

La supervisión escolar y la actualización desde la perspectiva de la gestión

*Tomas Ortega Jiménez**

Históricamente, la supervisión ha cumplido diversas funciones, muchas dispares, las cuales van del simple control hasta el asesoramiento y la orientación técnico-pedagógica

Aurora Elizondo

INTRODUCCIÓN

La política educativa de los últimos años hace énfasis en la transformación del sistema educativo, con el propósito de mejorar los aprendizajes de los alumnos, convirtiéndose la escuela en el centro de las políticas y en el espacio fundamental para desarrollar acciones acordes a los nuevos requerimientos de la sociedad actual y, al mismo tiempo, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

En respuesta a este tipo de políticas para impulsar la calidad en la educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) plantea acciones estratégicas que contribuyan a este fin, de tal manera que busca sustento y justificación en los enfoques de gestión escolar, señalando como objetivo central: “instituir en las escuelas públicas de educación básica, un modelo de gestión con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad” (2007: 5).

Bajo estas consideraciones, la política de transformación de la gestión escolar busca promover la innovación del trabajo coti-

* Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla, tomyortega1622@gmail.com

diano en las escuelas, en el que maestros y directivos asuman una nueva responsabilidad por una tarea educativa, que establezca el mejoramiento de la calidad y la equidad (SEP, 2001), de tal forma que el modelo de gestión escolar adquiera sentido y se induzca como una propuesta fundamental para lograr la transformación del sistema educativo nacional.

El enfoque planteado en el modelo de gestión adquiere un significado especial al enfatizar el papel que desempeña cada uno de los actores involucrados en la tarea de la escuela, de tal forma que directivos (jefes de sector, supervisores y directores de escuela), apoyos técnico-pedagógicos, maestros, padres de familia, alumnos y comunidad en general, asuman la corresponsabilidad por los resultados educativos como una forma de legitimar el desarrollo de la política educativa.

Asimismo, el desarrollo de un modelo de gestión centrado en la escuela, a partir del cual se proponen alternativas y estrategias que se adapten mejor a sus necesidades reales, retoma la supervisión escolar como uno de los elementos que pueden contribuir en la mejora de la calidad educativa, ya que históricamente los supervisores se han constituido en figuras clave, porque ocupan una posición estratégica en el sistema educativo y cumplen una función de enlace entre las autoridades educativas y los maestros.

Así, la SEP considera importante la profesionalización de los directivos, como parte de un proceso inherente que debe estar presente durante el servicio educativo que desarrollan, de tal forma que, a través de diferentes instancias, ha intentado fortalecer sus funciones mediante programas de actualización con base en los planteamientos de la gestión educativa, en los cuales se hace hincapié en la función académica que deben desarrollar.

Sin embargo, a 15 años de la implantación de estas políticas, los resultados de las evaluaciones educativas realizadas por la propia SEP y por organismos internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), efectuadas en 2000, 2003 y 2006, así como las investigaciones del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) en la década de los noventa, muestran que persisten problemas

como escaso trabajo colegiado entre docentes y prácticas tradicionales, lo que refleja la ausencia de una supervisión académica.

Por otra parte, los resultados de las investigaciones desarrolladas por el IIPE entre 1998 y 2000 en Aguascalientes, Chihuahua y Nuevo León evidencian aspectos que perfilan lo que es la supervisión escolar en nuestro país.¹ El caso de Puebla no es la excepción, ya que los supervisores tienen que cumplir con un conjunto de actividades administrativas: programas de salud, campañas de diversa índole, solución de conflictos laborales y sindicales, convocatorias, así como exigencias administrativas de la propia SEP. De esta manera, el supervisor se centra en las funciones político-administrativas y descuida el desarrollo académico, cuando este último tendría que ser el elemento central de la función supervisora (SEP, 2004).

En la entidad, aun cuando la SEP ha intentado desarrollar acciones para fortalecer la función académica de los directivos, hasta el momento no existen evidencias respecto a lo que está ocurriendo en el desempeño de los supervisores escolares; es decir, no se sabe qué tanto éstos recuperan los aprendizajes de las capacitaciones y procesos de actualización recibidos. De aquí la necesidad de conocer si los supervisores recuperan los conocimientos adquiridos en los programas de capacitación para el mejoramiento de las prácticas educativas y, al mismo tiempo, identificar y analizar los elementos de gestión educativa que contribuyen a la mejora de las prácticas de supervisión.

¹ En Aguascalientes, el estudio estuvo a cargo de Zorrilla y Tapia, quienes realizaron el trabajo después de que se implementó el Programa de Modernización de la Función Supervisora, mismo que se impulsó en 1993, como producto de la descentralización del Sistema Educativo Nacional concretada con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, y cuyo objetivo era transformar los procesos de gestión escolar para lograr la calidad de la educación, considerando a la supervisión como puesto estratégico que contribuiría a dicha transformación; en Chihuahua estuvo bajo la responsabilidad de Calvo Pontón, quien desarrolló una reconstrucción histórica de los procesos locales de supervisión aplicando la etnografía, entrevistas e historias de vida, y en Nuevo León se desarrolló un proyecto de intervención denominado "Gestión pedagógica", con el fin de fortalecer la función técnico-pedagógica del supervisor, el cual permitió caracterizar la figura de este personaje, así como identificar su relación con las diferentes instancias educativas. Este trabajo fue coordinado por Conde. Como se observa, estos tres estudios contribuyen a la conformación de un diagnóstico nacional sobre la supervisión escolar (Calvo *et al.*, 2002).



De esta manera, este reporte de investigación² considera, en primer lugar, un apartado para presentar los referentes teóricos y metodológicos del estudio para discutir, posteriormente, los resultados de la investigación y las conclusiones.

REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Los objetivos de la investigación fueron dos: primero, conocer si los supervisores escolares recuperan los conocimientos adquiridos en los programas de capacitación para el mejoramiento de las prácticas educativas y, segundo, identificar y analizar los elementos de gestión educativa que contribuyen a la mejora de las prácticas de supervisión.

La investigación se basa en el actual modelo de gestión educativa, sustentado en Schmelkes (1995), Zorrilla (1995), Ezpeleta (2000), Ramírez (2000b), Torres (2001 y 2004), Elizondo (2004), Calvo (2007) y Rivera (2006), quienes plantean la importancia de la supervisión escolar a partir del desarrollo de un liderazgo académico que coadyuve a la mejora de los procesos educativos.

La gestión como proceso de cambio en la escuela

A partir de la modernización educativa, se plantea la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas y organizativas al interior de las escuelas, de tal forma que ahora la gestión cobre vida al incorporarse a la tarea educativa como elemento prioritario para lograr una verdadera transformación que emane de las bases; es decir, de las necesidades reales que enfrentan los actores educativos al desarrollar su quehacer docente y/o directivo. De ahí que, actualmente, las políticas educativas destaquen la importancia de la gestión escolar y sus implicaciones en los procesos educativos.³

² Este estudio tiene como base una tesis de maestría presentada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Puebla, la cual fue dirigida por la maestra Sagrario Corte Cruz, académica en esta universidad.

³ Es importante mencionar que la modernización educativa ha tenido repercusiones serias e importantes no sólo en México, sino en toda América Latina, como son los casos de Brasil, Chile y Argentina, por citar algunos. En estos países la gestión y la calidad cobraron significativa importancia en la acción educativa; tan es así que, por ejemplo, Brasil adoptó la gestión escolar como forma de organización, a partir de la cual impulsaría el trabajo colectivo de los maestros, como parte de una nueva manera de ejercer la administración del



Al insertarse en el ámbito educativo, la gestión no sólo se limita a la escuela, sino que va más allá de ésta, de tal manera que, como ya se mencionó, involucra a la comunidad educativa en general. Implica que los procesos educativos que ocurren al interior de las escuelas se desarrollen en función de los propósitos planteados en los programas y sean considerados en toda la estructura; es decir, desde la misma escuela, las zonas escolares, las jefaturas de sector, las unidades administrativas hasta las instancias normativas y de toma de decisiones, lo cual ubica a la gestión en una dimensión más amplia.

En este sentido, Namó de Mello (1998: 23) hace referencia a los retos que implica la gestión en la educación, considerando que para esto se tiene que hacer toda una estructuración del sistema educativo que permita cambios sustanciales en las prácticas educativas que ocurren cotidianamente en la escuela, y señala que la gestión es “un conjunto de estrategias diferenciadas, dirigidas a la solución de problemas que deben ser claramente identificados y caracterizados”, de manera tal que todo el trabajo que se realice sea, fundamentalmente, para el logro de los propósitos educativos a partir de propuestas y alternativas de solución que conlleven a una efectiva transformación.

Con base en las consideraciones anteriores, el concepto que ella establece de gestión permite valorar aspectos coincidentes con otros autores. Asimismo, para esta autora, la gestión también es “el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización y en cuyo diseño y evaluación participan, en gran medida, las personas encargadas de llevarla a cabo” (*ibíd.*).

Esta definición permite analizar la forma en que este término logra incorporarse al terreno educativo de manera tan singular y, al mismo tiempo, plantea la posibilidad de cambio a partir de concebirla como un proceso encaminado hacia la mejora de los procesos educativos, siempre y cuando trascienda a lo social;

sistema educativo, a partir de las orientaciones marcadas por los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), que determinó el nuevo modelo educativo que habría de asumirse para responder a las exigencias y desafíos que marca la nueva era del mundo capitalista (Sánchez, 2006).



es decir, rescatando el sentido humano que tiene que ver con el desarrollo del ser como persona y no como producto formado de acuerdo con las exigencias de un sistema macroeconómico y político.

Pozner define la gestión escolar como “el conjunto de acciones articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (2000: 70). Asimismo, propone que, para que este proceso se cumpla, es necesario considerar un proyecto pedagógico institucional como herramienta fundamental de la misma, a partir de la cual, las acciones educativas que se realizan al interior de la escuela se articulen de tal forma que generen procesos innovadores que, a su vez, posibiliten la transformación de la misma, al ubicarla como una unidad educativa cuya principal tarea se centre en los aprendizajes de los alumnos. Esto implica el esfuerzo colectivo de los actores educativos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También considera las necesidades y las particularidades del contexto para atender las demandas sociales bajo un esquema de corresponsabilidad, participación activa y toma de decisiones, que permitan la consolidación de la escuela como unidad educativa, a partir de la cual se generen aprendizajes de calidad para los alumnos, con la participación comprometida de directivos, docentes y alumnos como protagonistas de la tarea educativa.

Ramírez plantea que la gestión tiene dos significados: en términos administrativos, se entiende como la acción y el efecto de administrar actividades para el logro de un determinado fin, y desde un enfoque educativo se relaciona con todo aquello que acontece al interior del sistema educativo o de las instituciones educativas, de manera que, para este autor, la gestión escolar “es la categoría de la razón teórica a partir de la que se puede analizar la actuación integrada con arreglo a los programas, recursos e intencionalidades para el logro de objetivos en un plazo de tiempo determinado” (1999: 17), consideración que lo lleva a concebir la escuela como un todo integrado donde la realidad educativa se conforma en un proceso dinámico, y en el cual se conjugan acciones interrelacionadas que permiten la mejora educativa.



Por otro lado, Elizondo hace referencia al mismo concepto, como proceso en el cual interviene la interacción de sujetos, así como la interrelación de éstos y la escuela, donde es importante considerar componentes como “la participación, comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que asimismo define a la escuela” (2001: 16). Esta situación la lleva a señalar que la posibilidad de una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en una gestión educativa y escolar acorde con las necesidades de la escuela, será mediante la participación comprometida de directivos y maestros al sumar esfuerzos en beneficio de los alumnos.

Lo anterior muestra la relevancia de la función de cada uno de estos actores en la gestión escolar, dado que todos tienen tareas específicas que realizar para alcanzar los objetivos de la escuela, pero resalta el papel de los directivos para articular las acciones hacia un fin común. La acción directiva debe promover el ejercicio de nuevas prácticas y, a la vez, asumir nuevas funciones ante el reto que enfrenta como gestora de políticas institucionales, animadora pedagógica y orientadora de procesos educativos que impacten en la mejora de los aprendizajes de los alumnos en la escuela entendida como el eje central de su quehacer pedagógico.

Sin embargo, como se observa, el término gestión no rebasa la concepción administrativa. De esta forma, la gestión escolar carece de fundamentos teóricos que sustenten amplia y claramente el enfoque académico que se ha pretendido asignarle, dado que sus orígenes provienen de la administración gerencial.

No obstante, autores como Schmelkes (1995), Antúnez (2004), Elizondo (2001), Ezpeleta y Furlán (2000), entre otros, han ubicado a la gestión como una acción dinámica, en la que intervienen todos los sujetos que tienen relación y/o están implicados en los asuntos escolares, cuya finalidad principal es mejorar las formas de organización y planificación escolar con la participación de todo el colectivo (directivos, docentes y comunidad en general), para lograr el objetivo central de la escuela; es decir, la formación de los alumnos.



A partir de las consideraciones anteriores, se tomó como referentes teóricos los enfoques de la gestión centrada en acciones de orden académico. Asimismo, es importante señalar que durante la investigación, la gestión educativa se constituyó como parte de las acciones y las formas de organización que recaen en la función de los supervisores escolares, y que la gestión escolar comprende procesos educativos que ocurren al interior de las escuelas.

EL PAPEL DEL SUPERVISOR COMO LÍDER ACADÉMICO

Las políticas educativas y desafíos del actual contexto exigen que el supervisor asuma un papel acorde con las demandas y los requerimientos de la gestión escolar, lo que a su vez implica el ejercicio de una función con liderazgo, capaz de promover y apoyar el logro académico y el trabajo profesional de los directores y docentes; de tal manera que, sea un “constructor de consenso, planificador, comunicador y visionario del sistema escolar” (Candoli *et al.*, 1998: 86), y logre consolidarse como gestor competente, para responder a los retos y las exigencias que las políticas educativas demandan de su función para mejorar los procesos educativos de los alumnos.

Para esto, la SEP, a través de instancias como el Programa Nacional de Actualización para los Profesores en Servicio (Pronap⁴) y la Subsecretaría de Educación Básica, han puesto en marcha algunos cursos encaminados a fortalecer la labor académica de los supervisores, considerando los planteamientos del modelo de gestión que sitúan a los directivos como elementos centrales en la mejora de la educación. A partir de estos argumentos, la función del supervisor escolar adquiere un nuevo significado, al considerarse como el principal generador y promotor de procesos de transformación en las escuelas.

En este sentido, se consideró importante investigar la forma en que los supervisores han sido preparados desde los diversos programas de actualización y capacitación para su aplicación en el desarrollo de su tarea educativa, al ejercer la función directiva y observar los elementos que recuperan para incorporarlos a sus prácticas educativas.

⁴ Actualmente denominada Dirección Nacional de Formación Continua.

Enfoque metodológico

La metodología fue cualitativa con estudio de casos. Se consideró a cuatro supervisores de educación primaria para analizar sus prácticas educativas y sus implicaciones a partir de los elementos que recuperan durante los procesos de actualización, con base en el enfoque de gestión. Los criterios de selección fueron: su participación o no en cursos de actualización, así como su trayectoria en la función supervisora. El estudio consideró a dos que regularmente participaban en programas de actualización y dos poco reconocidos por su actualización.

Las técnicas empleadas fueron la entrevista y la observación no participante, las cuales facilitaron la construcción de datos a partir de la realidad que enfrentan los supervisores en el desarrollo de su trabajo. Se diseñaron guías de observación con las que se registraron acciones cotidianas de trabajo en consejos técnico-pedagógicos con directores, en visitas a escuelas, y en tareas administrativas.

Las observaciones permitieron analizar y comprender las prácticas de supervisión de los actores participantes, y las entrevistas se desarrollaron con supervisores, apoyos técnico-pedagógicos, directores y docentes para conocer las opiniones de todos los sujetos relacionados con la supervisión escolar.

Los maestros que participaron en este estudio son, en su mayoría, mujeres; los cuatro tienen entre 30 y 40 años de servicio, con una antigüedad en el cargo de entre cuatro y 10 años. En el caso de las maestras, su grado académico es de licenciatura y sólo el maestro cuenta con maestría. En el cuadro 1 se presentan algunas características de estas figuras directivas.

CUADRO 1. Características de los supervisores

<i>Casos</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Años de servicio</i>	<i>Antigüedad en el cargo</i>	<i>Estudios</i>	<i>Actualización permanente</i>
A	F	59	42	6	Lic. en UPN	Sí
B	F	51	30	4	Licenciatura	Sí
C	F	58	38	7	Licenciatura	No
D	M	49	29	10	Pasante de maestría	No

Fuente: Elaborado a partir de los datos obtenidos en las entrevistas.



Categorías de análisis, variables e indicadores

Para el desarrollo de la investigación se consideraron dos categorías de análisis: la actualización y el liderazgo académico de los supervisores, con sus respectivas variables e indicadores. En relación con la categoría actualización, en el cuadro 2 se señalan las variables que guiaron el análisis:

CUADRO 2. Categoría: actualización

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Variables</i>
Cursos de actualización y capacitación profesional	Tipo de cursos Objetivos Contenidos de los cursos Actividades sugeridas ¹

¹ Cabe señalar que en éstas se hace referencia a las actividades que se sugieren en el contenido de los cursos para desarrollarse en la práctica educativa de los supervisores.



Respecto a la categoría liderazgo académico, se plantearon de manera más específica algunas variables con sus indicadores, conforme a tres ámbitos de observación, en los cuales incide el desempeño del supervisor: trabajo cotidiano en la oficina, consejos técnicos consultivos y visitas a las escuelas. Asimismo, se incorporó la variable actualización profesional, que se consideró en las entrevistas a los supervisores escolares (cuadro 3).

CUADRO 3. Categoría: liderazgo académico

<i>No.</i>	<i>Variable</i>	<i>Indicadores</i>
1	Planeación (P)	Programación de acciones. Acciones desarrolladas. Acciones a las que da prioridad. Organización del trabajo. Delegación de tareas y responsabilidades.

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR Y LA ACTUALIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA...

2	Trabajo técnico-pedagógico (TTP)	<p>Conocimiento de plan y programa de estudio (propósitos, enfoques, contenidos).</p> <p>Conocimiento de materiales educativos.</p> <p>Definición de propósitos para las acciones académicas.</p> <p>Coordinación de actividades académicas con directores.</p> <p>Participación en actividades académicas en las escuelas.</p> <p>Desarrollo de temas académicos en los consejos técnicos de zona.</p> <p>Trabajo colegiado (participación e intercambio de experiencias).</p> <p>Apoyo y orientación pedagógica a directores y docentes.</p> <p>Gestión de apoyos académicos externos.</p>
3	Diseño de propuestas educativas (DPE)	<p>Agendas de trabajo.</p> <p>Elaboración de materiales.</p> <p>Plan didáctico.</p> <p>Instrumentos de seguimiento y evaluación.</p>
4	Estrategias de seguimiento y evaluación (ESE)	<p>Visitas técnicas a las escuelas.</p> <p>Propósitos y criterios de visitas técnicas.</p> <p>Entrevista con directores.</p> <p>Entrevista con docentes.</p> <p>Observación del trabajo docente en el aula.</p> <p>Aplicación de instrumentos.</p> <p>Sugerencias didácticas.</p> <p>Acciones de evaluación formativa.</p> <p>Sistematización y análisis de resultados.</p> <p>Acuerdos y compromisos.</p> <p>Promueve la autoevaluación de procesos educativos en las escuelas y en la zona.</p> <p>Elaboración de informes.</p>
5	Estrategias de comunicación (EC)	<p>Interacción con colaboradores (apoyos técnicos y administrativos).</p> <p>Relación con directores.</p> <p>Formas de comunicación.</p> <p>Relación con autoridades educativas.</p> <p>Relación con el sindicato.</p>
6	Trabajo administrativo (TA)	<p>Gestión de recursos y materiales educativos.</p> <p>Revisión de plantillas de personal.</p> <p>Elaboración de documentación diversa.</p> <p>Distribución de recursos humanos y materiales.</p>
7	Trabajo comunitario y de participación social (TCPS)	<p>Vinculación con diferentes instancias.</p> <p>Comunicación con padres de familia.</p> <p>Vinculación con autoridades civiles.</p> <p>Asistencia y participación en eventos culturales y sociales de las escuelas.</p>
8	Ejercicio de la función directiva (EFD)	<p>Aceptación, reconocimiento o rechazo por su labor educativa.</p> <p>Forma en que desarrolla su función como autoridad educativa.</p>
9	Solución de conflictos (SC)	<p>Estrategias y mecanismos de solución de problemas (Diálogo, negociación, aplicación de la norma).</p>
10	Actualización profesional (AP)	<p>Cursos en los que ha participado.</p> <p>Cursos que han impactado en su práctica educativa.</p> <p>Iniciativas de autoformación.</p>



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Planeación⁵

En este aspecto, la gestión señala la necesidad de organizar y sistematizar el trabajo educativo, de tal forma que se plantean objetivos, estrategias y acciones pertinentes a la problemática educativa. Para esto, “es necesario conocer bien el problema, sus causas y sus posibles soluciones” (Schmelkes, 1995: 91), con la participación del supervisor escolar, apoyos técnico pedagógicos y directores de las escuelas.

En los casos A y B, la planeación juega un papel relevante en la organización del trabajo educativo que desarrollan estas supervisoras, y las acciones a las que otorgan mayor prioridad son las académicas. En el caso A, la supervisora dedica, la mayor parte del tiempo, al apoyo y a la orientación pedagógica de los docentes en las escuelas.

En el caso B, la supervisora enfatiza en la planeación estratégica como uno de los elementos esenciales para que las escuelas mejoren sus procesos y resultados educativos; además, orienta y asesora a directores y maestros en su elaboración. En los casos C y D, lejos de ser el eje articulador y orientador de las acciones, se convierte en un requisito administrativo, y quienes la elaboran son los apoyos técnicos. Los supervisores sólo firman para legitimar y aprobar acciones.

Aun cuando los casos anteriores muestran sus propias particularidades, una de las constantes que está presente en todos es la diversidad de actividades administrativas que atienden, en detrimento de las académicas; de esta manera, terminan ocupándose de lo urgente, en lugar de las necesidades educativas de las escuelas.

En estas circunstancias, la planeación se convierte en un documento más, que cumple una función de requisito administrativo, puesto que sólo se elabora; pero durante el ciclo escolar

⁵ Es necesario señalar que la planeación se refiere a todos aquellos procesos de organización del trabajo que los supervisores desarrollan cotidianamente en sus zonas de influencia, así como al plan estratégico que elaboran al inicio del ciclo escolar, y a partir del cual programan y llevan a cabo las actividades que realizan.

pierde sentido y simplemente se retoma al final para cumplir con el informe que las instancias superiores solicitan, como parte de la rendición de cuentas, centrándose en el número de eventos que se realizaron, pero sin analizar la trascendencia de éstos en los aprendizajes de los alumnos, que debería ser lo esencial.

Trabajo técnico pedagógico

El conocimiento del plan y de los programas de estudio, así como de los materiales educativos es esencial para orientar y apoyar el trabajo de los directores y docentes, de tal manera que su labor educativa impacte en los aprendizajes de los alumnos, ya que el directivo “debe estar comprometido y sentirse responsable de la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza que se generen... [además] ser un auténtico líder” (Elizondo, 2004: 121-122).

Los casos A y B centran su tarea educativa en asuntos académicos: realizan funciones de orientación y asesoría basadas en el conocimiento y análisis del plan y programas de estudio, así como en los materiales de apoyo para el maestro, y ponen en marcha acciones educativas considerando las necesidades pedagógicas de los docentes.

El trabajo académico de ambas supervisoras permite ubicarlas en los parámetros propuestos en el actual modelo de gestión, en el cual se “requiere de directivos con un liderazgo legítimo, tanto académico como administrativo, que les permita orientar las funciones de la escuela para convertirla en una unidad autónoma” (*ibid.*: 121).

Los casos C y D otorgan poca importancia real al análisis de estos materiales. Aunque el caso C reconoce que el conocimiento del plan y de los programas, así como de los materiales educativos es importante en su práctica, no los conoce de manera precisa, mientras que el caso D no se interesa por analizarlos. De manera que ambos supervisores carecen de elementos para orientar el trabajo de los maestros; aun cuando en las visitas realizadas sugerían a los docentes el uso de éstos, no se observó que diseñaran estrategias didácticas para fortalecer el trabajo pedagógico de los maestros; esto se traduce “en una posición de debilidad académica” (Calvo, 2007: 1).



Con relación a las reuniones del consejo técnico,⁶ los casos A y B se centran en el desarrollo de temáticas académicas, considerando las necesidades y las problemáticas educativas de las escuelas de la zona, de tal forma que regularmente éstas se refieren a procesos de enseñanza-aprendizaje. La manera en que se llevan a cabo responde al enfoque actual de gestión, puesto que a partir de estos espacios, destinados a la discusión y el análisis de problemáticas educativas, tratan de entender y apoyar la tarea pedagógica de los maestros.

Los casos C y D intentan desarrollar acciones académicas, pero no profundizan en los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya que ésta es una de las tareas que dejan bajo la responsabilidad de los directores y los docentes, cuando debía ser un trabajo realizado de manera conjunta, que se podría fortalecer desde la supervisión, como lo marca el enfoque de gestión. Estos supervisores difícilmente logran la integración de equipos de trabajo comprometidos de manera profesional con la labor educativa, lo cual limita la consolidación de los colegiados docentes (Fierro, 2006).

Respecto al trabajo colegiado⁷ y la participación académica de los supervisores, los casos A y B orientan sus funciones a los requerimientos planteados en el enfoque de gestión, ya que sus acciones responden a las exigencias académicas demandadas a los directivos como líderes académicos. Impulsan la toma de decisiones de manera consensuada, el diálogo y la construcción de propuestas y acuerdos entre los actores participantes en el proceso (*ídem*).

En los casos C y D, la estrategia de trabajo colegiado no forma parte de sus prioridades; es uno de los aspectos que está ausente en la práctica educativa que desarrollan con los directores de la zona. Aunado a esto, en las reuniones del consejo técnico sólo se atienden los asuntos administrativos, entre ellos, la información

⁶ Éstos son espacios dedicados al intercambio de experiencias y problemas educativos que experimentan directivos y maestros, con la finalidad de hallar estrategias de solución mediante la labor conjunta. Por consiguiente, no pueden desvirtuarse para atender asuntos administrativos y problemáticas laborales, dado que la esencia e intencionalidad pedagógica se disolvería y no tendría los resultados deseados.

⁷ Entendido como el proceso participativo mediante el cual un grupo de directivos y docentes toma decisiones y define acciones en torno a la actividad profesional que tienen en común (Fierro, 2006).



que brindan a los directores sobre la documentación que deben entregar.

Así, estos supervisores sólo cumplen con una función de control burocrático, más que de apoyo académico, resultado de la forma a través de la cual accedieron al cargo. Ambos llegaron por vía sindical, más que por méritos académicos. Esta realidad coincide con las investigaciones de Calvo (2007), quien señala que esto explica por qué atienden aspectos administrativos, en detrimento de los académicos.

Diseño de propuestas educativas

Con relación a esta variable, en los casos A y B está presente el trabajo académico para realizar el diseño de propuestas educativas, que se traducen éstas en agendas de trabajo para coordinar las actividades pedagógicas con sus directores, con propósitos precisos, definidos a partir de las necesidades educativas en las escuelas.

En el caso C, sólo hace hincapié en su preocupación por elaborar un orden de puntos a tratar con los directores, los cuales se refieren a cuestiones administrativas; situación similar se puede apreciar en el caso D, quien delega en su apoyo técnico el trabajo académico. El supervisor sólo se encarga de autorizar y avalar con su firma, dado que asume una postura de autoridad.

Por otra parte, también resulta importante mencionar la iniciativa que cada uno de los supervisores imprime a su labor. De esta manera, los casos A y B se distinguen por el diseño de materiales educativos, entre los que predominan los instrumentos propios para aplicarlos en las visitas de seguimiento a las escuelas, así como hacer valoraciones sobre los avances de los planes estratégicos; esto forma parte de los planteamientos esenciales para iniciar procesos de cambio en la gestión escolar (SEP, 2006).

En el caso C también existe la preocupación y la iniciativa por diseñar instrumentos para hacer el seguimiento de las escuelas; sin embargo, los instrumentos que diseña no siempre impactan en la práctica, debido a que tienen un carácter más administrativo, y no se consideran para orientar y apoyar el tra-



bajo pedagógico de los docentes. El caso D no diseña propuestas educativas.

Es necesario señalar que estos dos supervisores carecen de elementos académicos para impulsar acciones de trabajo que promuevan la mejora de los procesos educativos, como lo plantea el actual enfoque de gestión. En este sentido, caben las apreciaciones que hace Calvo (2007) con respecto a las visitas, donde se privilegia la “vigilancia administrativa y el llenado de formatos”.

Estrategias de seguimiento y evaluación⁸

Respecto a esta variable, en el caso A, una de las acciones constantes es su presencia en las escuelas con el fin de observar y orientar, pedagógicamente, el trabajo de los maestros. En el caso B no fue posible registrar una visita académica a las escuelas, debido a que éstas se vieron obstaculizadas por diferentes actividades administrativas y los constantes llamados de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo (CORDE). Esto permite señalar una contradicción evidente entre las propuestas que la propia SEP plantea a nivel de discurso y las exigencias prácticas que hace a los directivos, lo cual confirma que las cuestiones burocráticas prevalecen sobre las académicas.

El caso C otorga prioridad a las visitas de las escuelas; sin embargo, no se percibe que sean por iniciativa y convicción propia, sino más bien por cumplir con el requisito, en particular por los beneficios del Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB) y, por tanto, la supervisora debe cumplir con un determinado número de visitas a las escuelas. Con relación al caso D, las visitas técnico-pedagógicas a las escuelas no son regulares, y cuando se realizan sólo se centran en solicitar documentación administrativa a los directores.

⁸ El seguimiento y la evaluación de los procesos educativos se convierten en elementos centrales, en la función supervisora, para la toma de decisiones que le permitan implementar acciones de mejora, a partir de las visitas técnicas a la escuela. El seguimiento y la evaluación son “una fuente de información de primera mano para la supervisión, pues le permiten contar con evidencias... de las necesidades de las escuelas” y “una oportunidad para centrarse en aspectos de índole pedagógico” (SEP, 2006: 49-50), y así apoyar de manera diferenciada el trabajo que éstas realizan.



De esta manera, se observa que el supervisor cumple una función burocrática (Calvo, 2007), quien se convierte en una figura directiva que trata de legitimar su autoridad al presentarse en la escuela, pero sin un enfoque académico. Esto contradice la función que el enfoque de gestión plantea, dado que los supervisores se constituyen en figuras claves que contribuyen a la transformación de los procesos educativos (Elizondo, 2004).

Por tanto, en cuanto al seguimiento y evaluación a las escuelas, que debiera ser una de las tareas centrales en la función de los supervisores, es una de las que más se descuidan por atender asuntos administrativos y de control, que en su mayoría las mismas autoridades educativas exigen; ello impide que estas figuras se desarrollen como líderes académicos para apoyar el trabajo pedagógico de los maestros en las aulas y mejorar los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela.

Estrategias de comunicación⁹

Con relación a esta variable, en los casos A y B se percibe una interacción efectiva entre las supervisoras y sus colaboradores, ya que ambas coinciden en una comunicación basada en el respeto, el trato amable y cordial. Asimismo, se observa que la confianza que brindan a sus colaboradores es uno de los elementos que favorecen la buena relación con cada uno de ellos. Consideran que la comunicación es muy importante para encauzar procesos de mejora, que posibilitan nuevas acciones para transformar la tarea educativa.

En el caso C, la interacción que establece la supervisora con sus apoyos técnicos y directores es autoritaria, pues mantiene una relación vertical. Antepone un estilo jerárquico, contradiciendo los planteamientos de gestión que señalan el ejercicio de una función democrática (Elizondo, 2004), donde la relación se da de manera horizontal. Además, en este caso predominan factores

⁹ La comunicación es una forma de relación entre los actores educativos, a partir de la cual sea posible “nuevas relaciones de autoridad”, entre directivos y docentes, ya que forman parte de un grupo con fines comunes, apuntando hacia la consolidación de equipos de trabajo capaces de “atender juntos los asuntos importantes para mejorar el aprendizaje de los alumnos” (Fierro, 2006: 125-126).



político-sindicales que afectan la relación y comunicación con los directores de la zona. Se percibe una división marcada entre ellos, que dificulta el trabajo conjunto y las buenas relaciones.

Respecto al caso D, la comunicación es uno de los elementos a partir de los cuales el supervisor procura mantener un orden y un control en cada uno de los directores, maestros y apoyos técnicos. Sus estrategias de comunicación se convierten en una forma de persuasión sutil que le permite mantener una relación que se mueve entre el respeto y la imposición de la autoridad que representa en la zona.

Las formas de relación y comunicación que los cuatro supervisores establecen, tanto con las autoridades educativas como con el sindicato, son diferentes en cuanto a las prioridades que cada uno construye. Así, se pudo observar que todos asumen una relación similar con las autoridades educativas: la CORDE, la jefatura de sector o la Dirección de Educación Primaria, ya que se limitan a atender los llamados e indicaciones que éstas les hacen, para cumplir con las disposiciones oficiales. De esta manera, se convierten en transmisores y enlaces entre la estructura educativa y las escuelas, como parte de la presencia institucional que la SEP tiene a través de ellos (SEP, 2006).

Pero en su relación con el sindicato hay diferencias. En los casos A y B, las supervisoras mantienen una posición neutral, y cuando se trata de atender las problemáticas que se suscitan con los maestros, establecen consensos con la delegación sindical, sin afectar los intereses y los derechos de los profesores. Asimismo, cuando se trata de cambios de adscripción, realizan acciones en coordinación con la delegación sindical, respetando los derechos laborales de los docentes.

En los casos C y D, los supervisores mantienen una buena relación con el sindicato. Además, se observa que éste es uno de los aspectos que procuran mantener a su favor, como una forma de asegurar su permanencia en la zona. Por otra parte, esto les permite tener el control en cuanto al manejo y la distribución del personal, ya que sus decisiones son respaldadas por la delegación sindical.

Trabajo administrativo¹⁰

En el caso A se identifica que el trabajo administrativo es una de las tareas a las cuales la supervisora no dedica mucho tiempo, dado que hace hincapié en la acción pedagógica. No obstante, los requerimientos administrativos interfieren en el trabajo académico que desarrolla en las escuelas, ya que los constantes llamados de la CORDE para informar o entregar documentación se convierten en factores que obstaculizan la tarea pedagógica de los planteles y la labor académica de la supervisora.

Esta realidad también se constata en los casos B, C, y D, ya que lo administrativo es una de las acciones presentes en el trabajo cotidiano de la supervisión. Aun cuando el caso B trata de centrar su atención en tareas académicas, éstas se ven obstaculizadas por actividades como la constante documentación y trámites que impiden llevar a cabo su labor académica y la tarea educativa de las escuelas.

En estas circunstancias, se puede afirmar que el trabajo administrativo es una constante que dificulta el desarrollo de acciones académicas, puesto que permanentemente surgen acciones imprevistas que obstaculizan el trabajo y demeritan los postulados de la gestión educativa; con esto se frena la posibilidad de promover procesos de cambio a partir de los cuales se asuman nuevas formas de hacer gestión que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.

Asimismo, se puede señalar, tal como lo hace Rivera (2006), que las mismas autoridades educativas no han logrado comprender los planteamientos que hace el actual enfoque de gestión para lograr la transformación del sistema educativo, ya que sigue prevaleciendo una visión burocrática desde la misma Secretaría.

¹⁰ Como ya se ha señalado, éste se refiere a todas aquellas acciones que tienen que ver con la distribución de recursos humanos y materiales, así como con toda la documentación diversa, generada al interior de la zona: plantillas de personal, estadísticas y demás documentos que provienen de las diferentes instancias educativas de la SEP, pero que, además, de acuerdo con el enfoque de gestión, la administración forma parte coadyuvante de ésta, dado que se concibe como “la posibilidad de planeación de estrategias, seguimiento de las acciones y evaluación de las mismas, considerando recursos humanos, financieros, tiempo, etc.” (Lugo, 2004: 64).



En este sentido, de acuerdo con Guadamuz (1998: 94), es necesaria “la simplificación de procedimientos administrativos, así como de todos los trámites burocráticos”; sin embargo, lo que aquí se observa es una disfunción burocrática, pues prevalece el exceso de formalismos y de papeleos que, lejos de agilizar los trámites y los procesos administrativos, los entorpecen y limitan el ejercicio de una gestión educativa centrada en la escuela.

Trabajo comunitario y de participación social¹¹

En los casos A y B se observa una constante preocupación por emprender estrategias de vinculación con los padres de familia, así como con diversas instancias para apoyar el trabajo de la escuela y de los alumnos (Schmelkes, 1995). Las instituciones con las que se vinculan constantemente son la CORDE y la jefatura de sector, y algunas veces con las de salud, el sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Federal Electoral (IFE) y la supervisión de Educación Física, porque éstas son las que mantienen contacto con las escuelas.

Los casos C y D procuran establecer vinculación con los padres de familia, mantienen una relación directa con los comités de padres de familia, y constantemente están pendientes para que éstos apoyen en las necesidades de la escuela, aunque no se observan estrategias para incorporarlos en actividades escolares y sólo predominan las cuestiones materiales.

Ejercicio de la función directiva¹²

Los casos A y B se sitúan dentro de las características del enfoque de gestión, ya que ambas desarrollan funciones encaminadas hacia

¹¹ La participación de la comunidad en el trabajo educativo es muy importante debido a que se pretende construir una cultura participativa y comprometida de los padres con la educación de sus hijos; así, la gestión señala que son necesarios “los intercambios entre la escuela y la comunidad... para satisfacer las necesidades sentidas de cada uno de los participantes” (Lugo, 2004: 64).

¹² El actual enfoque de la gestión exige que los directivos se desarrollen como líderes académicos, es decir, “facilitadores y promotores de un ambiente escolar orientado hacia metas educativas, en donde no sólo se enseña, se enseña a aprender, a vivir la democracia, la acción conjunta, la planeación participativa, que fomenta el trabajo colegiado, la recuperación de las necesidades particulares de cada escuela” (Torres, 2006: 181).



lo pedagógico, lo cual hace que sus docentes y directores las reconozcan como líderes académicas; se ubican en lo que Torres (2001: 181) llama “liderazgo pedagógico y transformacional”. Asimismo, se pudo observar que en su función predomina un enfoque democrático, a través de relaciones horizontales.

En el caso C, la supervisora asume la función directiva a partir de esquemas considerados en un modelo burocrático (Bocanegra *et al.*, 2001), dado que impera la verticalidad hacia sus subordinados. Esto se contrapone al enfoque democrático que, desde la gestión, se señala para la función de los directivos. En el caso D predominan rasgos del enfoque humanista, ya que siempre se observó el buen trato hacia los maestros que se acercan a él. No obstante, también están presentes algunos elementos del enfoque burocrático.

Solución de conflictos¹³

En este punto, en el caso A el diálogo es una de las estrategias fundamentales a partir de la cual la supervisora interviene y trata de proponer alternativas de solución. Antes de intervenir, se informa y elabora un plan para atender la problemática. Situación similar ocurre con los casos B y C, pero cuando es necesario recurren a la delegación sindical y entre ambas instancias se proponen alternativas de solución. Asimismo, los lineamientos normativos cobran sentido en el desarrollo de la función. Sin embargo, cabe señalar que en los casos C y D, aun cuando recurren al diálogo y la negociación, es más notorio su estilo normativo, que al final se impone.

El estudio, a este respecto, muestra que los cuatro supervisores enfrentan diversas problemáticas, dado que los maestros recurren a ellos por ser las figuras con autoridad en la zona, antes de que los problemas trasciendan a otras instancias como la CORDE o la SEP. Su objetivo es evitar que los problemas se agudicen y afecten la tarea educativa que se desarrolla en las escuelas.

¹³ Ésta es otra de las constantes presentes en la labor de los directivos, quienes buscan estrategias pertinentes para enfrentar los diversos problemas que aparecen constantemente durante la labor educativa. Al respecto, el enfoque de la gestión señala que es mediante el diálogo, la negociación y el consenso como se resuelven las problemáticas. Se requiere “abordar los problemas desde una perspectiva altamente analítica, buscando relaciones de causa-efecto para aportar soluciones” (Torres, 2006: 181).



Actualización profesional¹⁴

Es uno de los aspectos que se consideran, debido a que algunas propuestas de actualización contienen elementos significativos con relación a los planteamientos de la gestión y a la vez, desde éstos se propone la transformación de la función directiva, ubicándola como liderazgo académico para orientar la tarea educativa de la escuela. En este sentido, se analizan los procesos de actualización de los supervisores con el fin de observar su trascendencia en el desarrollo de su práctica educativa.

En el caso A, la supervisora participa en cursos estatales y nacionales ofrecidos por el Pronap. Entre ellos destaca el nacional de lectura y el de matemáticas. Los cursos que se reflejan en su práctica son los relacionados con temas específicos sobre español, matemáticas y gestión; sin embargo, no señala elementos específicos que haya recuperado para incorporarlos a su práctica educativa. Aquí se percibe que esta maestra hace una conjugación de saberes, los cuales retoma tanto de los cursos de actualización, como de su anterior formación profesional y personal.

También se observan iniciativas de autoformación profesional, puesto que busca otras alternativas de actualización, de tal forma que ha llegado a convertirse en una necesidad, más que en una obligación, para mejorar el desarrollo de su función académica. Situación similar enfrenta el caso B, quien también participa en los cursos ofrecidos por las instancias de actualización: nacionales y estatales. De los cursos nacionales, cita el de los directivos y el de la enseñanza de la lectoescritura; de los estatales, menciona los siguientes: derechos humanos, trabajo colaborativo, importancia de la gestión escolar y la resolución de conflictos en la escuela primaria. Esta supervisora sí señala elementos precisos de los cursos que ha incorporado a su práctica educativa.

¹⁴ A partir de las reformas educativas de 1993, empieza a cobrar auge la formación de los maestros en servicio como una necesidad urgente, puesto que se consideraba prioritario para que éstos lograran enfrentar los retos del actual contexto; sin embargo, para el caso de los supervisores, en un principio no se consideraron propuestas específicas para atender sus necesidades de formación y por tanto su capacitación se agrupó en las temáticas generales para directores.

Asimismo, la actualización, para ella, es considerada como una necesidad que le permite mejorar su trabajo y, al mismo tiempo, le da elementos para orientar el trabajo de sus directores y docentes. También la autoformación es considerada importante en la tarea educativa que desarrolla esta maestra.

En el caso C, la supervisora señala que participa en los cursos nacionales y estatales que ofrece la instancia de actualización; sin embargo, no menciona cuáles. También hace referencia a los que promueve la SEP, de los que ubica el diplomado de gestión y un curso de computación.

Aun cuando manifiesta haber participado en estos cursos, no apunta qué elementos le han permitido mejorar su trabajo, así como tampoco se observa la incorporación de planteamientos de los cursos señalados a su práctica. Además, las apreciaciones que hace se refieren a un estilo basado en la dirección y el control burocrático, en detrimento de los planteamientos de gestión.

Con relación al caso D, no se observa interés por la actualización para mejorar su labor educativa. Señaló cumplir con lo que le demanda la institución, asistiendo a los cursos de actualización, pero no lo hace por iniciativa propia, sino más bien porque es parte de las obligaciones que debe cumplir en el cargo que ocupa.

Aun cuando señala que estos cursos le aportan elementos para su práctica, no se percibe que éstos se concreten en el desarrollo de su función, además de que no tiene claro qué tipo de elementos le han apoyado para mejorar su tarea educativa. Con relación a los cursos a los que asiste, se nota que los aspectos que cobran significado son los referidos a las cuestiones administrativas y de control, que se ajustan al enfoque burocrático con que ejerce la función directiva.

Con base en lo discutido, se puede concluir que existen constantes contradicciones entre los postulados de la gestión y el trabajo académico que los directivos desarrollan para fortalecer el trabajo educativo de los docentes. En estos cuatro casos del estudio predominan los obstáculos y las exigencias administrativas y, a su vez, afectan la organización de su trabajo con las escuelas.



Desde estas consideraciones, es posible señalar que los procesos de actualización que los supervisores llevan a cabo, pocas veces se traducen en el trabajo de la escuela, debido a que éstos están más preocupados por cumplir con las exigencias inmediatas de las diferentes instancias educativas que con la aplicación de propuestas para resolver la problemática educativa de la zona.

Asimismo, el análisis nos deja ver que la SEP, a través de sus diferentes departamentos e instancias como la CORDE, plantea un doble discurso (Rivera, 2006), ya que por un lado señala la importancia de que los supervisores asuman una función académica, centrada en el trabajo de la escuela, para contribuir a la mejora de la calidad educativa; pero, por otro, en la práctica, las acciones que cobran sentido son las administrativas, obstaculizando el trabajo educativo de éstos como líderes académicos en las escuelas de su zona.

Es importante señalar que los cursos y los programas analizados tienden a responder a los intereses y necesidades de las políticas de orden macroeconómico, dejando de lado la formación que los supervisores requieren para enfrentar el desarrollo de su tarea educativa en los diferentes contextos en que se ubican, lo que a su vez dificulta la transformación y la mejora de los procesos educativos.

Otro de los hallazgos de este trabajo fue la ausencia, por parte de la SEP, de una estrategia de seguimiento y evaluación del impacto de los programas de actualización, con el fin de que se analice y observe la pertinencia y utilidad de éstos en la práctica educativa que desarrollan los supervisores.¹⁵ Esta realidad, coincide con Devalle (Devalle y Vega, 1995) sobre la “falta de evaluación real de los dispositivos de capacitación”.

¹⁵ Cabe mencionar, que en 2003 y 2004, en Puebla, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, se inició un trabajo de fortalecimiento a la función académica de los supervisores. En este proyecto participaron 62 supervisores de educación básica, de un total de 905. Entre sus acciones se consideró una estrategia de seguimiento con el fin de apoyar y asesorar, de manera diferenciada, a cada uno de éstos en sus respectivas zonas escolares, con base en las necesidades reales que enfrentaban al desarrollar su labor educativa. Sin embargo, de los 62 supervisores participantes en el proyecto, sólo se pudo asistir a un 20% de ellos, debido a la falta de recursos (humanos y económicos) y apoyo institucional para dar continuidad a este tipo de acciones que pretendían fortalecer académicamente a estas figuras directivas.



Es evidente la necesidad de diseñar cursos en los cuales las políticas educativas fluyan, desde una perspectiva crítica, para evitar la reproducción de esquemas de formación que no consideren a los sujetos implicados y la incongruencia entre los contenidos de los cursos y sus objetivos. Otra de las carencias en los cursos de actualización que se proponen para estas figuras educativas es que la mayoría de ellos carece de elementos que apoyen al docente en un proceso de reflexión sobre su propia práctica.

Estos problemas suponen la consideración de una política de formación y actualización que les proporcione las herramientas y los conocimientos fundamentales en relación con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas para que a su vez puedan orientar el trabajo de los maestros y, de esta manera, desde la supervisión escolar, se coadyuve a la mejora de la calidad educativa. De lo contrario, el liderazgo académico que se propone desarrollar en los supervisores seguirá quedando en la retórica oficial.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los rasgos de los sujetos de estudio, se observa que el género y la antigüedad en el cargo no son los factores determinantes en su desempeño como líderes académicos. El liderazgo que cada uno desarrolla en su ámbito obedece, más bien, a un proceso de resignificación de su propia práctica, que se va construyendo en función del interés y la formación profesional a lo largo de su trayectoria laboral en distintos cargos.

Los supervisores que se acercan a las características del liderazgo académico señalado en el enfoque de gestión son aquellos que se preocupan por mejorar los procesos educativos en las escuelas, y buscan alternativas de actualización en diferentes instancias, no sólo en las reguladas por la instancia oficial. Al mismo tiempo, se mantienen al margen de la perspectiva político-sindical, ya que su ascenso obedece a méritos académicos.

Actualmente, en los cursos de actualización existe una ruptura entre la teoría y la práctica debido a que, aun cuando en éstos se proponen contenidos con el enfoque de gestión, carecen de



elementos para orientar la práctica pedagógica de los supervisores, a quienes se les exige actuar como líderes académicos.

Los elementos que adquieren y desarrollan los supervisores en su práctica educativa son producto de un proceso de resignificación de saberes docentes, que no necesariamente se desprenden de las propuestas de actualización, sino de toda una trayectoria personal y académica que, a través de su formación y desempeño profesional, desarrollan y traducen en acciones educativas propias, resignificando su propia práctica educativa.

Las autoridades educativas tampoco dan importancia al trabajo académico de estos actores educativos, ya que priorizan lo administrativo sobre lo pedagógico, lo cual deja ver que las exigencias siguen siendo burocráticas y, por otro lado, contradicen los planteamientos de la gestión actual. Además, no existen mecanismos de seguimiento y evaluación que apoyen y orienten el trabajo académico de los supervisores.

Otra realidad es la ausencia de una formación específica para desarrollar la función directiva y, por tanto, los supervisores aprenden sobre la marcha; es decir, en los espacios de acción asumen responsabilidades y se adaptan conforme a las exigencias que el entorno les demanda. De ahí que, la administración, en algunos casos, sea la tarea central en su labor, descuidando la académica.

Finalmente, con base en estas conclusiones, es necesario que la SEP retome los planteamientos del modelo de gestión a partir del enfoque social que señala, como aspectos fundamentales, los procesos educativos, considerando que la educación es una labor social y, por ende, no debe perder su esencia. De ahí que, todas las acciones que se realicen desde la gestión educativa deben traducirse en la mejora de la tarea que se desarrolla en la escuela.

Por ello, conviene que la SEP propicie y desarrolle acciones encaminadas al fortalecimiento pedagógico de los docentes y directivos y, desde la función que cada uno de estos actores educativos realiza, contribuyan al logro de aprendizajes, permitiendo el desarrollo pleno de los alumnos. Es necesario que la SEP acabe con ese doble discurso; es decir, que establezca congruencia con

lo que se dice y lo que se hace, ya que la política educativa actual busca sustento en el enfoque de gestión y, a partir de éste, se proponen acciones específicas para los directivos con el fin de que éstos centren su tarea en el trabajo académico; pero, en la práctica aún persisten exigencias administrativas que responden a un modelo burocrático.

Asimismo, es importante establecer nuevos mecanismos de acceso al cargo de puestos directivos, como es el caso de los supervisores, en los que se considere la trayectoria académica y el perfil profesional de los aspirantes a la función directiva, y se eliminen los accesos al cargo por méritos sindicales, debido a que también de eso depende que las prácticas educativas de éstos contribuyan a la mejora de los procesos educativos; sólo así será posible eliminar los vicios del sistema que actualmente prevalecen en la educación y que, a su vez, se contraponen con las propuestas del modelo de gestión educativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez**, Serafín. *Organización escolar y acción directiva*, México, SEP, 2004.
- Bocanegra** Gastélum, Norma *et al.* “El directivo como gestor de las tareas educativas”, en Aurora Elizondo Huerta (coord.). *La nueva escuela I: Dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós, 2001.
- Calvo** Pontón, Beatriz *et al.* *La supervisión escolar en México: prácticas, desafíos y reformas*, París, IIEP/UNESCO, 2002.
- Calvo** Pontón, Beatriz. *Capacitación y actualización de supervisores*, diciembre de 2007. Disponible en <http://www.biblioweb.dgsc.unam.mx>
- Candoli**, C., K. Cullen y D. Stufflebeam. *Evaluación de la actuación profesional de la supervisión educativa*, Bilbao, Mensajero, 1998.
- Devalle** de Rendo, Alicia y Viviana Vega. *La capacitación docente: ¿Una práctica sin evaluación?*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1995.

- Elizondo** Garza, Daría *et al.* “La formación de directivos: una necesidad impostergable”, en Mercedes Torres Estrella (comp.). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*, México, UPN, 2004.
- Elizondo** Huerta, Aurora. *La nueva escuela I: Dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós, 2001.
- Ezpeleta**, Justa y Alfredo Furlán (comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 2000.
- Fierro** Evans, María Cecilia. “Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela”, en Alicia Rivera Morales y Lucía Rivera Ferreiro (comps.). *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*, México, UPN, 2006.
- Guadamuz** Sandoval, L. “Características de la nueva estructura organizativa de la gestión”, en *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, México, SEP, 1998, pp. 93-100.
- Lugo** Hidalgo, María de la Luz *et al.* “Hacia una construcción compartida de la gestión escolar”, en Mercedes Torres Estrella (comp.). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*, México, UPN, 2004.
- Namo** de Mello, Guiomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, México, SEP, 1998.
- Pozner**, Pilar. *Competencias para la profesionalización de la gestión escolar*, Buenos Aires, IIPE, 2000.
- Ramírez** Raymundo, Rodolfo. “La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación”, ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre la Transformación de la Gestión Escolar, Cancún, Quintana Roo, 1999.
- Ramírez** Raymundo, Rodolfo. “Una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa”, en *Curso estatal para supervisores y directores de educación primaria*, México, SEP, 2000a.

- Ramírez** Raymundo, Rodolfo. “Las funciones sobresalientes que constituyen la supervisión”, en *Curso nacional para directivos de educación secundaria*, México, SEP, 2000b.
- Rivera** Ferreiro, Lucía. “Retos para la construcción de la identidad profesional de los directores escolares”, en Alicia Rivera Morales y Lucía Rivera Ferreiro (comps.). *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*, México, UPN, 2006.
- Sánchez** Cerón, Manuel. “Las reformas educativas recientes en América Latina”, tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, México, UNAM, 2006.
- Schmelkes**, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, SEP, 1995.
- SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- SEP. *Propuesta de fortalecimiento de la supervisión y la asesoría técnico pedagógica en la educación básica*, Puebla, SEP, 2004.
- SEP. *Plan estratégico de transformación escolar*, México, SEP, 2006.
- Torres** Estrella, Mercedes. “El directivo como líder de un colectivo escolar”, en Aurora Elizondo Huerta (coord.). *La nueva escuela II: Dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós, 2001.
- Torres** Estrella, Mercedes *et al.* “Hacia la construcción del concepto de gestión escolar”, en Mercedes Torres Estrella (comp.). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*, México, UPN, 2004.
- Zorrilla** Fierro, Margarita. “La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada”, en *Cero en Conducta*, año 10, núms. 38-39, enero-abril, México, 1995.
- Zorrilla** Fierro, Margarita *et al.* “La gestión pedagógica y la supervisión escolar”, en Justa Ezpeleta *et al.* *Investigación educativa, gestión y participación social*, México, DIE/COMIE, 1997.



Zorrilla Fierro, Margarita. “Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación”, en Pablo Lapitá (coord.). *Un siglo de educación en México*, México, FCE/CNCA, 1998.

Zorrilla Fierro, Margarita. “Perspectivas de la supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación básica”, en *Revista Educación*, núm. 144, mayo de 2007.

