

Programa Escuelas de Calidad



**GOBIERNO
FEDERAL**

Alianza por la Calidad de la Educación



SEP



Módulo V

**Un Modelo de Gestión
para la Supervisión Escolar**



Vivir Mejor

Alonso Lujambio
Secretaría de Educación Pública

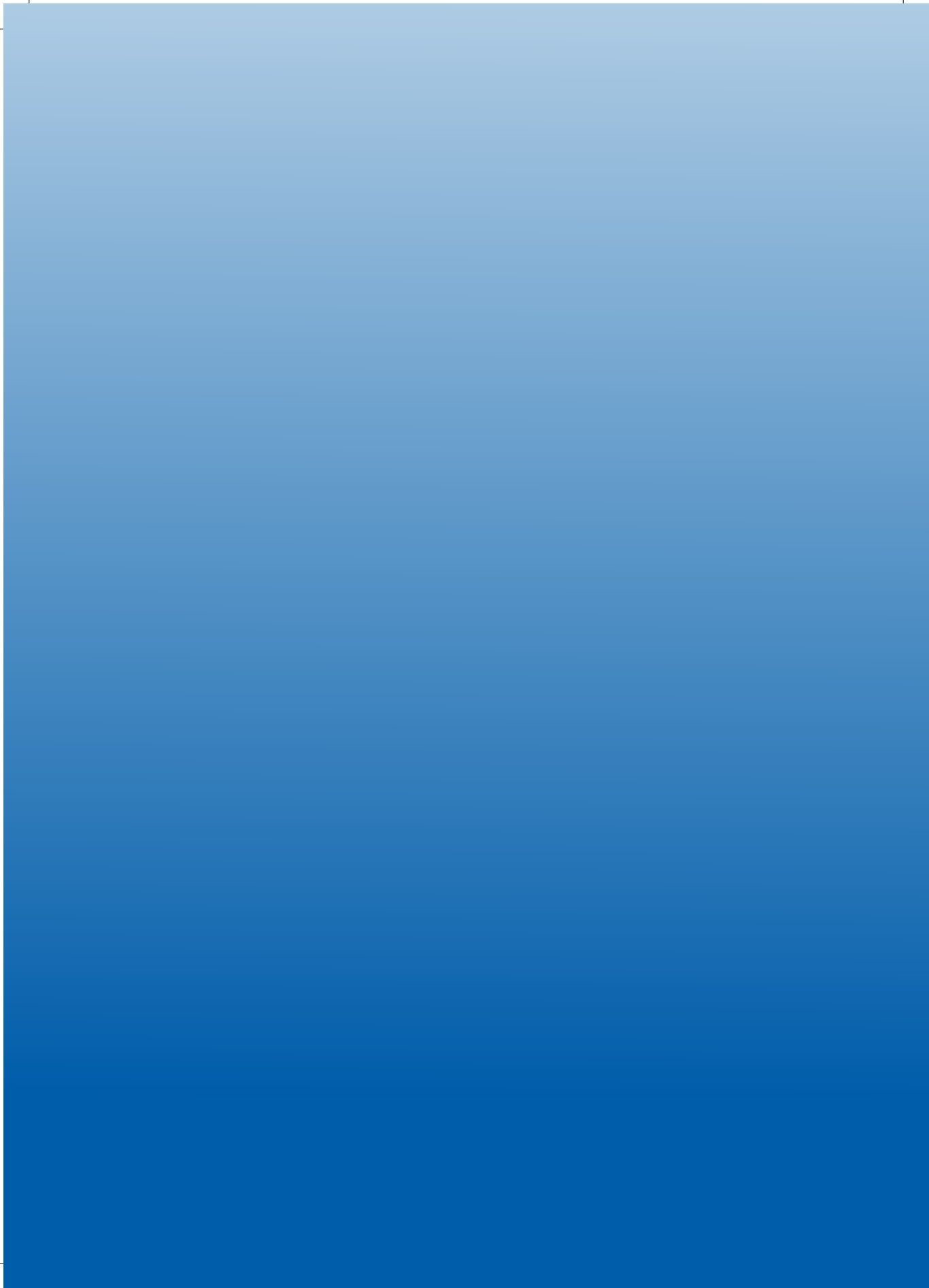
José Fernando González Sánchez
Subsecretaría de Educación Básica

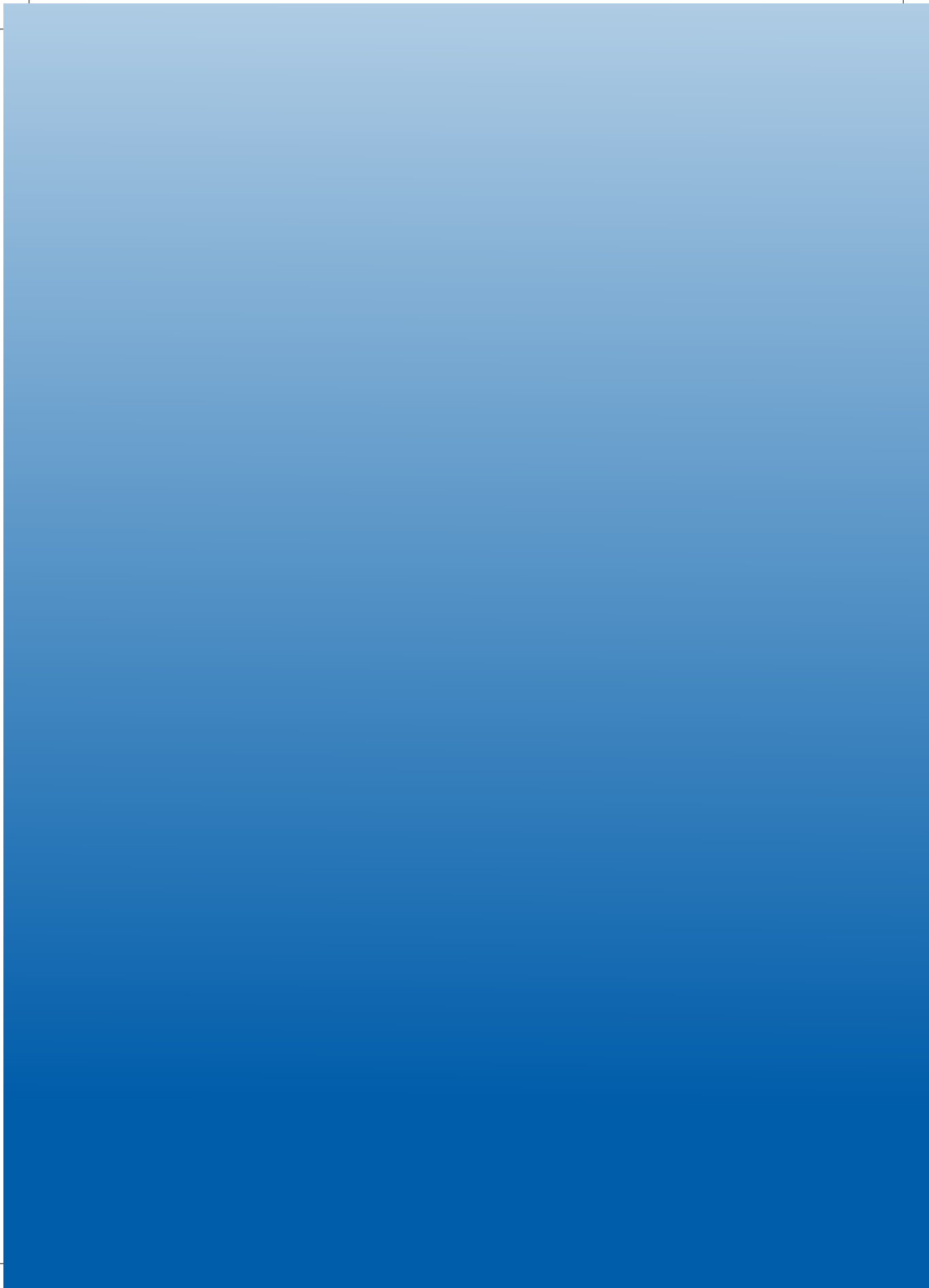
Juan Martín Martínez Becerra
**Dirección General de Desarrollo de la Gestión
e Innovación Educativa**

Daniel Hernández Ruíz
Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad

Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar







Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica, en el marco del *Programa Escuelas de Calidad*, y es una obra derivada de los libros *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* y *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar*.

Coordinación general y contenidos

Evangelina Vázquez Herrera

Contenidos

María del Carmen Arce Flores

Colaboración especial

Margarita Zorrilla Fierro

Cuidado editorial

Jorge Humberto Miranda Vázquez

Supervisión editorial

Tonatiuh Arroyo Cerezo

Servicios editoriales

Laura Varela Michel

“Este programa está financiado con recursos públicos aprobados por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión y queda prohibido su uso para fines partidistas, electorales o de promoción personal de los funcionarios”, *Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental*.

Primera edición: 2010

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Argentina 28, Colonia Centro Histórico,
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 978-607-8017-39-3

Impreso en México
Distribución gratuita – Prohibida su venta

Contenido

Presentación	9
Introducción	13
I. Panorama de la supervisión escolar en México	17
1. El Sistema Educativo Nacional y la supervisión escolar.....	17
2. La supervisión escolar, un poco de historia.....	20
3. Situación actual de la supervisión escolar	33
4. Normatividad de la supervisión escolar	36
5. Las tres últimas políticas educativas	41
6. Algunas iniciativas estatales para el fortalecimiento de la supervisión escolar.....	48
II. El papel de la gestión educativa en la mejora de la calidad de la educación básica	53
1. Gestión y calidad educativa.....	53
2. Una nueva gestión educativa.....	57
3. Gestión centrada en la escuela.....	60
4. Modelo de Gestión Educativa Estratégica del Programa Escuelas de Calidad	62
III. Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar	67
1. Enfoque	68
2. Principios que orientan la gestión educativa.....	70
3. Características de la gestión educativa.....	72
4. Dimensiones de la gestión para la supervisión	77
5. Apoyos de la gestión supervisora	86
Liderazgo compartido.....	86
Trabajo colegiado y colaborativo.....	93

Evaluación y seguimiento	98
Planeación estratégica	103
Asesoría, acompañamiento y tutoría.....	109
6. Esquema integrador de los elementos de <i>Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar</i>	128

IV. Factores clave para una innovación

integral de la supervisión escolar	133
1. Apoyo institucional.....	133
2. Profesionalización de la función supervisora	134
3. Actualización de la normatividad.....	136
4. Consideraciones para la implementación del Modelo en cada entidad.....	137

Fuentes de consulta.....139



Presentación

La educación básica enfrenta importantes desafíos ante el compromiso de convertirse en sólida plataforma del desarrollo social y preparar a las generaciones que garantizarán la sustentabilidad del México del nuevo milenio.

La complejidad del Sistema Educativo Nacional, en particular en el nivel de la educación básica, plantea retos relacionados con los recursos, la organización, los medios de atención —tanto físicos como técnicos—, y con las relaciones entre todos los actores involucrados.

Esa misma complejidad origina la necesidad de armonizar la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar y de realizar el trabajo participativo a partir de nuevas experiencias que tiendan a fortalecer la calidad educativa, en un marco de equidad. La gestión del sistema se convierte así en un asunto clave para alcanzar mejores resultados.

Una nueva forma de gestionar —con un sentido incluyente y democrático, con innovaciones que sean alternativas para las diferentes problemáticas institucionales, escolares y pedagógicas— es un gran desafío para asegurar el logro de los propósitos educativos del nivel y el perfil de egreso de la educación básica.

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) ha centrado su empeño en construir instituciones escolares capacitadas en el trabajo colegiado para asegurar la coordinación eficaz entre docentes, personal de apoyo, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y directivos. Escuelas preparadas para rendir cuentas a los alumnos, a los padres de familia y, también, a la nación, que cada día demanda mexicanos mejor capacitados.

Las nuevas formas de gestión que promovemos comprenden la transformación de los esquemas de formación integral de los seres humanos. Ahora ambicionamos

que estén educados en los criterios de innovación y gestión del conocimiento en esferas fundamentales, como la docencia, la dirección y la gestión de los centros escolares, los sistemas de supervisión escolar y el apoyo técnico-pedagógico a las escuelas, así como en la alta dirección de la política y la gestión de los sistemas educativos en el ámbito federal y estatal.

Hemos dedicado especial atención a la profesionalización de la mesoestructura educativa, que se encarga de la supervisión de las zonas escolares y de la asesoría técnico-pedagógica a las escuelas, con la finalidad de vincular más estrechamente la gestión educativa federal con la estatal y, con ello, mejorar la efectividad en la atención a las necesidades de cada centro educativo.

La nueva gestión marcha en paralelo con las transformaciones que se efectúan al modelo educativo y a las prácticas pedagógicas, en el aula y en la escuela. En este punto quisiera señalar el énfasis que hemos puesto en la formación por competencias, y en la reducción de la brecha tecnológica; ambos, factores de especial relevancia para que las comunidades escolares respondan a las exigencias que les plantea la sociedad del conocimiento y la innovación educativa.

Se construye un nuevo modelo de gestión, fuerte y competente, que contribuya a la calidad de las políticas públicas en materia educativa. La nueva gestión apunta, también, a la inducción de mecanismos de articulación e integración de preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de generar concordancias y continuidades que favorezcan la trayectoria del educando, al permitir una mejor utilización de los recursos para apoyar la construcción y el fortalecimiento del sistema nacional de innovación.

La política de transformación de la gestión en todos sus niveles se impulsa mediante diferentes programas federales y se concreta en la participación de las entidades federativas, en el marco del federalismo educativo. Particularmente, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, a través del *Programa Escuelas de Calidad*, coordina el componente de transformación de la gestión institucional, escolar y pedagógica, al destinar valiosos recursos humanos, materiales y financieros.

En este contexto, una prioridad y tarea pendiente es la atención a la supervisión escolar, como estrategia clave en el aseguramiento de la calidad educativa. La SEB, en este importante esfuerzo, propone atender la necesidad de impulsar

una nueva gestión institucional, al implementar el Proyecto Fortalecimiento de la Gestión Institucional y de la Supervisión Escolar, el cual pretende, de forma gradual, avanzar sostenida y sustantivamente en la generación de nuevas y mejores condiciones que den sustento al desarrollo profesional de la función supervisora.

El sistema educativo ha estado en deuda con estas relevantes figuras que integran la supervisión escolar y busca ofrecer alternativas a su desarrollo para convertirlas en auténticos apoyos de la escuela y verdaderos agentes de cambio en favor de la calidad y de la equidad educativa.

La apuesta es ambiciosa, porque la prioridad y urgencia de la mejora educativa exige estrategias que satisfagan las necesidades de educar para la vida presente y futura.

Centrar la atención y el desempeño institucional de la supervisión en la escuela y en los aprendizajes de todos los estudiantes, con una gestión sustentada en principios democráticos, es nuestro compromiso.

Un recurso técnico innovador de la propuesta para una nueva gestión de la supervisión es *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*, referente conceptual y metodológico, cuyo propósito es orientar la nueva gestión supervisora; parte de las experiencias obtenidas en los procesos de transformación de la gestión escolar y reconoce que la escuela y la supervisión, así como el sistema en su conjunto, requieren lineamientos que permitan asegurar los procesos y resultados educativos esperados. Además, pretende ser un referente académico para las autoridades educativas, los supervisores, los equipos y apoyos técnicos, en el reto de transformar la gestión escolar, pedagógica e institucional.

La SEB tiene la expectativa de que estas propuestas se conviertan en los referentes de la nueva gestión en el nivel de la educación básica y que contribuyan a su mejor ordenamiento, organización, funcionamiento y gobierno.

Por lo anterior, la SEB y, en particular, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), al presentar este Modelo, asumen el compromiso de apoyar, orientar su implementación y corresponsabilizarse con las autoridades educativas de las entidades federativas para realizar los mejores esfuerzos encaminados a estimular y reconocer el desempeño de los elementos de apoyo más cercanos a la escuela: los equipos de supervisión.

Los compromisos que hemos asumido en la conducción del sistema nos llevan a ofrecer mejores respuestas, las cuales son parte de las estrategias de reconfiguración de la estructura del mismo, en el ánimo de que la presente Administración Federal dedique mayores recursos y el mejor talento de sus colaboradores a la atención de las escuelas y, con ello, al cuidado y educación de sus alumnos, quienes son los nuevos protagonistas del desarrollo social del país.

José Fernando González Sánchez
Subsecretario de Educación Básica
Secretaría de Educación Pública



Introducción

En el marco del *Plan Nacional de Desarrollo* y del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, documentos rectores de la política de transformación de la gestión educativa, se expresa el compromiso institucional de impulsar una gestión acorde con las necesidades y con las prioridades formativas de las escuelas públicas de educación básica.

La Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, presenta *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*, como parte de los instrumentos dirigidos a apoyar la transformación de la gestión escolar e institucional.

Esta propuesta tiene como propósito aportar elementos para el análisis y la definición de estrategias estatales orientadas a la transformación de la gestión educativa, específicamente para los mandos que desarrollan funciones de supervisión escolar, a través de acciones que concreten la política actual, dando margen a la construcción de una nueva gestión, en los ámbitos institucional, escolar y pedagógico.

Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar se constituye como un referente para las autoridades educativas estatales, equipos técnicos y de supervisión, entre otros actores interesados en apoyar el fortalecimiento de la función supervisora; con este material, se contribuye a la atención de los compromisos institucionales para la mejora de los roles y tareas que competen a dichas figuras.

Las acciones que impulsa la autoridad educativa federal para concretar esta nueva gestión en la educación básica se integran en dos grandes líneas estratégicas: la transformación de la gestión escolar y la transformación de la gestión institucional, que incluye a la supervisión escolar.

Un Modelo para la Gestión de la Supervisión Escolar centra su origen en los principios básicos del modelo democrático: autonomía en la toma de decisiones, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas; además, promueve acciones que buscan ser consistentes con los avances en la transformación de la gestión escolar que han implementado los sistemas educativos de las entidades federativas, los cuales han dado pie al surgimiento de mejores prácticas en ambientes escolares que ya se caracterizan por una mayor participación y corresponsabilidad en la toma de decisiones de quienes integran la comunidad escolar, condiciones que fortalecen la autonomía y orientan a la escuela hacia un mayor reconocimiento sobre la importancia de cumplir los propósitos educativos.

Ante los desafíos que plantea el desarrollo de la educación básica y los cambios que muestran muchas escuelas, es imprescindible y apremiante que quienes realizan la función supervisora enfrenten el reto de innovar su desempeño y se asuman como líderes y acompañantes naturales de esa transformación, para apoyar con mayor pertinencia el avance urgente hacia la calidad educativa.

En el primer capítulo se describen las características del Sistema Educativo Nacional (SEN) y su relación con la definición de la función supervisora. Se presenta un breve recorrido histórico para comprender el papel de la supervisión escolar, así como los factores que influyeron en la conformación de su perfil actual.

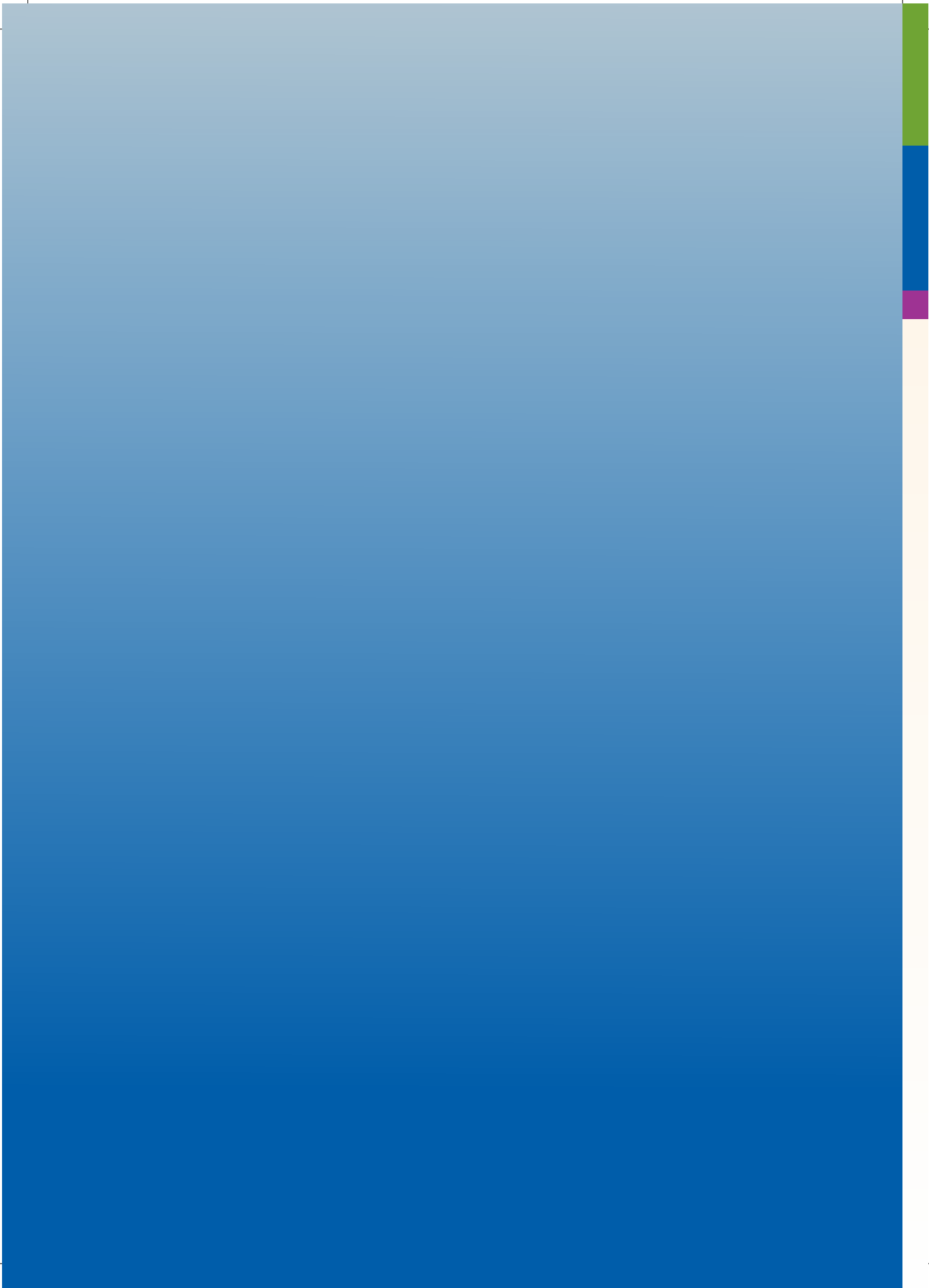
Como cierre de este primer apartado, se mencionan algunas iniciativas estatales dirigidas al fortalecimiento de la función supervisora, con el propósito de orientar sus tareas en las escuelas y mejorar su desempeño, en busca de la calidad educativa.

En el segundo capítulo se aportan sustentos teóricos a la gestión educativa, a partir del análisis de los conceptos *gestión* y *calidad*, y de lo que implica una nueva gestión centrada en la escuela. Se incluye, también, un apartado para explicar en qué consiste el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, como antecedente del Modelo de Gestión de la Supervisión Escolar y de que manera permite alinear las visiones y propósitos encaminados al mejoramiento de la calidad educativa.

En el tercer capítulo se describe la propuesta de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*, desde la definición conceptual de *modelo*, hasta su relación con una realidad a la que se aspira; los componentes que lo integran (como el enfoque, los principios, las características, las dimensiones de la gestión educativa),

y los apoyos que se proponen para que la supervisión pueda desempeñarse de forma distinta. Asimismo, se describe el esquema del modelo y se especifican los apoyos con los cuales se implementa una nueva gestión supervisora: liderazgo compartido, trabajo colegiado y colaborativo, evaluación y seguimiento, planeación estratégica, asesoría, acompañamiento y tutoría.

En el capítulo cuarto se identifican los factores fundamentales para respaldar la innovación integral de la supervisión escolar: apoyo institucional, profesionalización de la función supervisora, la urgente actualización de la normatividad que regula la función, así como algunas consideraciones para la implementación de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*.



I. Panorama de la supervisión escolar en México

En este capítulo se describen las características del Sistema Educativo Nacional (SEN) y su relación con la definición de la función supervisora. También, se presenta un breve recorrido histórico para comprender el papel de la supervisión escolar, así como los factores que influyeron en la conformación de su perfil actual. Como cierre, se mencionan algunas iniciativas estatales dirigidas al fortalecimiento de la función supervisora, con el propósito de orientar su desempeño al servicio de las escuelas y mejorar su desempeño en el camino hacia la calidad educativa.

1. El Sistema Educativo Nacional y la supervisión escolar

El Sistema Educativo Nacional (SEN), tal como lo establece el Artículo 10 de la *Ley General de Educación* (LGE), está integrado por los educandos y los educadores; las autoridades educativas; los planes, programas, métodos y materiales; las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; las escuelas de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.¹

De acuerdo con el Capítulo IV, Sección 1, de la *Ley General de Educación*, el sistema educativo cuenta con las modalidades de educación escolar, no escolarizada y mixta. La escolar identifica tres tipos: básico, medio-superior y superior, cada tipo con sus respectivos niveles, y cada nivel, con sus variantes de los servicios. La educación de tipo básico está compuesta por el nivel de preescolar, el de primaria y el de secundaria. En términos cuantitativos, el SEN escolarizado. En términos cuantitativos, el SEN escolarizado abarca casi 31 millones de alumnos, atendidos por un millón y medio de maestros, en aproximadamente 225 mil escuelas.²

¹ OEI, "Objetivos y Estructura del Sistema Educativo Mexicano", en *Sistemas Educativos Nacionales*.

² INEE, *La calidad de la educación básica en México. Primer Informe Anual 2003*; p. 13.

El SEN está constituido por diferentes niveles educativos: básico obligatorio, integrado por la educación preescolar, primaria y secundaria³; el bachillerato correspondiente a la educación media superior, conformado por tres modalidades: general, técnico y profesional; finalmente, la educación superior, constituida por la licenciatura, universitaria normal y tecnológica; y el posgrado, compuesto por la especialización, maestría y doctorado.

La Ley General de Educación (LGE) amplía algunos de los principios establecidos en el Artículo 3 constitucional. Esta ley señala que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al SEN; que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; que es un proceso permanente, orientado a favorecer el desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad. El proceso educativo debe asegurar la participación activa del educando y estimular su iniciativa y su sentido de responsabilidad.

El Gobierno Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, detenta la autoridad normativa, técnica y pedagógica para el funcionamiento de la educación básica. De acuerdo con el Artículo 12 de la LGE, entre otras funciones, corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal:

- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria, normal y demás, con el fin de formar maestros de educación básica. Para este efecto, se considera la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados.
- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.
- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Cabe mencionar que, desde hace más de 50 años, se elaboran y se distribuyen gratuitamente estos materiales a todos los niños del país que cursan del primero al sexto grado de la educación primaria.

³ SEP, "La Estructura del Sistema Educativo Mexicano"; p. 37.

- Autorizar el uso de libros de texto complementarios para la educación primaria (de historia y geografía estatales) y secundaria.
- Llevar un registro nacional de las instituciones que integran el SEN.
- Realizar la planeación y la programación globales del SEN, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales quieran realizar.

Al interior de las escuelas del nivel básico, la administración educativa se constituye a partir del director del plantel, primera autoridad y responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. En las primarias que cuentan con un mínimo de cinco maestros, se integra un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel, presidido por el director.

El control administrativo y técnico-pedagógico de las primarias y secundarias es coordinado por las dependencias educativas de los gobiernos federal y estatal, a través de diversas instancias y por las autoridades escolares. Una figura clave para esta actividad es el supervisor escolar o inspector de las escuelas de los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, aunque para este último nivel existe una figura llamada Jefe de Enseñanza, relacionada específicamente con el contenido de las asignaturas que integran el plan de estudios.

En las zonas escolares, los supervisores o inspectores cumplen funciones de control de carácter técnico-pedagógico y administrativo, así como de enlace entre las autoridades educativas y las escolares. Los supervisores deben conocer las necesidades educativas de la comunidad, organizar y promover el trabajo de la escuela en sus diferentes aspectos y vincular los lineamientos de la política educativa nacional con las acciones concretas de cada plantel.

El supervisor escolar es un representante del SEN en las escuelas, es el encargado de proporcionar servicios de evaluación, control, asesoría y apoyo para el mejoramiento educativo, además de que comparte la responsabilidad del éxito del sistema educativo. Al ser la supervisión una figura relevante en el SEN, por la posición estratégica entre la macroestructura del sistema y las escuelas, es conveniente revisar el concepto.

El concepto *supervisión* se compone por los vocablos *super* y *visus*. El primero se refiere a un privilegio, ventaja o preferencia; el segundo, a la visión o mirada. En ese sentido, se refiere a una visión preferencial; una mirada desde arriba del sistema, por tanto, posee la capacidad de ver y analizar la acción escolar y otorgar su visto bueno, en caso de requerirse, así como de orientar y acompañar a la comunidad escolar en el logro de los propósitos educativos. También significa el ejercicio de la autoridad como parte de su función directiva.

Por otro lado, está la definición de *inspección*, compuesta por dos vocablos latinos: *inspectio* y *onis*, y significa —de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua— *cuidado de velar por personas o cosas sometidas a la autoridad de un jefe*. Se considera que un supervisor es *todo jefe intermedio que tiene un grupo de subordinados a su cargo, pero también tiene supervisores a quienes reportar, independientemente de su nivel o rango en la escala jerárquica*.⁴

Como se refiere más adelante, los supervisores e inspectores escolares son figuras presentes en los sistemas educativos estatales, con atribuciones normativas y operativas dirigidas hacia las escuelas; ambas desarrollan tareas de supervisión, y su diferencia operativa es casi inexistente.

2. La supervisión escolar, un poco de historia

Durante el gobierno de Porfirio Díaz se establecieron acuerdos entre autoridades del sector educativo, investigadores, autores de textos, directores y maestros para formular las bases de la educación pública, influida en ese entonces por la filosofía positivista y los principios del liberalismo político. A lo largo de aquel periodo se obtuvieron importantes logros en materia educativa: se realizaron congresos de instrucción pública, con la finalidad de establecer acuerdos unificadores; se incrementó el número de escuelas, la educación normal mejoró su nivel y se le dio carácter nacional. Además, una generación de intelectuales mexicanos aportó sus ideas para integrar una teoría pedagógica que diera sustento a la educación nacional.⁵

⁴ Francisco Gómez Jara, *Técnicas de desarrollo comunitario*; p. 181.

⁵ “Con cuidado, se procuraba que la Normal influyera en toda la República por medio de sus alumnos, lo que denota que se preveían dificultades para ampliar el ámbito del Gobierno Federal fuera del DF. Curiosamente, el federalismo había permitido que varios estados implantaran innovaciones educativas antes de que se hiciera lo propio en la capital. Así se habían establecido Normales en Guadalajara y San Luis Potosí, en 1849; en Puebla

Respecto a la inspección de las escuelas oficiales, durante el gobierno de Porfirio Díaz, se sentaron las bases para definir las principales funciones de dicha figura educativa. En la *Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el D.F. y Territorios*, expedida en 1891, se nombró un Consejo Superior de Enseñanza Primaria, cuyas atribuciones fueron principalmente tres: 1) cuidar el exacto cumplimiento de las leyes y reglamentos; 2) nombrar comisiones para vigilar que en las escuelas se aplicara el programa, las formas y métodos pedagógicos sugeridos oficialmente; y 3) orientar a los profesores y directores sobre su buen desempeño, informar anualmente sobre el estado de la enseñanza primaria y sugerir las modificaciones o reformas pertinentes, y, a su vez, proponer la remoción de profesores y directores cuando fuese el caso, observar el buen servicio de la escuela y resolver dificultades que se presentaran al interior entre los docentes, por ejemplo.⁶

En 1917, Venustiano Carranza —a la cabeza del gobierno— buscó soluciones a los grandes problemas nacionales. Las desigualdades étnicas, económicas y sociales se habían acrecentado. Carranza dispuso que los ayuntamientos de todo el país se hicieran cargo de las escuelas elementales y expidió leyes para que el Gobierno del Distrito Federal ejerciera su acción sobre las instituciones educativas de su competencia, *su régimen se desarrolló bajo una organización educativa completamente descentralizada*.⁷

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, se avizoraron cambios en el campo educativo. La nueva Secretaría estableció las bases jurídicas, políticas y administrativas para la centralización nacional de la educación primaria.

Con el *Reglamento Interior*, expedido en 1922, el Departamento Escolar se hizo cargo de organizar a las escuelas de todos los niveles y procurar el cumplimiento de los propósitos nacionales comunes. La inspección pedagógica se dio

y Nuevo León, en 1881, y en 1886 en Querétaro, Michoacán y Veracruz. No fue sino hasta 1887 cuando se inauguró en el Distrito Federal la Escuela Normal de Profesores, y en 1890 la Escuela Normal de Profesoras. El Reglamento entregaba a la Normal el control del contenido de la instrucción básica, impartida en los territorios federales"; Josefina Zoraida Vázquez, "Un siglo de descentralización educativa 1821-1917", *apud* María del Carmen Pardo, *Federalización e innovación educativa en México*; p. 47.

⁶ Guillermo Tapia García y Margarita Zorrilla Fierro, "Antecedentes de la Supervisión Escolar en México", *apud* Benilde García Cabrero y Laura Zendejas Frutos (coordinadoras), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*; p. 103.

⁷ Fernando Solana, *et al.*, *Historia de la Educación Pública en México*; p. 151.

en todas las escuelas oficiales y particulares. Para ello se creó la Inspección General de Educación y se dividió al país en tres regiones, en cada una se nombró a un inspector general.⁸

Los delegados de la Federación en los estados ejercieron el papel de inspector general, tomaron decisiones acerca de la ubicación de las escuelas, seleccionaron y formaron a los maestros, tuvieron la facultad de nombrar o cesar al personal docente y administrativo, tanto en la delegación como en los planteles; además de gestionar los materiales educativos necesarios en las escuelas y vigilar el cumplimiento del reglamento y los programas vigentes.

Hacia 1923, se formularon los lineamientos generales de una nueva relación entre la SEP y los estados, con la pretensión de evitar que hubiera disposiciones distintas en materia educativa.

Con objeto de unificar y coordinar la educación en todo el país, en 1934, se ampliaron las facultades de la Federación para establecer convenios de unificación de la educación primaria con los estados.⁹

Cabe mencionar que también en esta época ya se invitaba al inspector a no tener un papel pasivo en la vigilancia de las escuelas, y se le sugería estimular a los maestros para trabajar mejor, ilustrarlos sobre los nuevos métodos de enseñanza, darles clases, si fuera necesario, y controlar la acción educativa en el aspecto técnico, económico y social. Para realizar esto, se le recomendaba recurrir a la planeación de sus actividades.¹⁰

José Vasconcelos al frente de la SEP incluyó la lectura y la publicación de textos, creó un departamento editorial y le otorgó la infraestructura necesaria: *El plan vasconcelista de ediciones era publicar cien obras fundamentales de la cultura universal, y al mismo tiempo libros de índole técnica que sirviesen de auxiliares docentes y elementos de autoaprendizaje.*¹¹ Por su parte, eran los inspectores quienes

⁸ Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p. 108.

⁹ *Ibidem*; p. 107.

¹⁰ Ramón García Ruiz, *Principios y técnicas de la supervisión escolar*, México, SEP, 1943, *apud* Tapia y Zorrilla, *ibidem*; p. 109.

¹¹ Álvaro Matute, "La Política Educativa de José Vasconcelos", *apud* SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para Directores y Supervisores de Telesecundaria*; Unidad de Telesecundaria; p. 35.

llevaban a las escuelas los libros, materiales, útiles y demás herramientas necesarias para su buen funcionamiento.

Para esos años, en el nivel conceptual ya se tenían muy claras las tareas o funciones de competencia de la supervisión escolar: vigilar, gestionar, capacitar, cesar, nombrar, ubicar, estimular, motivar, controlar, coordinar y planear, entre otras; sin embargo, la normatividad para estas figuras educativas aún no estaba alineada, existían diferencias en los niveles federal y estatal. Después de realizada la Asamblea Nacional de Educación, en 1930, se estableció un solo sistema de inspección.¹² Con ello se logró también la unificación de los sistemas educativos y de los criterios pedagógicos en todo el país.

En 1934, el General Lázaro Cárdenas asumió la presidencia de la República y llevó a cabo su programa de gobierno, de acuerdo con los lineamientos del llamado Plan Sexenal. Las primeras acciones fueron la reforma del Artículo 3 constitucional y el impulso a la Reforma Agraria. La educación, entonces, adquirió un carácter socialista,¹³ el cual no fue necesariamente aceptado por los diferentes sectores. En algunas regiones del país, los maestros rurales fueron perseguidos por exaltar el espíritu progresista y anticlerical del Artículo 3.¹⁴

Incluso en esos años la escuela laica corrió el peligro de desaparecer, muchas personas coincidían en suprimirla. El presidente Cárdenas se pronunció por la no intervención del clero en la educación popular y confió a los maestros la guía de la niñez y de los hombres de trabajo. Convocó a los profesores a salir del aula, asistir a los talleres y al campo para apoyar sus intereses.¹⁵ Los políticos de

¹² Alberto Arnaut, *La Administración educativa federalizada en México*; apud Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p. 109.

¹³ Entrevista del General Lázaro Cárdenas con Ezequiel Padilla, publicada en los diarios nacionales los días 12 y 13 de abril de 1935: "Hemos propagado, difundido y sustentado en la tribuna y en la prensa... el derecho de los obreros y campesinos a elevar sus normas de vida, con mejores salarios, tierras propias y condiciones de trabajo justas... No es mi manera ser instrumento de una prosperidad fundada en la explotación injusta de las clases trabajadoras. Debemos combatir el capitalismo que ignora la dignidad humana de los trabajadores y los derechos de la colectividad, pero el capital que se ajusta a las nuevas normas de justicia distributiva, que garantiza buenos salarios y cumple con los derechos de las clases trabajadoras, ese capital merece plenas garantías"; Belinda Arteaga Castillo, "El proyecto social del cardenismo (1934-1940)", apud SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria*; pp. 40-41.

¹⁴ *Idem*; p. 40.

¹⁵ Alberto Bremauntz, "La educación socialista en México", apud SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria*; p. 51.

izquierda expresaron su apoyo a la educación socialista y reconocieron la importancia de su papel para extinguir el espíritu individualista de la educación e infundir, a su vez, el concepto de los intereses y necesidades de la comunidad. La tarea de los inspectores escolares era evidente: cuidar que la educación mantuviera su laicidad, que conservara los ideales socialistas y garantizaran el control de las escuelas privadas mediante la aplicación de la clausura administrativa, si se salían de la norma establecida.¹⁶

Hacia la década de los años 40, con el presidente Manuel Ávila Camacho al frente de la presidencia, se reformó nuevamente el Artículo 3 constitucional de 1935, el país respiraba un clima más tranquilo, la política nacional atravesó por un periodo de cierta estabilidad, aun cuando en el plano internacional la Segunda Guerra Mundial conmovía a la población y en otros ámbitos se fortalecía la economía capitalista.¹⁷

Luego de la reforma al Artículo 3 constitucional, se revisaron los planes, programas y libros de texto oficiales. Jaime Torres Bodet, entonces Secretario de Educación, emprendió un movimiento de modernización de las técnicas de enseñanza que retoma, entre otros, el principio de individualidad y deja de lado los de la conciencia colectiva.¹⁸

La función principal que se atribuyó a los supervisores escolares en este periodo se concentró específicamente en vigilar que en los planteles se cuidara la “exacta observancia de las disposiciones legales” de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* y que el contenido de la educación primaria fuera igual en toda la República.

En los años subsecuentes a la Segunda Guerra Mundial, la industria y la demografía crecieron favorablemente en México. La educación y la salud fueron renglones prioritarios de atención de los gobiernos que se sucedieron de 1958 a 1970,¹⁹ se construyeron miles de escuelas en este periodo para incorporar a

¹⁶ *Ibidem*; p. 59.

¹⁷ Cfr., Belinda Arteaga Castillo, “Procesos sociales y educación en el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946)”, *apud* SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria*; p. 97.

¹⁸ *Ley Orgánica de la Educación Pública*, capítulo IV, artículo 16, fracción VI, Presidencia de la República; México, 1941: “Se estableció como fin último de la Educación, la consolidación de la unidad nacional y la exclusión de toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país”.

¹⁹ Este periodo corresponde a los sexenios presidenciales de Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz.

millones de estudiantes al sistema educativo en todo el país.²⁰ Los desayunos escolares y la publicación de millares de libros de texto fueron la fórmula innovadora para atender la demanda educativa.

Si bien durante estos años todos los niveles que integran el sistema de educación formal se expandieron en forma impresionante, el crecimiento de la población rebasó la expansión del sistema.²¹ El propósito de las escuelas fue lograr que los alumnos concluyeran un año escolar y admitir a los estudiantes en el grado subsecuente y lograr la conclusión de un nivel educativo. La permanencia, aprobación y eficiencia terminal, se convirtieron en los principales indicadores de evaluación de la eficiencia interna del sistema.

En aquellos años, el SEN consiguió resultados importantes, mismos que contribuyeron a su posicionamiento social. Niños de 3 a 5 años cursaban la educación preescolar; la educación primaria atendía a alumnos de 6 a 12 años, y la secundaria a jóvenes de 12 a 15. Los otros niveles: el técnico, el medio superior y superior, también iniciaban un periodo de alta demanda.

En el periodo que va de 1940 a 1978 operó un cambio fundamental en la naturaleza de la función de inspección y el puesto: si bien ya desde la primera época la inspección escolar tenía funciones de control laboral e incluso injerencia en lo relativo a los salarios de los maestros, a partir de 1940 se generó un proceso de adquisición de una importante autoridad en el control administrativo y laboral del magisterio, al intervenir en la contratación, asignación de adscripción, cambios en la adscripción, sanción y cese de los maestros en una estrecha relación con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE).²²

Con la aparición del SNTE en el escenario educativo, muchas cosas cambiaron en la organización de la estructura interna del SEN; por ejemplo, a cada zona escolar correspondía una delegación sindical, que tenía la atribución de asignar las plazas

²⁰ "Entre los años 1958 y 1970, la demanda potencial correspondiente a todos los niveles mencionados pasó de 17 millones 173 mil 506 individuos a 26 millones 555 mil 664; lo cual quiere decir que dicha demanda se incrementó 54.6%"; Carlos Muñoz Izquierdo, "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", *apud* SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria*; p. 191.

²¹ *Ibidem*; p. 194.

²² Cfr. Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p. 117.

vacantes, el inspector escolar era el interlocutor directo, la función de control laboral del magisterio seguía en sus manos, así como la responsabilidad de la administración educativa federal. Otra muestra de esto fue el acceso al cargo de inspector, a éste sólo se podía llegar mediante el Sistema de Escalafón y, como condición, ser miembro del Sindicato. El SNTE tomó bajo su control las políticas y decisiones en materia educativa, los nombramientos de figuras directivas (directores y supervisores) y docentes quedaron a su cargo, de esta manera se instituyeron las bases de su control.²³

Para los años 70 había crecido tanto el SEN, que pesó sobre los inspectores o supervisores una sobrecarga de asuntos administrativos; con la ampliación de la cobertura educativa también crecieron los problemas en el magisterio.

El sistema educativo fue muy vasto en esos años, pero también conflictivo, los supervisores se convirtieron en una pieza clave que contribuyó a garantizar la paz política y gremial de la mano del SNTE.²⁴ Para entonces, la SEP enfrentaba las consecuencias de su crecimiento y del robustecimiento sindical. Las autoridades educativas perdían el control de los maestros en la misma medida en que aumentaba la influencia del Sindicato en el gremio magisterial, los supervisores no fueron la excepción.²⁵

²³ "A mediados de la década de los cincuenta, las autoridades educativas federales empezaron a ver con optimismo la expansión centralizada, así como la consolidación del SNTE como una organización nacional del magisterio, con un carácter fuertemente centralizado... en esos años, la opinión oficial comienza a cambiar... El crecimiento de la Secretaría no sólo había reducido la capacidad de control y autocorrección administrativa y técnica de la SEP, sino también la proporción de los recursos presupuestales que no estaban atados al gasto corriente, sobre todo el pago de los sueldos y honorarios... el personal se hacía cada vez más numeroso; al mismo tiempo, el control que las autoridades ejercían sobre sus empleados era cada vez más endeble"; Engracia Loyo, "El largo camino a la centralización educativa", *apud* María del Carmen Pardo (coordinadora), *Federalización e innovación educativa en México*.

²⁴ Alberto Arnaut, Conferencia magistral *La función de los asesores técnico-pedagógicos (ATP) en las nuevas administraciones educativas*, ofrecida en el Primer Encuentro Estatal de ATP del Programa Escuelas de Calidad, realizado en Tabasco, en mayo de 2005.

²⁵ "Esas dificultades comenzaron a modificar la postura oficial... En sus *Memorias*, Jaime Torres Bodet da cuenta de ese viraje: "En 1921, Vasconcelos pugnó por federalizar la enseñanza. En 1943, imaginé candorosamente que la firme unidad sindical de los profesores contribuiría a mejorar la federalización ideada por Vasconcelos, pero en 1958, me daba cuenta de que, desde el punto de vista administrativo, la federalización no era recomendable en los términos concebidos por el autor [...] La unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva la calidad del trabajo docente [...] Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas [...] Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores", *apud* Loyo, *op. cit.*; p. 69.

Los rasgos políticos actuales de la supervisión, sustentados en la normatividad aún vigente, se constituyeron durante un periodo de 50 años (de 1920 a 1970). En este mismo lapso se configuraron las funciones y los roles de la inspección escolar como instancia de control y regulación. En dicho periodo, el Gobierno Federal se fortaleció mediante un esquema de centralización frente a los gobiernos estatales que “perdieron la capacidad jurídica, política y técnica para dirigir la educación en sus territorios absorbidos por el Gobierno Federal, por las vías jurídica-legal, administrativa y laboral perdieron también la capacidad de controlar la orientación y contenido de los procesos educativos de sus escuelas”.²⁶

El crecimiento del SEN favoreció diversos intereses: para la Secretaría y el gobierno en turno, alardear sobre el número de obra (escuelas) construida; para el SNTE, el aumento significativo del número de sus agremiados y, con ello, el incremento de su influencia y poderío en todo el país; para los maestros, mejores salarios y posibilidades de movilidad; para la dirigencia sindical, el manejo de mayores recursos que ofertar (plazas, adscripciones, ascensos).

Esta circunstancia implicó, a su vez, el surgimiento de los problemas entre la SEP y el SNTE, ya que una vez agotada la política de expansión centralizada en la década de los 60, la Secretaría da un viraje y, hacia los años 70, sitúa el énfasis de su acción en reformar cualitativamente al sistema.

La década de los años 70 estuvo marcada por una crisis económica internacional, a la cual México no fue ajeno, la educación nacional se vio en la necesidad de implementar una reforma estructural en su totalidad: de la administración pública hasta la práctica docente; de la norma jurídica hasta los contenidos educativos. Todo debió volver a concebirse y a edificarse.²⁷

La reforma educativa de 1970 intentó cubrir tres aspectos fundamentales:

- a) La actualización de los métodos, técnicas e instrumentos, para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) La extensión de los servicios educativos a la población marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados.

²⁶ Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p. 118.

²⁷ *Ibidem*; p. 230.

- c) Flexibilidad del sistema educativo, para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades del aprendizaje.

En 1973 inició la desconcentración de las estructuras administrativas de la SEP, basada en un proceso organizacional territorial aparejado con la reforma de planes y programas de estudio para primaria, así como de los materiales y métodos de enseñanza. Los supervisores asumieron la tarea de conducir la implantación de tal reforma y de vigilar su aplicación.

La difusión de la reforma educativa se hizo a través de una capacitación en cascada: la oficina federal capacitó a los funcionarios estatales, y éstos a los supervisores, quienes capacitaron a los directores y a los maestros. Finalmente, los supervisores remitieron en informes los resultados de la aplicación de la reforma a los funcionarios estatales, y ellos a la oficina federal.²⁸

Con la desconcentración se articularon en una sola entidad las funciones del proceso administrativo: la dirección técnica, la administración del personal, el control escolar y la supervisión, con la suficiente autoridad en el nivel local.

Con los cambios en la adscripción organizacional se fundó la estructura orgánica fundamental de la supervisión escolar, sin que se vieran afectadas las funciones operativas, administrativas, laborales o sindicales en las que participaba el puesto de inspector.²⁹

La política educativa de mediados de los 70 y principios de los 80 tuvo como objetivo primordial el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, a través de dos estrategias: a) reformar la formación de maestros mediante la educación Normal y la creación de la Universidad Pedagógica; b) modificar el sistema de control y evaluación del trabajo docente, a partir del seguimiento a la desconcentración administrativa de la SEP.³⁰

²⁸ *Ibidem*; p. 119.

²⁹ *Idem*.

³⁰ Arnaut, *apud* Pardo, *op. cit.*; p. 73.

En 1981, a propósito de la elaboración de los Manuales de operación de la supervisión escolar de educación primaria, se definieron conceptos, se expusieron objetivos y alcances de la tarea de la supervisión, se delimitaron las funciones y se describieron las actividades, técnicas e instrumentos para desarrollar su quehacer.³¹ Se definió a la supervisión escolar como:

El proceso integral que facilita el control del funcionamiento de los servicios educativos que se otorgan a la población en los planteles, conforme a normas, lineamientos, planes y programas de estudio, y de actividades aprobados por la Secretaría de Educación Pública.³²

El objetivo de la supervisión escolar se estableció como:

Favorecer el adecuado funcionamiento del servicio educativo del nivel primario, en la zona de supervisión, conforme a las normas y criterios establecidos sobre el particular.³³

Las acciones esenciales de la supervisión en estos manuales son las siguientes: enlace, promoción, orientación, asesoría, verificación y evaluación.³⁴

Entre 1983 y 1984, se estableció la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), con lo cual los directores y los inspectores quedaron subordinados a la autoridad representada por el director general de la USED. Entre 1986 y 1987, la USED fue sustituida por los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado (SCEP), como una etapa muy avanzada del proceso de desconcentración. La estructura de la supervisión quedó definida en un nuevo marco institucional. La SEP inició la redefinición de las funciones genéricas y específicas de la supervisión escolar y de la jefatura de sector.* En 1987 se puso en marcha el

³¹ Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p.120.

³² *Idem.*

³³ *Idem.*

³⁴ *Idem.*

* El jefe de sector es el jefe inmediato superior del supervisor escolar; "la Jefatura de Sector agrupa a varias zonas escolares y los supervisores de cada uno de los niveles educativos, bajo el mando de jefe de sector. Hay indicios de esa figura, desde 1930. En el reglamento de inspección de 1945, los sectores son en realidad subdivisiones de una zona escolar. Para 1950, se vuelve a hablar del jefe de sector como superior jerárquico del inspector, y agrupa varias zonas escolares. Por su evolución posterior, todo parece indicar que se trata de un eslabón, en una elaborada cadena de mando con tramos de control muy cortos", *apud* Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p. 121.

Proyecto Estratégico O5 de Fortalecimiento de la Capacidad Técnico Administrativa de los Directivos Escolares, por el que se diseñó el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria, así como los de preescolar, secundaria, educación especial e inicial.

En este Manual se precisa que “el supervisor de educación primaria es el responsable de administrar la prestación del servicio educativo en los establecimientos escolares de este tipo, conforme a las normas y lineamientos establecidos al respecto por la Secretaría de Educación Pública; por tanto, dichos lineamientos y normas los debe observar para orientar su aplicación”.

La función de la supervisión escolar consiste en “orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa, como elementos de cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacional”.³⁵

Se puede observar un cambio en el concepto de supervisión entre el Manual de Operación y el Manual de Supervisión, ya que el segundo desplazó la noción de control-regulación simple (referida a controlar el funcionamiento de los servicios) hacia una noción más proactiva, al enfatizar las tareas de orientación, promoción, organización y estímulo a los miembros de la comunidad educativa.

La zona escolar es una demarcación territorial con un número determinado de escuelas, de las cuales es responsable el supervisor. Así, en el manual se establecieron las funciones generales asignadas a la supervisión de zona escolar: “Planeación, Técnico-Pedagógica, Control Escolar, Extensión Educativa, Organización Escolar, Administración de personal, Administración de recursos financieros, Administración de recursos materiales. El manual, incluso, hacía una sugerencia de actividades para el supervisor”.³⁶

Entre 1987 y 1988 se desarrolló el Programa de Capacitación para Supervisores, cuyo material principal es el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria, y se pusieron en práctica sus lineamientos.

³⁵ *Idem.*

³⁶ Tapia y Zorrilla, *op. cit.*

El proceso de desconcentración de 1978 hasta 1992 transfirió la administración educativa en los estados, la función y el puesto de supervisor se definió a través del Manual del Supervisor, donde se consideran las funciones relativas al control del personal docente, la vigilancia de la prestación del servicio, las condiciones de trabajo de las escuelas y sus recursos materiales o educativos; también se enfatiza la función técnica-pedagógica que debe cumplir el supervisor, en relación con la mejora de la calidad de la educación primaria, como la asesoría técnica y la capacitación de los docentes.

La supervisión ha sido el medio de transmisión de órdenes y requerimientos de información a las escuelas: plantillas de personal, inventarios de muebles escolares; diagnósticos de planta física de las escuelas; requerimientos materiales; estadística escolar; informes de matrícula y acreditación escolar; requerimientos de personal; concursos de aprovechamiento; incidencias de personal, y programas institucionales de otros sectores, como salud.

En la última década del siglo XX, el Estado mexicano desempeñó un papel preponderante; por diversas razones histórico-políticas, internas y externas, la economía cambió radicalmente de un Estado protector a un Estado liberal-social, empujado por la globalización económica. Como una síntesis de postulados históricos, surge el liberalismo social como sinónimo de libertad con responsabilidad colectiva; se incorporan los derechos sociales de tal manera, que el individuo debe afirmar positivamente los intereses de la sociedad tanto como el Estado debe procurar el desarrollo integral del individuo.³⁷

En mayo de 1992 se firmó el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), por el cual el Gobierno Federal transfirió a los gobiernos de los estados los servicios de educación básica y los de formación inicial y en servicio de los docentes. El ANMEB fue un acuerdo político entre el Gobierno Federal, los gobiernos de los estados y el sindicato de maestros (SNTE). Su firma significó la definición de una política educativa nacional que, por su importancia, puede compararse con la creación de la SEP, en 1921.

³⁷ Esteban Moctezuma Barragán, "La obra educativa: hazaña de maestros, sociedad y gobierno", *apud* SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria*; p. 338.

A partir de la descentralización pactada en el ANMEB, en 1992, varias entidades se dieron a la tarea de construir, reconstruir, articular o simplemente hacer governable al nuevo sistema educativo local, a través de la búsqueda de factores de equilibrio. La supervisión escolar y el apoyo técnico a las escuelas se plantearon también en el contexto estratégico y operativo de los programas compensatorios a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), a partir de 1994.

El tema de la supervisión escolar estuvo ausente del ANMEB; sólo hubo una alusión indirecta en el *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)*, pero aparece, ya como tema específico, en el *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, como un asunto significativo de la gestión de orden institucional y relevante para la transformación de la escuela pública.

La administración federal promovió que la administración educativa de las entidades contara con mayores referentes y herramientas para asumir los retos implicados en la intervención de la supervisión escolar. Se pusieron en funcionamiento programas como:

1. **Formación de funcionarios**, coordinado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México (FLACSO), donde se desarrollaron propuestas de innovación en el campo de la supervisión escolar.
2. **Fortalecimiento institucional del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica** (PAREIB), en el CONAFE, en el cual se han desarrollado esquemas de formación y consultoría en las que les solicitaron a los equipos técnicos estatales el desarrollo de estrategias para trabajar procesos de cambio y alineamiento de la supervisión escolar.

En algunas entidades se desarrollaron programas institucionales dirigidos a intervenir en las funciones o tareas de la supervisión escolar, las capacidades técnicas del personal de este servicio, procesos o estrategias de trabajo; infraestructura y servicios para la operación; nuevas estrategias y métodos de trabajo.³⁸

Entre 2000 y 2006, se vivió una coyuntura en la que se yuxtapusieron lógicas, orientaciones y procesos respecto de la supervisión escolar y el apoyo técnico

³⁸ *Idem.*

³⁹ *Ibidem*; p. 130.

a las escuelas, tanto en el orden federal como en el local. En no pocas administraciones educativas estatales se activaron procesos para integrar y articular propuestas acerca de la necesaria transformación de la estructura, funciones y procesos de trabajo de dicha supervisión.³⁹

En un contexto en el que muchas entidades optaron por cierto camino y otras continuaron en una relación dependiente de los lineamientos de la SEP, ésta construyó y publicó, entre 2005 y 2006, las *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* (DGDGIE, 2006); *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar* (DGDGIE, 2006); *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela* (DGFCMS, 2005); así como las *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica* (DGDGIE, 2006).⁴⁰

Así, en los últimos tres lustros se ha desplegado un rico y variado conjunto de iniciativas, programas y proyectos referidos a la reforma de la supervisión escolar y de los servicios de apoyo a las escuelas, basado en decisiones exigidas por los procesos de implantación de programas y proyectos destinados a las escuelas para el mejoramiento de la calidad de la educación y por la formulación de nuevos proyectos educativos locales, que implican la reorganización de las estructuras de gestión institucional, en su dimensión administrativa y territorial.

Como se puede apreciar, a lo largo de la evolución del SEN, los inspectores o supervisores escolares han sido una pieza fundamental en la consolidación de las aspiraciones de esta institución educativa. La historia de la supervisión escolar está ligada al desarrollo del sistema educativo.

Los supervisores han cuidado la aplicación de las leyes de educación y su ideario en cada momento; han llevado las reformas educativas a todos los rincones del país y contribuido en la expansión del sistema y en proporcionar los servicios educativos en las comunidades más alejadas, entre otras acciones de gran relevancia social y política.

⁴⁰ *Ibidem*; p. 129.

3. Situación actual de la supervisión escolar

Al final de la primera década del nuevo siglo, es posible afirmar que existe una tensión constante entre las formas de trabajo tradicional y los requerimientos educativos que demanda la sociedad actual. Dicho modelo tradicional se sostiene en una serie de aspectos, de los cuales no existe una evidencia objetiva —se carece de un diagnóstico de la supervisión escolar en México—, son afirmaciones o supuestos empíricos que tienen sustento en las prácticas que la supervisión ha desarrollado a lo largo de su existencia. Entre éstos, se pueden mencionar los siguientes:

- Debilidad en las políticas para la profesionalización de la función supervisora.
- El acceso al cargo es discrecional; no existe claridad en el proceso de asignación de plazas de supervisión. Se toma en cuenta los años de servicio y haber desempeñado un cargo de director escolar.
- La supervisión pone énfasis en los procedimientos técnico-administrativos, más que en aquellos de carácter técnico —pedagógico—. Hace falta un equilibrio.
- Las visitas a las escuelas se realizan en términos de la improvisación y fiscalización, más que en una intervención planificada. Normalmente, se privilegia la atención de lo urgente sobre lo importante.
- Los manuales que norman su acción datan de la década de los 80.
- Forman parte del organismo gremial (SNTE) y, al mismo tiempo, son representantes de la Secretaría de Educación Pública, de ello se deriva la injerencia del gremio sindical en los asuntos educativos.
- Una vez que asumen el cargo, no se jubilan; un gran número de supervisores tienen más de 40 años en servicio.
- La atención a la problemática escolar se da a partir de los asuntos emergentes con una visión parcial, mas no integral, sobre los procesos y resultados educativos.
- La estructura organizativa responsable de la supervisión se distingue por la verticalidad y la rigidez.

- Realizan su trabajo ceñidos a parámetros de exigencias y rutinas muy arraigadas, basadas en la tradición del cargo, y no en su actualización e innovación.
- Falta de criterios, procedimientos o instrumentos actualizados de acuerdo con las necesidades de calidad y equidad para regular, orientar y evaluar el desempeño de la función supervisora.
- El personal de nuevo ingreso carece de las competencias para afrontar la función.
- Su gestión se caracteriza por ser centralista, vertical, rígida y homogénea.
- La práctica sigue siendo de tipo enlace informativo de los aspectos administrativos de la educación.
- Falta de equidad en la atención a las escuelas.
- En muchos casos es excesivo el número de planteles por zona escolar.
- El modelo organizacional que identifica a la función supervisora responde a un rol directivo tradicional, cuyas características se enlistan a continuación:
 - Verticalidad en la operación
 - Discrecionalidad en la aplicación de la norma
 - Evaluación con fines de control y sanción
 - Imposición de procedimientos
 - Comunicación unilateral
 - Prioridad al trabajo centralizado, aislado e individual

Problemática del SEN respecto de la supervisión:

Algunos de los asuntos pendientes en el SEN son la definición e implantación de políticas que apuntan a una efectiva reforma de la supervisión escolar, entre las que se aprecian:

- Ausencia de una política nacional para la transformación de la supervisión escolar, aun cuando se ha señalado en los documentos correspondientes de política educativa sexenal.

- Carencia de un diagnóstico de la supervisión escolar a escala nacional que dé cuenta de si el número de supervisores es suficiente para el total de planteles escolares de educación básica en todo el país, así como de otros indicadores relevantes sobre la realidad por la que atraviesa.
- Iniciativas aisladas en las entidades federativas por transformar o fortalecer a la supervisión escolar, pero sin mecanismos de evaluación de impacto acerca de su operación.
- Desfase del marco jurídico que regula la función de la supervisión escolar.
- Salarios diferenciados para la misma función entre los sistemas estatal y federalizado.
- Carencia de evaluación sistemática y análisis de la práctica de la supervisión, así como su impacto en la mejora de la escuela.
- No existe un programa de capacitación y actualización oficial y específico para la atención de la función supervisora, alineado a las políticas educativas vigentes ni de inducción al puesto.
- En el marco de la nueva gestión institucional hace falta, además, la modernización de la función; es decir, el planteamiento de nuevos roles y tareas acordes con las demandas actuales y futuras.

Se reconoce la importancia de la función supervisora para evaluar el rendimiento de las escuelas, a partir de la obtención de información para el análisis de los indicadores tradicionales: ingreso, egreso, matrícula, eficiencia terminal, reprobación y movilidad escolar. Sin soslayar dicho reconocimiento a través de la detección de los procesos educativos que requieren mejorar, de la recopilación y análisis de información en forma periódica, de la asesoría y acompañamiento para la transformación de la gestión escolar, de la instalación del plan estratégico como mecanismo para el ejercicio de la autonomía escolar y de la constitución de los Consejos Escolares de Participación Social como dispositivo que favorece la transparencia y la rendición de cuentas, entre otras acciones.

4. Normatividad de la supervisión escolar

La normatividad desde la cual se orientan las funciones de la supervisión escolar es, entre otros factores, un asunto de especial relevancia, pues el enfoque que se aplica no responde de manera coherente a las necesidades actuales. Por ello, es importante revisar el carácter trascendente de las normas que rigen las funciones de la escuela.

Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia (2008) mencionan que, en 1943, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer el texto *Principios y técnicas de la supervisión escolar*, en el cual se detalla el *deber ser* de dicha función y su traducción en la práctica, pero que es hasta 1945 cuando la institución publica el *Primer reglamento para la inspección escolar*, en el cual se delimitaron las labores que le atañen, así como sus obligaciones respecto del mejoramiento profesional de los maestros.⁴¹

Los autores señalan que las funciones principales que se atribuyeron a la supervisión se han orientado por cuatro aspectos principalmente: técnico, material, social y administrativo, cada uno de los cuales tiene que ver, en particular, con el desarrollo de tareas específicas, tales como la planeación y la organización de las actividades escolares, la formación de los grupos y la aplicación de los planes de estudio; la ubicación, construcción y equipamiento de los planteles; el conocimiento del contexto de las zonas escolares, y la recuperación de la información para la elaboración de estadísticas educativas e informes que dan cuenta de los resultados de las escuelas, así como del movimiento de docentes y alumnos.

En la estructura organizativa de la Secretaría de Educación Pública, a la supervisión escolar se le ubicó como la autoridad inmediata de las escuelas. Los directores y docentes quedaron a su mando, y para cualquier situación entre ellos, el supervisor ha fungido como intercesor. Esta posición intermedia también le derivó la responsabilidad de atender las necesidades respecto del personal escolar, ya para removerlos de plantel o para resolver conflictos laborales, si fuera el caso.

⁴¹ Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p. 111.

De esta manera se configuraron las funciones que los inspectores federales asumieron para hacer efectivos los objetivos del sistema y fueron superando el concepto de inspección como control y vigilancia. Los inspectores o supervisores se convirtieron en funcionarios administrativos, quienes también han desarrollado tareas de formación, capacitación y orientación a los docentes.

No obstante la claridad en las funciones específicas del inspector escolar, la normatividad no ha brindado la misma certeza, ya que el sistema cuenta con inspectores estatales y federales. Entre los años 30 y 40 se debatía sobre las ventajas y la necesidad de unificar y coordinar técnicamente los dos sistemas mediante los mismos criterios, sobre todo en asuntos pedagógicos.

Desde un punto de vista normativo, las obligaciones asignadas a los inspectores escolares han estado relacionadas con las visitas a las escuelas, la vigilancia del cumplimiento de asuntos administrativos, del Plan y Programas de estudio y de las buenas prácticas pedagógicas, y del aseo de los planteles y el apoyo a través de conferencias a los maestros que desarrollan con dificultades sus tareas docentes. En su momento, los inspectores tenían también la responsabilidad de otorgar su visto bueno en la ubicación de nuevos planteles escolares y de que éstos contaran con los materiales y recursos básicos.

En varios estados ha tenido éxito —en lo general— la introducción de nuevos contenidos, de distintas formas de trabajo y de organización de la supervisión escolar, del mismo modo que los proyectos de inversión en infraestructura física, mobiliario, equipamiento y transporte para el personal de supervisión. Sin embargo, la persistencia de la relación laboral y la representación gremial centralizada en las jerarquías de la SEP y el SNTE ha impedido la modificación de la superposición de los roles sindical y patronal en la figura de la supervisión escolar.⁴²

Para regular la función supervisora, a finales de la década de los 80, se construyen los manuales que orientan la acción de la supervisión; el enfoque prevaleciente en su contenido se caracteriza por ser de tipo burocrático-administrativo, el planteamiento supone que su atención y aplicación es suficiente para asegurar la prestación del servicio educativo, lo que para entonces probablemente era suficiente. No obstante, hoy no basta con eso, pues se demanda calidad con equidad y, en ese sentido, resulta fundamental revisar la normatividad para su actualización.

⁴² *Ibidem*; p. 131.

⁴³ Cfr. SEP, *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria de 1987*; p. 51.

Desde el *Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria de 1987*, se define a la supervisión como el enlace que retroalimenta y coordina las funciones y actividades entre las áreas normativas-administrativas y las escuelas, con el propósito de dirigir y controlar el funcionamiento integral del servicio educativo.⁴³

Como enlace, la supervisión hace posible la toma de decisiones en dos direcciones, ascendente y descendente: de la comunidad escolar hacia las instancias de autoridad; y desde estas últimas hacia directivos y docentes en las escuelas, ambas con el objeto de promover el mejoramiento de la calidad de la educación.

La supervisión se entiende como el vínculo, unión, comunicación y enlace entre las escuelas y el SEN, sus funciones son dirigir, orientar, asesorar y evaluar en forma permanente al personal.

La supervisión escolar es una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa de la zona, como elemento del cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacional.⁴⁴

De acuerdo con lo anterior, la tarea fundamental de la supervisión es apoyar a la comunidad educativa para los cambios que propicien el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de ahí que en el manual se expliciten funciones de seis tipos:

1. De enlace: como canal de comunicación entre las áreas normativas, administrativas y las escuelas.
2. De promoción: acciones que favorecen la relación entre la escuela y la comunidad, así como con instituciones cívicas y sociedades para un desarrollo social y educativo.⁴⁵
3. De orientación: proporciona criterios para favorecer el desempeño de las funciones asignadas a las escuelas y sus integrantes.

⁴⁴ *Ibidem*; p. 52.

⁴⁵ *Ibidem*; p. 53.

4. De asesoría: ofrece opciones de solución a los directores de los planteles a problemas que surjan en el desarrollo del trabajo escolar.
5. De verificación: corrobora el cumplimiento de las acciones, normas, disposiciones y el programa de actividades determinadas.
6. De evaluación: sobre las acciones y los resultados del proceso educativo.

El propósito del cargo es, fundamentalmente, desarrollar las funciones y actividades de enlace entre el jefe inmediato y las escuelas de educación primaria para favorecer, verificar y orientar el funcionamiento del servicio educativo.

Las Funciones Generales que en el manual se atribuyen al supervisor son los de promover, orientar, asesorar y supervisar el desarrollo de la tarea educativa, así como la aplicación de las medidas que procedan dentro del ámbito de su competencia, para garantizar el funcionamiento de las escuelas.

Por otra parte, las funciones específicas se describen por materia administrativa, de las cuales se derivan los aspectos de planeación y programación; recursos humanos, materiales, financieros; control escolar; servicios asistenciales (becas, raciones alimentarias, actividades recreativas, hospedaje y alimentación en internados y albergues escolares rurales); extensión educativa; escuelas particulares, y organización escolar y técnico-pedagógica.

El manual establece una correlación de las funciones técnico-administrativas del supervisor, director y docente por cada materia, de tal forma que las responsabilidades específicas de cada uno quedan debidamente clarificadas, al proporcionar un listado de actividades, a modo de sugerencias, con el fin de facilitar la operación de las funciones y designar al responsable de realizarlas; el tipo de acción: asesoría, enlace, evaluación, verificación u orientación, entre otras, así como los tiempos en los que deben llevarse a cabo.

Es importante señalar que las actividades sugeridas no son de carácter prescriptivo, sino que orientan la construcción de otras, acordes a las características y necesidades de la supervisión.

En cuanto a los procedimientos, el manual señala que el supervisor tendrá que orientar a directivos y docentes de la zona; establece la organización del Consejo

Técnico Consultivo de la Zona,⁴⁶ las visitas de orientación y supervisión, la elaboración del Programa Anual de Actividades de la Zona, así como del Informe anual.

En este aspecto, orienta a los supervisores en el desarrollo de cada actividad y en relación con el rumbo o dirección del procedimiento y respecto de las actas que se levantan en cada reunión de trabajo y de los pasos a seguir para realizar las visitas a la escuela durante el año escolar. Contiene guías de observación para las visitas, de acuerdo con el carácter de las mismas: diagnóstica o formativa, e incluye formatos específicos para elaborar el Plan Anual y el Informe.

Del mismo modo, el manual integra la normatividad de la función supervisora, con fines de administrar el servicio educativo que ofrece el SEN, su organización a través de materias administrativas que facilite la identificación de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso educativo y que al supervisor toca verificar, reportar y orientar. En este documento se considera que el directivo escolar es un elemento clave en el SEN, pues con su acción, motivación, conocimientos, capacidad y experiencia se convierte en una parte importante de la responsabilidad del Estado al proporcionar los servicios educativos.

La expectativa institucional es que el supervisor contribuya en cada escuela de la zona a su cargo, con los planteamientos de los programas de educación sexenales, como orientador, líder, autoridad moral y administrador de la comunidad educativa.⁴⁷

Quien haya revisado el manual que integra la normatividad de la función supervisora advierte que tales funciones corresponden a lo que debe asegurarse para la mejora de la calidad educativa; no obstante, el enfoque burocrático-administrativo prevaleciente no favorece que la supervisión garantice de manera efectiva que las escuelas de la zona trabajen con regularidad y se concentren en lo sustantivo: el mejoramiento permanente de los aprendizajes de los alumnos para asegurar su logro educativo.

⁴⁶ Cfr. *Ibidem*; p. 143.

⁴⁷ Cfr. *Ibidem*; p. 9.

5. Las tres últimas políticas educativas

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (PDE) se identificaron como principales desafíos: enfrentar el rezago escolar, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar su calidad, mejorar su pertinencia, introducir las innovaciones que exige el cambio, diagnosticar necesidades y proponer soluciones a problemas previsibles de la tarea educativa. A través de este programa se dio continuidad a los principales planteamientos del ANMEB,⁴⁸ especialmente sobre la mejora de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación básica, y se definieron como prioridades de la política educativa cuatro asuntos de gran relevancia, a saber:

- la formación, actualización y revalorización del magisterio como factor decisivo de la calidad de la educación;
- ubicación de la escuela en el centro de las políticas educativas como unidad básica del sistema;
- instalación de la gestión en las escuelas para lograr su autonomía, la participación de la comunidad, un mejor apoyo institucional y una regulación normativa actualizada;
- fortalecer las funciones de directivos y supervisores por considerarlos como agentes de cambio clave para la transformación escolar.⁴⁹

Para la atención de estos asuntos, se diseñaron dos estrategias: una, orientada a la organización y funcionamiento del sistema de educación básica, mediante el impulso de un nuevo modelo de gestión escolar; otra, a través de la creación de un programa para la formación, actualización y superación de maestros y directores: el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

⁴⁸ En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* es evidente el reconocimiento que le otorga el Gobierno al magisterio, en especial al SNTE. En el documento se advierte el discurso y compromisos del ANMEB, coyuntura que favoreció otras reformas, como el diseño de un nuevo modelo de gestión escolar.

⁴⁹ Cfr. SEP, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*; pp. 42-56.

La intención de esta política fue lograr un mayor acercamiento entre autoridades educativas y escuelas, para favorecer la calidad de la enseñanza, en la cual destacaron importantes innovaciones para consolidar las iniciadas con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*: la búsqueda de la autonomía escolar como parte del proceso de modernización educativa; la propuesta de elaboración de un proyecto o plan de mejora (PND 1995-2000: 43), con el propósito de promover que la escuela se hiciera cargo de la detección de sus principales problemas pedagógicos; la búsqueda de soluciones y el compromiso de la comunidad escolar en la puesta en marcha del proyecto escolar, estableciendo objetivos comunes y generando condiciones para el trabajo colegiado.

Programa Nacional de Educación 2001-2006

En el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, se enmarca como parte central de sus políticas públicas a la educación, de éste se derivó el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, mejor conocido como PRONAE.

El PRONAE se estructuró para atender cuatro temas fundamentales en materia de política educativa: cobertura, calidad, equidad y pertinencia. A partir de un diagnóstico profundo y conciso sobre distintos aspectos del servicio que el sistema educativo ofrece a la sociedad, se desprendieron las principales propuestas.

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se organizó en tres partes. Primera: “El punto de partida, el de llegada y el camino”. Comenzó con un análisis de las cuatro transiciones del México contemporáneo en relación con el sistema educativo.

También se presentaron un conjunto de consideraciones, surgidas a partir de la experiencia nacional e internacional y con base en aportaciones de investigadores. Buscando trascender lo meramente descriptivo, en este apartado se trazan las grandes líneas de un pensamiento educativo que proporcione coherencia a las políticas que propone el PRONAE, para clarificar el enfoque educativo deseado en la perspectiva del país que se quiere construir. Este apartado concluye con reflexiones acerca de la complejidad del cambio educativo, los factores que lo favorecen y los obstáculos a superar.

La primera parte, “Un enfoque educativo para el siglo XXI”, plantea la visión de la situación deseable del SEN en 2025. Enseguida se resumen los objetivos

estratégicos para 2006, al precisar los pasos que se darán, durante la administración foxista en adelante, para alcanzar lo vislumbrado. Esta parte termina con los mecanismos de evaluación y seguimiento que permitirán saber si se avanza en la dirección propuesta.

La segunda parte, denominada “Reforma de la gestión del sistema educativo”, propone políticas, objetivos particulares y líneas de acción relacionadas con aspectos estructurales y organizativos que permean en todos los niveles y modalidades educativas. Se trata de cuestiones relacionadas con la federalización y gestión del SEN: su financiamiento y los mecanismos de coordinación, de consulta y de participación de la sociedad; su marco jurídico; los mecanismos de información y evaluación, y los de control escolar.

Las líneas de acción de la segunda parte tienen un carácter estratégico para la gestión integral del sistema educativo, constituyen los instrumentos institucionales que apoyarán la realización de los propósitos sustantivos del Programa Nacional.

La tercera parte se integró con los subprogramas relativos a la Educación Básica, Educación Media Superior, Educación Superior y Educación para la Vida y el Trabajo.

En relación con la política específica para la educación básica, el PRONAE 2001-2006 y su visión al 2025 refiere los objetivos estratégicos de la Educación Básica Nacional:

Justicia educativa y equidad

Garantizar el derecho a la educación, expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en el nivel básico.

Calidad del proceso y el logro educativos

Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plenas, para ejercer una ciudadanía competente y comprometida, para participar en el trabajo productivo y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Reforma de la gestión institucional

Reformar el funcionamiento del sistema educativo para asegurar la eficacia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, en su evaluación continua, en la eficiencia y en la transparencia en el uso de los recursos y en la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y en la escuela.

En este programa se expresó con claridad que, para lograr un “futuro social promisorio”, hace falta ofrecer una educación básica de calidad. Se reconoce que la educación es el mecanismo determinante del nivel de la inteligencia nacional y del esfuerzo contundente contra la pobreza y en *pro* de la equidad. También, que la educación es la más alta prioridad para el desarrollo social, cultural y económico de la nación. Por ello, en el documento se expresó la necesidad de la transformación del sistema educativo y se estableció el rumbo, las metas y las acciones que debían emprenderse para lograr una transformación profunda, tanto en las escuelas como en otras instancias responsables de la tarea educativa en su conjunto.

Además, en el PRONAE se reconoció que, para mejorar los niveles de logro educativo, es necesaria una transformación profunda en las prácticas de enseñanza, la organización y el funcionamiento de las escuelas, así como en las instancias dirigentes del sistema.

Para ello, propuso una reforma de la gestión institucional, con el fin de asegurar la eficacia en el diseño y la puesta en marcha de las políticas, su evaluación y transparencia en el uso de los recursos y, de igual forma, garantizar una política centrada en el aula y en la escuela.

Así, entre otras, se planteó una de transformación de la gestión escolar, cuyas líneas de acción señalan la importancia de “fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas”;⁵⁰ otra menciona el fortalecimiento de la supervisión, y una más indica reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales para promover el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela mexicana.

Cabe mencionar que esta política de transformación de la gestión escolar, entre sus metas, incluyó publicar nuevas normas para regular la organización escolar y las funciones propias de las instancias de dirección, apoyo técnico y supervisión.

⁵⁰ *Idem.*

En este marco, y en atención a dicha meta, la Subsecretaría de Educación Básica, hacia 2006 publicó la serie Documentos para fortalecer la Gestión Escolar, integrada por cinco textos:

- *Orientaciones para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas.*
- *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión.*
- *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar.*
- *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.*
- *Plan Estratégico de Transformación Escolar.*

De manera concreta, en los textos *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* y *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar* se enfatizaron los propósitos y las tareas académicas para impulsar una transformación de la supervisión escolar derivada de la política educativa contenida en el PRONAE, orientada al mejoramiento de la calidad educativa.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (prosedu), se elaboró a partir de la Visión México 2030 del actual sexenio y del *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*.

El PROSEDU está estructurado para responder a cuatro temas fundamentales en la política educativa: cobertura, calidad, equidad y pertinencia. Este programa se divide en seis objetivos:

Objetivo 1

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y cuenten con medios que les permitan tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Objetivo 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, para cerrar brechas e impulsar la equidad.

Objetivo 3

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Objetivo 4

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, mediante actividades regulares del aula, de la práctica docente y del ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Objetivo 5

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Objetivo 6

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

En el marco del objetivo 6, relacionado con la gestión escolar e institucional, se establecen dos líneas de acción fundamentales para el fortalecimiento de la supervisión escolar:

Línea de acción 6.4.4: establecer claramente las funciones, atribuciones y responsabilidades del personal que se relaciona con el funcionamiento de las escuelas,

para que se corresponsabilicen del logro educativo y sea posible pedirles cuentas y reconocer los resultados de su esfuerzo.

Línea de acción 6.4.5: apoyar a los supervisores de los diferentes niveles y modalidades de educación básica, para que cuenten con las herramientas conceptuales, metodológicas, de equipamiento y mantenimiento que les permitan contribuir con las escuelas públicas que desarrollan procesos de transformación a partir de un nuevo modelo de gestión escolar, orientado a la mejora continua de la calidad educativa y el fortalecimiento de la transparencia y rendición de cuentas.

6. Algunas iniciativas estatales para el fortalecimiento de la supervisión escolar

El *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) dio marco a la reforma educativa en México, en la cual la supervisión escolar, la evaluación, el currículo, los nuevos enfoques pedagógicos, los programas compensatorios y el financiamiento, entre otros aspectos, adquirieron gran importancia para el desarrollo del sistema educativo, tanto en el nivel nacional como estatal.⁵¹

La reforma educativa implicó, además, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) transfiriera a los gobiernos de los estados la responsabilidad, las facultades y los recursos para operar, de manera descentralizada, los servicios educativos, y también, trajo cambios contundentes en la atención a la cobertura, el acceso a la escuela, la permanencia y la eficiencia terminal en la primaria y en la secundaria.

Así, las reformas educativas han tenido impactos diversificados en cada una de las entidades federativas, mismas que han aprovechado la coyuntura para fortalecer la educación, de acuerdo con sus necesidades y demandas específicas.

Posterior a la firma del ANMEB, las diferentes entidades se han enfocado en la tarea de atender la demanda, cada vez más creciente, de la mejora de la calidad educativa. En este sentido, han impulsado propuestas para fortalecer la función

⁵¹ Cfr. Margarita Zorrilla Fierro, "La supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad de la educación. Análisis y propuesta".

supervisora en relación con los procesos educativos de las escuelas, respecto de su formación y actualización para la mejora de su desempeño y creando condiciones para otorgar insumos diversos; desde oficinas, vehículos, apoyos tecnológicos y materiales, entre otros.

Las propuestas originadas en las entidades respondieron a la necesidad de conformar una nueva función supervisora, al dar énfasis a los elementos que se relacionan, directa o indirectamente, con el sentido académico.

En algunos casos, se ubicó a la asesoría como aspecto clave para apoyar y orientar a los maestros de las escuelas de la zona escolar; en otros, promovieron una simplificación administrativa, con la intención de liberar cargas de trabajo en las escuelas y en las zonas escolares y para recuperar la capacidad de los Consejos Técnicos para discutir, analizar y reflexionar acerca de la práctica docente. Cada experiencia ha representado un esfuerzo por mejorar la labor educativa. Algunos ejemplos de ello se presentan a continuación:

El estado de Aguascalientes puso en marcha el *Programa de Modernización de la Función Supervisora*, mediante la creación de las Zonas de Educación Básica; se optó por la "articulación de programas de la administración central relacionados con la actualización del personal docente en servicio, con la medición de los aprendizajes escolares y con nuevas políticas de planeación educativa".⁵²

En Aguascalientes la reforma educativa fue el medio para impulsar la *Ley de Educación del Estado*, promulgada en marzo de 1997, una nueva forma de organización de la supervisión escolar, acompañada de un programa de capacitación, cuyo lema fue "dotar de nuevos contenidos y formas de trabajo a la supervisión escolar", con el fin de reorientar la acción supervisora.⁵³

En Chihuahua se elaboró una reconstrucción histórica de los procesos locales de supervisión, con la intención de generar alternativas e innovaciones por parte de los responsables y retroalimentar a los tomadores de decisiones para incidir de manera firme en la calidad del aprendizaje.

⁵² Beatriz Calvo, et al., *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*; p. 68.

⁵³ Cfr. Margarita Zorrilla Fierro, "La supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad de la educación. Análisis y propuesta".

Nuevo León puso en práctica el proyecto *Gestión pedagógica para fortalecer la función técnico-pedagógica de los supervisores*, motivado por la premisa de que la calidad educativa ocurre en cada una de las escuelas y los maestros deben asumir el compromiso de cumplir con los propósitos educativos, con apoyo y orientación del director, los supervisores y asesores pedagógicos.

Baja California Sur y Quintana Roo asumieron los postulados del proyecto *La gestión en la escuela primaria* como marco de su política estatal, articulando a través del trabajo con el cuerpo de supervisores los diferentes programas y planes de apoyo a las escuelas y desarrollando propuestas de capacitación en torno a la planeación centrada en el Proyecto Escolar.

En Durango, con el *Modelo Integral de la Supervisión Educativa*, se consideró que el supervisor debe transitar hacia una gestión educativa de calidad que le permita reordenar y sistematizar los procesos en el aula y en la escuela, para lograr mejores resultados de aprendizaje que pudieran traducirse en un alto nivel educativo para los alumnos.

En este sentido, se pensó al supervisor como un líder versátil con capacidades para coordinar e incentivar el trabajo colaborativo del personal docente respecto de los objetivos institucionales, mediante una gestión flexible y pertinente para los contextos específicos de cada escuela.

Se concibió también como una gestión de apertura e inclusión en beneficio de los alumnos, sustentada en valores como el respeto, la honestidad, la responsabilidad en procesos de planeación y evaluación.

En Guanajuato, el *Modelo de Gestión Renovada* se implementó para fortalecer la vinculación organizacional entre oficinas centrales, delegaciones regionales y supervisores escolares de educación básica; teniendo como estrategias el diseño y operación de un sistema de supervisión basado en competencias, se definió su perfil, se reformularon sus funciones y se propusieron acciones para su actualización permanente.

Jalisco desarrolló el proyecto *Fortalecimiento de la supervisión escolar*, con base en un diagnóstico del Sistema Educativo del Estado y, a partir de éste, se hizo una propuesta de innovación para mejorar la política de la gestión educativa. Iniciaron con acciones de profesionalización para la supervisión.

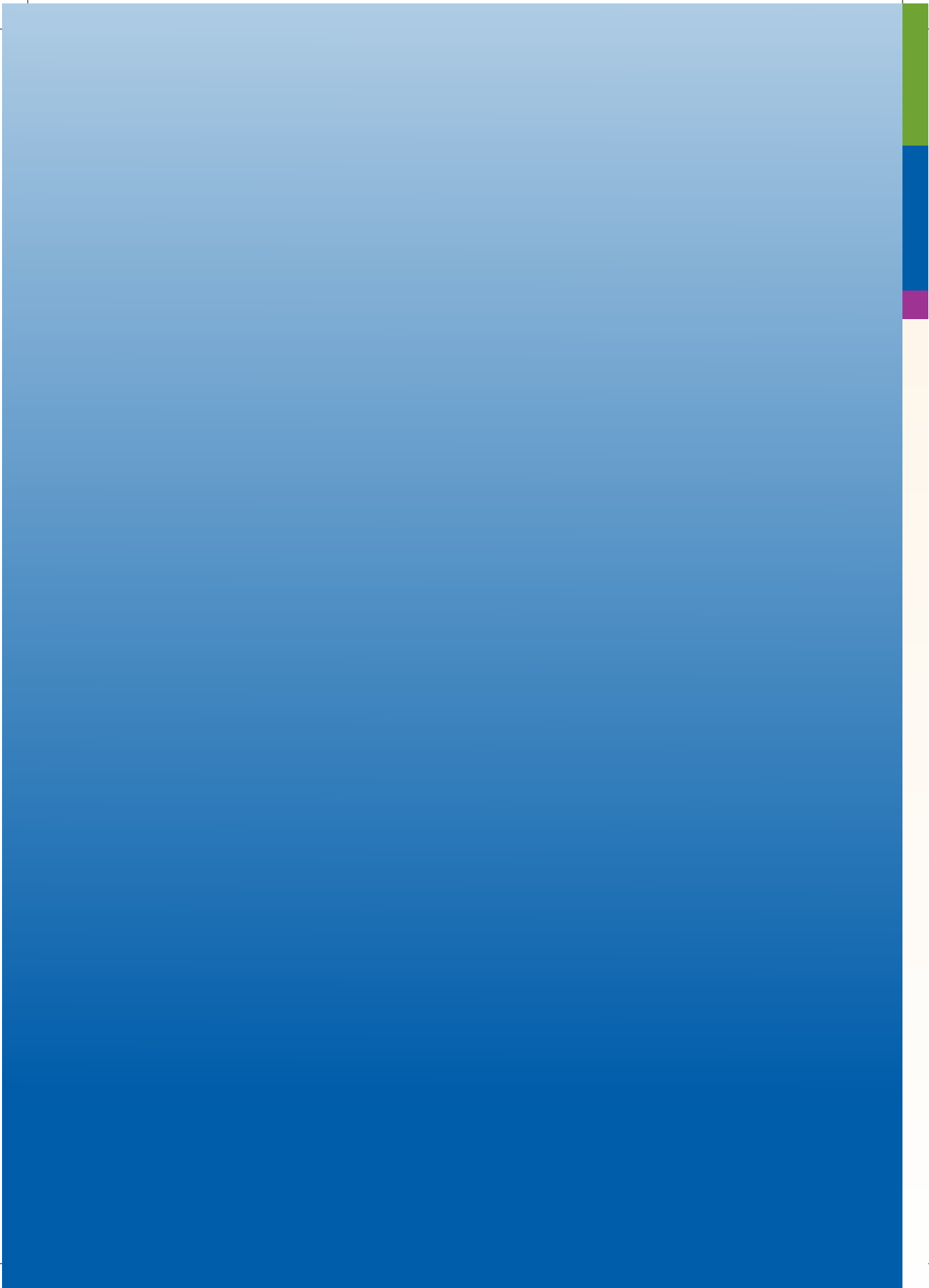
En Morelos se implementó el proyecto de innovación denominado *La eficiencia y eficacia técnico-pedagógica y administrativa*, en el que la actualización de los supervisores y apoyos técnico-pedagógicos se consideraron ejes articuladores para el tratamiento de las problemáticas detectadas en las escuelas.

En Tabasco se desarrolló el proyecto *Fortalecimiento profesional de la supervisión escolar*, cuyo objetivo general fue promover la actualización y la capacitación continua y permanente de los supervisores escolares de educación básica, con un enfoque participativo, tendiente a elevar la calidad de la educación, orientando las funciones de la supervisión prioritariamente hacia el aspecto técnico-pedagógico.

En Yucatán se trabajó el proyecto *Fortalecimiento de la supervisión escolar*, cuyas acciones se enfocaron en la formación técnica, para respaldar las actividades escolares y las transformaciones tendientes a mejorar el aprendizaje de los alumnos y la resolución de los problemas pedagógicos que se presentan.

Los esfuerzos existentes en las entidades federativas para fortalecer la función supervisora y, con ello, contribuir a consolidar la calidad del servicio educativo superan en mucho lo que aquí se presenta. No obstante, hace falta la continuidad de estas innovaciones a escala nacional y el seguimiento y la evaluación para que sus impactos puedan difundirse y beneficiar a más comunidades escolares.

En este sentido, un esfuerzo de gran importancia es el trabajo desarrollado por las Coordinaciones Generales Estatales del Programa Escuelas de Calidad, las cuales, a partir de la demanda de las escuelas que participan en el programa, han aportado capacitación y asesoría sobre el Modelo de Gestión Escolar y han contribuido en la planeación educativa estratégica, particularmente en la planeación de la zona.



II. El papel de la gestión educativa en la mejora de la calidad de la educación básica

Necesitamos una nueva mentalidad que permita a los educadores convertirse en agentes, no en víctimas del cambio.
—MICHAEL FULLAN⁵⁴

En este capítulo se aportan sustentos teóricos a la gestión educativa, a partir del análisis de los conceptos *gestión* y *calidad*, lo que implica una nueva gestión centrada en la escuela. Se incluye un apartado para explicar en qué consiste el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, como antecedente al *Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* y referente que permite alinear las visiones y los propósitos encaminados a la mejora de la calidad educativa.

1. Gestión y calidad educativa

Mejorar la calidad de los servicios educativos implica reflexionar acerca de ¿qué significa *calidad*, en el campo de la educación?, ¿contar con tecnología de punta, materiales didácticos digitales, profesores con alto nivel académico, infraestructura y equipamiento modernos?

La calidad de la educación se ha incorporado al lenguaje de diferentes actores sociales, políticos, económicos, de la investigación, entre otros. Ser más eficiente en el desempeño de las tareas para la vida y el trabajo pueden ser parte de las posibles respuestas.⁵⁵

⁵⁴ Michael Fullan, *Las fuerzas del cambio*, 1993; p. 9.

⁵⁵ "Reivindicar un concepto de calidad educativa que combine equidad y eficiencia, cohesión social y libertad, que defienda un concepto de escuela para todos y abierta a todos, gestionada bajo principios democráticos...", Jaime Sarramona, "La calidad de la Educación: factores importantes a considerar"; p. 10.

La calidad educativa se entiende como aquella que implica las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad.⁵⁶ Asimismo, un sistema educativo se considera de buena calidad, si cumple con los siguientes criterios:

- Establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad (relevancia).
- Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca y egresen en el tiempo previsto.
- Consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y tengan sustento en valores individuales y sociales para una mejor convivencia.
- Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y los administra de manera eficiente.
- Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades y escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren para el logro de los objetivos educativos del mayor número de alumnos.⁵⁷

La calidad y la gestión educativa se han convertido en un tema de gran relevancia. Su significado presenta interesantes diferencias, hay quien afirma que se relaciona con una forma de realizar tareas junto con otros; unos más aseguran que es una moda; y otros la definen como una actitud de vida, relacionada con dejar atrás usos y costumbres para llevar a cabo prácticas innovadoras⁵⁸ que permitan avanzar hacia cambios concretos en la cultura y en los procesos de mejora que los actores educativos realizan de manera permanente para privilegiar mejores aprendizajes.

El binomio calidad-gestión educativa es casi indisolubles; su estrecha relación consiste en reconocer que una educación de calidad es multidimensional: va más allá del aprendizaje de los alumnos.

⁵⁶ INEE, *La calidad de la educación básica. Primer informe anual 2003*; p. 41.

⁵⁷ *Idem*.

⁵⁸ Margarito Medina Noyola, *Calidad y Gestión Educativa*.

La calidad en los procesos educativos se convierte en un medio para lograr un fin: mejores aprendizajes y resultados. Depende de que la escuela cuente con los insumos necesarios y suficientes para realizar su tarea principal, y que éstos se aprovechen de manera adecuada; que los procesos educativos se mejoren de forma continua; que haya coherencia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos; que el contexto social sea incluido en el diseño y en el desarrollo de la planeación estratégica y que ésta sea pertinente; que el aprendizaje de los alumnos sea relevante, significativo, más allá de las fronteras escolares; que la eficacia interna se refleje en el proceso de acceso, en la permanencia y en el egreso de los alumnos de cada nivel de educación básica, y que la equidad se traduzca en la atención de todos los alumnos, sin que el ritmo de aprendizaje represente un obstáculo.

Calidad en la educación también tiene que ver con las acciones inherentes al proceso de gestión de los centros educativos y los resultados del aprendizaje del alumnado.

Una educación de calidad se relaciona con la formación de ciudadanos autónomos, informados, eficientes y responsables, con conocimientos, habilidades y valores útiles a lo largo de sus vidas.⁵⁹ Pero conviene detenerse en los planteamientos que sobre el término *calidad educativa* hacen algunos especialistas en la materia. Por ejemplo, Sylvia Schmelkes sostiene:

La calidad como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, el desarrollo de los valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.⁶⁰

⁵⁹ La Secretaría de Educación Pública, con base en los lineamientos y filosofía del PEC (2002), define una escuela de calidad como aquella que asume, de manera colectiva, la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos sus alumnos, con atención a la diversidad y a las necesidades particulares y sociales de sus educandos, lleva a cabo adecuadamente su organización y currículo, y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Concibe a la escuela como una comunidad educativa, integrada y comprometida, que garantiza que los educandos adquieran las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, para ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, y para lograr su participación en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

⁶⁰ *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*; p. 13.

En cambio, para Michael Fullan calidad es, sencillamente, el “logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo”.⁶¹

Mientras, para Pablo Latapí (1996), la calidad significa:

La concurrencia de cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación; en el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal de maestro y alumno, en la actitud de éste ante el aprendizaje.⁶²

A lo anterior la UNESCO agrega: *La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación, es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos.*⁶³

Una educación de calidad es relevante en la medida en que logra generar aprendizajes significativos y se relaciona con los más altos fines de la educación. Es pertinente cuando considera los contextos sociales y las características de los estudiantes, en congruencia con el currículo a desarrollar; procura que los contenidos de la educación sean significativos para personas de distintos estratos sociales, culturas e intereses, de forma tal que pueda aprehenderse la cultura local, nacional y mundial, para constituirse como sujetos universales.

La educación de calidad es eficaz en la medida y proporción en que se alcanzan los objetivos educativos previstos. Es eficiente cuando permite que los niños accedan, permanezcan y concluyan los diferentes niveles de la educación básica en la escuela, en el tiempo establecido para ello.

Por otra parte, la calidad implica la equidad, cuando garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. En este sentido, Guiomar Namó de Mello explica que hace falta un razonable equilibrio entre calidad y equi-

⁶¹ Michael Fullan y Andy Hargreaves, *La escuela que queremos*; p. 5.

⁶² *Tiempo educativo mexicano I.*

⁶³ Rosa Blanco, et al., *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos.*

dad, y reconoce: “Hoy la oferta se divide entre una enseñanza minoritaria de alta calidad para una élite y otra sin ninguna calidad para una gran masa que, aunque ingrese a la escuela, no alcanza a satisfacer sus necesidades de aprendizaje”.⁶⁴ Resalta la importancia de crear oportunidades de acceso a la escuela o a experiencias de aprendizaje para quienes no las tuvieron.

El gran reto en este terreno es lograr un rendimiento escolar similar entre los estudiantes provenientes de distintas clases sociales. Los beneficios de la educación han de llegar a todos los niños y jóvenes sin excepción. “El principio de equidad se relaciona con la atención a la diversidad, la cual parte de la constatación de que todos los sujetos son distintos”.⁶⁵

De manera amplia, la calidad del servicio educativo depende de las personas, del tipo de relaciones que establecen para desarrollar diferentes tareas en conjunto, con la finalidad de mejorar continuamente. Por ello, en la gestión educativa resulta esencial incluir aspectos como la participación, el compromiso, el trabajo colegiado, la colaboración, la formación profesional de los actores implicados en la materia, para alinear la acción de cada individuo como clave del cambio de la organización educativa.

A partir de estos aspectos, la gestión y la calidad pueden pensarse como un conjunto de visiones y procesos mediante los cuales distintas instancias educativas identifican las formas en que desarrollan su quehacer institucional para mejorarlo, haciendo uso de la evaluación continua de sus acciones, de la reconstrucción de la visión de futuro, del replanteamiento y fortalecimiento de su misión y de la elaboración conjunta de planes de acción que orienten el cambio o la mejora escolar.

Un sistema educativo de calidad se preocupa por identificar escenarios a futuro para prevenir los requerimientos y exigencias que el medio impondrá en la medida en que el crecimiento poblacional, los cambios sociales que conlleva, las exigencias del mercado de trabajo y las demandas del mundo globalizado, entre otros factores, caractericen la vida futura.

⁶⁴ *Nuevas propuestas para la gestión educativa*; p. 25.

⁶⁵ Jaume Sarramona, *op. cit.*; p. 13.

2. Una nueva gestión educativa

La gestión educativa promueve una educación de calidad para todos el cambio en la dinámica escolar e institucional para la mejora del rendimiento académico del alumnado. Por tanto, habrá que poner en marcha nuevas prácticas, formas de relación y valores, que propicien una mejor interacción entre los estudiantes, padres de familia, profesores, directivos y otras instancias de la estructura del sistema educativo, con el fin de transformar y mejorar la cultura escolar e institucional, para lograr, entre todos, una formación integral de calidad.

Hablar de una nueva gestión educativa significa construir una cultura organizacional distinta a la que ha existido; es decir, deben modificarse las formas de trabajo y de organización para asegurar no sólo el acceso a la escuela, sino la permanencia y el logro educativo de todos los estudiantes.

Lo anterior implica un reto para todos, en el que se incluye de manera específica la supervisión escolar; se requiere concebir lo educativo de manera distinta, lo que pudiéramos definir como *hacer tradicional*; lo que fue muy importante y trascendente para los requerimientos de otro tiempo. Ahora, el presente y el futuro demandan la concentración de esfuerzos en el aseguramiento de la calidad con equidad. El modelo de trabajo y organización que se ha experimentado a lo largo del tiempo se muestra insuficiente para los requerimientos actuales.

Es preciso fortalecer la comunicación entre la Federación y los actores educativos y sociales para alinear visiones y propósitos de todos los involucrados. El cambio en el modelo de gestión institucional inicia con el reconocimiento de la escuela como una organización social que, como tal, requiere asistencia externa para el logro de su misión. La supervisión escolar es clave en la prestación de esta asistencia.

Una nueva gestión escolar exige que en los centros educativos se desarrollen ambientes de trabajo donde todos puedan participar de forma corresponsable en la mejora de la calidad de sus procesos. Para ello, es fundamental transparentar su labor y rendir cuentas.

La gestión institucional que prevalece en la estructura del sistema educativo hoy día en la mayoría de los centros escolares no corresponde a las demandas educativas de una sociedad cambiante y más democrática, para lograr el perfil de egreso de los estudiantes de este siglo.

Si bien se reconoce que la mejora de la calidad del logro educativo implica transformar la escuela, es importante destacar que las estructuras del sistema también exigen cambios, con el fin de que la gestión educativa tenga rumbos concretos y horizontes comunes.

A la par de la transformación de la gestión en las escuelas, es necesario que la supervisión transite en el mismo sentido para que pueda asegurar un servicio de calidad, lo que significa que la gestión institucional tendrá que estar alineada a la escolar.

El gran reto del sistema, luego de reconocer la necesidad del cambio educativo, es generar las competencias requeridas para asegurar que los estudiantes mejoren su rendimiento académico. Para ello, la supervisión escolar, en corresponsabilidad con el director deberá, considerar:

- a) Reconocer que la escuela es única y que debe atender su heterogeneidad.
- b) Centrar su atención en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de las prácticas de enseñanza de los maestros.
- c) Fortalecer los procesos de participación y promover nuevas formas de organización de los docentes y directivos.
- d) Promover la corresponsabilidad en el cumplimiento de la misión de las escuelas de la zona y de sus resultados educativos.
- e) Asumir que las tareas y requerimientos administrativos deben llevarse a cabo de manera eficiente, con la finalidad de que éstos no obstaculicen las tareas de orden pedagógico.
- f) Enriquecer las propuestas de planeación que hacen las escuelas, aprovechando los proyectos y programas existentes para promover propuestas de innovación en el aula.
- g) Dar respuesta a las escuelas para mejorar los servicios que ofrecen; además, brindar y gestionar los apoyos técnicos para que se alcancen las expectativas de mejora académica que los docentes y directivos se han propuesto lograr.⁶⁶

⁶⁶ SEP/SEB, *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar*, pp. 8-10.

Atender estos retos implica dejar atrás usos y costumbres instaladas en el ámbito educativo; y redefinir los roles, las responsabilidades y las tareas en cada uno de los niveles de la gestión educativa: institucional (estructura del sistema), escolar (escuela) y pedagógica (aula).

3. Gestión centrada en la escuela

La escuela es una organización social, de carácter cultural, donde los sujetos desarrollan, construyen y movilizan saberes. Es un lugar donde sus integrantes participan de un modo especial en las interacciones y en las relaciones que se establecen en su interior, ya que está conformada por personas y por los roles que cada una desempeña.⁶⁷

Hablamos de una entidad compleja, por el lugar social que ocupa, por su estructura organizativa, por las formas de relación entre sus diversos miembros, por su funcionamiento formal, por la cultura interna que la caracteriza, por sus costumbres, por su código moral,⁶⁸ por sus tradiciones y ceremonias y por la manera en que es administrada desde el interior y desde el sistema, para el suministro de recursos, para la resolución de conflictos laborales y sociales, y para la rendición de cuentas. Tiene una personalidad distinta, según el contexto donde se ubique.

Para que esta mejora sea una realidad es necesario involucrar a todos los actores que intervienen en los procesos educativos, de manera equitativa y responsable. Tal cambio debe impactar en la obtención del logro educativo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la eficacia del servicio que ofrece la escuela a la sociedad.

Es preciso formalizar la práctica reflexiva y el análisis sobre la práctica para lograr un diagnóstico participativo e iniciar nuevas formas de trabajo. Perrenoud define la práctica reflexiva como una postura permanente que se inscribe dentro de una relación analítica con la acción, y supone la toma de conciencia sobre la realidad. Señala que reflexionar sobre la práctica conlleva a “ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación”.⁶⁹

⁶⁷ Robert J. Stalculp; *Sociología y educación*; p. 82.

⁶⁸ *Ibidem*; p. 85.

⁶⁹ Philippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*; p. 17.

Para ampliar su definición del concepto *reflexión*, Perrenoud encuentra en el *Diccionario Casares* dos acepciones: una, de acción y efecto de reflejar o reflejarse, que procede del verbo reflejar, hacer retroceder o cambiar de dirección la luz mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo; la segunda, como acción y efecto de reflexionar, uso figurado derivado de reflejar: considerar nueva y detenidamente una cosa.⁷⁰

Más allá de la metáfora del espejo, según la cual el pensamiento se toma así mismo como objeto, Perrenoud considera la práctica reflexiva como el análisis sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones puestas en marcha, los resultados y la evolución previsible de la acción. Para Perrenoud, reflexionar sobre la acción es convertirla en objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, para explicarla o para hacer una crítica o un examen de la misma.

En este tenor, la reflexión sobre la práctica se advierte como una condición para el mejoramiento de los procesos y de los resultados educativos, una cuestión prioritaria en el trabajo que desarrolla la supervisión y la escuela. Otras de las condiciones que se requieren son la colaboración y participación de todos los involucrados en la tarea educativa, ya que juntos contribuyen en la construcción de climas favorables para el aprendizaje, dinamizan el trabajo docente y logran la atención y resolución conjunta de problemas específicos de los alumnos, además de que benefician la puesta en práctica de innovaciones didácticas que mejoran la enseñanza. De igual forma, ayudan a involucrar a los padres de familia en los procesos pedagógicos, incluso a evaluar tales acciones para conocer su impacto en la cultura escolar.

La escuela requiere efectuar procesos sistemáticos de evaluación y planeación para mejorar su desempeño y los resultados, acompañados de la supervisión. Esta demanda requiere conocer cada escuela y conducir el cambio correspondiente, de acuerdo con el estado del centro escolar y con el diseño de un plan de acción que considere la asesoría y el acompañamiento, así como el seguimiento a las acciones emprendidas para la mejora educativa. Cabe señalar que la planeación por sí sola no conduce a la transformación de la gestión, pero su elaboración pone en acción nuevas formas de organización y de relaciones entre los actores educativos.

⁷⁰ *Ibidem*; p. 29.

Transformar la gestión en la escuela implica desarrollar nuevos estilos para gobernar y administrarla de manera democrática; impulsar mecanismos para la toma de decisiones de forma compartida; trabajar en los procesos pedagógicos de manera asertiva y colegiada, y también renovar reglamentos y normas que den rumbo a la organización escolar, incluyendo aquellos convencionalismos que se perciben en el ambiente de trabajo, y que a veces lo obstaculizan.

Llevar estos conceptos a la práctica y fomentar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, para dirigir y operar el cambio dentro de ellos es importante: ¿qué significa dirigir?, ¿qué es el liderazgo?, ¿cómo podemos llevar a la práctica un liderazgo de forma compartida?, ¿cómo y para qué promover el trabajo colegiado?, ¿cómo promover la participación de todos los actores involucrados: alumnos, padres de familia, maestros, directores, supervisores y apoyos técnicos pedagógicos, entre otros?

La gestión centrada en la escuela implica orientar su transformación, a partir de conocer su problemática, necesidades y potencialidades; la autoevaluación de la escuela es un recurso que ayuda a detectar necesidades e intereses de la comunidad escolar, problemas de enseñanza y aprendizaje, así como una vía para identificar y resolver conflictos de manera colectiva. En la autoevaluación y en los demás procesos relacionados con la gestión escolar, un elemento clave es la cooperación de las instancias creadas en el interior de la escuela, como la Asociación de Padres de Familia y los Consejos Escolares de Participación Social.

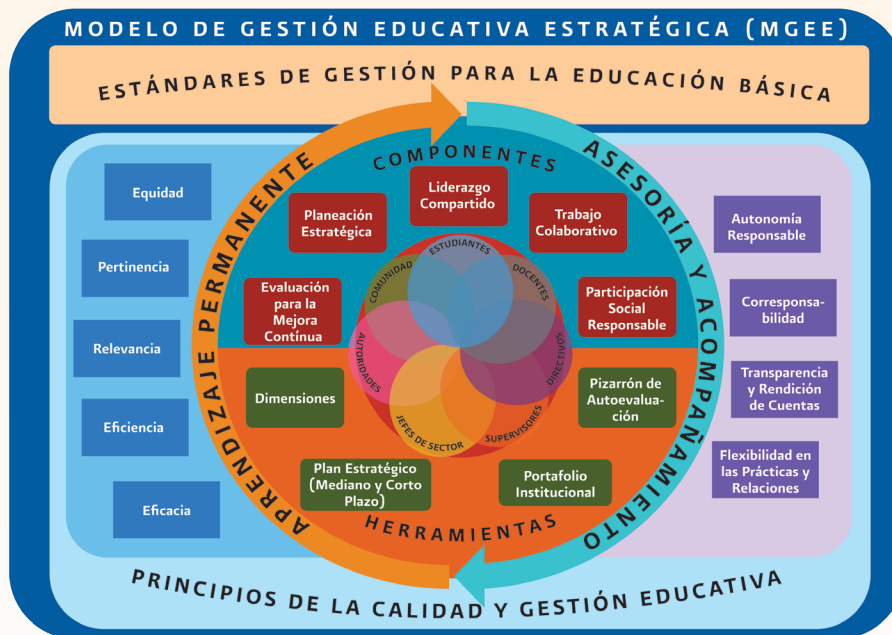
4. Modelo de Gestión Educativa Estratégica del PEC

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) surge de la experiencia obtenida a través del *Programa Escuelas de Calidad*, con el propósito de instituir en las escuelas públicas de educación básica la gestión estratégica para fortalecer su cultura organizacional y funcionamiento; en favor de mejorar el logro educativo de los alumnos, apoyándose en esquemas de participación social, cofinanciamiento, transparencia y rendición de cuentas.

El MGEE se integra por los siguientes elementos específicos del quehacer de los actores educativos, en un espacio y momento determinados, con un conjunto de representaciones que buscan clarificar los factores y los procesos de transformación de la gestión educativa:

- a) Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica.
- b) Principios de la Calidad Educativa: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.
- c) Principios de la Gestión Educativa: autonomía responsable, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas, flexibilidad en las prácticas y relaciones.
- d) Componentes: liderazgo compartido, trabajo colaborativo, planeación estratégica, participación social responsable y evaluación para la mejora continua.
- e) Gestión Educativa: institucional, escolar y pedagógica.
- f) Herramientas de Organización, Seguimiento y Planeación: dimensiones de la gestión escolar, PETE-PAT, portafolio institucional y pizarrón de autoevaluación.
- g) Procesos: aprendizaje permanente, asesoría y acompañamiento.

Como se puede apreciar, en el centro del MGEE se encuentra la comunidad educativa representada por todos los actores de los diferentes niveles del sistema, razón y núcleo fundamental de este modelo, en el marco de una nueva gestión educativa.



En el centro superior de un segundo plano se ubican los componentes indispensables para la operación del MGEE: liderazgo compartido, trabajo en equipo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica y evaluación para la mejora continua, todos ellos interdependientes, pues la aplicación de uno implica la puesta en práctica de los demás.

En la parte inferior del segundo plano se encuentran las herramientas de seguimiento a la gestión escolar, las cuales son medios para asegurar que las acciones planeadas y realizadas permitan el avance y la concreción de la misión y la visión de la escuela.

En el plano central se identifican dos flechas que cierran el círculo, con el propósito de enfatizar que para la aplicación de los componentes del MGEE y sus herramientas de seguimiento, es fundamental desarrollar procesos de aprendizaje permanente para que entre los actores escolares se asesoren y se acompañen, además de recibir de otros actores externos asesoría y acompañamiento sistemáticos y contextualizados.

Los principios de la calidad educativa y las características de la gestión son la plataforma sobre la cual se sustenta el MGEE; ambos como referentes de las prácticas y relaciones de los actores educativos, en su dinámica cotidiana.

Un referente fundamental para orientar la gestión educativa se integra por los estándares; para efecto de este modelo, y en particular de la gestión escolar, contamos con los Estándares de la Educación Básica, los cuales contribuyen al reconocimiento de lo que debe realizarse (punto de partida) y muestran lo que debe lograrse (punto de llegada) en el aula, desempeño docente y gestión escolar.

En este marco, la supervisión al servicio de la escuela se caracteriza, de forma tradicional, por su rol de autoridad administrativa escolar, por su posición intermedia entre la escuela y el sistema, por su experiencia en el campo educativo, por su habilidad para resolver conflictos políticos y laborales, por su competencia en la aplicación de la normatividad escolar y por su responsabilidad en el funcionamiento regular de los centros educativos de carácter escolarizado.

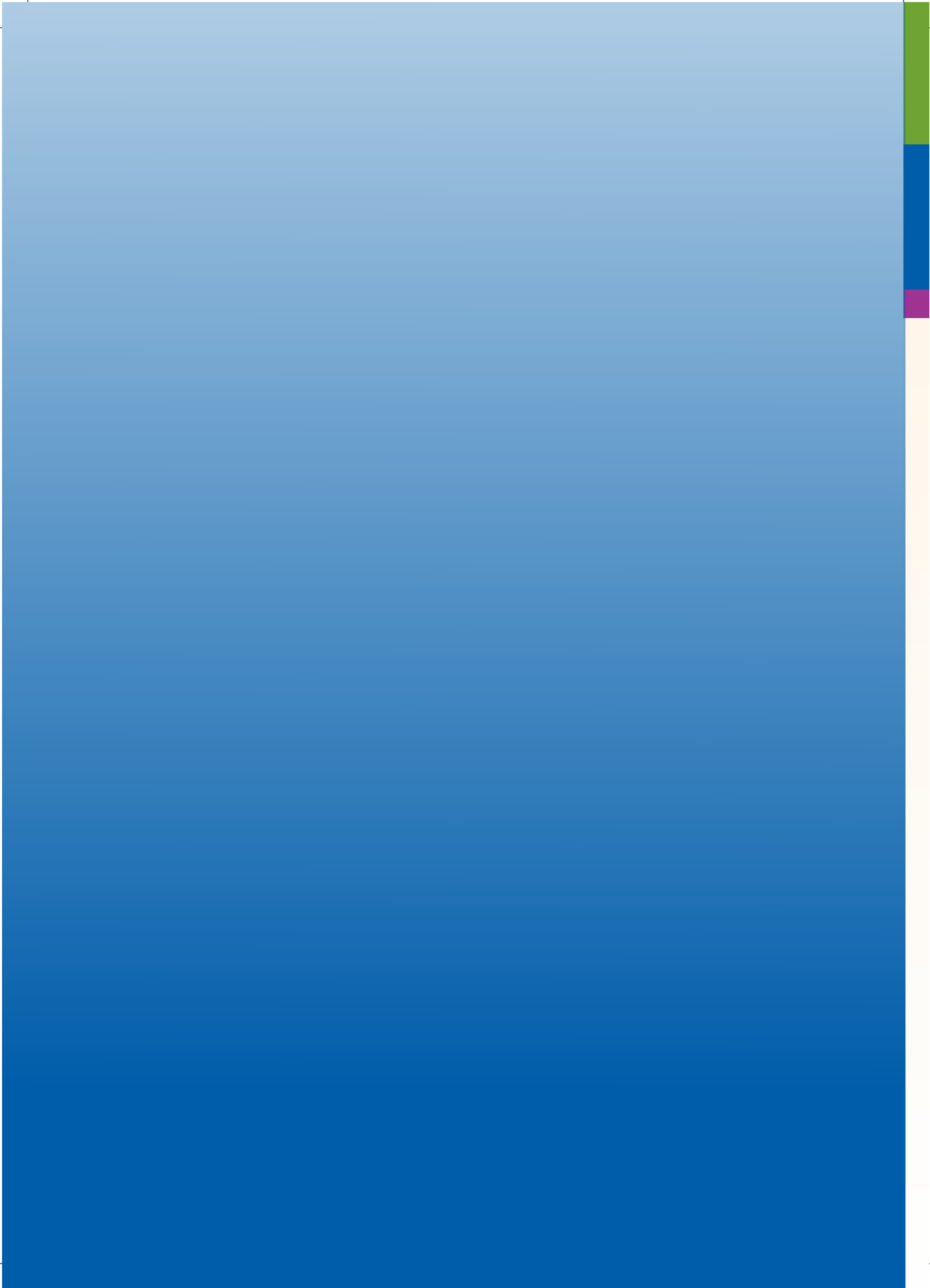
Más allá de este rol de autoridad encargada de la vigilancia y del control escolar que le ha conferido el sistema educativo por décadas, hoy su misión se orienta más a asesorar el logro de los propósitos educativos con calidad y con equidad.

La supervisión trabaja al servicio de la escuela, siempre y cuando:

- Transforma la fiscalización por la orientación o el asesoramiento y se ocupa de supervisar para conocer, acompañar y planear una mejor colaboración.
- Reconoce que la escuela es única y que atiende su heterogeneidad.
- Centra su atención en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de las prácticas de enseñanza de los maestros.
- Fortalece los procesos de participación y promueve nuevas formas de organización de los docentes y de los directivos.
- Promueve la corresponsabilidad en el cumplimiento de la misión de las escuelas de la zona y de sus resultados educativos.
- Procura que las tareas y requerimientos administrativos se lleven a cabo de manera más eficiente, con la finalidad de que éstos no obstaculicen las tareas de orden pedagógico.
- Enriquece las propuestas de planeación que hacen las escuelas, al aprovechar los proyectos y programas existentes, para promover la innovación en el aula.
- Apoya a las escuelas para mejorar los servicios que ofrecen, y brinda o gestiona los apoyos técnicos para que alcancen las expectativas de mejora académica que los docentes y directivos se han propuesto lograr.⁷¹

Actualmente, la supervisión escolar se encuentra frente al reto de asumirse en la costumbre y la exigencia de su innovación. Muchas voces la señalan como la pieza clave del cambio educativo y se afirma que tal propósito se puede lograr, si la supervisión se reconoce como una instancia al servicio de las necesidades de la escuela y de su comunidad, no sólo de la administración educativa.

⁷¹ SEP/SEB. *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar*; pp. 8-10.



III. Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar

En este capítulo se describe la propuesta de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*; desde la definición conceptual de *modelo*, hasta su relación con una realidad a la que se aspira, los componentes que lo integran, tales como el enfoque, los principios, características y dimensiones de la gestión educativa, y los apoyos que se proponen para que la supervisión pueda desempeñarse de forma distinta.

También se describe el esquema del modelo; por último, se presentan los apoyos con los cuales se implementa una nueva gestión supervisora: liderazgo compartido, trabajo colegiado y colaborativo, evaluación y seguimiento, planeación estratégica, asesoría, acompañamiento y tutoría.

Los modelos se usan para explicar y controlar fenómenos a nuestro alrededor y pueden predecir eventos por ocurrir. Para los efectos de simulación, un modelo se considera una descripción matemática de un sistema físico que puede obtenerse a partir de la evaluación de su conducta basada en mediciones estimadas, observadas o realizadas directamente sobre él.⁷²

Modelo, de acuerdo con la Real Academia Española, es un arquetipo o punto de referencia para imitar o reproducir; un objeto o persona ejemplar que, por su perfección, se debe seguir y emular; representación en pequeño de alguna cosa; esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.⁷³

⁷² Cfr. Dirección URL: <http://omarsanchez.net/conceptomod.aspx> (consulta hecha el 22 de octubre de 2010).

⁷³ Cfr. Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*.

Un modelo es el conjunto de representaciones de la realidad; es elaborado para facilitar su comprensión y estudiar su comportamiento, asociado con el conocimiento previo y la experiencia de la realidad que se representa. Por lo tanto, un modelo educativo es una representación de carácter conceptual asociada a una realidad diversa y compleja a la que es imprescindible darle forma y sentido.⁷⁴

Se puede afirmar que un modelo es un sistema de elementos que sugiere una forma específica de relaciones, posiciones y acciones entre sus componentes, unificando un concepto amplio o global del objeto en cuestión, con la posibilidad de visualizarlo de manera esquemática.

Los elementos o componentes de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* son el enfoque, principios y características de la gestión, las dimensiones de gestión y sus apoyos.

1. Enfoque

El enfoque de gestión que se propone para este modelo tiene su base en las características del modelo democrático, mismo que promueve la toma de decisiones en corresponsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas, sustento de relaciones de apertura y flexibilidad entre actores y prácticas que toman en cuenta la diversidad y la atención diferenciada con el involucramiento de la sociedad. Este enfoque pretende dinamizar la acción cotidiana de los actores educativos hacia nuevas formas de relación y renovadas prácticas, las cuales posibilitan colocar a la escuela y el aula en el centro de las decisiones, como medios para el logro de los aprendizajes esperados. Un antecedente importante que alinea los contenidos de la supervisión es el MGEE.

La escuela es una unidad básica del sistema educativo y un espacio institucional donde concurren estudiantes, profesores, directores y padres de familia, principalmente, con un objetivo común: el aprendizaje. Por este motivo, la gestión de la supervisión enfoca la misión educadora de la escuela en contribuir a que ésta lo haga mediante procesos sistemáticos de asesoría y de acompañamiento.

⁷⁴ SEP/SEB, *Educare. Renovación educativa*; p. 10.

La escuela y la supervisión escolar efectuar procesos sistemáticos de reflexión, intercambio, evaluación y planeación para mejorar sus acciones y resultados; en ello resulta fundamental la asesoría proporcionada por la supervisión, misma que requiere conocer a cada escuela en su singularidad y orientar, de manera diferenciada, su transformación o mejora. No obstante lo que se requiere perfeccionar en la escuela, la supervisión también es sujeto de reflexión, intercambio, evaluación y planeación para generar intervenciones pertinentes y oportunas.

La transformación en los centros escolares considera impulsar nuevos estilos para gobernar y administrar la escuela de manera democrática, otras formas de ejercer la autoridad y activar mecanismos para la toma de decisiones de manera compartida y para trabajar en los procesos pedagógicos de manera colegiada y colaborativa con la comunidad.

El enfoque que orienta la nueva gestión de la supervisión escolar busca que las prácticas y relaciones de los actores que desarrollan funciones de supervisión transiten de formas burocráticas y administrativas a prácticas y relaciones más democráticas; de acuerdo con Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia, se ejemplifica dicha transición:

1. Del control y verificación del cumplimiento de la norma legal o administrativa por sí misma al apoyo de los procesos escolares y docentes, a través de la asistencia técnica, el monitoreo y la evaluación de docentes y de la gestión escolar e institucional.
2. Del aseguramiento de la prestación del servicio educativo, privilegiando la eficiencia en el uso de los recursos, en un horizonte homogéneo, al apoyo de los procesos escolares para asegurar la eficacia y el logro educativo, en un horizonte que reconoce la diversidad y singularidad de las escuelas.
3. Del trabajo individual del supervisor que privilegia la función de enlace entre las necesidades de la administración educativa y el quehacer de las escuelas, al trabajo colectivo, en equipo con sus pares y con los directores, privilegiando la atención a las necesidades de la escuela, de los maestros, de los alumnos e indirectamente de los padres de familia y de la comunidad.
4. De formas de trabajo rutinarias, burocráticas y subprofesionalizadas que se apoyan en la relación jerárquica con las escuelas, basada en posición de

autoridad, a formas colegiadas de diálogo y acompañamiento a las escuelas, creativas y profesionalizadas; sin relaciones jerárquicas tradicionales, sino basadas en el liderazgo.

El análisis de los elementos señalados permite identificar las características de la nueva gestión de la supervisión, las cuales refieren generar organizaciones de aprendizaje donde las relaciones y prácticas de los actores educativos se dinamizan en función de la inclusión y la participación activa, de la reflexión, del diálogo informado, de las relaciones horizontales, del trabajo colaborativo, del liderazgo compartido y de la participación social responsable; todo, enmarcado en los principios de corresponsabilidad en la toma de decisiones, transparencia y rendición de cuentas.

Es importante señalar que *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* no atiende por sí mismo el gran reto que significa una nueva gestión de la función supervisora, tan sólo es un referente que pretende mostrar que hoy se necesita gestionar la educación de manera distinta y que para ello es fundamental definir políticas educativas que atiendan la formación permanente de las figuras que ejercen la función supervisora, así como de aquellas que pretenden acceder en el corto, mediano y largo plazo al ejercicio de la función.

Implementar el modelo de gestión propuesto para la supervisión escolar implica, entre otros factores, procesos de formación permanente que desarrollen competencias profesionales para aplicar en su hacer cotidiano una gestión que asegure lo fundamental: el logro educativo.

2. Principios que orientan la gestión educativa

Como se ha mencionado, la nueva gestión que se ha propuesto para las escuelas y, por ende, para la gestión supervisora tiene su base en los principios del modelo democrático. Las tendencias internacionales y los marcos de la política educativa que se han implementado desde los años 90 ponen énfasis en la conformación de sociedades cada vez más democráticas. En ese propósito, la escuela no es ajena; por el contrario, representa el espacio idóneo para la formación de ciudadanía, en el entendimiento de sus derechos y de sus responsabilidades.

Por ello, la propuesta del modelo para la gestión supervisora retoma los principios clave que orientan las prácticas y las relaciones de los actores educativos.

Los principios a los que se hace referencia son autonomía para la toma de decisiones, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Autonomía para la toma de decisiones. Este principio implica que cada persona y cada organización tengan la facultad para tomar decisiones que les permitan cumplir con la misión encomendada. Para el caso de la supervisión —como organización específica y como parte de una mayor, que es el sistema educativo—, el principio de autonomía se relaciona de manera directa con el desempeño de los miembros del colectivo escolar, aplica cuando el equipo de supervisión se reconoce con la capacidad para autorrevisar su trabajo cotidiano, a partir de la situación específica de las escuelas de su zona y, con base en ello, establece acuerdos y compromisos para implementar estrategias y acciones que le permitan atender las necesidades y prioridades educativas de sus escuelas, considerando como criterio fundamental asegurar el logro educativo de todos los alumnos de la zona. Esta condición de autonomía escolar implica un importante respaldo institucional.

Corresponsabilidad. Parte del reconocimiento de que en una organización, cada integrante asume la responsabilidad por las decisiones que en colectivo se producen, conlleva la disposición y el compromiso de todos los involucrados para revisar de manera sistemática lo que se hace o deja de hacerse, individual o colectivamente, y para asumir en corresponsabilidad el impacto de sus decisiones y labores en los resultados educativos obtenidos en las escuelas de la zona. Una supervisión corresponsable con las escuelas de su zona se asume como de los procesos y resultados obtenidos, independientemente de las satisfacciones que éstos aporten.

Transparencia. Se relaciona con el hecho de mostrar con claridad lo que se hace y lo que se logra en la zona escolar. También se asocia con evidenciar la forma de administrar los recursos humanos, materiales y financieros de la zona escolar, con equidad y apoyar u orientar a las escuelas para que adopten en su cultura escolar la transparencia de sus procesos y resultados.

Rendición de cuentas. Es fundamental en una organización con tendencias democráticas, pues reconoce como parte de sus responsabilidades informar a la sociedad de los propósitos planteados, las estrategias y acciones emprendidas y los logros obtenidos. La supervisión como organización responsable y corresponsable de los procesos y de los resultados educativos de las escuelas, también es sujeto de rendición de cuentas; es importante que logre acuerdos con las escuelas sobre los objetivos a alcanzar al inicio de cada ciclo escolar, considerando las características

propias de cada escuela, para que durante el ciclo escolar o al final del mismo pueda evaluarse el desempeño que ha dado lugar a los resultados esperados, y debe informarse abiertamente a la comunidad educativa. El proceso de rendición de cuentas clarifica lo que es fundamental lograr, para luego informar sobre los logros alcanzados a partir de lo realizado.

3. Características de la gestión educativa

En el contexto actual de cambios constantes y vertiginosos, todas las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, empresariales y de servicios, entre otras, de carácter nacional e internacional, han tenido la necesidad de revisar sus propósitos y su misión en la sociedad; igual que sus formas de organización y su funcionamiento, con el propósito de reducir la incertidumbre del entorno.

Muchas organizaciones han ajustado sus objetivos, han propuesto estructuras más flexibles y han logrado posicionarse frente a los cambios sociales de modo relevante. Otras, conservan sus viejas estructuras y sus objetivos como si nada pasara; sus proposiciones se tornan obsoletas, y tienden a la desaparición o a la supervivencia. Los sistemas educativos no escapan a esta situación general.

Al considerar lo anterior, el gran desafío es el replanteamiento de la misión de las organizaciones, definida por su razón de ser en la sociedad; la construcción de una nueva visión que oriente el desempeño; la búsqueda de nuevas formas de organización; de relaciones y prácticas mucho más flexibles, que permitan encarar los entornos de permanente cambio, así como propiciar el desarrollo de sociedades cada vez más democráticas, con bases sólidas en la toma de decisiones, en la corresponsabilidad, en la transparencia y en la rendición de cuentas.

Los sistemas educativos han entrado en este escenario de replanteamientos; han cuestionado sus finalidades, sus alcances y su organización. Se han expuesto también a las nuevas competencias y a las capacidades requeridas para desarrollar en quienes tienen a su cargo los procesos de gestión educativa.

Son múltiples los saberes que están transformando el mundo y cada aspecto de la vida cotidiana. La educación se alinea en la misma dirección de la odisea del mundo moderno, tiene que revolucionar las formas tradicionales de enseñanza, mejorar sus procesos y resultados, desarrollar competencias para la vida contemporánea, en aras de la formación de los ciudadanos que demanda la sociedad y el

mercado de trabajo. Hoy, el reclamo a la escuela es formar hombres y mujeres con amplio conocimiento, con capacidad creativa e innovadora.⁷⁵

La responsabilidad por la mejora de la educación es tarea fundamental de todos los involucrados en el sistema, de manera particular de la supervisión, por su cercanía con la escuela. Para que la supervisión contribuya a lograr mejores procesos y resultados, es importante precisar cuáles son las características de la gestión que impulsa.

Incluyente y participativa. Inclusión es una actitud que abarca escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de otros, pero también es un proceso inacabado y continuo; se trata de una práctica que parte de reconocer a las personas, sus necesidades y sus diferencias para construir con ellas a partir de un proceso participativo. El desarrollo de una cultura incluyente en el ámbito educativo lleva implícita la participación activa de toda la comunidad educativa: jefes de sector, supervisores, asesores técnicos, personal directivo, docente, administrativo escolar, alumnos y padres de familia.

Es importante construir acuerdos que regulen la colaboración de cada integrante del equipo colegiado, considerar todas las opiniones y aportaciones, por diferentes que sean, para tomar decisiones en beneficio del aprendizaje de los alumnos y de los propósitos educativos. Se trata de promover la contribución activa de los miembros del grupo, así como la participación corresponsable en la toma de decisiones organizativas, en la transparencia y en la rendición de cuentas. La inclusión es posible, sólo si se reconoce la diversidad. Las diferencias entre las personas varían según la situación socioeconómica, la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, la región y otros aspectos que denotan la multiculturalidad.

Reflexiva. Sugiere el espacio de reflexión en la acción; es decir, la revisión constante de la práctica profesional de quienes desarrollan funciones de supervisión, asesoría, dirección y docencia, para asegurar el alcance de los propósitos planteados. Se analizan los resultados que se obtienen, a partir de la aplicación de un plan estratégico en las escuelas de la zona y de la forma en que se resuelven determinadas situaciones para hacer eficientes los procesos educativos de la supervisión y de la escuela. Una acción reflexiva implica tomar a la práctica como objeto de estudio,

⁷⁵ José Amar, *La función social de la educación* [en línea]; pp. 74-85.

para reconocer sus alcances y mejorarla de manera sistemática. La reflexión no es un proceso de evaluación formal, pero sí un modo de observar críticamente el quehacer cotidiano.

Diálogo informado. Como mecanismo que posibilita la comunicación y el intercambio crítico y propositivo entre pares (coordinadores, supervisores, docentes, directores, asesores o integrantes del equipo de supervisión), para favorecer la expresión de ideas y opiniones para establecer acuerdos, definir objetivos, estrategias y metas para mejorar la comunicación e interacción entre los distintos actores educativos. Refiere a “saber de qué se habla y no sólo de suponer”, la comunicación inteligente se alimenta de información. Dialogar con los otros permite la exploración de sus ideas, así como el conocimiento de uno mismo. Este proceso, sin duda, contribuye a dejar atrás la imposición de opiniones para obtener acuerdos producto de la reflexión, el diálogo y la información, mejorando la respuesta del equipo de trabajo.

Relaciones horizontales. Es importante que la interacción entre los miembros del grupo de supervisores y asesores técnicos sea entre pares. Hoy conviene establecer relaciones horizontales de trabajo para el desarrollo de actividades que enriquezcan la dinámica grupal. Una relación horizontal favorece el clima para dialogar, aprender, expresar comentarios y propuestas, y para generar ambientes de confianza que permitan potenciar las capacidades individuales y colectivas. Es necesario superar la cultura de la jerarquía y de la verticalidad; su transformación establece estrecha relación con conceptos de colaboración, solidaridad y participación.

Trabajo colegiado y colaborativo. Una actitud de motivación y apertura que integra el potencial del equipo en el trabajo colectivo, a través de la cual, los supervisores y asesores realizan análisis, evaluaciones, acuerdos, debates, negociaciones, discusiones intelectuales o académicas entre pares; asimismo, lo promueven en el interior de las escuelas como un recurso para establecer acuerdos y tomar decisiones con los directores y maestros. El trabajo colegiado implica un alto nivel de compromiso y responsabilidad de cada uno de los integrantes del equipo de supervisión y de los integrantes de la comunidad escolar en los diferentes momentos de participación.

Liderazgo compartido. La función directiva de los supervisores requiere una coordinación académica profesional y flexible con su equipo para guiar las actividades; es decir, la autoridad se ejerce como una forma de gobierno desde la perspectiva de un liderazgo compartido. Para lograrlo, es sustancial reconocer el potencial intelectual

tual y práctico de cada integrante del equipo de trabajo, de la importancia de valorar sus aportaciones como relevantes en la toma de decisiones y para conducir la organización, al partir de principios y valores que destaquen la horizontalidad y corresponsabilidad en las relaciones que caracterizan a la nueva gestión institucional.

Fomenta la participación social. En los procesos de desarrollo social, entre ellos la educación, resulta esencial la participación de los padres de familia en los asuntos relacionados con el aprendizaje de sus hijos. En esta nueva gestión institucional, la participación social es indispensable; para que ocurra, es fundamental abrir espacios para la constitución de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), instancia que puede conformarse con las Asociaciones de Padres de Familia, con las Autoridades locales y con las organizaciones de la sociedad civil, entre otros grupos. La supervisión orienta al colectivo escolar acerca de la integración formal, la organización de su estructura y su funcionamiento, de tal manera que acompañe a las escuelas en el diseño de estrategias para el logro de sus objetivos y de sus metas planificadas, así como, para generar redes de colaboración que apoyen y contribuyan a mejorar el servicio educativo.

En una sociedad como la mexicana, donde la democracia necesita afianzarse desde la formación de las personas, el proyecto educativo tendrá que vincularse con la atención a la demanda de mejorar la convivencia pública. La democracia necesita ciudadanos cuya identidad esté constituida sobre la base de los derechos y los deberes fundamentales: el respeto a la vida, la tolerancia, la libertad, la legalidad, entre otros. La escuela pública constituye el ámbito de construcción de la identidad ciudadana. La interacción cotidiana entre alumnos y maestros es el espacio de aprendizaje práctico de la ciudadanía y de la democracia.

Formar para la convivencia democrática requiere aprender a valorar y respetar las diferencias; ser incluyente y permitir la participación en las decisiones de aquellas personas que forman parte de la comunidad escolar; construir una visión y un plan de mejora con propósitos y metas comunes; establecer acuerdos y compromisos para la ejecución del plan, además, aprender a solventar los conflictos con base en el respeto, entre otras acciones de relevancia, para instalar procesos más democráticos en la escuela y en el sistema educativo.

Ante estos retos, situar la política educativa en razón de la escuela y de sus miembros demanda una gestión distinta, que permita establecer relaciones inteligentes, eficaces y eficientes para el logro de los propósitos educativos, en las

cuales la mesoestructura, —compuesta principalmente por la supervisión e instancias de asesoramiento y apoyo a las escuelas—, es el punto de contacto entre el sistema y los docentes, directivos, alumnos y la comunidad escolar.

Las funciones asignadas a la supervisión escolar son de gran influencia en las decisiones y en acciones que desarrollan los actores educativos; no es suficiente para atender los retos actuales de la sociedad del siglo XXI.

Cuando se trata de concretar las reformas educativas, la posición intermedia de la supervisión es una pieza clave para poner en tierra firme los propósitos a conseguir. Los supervisores son quienes conocen las potencialidades y las necesidades reales de las escuelas y quienes, en un tramo de la operación, traducen las reformas educativas en acciones concretas.

La transformación de la escuela hacia una profunda reconstrucción democrática de su cultura es un proceso inminente; las circunstancias que se originan del estado económico, social y cultural que prevalece en el país, y su constante dinámica de cambio y mejora en la calidad de los sistemas de producción, demandan la constitución de una escuela pública que responda a los nuevos retos de la sociedad mexicana, cuya base sólida es permeada por valores institucionales que orientan la práctica cotidiana de la comunidad educativa. De la misma manera, en la mejora de los procesos democráticos hay que garantizar la igualdad de oportunidades para todos, no sólo en el acceso y la permanencia, sino en la calidad de la educación que reciben. Además, implica ser corresponsable en las decisiones, en la transformación del trabajo cotidiano y en la rendición de cuentas, como principios básicos de una gestión democrática.

En este sentido, se necesita pensar en una supervisión que asesore, oriente y acompañe a las escuelas de su zona escolar, para que se asegure el aprendizaje de todos los estudiantes, se favorezca la participación y el involucramiento responsable de todos los actores, lo cual implica el diseño de programas de formación profesional para acceder al cargo y fortalecer su desempeño cotidiano.

Es fundamental la participación comprometida de la supervisión escolar, con el fin de constituirse en una estructura educativa cercana a la escuela, a sus procesos y resultados, con diversos canales de comunicación sustentados en la confianza, en el respeto y en la tolerancia, donde el intercambio profesional abra las oportunidades de mejora y cambio educativo.

Para ello se requiere proponer a la supervisión un replanteamiento de su gestión, en la cual se valoren los asuntos pedagógicos en la misma medida en que los administrativos, situación en la que es necesario establecer un equilibrio, con objeto de facilitar los procesos de cambio, mejora o transformación escolar.

4. Dimensiones de la gestión para la supervisión

Éstas constituyen una convención que se utiliza para analizar el tipo de prácticas que se desarrollan en las organizaciones educativas —como producto del tipo de relaciones que existen, de las decisiones que se toman y de los acuerdos que se atienden—. Son útiles para analizar la acción cotidiana de la supervisión y sus intervenciones en las escuelas y guardan relación estrecha con el campo de acción que se analiza.⁷⁶

Para desarrollar este apartado se toma como referente la propuesta del *Programa Escuelas de Calidad*, que —a través la metodología (Plan Estratégico de Transformación Escolar/Programa Anual de Trabajo)—, utiliza las dimensiones de la gestión escolar para observar, analizar y organizar su dinámica cotidiana, con el fin de proponer —con base en lo identificado— un plan de acción de mediano plazo que atienda a la situación de la escuela. En ese mismo sentido, para analizar la acción diaria de la supervisión y de las escuelas —como su objeto de estudio—, se propone la revisión por dimensiones, mismas que orientan las tareas que le compete realizar.

Las dimensiones de la gestión de la supervisión escolar son organizativa, pedagógica-curricular, administrativa, de participación social y de política educativa, retomada de la propuesta del INEE.⁷⁷

Para el caso de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* se proponen cinco dimensiones, con objeto de situarse en línea directa con las diferentes tareas que la supervisión realiza:

⁷⁶ El Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar no es prescriptivo ni sustituye la normatividad vigente en la materia. La división de las diferentes tareas en dimensiones tiene la finalidad de agilizar y organizar las actividades en el ámbito escolar, con fines de mejora del servicio educativo.

⁷⁷ INEE, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*; p. 300.

Dimensión pedagógica-curricular

Tiene como propósito revisar, analizar y observar las acciones que emprende la supervisión escolar, para dar respuesta oportuna y pertinente a las necesidades y prioridades educativas de las escuelas. Refiere las condiciones, recursos y tiempos para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes implementan con sus alumnos para el logro de los propósitos educativos, enmarcados en el plan y programas de estudio vigentes.

Además, considera las orientaciones relativas al mejoramiento del liderazgo académico de directores escolares y docentes, mediante la asesoría y el acompañamiento directo, para centrar su atención en la mejora permanente de las prácticas pedagógicas o de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.

Para analizar la situación de la supervisión es necesario revisar los dominios que se tienen acerca de los enfoques de enseñanza vigentes, el conocimiento, uso y aprovechamiento de los materiales de alumnos y profesores; la noción de las planeaciones didácticas, las formas de evaluación y los enfoques con los que se lleva a cabo; las visitas a las escuelas con propósitos académicos, las estrategias de capacitación y actualización que tienen los maestros, así como la información del contenido de las planeaciones de las escuelas y cómo éstas contribuyen al mejoramiento del logro educativo. Para atender lo anterior es necesario:

Con el equipo de supervisión

- Establecer el trabajo colegiado para el intercambio académico y la definición de los propósitos de la asesoría y el acompañamiento que garanticen el manejo de los enfoques curriculares de acuerdo con el nivel y modalidad de educación básica.
- Conocer las condiciones específicas de cada escuela, en términos del logro educativo para planear, de acuerdo con las escuelas, su mejora permanente.
- Contribuir en la programación pertinente de programas y proyectos estatales y federales, de acuerdo con las necesidades y contexto de las escuelas y de la región.
- Propiciar el intercambio entre directores y equipos de supervisión para analizar la información de las escuelas de la zona escolar.

- Asegurar que las acciones y propuestas de asesoría que se apliquen en la zona y región contribuyan al logro de los propósitos educativos de la educación básica.
- Analizar la pertinencia de los programas y proyectos federales, estatales y comunitarios que operan en las escuelas, y si éstos aplican bajo el concepto de equidad.
- Analizar la pertinencia de las iniciativas relacionadas con atención de convocatorias, concursos, participación en programas y proyectos diversos; en el desarrollo de campañas y festivales, que en ocasiones distraen y ocupan el tiempo de clase para su preparación, sin beneficiar, en muchos casos, el aprendizaje de los estudiantes y afectando la mejora del logro educativo.
- Convocar a reuniones académicas del Consejo Técnico de Zona Escolar.⁷⁸

Con las escuelas

- Garantizar los servicios de apoyo académico a los planes de la zona escolar a través de la asesoría y el acompañamiento sistemático con equidad; es decir, apoyar más de cerca a las escuelas que más lo necesitan.
- Detectar las necesidades de formación de docentes y directivos para iniciar o desarrollar su gestión.
- Asistir a reuniones académicas del Consejo Técnico Escolar.
- Analizar y acordar los programas y proyectos, así como las iniciativas, en los que es necesario participar, sin descuidar lo sustantivo: el aprendizaje de los alumnos.
- Asegurar el aprendizaje y logro de los propósitos de la educación básica.

⁷⁸ En algunas entidades federativas, el equipo de supervisión está conformado por el supervisor y sus apoyos técnicos, en algunos casos; en otros, pedagógicos. Asimismo, se considera equipo de supervisión al conjunto de autoridades que ejercen la función supervisora: jefe de sector y jefe de enseñanza, este último en el nivel secundaria.

Cabe recordar que el trabajo colegiado es un apoyo fundamental en la organización y dinámica de los equipos de supervisión, en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares y en los Consejos Técnicos de Zona.

Dimensión organizativa

Integra los elementos de la organización y el funcionamiento de la supervisión: tareas y funciones que realiza, cómo las realiza, cómo organiza el trabajo y de qué manera utiliza el tiempo en la atención de cada escuela de la zona; asimismo, tiene que ver con cómo se evalúa y diseña su plan de mejora y de intervención en las escuelas de la zona.

Con el equipo de supervisión

- Revisar los mecanismos e instrumentos que utilizan para organizar las acciones de supervisión escolar, su pertinencia, alcances y limitaciones, en función de las necesidades y prioridades educativas escolares y cómo lo concretan en un ejercicio de planeación con visión de futuro.
- Reflexionar acerca de cómo equilibran el tiempo que se destina a asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos, de participación social y laborales, así como la asignación de actividades para la atención de responsabilidades con las escuelas de la zona.
- Analizar las formas de comunicación que prevalecen en el equipo y de sus integrantes con el personal de las escuelas de la zona, el nivel de confianza que existe entre la comunidad educativa para atender las acciones que promueve la supervisión escolar en favor de la mejora del logro educativo de cada escuela y el clima que propicia para el trabajo colaborativo.
- Analizar y valorar los usos y costumbres que prevalecen en las prácticas de los actores escolares, sus formas de organización, las comisiones y su utilidad para la mejora permanente del aprendizaje.

Con las escuelas

- Reconocer las formas de organización y funcionamiento que existen en las escuelas de la zona, los tipos de liderazgo, los niveles de trabajo colaborativo, la relación con los padres de familia y otros miembros de la comunidad, los climas de trabajo y confianza, la transparencia y la rendición de cuentas de sus procesos y resultados, así como que todos estos aspectos muestren la singularidad de cada plantel y la necesidad de generar estrategias diferenciadas para cada caso.
- Aplicar los principios de la organización escolar que se promueven desde el Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar: liderazgo compartido, trabajo en equipo colaborativo, corresponsabilidad en la toma de decisiones, planeación estratégica participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable, transparencia y rendición de cuentas.
- Analizar, valorar y orientar los usos y costumbres que prevalecen en la organización, los beneficios que aportan las comisiones, la manera en que se llevan a cabo y su impacto en la formación de los alumnos.
- Conocer y orientar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de la planeación de la escuela.
- Analizar las formas de gobierno en los centros educativos, los conflictos generados en ellas, las relaciones entre actores escolares, las relaciones laborales y las funciones del personal administrativo y docente.
- Asesorar para la conformación y operación de las organizaciones internas: Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), Asociaciones de Padres de Familia (APF) y Consejo Técnico Escolar (CTE).

Dimensión administrativa

Esta dimensión tiene relación con la organización de recursos humanos, financieros y materiales con los que cuenta la supervisión para otorgar el apoyo a las escuelas; la forma como asegura la aplicación de normas y reglamentos; la transparencia de los recursos que ingresan; la coordinación con las autoridades educativas y las

escuelas para gestionar apoyos; mantenimiento de los bienes muebles e inmuebles del plantel; la seguridad de las personas y de los bienes escolares; la administración de la información de la escuela y de los alumnos (registro, control escolar, estadísticas, entre otros); el resguardo de la documentación oficial.

Con los equipos de supervisión

- Identificar la situación de los asuntos administrativos de cada una de las escuelas de la zona para orientar su atención en los casos donde existen deficiencias, de acuerdo con los rubros mencionados.
- Diseñar estrategias e impulsar acciones que garanticen la operación de los servicios escolares con regularidad y eficiencia.
- Promover que cada escuela cuente con la documentación reglamentaria, en un marco de transparencia y de rendición de cuentas.
- Asegurar que la administración de los recursos humanos, materiales y financieros se otorguen con equidad.
- Realizar acciones administrativas en lo relativo a certificados y validación de recursos financieros. Llevar a cabo el trámite de oficios recibidos y emitidos, sistematizar datos estadísticos, llevar un registro del personal e inventario de bienes y materiales educativos de la zona.

Con las escuelas

- Promover el cumplimiento de lineamientos y reglamentos vigentes.
- Orientar a las escuelas respecto de la administración de los recursos materiales y financieros para su efectiva aplicación, transparencia y rendición de cuentas.
- Asesorar a las escuelas en el uso efectivo del tiempo escolar: cumplimiento del calendario, de jornadas completas y del tiempo efectivo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Asesorar sobre la documentación oficial y los procesos administrativos necesarios para respaldar la educación que ofrece la escuela.

Comunitaria y de participación social

Es la dimensión en la que participa la comunidad educativa y la sociedad para el enriquecimiento de los procesos educativos en las escuelas de la zona. El supervisor es uno de los responsables de que esto suceda.

Con los equipos de supervisión

- Atender las situaciones que involucran a los padres de familia o tutores y a la comunidad.
- Conocer los lineamientos generales de operación de las organizaciones internas de la escuela.
- Asesorar sobre los requerimientos que en esta dimensión son motivo de inquietud o dificultad.
- Respalda la participación de los padres de familia y tutores en los asuntos escolares para su mejoramiento.

Con las escuelas

- Promover que en las escuelas de educación básica se constituyan los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) y que en coordinación con las Asociaciones de Padres de Familia (APF) participen de forma corresponsable en el desarrollo de las acciones del centro escolar para beneficiar fundamentalmente a los estudiantes y demás actores escolares.
- Mantener una interacción entre las distintas instancias sociales y gubernamentales: escuelas, instituciones, autoridades y asociaciones, con el fin de orientar y fortalecer la gestión escolar, para asegurar la calidad de los servicios educativos que ofrecen.
- Impulsar la vinculación de la escuela con la comunidad, conocer el contexto social y cultural para gestionar y operar programas y proyectos educativos y de apoyo a la comunidad, a través de la vinculación interinstitucional para el mejoramiento social.

- Orientar sobre la integración de los Consejos, la organización de su estructura y de su funcionamiento, de tal forma que la participación de los padres y madres de familia y tutores se active con el respaldo de los actores escolares, además de generar redes de colaboración que apoyen y contribuyan a mejorar el servicio educativo.
- Promover la transparencia y la rendición de cuentas como mecanismos de comunicación social.

Dimensión política educativa

Tiene que ver con la razón de ser de la supervisión desde sus orígenes. La función supervisora debe garantizar y dar seguimiento a la instalación e implementación de la política educativa vigente, a las reformas curriculares, así como promover las transformaciones educativas que propone el sistema; además, hacer cumplir los acuerdos nacionales y la operación de programas y proyectos especiales. También se relaciona con el seguimiento, control y concertación respecto de las políticas laborales dentro del magisterio; influye en la toma de decisiones de las autoridades educativas y gremiales sobre diferentes problemáticas político-laborales. "Alude al seguimiento, vigilancia y control que se ejerce para que se cumplan de manera efectiva los cambios y las reformas que se imprimen a partir de la normatividad, de los programas y de las estrategias educativas de los gobiernos, así como de los acuerdos con el magisterio en materia laboral".⁷⁹

De acuerdo con lo anterior, lo que se busca es reorientar las formas como se han llevado a cabo para asegurar su desarrollo en favor de las escuelas y de los alumnos, razón de existencia del Sistema Educativo Nacional.

Con los equipos de supervisión

- Conocer y comprender con amplitud las políticas educativas vigentes para su socialización en la zona escolar.

⁷⁹ Tapia y Zorrilla, *op. cit.*; p. 305.

- Dominar el enfoque del Plan y programas vigentes de la educación básica y conocer las reformas educativas que se plantean para su operación en el sistema y en las escuelas.
- Dar seguimiento a la implementación de las reformas y evaluar su impacto para apoyar a las escuelas que enfrenten más dificultades.
- Conocer ampliamente los contenidos de los programas y proyectos federales y estatales para su implementación en las escuelas, bajo el principio de equidad.
- Dar seguimiento a la operación de los programas y proyectos federales y estatales que se operan en las escuelas de la zona.
- Analizar las iniciativas que se han propuesto a las escuelas, y que por tradición realizan muchas veces anteponiéndose a la razón fundamental de la formación de todos los alumnos, para concentrarse en atender las políticas educativas con mayor pertinencia y relevancia.

Con las escuelas

- Asegurar que reciban la capacitación, asesoría y acompañamiento respectivo para la implementación de las políticas educativas, reformas, plan y programas de estudio.
- Asesorar a las escuelas para la realización del seguimiento y de evaluación en la implementación de las mismas.
- Identificar las aportaciones al aprendizaje y al logro educativo de los programas y de los proyectos que operan en las escuelas.
- Analizar y orientar los asuntos relativos a los conflictos laborales, situaciones jurídicas, entre otros, que se presentan en las escuelas, considerando como criterio fundamental para la toma de decisiones el beneficio de los alumnos y el aseguramiento del logro de los propósitos educativos del nivel, en particular, y de la educación básica, en general.

5. Apoyos de la gestión supervisora

Los apoyos a la gestión de la supervisión escolar pueden ser vistos también como herramientas,⁸⁰ porque son medios para poner en práctica determinadas acciones y procesos. Para impulsar nuevas formas de gestión en la supervisión escolar y en la escuela misma, es necesario poner en marcha procesos clave que contribuyan a lograr dicho propósito, acciones que, en su instrumentación y desarrollo, requieren el uso de medios o apoyos a su gestión.

Es importante destacar que *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* tiene como sustento el conocimiento del contexto social y cultural de las escuelas en su zona, cómo viven la dinámica cotidiana, cómo toman decisiones, cómo son sus prácticas y relaciones, cómo se organizan, cómo atienden los procesos relacionados con los alumnos y los padres de familia y, con ello, cuáles son los resultados que éstas obtienen, para diseñar su intervención en aras de contribuir a mejorar y transformar, tanto la gestión escolar como la propia. Cabe señalar que esta propuesta es sólo un referente que implica varios asuntos, como la formación para la profesionalización de la función supervisora.

La puesta en práctica de los apoyos que este modelo propone para gestionar mejores prácticas y relaciones educativas, implica el aprendizaje de nuevas formas de trabajo y de organización, basadas en liderazgo compartido; trabajo colegiado y colaborativo; evaluación continua; planeación estratégica; asesoría, acompañamiento y, en su caso, tutoría. A continuación se describen cada uno de los apoyos:

Liderazgo compartido

Antecedentes de la función directiva

Por décadas el sistema educativo se organizó mediante una forma centralizada: a través de circulares y de otras reglamentaciones comunicó las disposiciones que en materia educativa debían efectuarse en todo el país. De igual forma, autoridades educativas, supervisores y directores se dieron a la tarea de administrar y contro-

⁸⁰ Elena Bodrova y Deborah J. Leong, *Herramientas de la mente*; México; SEP, 2004; p. 3. En este texto, las autoras definen el concepto herramientas de la manera siguiente: "Una herramienta es algo que nos ayuda a resolver problemas, un instrumento que facilita la ejecución de una acción".

lar las instrucciones provenientes de la administración central. En 1992 se firmó el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, documento que permitió el proceso de descentralización o federalización, mediante el cual se crearon las secretarías estatales de educación en las 32 entidades federativas. No obstante, el proceso inicial referido no cambió. El mismo esquema de funcionamiento se trasladó a cada instancia estatal.

La fuerte evidencia acumulada del fracaso de este modelo organizativo lo está llevando a su agotamiento, ya que se trata de un modelo basado en la excesiva jerarquización, que promueve escasos niveles de participación de sus agentes involucrados, y que muestra una concepción reduccionista de la práctica educativa; parece, entonces, que su profunda transformación es un hecho obligado. En este sentido, una atenta lectura que circula sobre el tema, así como la documentación oficial [...], lleva a la conclusión de que se ha avanzado mucho sobre el tema de la construcción de modelos organizacionales que superen los viejos esquemas que habían rigidizado la vida en el seno de los establecimientos escolares.⁸¹

Pilar Pozner afirma que la organización centralizada ha dejado al descubierto su incapacidad para conducir con éxito las reformas educativas. Por ello, en la actualidad la tendencia apunta hacia la modificación profunda de la tradicional jerarquización del sistema para transitar a nuevos paradigmas organizacionales.

La transformación institucional debe alcanzar a las escuelas. Las competencias de los directivos se encarrilan en la misma línea del cambio, de suerte que sean capaces de permear los ámbitos de su trabajo: el supervisor a cada plantel de su zona y el director de escuela a su colectivo docente y a su comunidad escolar, a fin de que, desde el aula, evolucione la totalidad de la institución educativa.

Pozner desentraña las principales atribuciones que atañen a estas figuras directivas desde la tradición:

- Las acciones realizadas por los directivos escolares son del ámbito administrativo, y no específicamente pedagógicas.
- Los docentes son considerados como un factor más a administrar y organizar.

⁸¹ Pilar Pozner de Weinberg, *El directivo como gestor de aprendizajes*; p. 94.

- La planificación es la herramienta fundamental de la administración y de la organización escolar, pero pasó de ser un recurso instrumental, a la razón de ser de las acciones administrativas y directivas.
- En el modelo de organización centralizado y burocrático del sistema educativo, el nivel central concibe las normas, reparte los medios, y luego controla la puesta en marcha de esas disposiciones. La escuela ejecuta esas reglamentaciones en cada aula. La función de los directores y de los supervisores es velar por su cumplimiento.
- Los desarrollos teóricos de la administración y de la organización escolar han estado más ligados a las necesidades técnicas y prescriptivas del poder central, que a comprender la vida escolar.

Como podemos observar, las funciones que el sistema ha asignado a las figuras directivas están más relacionadas con las tareas de carácter administrativo, que con las de orden académico. Por supuesto que la mayoría de las iniciativas de innovación de tal organización buscan un justo medio entre éstas.

¿Qué se entiende por liderazgo compartido?

¿Por qué se propone que el supervisor escolar ejerza un liderazgo compartido? Primero habrá que considerar que la función directiva que realizan los supervisores requiere una coordinación académica, profesional y flexible con su equipo para guiar las actividades que implica evaluar la situación de las escuelas de la zona escolar para elaborar un plan de acción que contribuya a mejorar su desempeño y, al mismo tiempo, diseñar una participación acorde a sus necesidades.

La autoridad se ejerce como una forma de gobierno desde la perspectiva de un liderazgo compartido. Para lograrlo, es sustancial reconocer el potencial intelectual y práctico de todos los integrantes del equipo de trabajo, la importancia de sus aportaciones como relevantes en la toma de decisiones y conducir la organización partiendo de principios y de valores que destaquen la horizontalidad en las relaciones que caracterizan a la nueva gestión institucional.

El liderazgo compartido, en el marco de la gestión, alude a una autoridad de gobierno, ya que, de acuerdo con Bernardo Blejmar: “La gestión es un proceso

organizacional que requiere legalidad, la que le da el cargo, y legitimidad, la que le adjudican los dirigidos, avalando a quien ocupa ese mismo cargo”.⁸² Este autor considera como deseable que la autoridad de gobierno migre en liderazgo, y que son los dirigidos quienes otorgan ese lugar de poder que trasciende a la autoridad formal.

El liderazgo es, sin duda, otra forma de poder, pero no desde la posición de mando o de autoridad, sino desde la de un guía que aporta credibilidad al proceso de cambio, que camina junto con otros para lograrlo. No ordena, convence, acuerda y conduce. Además, es reconocido por el conocimiento que tiene de su organización. El liderazgo compartido es una forma de gobernar junto con los demás.

El liderazgo se considera como uno de los aspectos importantes de toda organización escolar. Hay quien lo define como “la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo”.⁸³

En el texto referido, se enuncian cuatro características del liderazgo: 1) la relacionada con la capacidad para usar el poder, dado que el supervisor es una autoridad designada por el sistema educativo; 2) capacidad para comprender al ser humano, pues todos tenemos diferentes fuerzas de motivación; 3) capacidad para inspirar el objetivo de la tarea en cuestión, en este caso el cambio o la mejora; 4) capacidad para propiciar un ambiente de respuesta a las motivaciones.

Guillermo Tapia describe los rasgos del enfoque del liderazgo transformacional, que para este Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar es importante revisar, con el fin de tener en claro sus aspectos relevantes, como apoyo teórico del liderazgo compartido.

El liderazgo transformacional es para quienes se concentran en lograr objetivos a largo plazo; tiene un código valoral que comparte con sus colaboradores; busca transformar las estructuras en las que opera y motiva a su equipo de trabajo para lograr un alto nivel de compromiso, no sólo para lograr las metas sino para desarrollarse profesionalmente.

⁸² Bernardo Blejmar, *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*; p. 23.

⁸³ Aurora Huerta Elizondo, *La nueva escuela II. Liderazgo y gestión escolar*, capítulo 15, México Paidós (Maestros y Enseñanza), 2001; apud Guillermo Tapia, *Para fortalecer el liderazgo directivo. Módulo de apoyo*; pp. 6-9.

Algunas características que definen a un líder transformacional:

- Integra al grupo hacia el logro de un propósito común.
- Tiene expectativas altas y positivas acerca de los otros.
- Busca elevar la confianza de los demás.
- Logra que las necesidades individuales coincidan con las de las escuelas.
- Son activos e innovadores en la búsqueda de soluciones frente a la problemática educativa.
- Suscitan lealtad a la institución y respeto.
- Poseen una orientación pedagógica clara.
- Se actualiza constantemente.
- Es agente de cambio.⁸⁴

Estas características dan sustento a la propuesta del liderazgo compartido. Cabe señalar que éste es un componente más del modelo de gestión que se propone para la supervisión escolar y sugiere otra forma de hacer las actividades. De ningún modo significa restar importancia al papel de autoridad educativa que tiene el supervisor escolar; al contrario, se enfatiza con el propósito de fortalecer el liderazgo directivo.

Filosofía del liderazgo compartido del supervisor escolar

El supervisor, como líder, comparte sus responsabilidades; es capaz de integrar alrededor de la construcción de un plan estratégico de zona a las personas que forman parte de su equipo de supervisión para formular en colegiado la visión, objetivos, metas, estrategias, acciones y valores que mejorarán su gestión en las escuelas de su zona, procurando siempre el predominio de los intereses colectivos, frente a los individuales.

⁸⁴ Tapia, *op. cit.*; pp. 8-9.

El supervisor, como líder del cambio, desarrolla la capacidad para movilizar a las personas con quienes colabora —equipo de supervisión, directores, docentes, padres de familia, alumnos y otros miembros de la sociedad civil— hacia la misma dirección u orientación. Este líder promueve la horizontalidad en las relaciones que establece, con el fin de mejorar la comunicación con sus pares y resolver las problemáticas escolares de manera coordinada, siempre a través de la asesoría como forma de atención y de la puesta en práctica de los principios del modelo de gestión.

El supervisor es forjador de consensos, con base en el diálogo, el ejemplo y la tolerancia para escuchar las diferentes opiniones y preocupaciones. Participa de forma activa y constante con todas las personas con quienes se relaciona, en beneficio de las escuelas. Se interesa por preparar a su equipo para estar a la altura de las circunstancias actuales y del futuro. Es creador de un ambiente propicio para el trabajo colegiado y compartido.

Cabe destacar que los problemas a los que se enfrentan de manera cotidiana los directivos de las escuelas no son fáciles de resolver. Por ello, el supervisor entiende la gestión como “un proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos”.⁸⁵

El supervisor, apoyado en su liderazgo, maneja los problemas escolares desde una perspectiva diferente; intenta obtener una solución positiva, en coordinación con el equipo de trabajo, que sirva a todos de experiencia y aprendizaje.

El líder parte siempre del compromiso. En el caso del supervisor, tiene dos que son esenciales: uno externo, con las escuelas de la zona que representa, con el plan que se propone desarrollar y con su equipo de trabajo; otro interno, consigo mismo, con los valores que lo caracterizan, con la responsabilidad que asume para conseguir sus objetivos y sus metas. En este sentido, se preocupa por la imagen que proyecta ante los demás, por ofrecer credibilidad, confianza, motivación y satisfacción.

Por ello, un supervisor que desea convertirse en un líder pone en práctica la autocrítica reflexiva para identificar sus debilidades y sus fortalezas, con objeto de utilizarlas como herramientas activas en pro de un mejor y continuo desempeño y para renovarse como profesional de la supervisión.

⁸⁵ *Ibidem*; p. 23.

Del mismo modo, debe entender que el liderazgo, más allá de ser un asunto de personalidad carismática congénita, o de convertir a la persona en héroe admirado y querido por sus subordinados o seguidores, es la capacidad de desarrollar competencias para definir con claridad el rumbo a seguir, dirigir al grupo de manera compartida y sin imposiciones, aun cuando los vientos estén en contra o el panorama parezca de lo más adverso al cambio.

Características del líder en la supervisión:

- Formula una visión de su zona escolar de manera colegiada, expresada en su Plan de acción.
- Detecta y gestiona la formación profesional de los profesores de las escuelas de su zona escolar.
- Comparte los objetivos y metas de su plan estratégico con los colectivos docentes y directivos.
- Busca apoyar la gestión de sus equipos, más que ocuparse en la rutina administrativa.
- Atiende la solución de los problemas, más que señalar culpables.
- Sabe escuchar y tiene en cuenta los intereses, las necesidades y las ambiciones de sus interlocutores.
- Refuerza el intercambio entre los integrantes del equipo de supervisión.
- Mejora la comunicación y crea una atmósfera más participativa.

El supervisor es el líder que ejecuta y comparte la operación de su plan estratégico de zona. Gestiona los recursos, organiza, delega responsabilidades y evalúa la realización de las acciones planeadas y su impacto en las escuelas.

El supervisor buscará la obtención de resultados positivos en su colaboración con las escuelas, tendrá presente que el líder se forma en la medida en que ponga en práctica los principios que lo sustentan. La reflexión sobre los alcances de esta práctica le permitirá adoptar nuevos mecanismos para mejorar este rol de forma más estructurada y coordinada con los actores con quienes interactúa, así como un apropiado desempeño profesional.

La presencia del supervisor en las escuelas ha de ser para orientar y animar el trabajo educativo de todos los días, es un componente necesario para lograr las metas de la educación nacional.⁸⁶

Trabajo colegiado y colaborativo

El trabajo colegiado es una estrategia impulsada desde principios de los años 90, como parte de la política educativa en la que se pretende que las escuelas transiten de una cultura individualista a una colaborativa.⁸⁷ Tiene como fundamento la participación organizada de los miembros de un equipo.

En el caso de la supervisión, puede estar integrado por su grupo de apoyo; por otros supervisores de zonas escolares de la misma región y por los directores de las escuelas, miembros de su Consejo Técnico de Zona, la única condición es que compartan la responsabilidad en los procesos de evaluación, planeación y ejecución de las acciones destinadas a fortalecer la calidad educativa.

El escenario ideal para el trabajo colegiado sería concebirlo como una necesidad y un derecho de todos los maestros, un espacio de indagación, de investigación y de acción pedagógica que potencie la exigencia de una formación interdisciplinaria, el trabajo en equipo y la construcción de una visión compartida (León Mollinedo, 2005).⁸⁸

El trabajo colegiado se considera una estrategia de análisis, reflexión, consulta y concertación, así como un medio para conformar un equipo académico capaz de dialogar, compartir conocimientos, experiencias y proponer soluciones a la problemática de las escuelas, en un clima de respeto, tolerancia y comunicación, para proporcionar una mejor atención a las necesidades de los miembros de la comunidad escolar: alumnos, maestros, directores y, de ser el caso, de los padres de familia.

⁸⁶ Margarita Zorrilla Fierro, propuesta de la investigadora en el marco la actividad *La supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la educación* [en línea].

⁸⁷ Laurencia Barraza Barraza, *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango* [en línea].

⁸⁸ *Idem.*

Al trabajar en forma colegiada, los supervisores pueden tomar conciencia de las necesidades de formación propias, de los directores y docentes, mismas que pueden atenderse a través de estrategias y de acciones específicas, y emprenderlas de manera coordinada. Para ello, conviene tener presente que:⁸⁹

- El trabajo colectivo es la base para plantear interrogantes que conduzcan a la reflexión, a la búsqueda de explicaciones y al diseño de propuestas de acción.
- Si bien la presencia del equipo de supervisión en las reuniones es importante, lo es de igual forma su participación, la cual tiene sustento en su experiencia e información precisa sobre el tema o temas a tratar.

Asimismo, el trabajo colegiado, como mecanismo de organización, pretende:⁹⁰

- Promover y fomentar la participación en los espacios de trabajo de la supervisión escolar, a partir de acciones de planeación, seguimiento y evaluación.
- Aumentar la eficiencia en el funcionamiento de los grupos de trabajo para posibilitar el análisis, la reflexión y el intercambio académico sobre la mejora del logro educativo.
- Constituir al trabajo colegiado como espacio para la investigación y la definición de propuestas integrales de gestión que permitan fortalecer los procesos educativos.
- Proporcionar a los equipos de supervisión la posibilidad para estructurar, socializar y planear su trabajo en grupo.

La finalidad del trabajo colegiado es el intercambio de información, la toma de acuerdos y decisiones que generen un impacto positivo en los ambientes educativos. Por ello, la participación de todos los involucrados en las reuniones será útil para conocer las experiencias que se obtienen, al instrumentar otras formas de realizar tareas en equipo.

⁸⁹ *Propuesta para el Desarrollo del Trabajo Colegiado en las Escuelas Normales* [en línea].

⁹⁰ SEP/Dirección General de Bachillerato, *Consideraciones para el trabajo colegiado*; pp. 1-5.

Cada grupo de trabajo colegiado se constituye con el total de miembros del equipo de supervisión, los cuales sesionarán periódicamente, de acuerdo con las necesidades propias de las escuelas de la zona; sin embargo, es indispensable programar las reuniones a lo largo del ciclo escolar, con el propósito de planear el trabajo a desarrollar por el equipo y evaluar los logros.

El trabajo colegiado aporta a los equipos de supervisión la oportunidad de ser partícipes de las acciones de mejora para las escuelas, les permite expresar puntos de vista, planear su intervención e involucrarse activa y colaborativamente en un amplio proceso de transformación. Al mismo tiempo, facilita una organización corresponsable para mejorar los resultados que obtienen las escuelas de una determinada zona o región.

Entre las características del trabajo colegiado están las siguientes:

1. Plantear objetivos concretos. Es fundamental tener presente la finalidad del trabajo grupal para no perder el sentido. Debe ser clara y compartida.
2. Sostener una relación horizontal. La organización de sus integrantes es entre iguales, sin jerarquías, con el fin de lograr un ambiente favorable a la participación de todos.
3. Fomentar una planeación estratégica. Visión sistemática de procesos grupales. Reconocer los entornos y posibilidades del grupo.
4. Demandar un ejercicio crítico. Reconocer en los miembros del grupo conocimientos especializados y un trabajo profesional que los posibilite para tomar acuerdos y analizar de manera crítica las propuestas y los resultados obtenidos.
5. Reconocer la pluralidad. Aprovechar la diversidad de conocimientos en un beneficio propositivo dentro del grupo.
6. Asumir un compromiso grupal. El grupo, al tomar decisiones y concretarlas en acciones, asume riesgos de carácter colectivo.
7. Tener un carácter integrador. Recurrir al uso del diálogo y la confrontación inteligente, para regular perspectivas y lograr acuerdos y consensos de responsabilidad colectiva.

8. Requerir la reflexión sobre la práctica. Los procesos deben ser revisados, reflexionados, analizados y retroalimentados para el correcto cumplimiento de los objetivos planeados.
9. Procurar la calidad del trabajo grupal. Cumplir con las acciones estratégicas de los procesos, en tiempo y en forma.⁹¹

Partes fundamentales del trabajo colegiado son el liderazgo, la cohesión interna, la heterogeneidad del grupo, las relaciones de solidaridad, apoyo, confianza y comunicación. Estas condiciones, presentes en todo colectivo, pueden ayudar; sin embargo, son tres los requisitos indispensables para que sus resultados sean positivos: participación entre iguales, compromiso y objetivos comunes, claros y precisos.⁹²

Colaboración y colegialidad

La colaboración es otro factor que contribuye al cambio educativo. Ante una realidad fundamentada en un modelo de organización de la administración escolar, cuyas características son “la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, lentitud de los procesos, pérdida irracional del tiempo, la pérdida de la calidad y la frustración personal”,⁹³ es necesaria la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, recomienda el IIEPE.

Para ello, un mecanismo indispensable es la colaboración y la colegialidad. Seguir el principio de la colaboración para el trabajo entre todos los integrantes de la comunidad escolar ocupa un lugar central, ya que mejora las relaciones entre maestros y de éstos con sus alumnos, entre los mismos estudiantes y entre las autoridades, hacia el interior de las escuelas y hacia afuera de ellas.

De acuerdo con el IIEPE, uno de los nuevos paradigmas es la colaboración, a la cual considera como articulador e integrador de la acción educativa, de la planeación, de la organización y de la cultura escolar; asimismo, como una respuesta

⁹¹ Fernando Molina López, *Taller de estrategias para el trabajo colegiado* [en línea].

⁹² María Eugenia Espinosa Carbajal, *El trabajo colegiado de los maestros. Reflexiones a partir de una investigación* [en línea].

⁹³ Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Ediciones Morata, 1996; *apud* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE), *Gestión Educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*; pp. 7-15.

productiva en un mundo donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas se intensifican.

La colaboración tiene un carácter prometedor, dice el texto del IIFE, en el contexto de un cambio o reestructuración educativa y parte de algunos principios, como los siguientes:

Apoyo moral. La colaboración contribuye en la búsqueda de soluciones, permite reconocer los aspectos más débiles de la organización y ayuda a que las personas superen los fracasos y las frustraciones que acompañan los cambios.

Mejora la eficacia. La colaboración favorece la mejora del aprendizaje de los alumnos, al elevar la calidad de la enseñanza de los profesores. Estimula y motiva el asumir riesgos, la puesta en marcha de estrategias docentes diseñadas en colaboración para la atención de diferentes problemáticas educativas; en este sentido, crece la confianza en la aportación de cada uno de los miembros de un grupo y favorece la retro-alimentación. Es un factor que fomenta la generación de climas apropiados para el aprendizaje, principalmente de los estudiantes, pero también de quienes participan en la comunidad escolar. En el caso de la supervisión, la colaboración es un aspecto más que favorece una gestión distinta, tanto en el interior de su equipo como en el desarrollo del trabajo con sus escuelas.

Reduce el exceso de trabajo. La colaboración permite compartir las cargas y presiones derivadas de las demandas de trabajo, de tal forma que éste se distribuya. El dirigente o líder de un grupo no es el único responsable de todo el peso, por ello se habla de desarrollar la corresponsabilidad.

Asertividad política. La interacción entre maestros se da con mayor seguridad y confianza en sí mismos, gracias a la colaboración, pues esta propicia, además, un clima de trabajo para reflexionar sobre la pertinencia de adoptar algunas de las múltiples innovaciones que llegan a la escuela, entre otras cuestiones relevantes para la vida escolar.

Capacidad de respuesta de la organización. Con la incorporación de la comunidad educativa en un proceso cooperativo se refuerza al grupo y su capacidad de respuesta también, ya que se reúnen los conocimientos, la pericia y las diferentes capacidades del mismo, al posibilitar la estructuración de respuestas de una manera más expedita.

El trabajo colaborativo sirve para lograr la sensibilización del equipo de supervisión hacia el cambio educativo, reconocerlo como un proceso de perfeccionamiento continuo, apropiación gradual y de impacto a mediano plazo. *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* busca ser también un medio que propicie la participación de las personas relacionadas con la escuela, en la difícil tarea de transformar el modelo de organización que ha funcionado desde el siglo pasado.

Evaluación y seguimiento

La importancia de la evaluación es amplia. En el enfoque tradicional, se utiliza como proceso de medición del aprendizaje o del conocimiento adquirido, a través de diversos mecanismos para obtener una calificación o acreditación. La perspectiva actual, coherente con el modelo de gestión para la supervisión, considera la revisión de los procesos y acciones emprendidos, apoyados en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios fundamentados sobre las acciones para tomar decisiones y mejorar los resultados e impactos para formular recomendaciones sobre el curso de las acciones presentes y prever las futuras.⁹⁴

La evaluación es una herramienta de acceso al conocimiento de una situación determinada, la cual se considera un medio, más que un fin. Sugiere valorar y contrastar de manera periódica lo que se hace (prácticas) con lo esperado (resultados), para tomar decisiones sobre lo que obstaculiza o lo que favorece el logro de los propósitos planteados.

En el caso de la supervisión, la evaluación es de utilidad, aporta elementos suficientes para determinar hasta qué punto las acciones emprendidas han dado los resultados esperados; si las tareas se llevan a cabo de manera responsable o equitativa; si la solución prevista requiere mayor apoyo para ser más eficaz o pertinente, entre otras cosas. Lo anterior tendrá más posibilidades, si se tiene como base una planeación que rompa con la improvisación y con la espontaneidad, ya

⁹⁴ Olga Nirenberg, et. al., *Evaluar para la transformación*; pp. 32; apud *Autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela*, Módulo del Programa Escuelas de Calidad, versión 1.2. Documento de trabajo, febrero de 2003.

que la evaluación se establece en estrecha relación con los objetivos y con las metas que se pretenden lograr. La evaluación hace referencia a una valoración que contribuya al mejoramiento continuo de la educación.

La evaluación se entiende como: “Un proceso sistemático de obtención de información sobre acciones educativas, que permite obtener datos válidos y confiables para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”.⁹⁵ Cabe mencionar que emitir un juicio informado es una acción previa a la toma de decisiones, constituye una opinión o argumento que se construye a partir del análisis y de la reflexión de datos obtenidos mediante un proceso planeado de seguimiento o monitoreo. Un juicio no es útil sin fundamentos.

Como se observa, la evaluación es un proceso sistemático e implica otras acciones, como observar, registrar, recopilar y analizar información; crear espacios para reflexionar, deliberar o formular juicios de valor; tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción, incluso retroalimentar a los equipos que realizan la implementación. Además, exige al equipo que la impulsa estar atento al impacto de sus propias propuestas, aprender de sus logros y ser autocríticos para generar, al mismo tiempo, un proceso de crecimiento, de tal forma que la evaluación se convierta en una efectiva herramienta de aprendizaje.

Existen distintos tipos de evaluación,⁹⁶ Guillermo Tapia nos indica que éstos se distinguen de acuerdo con quién la efectúa, cuándo y con qué objetivo. Señala que si el proceso ocurre desde el interior de un grupo o de alguna instancia educativa, se denomina *evaluación interna*, ya que es planeada, diseñada y ejecutada por el mismo equipo. Cuando interviene un grupo distinto, se le conoce como evaluación externa, y si es realizada por grupo integrado por miembros internos y externos se le llama evaluación mixta.

Tapia señala que, de acuerdo con el momento en que se realiza la evaluación y los objetivos que persigue, se habla de evaluación inicial o diagnóstica, y que con ésta se busca conocer la situación a partir de la cual se pretende generar un

⁹⁵ Cit. por José María Ruiz Ruiz, “La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, número 8, OEI.

⁹⁶ SEP-PEC, *Módulo del Programa Escuelas de Calidad*; pp. 5-6.

proceso de cambio o mejora, con base en un plan de acción. Con la evaluación de procesos o formativa se pretende conocer y valorar el desarrollo de las acciones y actividades al tiempo en que se van realizando. Suele relacionarse con el monitoreo o seguimiento.

Tapia hace mención sobre el procedimiento de valoración que por muchos años ha guiado este proceso: la evaluación final, sumativa o de resultados, desde la cual se determinan los logros parciales y totales del conjunto de acuerdo con los objetivos previstos, algunas veces con distintos cortes desde una perspectiva temporal. Por otra parte, ubica una evaluación de impactos, que pueden ser directos e indirectos, previstos e imprevistos de los procesos y de los resultados del programa o plan de acción.

La evaluación de procesos o formativa se relaciona directamente con la evaluación continua, ya que ésta se entiende como un proceso de mejoramiento permanente, posible de lograr a través del seguimiento y el monitoreo. En este sentido, María Antonia Casanova señala a la evaluación como una estrategia de perfeccionamiento que permite mejorar, con base en el apoyo, en la orientación, en el reforzamiento y en el ajuste.⁹⁷

Todo proceso de evaluación tendrá que ser planeado para que, además de romper con la improvisación, se establezca la relación con los objetivos y las metas que en el plan se pretenden alcanzar. En este sentido, la supervisión escolar, para el caso de su plan de zona, tendrá que realizar un diseño flexible, con la intención de conocer e interpretar cómo funcionan sus escuelas, pero también para anticipar la acción y adecuarla, si se presentan aspectos imprevistos. Anticiparla tiene que ver con el diseño de instrumentos para la recolección de datos, para el registro de observación, con la determinación de los tiempos y momentos de obtención de información o de la aplicación de dichos instrumentos.

Podrá definir si requieren entrevistas con docentes, alumnos o directores de sus escuelas y para ello necesita elaborar una guía y programarla para sus próximas visitas o en las sesiones de Consejo Técnico.

La evaluación tiene varios momentos de aplicación, como sugiere Miguel

⁹⁷ *La evaluación educativa*; p. 22.

Ángel Santos, en su texto *Hacer visible lo cotidiano*, donde menciona que ésta requiere una planeación permanente,⁹⁸ ya que adquiere niveles de concreción en momentos diferentes, que van desde el planteamiento de las primeras exigencias del equipo para conocer la situación de las escuelas, hasta que se está en la acción misma donde se requiere hacer adecuaciones al plan inicial. De acuerdo con Santos, es importante considerar que en todo proceso o plan de evaluación hay que tomar en cuenta diversos factores, como el tiempo, las técnicas, las personas y el contenido.

El tiempo, porque implica un lapso de amplitud considerable, que significa tener fronteras movibles, adaptables. Para que pueda ocurrir, hay que establecer límites flexibles y negociables con la comunidad escolar. Santos sugiere que en el informe final se justifiquen los cambios que se realicen; por ejemplo, si se alargó o se acortó el tiempo. También es necesario tomar en cuenta el periodo de interpretación, el análisis y, de ser posible, la retroalimentación.

Las técnicas deben ser acordes y pertinentes al tipo de evaluación a realizar y a la situación donde tendrá lugar. Santos recomienda prever el orden de aplicación, las estrategias de desarrollo y la adaptabilidad de las técnicas a los lugares, momentos y personas; también los posibles cambios que puedan presentarse sobre la marcha.

Las personas. Es de suma importancia delimitar a quiénes o a quién se desea entrevistar, de acuerdo con lo que se desea evaluar, ya que cada persona, en tanto informante, tiene un carácter distinto y requiere un instrumento también diferente. Por ejemplo, si la evaluación es de carácter diagnóstico y se requiere conocer la opinión de padres de familia y alumnos sobre el servicio educativo que ofrece el centro escolar, así como recuperar la opinión de los maestros sobre el mismo tema, el tipo de preguntas de una guía de entrevista tendrá que ser adecuado a cada informante, incluso por su nivel de escolaridad, edad, entre otras características relevantes.

Los contenidos de la evaluación, éstos pueden estar relacionados con cada una de las dimensiones de la gestión de las escuelas y de la supervisión. En resumen, cada escuela puede analizarse a partir del desarrollo de los asuntos pe-

⁹⁸ España; Akal Universitaria, 1993; p. 52.

dagógicos y del logro educativo; de las formas de organización y administración; de las relaciones con los padres de familia y de las cuestiones laborales que afectan el funcionamiento regular de los planteles.

Para transformar la gestión de la supervisión escolar de una perspectiva burocrática a un modelo con enfoque democrático se requiere desarrollar diversas acciones coordinadas y orientadas hacia un proceso sistemático de cambio, diseñado y conducido por el equipo de supervisión y por los directores de las escuelas que conforman la zona escolar.

La ruta del proceso de planeación tiene como punto de partida la evaluación de la gestión de la supervisión y el reconocimiento de los diagnósticos de las escuelas que la integran; con esa información se diseñan acciones que atienden aquellos aspectos de la gestión de la supervisión que es necesario mejorar. En éstas, el equipo de supervisión identifica cuáles son prioritarias para ser atendidas, a través del acompañamiento, del asesoramiento, del seguimiento y de la evaluación.

La realización de las acciones planeadas es el siguiente momento del proceso, pues el equipo de supervisión las lleva a cabo a través de una atención diferenciada respecto de las escuelas que integran la zona escolar.

El seguimiento sistemático de las acciones llevadas a cabo constituye el insumo principal para tomar decisiones encaminadas a la mejora continua. La información obtenida en este momento del proceso contribuye a retroalimentar a los supervisores con información y con evidencias que les ayuden a reorientar algunas de las acciones consideradas en su planeación de la zona. La evaluación de los resultados y logros alcanzados es importante para la mejora y para emprender el nuevo ciclo.

La evaluación y el seguimiento son apoyos o herramientas que puede emplear el equipo de supervisión para transformar su gestión, pues ofrecen oportunidades para desarrollar y fortalecer competencias de los diferentes actores escolares; requieren un proceso de reflexión compartida para colocar en el centro de atención las formas en las cuales se organizará para dar la atención pertinente a las demandas, a los requerimientos y a las necesidades de los colectivos docentes y de los directores.

La observación es una herramienta útil para hacer visible lo cotidiano, a través de un seguimiento sistemático a las escuelas. Una de las actividades que se pueden desarrollar durante la visita a los planteles es observar las prácticas que tienen

lugar: en el desarrollo de una junta de Consejo Técnico, en el aula, en reuniones colegiadas en el patio de la escuela, por mencionar algunos ejemplos. La observación y el registro de información se convierten en fuentes de datos, mismas que requieren ser analizadas, para apoyar el proceso de retroalimentación con la comunidad escolar. Estos tres momentos tienen la finalidad de orientar la asesoría y el acompañamiento de la supervisión para la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos de la zona escolar.

El modelo de gestión para la supervisión demanda poner en práctica procesos que contribuyan en la dirección del cambio o mejora de los centros escolares. Además, complementa las reformas curriculares en los tres niveles de educación básica para mejorar la calidad del logro educativo, donde todos los involucrados asuman en corresponsabilidad.

Planeación estratégica

La planeación estratégica es un apoyo o herramienta para la mejora continua de la gestión supervisora. Tiene como base información real y datos concretos que apoyan el conocimiento de la situación en cada una de las escuelas de la zona escolar; asimismo, reconoce su desempeño para atender los procesos de perfeccionamiento de las escuelas.

La planeación estratégica es un proceso construido de manera colaborativa y colegiada para formular la misión, la visión, los objetivos, metas y estrategias orientadas a mejorar las zonas escolares. La planeación ha de ser contextualizada para que sea útil; que sea el medio para transitar de una cultura de la inmediatez y la improvisación a otra de evaluación y planeación de un futuro promisorio, donde la definición, la ejecución y el ajuste del plan se lleven a cabo de manera participativa entre el supervisor y su equipo.

Rasgos de la planeación estratégica

La planeación, sin adjetivo, es importante en cualquier aspecto de la vida cotidiana, sin duda; tanto en el ámbito personal como en el laboral, realizamos un plan de trabajo y programamos las actividades a desarrollar en un mes o en un año; sin embargo, ¿qué hace diferente a este proceso, si adquiere el carácter de estratégico?; justo esa es la visión de futuro. La planeación estratégica permite visualizar y

definir el escenario altamente deseado en un mediano o largo plazo; por ejemplo, ¿qué nivel de profesionalización se espera que el colectivo escolar alcance en cinco años?; entonces, ¿qué tendría que proponerse hacer este colectivo para lograr el escenario deseado? Por tanto, podemos afirmar que conlleva en sí misma el factor de cambio.⁹⁹

Por ello, la planeación estratégica es vista como un facilitador de cualquier organización educativa, sea ésta una escuela o una instancia de la estructura del sistema, ya que su construcción permite reflexionar sobre las mejores vías o alternativas a seguir para asegurar el logro de los objetivos propuestos.

En este sentido, la planeación estratégica se considera como una herramienta fundamental para avanzar hacia el cambio o la mejora, porque favorece el alineamiento de visiones, propósitos y acciones de los miembros que integran la organización; implica nuevas formas de administrar la organización, así como renovadas relaciones que generen ambientes propicios para tomar decisiones y asumir acuerdos para asegurar lo importante, aquello que no puede dejar de hacerse y lograr los objetivos, cumplir con la misión y alcanzar la visión; todo alrededor de lo sustantivo: la formación integral de los alumnos.

El enfoque que caracteriza a la planeación estratégica tiene como base un proceso continuo y sistemático de análisis y de diálogo para ubicar la ruta hacia el futuro deseado en el corto o mediano plazos. En este proceso, se toman en cuenta tanto los factores y las situaciones que facilitarían su logro, como aquellas factibles de obstaculizarlo,¹⁰⁰ pero sobre todo proporciona la seguridad de dar pasos firmes en la búsqueda de la mejora, de la innovación o del cambio.

Elaborar la planeación estratégica permite al equipo de supervisión reflexionar, discutir y redefinir los valores y las creencias básicas, a través de acuerdos consensuados, facilita el monitoreo de los avances, así como la toma de decisiones oportunas, con el propósito de orientar el cambio planeado, ya que ofrece como uno de sus

⁹⁹ "La realización del cambio educativo implica 'cambio en la práctica', pero ¿qué significa esto exactamente? Si bien el cambio en la práctica puede ocurrir en muchos niveles —el maestro, la escuela, el distrito escolar, entre otros— [...] no es una sola entidad, aun si restringimos el análisis al grado más simple de una innovación en un salón de clases. La innovación es multidimensional". Michael Fullan G (traducción de María Elisa Moreno Canalejas), *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*; p. 43.

¹⁰⁰ SEP-SEB, *Plan Estratégico de Transformación Escolar*; p.11.

resultados “fortalecer las capacidades de gestión de los actores escolares”.¹⁰¹ En la construcción de un plan estratégico conviene impulsar la participación activa de todos los integrantes de un equipo.

La planeación estratégica es una herramienta útil para definir la dirección del cambio de situaciones determinadas en las organizaciones por la tradición y un medio para superar las resistencias.¹⁰² Para que la planeación estratégica ayude a la mejora continua de la escuela, ésta debe ser realista, objetiva; basarse en datos, más que en corazonadas, y apuntar hacia la construcción del escenario altamente deseado en el compromiso compartido por quienes intervienen en el proceso de diseño y ejecución del plan.

Un plan estratégico expresa objetivos de mediano plazo y metas a corto plazo, estas últimas se integran en programas anuales de trabajo, en los cuales se organizan las actividades pensadas en el día con día, para obtener resultados en un mes o en un año, pero sin olvidar la visión; es decir, los resultados que se proponen lograr en un futuro próximo. El proceso de planeación estratégica demanda un ejercicio permanente de evaluación y planeación, del cual se obtiene información, misma que a partir de la reflexión y del análisis proporciona elementos para un reajuste, lo cual alimenta y define el plan original.¹⁰³

El diseño e implementación del plan estratégico de zona implica, desde el enfoque del modelo de gestión para la supervisión escolar:

- Trabajo colegiado y colaborativo.
- Revisión y análisis de la situación actual de la supervisión y de sus escuelas, con base en las características de la gestión que presentan cada una de ellas.

¹⁰¹ *Idem*; p. 11.

¹⁰² Armando Loera, “Los tipos de planeación en la gestión estratégica en sistemas escolares eficientes”, *Antología del seminario residencial*.

¹⁰³ “El Objetivo de la planeación estratégica es producir un flujo de sabias decisiones, diseñado para cumplir con la misión de la organización. El énfasis se traslada del producto al proceso. Así como el proceso de planeación se hace flexible para adaptarse a las condiciones cambiantes dentro y fuera de la organización, también acepta la posibilidad de que el producto final no se asemeje al que se produjo inicialmente” (Patterson, Purkey y Parker), citado en Michael Fullan G, Suzanne Stiegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*; p. 100.

- Difusión y validación del plan estratégico de la zona, en los Consejos Técnicos de Zona.
- Ejecución del plan, considerando los periodos establecidos y los criterios e instrumentos para la evaluación de las acciones previstas.
- Elaboración del informe de resultados, su transparencia y rendición de cuentas.
- Ajuste del plan, en caso necesario.

La planeación estratégica requiere claridad en la misión y en la visión, en los valores que guiarán a los miembros del equipo de trabajo; realizar un balance de los recursos físicos, humanos, académicos y económicos con los que se cuenta para responder a las expectativas de la comunidad y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos; analizar las fortalezas y debilidades de la instancia educativa que llevará a cabo el plan y proyectar las acciones a realizar en el corto, mediano y largo plazos.

Desarrollar las estrategias del plan contribuye a que el equipo de supervisión intervenga en el destino de las escuelas de su zona escolar y a que trabaje de manera conjunta en posibilitar el cambio o mejora de la gestión escolar. También, permite monitorear los avances y tomar decisiones oportunas, al mantener presente la misión, la visión, los objetivos, estrategias y metas que se hayan propuesto alcanzar y que orientan estratégicamente la innovación.¹⁰⁴

El esquema de planeación estratégica propone como actividad la autoevaluación o evaluación diagnóstica, la cual debe considerar las distintas dimensiones de la gestión de la supervisión escolar: pedagógico-curricular, organizativa, administrativa, de participación social y de política educativa. Esta actividad tiene como propósito analizar en colegiado la situación de las escuelas de la zona, tomando en cuenta el nivel socioeconómico, el contexto, las características de las escuelas, de su personal y de sus formas de organización, entre otros aspectos relevantes.

¹⁰⁴ La planeación estratégica intenta provocar respuesta a tres preguntas cruciales: "¿Cuáles son los propósitos fundamentales (misión) de la escuela?, ¿qué cambios son necesarios para el logro de los propósitos fundamentales?, ¿cómo se realizará ese cambio?", SEP-SEB, *Plan Estratégico de Transformación Escolar*, p. 11.

Realizada la autoevaluación, se sugiere formular la misión y la visión, la determinación de objetivos y metas que el equipo de supervisión se planteará lograr con las escuelas de su zona; éstas deben tener un significado valioso para el colegiado, pero al mismo tiempo se plantean de manera sencilla y clara, para que sean factibles de realizar en un plazo determinado.

De igual forma, será indispensable identificar cuáles son las estrategias más viables a seguir, para asegurar el logro de los objetivos que se ha propuesto en colegiado. Es necesario que el equipo de supervisión considere los factores que favorecen o alteran el logro de los objetivos y metas. Estos momentos de la planeación se plasman en un documento concebido para mejorar el funcionamiento y la organización de la supervisión en función de las escuelas de su zona.

La importancia de un plan estratégico radica en el proceso que se genera desde su etapa de elaboración. De hecho, la forma de organización para su construcción es el punto de partida para la transformación de la gestión. El plan estratégico es sustantivo para lograr mejores resultados, ya que es un documento rector de todas las acciones y de las relaciones que implica su puesta en marcha. La construcción de la planeación estratégica implica otros procesos que sustentan las decisiones, el liderazgo, el trabajo en equipo, la evaluación y la participación de los padres de familia.

Al trabajar en la determinación de las acciones es necesario asignar responsabilidades y definir la manera en que participará cada integrante del equipo de supervisión; así habrá un mayor compromiso en la ejecución de lo que se planea.

Durante el transcurso del ciclo escolar se desarrollan las acciones establecidas para un año, por lo que será importante que el equipo de supervisión efectúe un seguimiento, de manera que se puedan identificar con facilidad los avances de las metas programadas. Este seguimiento debe considerarse como el proceso de evaluación para la mejora continua, que irá fortaleciendo o modificando las acciones, según el caso; además, se realiza la revisión de los resultados obtenidos.

Participar en la construcción de un plan estratégico requiere:

- Compromiso con la innovación: explorar rutas diferentes.
- Que el cambio tenga sentido para quienes lo van operar.

- Que la comunidad educativa asuma la decisión de transformarse.
- Prever mecanismos sencillos, pero eficaces, que permitan la revisión constante de lo planeado.

Por otra parte, hay que considerar que todo plan requiere maduración para ofrecer los resultados esperados. La transformación de la gestión necesita tiempo. De igual forma, cabe mencionar que todo cambio es gradual, por ello conviene plantear metas posibles de conseguir en el corto plazo.

La elaboración del Plan Estratégico de la Zona Escolar es responsabilidad del equipo de supervisión; una vez que el supervisor lo hace de su conocimiento, los directores o encargados de las escuelas en la zona contribuyen con sus opiniones y aportaciones. Este ejercicio se realiza a partir de un trabajo colaborativo para obtener compromisos internos, delegar y distribuir tareas a los integrantes del grupo: se definen las líneas de política y acción para lograr mayor pertinencia en el contenido del plan y se establecen estrategias para mejorar el trabajo de la supervisión con las escuelas.

El Consejo Técnico de Zona es el espacio donde se pueden llevar a cabo análisis del plan elaborado por la supervisión para enriquecerlo con las aportaciones de los directores, para establecer prioridades y necesidades; asimismo, las dificultades identificadas en las escuelas para incorporar aquellos asuntos que, por alguna razón, no fueron considerados.

Es importante agregar que durante dicha revisión se establecen acuerdos y compromisos para la implementación del plan estratégico; se analizan y se ajustan las líneas de acción y de política; se identifican las necesidades de formación profesional para docentes, directores y asesores técnico-pedagógicos, y se determinan en colegiado otras acciones específicas que requieren la participación de los directores, como integrantes del Consejo Técnico de Zona.¹⁰⁵

A través de la planeación estratégica se establecen directrices, se definen estrategias y diseñan actividades conforme a la misión, la visión, los objetivos y las metas. Es importante destacar la necesidad de establecer un compromiso por parte de todos los involucrados en el equipo de trabajo, para dar cumplimiento a las

¹⁰⁵ SEP/SEB, *Orientaciones para fortalecer la acción académica de la supervisión*; p. 66.

acciones programadas, además de reportar cotidianamente los avances y los resultados, con el fin de retroalimentar el proceso. La planeación estratégica constituye una guía que permite definir cuáles son los propósitos de la organización educativa, cómo realizarla y evaluarla.

Asesoría, acompañamiento y tutoría

La asesoría y el acompañamiento significan el nuevo rol de la supervisión escolar, cuya base es el diálogo, el trabajo en equipo, la exposición de ideas, dudas o problemáticas relacionadas con la práctica educativa. Estos apoyos o herramientas son sinónimos de orientar, observar, aconsejar y recomendar. El carácter de estos apoyos se perfila a partir de considerarlos como expresiones de una nueva relación entre docentes y directivos, para dejar atrás el paradigma de la homogeneidad, la imposición y el control.

La asesoría como nuevo rol implica poner en acción valores y actitudes que propicien una interacción más humana y cercana a las necesidades de apoyo de docentes y directores; que amplíe las posibilidades de comunicación entre los diferentes actores educativos; también, requiere desarrollar una práctica construida desde un marco teórico y ético, que exige conocimiento en la materia en cuestión,¹⁰⁶ y que se aplica de modo responsable durante el proceso de asesoramiento. Asesorar y acompañar generan una oportunidad para lograr un aprendizaje de ida y vuelta. Aprende tanto el asesorado como el asesor.

La mejora de la educación es el destino del apoyo o asesoramiento, refiere Juan M. Escudero.¹⁰⁷ El autor señala que la preocupación por la mejora significa, al mismo tiempo, la construcción ideal de una buena educación; la mejora de la educación se ha traducido en políticas, programas, proyectos y reformas, con la finalidad de situarla en las escuelas, aulas y, más allá, en el sistema mismo. Tiene que ver con los procesos y las condiciones necesarios para que ocurra. Es expresión de capacidades, lenguajes y prácticas, y se asocia a términos como *innovación*, *cambio* y *calidad*.

¹⁰⁶ Si se trata de asesorar la implementación de la Reforma Curricular de Preescolar, por ejemplo, el supervisor tendrá que dominar la estructura del Plan del nivel para observar el desempeño docente y retroalimentar en función de las exigencias prácticas para su desarrollo. Otro caso similar sería el asesoramiento en la escuela para la operación de un modelo de gestión escolar; sobre éste, tendría que dominarlo en teoría y práctica.

¹⁰⁷ Jesús Domingo Segovia (coordinador), *Asesoramiento al centro educativo*; pp. 15-19.

Escudero afirma que en esta búsqueda se han difundido enfoques para la mejora de la educación que parecen ajenos o insensibles a los contextos sociales y culturales donde se han aplicado. Por ello, señala la importancia del reconocimiento del contexto particular en el momento de proponer acciones para la mejora, tomar en cuenta la historia de la educación y los afanes por mejorarla; conocer el pasado y el presente, para que, desde esa comprensión, se construyan los puentes que nos permitan arribar al futuro.

En ese recorrido histórico, Escudero encuentra tendencias retomadas para la mejora que él convierte en líneas de análisis. Una de éstas es la que ha activado su desarrollo o implementación desde el interior de las escuelas, la cual se relaciona expresamente con la formación en los centros y que se concreta en el desarrollo del profesorado y de los planteles como elementos clave para pensar y hacer la mejora. Esta tendencia se ha convertido en una fuente de inspiración renovadora —dice el autor—, para diversas instancias y profesionales que trabajan para los servicios de apoyo, orientación y asesoramiento.

La segunda línea que analiza es la relacionada con las posibilidades dirigidas hacia las estructuras escolares, la ordenación del sistema, el currículo de casi todos los niveles educativos, la formación profesional, los incentivos, el ajuste de plantillas, la redefinición de roles y funciones, la evaluación del modelo y los planes de calidad, entre otros. En fin, se han tomado medidas estructurales, organizativas y pedagógicas, todas valiosas, que no necesariamente han logrado su propósito por varias razones: se han topado con avances parciales, falta de dirección, resistencia al cambio, por mencionar algunos ejemplos.

Por otro lado, han salido a la luz expresiones de la realidad educativa, como el descenso en los niveles de rendimiento escolar, la diversidad social, la multiculturalidad, entre otras, que hasta han provocado efectos contrarios, dentro y fuera del sistema, y es que una reforma de gran alcance no podría navegar sin sobresaltos hacia la mejora.

Precisamente, este movimiento de perfeccionamiento se ha convertido en la base más sólida para redimensionar el asesoramiento al centro escolar,¹⁰⁸ indica Antonio Bolívar. Dicha redimensión la define en el sentido de resaltar aquellos aspectos

¹⁰⁸ *Ibidem*; p. 67.

que, de cierta forma, han permanecido silenciados en los últimos años en la literatura sobre este tema. En tal sentido, reflexiona sobre los puntos siguientes:

- Para las escuelas no existen estrategias generales de innovación, deben ser contextualizadas y pertinentes a cada centro, del mismo modo que la forma de asesorar.
- Para definir el curso de la asesoría a la escuela habrá que generar una visión global.
- El asesor debe ser un agente mediador entre el conocimiento pedagógico y las prácticas docentes.
- El asesoramiento fuera del aula no es suficiente, se debe trabajar dentro de ellas.
- El asesoramiento se ha de dirigir a la formación de redes, ligas y acuerdos de cooperación entre centros para el intercambio de experiencias, conocimientos y fórmulas de aprendizaje continuo.
- Tomar la acción educativa del centro como tarea colectiva, más allá de las iniciativas innovadoras surgidas de forma individual, de manera que se conviertan en una estrategia de aprender juntos.

Para Bolívar, el asesoramiento es una práctica que debe lidiar entre cada realidad, salvando las contradicciones, y su finalidad es transformar colectivamente el contexto educativo.

Después de esta reflexión es necesario explicar las tareas y funciones de la asesoría, los principios básicos de procedimiento que deben guiar el uso y funcionalidad de la misma, de los ámbitos y propósitos hacia los que se dirige y conceptualizar el rol asignado al asesor. En este sentido, a los supervisores escolares corresponde visualizarse en el rol de asesor de sus escuelas.

Tareas y funciones de la asesoría

En principio las tareas y funciones del asesoramiento, desde la perspectiva institucional, se consideran formalmente asignadas, y a su vez despersonalizadas y descontextualizadas, aunque de ese modo están marcando el curso de la labor

de asesorar.¹⁰⁹ Para Jesús Domingo Segovia, especialista en el tema, el punto relativo a las tareas y funciones es, en cierto modo, secundario. Para él, lo más importante es el enfoque de asesoramiento de corte técnico, más que el de proceso. Su interés está centrado no tanto en delimitar la tarea concreta como en acordar quién es el responsable de ejercerla, con qué objetivo y desde qué parámetros.

Desde su óptica, la función asesora es compartida entre todos los agentes de cambio. Más que asesoría, se brinda apoyo mutuo. El lugar del asesor se ve reconstruido “codo con codo” entre él y el asesorado, sea éste profesor, director u otro miembro de la comunidad escolar, ya que son ellos los principales agentes de los procesos de mejora. En este sentido, estarían apoyándose e integrándose a otras estructuras de asesoramiento, con las que su capacidad se vería potenciada y proyectada hacia nuevas perspectivas, propias de una comunidad profesional de aprendizaje.

Esta modalidad de apoyo surge asociada con la función básica de asegurar y fomentar la puesta en práctica de cambios y reformas elaboradas desde la política, de los técnicos o los teóricos, a través de diagnósticos y programas o propuestas de formación del profesorado para disminuir el error, y aunque esto sigue siendo así, también existe el ejercicio de agentes de cambio o de apoyo externo a la escuela que colaboran en una comunidad de aprendizaje para que ésta encuentre su forma para desarrollarse y mejorar. Segovia señala el norte:

Saber asumir que, sea cual fuere la tarea o función prioritaria encomendada, ésta se ha de poner siempre al servicio de una filosofía de cambio en la que el centro es la unidad básica y principal agente de su cambio y mejora, frente a lo cual sólo cabe ayudar, facilitar y mediar, en la medida de lo estrictamente necesario para que dicho proceso se desarrolle y se mantenga en el tiempo productivamente. Por lo que en lo sucesivo se abordan las funciones de asesoramiento ajustadas a las necesidades y capacidades de cada centro, sin perder la perspectiva de qué se entiende hoy por cambio, mejora, desarrollo profesional, institucional y curricular, participación, colaboración y autonomía.¹¹⁰

¹⁰⁹ *Ibidem*; p. 183.

¹¹⁰ *Ibidem*; p. 185.

Este autor describe algunos indicadores, con los cuales resituar las funciones de la asesoría desde un enfoque de proceso:

- Reubicar en un plano más horizontal las funciones necesarias para la mejora: el reparto de responsabilidades, espacios, tiempos de trabajo, formación y roles de los agentes de cambio.
- Desempeñar en colegiado la tarea de mejorar la escuela y la de asesorar dicho proceso.
- Hacer prescindible el rol del asesor y repartir sus funciones entre los miembros del equipo, de manera que no exista tanta personificación en ello. El concepto de liderazgo ha de vincularse con el de asesoramiento compartido; es decir, que agentes internos o externos (asesores y asesorados) participan y aprenden.
- Reconocer que las funciones del asesor tienen un camino de ida y vuelta. Se evalúan de manera continua, mejoran con la acción dialéctica con los otros agentes de cambio. El asesor asume la función de asesorado en otros elementos y tareas propias de los procesos de mejora, como parte de una comunidad profesional de aprendizaje.
- Considerar que el cambio desde el centro es visto como innovación y las funciones de asesoramiento son coherentes con esta idea y valoran esa cultura. Su pertinencia es contingente con las particularidades y circunstancias del centro: momento de desarrollo, tipología, memoria histórica, capacidad de aprendizaje y desarrollo y contexto externo.
- Contextualizar, validar y reconstruir las funciones de asesoramiento desde la perspectiva de que los centros educativos son los escenarios clave en los que se articula la mejora de la educación.
- Tomar en cuenta que las funciones propias de los procesos de asesoramiento y apoyo a la mejora escolar son diferentes, según las características de las organizaciones y de los sujetos que desarrollan la tarea de asesoramiento.
- Asesorar, asistir y apoyar los procesos de desarrollo requieren ciertas habilidades comunes y específicas para aprender desde la práctica a recibir e incorporar las contribuciones de los docentes y directores de los centros escolares.

- Asumir un compromiso ético y moral con la mejora, misma que antes se le demandaba al profesorado y ahora necesita de las tareas técnicas de apoyo con un carácter democratizador entre todos los agentes de cambio.
- Intentar, al desempeñar la labor de asesor, “no saber” de antemano, dar tiempo al tiempo, ser humilde y admitir que también se aprende de los asesorados, para que sea el propio centro el que encuentre su camino y sus soluciones.
- Entender, desde una perspectiva de proceso de desarrollo las funciones, aunque algunas de ellas se localicen o maximicen en determinados momentos. Los pequeños y arraigados cambios que necesitan los centros no son fruto de intervenciones puntuales, ni de tareas aisladas, se van haciendo desde la práctica.
- Desarrollar una visión holística de las funciones de asesoría, éstas no se dan aisladas unas de otras, sino dentro de una globalidad de sentido, de la acción y de la persona. Sin esta visión, las propuestas y las tareas de mejora asumidas serán parciales y carentes de coherencia.

Lo fundamental es que el centro lleve a cabo un proceso continuo de autoevaluación crítica sobre la mejora; la función de asesoramiento es una pieza clave como apoyo en el mismo. El rol de asesoría y sus funciones, así como las tareas de las que se responsabiliza en cada escuela, son fruto de un proceso dialéctico de debate, de negociación y de consenso, en el seno del equipo implicado. A partir de todo lo expuesto se va dibujando un nuevo perfil del asesor y de sus posibles funciones.

Principios básicos de procedimiento

La función asesora posee principios básicos de procedimiento u orientaciones estratégicas:¹¹¹

- a) Trabajar “con” en lugar de intervenir “en”.
- b) Desarrollar, más que aplicar.
- c) Actuar como mediadora y enlace.
- d) Asumir y practicar el arte de hacerse prescindible.

¹¹¹ *Ibidem*; p. 187.

Principales funciones encomendadas a los asesores de centros educativos

Delimitar qué funciones son propias del asesoramiento a las escuelas es una tarea complicada —dice Segovia—, si se considera que el centro educativo es la unidad básica y principal diseñador, responsable y artífice de su cambio.

La figura del asesor se encuentra sujeta a una serie de rasgos problemáticos, entre los que aparece la sobrerregulación y la sobrecarga de funciones. Las tareas que tienen que desempeñar les absorben la mayor parte de su tiempo de trabajo, mismas que se traducen en un exceso de funciones burocráticas.

En cuanto asesores o agentes de apoyo externo, se puede establecer, de manera general, un cuadro acerca de sus principales responsabilidades: investigación, planificación, análisis de información, valoración de necesidades, evaluación y seguimiento, asistencia al desarrollo o puesta en práctica de cambios, enlace entre los centros y otras instancias del sistema, formación, asesoramiento para el desarrollo de programas educativos, desarrollo de capacidades para identificar y resolver sus propias dificultades, supervisión y control de las escuelas, entre otras.

Si bien las actividades descritas son competencia del asesor, este cuadro plantea una situación en la que poco se concretan los enfoques y perspectivas de asesoramiento.

Comunicación y conocimiento

Las funciones del asesor las agrupa Segovia¹¹² por ámbitos de acción:

- Establecer y mantener una comunicación abierta, con un lenguaje comprensible, un discurso vinculado a situaciones de la práctica y retomar la propia voz de los profesores; saber escuchar y desarrollar habilidades de comunicación y conocimiento de los sistemas sociales que interactúan en el centro escolar.
- Ser permeable a necesidades y sentimientos, pero mantener cierta distancia profesional para no caer atrapado en redes culturales o micropolíticas; comprender y ayudar con objetividad y de forma crítica.

¹¹² *Ibidem*; p. 190.

- Clarificar expectativas, discutir, negociar, transigir, ofrecer y obtener compromisos.
- Tener credibilidad como asesor; ofrecer ciertos recursos y logros concretos.

Apertura del campo o contacto inicial

De todos los momentos de una relación de asesoramiento, tal vez el más determinante es la fase de contacto inicial. En ésta, el propósito principal consiste en que el profesorado se implique en el proceso de innovación y que sea percibido como alguien necesario y facilitador del cambio. En esta etapa destacan las siguientes tareas:

- Redefinir el rol y funciones del asesor.
- Presentar, intercambiar y discutir toda la información necesaria entre asesorados y asesor para conocerse recíprocamente.
- Hacerse colega natural, con relativo distanciamiento para comprender las claves culturales y el desarrollo histórico del centro.
- Alcanzar acuerdos y compromisos de colaboración.
- Participar activamente en la construcción y el mantenimiento productivo de redes (internas, externas y virtuales) de canales estables y fluidos de comunicación e interrelación.
- Estimular la creación de un grupo interno de liderazgo, asesoramiento, enlace y puente.

En función del momento de desarrollo de una innovación o de un proceso de mejora, las funciones también se pueden agrupar de acuerdo con las diversas fases del proceso de mejora o innovación. Para ello se desarrollan tareas de apoyo y liderazgo, a saber:

Fase de iniciación: valorar capacidades, recursos y prácticas; establecer objetivos, metas claras y compromisos; seleccionar o diseñar nuevas prácticas y técnicas grupales; crear conciencia, asignar roles y responsabilidades; ubicar recursos, proporcionar materiales y organizar la formación; proponer cambios organizativos; apoyar a los directores y profesores a planificar.

Fase de desarrollo: apoyar a la resolución de problemas y dificultades prácticas; proporcionar formación complementaria; evaluar de manera continua, hasta la obtención de los resultados.

Fase de institucionalización: formación de profesores, seguimiento, incorporar el programa de innovación a las directrices curriculares del centro escolar, definir apoyos y partidas presupuestarias.

Resolución de problemas

Un modelo de asesoramiento para procesos cíclicos de resolución de problemas, define como funciones básicas:

- Facilitar información, recursos y estrategias.
- Estimular la innovación y los nuevos procesos de autorrevisión.
- Comunicar las demandas, necesidades y enfoques de mejora.
- Dotar de recursos pertinentes.
- Aportar consejos y soluciones que emanen del propio proceso.

Desde la propuesta analizada en el texto de Segovia, lo más significativo de esta aportación consiste en señalar que el desempeño de estas tareas ha de resolverse desde la perspectiva de la colaboración y la continuidad, de asumir papeles recíprocos y de la corresponsabilidad en el esfuerzo de orquestar la mejora, en condiciones de igualdad.

El desempeño de las mismas, además, puede ser por parte de cualquier agente de cambio, interno o externo, y el asesor se diluye en la medida en que crece el equipo de aprendizaje y autorrevisión o autoevaluación.

Otro aspecto importante es que las funciones para desarrollar el proceso se asuman por alguien concreto, de acuerdo con las necesidades, capacidades y realidades del centro que lo sigue. Para ello son esenciales la interacción, la colaboración, la interdependencia y la participación de varios agentes como colegas dentro de un estilo no directivo en la relación de asesoramiento.

Segovia distingue los estilos de asesoramiento: uno directivo y otro no directivo. El primero propone procedimientos, persuade y lidera el proceso de resolución de problemas; mientras que el segundo plantea cuestiones para la reflexión, observa procesos y devuelve información, recoge datos, ofrece alternativas de solución, y participa en los procesos de resolución, provee estrategias para la toma de decisiones.

Los asesores o agentes de apoyo —como dice Segovia—, en los procesos de aprendizaje organizativo, son piezas que contribuyen con su participación a identificar los factores que lo inhiben y aquellos que lo favorecen para impulsar el potencial de aprendizaje de la organización escolar. En este proceso de una organización que aprende a desarrollar su mejora, Segovia recomienda atender lo siguiente:¹¹³

- a) Examinar el estado de aprendizaje de una organización, identificar las áreas que requieren cambios y los factores en favor y en contra de la organización. Crear un clima de confianza para discutir, clarificar y negociar hasta consensuar. Promover la valoración colectiva de la realidad de la organización, priorizar necesidades y problemas. Acordar las dimensiones de la mejora de acuerdo con la realidad, la urgencia y lo importante.
- b) Idear de forma conjunta un plan de implementación (ver el apartado planeación estratégica de la supervisión).
- c) Ayudar a gestionar el aprendizaje; para ello, conocer el papel de los líderes y gestores de la organización en el proceso de cambio, para que promuevan y apoyen como asesores internos.
- d) Fomentar la formación al aprendizaje, una cultura de aprendizaje tiende a ver el desarrollo como una prioridad permanente; en tal sentido, el asesoramiento está centrado en este proceso y, para ello, ofrece alternativas de formación o complementación teórico-práctica.
- e) Dotar de estrategias e instrumentos para incrementar el aprendizaje, ya que éste no ocurre por azar; además, practicar el diálogo profesional, la autocrítica, la reflexión, la argumentación, entre otros factores.

¹¹³ *Ibidem*; p. 193.

- f) Apoyar el aprendizaje continuo, una vez que ha sido alcanzado el aprendizaje organizativo, el asesoramiento es necesario, temporal o permanentemente constituido en una estructura interna y externa.

Es claro que el asesoramiento es un proceso amplio y complejo, el cual implica habilidades y capacidades para atender situaciones diversas, como resistencias, expectativas, problemáticas, carencias, formas de organización y tradiciones, entre otras, que se relacionan directamente con la mejora: elaborar diagnósticos y planeación estratégica, además de definir la misión, visión, objetivos, metas, ejecución del plan, seguimiento y evaluación del mismo.

No hay que olvidar que la asesoría es una herramienta para que el equipo de supervisión lleve a cabo una nueva gestión que asegure lo fundamental; es decir, los propósitos educativos de cada nivel y el perfil de egreso de la educación básica. Para el ejercicio del rol de asesor, Segovia apunta una serie de recomendaciones que conviene revisar.¹¹⁴

Para realizar una asesoría eficaz y de calidad, se debe tomar en cuenta que:

- El buen aprendizaje de todos es lo que verdaderamente importa.
- En el mar de retos y de incertidumbre, los maestros necesitan apoyo desde el lenguaje de la innovación.
- ¿Con qué norte?:
 - El aprendizaje de los niños.
 - La formación de mejores ciudadanos.
 - La implementación de políticas de inclusión.
 - La democratización del conocimiento.
 - El reconocimiento de las tentativas de fracaso y éxito.
 - Plantear alternativas para la mejora.

¹¹⁴ Jesús Domingo Segovia, "Asesoría Educativa. Modelos y Procesos" [en línea].

- La asesoría no es un proceso lineal. Es una construcción reflexiva y dialogada para determinar cuáles son los asuntos más pertinentes para cada escuela y los temas a tratar entre el asesor y los asesorados.
- Definir hasta dónde supervisar y hasta dónde asesorar.
- El rol de asesor es problemático:
 - Están formados como maestros y como administradores, pero ejercen su función desde un espacio intermedio.
- Para ser asesor es necesario:
 - Saber. El qué y a quién asesorar. Ser asesor se logra con el tiempo y con la experiencia, no lo determina un papel.
 - Poder. Él es un referente de autoridad (función directiva), y porque trabaja como un gran líder que logra que las cosas se hagan para bien.
 - Tener identidad. Sentirse asesor y redimensionando la función de amigo o colega crítico.
- La gramática del cambio debe ser sin saltos y a largo plazo.
- La creación de los servicios de apoyo deben ir en dos direcciones: hacia arriba y hacia abajo.
- Ocurren situaciones en los colectivos escolares ante el cambio:
 - Asumen el reto, se angustian o rehúyen.
 - Algunas veces actúan, pero sin rumbo, desorientados, estancados; otros, dinámicos o entusiastas, pero sin lograr cambios concretos.

Actitudes de un asesor

- Ser un experto, pero no actuar como tal.
- Trabajar con los otros.

- Desarrollar, no aplicar.
- De servicio: autorreflexivo y colaborativo.
- Ser como un *ratón de Troya*: no se ve, pero deja huella.

Durante la capacitación

- Hacerse interno, parte del plan estratégico escolar.
- Dar información pertinente.
- Propiciar que los asesorados lleguen a su autosolución y a su paso.
- Saberse prescindible (lograr que las comunidades escolares sean autosuficientes).
- Tener una visión estratégica de los procesos.
- Generar un proceso de colaboración crítica.
- Precisar la dirección, aplicar con cierta fuerza, sólo la necesaria para no reventar la cuerda y quedarse en el intento.

El lado oscuro de la función

- Actuar por tradición.
- Buscar un culpable.
- Poseedor de magia.
- No renovarse.

Cabe agregar que Segovia señala como uno de los puntos importantes a lograr mediante la asesoría, es que la comunidad escolar sea capaz de ser su propio crítico sobre lo que ha proyectado hacer y, de esta forma, se responsabilice de ser también un asesor en la búsqueda de alternativas de cambio. Además, menciona que el

asesor desarrolla indirectamente otros procesos, como colaboración, compromiso, reflexión, autonomía y deliberación.

Existen, por supuesto, otros planteamientos teóricos sobre la asesoría; para el caso de este apartado revisamos a Joan Dean, quien en su libro *Supervisión y asesoramiento*,¹¹⁵ aporta algunos elementos a manera de antecedentes que dan cuenta de cómo se ha venido ofreciendo el servicio en los sistemas educativos y, hace recomendaciones para conocer y apoyar a los centros escolares, así que conviene revisar esta importante contribución al tema en cuestión.

Dean refiere que desde mediados de los años 70 inició un movimiento que buscaba replantear el papel y la estructura del asesoramiento en favor de la mejora de los resultados educativos. En esta búsqueda, se realizaron investigaciones que aportaron información valiosa sobre cómo funcionaban los servicios de asesoría antes de su reorganización.

Entre los hallazgos más sobresalientes, se retoman aquellos que tienen cierta similitud con la realidad mexicana: la diversidad de prácticas sobre asesoramiento y la falta de definición de sus funciones; mayor demanda del servicio que la posibilidad de proporcionar atención; los inspectores y asesores tienen sobrecargas de trabajo administrativo; los inspectores y asesores duran en el cargo demasiado tiempo y atienden a las escuelas sin actualización; la adición constante de nuevas funciones; falta de una planeación; la mayoría de personas que otorga el servicio de asesoría carece de experiencia directiva para tratar temas relacionados con aspectos laborales de los maestros y directores; necesidad de liderazgo, de dirección; debilidad organizativa en el servicio; trabajo aislado, falta de comunicación; las prioridades de la administración no están en conexión con las del servicio de asesoramiento.

En su estudio señala también una circunstancia por la que atraviesa el asesoramiento: no es apreciado adecuadamente; tiene un papel profesional diferente respecto del profesor o director y no hay que considerarlo como vaga extensión de estas áreas. Si bien, para algunos, el trabajo de asesoramiento tiende a ser el último peldaño profesional, sus funciones requieren de nuevos conocimientos; por ello es importante que los supervisores, inspectores y asesores reciban una formación suficiente y actualizada —dice Joan Dean.

¹¹⁵ Joan Dean, *Supervisión y asesoramiento*; p. 318.

Para cerrar el tema, Dean emite algunas recomendaciones sobre cómo conocer y apoyar a los centros escolares desde la asesoría:

1. Trabajar con los directores y maestros para ayudar a formular y ejecutar el plan de desarrollo escolar y tutelar sus progresos.
2. Asesorar al director y al personal veterano en su papel directivo en temas como la toma de decisiones, la organización escolar, la comunicación y el manejo de las cuestiones presupuestarias.
3. Contribuir al programa de desarrollo profesional y considerar las necesidades del equipo docente y del director.
4. Tutelar el trabajo de los profesores, en especial el de aquellos en periodo de prueba o cuyo rendimiento está por debajo del estándar requerido.
5. Revisar aspectos específicos del sistema de trabajo.
6. Contribuir a la mejora del sistema, en función de las necesidades detectadas.
7. Asesorar sobre las necesidades y problemas del sistema.
8. Fomentar la continuidad entre las escuelas y el currículo nacional.
9. Impulsar la cooperación entre escuelas para unir a profesores y directores.

La función de asesoramiento tiene como una de sus prioridades el uso eficaz y eficiente del tiempo, por esa razón los supervisores requieren un equipo profesional que les apoye en el desempeño de sus funciones, vistas todas ellas desde una perspectiva global.

Sin duda, asesorar brinda a quienes desempeñan el rol del asesor la posibilidad de conocer y evaluar con mayor amplitud al sistema educativo. Desde su posición privilegiada conoce distintas escuelas, formas de organización, problemáticas, proyectos, compromiso de la comunidad escolar, los valores que se manejan, el aprovechamiento de los alumnos, entre otros aspectos. Por ello, la relevancia de su trabajo estriba en planear la asesoría encaminada hacia la mejora de la educación y en mantener informadas a las instancias correspondientes de los resultados que, de forma conjunta, logran la supervisión y las escuelas.

El asesoramiento es sólo un medio, una herramienta que el equipo de supervisión puede utilizar para trabajar con las escuelas de su zona escolar.

En México, uno de los esfuerzos sobresalientes para fortalecer a la supervisión como una instancia de apoyo para la mejora de las escuelas y, además, sus capacidades para desarrollar nuevas prácticas profesionales, son las *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, propuesta de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. La finalidad de este trabajo es “iniciar la transformación del sistema de apoyo técnico a la educación básica, en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico (SAAE) para los maestros y las escuelas”.¹¹⁶

La misión del SAAE es apoyar a la comunidad escolar para que todos los niños y jóvenes que cursan la educación básica alcancen en el tiempo establecido los propósitos de los planes y programas de estudio. En este sentido, la escuela está en el centro de las decisiones y la reconoce como una unidad educativa en la cual todos sus integrantes comparten propósitos y metas comunes, mismas que han obtenido por consenso. También estilos de trabajo y reglas para mejorar la interrelación.

Además, la escuela es considerada como la unidad básica del cambio, valora el trabajo profesional de los maestros con sus alumnos; de igual forma, sus demandas y necesidades de desarrollo intelectual y profesional.

Es una propuesta dirigida a todas aquellas instancias del sistema educativo que proporcionan el servicio de apoyo a la escuela, sean éstos asesores técnico-pedagógicos, supervisores, jefes de sector o centros de maestros, así como otros agentes responsables de la operación de los programas y proyectos federales y estatales, con objeto de proporcionar los fundamentos conceptuales y mejorar dicho servicio, ya que son ellos quienes mantienen una relación y comunicación directa con las escuelas.

Para lograr tal propósito, desde la propuesta se define el concepto de asesoría como un “proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y a las prácticas de los directivos y docentes”.¹¹⁷

¹¹⁶ SEP-PRONAP, *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*; p. 24.

¹¹⁷ *Ibidem*; p. 25.

Uno de los principales intereses de este sistema es la asesoría académica, ya que está orientada, fundamentalmente, a incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos. Pone su énfasis en la escuela, toda vez que la comunidad escolar está involucrada en tal propósito. Al mismo tiempo promueve algunas formas de organización que favorecen el logro de sus objetivos, como el trabajo colaborativo, el colegiado y los acuerdos por consenso.

Tiene siete propósitos generales: impulsar la mejora continua del desarrollo educativo que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje; apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo profesional del personal docente y directivo; proponer acciones para que dicho personal se apropie de los planes y programas según su nivel, del enfoque intercultural y de enseñanza; de igual forma de los enfoques teóricos y metodológicos; la comprensión del contexto social donde se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades; apoyar el diseño de estrategias para resolver diferentes problemas educativos; orientar el trabajo colegiado para la evaluación de la situación educativa del plantel, de la mejora de la gestión escolar, del intercambio de experiencias educativas y del uso óptimo de los recursos tecnológicos, materiales y financieros.

Los contenidos de la asesoría que el SAAE propone son la mejora de los procesos y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje, al considerar la diversidad cultural y social; la formación de una cultura escolar democrática; la transformación y mejora continua de la gestión escolar con el fin de crear un ambiente favorable al hecho educativo; el desarrollo intelectual y profesional de los directivos, docentes y colectivos escolares para la mejora de su práctica.

Otro de sus apartados es el relativo a los procesos de asesoría académica, en el que se aborda de manera particular en qué consiste la asesoría y cómo se diseña. Para el SAAE, la asesoría tiene como base la visión y las prioridades del centro escolar; no hay estrategias predeterminadas, cada asesoría implica un diseño "contextualizado y pertinente a la naturaleza y al grado de desarrollo en que se encuentra cada centro escolar".¹¹⁸ El asesoramiento se diseña a partir de diferentes elementos y procesos de diversos campos del conocimiento, los cuales interactúan entre sí, reconfigurándose siempre de forma distinta.

¹¹⁸ *Ibidem*; p. 28.

Sin embargo, sugieren algunos que de manera general contribuyen a la construcción y a la planeación de la asesoría más pertinente, aunque no se abunda en su desarrollo. Éstos son:

- Información, comunicación y difusión.
- Seguimiento, monitoreo y evaluación.
- Formación continua y desarrollo profesional de docentes.
- Innovación e investigación.

Un tema importante, por supuesto, es el que describe quién es el asesor del SAAE. En este caso, se alude al profesional de educación básica que destaca por su trayectoria, responsabilidad y formación profesional; también porque domina los contenidos del nivel y de otras disciplinas; conoce la situación educativa actual, su normativa, los principios y bases filosóficas, los enfoques de enseñanza y la organización y funcionamiento del sistema, de la gestión y la cultura escolares; además de la forma en que se desarrolla el proceso de asesoramiento.

En este sentido, el SAAE concibe al asesor como un profesional de la educación interesado en mejorar el papel que desempeña, en ingresar al servicio de apoyo técnico por el cumplimiento de criterios académicos y permanecer en el mismo por la evaluación de su desempeño. También, porque se responsabiliza de su proceso de formación y de su crecimiento profesional, y mejora sus formas de organización con su equipo y con los colectivos escolares. Para esto, trabaja en equipo, comparte experiencias, se actualiza en el manejo de las TIC, se relaciona en un plano horizontal con las autoridades escolares, dialoga y busca consensos, no impone decisiones, acerca sugerencias y apoyos, identifica necesidades, planifica estrategias de asesoría y las atiende, lleva a cabo el seguimiento de su trabajo, valora su derivación y aprende de su propia experiencia.

La asesoría es un medio o herramienta eficaz para establecer nuevas relaciones y prácticas con las escuelas encaminadas hacia un mismo fin: la mejora educativa, dígase innovación, cambio, calidad o mejora. La supervisión o el equipo de supervisión tienen un importante papel en el logro de este propósito, que significa una incesante búsqueda a través de diversas políticas que se traducen en líneas de acción, estrategias, programas y proyectos, en dispositivos o mecanismos diseñados *ex profeso*.

La asesoría tan sólo representa una forma distinta de dialogar, de atender requerimientos y demandas, de acercarse a los colectivos escolares, sin que la presencia del agente externo cause incomodidad o desconfianza. Por eso, el asesor se convierte en un agente de cambio que se caracteriza por ser paciente y constante, tolerante y respetuoso de los procesos internos de cada escuela, para instalar la innovación al ritmo y a las necesidades de cada una. Sin duda, el dilema está planteado: supervisar o asesorar, o las dos cosas.

Lo importante es que cada supervisor decida poner en práctica mecanismos diferentes para lograr también mejores resultados, unidos con las escuelas, trabajando juntos en una misma dirección.

Relación tutora

Otra alternativa para mejorar el aprendizaje entre pares o entre niveles es la metodología de la relación tutora,¹¹⁹ la cual representa una estrategia para conformar comunidades, cuya base sea el diálogo y la ayuda mutua en el desarrollo de competencias. Con esta metodología se pretende lograr una mejor relación de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la gestión pedagógica, pero la expectativa va más allá, y es el fundamento para crear una red permanente de trabajo profesional que aumente el rendimiento académico de las escuelas y multiplique las oportunidades para monitorear e innovar, con el fin de mejorar permanentemente el servicio educativo.

La relación tutora también busca instalar sus principios en la práctica de los asesores técnicos que proporcionan apoyo académico a las escuelas, incluyendo a los supervisores en el desarrollo de la misma tarea, de forma que la apropiación de la metodología por parte de estos actores educativos se convierte en una estrategia para extender sus beneficios y para contribuir al crecimiento profesional de docentes y directivos, así como para enriquecer el trabajo de los grupos colegiados.

Con esta metodología se pretende enseñar y aprender con interés, al tomar en cuenta la relación entre *el que enseña* y *el que aprende* y la forma en que

¹¹⁹ Actualmente, esta metodología se trabaja con el Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo, que se impulsa desde la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

se adquiere el conocimiento o las competencias. En la relación tutora, el encuentro es cara a cara, en pie de igualdad, como personas que comparten dignidad, capacidad de aprender y estatura moral; es una ocasión propicia para dialogar sobre los temas de interés y de este modo aprender con los otros. Su finalidad es desarrollar el gusto e interés por *aprender a aprender* por cuenta propia y llevar a buen término el aprendizaje, así como mejorar la calidad de las relaciones, procesos y resultados en las escuelas.

La relación tutora en las escuelas y diferentes medios educativos se da de manera cotidiana entre maestros o entre pares, sin que medie metodología alguna, esto ocurre en los momentos en que, en medio de un clima de confianza, se consulta a *un experto en un tema*, y éste proporciona a otro u otros una *orientación* específica. A veces, buscan juntos una solución o investigan en distintos medios; de esta manera se propicia la ayuda mutua. Las bases teóricas sobre la relación tutora únicamente proporcionan los referentes necesarios para formalizar una dinámica de aprendizaje, que es de suyo natural.

6. Esquema integrador de los elementos de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*

Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar se construye a partir de los referentes de la gestión educativa, cuya base o principios se sustentan en la democracia, como una forma de vida requerida en las organizaciones del siglo XXI. Un antecedente de éste es el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, propuesto para las escuelas de educación básica, cuyos principios y componentes bien pueden aplicarse a todos los niveles del sistema educativo.

El propósito del Modelo es generar reflexión para la acción, al considerar que la gestión tradicional prevaleciente es insuficiente para atender las demandas de la sociedad actual y del futuro; por ello, uno de los grandes objetivos del Programa Sectorial de Educación refiere a la transformación de la gestión para el aseguramiento de la calidad educativa.

Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar pretende perfilar las necesidades fundamentales de atender para que la supervisión escolar pueda desarrollar nuevas formas de realizar su práctica profesional e inaugure otras maneras de establecer relaciones con las escuelas a las que ofrece su servicio.

La función de la supervisión ubica al centro escolar como la unidad del cambio educativo; promueve el fortalecimiento de la comunidad y la participación social en *pro* de la mejora; orienta un uso más eficiente de los recursos humanos, financieros y materiales de la escuela y, sobre todo, trabaja por liderar de mejor manera la gestión escolar para el logro de los propósitos educativos.

La gestión escolar se concibe como un proceso dinámico y flexible, cuyo eje principal es sostener una organización interna que mejore las condiciones para el aprendizaje de la comunidad escolar, fundamentalmente de los alumnos, por medio de la integración de todos los actores de la institución escolar en un propósito común: lograr la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos.

En esta propuesta se reconoce que la función de la supervisión centrada en el control administrativo y la vigilancia del cumplimiento de la normatividad es poco eficaz en la búsqueda de la calidad y la equidad educativas. La apuesta es por una supervisión profesionalizada que también oriente y asesore sobre nuevas formas de trabajo para mejorar el logro de los propósitos educativos.

En ese sentido, *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* ofrece planteamientos fundamentales para desarrollar organizaciones más eficaces, eficientes, pertinentes, relevantes y de equidad, centradas en la mejora permanente de los servicios que se ofrecen desde cada nivel del sistema y, en específico, desde la supervisión escolar.

La transformación de la gestión de los centros escolares es un proceso que a la supervisión le corresponde conocer, asesorar y acompañar. Por ello, la gestión de la supervisión escolar, con una visión más amplia, es la instancia idónea para dar continuidad y para fortalecer los procesos de mejora de la gestión de las escuelas para el aseguramiento de la calidad educativa.

Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar tiene su origen en la necesidad de incluir a la supervisión en los procesos de cambio de la gestión institucional y escolar que se han implementado en la educación básica, con objeto de que la escuela y la supervisión caminen en el mismo sentido, alineen propósitos y visiones respecto a la tarea educativa.

El propósito de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* es orientar la gestión supervisora, a través del desarrollo gradual de nuevas prácticas

y relaciones con los actores escolares para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos de la zona y hacer realidad los propósitos educativos de la educación básica, mediante la apropiación de conceptos, herramientas y metodologías que permita asumir el reto que implica la mejora educativa de las escuelas de su zona.

A continuación, se describen los elementos que integran *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*:



En el centro del modelo se ubican los niveles de gestión educativa: gestión pedagógica, escolar e institucional, así como los actores educativos que desarrollan los procesos de gestión para avanzar hacia la calidad educativa. Del lado izquierdo se identifican los principios que dan soporte al tipo de gestión que se pretende perfilar: autonomía en la toma de decisiones, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. Se continúa con las características de la gestión a la que se aspira: incluyente y participativa, diálogo informado, relaciones horizontales, prácticas flexibles y reflexión sobre la marcha.

Del lado derecho se precisan los apoyos necesarios para dinamizar una nueva gestión supervisora: liderazgo compartido, trabajo colegiado y colaborativo, asesoría y acompañamiento, evaluación para la mejora continua y planeación estratégica; además, se identifican las dimensiones de la gestión supervisora, como categorías para el análisis del hacer cotidiano de la supervisión dirigido a las escuelas de la zona.

Es importante señalar que los elementos de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* son básicos para el desarrollo y el crecimiento de la supervisión; guardan una estrecha relación entre ellos mismos; es decir son interdependientes, lo que significa que cada elemento implica el desarrollo y la aplicación de los demás; su empleo sistemático desarrolla y consolida grupos de trabajo altamente profesionales.

Lo que se propone *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* es avanzar hacia una gestión educativa estratégica para:

- Convertir a la supervisión escolar en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación.
- Abandonar la certidumbre de las rutinas y propiciar actividades innovadoras para atender lo complejo, lo específico y lo diverso.
- Concentrar la energía de la comunidad en un proyecto educativo integral y sistémico con visión de futuro, en lugar de dedicar el esfuerzo a actividades aisladas y fragmentadas.
- Demandar a la autoridad asesoramiento y orientación profesionalizantes.

Para que la supervisión desarrolle una nueva gestión debe fomentar un proceso de aprendizaje de cada uno de sus miembros y desde el nivel organizacional; una supervisión autogestiva supone desplegar amplios procesos de promoción, formación y transformación de sus prácticas y de sus relaciones con los actores escolares; en consecuencia, éstos y los procesos involucrados en el cambio han de aprender y desarrollar nuevas formas de actuación y mostrar competencias distintas a las tradicionales.



IV. Factores clave para una innovación integral de la supervisión escolar

En este capítulo se identifican los factores fundamentales para apoyar la innovación integral de la supervisión escolar: apoyo institucional, profesionalización de la función supervisora, la urgente actualización de la normatividad que regula la función, así como algunas consideraciones para la implementación de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*.

1. Apoyo institucional

Transformar la gestión de la supervisión es un gran desafío. Proponer un tránsito de la gestión tradicional hacia un modelo de gestión innovador en su organización y funcionamiento es un paso necesario para lograr de manera sostenida, en el mediano y largo plazos, un cambio de fondo más amplio en la función directiva de estos actores educativos, cuyo centro sea la escuela y los miembros de la comunidad escolar.

Alcanzar la visión de la escuela a la que se aspira es un escenario que requiere aliados comprometidos para desarrollar una cultura organizacional que rompa con el aislamiento y el individualismo, que renueve las prácticas y las relaciones.

Para que tal planteamiento ocurra, se requiere el diseño de políticas educativas ex profeso y su operación decidida. Se reconoce que la transformación de la gestión supervisora es un componente, entre otros, de una propuesta de innovación integral y sistémica, en la cual el marco normativo que rige la función sea revisado y actualizado; se reconozca la situación o las condiciones institucionales que podrían mejorar el desempeño de la supervisión; la profesionalización sea considerada como estrategia fundamental para el desarrollo de nuevas competencias que permitan el ejercicio de otros roles y tareas, novedosas relaciones y prácticas; es decir, nuevas competencias que aseguren la atención educativa de las recientes generaciones de niños y jóvenes.

En este sentido, el apoyo institucional es fundamental para generar las condiciones y respaldos necesarios que apoyen gradualmente el desarrollo de una distinta cultura de gestión en la función supervisora.

2. Profesionalización de la función supervisora

El término *profesionalización* hace referencia a un experto que reúne las competencias requeridas para crear y ejecutar un plan de acción a partir de un proceso que inicia con la detección de una problemática del ámbito educativo —en el caso de la supervisión—, o siguiendo un proceso similar al que señala Perrenoud: “Aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación”.¹²⁰

En este sentido, Perrenoud reconoce que no siempre se sabe la forma de solucionar un problema en el ejercicio de la práctica profesional, pero cada vez que uno de éstos aparece, tendrá la posibilidad de poner en acción un saber amplio, académico, especializado y experto, ya que no parte de cero, sino de la teoría y los métodos probados, de la norma, la experiencia, las técnicas y del conocimiento.

La solución de algunas problemáticas implica poner a prueba la creatividad, las competencias y algunos procedimientos pertinentes a cada situación, no más fórmulas similares para todas y menos aún de manera homogénea. En un supuesto, los profesionales —indica Perrenoud— son las personas que saben qué hacer y cómo hacerlo de la mejor forma. Su desempeño está fundado en la confianza, en sus competencias y en su ética; son personas que asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos.

Más allá de elevar el nivel de competencia y de aumentar los saberes y el *saber hacer*, la profesionalización contribuye, dice Perrenoud, a transformar su identidad o *habitus*.¹²¹ Por ello, es conveniente insistir en la importancia que tiene la formación para la profesionalización, en un marco de transformación de gestión integral, para desarrollar las competencias que darán cauce a una gestión educativa diferente para la supervisión y para las escuelas.

¹²⁰ Philippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, p. 10.

¹²¹ *Ibidem*; p. 13. Para Bourdieu (1972, 1980), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, evaluación y acción [...] en nuestras prácticas. La traducción al castellano por *habitus* (costumbre, rutina).

En este sentido, se sugieren algunas opciones:

- Diseñar e implementar un programa de formación inicial y continua, en el cual los contenidos aborden temáticas que apoyen el desarrollo de competencias para una nueva gestión supervisora.
- Que los cursos, talleres o diplomados impartidos por instituciones de educación superior apoyen la formación profesional de los equipos de supervisión, en el marco de las competencias requeridas para la implementación de su gestión.
- Elaborar un catálogo de opciones institucionales de formación continua pertinente al modelo de gestión de la supervisión.

Lo anterior, con la finalidad de lograr que la supervisión incorpore gradualmente en su hacer cotidiano nuevas prácticas y renovadas relaciones con los actores educativos; es decir, que desarrolle su gestión con base en los principios de *Un Modelo de Gestión de la Supervisión Escolar*, a partir del aprendizaje de las competencias requeridas para:

- Comprender y dar respuesta a las demandas educativas actuales.
- Reconocer la situación por la que atraviesa cada una de sus escuelas.
- Analizar y sistematizar la información producto de sus evaluaciones para formular un plan de atención.
- Formular estrategias de atención y de apoyo diferenciado.
- Desempeñar roles acordes a las situaciones que enfrenta en el escenario escolar.
- Planear el proceso de acompañamiento y de asesoría a las escuelas.
- Manejar herramientas conceptuales y metodológicas para la planeación y evaluación.

- Fortalecer su gestión a partir del liderazgo compartido, del trabajo colegiado y colaborativo, de la reflexión sobre su práctica, de la evaluación continua, de la corresponsabilidad, de la transparencia y de la rendición de cuentas, entre otros aspectos propuestos en el modelo.

3. Actualización de la normatividad

Formar a la supervisión escolar en una nueva cultura que le permita desarrollar una gestión acorde a las necesidades de hoy y del futuro implica actualizar la normatividad que la regula, la cual deberá ser consistente y coherente con los principios y sustentos que rigen la nueva gestión supervisora.

Se requieren normas actualizadas que den la pauta para ejercer nuevos roles, prácticas y relaciones que hoy le compete desarrollar a estos profesionales de la educación ante las demandas sociales y escolares, de tal forma que cuente con el respaldo institucional y jurídico que le permita mejorar su desempeño, tanto en las escuelas, como en el interior de su equipo de trabajo.

Se considera fundamental que las autoridades educativas asuman el compromiso de promover acciones dirigidas a la revisión, análisis y actualización del marco normativo estatal que regula la función supervisora. *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar* es un referente que ofrece en su planteamiento los principios y sustentos para el desarrollo de las competencias profesionales requeridas, bases para la actualización de su normatividad.

En el marco de una nueva gestión, la formación inicial y continua de estas figuras es un asunto fundamental, la actualización de la normatividad es un asunto que respalda los nuevos roles y las tareas de la función supervisora; no obstante, por sí sola esta no es suficiente para generar cambios ni transformaciones de fondo, es sólo un respaldo para el hacer cotidiano.

Abordar la transformación de la gestión supervisora es un asunto sistémico e integral, que tiene diversas implicaciones; sin embargo, dar pasos en varios de ellos permitirá, gradualmente, ir perfilando la función supervisora que hoy demanda la sociedad y los servicios educativos.

4. Consideraciones para la implementación del modelo en cada entidad

La implementación de este modelo de gestión representa una oportunidad para cada entidad federativa en el diseño de estrategias integrales para el fortalecimiento de la función supervisora, tomando como base las necesidades específicas de la entidad y las políticas educativas vigentes.

Para el diseño de dicha estrategia o plan será importante considerar las siguientes fases:

1. Análisis de la situación de la supervisión en la entidad. Para conocer con precisión las acciones emprendidas o experiencias previas para la transformación de la supervisión escolar en la entidad, por ejemplo aquellas relacionadas con la capacitación, la profesionalización, la implementación de modelos de gestión y planeación, las evaluaciones de impacto, la detección de necesidades, la actualización de los manuales de desempeño, la regionalización de zonas escolares, entre otras, con el propósito de tomar en cuenta estos elementos y visualizar el mejor escenario para implementar la innovación con los supervisores escolares.
2. Diseño de la estrategia o plan para la implementación. Después de haber realizado el análisis de la situación, se establecen los objetivos, de acuerdo con las necesidades que se detectaron para impulsar el acercamiento del modelo con los supervisores. Asimismo, se define el número total de supervisores con quienes se trabajará, para que a partir de ello sea posible elaborar un plan que considere, al menos, tres etapas: sensibilización, difusión y promoción, así como el presupuesto destinado para estas acciones.
3. Implementación del plan. A partir de la elaboración de un cronograma de actividades se desarrollarán las tres fases del plan:
 - **Sensibilización.** Entendida como la apertura de espacios de reflexión profunda, con la finalidad de generar en los supervisores una disposición positiva hacia las necesidades del cambio o mejora de su función, como parte de un proceso más amplio de transformación de la gestión institucional.
 - **Difusión.** Proceso a través del cual se dará a conocer el modelo a diferentes instancias de la estructura de los sistemas estatales y por medios distintos.

- **Promoción.** Planeación de acciones destinadas a lograr la participación activa de los supervisores para mejorar su desempeño, mediante la apropiación del modelo y la adopción de nuevas prácticas. La promoción deberá contener algunas características importantes para su mayor efectividad:
 - **Persistente y sistemática.** Se establecen tiempos de trabajo sucesivos con objeto de intervenir de manera prolongada para lograr el cambio esperado.
 - **Participativa.** Incluye en su diseño y ejecución a los actores educativos involucrados.
 - **Efectiva.** Consigue cambios visibles en las prácticas tradicionales de los supervisores.
 - **Medible.** El impacto de su puesta en marcha se puede evaluar a través del establecimiento de metas cuantificables.

Conocedores de que hay múltiples formas y estrategias de elaborar un plan de implementación, queda a consideración de cada entidad participar de esta propuesta de innovación la que más se ajuste a sus circunstancias. Estas sugerencias pretenden facilitar el proceso de apropiación de *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*.

La innovación propuesta no representa una oposición ni sustituye a las funciones que la normatividad establece para la supervisión escolar; por el contrario, se coloca como un referente para actualizar el marco normativo a las necesidades y a las demandas educativas actuales. Se trata de un conjunto de criterios para instalar una gestión supervisora distinta que les permita generar nuevas relaciones e innovadoras prácticas con sus pares y con la comunidad escolar.

El modelo que se presenta no es único ni acabado, puede ser enriquecido con las aportaciones de los propios supervisores, e incluso derivar en nuevas propuestas.

Fuentes de consulta

- Arnaut, Alberto, *La administración educativa federalizada en México*. México, El Colegio de México, 1998.
- Blejmar, Bernardo, *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Argentina, Novedades educativas, 2005.
- Calvo, Beatriz et al., *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, 2002.
- Casanova, María Antonia, *La evaluación educativa*. México, SEP. *La Muralla, Biblioteca para la Actualización del Maestro*, 1998.
- Dean, Joan, *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid, La Muralla, 1997.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves, *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. 2ª. ed. México, SEP, 2000 (c 1999).
- Fullan, Michael. Trad. María Elisa Moreno Canalejas, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México, Trillas, 1997.
- Fullan, Michael y Suzanne Stiegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México, Trillas, 2000.
- Fullan, Michael, *Las fuerzas del cambio*. Madrid, Akal, 1993.
- García Cabrero, Benilde y Laura Zendejas Frutos (coordinadoras). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México, SEP/INEE, diciembre de 2008.
- Gómez Jara, Francisco, *Técnicas de desarrollo comunitario*. México, Ediciones Nueva Sociología, 1981.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). *Gestión Educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, IIPE-Ministerio de Educación de la Nación, s/f.
- INEE, *La calidad de la educación básica en México. Primer Informe Anual 2003*. México, INEE, 2003.
- *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México, SEP-INEE, 2008.
- Latapí, Pablo, *Tiempo educativo mexicano I*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1996.
- Ley Orgánica de la Educación Pública*, Capítulo IV, Artículo 16, Fracción VI, Presidencia de la República. México, 1941.
- Loera, Armando, "Los tipos de planeación en la gestión estratégica en sistemas escolares eficientes". *Antología del seminario residencial*. Instituto de Aguascalientes, febrero de 1995.
- Namo de Mello, Guiomar, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México, SEP, Biblioteca del Normalista, 1998.
- Nirenberg, Olga et al., *Evaluar para la transformación*. Argentina, Editorial Paidós (Tramas Sociales), 2000.
- Pardo, María del Carmen (coordinadora). *Federalización e innovación educativa en México*. México, El Colegio de México, 1999.
- Perrenoud, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao, 2004.

- Pozner de Weinberg, Pilar, *El directivo como gestor de aprendizajes*. Buenos Aires, Aique, 2008.
- Ruiz Ruiz, José María, "La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 8. OEI.
- Santos, Miguel Ángel, *Hacer visible lo cotidiano*. España, AKAL UNIVERSITARIA, 1993.
- Sarramona, Jaume, "La calidad de la Educación: factores importantes a considerar", *De encuentros. Revista de análisis educativo y social*, año 3, núm. 6, Enero-abril 2003.
- Schmelkes, Sylvia, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, SEP, 1995.
- Segovia, Jesús Domingo, "Asesoría Educativa. Modelos y Procesos", notas de la conferencia ofrecida en el Centro de Maestros Hermilo Abreu Gómez, en la Ciudad de México, septiembre de 2006.
- SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Unidad de Telesecundaria*. México, 1996.
- *Manual del supervisor de zona de educación primaria de 1987*, México, SEP, 1987, p. 51
- *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SEP.
- Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Capítulo 4, *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México, SEP, s/f, s/l.
- SEP/DGB, *Consideraciones para el trabajo colegiado*. México, SEP-Dirección General de Bachillerato (DGB), 2009.
- SEP/PRONAP, *Orientaciones para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México, s/f. SEP-PRONAP, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005.
- SEP/SEB, *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar*. México, SEP, 2006.
- *Orientaciones para fortalecer la acción académica de la supervisión*. México, SEP, 2006.
- *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México, SEP-SEB, 2006.
- SEP/PEC, *Módulo del Programa Escuelas de Calidad*. México, Versión 1.2., Documento de trabajo sujeto a revisión, febrero de 2003.
- Solana, Fernando, et al., *Historia de la Educación Pública en México*. México, SEP, Colección SEP/80, 1982.
- Stalculp, Robert J. *Sociología y educación*. México, Paidós, 1969.
- Tapia, Guillermo, *Para fortalecer el liderazgo directivo*. Módulo de Apoyo. México, SEP/Programa Escuelas de Calidad, 2003.

Consulta en línea

- Amar, José, *La función social de la educación*, Colombia, Hemeroteca científica en línea, Universidad del Norte, s/f, pp. 74-85. Dirección URL: <http://www.redalyc.com>
- Barraza Barraza, Laurencia, *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango*, [en línea], México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2007, Dirección URL: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/PRE1178922594.pdf> [Consulta: 19 de abril de 2010].
- Blanco, Rosa, et al., *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Argentina, UNESCO, 2007, Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
Dirección URL: <http://omarsanchez.net/conceptomod.aspx>, el 22 de octubre de 2010.
- Espinosa Carbajal, María Eugenia, *El trabajo colegiado de los maestros*. Reflexiones a partir de una investigación, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, octubre 2003, Gaceta de la Escuela

- Normal (Núm. 3), Dirección URL: <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/gaceta/num3/pag9.htm>, [Consulta: 19 de abril de 2010]
- Medina Noyola, Margarito, *Calidad y Gestión Educativa*, México, Editorial del Magisterio “BENITO JUÁREZ” del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2010.
- Molina López, Fernando, *Taller de estrategias para el trabajo colegiado*, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 18 Michoacán, Dirección URL: <http://www.snte18.org.mx/docs/act-sind/TrabajoColegiado.pdf>, [Consulta: 19 de abril de 2010]
- OEI, “Objetivos y Estructura del Sistema Educativo Mexicano” en *Sistemas educativos nacionales* México, OEI, s/l, s/f, p. 11, Dirección URL: <http://www.oei.es/quipu/mexico/index.html>, [consulta: 16 de junio de 2010]
- Propuesta para el Desarrollo del Trabajo Colegiado en las Escuelas Normales*, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, Dirección URL: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/normat_academica/colegiado/colegiado.htm, [Consulta: 19 de abril de 2010]
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* - Vigésima segunda edición. Dirección URL: http://buscon.rae.es/drae/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=MODELO
- Zorrilla Fierro, Margarita. *Propuesta de la investigadora en el marco la actividad: La supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la educación*, llevada a cabo el 29 de septiembre de 2007 por el Grupo Técnico de la Sección 13 del SNTE. Dirección URL: <http://www.correo-gto.com.mx/notas.asp?id=42039>.

Hemerografía

- SEP/SEB, *Educare. Renovación educativa. Revista para los Maestros de México*, Año 3, Número 5, mayo 2009, México.

Documentos

- Arnaut, Alberto, “La función de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) en las nuevas administraciones educativas”, Conferencia Magistral ofrecida en el Primer Encuentro Estatal de ATP’s del Programa Escuelas de Calidad, realizado en el estado de Tabasco en mayo 2005.
- Zorrilla Fierro, Margarita, “La supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad de la educación. Análisis y Propuesta”, conferencia realizada en Toluca, Estado de México, 8 de mayo de 2002.

