

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15	155
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Débora Cristina Fonseca Priscila Carla Cardoso Thaís de Melo Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.44119191215	
CAPÍTULO 16	179
MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA TEOLOGIA DA VIDA	
Adma Cristhina Salles de Oliveira Luiz Augusto Passos	
DOI 10.22533/at.ed.44119191216	
CAPÍTULO 17	193
O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS	
Ivone Goulart Lopes Alois Andrade de Oliveira Hildebrando Neto Pinheiro Devanir Aparecido dos Santos Miriam Alves dos Santos Walter Claudino da Silva Junior Priscila Alves Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191217	
CAPÍTULO 18	204
O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL DESCRITIVO	
Ana Dallagassa Rossetin	
DOI 10.22533/at.ed.44119191218	
CAPÍTULO 19	206
PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	
Cibele Maria Lima Rodrigues Gilvaneide Ferreira de Oliveira Ruttany de Souza Alves Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191219	
CAPÍTULO 20	222
O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA ÁGUA	
Flávia Regina Brizolla Borges Rosana Miranda de Oliveira Taboga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191220	

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS

Maria de La Luz Jimenez Lozano

Universidad Pedagógica Nacional

UPN-Torreón, Coahuila, México

Juan Manuel Caballero Arriaga

Universidad Pedagógica Nacional

UPN-Torreón, Coahuila, México

INTRODUCCIÓN

En México, a partir de las reformas impulsadas con el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica, se ha insistido en transformar las relaciones al interior de las escuelas y con los contextos inmediatos, como tecnologías para redefinir el centro del sistema escolar y desplazar los compromisos del Estado mientras promete a la población una educación de calidad para todos. Fortalecer la autonomía de la gestión, ha constituido en eje de las reformas recientes, como propósito y como estrategia para impulsar la calidad educativa. En los documentos de política (SEP, 2013), se alude a mecanismos de seguimiento, identificación de necesidades, incentivos por acreditación de mejores resultados, apertura a una mayor participación de diversos agentes y un manejo oportuno y transparente de la información sobre recursos asignados, avances y resultados en cada escuela.

Para concretar esta política, la transformación de la supervisión escolar se ha señalado como clave. Los cambios en las condiciones de acceso y permanencia en los puestos de supervisión, dirección y asesoría (DOF, 2013), colocan en el centro de atención a quienes actualmente se ocupan de esas funciones y les exigen apropiarse de recursos y desarrollar competencias para un liderazgo capaz de promover, diseñar y evaluar el cambio en las escuelas.

Pareciera que el planteamiento exige abandonar lo que se hacía y hace en las escuelas para adoptar un modelo estratégico y funcional a los requerimientos del sistema. La Supervisión escolar ha sido históricamente, enlace entre las autoridades educativas, locales, estatales y nacionales y las escuelas, docentes, alumnos y padres de familia que las ocupan. Entre las decisiones de política, proyectos y programas para la escuela, los jefes de sector, supervisores y directivos, constituyen una estructura básica de control y reconstrucción de los ordenamientos gubernamentales que definen los límites de la autonomía de la gestión a la que se alude recurrentemente como fin de las recientes reformas educativas..

Hoy, puesto en entredicho el trabajo escolar, se ha cuestionado un modelo de

supervisión escolar con predominio de las tareas administrativas, una formación en la experiencia consistente en la apropiación de prácticas habituales y un ejercicio de poder jerárquico, que se fortalecieron históricamente con la influencia de la organización sindical para el acceso y definición de las relaciones con los profesores, se ha venido planteando un modelo de profesionalización de la función supervisora, guiada por estándares de gestión y procedimientos selectivos inscritos en las regulaciones sobre el estatuto laboral, impuestas como condiciones de buenas prácticas y agencia de mejora de procesos y resultados en las escuelas.

Las propuestas están en sintonía con los planteamientos de la llamada nueva gestión escolar, suscrita por México con los organismos internacionales, como el “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” en el que se define una redefinición de la labor de los directivos, el liderazgo y una gestión escolar de excelencia, con estándares, procesos de formación, selección y contratación profesionales, y la llamada autonomía escolar. Prescritas en las leyes del Estado Mexicano: en el Artículo Tercero constitucional, en la Ley de educación y en la Ley de Servicio profesional docente y son definidas operativamente en los programas sectoriales, planes y programas de estudio, lineamientos de los Consejos técnicos escolares (CTE) y en los Consejos escolares de Participación social (Ceps); nuevas reglas y promesas de mejora actúan en los sentidos comunes como referentes de un deber ser impuesto ahora con inusitada rigidez y contradictoria implantación.

Suscripciones y prescripciones que presentan como deseable un abandono en dos planos, de las formas de relación entre niveles de un sistema que definió a la Supervisión a partir de una posición en la estructura jerárquica y de los modos en que tradicionalmente se llegaba a ser supervisores. Como acercamiento al acontecer en los espacios concretos, reconstruimos analíticamente la trama que se configura entre las regulaciones para dirigir el cambio, las condiciones que marcan posibilidades y límites de realización, así como las regulaciones de ingreso, éstas últimas, inscritas en el modelo que define los nuevos modos de ser y llegar a ser.

PROCESO METODOLÓGICO

Las pautas discursivas con las que se han inducido las propuestas para transformar la supervisión escolar, giran –por un lado- en el lugar estratégico para promover la autonomía de la gestión y -por otro- en torno a la centralidad de lo pedagógico, el compromiso de asesoramiento y orientación profesionalizante, presuponiendo el potencial de convocar a la colaboración y animar el trabajo colegiado. Se coloca a los supervisores en relación con escuelas, directivos y docentes, en horizontalidad y comprometidos en proyectos formativos para todos.

Una nueva racionalidad sobre el trabajo en la escuela que induce expectativas de otros modos de relación entre agencias y agentes educativos, como nuevas formas de

relación institucionales; que van imponiéndose mediante diversos mecanismos, entre los que destacan las regulaciones para el control sobre el acceso, la permanencia y el reconocimiento. Cambian radicalmente las condiciones laborales mientras las condiciones de contexto son invisibilizadas por las exigencias hacia los sujetos. Frente a esto cabe preguntarse por lo que está sucediendo, por las disposiciones que mueven a los supervisores a actuar y los *habitus* construidos en las trayectorias escolares, como productores de sentidos compartidos sobre la supervisión.

Esta contribución se formula en el marco de una investigación para reconstruir trayectorias de los supervisores y experiencias de asesoría y acompañamiento. Es una investigación en curso apoyada por el Fondo Sectorial CONACYT-SEP/SEB; se realiza mediante: una encuesta por cuestionario propuesta a los 58 Supervisores y los 10 Jefes de Sector del sistema federalizado de educación primaria en la Región Laguna de Coahuila para recabar datos censales (Datos generales, Escolaridad, Experiencia en el campo, participación en programas de actualización, etc.), y de contexto (Ubicación, condiciones de trabajo, organización, programas, apoyo disponible, etc.); entrevistas en profundidad a un grupo de supervisores seleccionados a partir del análisis de sus respuestas a la encuesta inicial, y el seguimiento, mediante recursos etnográficos, de las dinámicas de los Consejos Técnicos en cuatro de los diez sectores escolares, así como las propuestas pedagógicas en las Rutas de mejora, como espacios de construcción de nuevas formas de ser profesionales y de ser escuela.

En la primera etapa de la investigación se realizó el acercamiento a las Zonas Escolares y en particular a los Supervisores. El propósito en el primer acercamiento era describir las condiciones particulares de contexto, identificar casos, valorar las posibilidades de participación y establecer los compromisos con Supervisores que se incorporarían al proyecto. Una vez definida se están realizando entrevistas en profundidad con Jefes de Sector y Supervisores, observación y seguimiento de reuniones de Consejos Técnicos. Las entrevistas en profundidad nos acercan a las sensibilidades y disposiciones de los Supervisores hacia la constitución de Sí y hacia los modos de relación con los otros.

LAS REGULACIONES Y LA PROMESA DE SALVACIÓN

Para resolver las cuestiones de un nuevo modelo de supervisión -requerido para el cambio en las escuelas y la calidad educativa-, se convoca a participar de los mecanismos de reconocimiento de la idoneidad, tal cual se ha venido definiendo en los instrumentos de política y más concretamente en el establecimiento de Perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2011) diseñados desde las pedagogías que han dado curso a la exigencia de profesionalización del trabajo docente y la gestión escolar. Históricamente, llegar a ser supervisor estuvo vinculado a la militancia sindical. Con la Ley general del servicio profesional docente se promete que a través de un examen

se puede alcanzar una posición que ofrece ciertas ventajas en el estatuto laboral y la carrera profesional, conminando a abandonar las formas anteriores de elección o promoción de un docente a una función directiva, asesor técnico pedagógico, de supervisión o de jefatura de sector instaladas en la imbricación del disciplinamiento y participación oficial-sindical.

Elevado al rango constitucional, la reforma del Artículo 3°, en la fracción III fija nuevas reglas:

“El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”

Asimismo, la Ley general de educación, en su Artículo 14, define como atribuciones exclusivas de las autoridades educativas, realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente. La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en su Artículo 28 refiere que en materia de Servicio Profesional Docente, para la educación básica y media superior que imparta el Estado, corresponde al Instituto expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para los procesos antes señalados.

La Ley general del servicio profesional docente en su Artículo 1° establece las instancias facultadas para establecer los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. En el Artículo 3° define como sujetos del Servicio que regula esta Ley a los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión y asesores técnico pedagógicos. Destacamos el Artículo 4° fracción XXIV, donde se definen las Funciones de Supervisión, en complementareidad, las de vigilancia, apoyo, asesoría, enlace y administración:

“A la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación”.

En cambio, en el acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar propone el fortalecimiento de las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, y define la autonomía de gestión escolar como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones. Insiste en el desplazamiento de un modelo históricamente constituido

centrado en la administración, hacia una supervisión escolar que contribuya a lograr la calidad prometida.

“g) Fortalecimiento de la Supervisión Escolar. Alejar a la supervisión escolar de responsabilidades fundamentalmente de control administrativo y orientarla decididamente al aseguramiento de la calidad del servicio educativo”.

En términos de posibilidades de concretar las reformas, destacan dos promesas-propuestas en relación con lo anterior: “*Reducir significativamente las tareas administrativas del supervisor y fortalecer sus funciones de orientación y asesoría pedagógicas*”; así como “*Establecer equipos de apoyo a la supervisión escolar en el desarrollo y mejora continua de las escuelas*” (SEP, 2014) por constituir una base material para la concreción de las tareas de asesoría y acompañamiento hacia las que se busca avanzar.

Sin embargo, lejos de las promesas salvadoras, las realidades cotidianas circunscriben la acción de los supervisores. En el acercamiento a las condiciones de realización, las demandas fueron generalizadas: los supervisores reclaman reducción de la carga administrativa, recursos materiales y humanos de apoyo administrativo a la supervisión, asignación de Asesores técnico-pedagógicos como apoyo a las tareas pedagógicas y de gestión de proyectos.

Las siguientes declaraciones resultan elocuentes respecto de las condiciones que todos reclaman:

“El principal problema es la sobrecarga administrativa y la urgencia con la que es solicitada la información, la entrega de documentación o de proyectos así como organizar, realizar o participar en eventos oficiales, siempre para el día siguiente... o para ayer...” (C0203).

“... no contar con espacio propio, ni recursos. Cumplir funciones múltiples: supervisora, secretaria, auxiliar administrativa, asesora técnico-pedagógica, intendente... a lo que hay que agregar la distancia hasta las escuelas: el tiempo no alcanza” (C0603).

Por sí mismas estas condiciones pesan en la delimitación de posibilidades de acción y dirección de los procesos educativos, y en las cuales hay que situar a los personales-profesionales de quienes ocupan y de quienes se incorporan a esta posición. Un primer referente es el de la edad. Incluidos Jefes de Sector y Supervisores, el 11% han cumplido 70 o más años; entre 60 y 69 años se encuentra el 30.5%, entre 50 y 59 años, el 52.6%. Sólo el 5.4% tienen menos de 50 años. Los porcentajes por antigüedad en el servicio se agruparon en el 31.25% quienes han laborado más de 40 años (y hay tres casos con más de 50); el 34.3% de 31 a 40 años de servicio y 34,3% entre 25 y 30 años. La experiencia como supervisores alcanza más de 20 años al 6.2%; entre 16 y 20 años, el 25%; de 11 a 15 el 12.5%, de 6 a 10 años el 12.5% mientras que el 22% lleva en la supervisión de uno a cinco años y

otro 22% menos de un año (este grupo lo forman supervisores encargados, quienes participaron del examen de promoción a cargos directivos y están a la espera de resultados que les permitan obtener nombramiento.

Como antecedente y requerimiento para las tareas pedagógicas, los procesos de asesoría y acompañamiento, así como para la definición de proyectos formativos que se esperan de la Supervisión escolar, en la Región Laguna de Coahuila, la mayoría de los supervisores valora haber cursado estudios de Normal Básica y Normal Superior, entre ellos, un 18% cursaron además una Licenciatura en educación; un 2,7% cursó una Licenciatura adicional en otro campo; un 46% realizó estudios de maestría; 2.7% de doctorado.

Resultan significativos los porcentajes de respuestas correspondientes a la pregunta sobre el tiempo que han decidido permanecer en servicio a partir del día en que contestaron el cuestionario. El 47 % respondió que se quedará menos de 5 años. Un 19.44 % sólo 5 años más; un 6.25 % de 6 a 10 años, y un 14% más de 10 años. Un 13% no respondió la pregunta. Cabe destacar el porcentaje de supervisores con cinco años o menos en la función: 44%, del mismo modo que el casi 67% que prevé retirarse en cinco años o menos.

En este contexto, resulta de interés analizar los términos para la incorporación de nuevos supervisores, los puntos de vista de quienes se promueven en la particularidad de las trayectorias profesionales, pero también como expresión viva de las políticas actuales. Los términos están objetivados en las prescripciones de las convocatorias para promoción al puesto de supervisor 2015-2016 y 2016-2017. En la primera convocatoria y proceso de evaluación producida en el marco de la reforma laboral y educativa implementada en el 2014, se establece para el ciclo escolar 2015-2016 la realización de una evaluación para la promoción de los docentes en la función que desempeñan, pasando de docentes a asesores técnicos pedagógicos (ATP), directivos y supervisores.

La incursión, desde la experiencia y el juego de reconocimientos, pasa por distintas pruebas que forman parte de la evaluación especialmente los exámenes, diseñados de forma independiente entre sí, para evaluar diferentes aspectos del perfil de promoción (en esta investigación atendemos principalmente el de supervisores). Se definen 3 categorías de desempeño: Nivel I, Nivel II y Nivel III. El nivel I, significa el dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño de la función: el Nivel II, el sustentante muestra dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en los instrumentos que se consideran indispensable y en el Nivel III significa que el sustentante, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra amplia capacidad para utilizarlos en diversas situaciones.

De cada examen se produce una calificación, y cada una de éstas representa un nivel particular de desempeño respecto a un estándar previamente definido, el

cual puede implicar una proporción de aciertos diferente a cada caso. No se suma la puntuación de cada examen para generar una puntuación global de todo el proceso de evaluación, puesto que cada instrumento se evalúan dominios diferentes y se atiende una lógica del diseño de cada instrumento. La conformación de los grupos de desempeño abarcó sólo a aquellos sustentantes que obtuvieron un resultado idóneo y en función de la combinación de los resultados alcanzados de nivel de desempeño II o III en los instrumentos considerados en el proceso de evaluación. El primer grupo de desempeño (A) se conformó con aquellos que lograron el nivel de desempeño III, el segundo grupo de desempeño (B) con los que alcanzaron el nivel de desempeño II en uno de sus exámenes y el nivel de desempeño III en el otro examen. Por último el tercer grupo de desempeño (C) se conformó con los que obtuvieron el nivel de desempeño II en los dos exámenes.

La lista de prelación distingue a los sustentantes que obtuvieron un resultado idóneo en su proceso de evaluación ordenando de mayor a menor puntuación. El orden considera los grupos de desempeño, iniciando con grupo A, después B y al final C. Y al interior de cada grupo se ordena según la puntuación obtenida en el examen de mayor relevancia de los dos instrumentos aplicados y después la calificación en el segundo instrumento.

La jerarquía de los instrumentos de evaluación se establece de acuerdo a cada concurso de promoción y la relevancia de los contenidos específicos de cada uno. La jerarquía de los instrumentos de evaluación para cargos con funciones de supervisión es la siguiente:

1° Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, señalados como prioritarios e indispensables para el desempeño eficaz del cargo: la práctica profesional, la asesoría pedagógica, la autonomía de gestión escolar y la relación con las autoridades educativas.

2° Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, que favorecen la mejora profesional, la comprensión de los principios filosóficos de la educación pública y el conocimiento del contexto social y cultural de las escuelas y la forma de establecer relaciones de colaboración con las familias, la comunidad y otras instancias.

Los dos exámenes enfocan aspectos críticos de la formación del supervisor, el primero en torno a la autonomía, paradójicamente valorando que el supervisor ejercer un liderazgo en su zona escolar a través de funciones de control, seguimiento y acompañamiento dirigidas a impulsar objetivos previstos dentro de los programas, planes y lineamientos de acción. En el segundo se apuesta por el trabajo colaborativo, ya que como condición previa para lograr la autosuficiencia y autonomía es necesario un trabajo consensuado por lo que se evalúan habilidades y conocimientos para el establecimiento de relaciones o recursos que necesita la escuela. Autonomías reguladas, dirigidas por enfoques económicos y modelos de pequeña empresa, con propósito de ser instalados en las escuelas.

El proceso de evaluación para la promoción en la función docente de la convocatoria 2015-2016, específicamente para Supervisor y Jefe de sector para nivel primaria de educación básica en el estado de Coahuila muestran los siguientes resultados en términos brutos: de los 458 sustentantes que se registraron para la promoción en la función para supervisor, sólo 421 sustentantes sí presentaron la evaluación; 250 resultaron no idóneos, y el resto, 171 que resultaron Si idóneos se distribuyeron de la siguiente forma según el nivel de desempeño: 19 sustentantes (4.51%) quedaron en el nivel A, 60 (14.25%) en el nivel B y 92 (21.85%) en el nivel C. En términos globales el 40.62% resulto idóneo para ser promovido como supervisor y un 59.38% resultó no idóneo.

En la distribución de participantes por género, se observa cómo se modifica la participación y acceso para hombres y mujeres que actualmente imperan en el sistema educativo mexicano. De los 458 registrados para presentar la evaluación, 421 si presentó la evaluación, con un 91.9% y 37 sustentantes no presentó. De los cuales 170 son hombres: 158 que presentaron examen, es decir un 92.9% y 12 declinaron. De las mujeres, 288 se registraron, 263 si presentaron examen con un 91.3% de participación y 25 no presento. En términos generales, del 100% (421 sustentantes) que presentaron la evaluación 37.5% son hombres y un 62.5% son mujeres.

Los resultados de la evaluación también muestran la relación entre sustentantes que presentaron el examen de educación básica para supervisor por grupos de edad y género, en los cuales se observa que el grupo y rango de edad que tienen mayor participación se localiza de los 45 a 50 años, donde además el porcentaje de participación femenina es significativamente mayor en diez puntos porcentuales. Los grupos de edad que tiene menor participación son los extremos: de los 20 a 25 años de edad y mayores de 60 años.

Estos datos, que forman parte de las tecnologías de poder mediante las cuales se pretende asegurar la legalidad, certidumbre y transparencia en la selección de los idóneos, dejan fuera los que acontece cotidianamente y las tecnologías del Yo (Foucault. 1999), que los participantes ponen en juego. Un análisis de la realidad a partir de la categoría poder permite ir más allá de la superficie que se presenta en las leyes, planes, programas y discursos. El concurso y el examen como herramienta que legitima las verdades del discurso en su *política general de la verdad* (Foucault. 1999, 53.) sobre la nueva gestión escolar y la profesionalización docente, prescriben en tinta y papel en las leyes y reglamentaciones, en los planes y programas, y en las instituciones producidas para implementar dichos discursos. La «verdad" se centra en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político); es objeto, bajo formas diversas, de una inmensa difusión y consumo (Foucault. 1999, 53-54.) El INEE se constituye en institución validadora de las políticas de verdad, aquel define aquellos que se cumplen los lineamientos de la nueva gestión escolar que se busca llevar a cabo en

las escuelas y las cualidades por cultivar en los sujetos para confirmarla.

Los docentes supervisores al enfrentarse a procesos legitimadores, buscan afianzarse como re-productores activos de dicha verdad. Se pretende que cumplan con toda la serie de requisitos prescritos y formas del deber ser que la norma impone para ser elegibles como supervisores, lo cual conlleva valoraciones de sus trayectorias y de sus acciones al momento de ubicarse en el lugar de un supervisor y asumir la investidura.

Hoy que llego a la supervisión escolar, yo siento que para mí el examen de oposición pues fue pretexto para hacerme supervisor escolar. Puedo decir que yo no soy un maestro machetero, yo no puedo sentarme a memorizar nada; sin embargo, el trayecto formativo que tengo desde hace muchos años creo que me ha dado las condiciones y herramientas pues para hacer frente a ese desafío...

El examen como mecanismo y proceso de legitimar las verdades, requiere toda una preparación, un aprendizaje e interiorización de los conocimientos sobre la normatividad: leyes, reglamentos, y el desempeño esperado: formas de actuar y hacer bajo ciertas condiciones, que al contrastarse con la realidad asienten que además de la legitimidad del acceso, legitima otros procesos de verdad.

Lo que me ha apoyado mucho para la función supervisora sin duda han sido los diplomados que hemos transitando de manera obligatoria, es un diplomado del Tec de Monterrey y es un diplomado de la Secretaría de Educación, de supervisión efectiva; son dos diplomados que estamos haciendo de manera alterna, pero bueno creo que eso nos abre el panorama y enseñándonos la función de la supervisión bajo el nuevo enfoque que da la reforma educativa a la función de la supervisión. Entrevista 20160425162612

Sí me ayuda y ha ayudado, no lo que aprendí para presentar el examen porque lo que aprendí algunas cosas ya lo había leído... esa documentación que yo leí aún no tenía sentido para cuando presenté el examen, pero resulta que nos hicieron volverla a leer porque estamos en dos diplomados, y volvemos a leer todos los documentos y ahora es cuando me están sirviendo porque ahora me piden que haga un diagnóstico de la zona escolar entonces como ya soy supervisor, ahora sí puedo hacer un diagnóstico de mi zona. . Entonces, esa preparación que yo tuve previa al examen sólo me sirvió para pasar el examen, pero la preparación que estoy teniendo sí me está ayudando a mí para trabajar en mi zona. Entrevista 20160425155500.

Verdades en el papel, la obligatoriedad referida en el primer testimonio, como el de reconocimiento de la utilidad para hacer “lo que me piden” en el segundo, constituyen ajustes a los discursos y regulaciones, quiebres en las trayectorias de formación desde la experiencia que es desplazada por la teorías de la nueva gestión y validada por un examen sobre un conocimiento deseado y propuesto para ser interiorizado, para reconocer una nueva forma de ser supervisor, de tal modo impuesto.

Entonces para yo llegar a ser supervisora no hubo mucha dificultad; no tuve que hacer mucho recorrido porque yo sólo participé en el concurso de oposición para promoción -a una función directiva de supervisión en este caso-, y lo único que tuve

En síntesis, se expresa como una estrategia dentro de la economía del poder, la cual somete las concepciones de los sujetos y dirige sus acciones en la consecución de los objetivos planteados en las políticas de la nueva gestión escolar. Se instalan como nos dice Foucault “Procedimientos que permiten hacer circular los efectos de poder de forma a la vez continua, ininterrumpida, adaptada, «individualizada» por todo el cuerpo social. Estas nuevas técnicas eran a la vez mucho más eficaces y menos dispendiosas (menos costosas económicamente, menos aleatorias en sus resultados, menos susceptibles de escapatorias o de resistencias) que las técnicas que se utilizaron hasta entonces” (1999, 48, 49). La estrategia se sirve de la construcción del deber del sujeto, de las adhesiones a quien(es) permitieron) estar en esa posición y sobre todo las identificaciones del sujeto, con un sistema que le ha definido su lugar, lo cual queda expresado en sus relatos y dichos

ROMPER EL HABITUS, SALVAR-SE

Transformar se promueve en dirección de un cambio en las formas de ser y estar, en el desarrollo de herramientas para adaptarse a las condiciones a las que se busca responder apenas modificándolas en su apariencia inmediata. En los contrastes discurso-realidad, el abandono se vuelve una expresión violenta. El abandono de Sí convertido en realidad en un ser y actuar definidos por los guiones de los instrumentos de evaluación y los parámetros e indicadores que establecen en quienes han de convertirse. En la construcción histórica del sujeto docente, desde el discurso se sigue argumentando que es transformación, pero cuando se vuelve obligado, bajo la amenaza de las condiciones de idoneidad, se obliga abandonar a los que no la cumplen o abandonarse a Sí mismos en su ser, actuar y sentir para cambiar y obtener la salvación del lugar y posición que ocupan.

¿Quiénes son estos docentes supervisores y qué hacen al enfrentar a la disyuntiva del cambio obligado? ¿Qué los mueve?. Encontramos condiciones de desolación y desvalorización de la experiencia en unos, quienes abandonan el lugar que ocupan siendo olvidados en el tiempo y un número más en la estadística pero también la convicción en otros sobre el control del juego y la posibilidad de ofrecer otra experiencia y construcción profesional desde las trayectorias personales.

Las reglas del juego llaman a delinear su nuevo perfil desde los programas en el ámbito de la gestión. A ellos han llegado discursos sobre la gestión educativa estratégica que se ubican en el paradigma dominante y en los conceptos más amplios de la gobernabilidad y gobernanza. El concepto de gobernabilidad se define en la construcción de relaciones entre los sujetos y colectivos para la consecución de los objetivos propuestos Por gobernabilidad no debe entenderse “administrar lo existente”

o “mantener en funcionamiento”; por el contrario, la gestión educativa requiere que el gestor o los equipos de gestión construyan una visión sobre qué es lo que desean obtener como resultado. (Pozner, 1997, 23). Como prioritario se plantea la construcción de relaciones políticas civilizadas (de confianza, respeto, pacíficas, desarrolladas dentro de los marcos institucionales preestablecidos, etc.); sin embargo, desde el momento en que el parámetro de dicha civilidad es establecido arbitrariamente desde un criterio y una visión exterior a los actores involucrados en resolver cuestiones que les son propias –ya sea que dicho criterio y visión se construyan teóricamente o que se establezcan por parte de los políticos de los poderes ejecutivos esto no es factible. (Olivo, 2011, 785).

La imposición de modos de dirigirse contraviene la promesa de la autonomía que pregonan los discursos de la nueva gestión. Una característica central de los enfoques de la gobernabilidad y gobernanza es que los actores o grupos de la sociedad son vistos y tratados a partir de la preocupación predominante de cómo podrían llegar a constituirse en obstáculos para las reformas o la acción de las instituciones (Uribe, 2007 citado por Olivo, 2011, 7). Estar a modo o actuar a modo que no entorpezcan u obstaculicen el logro de las reformas educativas y de la nueva gestión escolar promueven principios de gestión educativa estratégica, como un conjunto de conocimientos ligados a procesos y acciones que se encuentran determinados por la ética, la eficacia, la política y la administración (nociones ligadas a los paradigmas económicos), se impusieron en las escuelas con el fin de transformar las prácticas. La gestión educativa estratégica es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales.

En las escuelas, el mejoramiento se atribuye a la capacidad de liderazgo. La calidad requiere un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personales, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango. Logra más con el ejemplo de su coherencia de vida, con los valores que proclama y con su consistencia que con la autoridad que procede de su nombramiento. (Schmelkes, 1994, 86). Por liderazgo se entiende aquí un conjunto de prácticas intencionadamente: pedagógicas e innovadoras. Este llamado a las cualidades personales, experiencia, voluntades y valores clamando a la eticidad, contrasta con los requerimientos de una racionalidad empecinada en la examinación.

El liderazgo requerido a los supervisores cumple una función que consiste en mantener el foco, identificando señales, atemperando problemas y modelando soluciones. Un liderazgo que sea indicador de capacidad como un factor que determina la destreza de la organización para movilizar y emplear su capacidad en su contexto. (Elmore, 2006, 9).

El principio de liderazgo se complementa con la noción del trabajo colaborativo, su enunciado principal es la necesidad de cada líder guiar y trabajar en conjunto con los integrantes de su colectividad para la consecución de los objetivos, en el sistema

educativo se pretende que en las escuelas los directivos represente este papel y en las zonas escolares los supervisores.

El principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican (Pozner, 1997). El cambio en las escuelas se hace girar en torno a la implicación colectiva, la colaboración y la colegialidad animadas por los directivos en los Consejos Técnicos Escolares. Esta convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva anima procesos para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes. (Pozner. 1997, 28-29).

El concepto de gestión educativa estratégica, además de los principios de liderazgo y trabajo colaborativo articulan el dispositivo que dirige la autonomía de gestión y la corresponsabilidad local por procesos y resultados. Sin embargo es una autonomía a modo, guiada y a veces simulada, porque se diseña desde arriba, desde las autoridades se definen las opciones en las que podrá elegir la escuela, donde por ejemplo el A y B se prescriben y controlan como opciones válidas a ser ajustadas por la zona y la escuela, y donde las opciones producidas por las escuelas se quedan en los caminos de la estructura del sistema.

El compromiso con la rendición de cuentas, actúa control, evaluación y de recompensa o sanción hacia ellas, procedente de los paradigmas económicos para dar claridad, confianza y transparencia a las acciones conjuntas de un colectivo o institución. En la política pública, como se entiende habitualmente, se habla de “pedir a las escuelas que rindan cuentas de sus resultados.” Mediante la aplicación de alguna combinación de criterios de desempeño, evaluaciones, esquemas clasificatorios, supervisión y sanciones, las escuelas y las personas que trabajan en ellas, llegarán a comprender lo que los encargados de formular políticas (y presumiblemente la sociedad en general) esperan de ellos y, con el tiempo, modificarán su conducta, en lo individual y en lo colectivo, para satisfacer tales expectativas. (Elmore. 2006, 3).

Sin embargo uno de los aspectos más cuestionables de la rendición de cuentas, es la salvedad e infalibilidad que se da a los planes, estrategias y programas implementados en las escuelas y la responsabilidad (como atribución de culpas) de no cumplir los objetivos y propósitos, a quienes llevan a cabo los planes, estrategias y programas. Es decir, si se cumplen los propósitos y objetivos de un programa se aplaude y congratula a quien lo diseña, pero si se fracasa se culpa y sanciona a quien lo está llevando a cabo.

Las normas que guían los procesos de evaluación y formativos definen perfiles y mecanismos para lograrlos, dirigidos a los sujetos que se incorporan a la función de supervisor. Para quienes ya estaban dentro del sistema educativo son fortalecidos en los programas de formación continua en talleres y cursos sobre la función supervisora, la autonomía de gestión, el liderazgo y demás conceptos utilizados en el paradigma

dominante de la nueva gestión escolar. .

La percepción sobre los requerimientos para los nuevos docentes supervisores escolares tiene un antes y un después, han recorrido un proceso de legitimación por medio de un examen que los forma a modo muy específico y los acredita como merecedores de la posición que ocupa, y con ello salvados del destierro al asumir las responsabilidad y la gratitud con el sistema que los ha promovido.

Quando me convierto en supervisor escolar y llego a la realidad de la función pues mi sorpresa es que es un gran compromiso y responsabilidad donde se tiene que cubrir de manera muy puntual, el supervisor escolar es el responsable del buen funcionamiento en los centros de trabajo, de regular y no sólo acompañar las condiciones de los maestros, es un gran compromiso, una gran responsabilidad pero a la vez una gran satisfacción; lo hacemos con todo el gusto del mundo. Por ejemplo yo vengo de una reunión de consejo regional donde soy coordinador de un grupo de supervisores y trabajamos el consejo técnico, desde ese punto de vista es una gran satisfacción, vemos y compartimos experiencias con los supervisores de otras zonas escolares de Chávez, San Pedro, Matamoros, compartimos muchas experiencias y creo que eso nos da otra posibilidad pero un gran compromiso y una gran responsabilidad. Entrevista 20160425162612

A un cuando las condiciones de la realidad disten del discurso de la salvación a la que se han suscrito:

Que gano con tener una computadora que para empezar es de las viejita, que ya no funciona ... yo tengo que cargar mi laptop para donde yo vaya, te digo que soy todóloga porque yo me encargo de las funciones administrativas pedagógicas, entonces yo hago de todo, no tengo apoyo, ni asesor ni administrativo; pero no me quejo, no me quejo porque así nací y así ingresé al servicio de la supervisión no sé lo que es tener ese apoyo, entonces tampoco me quejo porque tengo un jefe que lo sabe las condiciones de mi zona y él trata de darme el mayor apoyo. Entrevista 20160425155500

El reconocimiento de las autoridades educativas ante estas condiciones, es manejado, tratado y percibido como disposición y apoyo, genera gratitud, legitima y salva, dejando atrás el abandono y de la desolación. Formados a modo, nuevos docentes supervisores que se comprometan a consolidar la nueva gestión en las escuelas.

... yo ya aprendí a que sacar la queja va a sacar un poco la tensión pero no me va a solucionar el problema; y yo ya no me quejo; yo ya sé que no me va a llegar un administrativo a pesar de que a todos los demás directores de mi sector ya les hayan dado, [...] yo digo que yo en mi sector, yo soy la que más necesidad tengo de un administrativo, porque estoy muy lejos... pero como ya entendí que quejándome no sirve de nada pues simplemente me pongo a hacer las cosas yo y yo hago todo y hasta ahora me siento con más satisfacción porque el trabajo depende de mí. Entrevista 20160425155500

Al margen de las condiciones objetivas, la responsabilidad resuelve en la asunción de las tareas y satisfacción de logro personal como principio, mueven al abandono de las formas de hacer, pensar y sentir, es decir el habitus en la posición

que se encuentra un supervisor, en la apuesta por imponer y llevar acabo en las escuelas la nueva gestión escolar, promoverse para ocupar una posición en la estructura del sistema educativo o seguirla ocupando como medio de salvación ante las condiciones actuales imperantes.

El habitus entra en crisis entre las presiones de afuera del *gobierno de los otros* (Foucault. 1983), que exige, reprende y castiga o premia y enaltece según las expectativas planteadas, y *el gobierno de uno mismo* (Foucault. 1983) el cual busca seguir su propia dirección con todo las ideas, imaginarios y sentidos que ha formado a través de la experiencia y trayecto de vida en su constitución como sujeto. Pro-moverse, ocupar una posición distinta, los coloca de cierta manera frente a Sí mismos, al nombrar-se y situar-se con respecto a su pasado, con respecto a su futuro, con respecto también a su presente. (Foucault. 1983:32). Un punto de quiebre donde las subjetividades, y aún más “*los sentidos de pertenencia*” (Rockwell 2009, *los referentes* al lugar donde se ubica en relación con los demás, la colectividad y la estructura. Los maestros toman en cuenta cada pista de saber compartido, la cuestión de las identidades: ¿A dónde perteneces?, a la escuela o al sistema. Es cuando *la reconstrucción cultural* (Caballero, 2013) se produce enfrentando las condiciones internas y externas, la posición que ocupa o desea ocupar en la estructura, las valoraciones, interés e imágenes y sobre el Yo que se pone en juego, donde cada sujeto en particular responde ante esta interrogante.

Aun con la formación a modo para producir un nuevo docente en la paradoja del proceso, queda la realidad que dista del papel, porque ante la autoridad educativa y todas las formas que se pretenden implementar en las escuelas: programas y lineamientos, el docente supervisor los reconstruye y de forma activa decide, actúa y sobre todo se dirige por el camino que el elige, para de forma particular seguir formándose en la experiencia como supervisor escolar.

Muchos lineamientos que tiene la Secretaría, yo no soy un hombre burocrático sino soy práctico en muchas cosas, por ejemplo: cada día recibimos muchos correos con indicaciones porque esa es una manera de comunicación con las autoridades superiores, y lo que hago yo es hacer una selección porque hay cosas que no tienen mucho sentido, hago una discriminación con que correos enviar para no saturar a los maestros en ese aspecto. La medida en que nosotros podemos absorber desde la supervisión algunas disposiciones que les toca a las escuelas aquí las hacemos sin involucrar a la escuela y mortificar a los directores para que ellos estén vinculados. Entrevista 20160425162612

Como si se tratase de la obra dantesca de la divina comedia, a la entrada de la reforma educativa “Oh vosotros los que entráis, abandonad toda esperanza”, es abandonarse a sí mismos, en particular los docentes – supervisores, abandonar su propio camino para seguir el impuesto por los otros, ante la desolación y romper su habitus para abandonar quienes son y quienes han sido, para lograr sus objetivos; la certidumbre de una posición en la que están o acceder a una nueva, siendo parte de la llamada nueva gestión, “descended a los infiernos para lograr la salvación”.

Una vez descendido a lo más profundo y desesperado del ser, salvando sus objetivos de lograr un cierto estado de certidumbre y un lugar en relación a los demás, solo quede ascender por la empinada montaña del purgatorio, transitar por la paradoja de ser distintos, ser nuevos y diferentes, ser profesionales, pero de este modo impuesto. En el discurso se habla de un profesional nuevo, comprometido con la gestión, líder en su zona o en su escuela, colaborando con todos quienes la integran para llevar a cabo las tareas y proyectos, con la habilidad de dirigirlos y con una autonomía de gestión idílicamente prometida en el discurso, mientras la realidad y paradójicas circunstancias del proceso, van conformándose sujetos distintos y nuevos, pero de modos determinados, que se sujetan a los lineamientos, con una obediencia al sistema y las reglas que se suscriben, y con un sentido de pertenencia y gratitud hacia el sistema que les ha salvado del abandono y el olvido, que les ha tendido una oportunidad, cuyos docentes han aceptado o abrazado, seducidos o convencidos por la promesa del paraíso, empujados a salvar ellos las condiciones de desolación, aun contra sí mismos y contra su propia voluntad y camino. Pero es el trayecto tortuoso de la contradicción entre el discurso y la realidad se encuentra la redención y la esperanza de salvación por sí mismo, para sí mismo y de su ser docente.

Después del tortuoso camino de la redención, cuya cima esta la esperanza de gobernarse a sí mismos, para cuidarse a sí mismo y dirigir su propio trayecto de formación con el propósito de encontrar ese lugar que consideran propio, la satisfacción y la felicidad de la autorrealización.

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (2004). La dirección escolar: justificación, naturaleza y características. Claves para la organización de centros escolares. **Hacia una gestión participativa y autónoma**. ICE – HORSORI. Universidad de Barcelona
- Caballero, J. (2013). **De lo cultural a lo social: procesos de gestión en la escuela**. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castillo, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. **Cuaderno de Investigación en la Educación** Número 20, diciembre de 2005, <http://cie.uprr.edu> Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras
- Elmore, R. (2006). El Liderazgo Como Práctica de Mejora. Conferencia “**Perspectivas Internacionales sobre Liderazgo Escolar y Mejora Sistémica**”, organizada por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OECD) en Julio de 2006, en Londres. Reino Unido.
- Ezpeleta, J. (2004). **Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación**. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abr-jun. Vol. 9 Núm. 21. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C.
- Foucault, M. (1980) **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1983). **El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983.** - la Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Foucault, M. (1988) **Tecnologías del Yo y otros textos afines.** Barcelona, Paidós.

Foucault, M. (1999). Verdad y Poder. En **Estrategias de poder, Obras esenciales**, Volumen II. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona y Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599 - Buenos Aires

Gimeno S. J. (2000). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Ezpeleta, J. & Furlan, A. (Comp.). **La gestión pedagógica de la escuela.** México, Correo de la UNESCO-UNESCO Ed

Olivo M. A. Hernández C. Reyes L. (2011). **Crítica a los conceptos de Gobernabilidad y Gobernanza.** RMIE, 2011, Vol. 16, NÚM. 50, PP. 775-799 (ISSN: 14056666)

Pozner. P. (1997). **Gestión educativa estratégica, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.** Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. IIPE Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Rockwell, E. (2009). **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.** Buenos Aires: Paidós

Schmelkes, S. (1994). La calidad es asunto de rendir cuentas. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.** (Colección INTERAMER, ISSN 1021-4666; no. 32)

Serrano, J. A. (2007). **Hacer pedagogía; sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de docentes.** México, UPN;

SEP (2014) **Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.** México DF: SEP. Disponible en: <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a717.pdf>

SEP (2013). **Decreto por el que se expide la Ley del Servicio Profesional Docente.** Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79

Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153

Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153

Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233

Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345

Circularidades 179, 189

Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347

Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394

Docência e gestão 40, 42, 45, 47

Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288

Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174

Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378

Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98

Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394

Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389
Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394
Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302
Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126
Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332
Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396
Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394
Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201
Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0