclado con emoción, son las rememoraciones de las tres entrevistadas al recordar su trayectoria, mostrando emoción. Como por ejemplo lo hace Ámbar, casi como escondiendo las lágrimas al recordar el día en que se jubiló y pudo recibir saludos y reconocimientos. Más aún al comentar lo que le ocurrió en su primer día de clases estando ella ya jubilada lo que se relata, claramente:

*“Llegó el día 30 de octubre, personalmente me pareció que estaba mal que no me permitieran terminar el año, ...notificada, le comuniqué a todos. Conceptué al personal, hice mi última visita a cada institución educativa, agradecí y dejé un informe despidiéndome en cada libro de actas. Califiqué a todo el personal y cerré los estados administrativos”*.

*“En mi despedida, arrié la bandera, hubo delegaciones de todos los jardines del distrito y mucha gente, vinieron colegas de otros D E, supervisores y directivos de primaria, compañeras de estudios del Eccleston, jubiladas, cooperadores, alguna ex alumna del profesorado, dos exalumnos hombres desconocidos para mí de mi sala de 5 en el jardín de Barracas, mis hijos, nieto, fue emotivo... lloré un montón”*. *“Con uno de mis hijos esa misma noche nos vinimos para Mar del Plata, se quedó conmigo unos días y después quedé sola.”*

*“Una mañana bajé por el ascensor con una mamá joven con dos chiquitos que iban a la fiesta de fin de curso con sus delantales a cuadrillé, me puse a llorar y tuve que regresar a mi casa. “*

Jade transmite de este modo su satisfacción por el rol al compartir sus fotografías:

*“Te tengo que decir que, a mí, todo mi recorrido me satisfizo mucho. La verdad, no recuerdo de aspectos que hayan sido negativos o que me hayan puesto un freno en mi espacio de gestión. La verdad que siempre me sentí satisfecha y con la posibilidad de poder ver siempre lo positivo donde no está o lo bueno de lo malo. No puedo decir que haya algo que no haya podido utilizar como un espacio de aprendizaje, donde haya podido sacar algo útil para mi desempeño”*.

Al mostrar sus fotos, comenta:

*“Las fotos que realmente fueron significativas tienen que ver cuando se hacían los Congresos de Educación Inicial y cuando se crearon las instituciones en las diferentes*

*regiones y que también para mí fue muy importante porque fue la primera creación que tuve que comenzar a armar y diseñar junto a un grupo de docentes, y de directivos en el distrito”.*

Ópalo, al exponer y compartir una de sus fotos, sonríe y lo relata:

*“[...]hacíamos la última reunión del año que era un lugar enorme y en el fondo un patio enorme con una parrilla. En esa época, uno de los muchachos que trabajaba con nosotros, administrativo o el portero de la escuela a veces, después de la última, reunión hacía asado”.*

Nuevamente nos encontramos con un momento de gran satisfacción y esta supervisora lo considera como y menciona con emoción. Se trata de las creaciones de instituciones:

*“Ocurrieron dos cosas fuertes en los años que estuve como supervisora se crearon dos jardines y esos caminos andados y transitados, son las líneas de trabajo y lo que a uno le queda como recuerdo, como satisfacción, emoción y con alegría”.*

Respecto de los desencantos, lo no tan deseado, aquellos momentos en que se atreven a comentar algunas cuestiones que les han “hecho ruido”, producido cimbronazos, molestia o malestar, cabría aclarar que no se mencionan desencantos relatados en forma directa. En los tres casos predominan los rodeos, los silencios o nuevas conceptualizaciones. Leyendo y analizando más allá de sus relatos y enfocándonos a observar gestos, expresiones y leer entre líneas, pueden evidenciarse algunos aspectos a tener en cuenta. Por ejemplo, cuando Ópalo habla de las distorsiones en la comunicación por lo que ha tenido que aprender a considerar aspectos comunicativos en los que el contenido inicial puede distorsionarse o cambiarse según diversos “cristales” con los que se ve, escucha, interpreta o “tamiza”, como ella misma refiere:

*“Hay dos cosas, cómo transmitir la información y saber cómo el otro la recibe, y cómo la tamiza. Entonces claramente es un tema comunicacional. Pero tenés que saber que hasta cuando lo hacés por escrito, ese mensaje va a ser decodificado. Y se va tamizando de una manera que es muy difícil llegar con un discurso equitativo o real para todos”.*

Otro ejemplo de desventuras puede considerarse cuando Ámbar expresa, como dicho al pasar: “*me ha tocado trabajar con gente muy difícil*”, y a veces no se tienen en cuenta el dolor, los sentimientos que un supervisor atraviesa en su tarea.

Queda claro aquí que se le requiere mantener el equilibrio hasta en situaciones de desequilibrio en la que muchas veces se ve envuelto.

Ámbar recuerda un momento que ejemplifica la multiplicidad de tareas y las tensiones entre niveles entre otras desventuras a atravesar:

*“Hasta la llegada de los JIN, yo era como el SAME, corría para todos lados, debía atender cosas domésticas, y como te dije a intervenir en que el jardín molestaba cuando salía al patio a jugar y los chicos grandes estaban en clase de matemática, o bien que la auxiliar portera se quejaba si los chicos hacían migas en la merienda”.*

En ocasiones, las informantes miden sus comentarios evitando rememorar momentos desencantados o prefiriendo priorizar o relatar aspectos positivos y en este sentido, si bien se encuentran matices, dentro de ello hay coincidencia en valorar lo vivido y los aprendizajes logrados.

Ópalo tiene su modo de expresar sus momentos emotivos, los que por momentos se entremezclan a situaciones adversas, en las que pudo extraer aprendizajes y pone sentimiento en algunos momentos, cuando por ejemplo habla de luchas y presiones y este es un ejemplo: *“En oportunidades hemos tenido discusiones por tener miradas distintas. Lo importante de esta mirada distinta es ponerse con el otro y discutirla”.*

Ellas no hablan de descredito y no parece haber estado en crisis con el rol como lo muestra la teoría, quizás porque pertenecen a una etapa previa, donde el supervisor era valorado por su expertez y donde lo pedagógico primaba.

#### **5.3.4 El cargo como bisagra entre las instituciones y el Estado.**

Las supervisoras reconocen el rol como bisagra entre las escuelas y la política, entre la macro y micro política. Cada una lo explicita con un diferente cristal, desde una arista diferente. Ópalo comenta al respecto:

*“Hay que entender el rol de bisagra del supervisor entre el marco político y la escuela y entender que a veces hay grandes distancias entre estos y también entre lo normado (currícula – documentos auxiliares) y lo que realmente se ve en la escuela. Y ahí aparece el viejo dicho que “cada maestro, con su librito”.*

A ello Jade acota: *“El supervisor es la bisagra entre la política educativa y la política del funcionamiento institucional”.*

#### **5.3.5 Garantizar el derecho a la educación.**

Otro desafío vinculado específicamente al cargo supervisorio, desde lo normado es el de garantizar el derecho a la educación y así es tomado por las entrevistadas desde diversas situaciones atravesadas.

*“Y finalmente llegó el momento de evaluar para la continuidad de los J.I.N., que llevaban cinco años funcionando. Tanto supervisoras como directivos estuvimos de acuerdo en que se había crecido como nivel, las maestras trabajaban mejor y estaban más capacitadas, los niños aprendían y las docentes del primer grado recibían niños más preparados, los directores que no tenían jardín en sus escuelas nos pedían que les creáramos una sala”.* Así lo relata Ámbar. Y culmina: *“Y de a poco se fue priorizando lo pedagógico”.*

Pero según cuenta, más tarde, la evaluación de Primaria no fue tan positiva. Por eso tuvieron que seguir en la lucha por sostener la propuesta, “sin enojo” a decir de ella y actuando en positivo consiguiendo apoyos de las autoridades.

En rigor, todo lo antes mencionado por las tres supervisoras respecto de creaciones y ampliaciones se vincula en forma directa con este objetivo, el de garantizar paso a paso, pero efectivamente, el lugar para la educación de los alumnos.

Más tarde otra situación se presentaba: *“Vino la amenaza de la Ley de Educación salimos a la calle a buscar apoyo de legisladores, logramos que las secciones de 5 años no pasaran a la primaria. Siempre prontas para defender el Nivel y a los chicos”.* La ampliación de vacantes para niños, como derecho a la educación y la apertura de nuevas instituciones fue la tarea de allí en más para que niños desde la más temprana infancia tuvieran su lugar en el sistema educativo de la ciudad.

Como parte del camino recorrido Ámbar puede recoger anécdotas: *“Hacia 1990 tenemos mejores vínculos con las primarias, se firmaron algunos contratos con clubes donde abrimos secciones de jardín”.*

Ópalo indica al respecto:

*“La supervisión es un lugar clave en el proceso educativo; muchas veces he dicho que es “el gremio de los chicos”, en tanto es el espacio de asesoramiento institucional y pedagógico que debe garantizar los aprendizajes y la protección de los niños”.*

### **5.3.6 Supervisor o inspector.**

Ante la dicotomía también abordada abundantemente en el marco teórico como un desafío o tensión detectada en el rol, las informantes dan su opinión. Jade señala:

*“Antes había más visitas de inspección, donde había más control de lo normativo, donde la evaluación era más formal. En cambio, todas estas cosas fueron cambiando con el tiempo y con el cambio en la política educativa y cambios aportados por las distintas ciencias sociales,*

como la psicología, la psicopedagogía y de pronto la antropología; también dieron aportes que permitieron que fuera cambiando el rol del supervisor”.

“Si hablamos desde lo histórico, todos fuimos cambiando un poco a través del concepto de la observación, del acompañamiento, del estar presente en las instituciones... donde la persona del supervisor tenía que ser una persona que se inscribiera en la institución escolar; que las visitas fueran de una intervención y de una presencia cotidiana, algo muy diferente a lo que se hacía antes y que yo viví cuando recién fui supervisora adjunta”.

Respecto de este tema, las entrevistadas comparten sus reflexiones:

Ópalo aporta:

“Respecto del rol del supervisor y de inspección, hay diferencia entre un rol y el otro. El supervisor cumple un rol fundamental en tanto es el que mira qué pasa en la realidad de las escuelas, es el que “tiene” que mirar la realidad de las escuelas”.

“El cambio de inspectora a supervisora no fue de denominación, yo diría de mirada. El inspector, imagínate, el inspector “gadget, que va a mirar lo que está bien y lo que está mal. Va a inspeccionar. La mirada del supervisor, tiene una mirada más amplia, el mirar desde el afuera, el poder entender los procesos. Antes iba el inspector y decía “esto lo enseñaste bien o mal”, otro tipo de vinculación “

Así recuerda una etapa Ámbar:

“En un momento, dejamos de pertenecer al Concejo Nacional de Educación, surgieron nuevas reglamentaciones, nuevas formas de gestionar expedientes, hasta de redactar notas. Un importante y costoso aprendizaje. Los Inspectores, ahora serán Supervisores, nominación más actualizada que, implicaba nuevas funciones”.

Jade hace su lectura de este cambio de inspección a supervisión, en este sentido:

“Creo que fueron por dos lugares; por un lado, desde la micropolítica, desde la política educativa que también tuvo sus cambios con los distintos Secretarios de Educación, luego Ministros de Educación que impulsaron también otras políticas educativas. Por otro lado, desde la micropolítica de la escuela y de los equipos distritales, de los equipos de supervisión y de los trabajos con el área de Educación Inicial, permitieron que fuera de algún modo construyéndose el rol de supervisor desde otro lugar. Tuvimos desde ese lugar acceso a proyectos desde la Dirección del Área, capacitaciones, pudimos ir poco a poco construyendo el rol para acompañar, asesorar y orientar a los proyectos educativos desde otro lugar”.

“El verdadero cambio está relacionado y marcado por otras cosas como por ejemplo con los estilos de gestión”, concluye Jade.

### 5.3.7 Sobre la Relevancia del rol supervisivo

Durante sus relatos en varias oportunidades rescatan el valor de su rol, ya sea por lo normado, por su rol articulador (“bisagra” entre el Estado y las instituciones). Denotan conocimiento del rol, de su lugar dentro del sistema educativo y lo fundamentan.

Ámbar aporta al respecto:

*“Son las supervisoras las que dan coherencia al sistema, resuelven con cierta autonomía los problemas que surgen facilitado esto por su cercanía a cada institución educativa y bajan y suben información desde las autoridades educativas a las escuelas y desde las escuelas a dichas autoridades”. “Son facilitadoras, mediadoras, se supone que de alguna manera son las que “saben”, asesoran a las directoras y a las autoridades políticas, son las que conocen el perfil de los distritos escolares, y del personal, las que evalúan, informan y proponen en consecuencia”.*

Jade resalta el desafío del cargo: “[...] el desafío es justamente el desempeño del cargo” ... *“Después las características de las instituciones te dan la posibilidad de ir cambiando también sobre la marcha...”.*

Cada una desde su posición, habla sobre requerimientos para el ejercicio del rol. Reconocer el valor del cargo y posicionarlo desde la mirada de Ópalo:

*“[...]entender el rol de bisagra de supervisor entre el marco político y la escuela y conocer las grandes distancias que hay entre marco político y la escuela..... el cargo de supervisor implica saber cómo comprender lo macro política y cómo bajarlo al llano y entendiendo los ruidos que van a producir, porque pasan por un montón de tamices “.*

Dentro de la relevancia considerada, ubican como un desafío el comprender el vínculo entre la política educativa y las escuelas, siendo los supervisores quienes articulan este lazo. Durante su camino resume uno de sus aprendizajes:

*“Creo que, por la conformación de la ciudad, por la historia, el cargo de supervisora es un cargo bisagra entre el poder político y el aula. Y creo que ahí es importante esa presencia como para poder de alguna manera tamizar o colar, acercar para un lado, hacia arriba o hacia abajo, acercar la mirada de los docentes”.*

*Aprendizajes y un poco más.*

Cada supervisora entrevistada, desde su lugar, comenta sobre sus aprendizajes durante sus caminos transitados.

Se recortan aquí algunos de sus dichos:

Ámbar: hace foco en gestionar, negociar, mantener el orden y la coherencia:

*“Aprendí la importancia de negociar para gestionar, ceder y exigir cuando es necesario, eso requería constantemente de la supervisora como mediadora”.*

*“No permitir el atropello y malos tratos nunca”.*

*“El orden y la coherencia, que resultan fundamentales, pienso que ayudan a ordenar los pensamientos, y dan sentido a la tarea de educar”.*

*“Otro aprendizaje: seguir siempre los expedientes que inicio e interesarme por sus progresos”.*

Jade recuerda su manejo del tiempo y su modalidad de gestión siempre ligada al compromiso en la tarea:

*“Siempre me programé más cosas de las que podía hacer, con lo cual los tiempos nunca me alcanzaban, pero está bueno eso también porque a uno siempre le quedan cosas pendientes para resolver y ese era un desafío a considerar”.*

Respecto del camino recorrido como supervisoras, no solo de ella sino de los diferentes equipos del nivel, Jade realiza la siguiente consideración:

*“Yo creo, que con el paso del tiempo, con el reconocimiento del nivel inicial, con los proyectos que llevaba la dirección del área de inicial y con la participación que teníamos todos los supervisores de Inicial para construir el rol desde otra mirada, desde el lugar de la observación, de la intervención directa, del diálogo, de la posibilidad de hacer otro tipo de visitas de supervisión, yo creo que todo esto permitió cumplir muy bien el rol del supervisor del nivel inicial y por supuesto, incorporarse a estos equipos distritales con otro saberes también”.*

Ópalo resalta la responsabilidad del cargo y hace consideraciones respecto a los imaginarios:

*“[...]capacidad de escucha y mucha responsabilidad del cargo. Creo que si uno cree que porque llegó a supervisor está en el panóptico de la vida, se equivoca. Si no puede escuchar al otro, si no puede comprenderlo y si no es humilde para entender la posición del otro y no anteponer la suya a la del otro, puede ser que la siga, porque la sigue o porque le tiene miedo. También entender que los halagos y los enojos no son por la persona, son por el lugar que desempeñás. Sino, te terminás frustrando “.*

*“[...]hay una cosa típica que es el maestro que dice:” si yo fuera directora yo haría tal cosa” y cuando sos directora decís:” a no! pero yo esto no lo puedo hacer”; y luego pensás: “ahora entiendo por qué”. Cuando sos directora:” ¡si yo fuera supervisora!” Y después decís:” no, ella tenía razón”. Es poder mirar desde otro lugar. El cargo de supervisor, cuando vos*

*analizás la palabra: Supervisor que es mirar desde otro lugar, una mirada superior como el panóptico. Al mirar desde otro lugar vos estás viendo las cosas de otra manera, entendiendo de otra manera. Entonces lo que deseás es poder entender la educación desde los diferentes lugares “.*

### *Mensajes, legados*

Recordamos que Ámbar, en la entrevista referenciada en el capítulo de metodología, menciona como objeto relacionado al supervisor, la lapicera y allí ella menciona que la legaría con el siguiente mensaje: *“que la use dignamente, que nunca con ella escriba palabra que ofenda o denigre a otra persona y que la cuide como yo lo hice durante tantos años”.*

De su labor, expresa: *“Nunca perdí el entusiasmo por mi trabajo, y eso ha sido valioso”.* Jade hace lo propio, también con el objeto elegido, una lapicera: *“Con qué mensaje legaría mi lapicera? y con el mensaje de que le permitiera escribir todas aquellas cosas que la hacen feliz en el rol y aquellos desafíos que se propone para poder seguir creciendo”.*

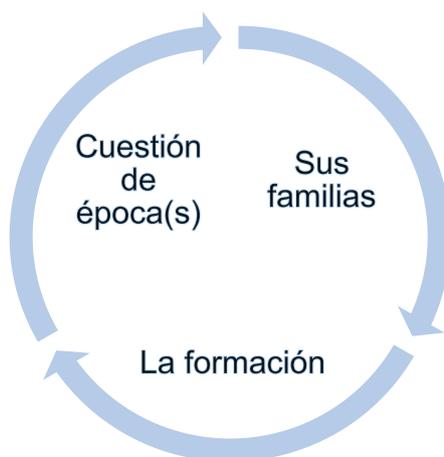
Ópalo selecciona dos objetos, una cartuchera y la imagen de una virgen. Y así lo lega: *“La cartuchera la regalaría, pero la imagen... le compraría otra y le diría:” la mía me acompañó, que te acompañe a vos también”.*

## CAPÍTULO 6. INTEGRACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se ha plasmado, existe variada teoría respecto de la supervisión en todas las aristas. Este trabajo pretende ahondar en un abordaje y metodologías propias y habilitar a la aparición a otra mirada, hasta ahora no abarcada en el Nivel Inicial en el contexto abarcado por esta tesis. En síntesis, de aspectos abarcados del análisis vertical como horizontal, podemos ahondar respecto de la validez y relevancia sobre temáticas claves en las dimensiones prioritarias seleccionadas, atendiendo a aspectos que la teoría abarca, en vínculo con las voces de nuestras entrevistadas.

6.1 Considerando la dimensión personal, y vinculado a las diversas tramas epocales atravesadas, las creaciones y la formación, son mencionadas prioritariamente por las informantes.

Gráfico 4 Dimensión Personal



Fuente: "Elaboración propia"

- La etapa en la que se crearon los *J.I.N.* sea el cargo que desempeñaron, dan una visión que sobresale y se prioriza y que sostiene el objetivo de ampliación, jerarquización y autonomía del Nivel Inicial.

En este sentido puede detectarse como prioritario, la mirada hacia la infancia que las entrevistadas hacen en cada contenido relatado, priorizando también la mirada en la ampliación de la planta docente, con nuevos cargos directivos y docentes plenamente capacitados. Es relevante considerar ello no sólo por la normativa que implica la atención

a las vacantes, sino también al propio desarrollo del rol, relacionando la infancia a la educación.

El reto, orientado a la mejora, ofrece a la supervisión como “el medio para fortalecer de manera oportuna los problemas educativos, coordinando y estimulando los elementos interrelacionados, ejecutando y haciendo efectivo los procesos que se requieren para lograr la calidad educativa” (Cardozo (2017, p. 43).

En vínculo con este ejercicio del rol, se jerarquiza el mismo y se resalta la responsabilidad del cargo.

- Otro claro aspecto considerado, el de sus *familias*, son tenidos en cuenta tanto como apoyo, guía, incentivo y estímulo, así como un sello, como una impronta en sus elecciones de carrera y específicamente en relación a cómo desempeñarlo, con valores como la responsabilidad, la transparencia y el conocimiento. Se asume la relevancia del “saber hacer, un poder hacer y un querer hacer” Romero (2018, p. 26) dando forma a una tríada indispensable en sus vidas profesionales.
- Referido al conocimiento, la *formación* es un aspecto sumamente mencionado en sus historias. Sea que se trate de la formación formal desde sus inicios, en sus carreras en los profesorados, sea por la marca en su identidad como docentes, así como en sus diversos cargos accedidos. Todas ellas valoran la formación durante el camino recorrido. Bolívar (2007) coincide, poniendo énfasis en potenciar la formación inicial los conocimientos y competencias de los docentes que conduzcan a una “profesionalización” del profesorado” lo que además considera “inaplazable” (p.27). Así, sus trayectorias han sido signadas por sus vínculos con otros, ya sea con sus pares supervisoras de Nivel Inicial, con supervisores de Primaria, con capacitadores y profesionales de referencia, así como los docentes que también se estiman como personas relevantes de quien han aprendido.

Alliaud (2017) refiere al valor del ser docente como transmisores de la enseñanza, del saber hacer, con el “compromiso con lo que se produce” (p.104).

6.2 La dimensión Desempeño, es la que nos da a conocer sus tareas y cómo las desempeñaron.

Gráfico 5 Dimensión Desempeño



Fuente: “Elaboración propia”

- Los *vínculos* incluyen a las personas con quienes se vinculan y proponen un trabajo conjunto.

Concuerdan Segovia y Real (2015) quienes resaltan la interrelación profesional y el reconocimiento mutuo como valor ante la necesidad de mejora de los centros educativos y de los diversos sistemas educativos. En sus caminos, han atravesado la necesidad de un trabajo articulado y el valor de ser considerado en su rol, más allá del cargo accedido, por todos los integrantes del sistema educativo.

- La *comunicación* es tomada en cuenta por su valor en los vínculos y determinados *ruidos* que pueden entorpecer la gestión a lo que sugieren *estar atentas*. Sobre todo, a tergiversaciones o rumores que deben ser conocidos y afrontados.

Aguerrondo, Sampedro (2020) acerca de la comunicación, la consideran como una aptitud relevante para supervisar desde diversas aristas, colocando al supervisor como puente de comunicación variados, donde escuchar y oír es diferente, donde se implica la confianza y el compartir el marco del contenido comunicativo, potenciando al diálogo. Incorporan, además, el uso idóneo de la tecnología de la información, en claro correlato con el contexto actual e incorporando la habilidad computacional.

- Su rol como *líderes*, coordinadoras de actividades, de ayuda, “como asesor externo, comunicador líder participativo, facilitador y solucionador de problemas “(González Ávila ,2002) resuena en sus palabras, narraciones, hechos capturados, dando cuenta de conocer el valor de sus palabras e intervenciones.
- Mucho podría decirse y se ha plasmado aquí, respecto de la posición del supervisor, lo que es considerado en otros puntos del presente. Se decide incluir en este sentido variables que dan lugar a encuadrar o enmarcar el rol.

La bibliografía existente sobre el rol del supervisor ya desde hace décadas lo ubica como “promotor externo a la calidad de la educación que se lleva a cabo en las instituciones” Palacios y Delgado (1998, p. 15).

Así, los requerimientos desde el ejercicio de cargos previos, y la formación, son considerados prioritarios por las entrevistadas, así como las habilidades y actitudes favorecedoras de y en la gestión. Una mirada al cuidado de los roles es incluida como responsabilidad del cargo. Y sus miradas singulares sobre error, así como la necesidad de escucha y de empatía, dan lugar a ubicarlo y definirlo.

El supervisor visto en el complejo escenario actual, según Martínez Mollineda y Hernández Fernández (2015), requiere que el supervisor:

[...]potencie el liderazgo mediante prácticas para acompañar, mediar, motivar e impulsar prácticas pedagógicas innovadoras, así como el desarrollo de competencias claves ... que contribuyan a promover una nueva generación más humana y con mayor compromiso social” y en este sentido cobran vigor las diferentes estrategias en relación a identificación y resolución de problemas, así como generación de redes de intercambio de experiencias y nuevos conocimientos. (p. 92)

El supervisor, como asesor encuentra un espacio para la búsqueda de una identidad reflexiva en diversas dimensiones: “teoría –práctica, deseo/ proyecto y realidad,

administración – escuela, fomento de la autonomía y orientación crítica, asesor técnico y colega” Domingo (2003, p.2).

- El asesoramiento considerado como cimiento del rol, contiene conceptos y acciones. Asesorar es siempre considerada como eje de su gestión y así lo consideran desde el lugar del acompañamiento. Esto es reiterado en todas las narraciones de cuando ejercían el rol.

Considerado así el rol y el asesoramiento en estrecho vínculo con el acompañamiento como colega crítico, se implican en la mejora como *facilitador*, desde la colaboración técnica y crítica (Domingo, 2010; Domingo, Fernández-Gálvez y Barrero, 2014).

Pilar Pozner (2007) ubica la supervisión como asesoría, en la que su visión integral requiere de competencias que le permitan intervenir, asesorar, en “cuatro dimensiones principalmente: pedagógica, comunitaria, de aprendizaje organizacional y administrativa” (p.15).

Varias veces mencionado al supervisor como *colega crítico*, Nancy Pestana (2005) propone una redefinición de su acepción negativa:

[...]si lo presentamos como un proceso calificado de análisis que se dedica a estudiar un fenómeno determinado en relación con criterios o valores establecidos para tal fin, la connotación negativa del término desaparece para dar paso a una vivencia ilustrativa y enriquecedora. En el contexto de las prácticas profesionales, la supervisión crítica está siempre presente debido al carácter *de “guía” o “director”* que se le otorga al profesor y al rol protagónico que se le asigna al estudiante. (p.165)

Respecto de las *Visitas*, Soler Fierrez (2015), expresa:

[...] las visitas son ineludibles pues proporcionan la ocasión para conocer y actuar en los centros de enseñanza con objeto de mejorar su rendimiento. La Inspección mira y ayuda a mirar y ve de un modo que no es el de todos; va más allá de lo que otras miradas pueden alcanzar, por eso tiene que trasladarse allí donde la educación se está desarrollando. (p. 155)

Es en estas visitas donde mayormente, visitar y mirar para ayudar se encumbran con acciones y más tareas. Alliaud (2017) le da sentido desde el “estar ahí” (p.109), desde el estar presente físicamente, intelectual y moralmente.

“La inspección educativa tiene entre sus atribuciones la observancia”, enuncia Martínez, (2018) y ello está enmarcado por la normativa.

Rodríguez de Torrealba (2008) prepondera la planificación, el trazo de los objetivos, la organización, lograr el mejor rendimiento escolar y controlar de modo asertivo lo vinculado a al funcionamiento institucional.

Prioritariamente las visitas y los informes, son tenidos en cuenta como acciones correlativas propias del quehacer supervisivo y el pilar su quehacer. Mucho se han exployado sobre el tema dado el valor de estas (visitas) como forma de implicancia en las realidades instituciones y sus propuestas de cambio y mejora, así como brindan algunas estrategias organizativas. Camacho Prats (2015) en su artículo “La Visita de Inspección, su Función Malherida”, sugiere redefinir esta tarea con el fin de adaptarla a las reales necesidades epocales. Si el supervisor tiene su postura de colega crítico, habrá de considerar la ayuda, el apoyo, el acompañamiento, así como actitudes relevantes para llevar adelante su cometido.

Los *informes* tienen la misma finalidad y las entrevistadas brindan estrategias para la comunicación escrita, más oficiando como estímulo y reconocimiento del trabajo, más que para marcar el error o la necesidad de modificar, lo que, si fuera necesario, conlleva la comunicación oral previa, y el seguimiento de la gestión.

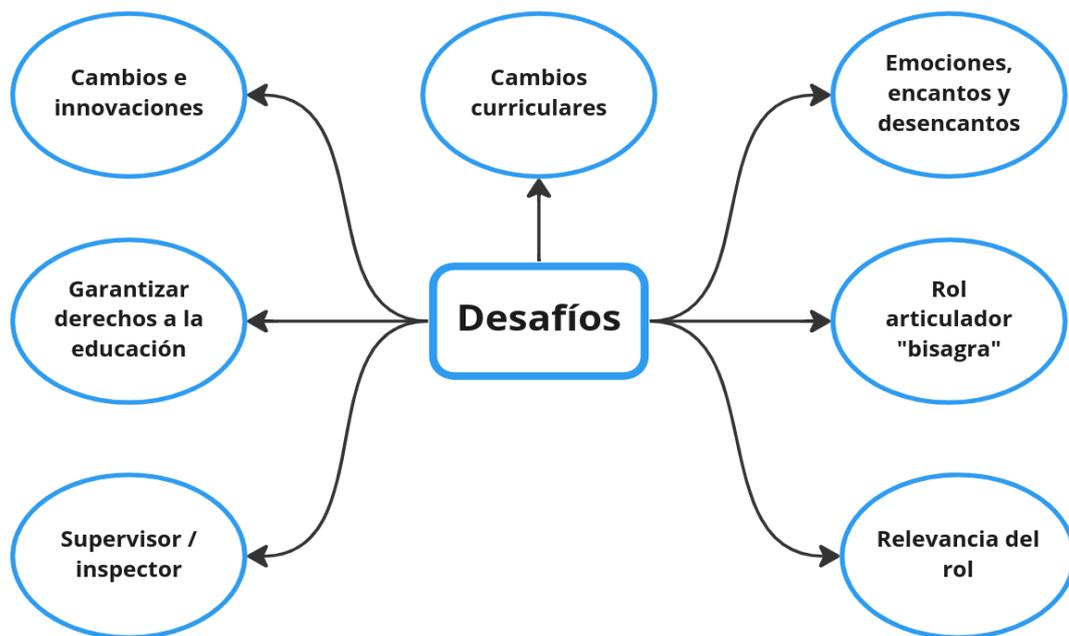
Es necesario explicitar que el término *evaluación*, es incluido dentro de las tareas a su cargo. Domingo Segovia (2005, p.20) es quien resalta la evaluación, permitiendo “cuestionar rutinas y supuestos”. En este sentido, resalta el autor, la evaluación está lejos del concepto de “rendición de cuentas” y se acerca más al concepto de construcción de nuevos rumbos o de afirmación de caminos y decisiones tomadas. Toda vez que se evalúa, se habilita, entonces, una posibilidad de volver a comenzar, ya no desde el inicio, sino habiendo creado otro inicio, otro punto inicial, ahora con más conocimientos, los conocimientos del camino recorrido.

- El conocimiento de diversas realidades algunas desafiantes y el tratamiento de la vulnerabilidad va ligado al liderazgo resiliente lo que implica liderar frente a la adversidad, tener una fuerte identidad como líderes resilientes, para que les permita desempeñarse en contextos diversos, transformando las dificultades en oportunidades de cambio con “compromiso y actitud de servicio”. (Olmo-Extremera, Townsend, y Domingo Segovia, 2022, p.15)
- Por último y no menos importante, son los aprendizajes que consideran haber adquirido y los legados que con emoción expresan para futuras generaciones.

Si el objetivo o uno de ellos se relaciona con conocer la construcción del rol desde las voces de tres personas involucradas y parte de una generación de supervisoras, creemos que lo antedicho da material para pensar, analizar, debatir y considerar, según las épocas, contextos, demandas y necesidades.

### 6.3 Respecto de la dimensión Desafíos, varios son los que se enuncian.

Gráfico 6 Dimensión Desafíos



Fuente: “Elaboración propia”.

Desde los problemas presupuestarios propios de la economía dedicado a educación, pasando por los obstáculos enfrentados a la hora de las creaciones, en especial con los J.I.N., las disparidades con sus colegas de Primaria y la formación de equipos, hasta tanto así que el propio cargo es considerado como un desafío un real reto a afrontar.

- Los *cambios e innovaciones*, más allá de ser considerados obstáculos, propones instancias de análisis. Se implican así, demandas y responsabilidades contextualizadas y siempre desafiantes que, como explica Domingo Segovia (2010, p. 542), se relacionan a un “cambio de escenario en la sociedad y en la educación”, que demanda, requiere, interviene e interpela la realidad cotidiana de las instituciones.

Saber y conocer con quién o quiénes se cuenta para afrontar el cambio, responder a desafíos de la actualidad, a una mejora que “no se decreta ni se impone” sino que implica el “proceso de colaboración endógeno para desarrollar nuevas capacidades...” (Romero, 2018, p.11).

Así lo expresa Bolívar (1997, p.9) cuando considera al asesor como “experto en procesos de cambio”. De este modo, conocer las apreciaciones de los integrantes de la organización, escuchar sus demandas, sus inquietudes, su grado de apropiación con la institución será la base de un vínculo entre asesor y asesorado, lo que ayudará y aportará a la construcción y evaluación, sostén y continuidad de la organización.

- Los *cambios curriculares*, la etapa de creación de los J.I.N. nuevamente mencionado, con sus necesidades y desafíos, los cambios en los cargos, la conformación de equipos y hacia el final, los grandes cambios tecnológicos, resistidos primero y evaluados luego, son variables consideradas a la hora de conocer sus historias y como lo afrontaron.

El cambio curricular implica retos para la mejora, tal lo abordado por Domingo Segovia, Fernández Gálvez y Barrero Fernández (2016) de ver plasmados los mismos en las aulas y de los dichos de las entrevistas surge su compromiso para su logro, así como la implementación de diversas estrategias.

- Las *emociones* son tenidas en cuenta en la investigación, por el valor comunicativos que involucran. Pensados como encantos y desencantos que hacen a toda tarea, las entrevistadas dan lugar a conocer sus sentires y pesares, alegrías y disgustos, satisfacciones o desagradados.

Estas se observaron en su comunicación no verbal, desde sonrisas, algunas lágrimas contenidas, necesidad de cambiar de tema o con explicitaciones directas por ejemplo al recordar cada paso. Así, recuerdos como el momento de una jubilación, de crear una institución o una reunión informal con sus equipos directivos y docentes, dejan huella en sus historias.

En contraposición, los desagradados narrados como, por ejemplo, las tergiversaciones en la comunicación, o al tener que trabajar con personal no apto para las funciones o la multiplicidad de tareas superpuestas que tironeaban a correrlas del eje de trabajo, son considerados desafíos.

Un punto importante a dejar estipulado, que todas estas situaciones adversas relatadas, siempre son seguidas por un comentario relativo al aprendizaje que ello redundó en sus aprendizajes y si bien cada una lo explicita a su modo esto es un elemento relevante y trascendente durante todas sus entrevistas. No expresan quejas, lo incorporan en su quehacer como desafío a atender y considerar.

- Otro aspecto que expresa la normativa refiere a su rol articulador entre el Estado y las instituciones y ello implica el comprender su posición en el sistema educativo, brindando asesoramiento a las instituciones a su cargo y correlativamente “subiendo” necesidades, demandas y también su mirada evaluadora hacia los estamentos de la política educativa.

Lo cierto es que el término *bisagra*, mencionado por todos los autores, concentra el concepto al que Fullan (2015) considera como nivel intermedio y es crucial porque tiene el cometido de vincular tanto hacia abajo (escuelas) como arriba (la conducción del sistema).

- El *derecho a la educación* es incorporado como desafío, toda vez que ello se considera en la propia norma que reglamenta su cargo y toda vez que las tres entrevistadas abordan su preocupación en incorporar la mayor cantidad de niños en las salas de los jardines de infantes y a la vez poner la mirada en que cada vez niños más pequeños puedan tener su lugar dentro del sistema.

Bolívar (2018) valora al papel de la inspección considerándolo como “garantía de la equidad en la educación de la ciudadanía”. Desde pensar en recorrer zonas para encontrar lugares donde nuevas instituciones puedan construirse, crearse y dar así cabida al derecho a la educación de los infantes, hasta pensar en dar cabida a los más pequeños como las creaciones de jardines Maternales y escuelas infantiles. Ángel Bueno (en Bolívar, 2018) hacia mediados de siglo XX decía: “Los inspectores son los defensores del derecho a la educación de los niños” y esto se ve reflejado en cada acción y mirada de las supervisoras entrevistadas.

- Las tres entrevistadas, han accedido al cargo denominado “Supervisora” ya sea Escolar o Adjunta ya que así está considerado desde la política educativa, la normativa que encuadran su cargo y muy especialmente por el rol, es decir por el modelo de gestión adoptado. Sin dudas, el límite entre *supervisor inspector*, carece de una línea divisoria por lo que determinadas características de la

inspección pueden estar implícitas en el ejercicio del rol sin que ello marque un taxativo desempeño.

Fajardo Pescagaza (2019) concluye en la visión de “la supervisión ha evolucionado desde lo fiscalizador como inspección escolar... a una fase más democrática, apoyada en referentes científicos, humanos, creativos e innovadores” (p.16).

De Grawde (2008) enfatiza el término supervisor asociándolo estrictamente a lo pedagógico, a sus conocimientos y considerando que no se trata sólo de un cambio de nombre sino de acepción de una característica fundamental del sistema de supervisión.

Es destacable mencionar que las palabras, norma y normativa no son casi mencionadas en sus comentarios, y que solo se ha enunciado el control (término asemejado al de inspección), sólo al mencionar el *control de documentación*, conociendo el encuadre de su cargo, incluso ubicando esta acción en un momento final de una visita y siempre posterior a las conversaciones, con los equipos directivos, con los docentes y todo el personal y luego de observaciones de clases y de la institución.

- Por último, la *relevancia de su rol*, considerada de su rol, condensa términos como coherencia, facilitador, mediador siendo el conflicto y las dificultades, propias de la tarea, implicando los conocimientos requeridos para superarlos.

## CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

### 7.1 Conclusiones generales

Desde la visión de una narración retrospectiva y la posterior reconstrucción de hechos, sucesos e implicancias, se alcanza a tomar algunas conclusiones que pueden ser no acabadas pero que sí intentan dar luz a los objetivos propuestos, abriendo a nuevas preguntas y nuevos caminos a construir.

Como claves que dan lugar a su identidad como supervisoras a través de la construcción de su rol se enuncian:

- ▶ El apoyo familiar, la formación, los vínculos con pares, dan forma, en principio, a su rol.
- ▶ Los vínculos y la comunicación franca con la comunidad, alumnos, docentes, equipos directivos, autoridades comunitarias y de educación, son relevantes en sus trayectorias.
- ▶ Las interacciones con personas, escenas y escenarios específicos, dan lugar a tensiones y desafíos.
- ▶ Los cambios e innovaciones se piensan como retos y oportunidades.
- ▶ El lugar del supervisor es visto desde la posibilidad de transformar, acompañar, facilitar y ofrecer conocimientos.
- ▶ La escucha atenta, la empatía, el cuidado de los roles, lo posicionan desde el lugar de colega crítico.
- ▶ Se prioriza la responsabilidad, el compromiso y el derecho a la educación, como guía de acciones y toma de decisiones.
- ▶ El valor del rol, es priorizado no sólo como bisagra sino como coherentizador del sistema educativo, haciendo de este cargo, un rol relevante, valorado y promotor de cambio y mejora educativa.
- ▶ El asesoramiento es vivenciado como cimiento y parte identitaria del rol.
- ▶ Aspectos procedimentales del rol, qué hacer y cómo hacerlo son temáticas que abundan en sus dichos. Cada una desde su mirada y modo de gestión brindan claves del desempeño profesional supervisivo, entre las que se cuentan: escucha atenta, acompañamiento y presencia a través de visitas e informes.

- ▶ El *diagnóstico*, la *observación*, y los *proyectos* forman parte del asesoramiento como pilares que lo sostienen.
- ▶ El desarrollo profesional continuo, capacidad de seguir aprendiendo y la mirada hacia adelante para ayudar o acompañar al cambio y la mejora son conceptos relevantes en sus consideraciones.
- ▶ Si bien no suele ser reconocido o tenido en cuenta por quienes observan el rol o interactúan con los supervisores, lo cierto es que es un aspecto relevante, considerar las sensaciones, emociones, sentimientos (de los agradables y de los no tanto, los que también son parte del rol). A través de circunstancias vividas, dan a conocer la parte humana del rol, la pasión por la tarea, lo que debieron atravesar y sostener fuertemente o firmemente en su rol a pesar de sufrir, sentir y padecer obstáculos o desencantos.

## 7.2 Prospectiva

Varios autores brindan propuestas superadoras y se ocupan de la necesidad de analizar el rol.

Useda Sanchez y Delgado Munévar (2019) por su parte, reconocen el modelo de supervisión que ha pasado de centrarse en la inspección, el seguimiento y el cumplimiento de la ley, a preocuparse por el desarrollo de la formación docente y la evaluación formativa.

Arres y Lorente (2011) apoyan la necesidad de reformulación de la posición del supervisor, del supervisor como líder, dado que advierten dificultades en torno a dar asesoramiento pedagógico, apoyar y ayudar a los docentes y directivos, cuando en la realidad priman tareas de control y de índole administrativa. Esta es una de las tensiones que más se enfocan no sólo en la bibliografía sino en las voces profesionales de la docencia.

Morán, Federico. (2009), propone la reflexión sobre algunas estrategias:

1.- “potenciar la presencia en órganos directivos y consultivos” de organismos jerárquicos del sistema, “definir un modelo claro de inspección que no dependa de los tiempos y avatares políticos y para reivindicar un papel protagonista en la planificación, la gestión y la evaluación de la educación”.

2.-superar diferencias y centrarse en el “cuerpo único y especialización funcional” para lo que prioriza la especialización y formación específica.

3.- “recuperar el modelo gerencial o de “management” escolar” desde la postura de planificar, organizar, coordinar y gestionar recursos, información y evaluación.

4.- “búsqueda de un papel relevante en las evaluaciones nacionales o internacionales de nuestro sistema educativo” (p.8).

5.-observar el trabajo en equipos, que sean “estables y potentes, tanto en áreas estructurales como curriculares”, considerando el trabajo con asesores y capacitadores diversos.

6.- “[...]el diseño de planes de formación específica y permanente” y en ello incluye la planificación, la organización, la gestión de recursos, la evaluación, el currículo, la atención a la diversidad, etc.” (p.8)

7.- en sus palabras y nunca mejor explicitado:

[...] recuperar para la inspección la "AUTORITAS". No me refiero a la autoridad legal que se recoge en toda nuestra normativa sino a la AUTORIDAD MORAL que se consigue con el compromiso profesional con la Comunidad Educativa y con la Administración, con el trabajo bien hecho, la responsabilidad, la honradez y la profesionalidad. (p.8)

### **7.3 Supervisión a futuro.**

Considerando la prospectiva y el futuro del rol, sin dudar, los autores proponen priorizar la función hacia la mejora.

Con mirada hacia futuro, los problemas mencionados pueden superarse al encontrarse con supervisores con ansias e interés de cambio, con preocupación por contribuir a la mejora de la calidad es que se propone al supervisor como impulsor de logros, de “mejores resultados ... a lo largo de todo el sistema educativo” Aguerrondo (2013, p.25) y en estrecho vínculo con este concepto, Cercos Soto (2019) pone en perspectiva la redefinición del papel de la supervisión, desde la renovación del marco normativo y de actuación, es que el autor prioriza la visita y la necesidad de “*aumentar el tiempo*” de la misma, priorizando el acompañamiento institucional como modo de intervención que le es propia.

La implantación de estructuras de apoyo cercanas al desempeño profesional y la institucionalización de tiempos y espacios de trabajo en esta línea de acción, han supuesto una primera herramienta de trabajo que ha ayudado apagando fuegos en los centros y ha superado muchos naturales recelos y desconocimientos mutuos. (Domingo Segovia, 2010, p. 543)

Lo mencionado da clara cuenta de que el rol de supervisor ha cambiado a través del tiempo, así como los requerimientos y demandas que de él se tienen. Y es en esta línea que, a través del trabajo de investigación, nos proponemos reconocer la identidad del rol de supervisión, desde perspectivas personales de las entrevistadas seleccionadas.

#### **7.4 Líneas abiertas de investigación**

Este trabajo puede abrir próximas líneas investigativas, incorporando otros agentes, tanto supervisores como supervisados, autoridades y otros contextos y momentos en los que el cambio, la mejora y el crecimiento y necesidades del nivel, o de otros niveles, puedan brindar una mirada más amplia o abarcativa. Por otro lado, una revisión de las prácticas específicas del rol desde su contextualización, abriendo a nuevos significados, es posible.

#### **Reflexión final**

A partir del proceso de profundización reflexiva desarrollado se han mostrado elementos clave para comprender el proceso de construcción de la identidad como supervisoras en el Nivel Inicial de Buenos Aires, atendiendo a la voz de sus protagonistas. Con él se muestran algunos lineamientos de interés para poner en debate con profesionales en ejercicio y con futuros aspirantes al cargo. Sinceramente considero pertinente, siempre con mirada esperanzadora, que se hace necesario repensar y analizar este rol de supervisor como “...*la del compañero experto que experimenta y camina al tiempo que el auténtico viajero*” (Domingo 2010.p 556), con el compromiso, la responsabilidad que el cambio, en la era de la innovación, proponen y a la vez demandan, en esta compleja actualidad (Aguerrondo. 2008, 2017) en la sociedad y cuanto más en educación.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Aguerrondo, I. Sampedro, R (2020). *La supervisión educativa en un mundo cambiante. Bases para la redefinición del rol desde el marco AIE- UCA*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Alliaud, A. Davini, M. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol.1. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação y Realidade*, 31(1), 7-22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317227043011>
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D.; Vezub, L. (2008). *El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.
- Alliaud, A. (2011). Enseñanza. Transformación y formación. *Revista del IICE*, (30), 43-56.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*, 47-70.
- Arnaus Morral, R. (1993). *Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Arres, R. C., y Lorente, Á. L. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (57/1).
- Barrero Fernández, B. (2013) La práctica del asesoramiento para la mejora de los centros desde los equipos de orientación escolar: estudio de caso. Tesis Doctoral Universidad de Granada.

- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., y Fernández Gálvez, J. D. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. *Publicado en A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid: UNED, 1997, pp. 25-46.*
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* (pp. 57-80). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In *Forum: Qualitative social research* . 7(4) 1-43.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*. Navarra: UNAV. 12, 13-30.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, (1), 201-212.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela. Universidad de Concepción (Chile)*, 61-103.
- Bolívar, A. Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (79) 163-183.
- Bolívar, A. (2016). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* (pp.51-68) Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2018). La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración. *Fórum de Aragón*, 24, 10-19.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (Auto) Biográfica en educación.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Branda, S. A., y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243.
- Calderón Almendros, I. (2014). *Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida*. Málaga: Universidad de Málaga. 363. 184-209
- Calvo, G. G. y Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181
- Camacho Prats, A. (2015). La Visita de Inspección, su Función Malherida. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(4).
- Cardozo, H (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Omnia*, 23(3), 42-57.
- Carriego, C. (2004). *Cambios y continuidades en la escuela: una mirada desde y sobre la gestión escolar*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Carron, G., y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Cercós Soto, J. (2019). A la búsqueda de la inspección educativa: un breve repaso de la literatura sobre su futuro. *Avances En Supervisión Educativa*, (31).
- De Grauwe, A. (2007). Transformar la supervisión escolar en una herramienta para la mejora de la calidad. *Revista Internacional de Educación/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education* , 53 (5/6), 709-714.
- De Grauwe, A. (2008). School supervision: a tool for standardization or for equity. *International Institute for Educational Planning*. 3, 19.
- Domingo, J., y Bolívar, A. (1996). *Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Gredos.
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*.5,1.

- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1), 7-7.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-31.
- Domingo, J.; Botía, A. B., Luengo, F., Hernández-Rivero, V. y García-Gómez, R.J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382-402.
- Domingo, J. y Navas, J. y Trujillo, A. y Martos Ortega, J. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas docentes* (35). 12-22.
- Domingo, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação y Sociedade*, 31(111), 541-560.
- Domingo, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela. *Revista de educación*, (1), 123-140.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista iberoamericana de educación*. 54, 65-83
- Domingo, J. (2014). *La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Domingo, J., Fernández-Gálvez, J. D. y Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 marzo), 151-172.
- Domingo, J. y Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía1. *Educar en Revista*, 199-218.
- Domingo, J., Fernández-Gálvez, J. D., y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39.

- Domingo, J., Domingo, L. y Martos, M.A. (2017). Los Biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IIICE*, (41), 81-96.
- Domingo, J. (2021). La investigación (auto)biográfica en educación. Unas coordenadas críticas. Aula Magna 2.0. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/8942>
- Dubar, C. (2002) *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Ballesterra.
- Escudero, J. M., Vallejo, M., y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 22-22.
- Fajardo Pascagaza, E. (2019). La supervisión educativa en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Signos*, 40(1).
- Fernández, B. B., Segovia, J. D., y Gálvez, J. D. D. F. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18.
- Fernández Molero, J. F. (2019). La Inspección de Educación ante los retos pendientes para la mejora del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la primera lengua extranjera en la Educación Secundaria en Andalucía. *Avances En Supervisión Educativa*, (31). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.650>
- Ferrer Cerveró, V. R., Cabrera Santacana, O. E., Alegre Beneria, R. M., Montané López, A., Sánchez-Valverde Visus, C., y Alaiz Chueca, E. (2014). El perfil del emprendedor social del estudiantado de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad de Barcelona. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*. 7, (1)
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, G., Yedaide, M. M., y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5(5), 173-188.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55 (4), 22-26.

- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- García, X. M. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros multidisciplinares*, 9(27), 16-21.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*. 29, 85-103
- González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(1), 68-90
- González Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 2008/2009, 207-232.
- Gramsci, A. (1978). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Gugliano, A. y Robertt, P. (2010). La enseñanza de las metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil. *Cinta de moebio*, (38), 61-71.
- Gvirtz, S. De Podestá M. E. (2009). *El rol del Supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Hallinger, Philip, y Heck, Ronald H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hernández, V. (2005). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 1/3. pp1-11.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 407-499.
- Huchim Aguilar, D., y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Jiménez-Díaz, J. F. (2012). Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 2(1), 27-45

- Kelchtermans, G., y Vandenberghe, R. (1993). Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective. *Curriculum Studies*, 26 (1) 45-62.
- Lara, M. G. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y nudos*, 4(40), 103-114.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 13-13.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2018). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Martín Muñoz, B., Gálvez González, M. y Amezcua, M. (2013). Cómo estructurar y redactar un Relato *Biográfico* para publicación. *Índex de enfermería*, 22(1-2), 83-88
- Martínez, I. P. (2018). La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances en supervisión educativa*, 29.
- Martínez Mollineda, C., y Hernández Fernández, V. (2015). La evaluación de la supervisión educativa en las condiciones actuales. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13 (2), 85-98.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-15.
- Molero, J. F. F. (2019). La Inspección de Educación ante los retos pendientes para la mejora del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la primera lengua extranjera en la Educación Secundaria en Andalucía. *Avances en Supervisión Educativa*, (31).
- Monteagudo, J. G. (2011). Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire. *Les histoires de vie en Espagne*, 1-288.
- Morán, F. (2009). La inspección educativa de Galicia: caminos recorridos y estrategias de futuro. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (10) 1-9.

- Moreno Guerrero, A. (2019). Estudio bibliométrico de la producción científica en Web of Science: Formación Profesional y blended learning. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (56), 149-168. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.08>
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Madrid. Narcea Ediciones
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-10.
- Olivo-Franco, J. L. (2020). Modelo de supervisión educativa para dinamizar instituciones educativas hacia una educación de calidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 170-180.
- Olmo-Extremera, M., Townsend, A., y Domingo Segovia, J. (2022). Resilient leadership in principals: case studies of challenged schools in Spain. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.
- Palacios, S. G., y Delgado, M. L. (1998). *Gestión y supervisión de centros educativos*. Madrid. Euned.
- Parrilla Latas, M. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*. (349).
- Pascagaza, E. F. (2019). La supervisión educativa en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Signos*, 40(1).
- Peregrina, E. B., Blanch, J. S., González, N. A. y Nicolau, P. R. (2014). Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 71-84
- Pestana, N. (2005). El diálogo, la supervisión crítica y los roles en el proceso de orientación pedagógica. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (10), 159-173.
- Pérez Morán, F. (2009). La Inspección Educativa de Galicia: caminos recorridos y estrategias de futuro. *Avances En Supervisión Educativa* (10) 1-9.

- Pozner, P. (2007). El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación. *Seminario internacional Itinerante. Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación actual y perspectivas*, 59-100.
- Rappoport, S., Monarca, H., y González, A. F. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en educación*, 11(2), 211-225.
- Rivera Hernández, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación educativa*. 17(74), 165-179.
- Rodríguez de Torrealba, Á. (2008). Hacia una visión prospectiva de la gerencia y supervisión educativa. *Investigación y postgrado*, 23(2), 447-461.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12 (2) 289-305.
- Romero, C. A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 0.
- Romero, C. (2008). Hacer de una escuela, una buena escuela. *Evaluación y mejora de la gestión*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C. (2017). El director como factor estratégico de mejora escolar. En Romero (Comp.) *Ser Director*. (pp.87-100). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Silva García, Blanca Patricia (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *EDUCAR*, 49 (1),67-82.
- Soler, E. (2013). *La visita de inspección*. Madrid: La Muralla.
- Soler Fierrez, Eduardo (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (4),149-160.

- Soto, J. C. (2019). A la búsqueda de la Inspección Educativa: un breve repaso de la literatura sobre su futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, (31).
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Tao, H. B. (2018). Racionalidad narrativa en procesos de investigación-formación en educación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(2), 478-502.
- Topete Barrera, Carlos. Chávez Jaramillo, María Myriam. García Márquez, Cecilia. (s.f.). Desafíos en la formación del supervisor escolar como gestor de comunidades académicas en la sociedad del conocimiento *Congreso nacional de investigación educativa. Área 13: política y gestión*.
- Useda Sanchez, E.; Delgado Munévar, W. (2019). Modelos de supervisión y política de calidad en la educación. *Revista Boletín Redile*. 8(3) 117-124.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vega Pérez, Y. E., Santiesteban Pupo, R., y Lázaro Castells Gil, B. (2018). La dirección de la supervisión educativa a la organización escolar de la secundaria básica. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(6).
- Viñao, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Revista de Pedagogía*. 51 (3) 251-263.
- Zúgaro, R. (2010). *Dos contratos fundacionales de la escuela pública Argentina: reflexiones y estudios desde la experiencia de un docente de la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Dunken.

## ANEXOS

### **Anexo 1.-Características de los Informes Leopoldo Lugones**

*“ El informe*

*Por último, tomando como tipo la enseñanza general (primaria y secundaria); y la normal, que son las más complejas, completas e importantes, el inspector debe resumir en esta forma los resultados de sus visitas:*

- 1. Estado general de la casa visitada, en cuanto a la higiene, arquitectura, distribución de los alumnos en las aulas y habitaciones. Si hay internado, régimen tutorial y disciplinario del mismo. Situación del edificio en la ciudad y vías de comunicación con él.*
- 2. Horarios en relación con las necesidades de los alumnos y del personal docente; con el clima y la estación. Asuetos acostumbrados con motivo de festividades patrióticas o religiosas, de carácter local.*
- 3. Muebles y material escolar.*
- 4. Población escolar en conjunto; clase social que predomina en ella; término medio de edades máximas y mínimas; tipo étnico; estado de salud, de aseo y de indumentaria*
- 5. Ideas de la dirección sobre la enseñanza y la disciplina. Silueta psicológica de los directores y vicedirectores. Aspecto físico, edad, maneras, aseo e indumentaria. Influencia de que gozan sobre el personal docente. concepto que cada profesor les merece.*
- 6. Apreciación de conjunto sobre el cuerpo de profesores. Término medio de nacionalidad, edad, estado y clase social. Sus maneras e indumentaria. Maneras como aplican el plan. Preferencias intelectuales que dominan en la casa, respecto a ciencias naturales, matemáticas o letras. Concordia del personal entre sí.*
- 7. Apreciación individual de cada profesor, sobre todo en lo referente a sus métodos de enseñanza y de disciplina. Condiciones físicas, intelectuales y morales. Lecturas que prefiere. Peculiaridades en su indumentaria: descuidada,*

- correcta, coqueta. En sus maneras: finas o incultas. En sus costumbres: fuma, bebe, jura, juega. En su carácter: huraño, jovial, etc.*
8. *Concepto que tengan de la casa las autoridades superiores de la localidad, los círculos sociales, la prensa y las sociedades obreras.*
  9. *Método y estado de la educación física y estética.*
  10. *Ambiente moral de la casa.*
  11. *Método y estado intelectual.*
  12. *Desarrollo de la afición a la lectura y del arte de leer.*
  13. *Preparación en que se encuentran los alumnos forasteros. Edad, sexo, condición social y hospedaje de los mismos en conjunto.*
  14. *Apreciaciones sobre los mejores alumnos maestros de cuarto año en las escuelas normales.*
  15. *Método y desarrollo de la práctica pedagógica en dichas escuelas.*
  16. *Resultado de las reuniones quincenales del personal docente, para uniformar la enseñanza.*
  17. *Estado de la contabilidad y de los libros que el reglamento prescribe. Inversión de la partida para útiles.*
  18. *Observaciones que dejó en el libre de inspecciones.*
  19. *Procedimiento para los celadores. Su capacidad física, intelectual y moral para desempeñarse. Su aspecto y condición social.*
  20. *Tareas, aspecto y condiciones del personal subalterno. Ocupaciones de este último fuera del colegio. Estado, nacionalidad, edad y vivienda.*
  21. *Funcionamiento de los relojes. Estado de los pupitres, pizarrones, mapas y cuadros después de clase.*
  22. *Reuniones y diversiones habituales de los profesores y alumnos fuera del colegio. Término medio casero o callejero, o noctámbulo. Naturaleza de las diversiones que frecuentan.*

*Todas estas cláusulas no exigirán respuestas de absoluta precisión, si bien resultará útil que el desarrollo del informe conserve el orden indicado. Este puede ayudar también al trabajo metódico de la inspección misma. Al tratar cada uno de esos puntos y naturalmente todos los otros que conceptúe necesarios, el inspector debe expresar su conformidad o su divergencia con el estado o procedimientos que*

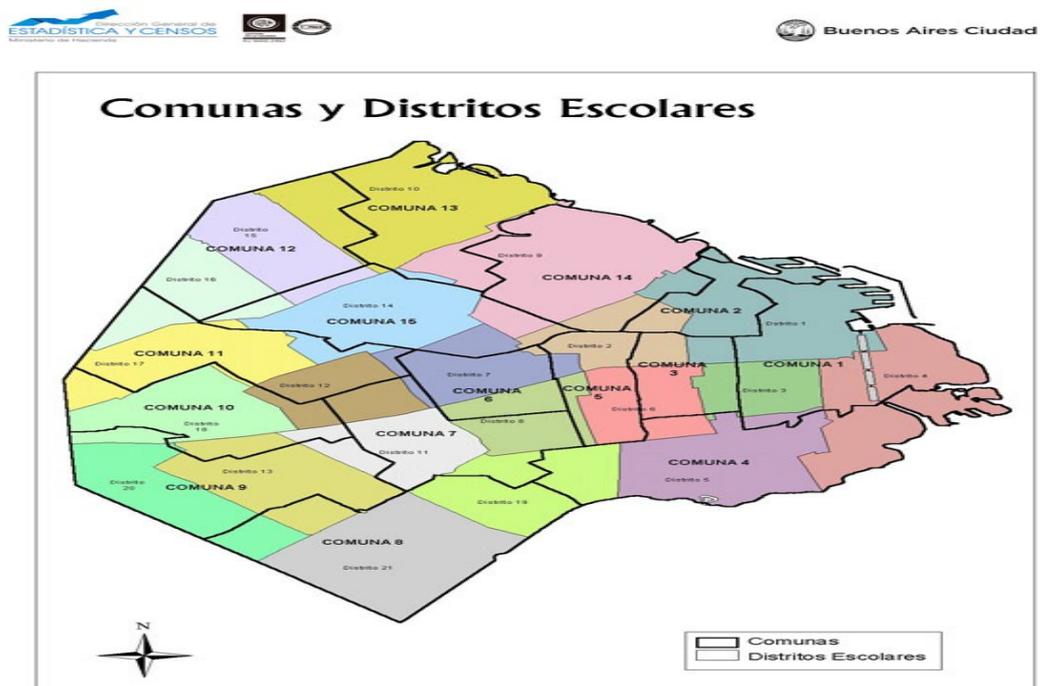
ellos indiquen en cada colegio. No solo dirá lo que al respecto ha ordenado, sino lo que cree que la superioridad debe ordenar.

Omitirá únicamente sus apreciaciones adversas a las personas, conservándolas en una libreta reservada, para cuando su jefe se las pida en informes o expediente reservados también. La falta de este carácter en tales documentos, debe autorizarle a negar su información ante cualquier autoridad administrativa, sin excluir al propio ministro del ramo.

Leopoldo Lugones

Buenos Aires, Mayo de 1910”

## Anexo 2.-Distribución de la ciudad de Buenos Aires en Comunas y Distritos Escolares.



Fuente página de BA. Buenos Aires, Estadísticas y censos.

### **Anexo 3.-Modalidades del Nivel Inicial del GCBA.**

Se enuncian las principales características para dar visión a la composición o estructura del Nivel, hasta la actualidad. Se aclara que pueden haber sufrido cambios o modificaciones y que puede accederse a mayor información en la página web del G.C.B.A.

**J.I.N.:** Jardín de Infantes Nucleados: creados a partir de 1982. Las secciones de jardín de infantes que comparten edificio dentro de escuelas primarias. En general las edades de los alumnos se encuentran en salas desde 2, 3 4 y 5 años. El equipo de conducción (directora, vicedirectora y maestra secretaria) itineran por las diversas instituciones.

**J.I.C.:** Jardín de Infantes Común. Las salas pueden estar en edificio propio o adosado a escuelas primaria. Ofrecen vacantes a niños de 2 a 5 años. Tienen equipo de conducción propio, de directora y maestra secretaria (en algunos, según dimensiones u otro criterio también incluye vicedirector)

**J.I.I.:** Jardín de Infantes Integral. Tienen edificio propio (en su gran mayoría). También integran alumnos de las edades mencionadas en los casos anteriores. El equipo de conducción (directora, vicedirectora y maestra secretaria).

**J.M.:** Jardín Maternal. Los hay con edificio propio, aunque en su mayoría se crearon en espacios ofrecidos por diferentes entidades, prioritariamente en Hospitales, brindando vacantes a niños desde 45 días a 2 o 3 años.

**E.I.:** Escuela Infantil. Más allá de su ubicación con edificios propios o en hospitales, su principal característica, es que suelen abarcar edades de 45 días a 5 años. El equipo de conducción (directora, vicedirectora y maestra secretaria). Según dimensiones o el horario de funcionamiento puede haber, una directora y dos vicedirectoras o dos secretarías.

### **Anexo 4.-Normativas.** Decreto de Transferencia, Reglamento Escolar (1980 y 2006).

Se destacan aspectos relevantes de funciones docentes supervisiva.

Se citan las normativas a través de hipervínculos que facilitan su acceso.

- ✓ **DECRETO NACIONAL DE LEY 21810 DE TRANSFERENCIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS AL TERRITORIO DE TIERRA DEL FUEGO Y A LA MUNICIPALIDAD DE BUENOS AIRES.**

Decreto Nacional 1.230/78 BUENOS AIRES, 5 de junio de 1978.- Boletín Oficial, 9 de junio de 1978 Vigente, de alcance general Id SAIJ: DN19780001230

<http://www.saij.gob.ar/1230-nacional-decreto-nacional-ley-21810-transferencia-servicios-educativos-al-territorio-tierra-fuego-municipalidad-buenos-aires-dn19780001230-1978-06-05/123456789-0abc-032-1000-8791soterced>

- ✓ **REGLAMENTO ESCOLAR DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES 1980**

RESOLUCIÓN 626 1980 SECRETARIA DE EDUCACION (EXTRAÍDO DEL BOLETÍN OFICIAL).

Síntesis: NORMA DEROGADA - REGLAMENTO ESCOLAR - NIVEL PRIMARIO - ESCUELAS PERTENECIENTES AL ÁMBITO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SANCIÓN:01/05/1980

Organismo: SECRETARIA DE EDUCACION

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/31301>

(Se destacan: Art. 179° - Obligaciones del personal docente ; Prohibiciones Supervisor escolar Art. 180° Supervisor de jardín de infantes Art. 181° )

- ✓ **REGLAMENTO ESCOLAR DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES 2006**

(RESOLUCIÓN N°4776/MEGC/06 Y MODIFICATORIAS) 2019

Versión febrero 2019 Resolución N° 4776

**Sanción: 28 de diciembre de 2006**

**Publicación: 12 de enero de 2007**

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/95989>

(Se destacan: CAPITULO XIV DE LAS OBLIGACIONES Y LAS RESPONSABILIDADES DEL PERSONAL DOCENTE EN GENERAL

Art. 73 Obligaciones del personal docente.

Art. 74. Prohibiciones del personal docente.

**Art. 77 EQUIPO DISTRITAL DE SUPERVISIÓN.**

CAPITULO II OBLIGACIONES DEL PERSONAL DOCENTE DEL NIVEL INICIAL

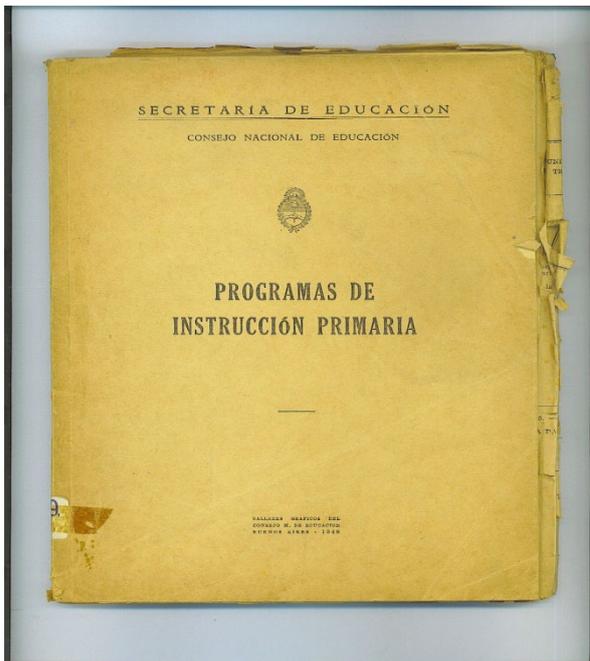
Art. 80 OBLIGACIONES DEL/LA SUPERVISOR/ SUPERVISORA DE DISTRITO.

Al/la Supervisor/Supervisora le corresponde:

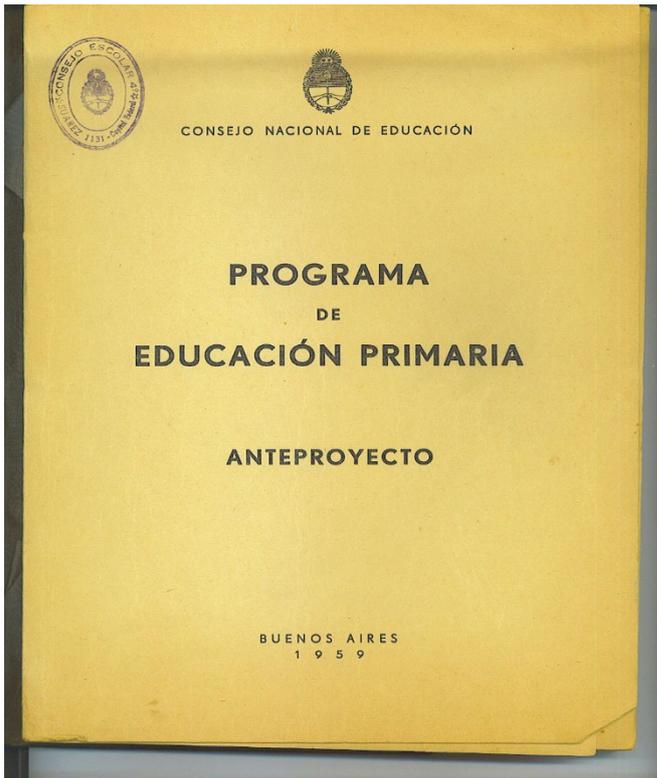
Art. 81 OBLIGACIONES DEL/ LA SUPERVISOR/ SUPERVISORA ADJUNTO/ ADJUNTA).

#### **Anexo 5.- LA CURRICULA EN EL NIVEL INICIAL G.C.B.A.**

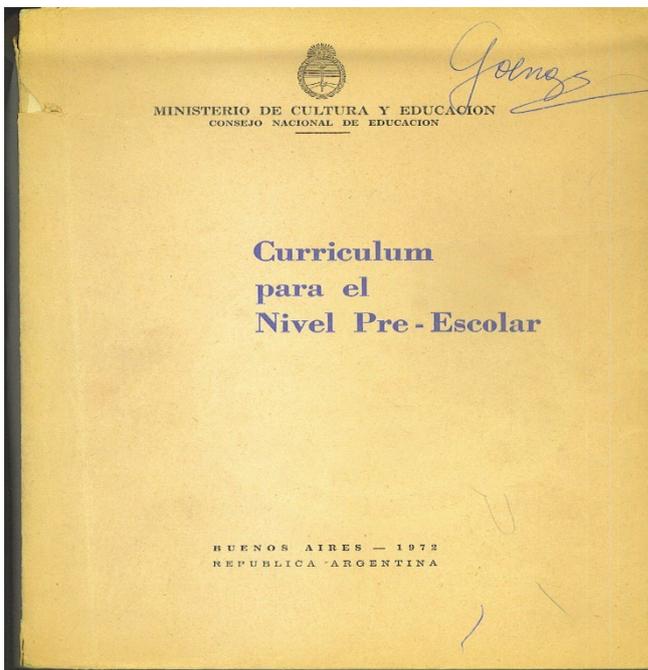
Breve recorrido de muestras de los documentos. Realizado con el aporte de Dirección Nivel Inicial del año 2013.



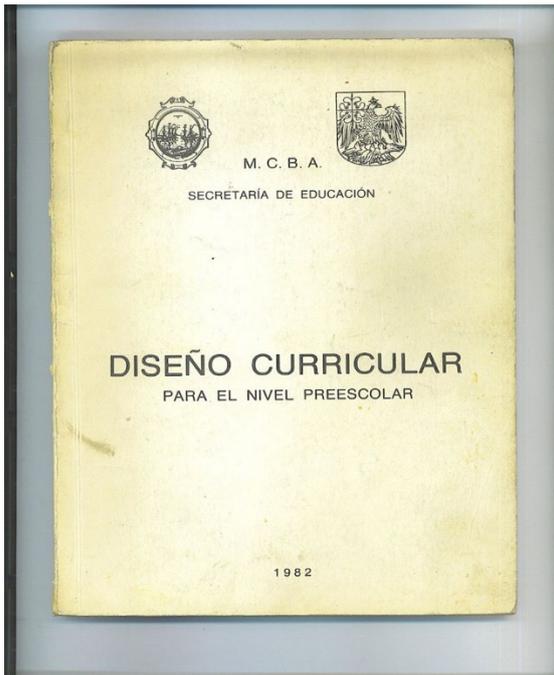
1941 – 1949



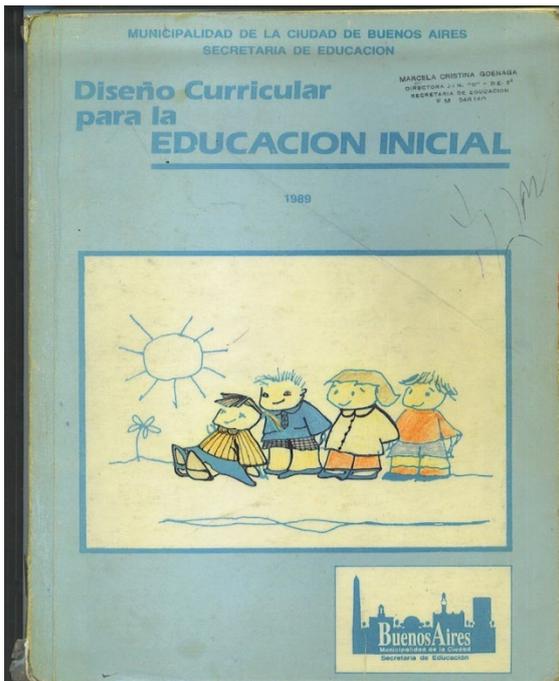
1959



1972 Currículum para el Nivel Preescolar



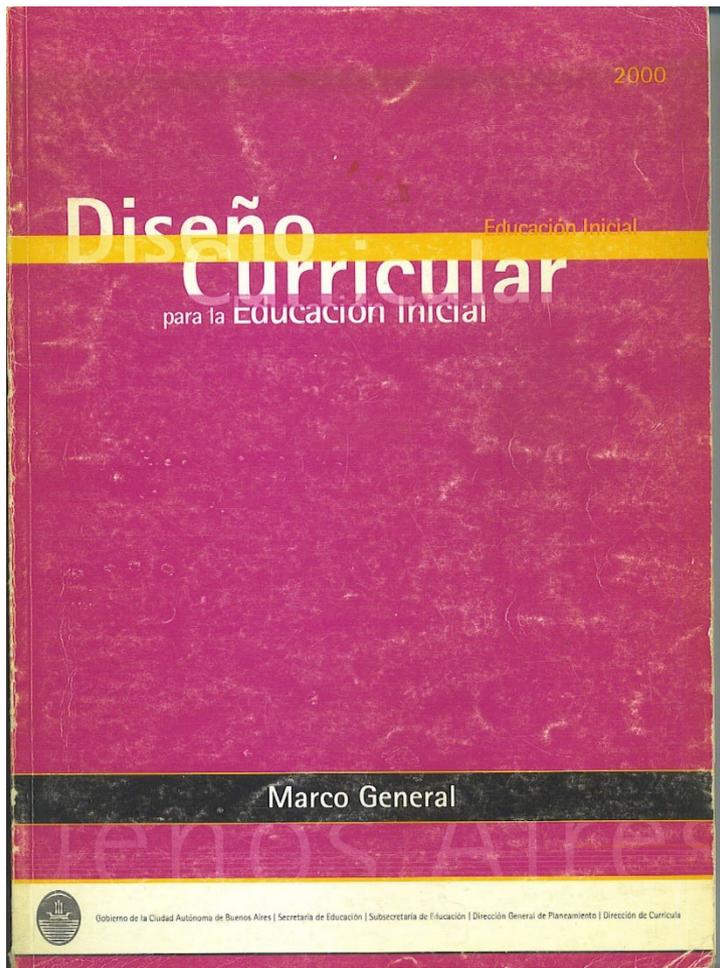
1982



1989 – 1991

1989 DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION INICIAL

1991 DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION INICIAL – Anexo  
Jardines Maternales



## **2000**

Recoge los aportes de diversos documentos elaborados con anterioridad (resaltando por características propias.):

- Diseño Curricular para la Educación Inicial 1989
- Anexo 1º Ciclo Maternales 1991
- Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial 1995
- La Evaluación en la Educación Inicial 1996

**1982:** Se inicia un proceso de investigación sobre las prácticas con el objeto de obtener información válida y confiable que permitiera definir políticas curriculares enmarcadas en las nuevas corrientes pedagógicas.

Diagnóstico Educativo del Nivel Inicial de Escolaridad.

**1989:** Diseño Curricular para la Educación Inicial.

**1990:** Anexo Jardín Maternal

Avanza sobre las concepciones de la Escuela Nueva y pone el acento en los contenidos de aprendizaje.

**2000:** Vigente hasta la actualidad junto con anexos y documentos de trabajo elaborados.

En el capítulo Anexos, se adjuntan fotografías de las tapas de los diseños curriculares mencionados.

### **Anexo 6.-Respecto de la Gemas.**

Según Wikipedia: Una gema, también llamada piedra preciosa, es “una roca, mineral, vidrio o producto orgánico de origen natural, que al ser cortado se puede usar en la confección de joyas u objetos artísticos. Son piedras preciosas minerales, productos fósiles de origen orgánico y productos biogénicos”. Las características que hacen a una piedra hermosa son su color, un fenómeno óptico inusual que causan y la forma peculiar del cristal. Algunas de sus propiedades también refieren a durabilidad, y resistencia.

Cabe aclarar que la elección de las gemas como su otorgamiento a cada entrevistada es totalmente azarosa ya que las gemas comparten idénticas características generales con todas las entrevistadas, según se ha explicitado. Los componentes y características de las gemas, en congruencia a las del rol supervisivo se muestran a modo de ejemplo en el siguiente cuadro.

Características de las gemas y el cargo de supervisión.

<i>Las gemas</i>	<i>Algunas de las características del rol surgidas de las expresiones de las entrevistadas</i>
Se valoran como piedras preciosas	Se le reconoce su valor en el Nivel Inicial
Tienen valor intrínseco	Tienen valores que las identifican en su labor(defensa , ampliación y crecimiento del Nivel Inicial)
Se conforman de diversos materiales que las hacen específicas	Construyen su rol entramando su biografía profesional
Pueden lucirse y atesorarse	Sus trabajos son visibles y pueden construir legados
Son fuertes y resistentes	Requieren de fortaleza para el ejercicio del rol.
Son perdurables en el tiempo	Sus tareas han dado lugar a cambios perdurables hasta el día de hoy.

Fuente: “Elaboración propia”

## Anexo 7.-Algunas consideraciones sobre las gemas elegidas

### Ópalo



Según sus características químicas se la describen como sílice hidratada. Debido a un preciso enrejado, es la única gema conocida capaz de reflejar los rayos de luz y transformarlos en los colores del arco iris (desde el rojo hasta el violeta). A diferencia de otras gemas, el efecto reflector del ópalo se debe a la penetración de la luz a través de unos espacios llamados *vacíos* o *voids* ubicados entre las esferas.

La calidad del ópalo se distingue por su pureza y capacidad de irradiación.

### Jade



El jade es un mineral difícil de romper y es reconocido por su color, que puede ser pulido hasta alcanzar un brillo intenso, el color más importante y escaso es un verde esmeralda conocido como jade imperial.

Presenta colores: verde manzana a verde esmeralda blanco, blanco con manchas verdes. Sin embargo, también puede ser amarillo, violeta, marrón, rosa, negro y puede presentar bandas. Presenta un brillo generalmente vítreo, y a veces perlado.

### **Ámbar**



El Ámbar intrínsecamente está formada por la luz y la vida y naturalmente denota belleza, protección y renovación conjugados en un talismán poderoso. Pertenece al grupo de piedras preciosas orgánicas. Finalmente destacamos que el ámbar aparece en una amplia gama de colores Azul, Rojo, Verde, Amarillo, Naranja, Marrón, siendo el amarillo miel el más común de todos los tipos de ámbar.