

Hacia un modelo alternativo de gestión en la función directiva y de supervisión

Alfonso Torres Hernández

Hacia un modelo alternativo de gestión en la función directiva y de supervisión
Alfonso Torres Hernández

Primera edición, marzo de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0

ISBN Volumen: 978-607-413-448-3

F

LB2805

T6.4

Torres Hernández, Alfonso. Hacia un modelo alternativo de gestión en la función directiva y de supervisión / Alfonso Torres Hernández. – Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (33 p.) ; 552 KB ; archivo PDF. -- (Fascículos a 40 años de la UPN)

ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0

ISBN: 978-607-413-448-3

1. GESTIÓN EDUCACIONAL 2. ESCUELAS – DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN
I.t. II. Serie.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

APUNTE INTRODUCTORIO.....	5
El modelo vigente	6
¿Por qué una nueva racionalidad en la gestión?	10
LÍNEAS PARA UN MODELO ALTERNATIVO DE GESTIÓN	16
Innovación en la función directiva y de supervisión	16
Formación en gestión y política educativa	18
Evaluación del desempeño profesional	20
<i>De gestión educativa</i>	22
<i>De planeación y administración</i>	22
<i>De extensión educativa</i>	23
Redes institucionales de gestión	25
APUNTE FINAL	30
REFERENCIAS	32

HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE GESTIÓN EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y DE SUPERVISIÓN

*Alfonso Torres Hernández**

APUNTE INTRODUCTORIO

Tradicionalmente, las prácticas directivas y de supervisión se han caracterizado por un orden burocrático y verticalista que se niega a transitar hacia la modernidad que se le propone. Análogamente diríamos que son prácticas corporativas en tanto reflejan el uso, costumbres, tradiciones, comportamientos y arreglos cotidianos de tipo providencial, clientelista y patrimonial, en tanto que han marcado todo un periodo de la vida educativa en México. Por otra parte se tendrá que reconocer que la globalización intenta dar impulso al rompimiento de este *conducta corporativa* de las prácticas directivas y de supervisión que le han dado sentido a cierta racionalidad.

* Profesor normalista, Licenciado en Educación Primaria y Licenciado en Ciencias Naturales, Maestro en Educación y Doctor en Ciencias de la Educación. Trabajador de la SEP en Hidalgo desde hace 39 años. Ha sido docente y asesor técnico en educación primaria. Docente de bachillerato pedagógico. Actualmente es docente de licenciatura, maestría y doctorado en la UPN Hidalgo Unidad 131. Articulista en el diario *Milenio* Hidalgo. Conferencista y tallerista. Investigador del campo de política y gestión.

Se puede mencionar entonces que la predominancia de la racionalidad instrumental en las prácticas cotidianas de supervisión, manifiestan un dominio de la dimensión técnica en los procesos educativos y pedagógicos de una zona escolar, que tiende de alguna manera a eliminar los vínculos de comunicación entre los actores educativos. Pero, si bien esto constituye en problema, la cuestión esencial es el hecho de que la acción social se orienta a la consecución de los fines en todos los órdenes de decisión, reduciendo con ello los procesos educativos a meras acciones técnicas. Para tal efecto, es evidente la necesidad de aunar esfuerzos, inteligencia y liderazgo especialmente en los supervisores, directivos y profesores y que la escuela se convierta en la institución líder de su comunidad y se proyecte al futuro para enfrentar los nuevos retos.

Pensar entonces, en un modelo alternativo de gestión, donde la participación de supervisores y directores sea fundamental, es reconocer que estos actores en particular tienen posibilidades de reflexión y acción en su práctica. Las presentes ideas, buscan contribuir, sobre una base teórica conceptual y de reconocimiento de la práctica y experiencia, a establecer políticas bien definidas, con metas claras a ser alcanzadas y concretadas en el ámbito particular de acción de cada sujeto.

El modelo vigente

Son reglas no escritas, pero que se han constituido al paso de los años y cuya característica esencial es el respeto a la dinámica institucional con el propósito de preservar y mantener las formas de vida al interior de una zona escolar o escuela. Existen resistencias a las propuestas de cambio externas, y se recurre a modelos y prácticas ya probadas. Es sin lugar a dudas, el mantenimiento de las tradiciones, el “hacer las cosas como siempre”, lo que implica que el responsable directo de la zona, el supervisor escolar y director, se asumen como *custodios institucionales*. Lo anterior, no es una construcción individual, es una construcción social donde se sellan pactos y se ponderan lealtades, y despliegan así, un manto de silencio ante las prácticas que se preservan y que están ligadas al modelo tradicional. Los modelos de gestión que se proponen de fuera,

representan una amenaza a la estabilidad de las prácticas y procesos, por eso la resistencia y se busca por todos los medios, garantizar la permanencia de privilegios, ideologías y prácticas.

La zona escolar y escuela se convierte así, en un espacio “clausurado” donde en un lapso de tiempo se desliga de su entorno y configura para sí, una realidad propia y exclusiva de los sujetos que conviven en ella. En este sentido Lidia Fernández (2001) plantea algunos rasgos secundarios de este tipo de instituciones:

- Se custodia un paraíso: adentro transcurre un tiempo idealizado en el que los sucesos se deslizan sin conflicto, pues se evita exitosamente la repetición de estilos y conflictos del mundo exterior dañino. La situación crítica parece milagrosamente detenida y al costo de una fuerte dosis de negación e ilusión se mantiene la impresión de haber terminado con ella. En general, el cierre del espacio institucional se opera con sutiles mecanismos de selección y exclusión de aquellos que no deben estar, combinados también con sutiles modos de retener y preservar a los que si pertenecen al mundo institucional.
- Se custodia un tesoro codiciado y en peligro: en estos casos las fronteras institucionales se cierran como una caja fuerte. La vida transcurre como una conciencia de riesgo por la posible contaminación con el mundo externo o de peligro, ante la factible invasión vandálica del exterior. En la vida cotidiana son instituciones con fuertes controles para el acceso y la externación, y sólo permiten el intercambio con aquellos que se encuentran dentro de los límites de lo permitido.
- Se custodia un purgatorio: el adentro clausurado está diseñado especialmente para controlar la invasión de elementos dañinos del afuera pero además y especialmente para corregir, enderezar, reparar lo dañino que ha contaminado a cada uno de los individuos. Es, además, la organización institucional elegida por movimientos del poder autoritario (Fernández, 2001, pp. 237-238).

Este mantenimiento de la dinámica institucional alude invariablemente a las características de las interrelaciones entre los miembros de una institución, al modo en que realizan las transacciones sociales. Esa trama vincular pasa a formar parte del interior de la subjetividad, como un fenómeno necesario e inevitable en el sujeto institucionalizado.

El mantenimiento de lo institucional constituye también una producción social, desde las determinaciones de política educativa que les plantean una dinámica administrativa, hasta aquellas que tienen que ver con sus propias posibilidades de cambio. Entonces se plantea la disyuntiva de ser sujeto de cambio o *sujeto* a lo institucional.

Esta forma de vida institucional, que lleva la institucionalización de las prácticas y procesos, tiene que ver también con los modelos de administración y organización escolar que se han sedimentado en las instituciones escolares y que determinan los roles que desempeñan los sujetos. En nuestras escuelas hemos estado acostumbrados a trabajar con el estilo de la administración escolar tradicional. Esto se puede advertir en la forma en que se ha construido el sistema educativo, que se tradujo en los textos, en las estructuras, en las prácticas, en los cursos de formación orientados a los directivos y docentes, y en la concepción de prácticas educativas que tenían que seguir al pie de la letra cuestiones decididas por otros en otra parte, pero fundamentalmente, cuestiones administrativas con baja presencia de lo educativo.

Modelo de administración escolar que ha llevado a racionalizar las acciones de los supervisores escolares y directores que buscan únicamente el cumplimiento de sus funciones y el ofrecimiento de resultados. Esto implica que no se exploren alternativas diferentes y se busque refugio en prácticas anquilosadas y sedimentadas simplificando con ello la complejidad de los procesos educativos de los cuales son responsables. Aunado a que los mecanismos de supervisión penalizan aquellas conductas singulares de los docentes y directores que no se acoplan a los requerimientos institucionales, al considerarlas como conductas desviadas del orden institucional. Estos juicios y percepciones son basados en la posición de poder y autoridad que ocupan. Tal vez por ello,

hasta no hace demasiado tiempo, era común que las autoridades de la enseñanza definieran sus tareas utilizando el concepto de administración escolar. Su identidad profesional se tejía sobre la idea de ser administradores.

La teoría clásica de las organizaciones ponía énfasis en la similitud de las escuelas con las empresas, al menos desde el punto de vista de la administración. Esta coincidencia entre una teoría predominante y una práctica habitual reforzó, y aún refuerza, la simplicidad con la que se define a la administración escolar: actividades que se refieren al planeamiento, instrumentación, coordinación, gestión y control de los servicios. Sin embargo, tanto la práctica como las investigaciones y nuevas teorías identifican que el modelo (teórico-práctico) de la administración escolar, presenta diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, calidad, sentido y la frustración personal. El “síndrome burocrático”, es decir, las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se torna el principal azote contra las nuevas ideas y prácticas, porque siembra complacencia, reparte culpas a otros, desconfía de la innovación y, en ocasiones, logra bloquear el cambio.

El modelo de administración separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Este principio de división del trabajo afirma la existencia de un grupo de acciones homólogas que se realizan de la misma forma en una oficina de correo, en una empresa industrial o en un servicio de salud. Se trata de las acciones denominadas de administración general: planeamiento, confección de los programas operativos para cada unidad, distribución de los recursos materiales y humanos según las posibilidades y necesidades, control del funcionamiento de los servicios, documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos, y control de los horarios y faltas. Debido a este rasgo de inespecificidad de lo educativo, a su generalidad o a su inmovilismo se ha definido a este modelo como un “modelo rígido de organización”, donde

su concepción y estructura restringe el desarrollo de innovaciones, tanto internas como externas (Pozner, 1998).

Todas las acciones administrativas generales tienen el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios funcionales muy valorados: la subordinación y la previsibilidad de resultados. La administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes, a través de las que se simplifica una realidad compleja. Cada persona tiene su jefe y trabaja recibiendo comunicaciones oficiales de tipo vertical. El modelo simplifica el entorno, obviándolo o cerrando las relaciones del sistema organizacional: desconoce diferencias en las poblaciones estudiantiles, las demandas, las necesidades específicas, los dinamismos.

El modelo de organización simplifica las rutinas también en otro sentido fundamental: la potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización. Ésta ejerce su autoridad a través de controles formales, generales e impersonales. La regulación a priori de las rutinas contribuye a un control externo del funcionamiento técnico.

El modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas, pero no las decide ni las diseña.

A manera de primeras conclusiones, puede afirmarse que con las señas de identidad del modelo de la administración escolar se llegó al fenómeno de haber dinamitado la premisa fundamental: en la base de la institución educativa se encuentran relaciones de naturaleza pedagógica. La cultura burocrática ha hecho de las escuelas los lugares donde menos se discute de educación.

¿Por qué una nueva racionalidad en la gestión?

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha sosteniendo desde hace más de una década que la educación es el medio privilegiado para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, tender puentes de comunicación en sociedades

multiculturales, y fortalecer democracias basadas en el ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía.

Si bien la centralidad de la educación para el desarrollo no es nueva, adquiere nuevo ímpetu en las últimas décadas, dado los cambios generados por la globalización en los nuevos patrones productivos y su mayor valoración de la información y el conocimiento, así como por la necesidad de formar ciudadanos en la ética de los derechos humanos y de la participación democrática. Esto obliga a formar sujetos y recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de producir, participar y convivir.

Actualmente, se asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa. Solamente una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales. La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente de gestión que se inscriba en una nueva racionalidad.

La gestión educativa en una nueva racionalidad sólo puede entenderse como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional, más aún, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa, de tal modo que la labor cotidiana de la enseñanza llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.

Gestión tiene que ver con gobernabilidad, ésta con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación; solamente mediante este reposicionamiento estratégico de las

prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión.

Se reconoce que los modelos de administración escolar resultan insuficientes para trabajar sobre estos problemas en el contexto de sociedades cada vez más complejas, diferenciadas y exigentes de calidad y pertinencia educativas. Resulta insoslayable contraer el compromiso y afrontar el desafío de promover que lo medular de las organizaciones educativas sea generar aprendizajes.

Transitar hacia una nueva racionalidad en gestión, conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo ciertos principios centrales: fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel, integración de funciones antes, reorganización de la comunicación a partir de redes y, sobre todo, la generación de nuevas competencias de alto orden. Una de las condiciones para este tránsito, es desarrollar un *pensamiento sistémico y estratégico* que comienza con la reflexión y la observación de la situación a encarar. Lo fundamental es comprender qué es lo esencial, luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, la gestión educativa construye las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro consensuada y unos objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y calidad.

La gestión de la educación pública es una de las tareas más complejas que enfrentan los países en la actualidad. Mejor y más eficiente organización educativa para alcanzar los nuevos objetivos que nos impone una sociedad que vive cambios tan profundos. En este sentido, la idea del término *gestión* que se recupera es aquella que posibilita el “pensar estratégicamente” las acciones, lo que implica una toma de decisiones; pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para realizarlas, incluyendo la posibilidad de transformarlas. Una gestión bien entendida implica también el análisis y la valoración de los resultados logrados y de los factores que los determinaron. El concepto gestión aparece unido a la definición de escuela como la unidad orgánica de desarrollo de la acción

educativa pública, vista desde el “deber ser”. En el sentido de las prácticas cotidianas, el “ser”, el término gestión posee una connotación diferente, es vista como una actividad realizada por determinados sujetos para promover que se dote de algo a la escuela o lograr con éxito algún trámite administrativo. En los años recientes, con base en la información y conocimiento que se recibe de algunos espacios de actualización, parece existir un tránsito de concepciones, principalmente en directores y supervisores, que apunta a entender a la gestión como un proceso más dinámico, académico e incluyente de otras actividades (Ibarrola, 1995, p. 24).

Las características del actual contexto social en el que operan las escuelas y zonas escolares hacen que la obtención de buenos resultados educativos constituya una prioridad para las instituciones escolares de calidad. La noción de buenos resultados educativos incluye, indudablemente, la dimensión académica pero no se agota en ella, sino que se extiende a la formación de los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía y al refuerzo de esos valores morales para la convivencia que, en el momento presente, la sociedad espera fomenten los centros educativos. Desde este punto de vista, la noción de mejora escolar que hoy se pondera, se conecta indudablemente con la llamada ética de la responsabilidad pero, además, en nuestras sociedades del conocimiento y de la información, la eficacia escolar ha pasado a formar parte del núcleo mismo del concepto de equidad o de igualdad de oportunidades en educación. Sólo una escuela será equitativa si es eficaz, es decir, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales.

Namo de Mello (1998) plantea la necesidad de que el Estado modifique su acción en la educación, para responder a los requerimientos de dar atención a las necesidades básicas de aprendizaje, emanadas de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtiem, Tailandia en 1990. En el modelo de intervención del Estado en la educación, se esperaría una mayor apertura a la diversidad y un papel más coordinador al poder público.

El modelo de gestión propuesto se entendería como un conjunto de estrategias diferenciadas y dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados. El modelo de gestión se caracterizaría por:

- Apertura institucional hacia otros sectores.
- Flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas.
- Capacidad para coordinar la iniciativa y actuación de los involucrados.
- Poder para inducir o establecer modelos básicos de calidad de la enseñanza.
- Manejo de los sistemas de evaluación de los resultados y del financiamiento.

El modelo de gestión imprime una forma de conducir el proceso de formulación e implantación de políticas que es capaz de *permear* el sistema en toda su complejidad, aun cuando algunas de sus características respondan a niveles macrosociales y otras a los microsociales (Namo de Mello, 1998, p. 24).

Patricio Chávez (1995) nos dice que la gestión está cargada de diversos significados y estos dependen de los enfoques teórico-metodológicos que la sustentan y del contenido axiológico que se le otorgue. Un primer uso de la noción de gestión es aquel que se refiere a ésta como sinónimo de administración de una organización. La administración se entiende como una actividad gerencial que sigue el propósito fundamental de racionalizar recursos, que perfila la imagen de la empresa y evoca la figura de los directivos y responsables que se requieren para que la empresa funcione favorablemente. La otra vertiente, a partir de un enfoque metodológico diferente, incorpora el término de la autogestión. En este caso la gestión no se ajusta al sentido de administración y se aproxima más al de “dirección” y de “gobierno”, entendidos éstos no “para hacer que las cosas funcionen”, sino como capacidad de generar procesos de transformar la realidad. Esta idea conlleva además la idea de participación colectiva por

parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación de la acción que se construye. Desde esta perspectiva, la gestión de instituciones educativas es un proceso amplio, integral y participativo cuya esencia es la transformación de las instituciones educativas y que se concreta en la construcción de los proyectos educativos institucionales (Chávez, 1995, pp. 1-20).

Para incursionar en el modelo de gestión planteado desde dicho marco de ideas, Serafín Antúnez (1996) plantea que es mejor partir de planteamientos de colaboración que individuales, pero reconoce que este hecho hace especialmente compleja la gestión, ya que difícilmente se puede gestionar una organización donde sus profesionales traban casi siempre a nivel solitario y por tanto, ésta ha de ser una razón, aparte de otras, para sugerir el trabajo a partir de planteamientos comunes, es decir, que en cada centro escolar se construyan acuerdos. La construcción deliberada y parsimoniosa de acuerdos proporciona sentido de grupo, sentido de pertenencia a la organización y eso, en resumen, es la esencia de lo que se entiende por autonomía.

La autonomía entonces es la capacidad de decidir a partir de los acuerdos propios que toman los miembros de una organización. En la medida en que una institución educativa va construyendo más y más acuerdos, éstos se convierten en el eje que vertebra lo que después van a ser proyectos. Antúnez percibe tres tipos de autonomía la administrativa, capacidad legal para ser operativa; financiera, capacidad para administrar los recursos otorgados; y pedagógica, capacidad de contextualizar y particularizar el currículo (Antúnez, 1996).

Las nociones de gestión que aquí he manejado suponen a la vez, mayor y creciente autonomía de la escuela. Supone que la escuela puede organizarse para mejorar. Que los docentes, bajo el liderazgo de su director o supervisor, y con la participación de la comunidad a la que sirven, son capaces de visualizar un futuro deseable para su escuela; trabajan en colectivo para identificar los problemas que la escuela presenta y que obstaculizan el camino hacia ese futuro deseable; deciden en común por dónde comenzar y qué hacer para ir mejorando su

quehacer (enseñar) y sus resultados (de aprendizaje). Se comprometen a modificar lo que hacen y cómo lo hacen, tanto individual como colectivamente, para lograrlo. De igual manera, revisan con frecuencia, y colectivamente (de preferencia en el Consejo Técnico), si efectivamente están cambiando aquello de su comportamiento que se comprometieron a modificar. Evalúan de manera permanente si van logrando lo que se propusieron.

LÍNEAS PARA UN MODELO ALTERNATIVO DE GESTIÓN

Innovación en la función directiva y de supervisión

En el contexto de descentralización educativa que hemos vivido desde 1992, ha quedado claro que los supervisores y directores necesitan disponer de mucha más libertad para conducir a la zona o escuela por su propio camino en la búsqueda de la calidad de la enseñanza. Lo anterior implica que transiten del rol pasivo que han desempeñado hacia un rol más activo.

En esta nueva racionalidad que se construye, el rol destacado que cumplirían estos actores es el de estar siempre preocupados, entre otras cosas por la actualización y capacitación de sus docentes, con el fin de mejorar su desempeño y el trabajo en equipo. Para ello, buscarían formas de capacitación en servicio, identificarían a quienes necesitan de algún tipo de actualización en temas como el uso de nuevas tecnologías o métodos pedagógicos.

Otra preocupación sería la de intercambiar informaciones y comunicarse con las autoridades educativas superiores, para recibir las orientaciones relativas a la política educativa, así como con compañeros de otras zonas o escuelas para compartir experiencias e iniciativas que puedan mejorar el trabajo pedagógico y de gestión de esas mismas escuelas. Con los profesores de su zona o escuela, crearían las condiciones para que el trabajo en equipo sea una realidad a través de la elaboración de proyectos y su ejecución.

En relación con los padres de los alumnos y el resto de los miembros de la comunidad, generarían las condiciones para que participen de la vida escolar y contribuyan a su efectivo mejoramiento. El supervisor de zona y el director de escuela se convierten, de este modo, en permanentes comunicadores, tanto hacia el Gobierno como hacia sus pares, sus colaboradores y hacia la comunidad en la cual la escuela está ubicada. Una tarea importante que desarrollarían sería la de interactuar con la comunidad escolar y la comunidad local, abriendo la escuela a la participación, creando una escuela de puertas abiertas. En este sentido, destacamos que los supervisores y directores de escuelas necesitan avanzar hacia mayores grados de sensibilidad respecto de la importancia de interactuar con la comunidad escolar y local, no sólo en el ámbito estrictamente educativo, sino que también a nivel social y cultural.

Los supervisores y directores deben constituirse en agentes de cambio para promover una nueva racionalidad en la gestión que desarrollan, basada en el trabajo participativo, en la búsqueda de la calidad y la equidad que posibiliten una gestión eficaz de todos los recursos disponibles. Deben estar atentos al desarrollo del currículo básico nacional. Constituirse en líderes del proceso colectivo de definición del currículo correspondiente al interés específico de la escuela, es decir el enriquecimiento curricular a partir de las necesidades locales definidas en forma participativa. En este contexto, deberán estimular a los docentes a fin de que la enseñanza de los contenidos sea en beneficio de un aprendizaje más sólido en los alumnos.

Una nueva racionalidad en la función directiva y de supervisión, implica que las innovaciones han de visualizarse considerando las distintas dimensiones de la gestión institucional y los elementos críticos que la componen. Las nuevas formas de actuar y de relacionarse de los supervisores y directores constituyen indicadores observables, tanto en el proceso como en los resultados. Desde esta perspectiva, nos parece relevante que la innovación se exprese en:

- El replanteamiento de las funciones de supervisión y dirección a partir de la modificación de su marco normativo y documentos que se derivan de ello. La definición clara de sus márgenes de autonomía es fundamental.
- La actuación cotidiana de su desempeño profesional en distintos ámbitos como la gestión, formación, evaluación, enseñanza y colectividad, con un sentido innovador y de cambio.
- La reestructuración de sus formas de organización y comunicación, principalmente en lo referente al Consejo Técnico, el trabajo colegiado y la evaluación.
- La reformulación metodológica en sus procedimientos de supervisión o dirección, destacando la elaboración, ejecución y evolución de proyectos, así como de los espacios de asesoría hacia los docentes poniendo énfasis en lo curricular, lo pedagógico y el aprendizaje.
- El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación para el ejercicio de su función.
- La simplificación de los procedimientos administrativos.
- La reformulación de las formas de ascenso al puesto.

Formación en gestión y política educativa

En los últimos años, se han implementado programas de capacitación y actualización docente en servicio, con variados objetivos y destinatarios, duración, cobertura y modalidades, destacando la asociación que se tiene de estos programas con la innovación y la reforma, en este caso con la modernización educativa.

La formación en funciones directivas y de supervisión puede tener una explicación en este fenómeno, pudiera entenderse entonces por qué muchos directores y supervisores no desarrollen una práctica educativa que optimice los procesos en su escuela o zona, sin dejar de reconocer que existen aquellos que por diversas características personales y profesionales, condiciones contextuales e institucionales han logrado eficientar su función. A lo anterior le agregamos el hecho de que por parte de la

autoridad educativa existe una exigencia administrativa que le obliga a descuidar procesos sustantivos como son los pedagógicos.

La falta de espacios escolarizados para supervisores y directores se ve suplida por la interacción social entre los que desarrollan igual función, en este caso sus compañeros. La interacción permite que la apropiación de conocimientos, técnicas, tácticas, estrategias, entre otros, que a “*otros*” le ha resultado se dé por esta vía, aún cuando sea desde su muy particular concepción, pese a que son las únicas personas, que le pueden compartir su experiencia y conocimiento en la función. Un problema adicional a los anteriores, consiste en la dificultad de asumir la gestión y la política educativa en contextos específicos, transitados por desafíos tales como: el afianzamiento de la gobernabilidad democrática; la aceptación de la diversidad como un dato y una oportunidad; la lucha contra el crecimiento de la pobreza y de las desigualdades; y la demanda de transparencia, eficacia y eficiencia. Esta situación trae como consecuencia que los procesos pedagógicos, como sustantivos de cualquier función directiva, ocupen un lugar periférico. La atención se centra entonces, en procesos administrativos que burocratizan el ambiente educativo y lo llevan a la ponderación de información estadística más que lo cualitativo de los procesos.

La formación en gestión y política educativa, es hoy en día, necesaria y urgente, con la expectativa de conocer propuestas concretas, de obtener nuevas ideas prácticas, para poder tomar decisiones que permitan a directores y supervisores optimizar sus recursos crecientemente escasos, a la vez que mejorar la calidad y eficiencia de los programas educativos.

Los espacios (seminarios, cursos, diplomados) deben ser planteados para articular la teoría y la práctica, teniendo como punto de partida a esta última. Se trata de partir de nuestra práctica y enriquecerla en el intercambio con pares.

La formación es indispensable para supervisores y directores para que cuestionen y desestructuren los esquemas, estereotipos y rutinas que se encuentran en la base de sus prácticas y puedan reconstruir pautas de conducta alternativas. Al intentar esta revisión sistemática de su práctica de

gestión educativa serán más consecuentes con los principios que postulan para el cambio desde la política educativa.

Evaluación del desempeño profesional

Toda dirección y supervisión escolar supone una concepción de desarrollo profesional y de evaluación: el modo en que se organiza, explícitamente o no, está dando cuenta de qué es lo que entiende por “supervisar” o “dirigir” y por “evaluar”. Estamos en un momento realmente interesante porque hoy sabemos mucho más acerca de la supervisión y dirección de lo que se sabía cuando se generaron las instancias encargadas de ello, y por supuesto esto vale también para las escuelas en general. Sin embargo enfrentamos un riesgo. En los procesos de transformación consideramos dos elementos que son valiosos, pero que por sí solos no son suficientes: tener supervisores y directores mejor preparados y programas más innovadores. Estos dos elementos son importantes pero no cambian radicalmente, lo que significa la esencia con las que nace la supervisión o dirección: *la vigilancia y el control*. Estas dos intenciones representan lo que ha sido la imagen del supervisor o director a través del tiempo: *un evaluador*. Me pregunto entonces ¿quién evalúa la actuación profesional de los supervisores y directores?

Bajo los lineamientos de la normatividad oficial,¹ la supervisión y dirección escolar tienen como propósito prioritario observar el cumplimiento de la reglamentación administrativa oficial y verificar el correcto desempeño de las labores docentes; de esta manera en la práctica se instituyen como expertos, ubicados jerárquicamente en la parte superior de la estructura operativa del subsistema, supuestamente más conocedores de la problemática de las escuelas que quienes la viven propiamente. Esta posición jerárquica se manifiesta al definirlo como un agente capaz de emitir juicios de valor sobre las prácticas cotidianas

¹ En el caso de la Educación Primaria, el Supervisor se basa en el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria de 1987.

de un plantel, con base en la “calidad” de formas y documentos administrativamente requisitados.

Con el propósito de aproximarnos al establecimiento de indicadores que evalúen la actuación profesional de directores y supervisores, se consideró esencial plantear algunas preguntas elementales por responder a la hora de definir cómo evaluar la actuación profesional de estos actores:

- ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes debe desarrollar un supervisor o director en su práctica cotidiana?
- ¿Cómo saber el nivel de eficiencia en que la desarrollan?
- ¿Cómo saben ellos que han desarrollado una práctica eficiente?
- ¿Cómo saber el impacto de su labor en el contexto de su acción?

Poder seguir aprendiendo durante el resto de nuestras vidas significa entender cuándo aprendimos y porqué, cómo comprendimos lo que comprendimos y qué nos falta para poder comprender lo que todavía no comprendemos. En función de esto, debemos pensar en la actuación profesional del supervisor y director. En la práctica cotidiana se habla de los proyectos pedagógicos de gestión y de la importancia de su desarrollo, pero éstos deben ser valorados a través de indicadores que den cuenta aproximada de su realidad.

En la actualidad los supervisores y directores desarrollan su actuación profesional con base en actividades que implementan en tres dimensiones: pedagógica, administrativa y de extensión educativa. Si partimos de esto es posible establecer estándares de evaluación que se correspondan con estas dimensiones y dentro de cada una de ellos establecer indicadores de actuación profesional.

Pueden proporcionar los estándares de actuación profesional de los supervisores y directores referencias útiles a los Consejos Técnicos de Zona para reconocer las funciones, posibilidades y responsabilidades de los sujetos en un ámbito de administración específico.

Los *estándares* e *indicadores* propuestos serían:

De gestión educativa

- Tiene una visión amplia de la función que desempeña.
- Demuestra conocimiento de las políticas educativas en los ámbitos internacional, nacional y local.
- Promueve la excelencia académica de los docentes a su cargo.
- Se interesa por el aprovechamiento escolar de los alumnos.
- Impulsa que el personal a su cargo y los alumnos alcancen un nivel óptimo de enseñanza y aprendizaje.
- Demuestra una capacidad creativa en el reconocimiento y resolución de problemas.
- Manifiesta disposición en las relaciones interpersonales que desarrolla, tanto ascendentes como descendentes.
- Muestra pertenencia al grupo y capacidad de liderazgo.
- Tiene disposición para escuchar y dialogar.
- Articula las necesidades y define las prioridades de la comunidad educativa.
- Discute ampliamente los planes y programas de estudio.
- Posee un sentido de planeación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa.
- Está al tanto de los adelantos curriculares, tecnológicos y científicos de la competencia de su función.
- Manifiesta un conocimiento de las tendencias de enseñanza y teorías de aprendizaje.
- Analiza las situaciones educativas para considerar la posibilidad el uso de recursos disponibles en el entorno inmediato.
- Demuestra integridad ética y personal.

De planeación y administración

- Desarrolla su actuación con base en una planeación de actividades: proyecto, plan anual, entre otros.
- Demuestra comprensión de la dinámica administrativa.

- Conoce los documentos normativos que regulan su función: ley general, manual de funciones, programas educativos, entre otros.
- Discute con conocimiento los conceptos esenciales de la reglamentación escolar.
- Lleva a cabo registros de las actividades que desarrolla: visitas a las escuelas, actas de reuniones, diario, entre otros.
- Da seguimiento y evaluación a sus actividades.
- Se sitúa en su papel de responsable de la zona escolar a su cargo.
- Diagnóstica las necesidades de recursos humanos, materiales y financieros de su zona escolar.
- Gestiona la adquisición de recursos para su zona escolar.
- Mantiene una organización dinámica en los procesos administrativos que desarrolla.
- Organiza considerando los tiempos en los procesos y actividades que desarrolla.

De extensión educativa

- Tiene una visión amplia de la proyección de las actividades educativas.
- Mantiene relaciones interpersonales óptimas con los miembros de la comunidad escolar.
- Impulsa la creación de espacios para proyectar la labor de las escuelas.
- Posee conocimiento amplio de las intenciones de este tipo de actividades.
- Organiza adecuadamente las actividades cocurriculares de su zona escolar.
- Promueve relaciones con otras instituciones de apoyo para las escuelas.
- Demuestra habilidades para comunicarse y establecer relaciones con la comunidad educativa.

Estos estándares e indicadores, representan una aproximación para evaluar el desarrollo de los supervisores y directores, que necesariamente tendrían que ir acompañados de niveles de logro, para poder determinar juicios y tomar decisiones en aquellos puntos donde la actuación profesional se muestre débil. Una evaluación es, en cierto modo, un juicio hecho sobre un dato o conjunto de datos con referencia a determinados valores de referencia. La evaluación de la supervisión y dirección, si se postula como un elemento estratégico para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas, sino que precisa de la existencia de un análisis científico de la realidad que se enjuicia a la luz de valores explícitos de referencia, esto puede ayudar el establecimiento de estándares e indicadores. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas o valores lo más objetivos posibles.

Un sistema de evaluación de la actuación profesional de los directores y supervisores escolares, que proporcione en forma periódica información comparable sobre los logros alcanzados por los supervisores tiene los siguientes efectos en la mejora de la gestión y la calidad del servicio educativo:

- Aporta a las instancias nacionales y jurisdiccionales de conducción del sistema educativo una base de información imprescindible como instrumento para el diseño de políticas confiables de mejoramiento. De esta manera es posible evitar o atenuar los riesgos de la descentralización, anteriormente explicados, evitando una excesiva segmentación del sistema educativo nacional. Se cuenta, además, con un instrumento sumamente útil para lograr una asignación más equitativa y racional de los recursos.
- Retorna información sobre el desempeño de los supervisores lo que tiene un papel clave en el restablecimiento de la responsabilidad institucional conforme a los resultados de la gestión de las zonas y escuelas. A cada zona escolar le correspondería

profundizar en la investigación de las causas y explicaciones de los resultados obtenidos, evaluando así su propia acción educativa y definiendo las acciones o proyectos de mejoramiento que se consideren pertinentes.

- Devuelve la información acerca de los resultados de los supervisores a los profesores y directores lo que contribuye a mejorar el ejercicio profesional.
- Produce información comparable a nivel nacional en torno a la educación primaria general e indígena, que es de vital importancia para la integración y articulación del sistema, dado que permite detectar oportunamente los procesos de segmentación y diferenciación excesiva entre las distintas jurisdicciones.
- Proporciona información indispensable para la formulación de políticas compensatorias y de equidad, en la medida en que permite identificar adecuadamente los sectores del sistema en peor situación, focalizar la asignación de recursos especiales hacia dichos sectores más desfavorecidos y evaluar el impacto, en términos de aprendizaje, de las políticas compensatorias implementadas.
- Presenta la información a la sociedad en general, al sistema político y al mundo académico, esto permite colocar el tema de la calidad de la educación en el centro de la agenda social, propicia el debate sobre las finalidades sociales esenciales atribuidas al sistema educativo y facilita la construcción de los consensos sociales indispensables para sostener un proceso de mejoramiento de la calidad del sistema educativo en el largo plazo.

Redes institucionales de gestión

La perspectiva de la globalización, considerada como un fenómeno esencialmente económico, plantea un importante reto a los sistemas educativos contemporáneos. En efecto, tradicionalmente se ha sostenido que la educación es uno de los motores, sino el más importante, del desarrollo económico y del bienestar de las naciones. No cabe duda

que los sistemas educativos contemporáneos deben mucho al proceso de industrialización y de consiguiente urbanización de las sociedades modernas. Pero así como se suponía que los sistemas educativos debían dar adecuada respuesta a las necesidades del desarrollo económico a escala nacional, lo cierto es que esta suposición no parece válida en un contexto en el que prima la concurrencia internacional. Es más, existe el riesgo innegable de que los sistemas escolares se conviertan, por encima de todo, en agentes al servicio no de las necesidades del desarrollo económico expresadas a escala nacional, sino de las conveniencias de un sistema económico ajeno a las fronteras nacionales pero que es capaz de atribuir a cada nación un papel distinto. Si esto es así, la formación profesional inicial y continua podría verse enormemente afectada por esta presión.

La obtención de un consenso entre todos los actores implicados, los partidos políticos y las organizaciones sindicales y empresariales parece ser una condición *sine qua non* para el desarrollo de una fuerza laboral verdaderamente competitiva en este nuevo contexto.

El énfasis en la concurrencia y la consiguiente competitividad plantean, un eventual conflicto entre las prácticas de supervisión desarrolladas por siglos, en el sentido más amplio del término, y las propuestas de innovación de la función supervisora que se ha impulsado fuertemente en los últimos años. Ante esta tensión, me surge la interrogante ¿Cuál debe ser el sistema de supervisión y dirección escolar más apropiado para un nuevo orden mundial cuyo principal valor de referencia es la competitividad? Una tendencia hacia una gestión reflexiva y crítica, parece ser una respuesta.

J. Felix Angulo Rasco (1999) plantea que los fines críticos de una supervisión, son los siguientes:

- Determinantes culturales, sociales y políticos de la escolaridad y la enseñanza.
- Fines y condiciones actuales de la escolaridad y la organización institucional de la enseñanza

- Las interpretaciones (teorías) que los docentes emplean para la comprensión de su docencia y práctica educativa.
- Propiciar el desvelamiento de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que determinan la comprensión y la acción.
- Relacionar la práctica docente y la comprensión del docente con las fuerzas contemporáneas (históricas, sociales, culturales y políticas) que favorecen su mantenimiento y perpetuación.
- Descubrir las contradicciones (y las razones de su existencia) en la práctica y en la comprensión del docente.
- Analizar los condicionantes estructurales e históricos que están impidiendo el cambio educativo y emancipador de la enseñanza.
- Plantear formas de acción educativas y liberadoras que puedan adoptarse en la relación supervisora (Angulo Rasco, 1999, pp. 553-598).

Se recupera, en esta lógica, la idea de Casalet y Casas (2000) de que las redes constituyen los vínculos que ligan los conjuntos de actores diferenciados a través de relaciones implícitas o explícitas, desde el simple conocimiento hasta la cooperación. De esta forma, las redes no son el resultado de la voluntad de un solo actor, sino que responden a un plan estratégico donde cada uno participa en un conjunto de interacciones con otros actores relativamente autónomos motivados por un interés propio, situación que demanda ajustes continuos y adaptaciones mutuas (Casalet y Casas, 2000, p. 163).

De manera personal considero que las *redes de gestión* son una actividad que consiste en una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y de gestión que apuntan, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea supervisora y a inducir nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe, por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo directivo. También constituye una instancia de información y de profundización de las políticas educativas y de las demandas sociales e institucionales.

Una red de gestión, en este sentido, pone énfasis en las innovaciones que tienen lugar en la política educativa, en el campo pedagógico y de gestión, en los respectivos campos de la práctica educativa, así como en la interdisciplinariedad. Si esto es así, las redes deben institucionalizarse para favorecer las oportunidades de perfeccionamiento directivo y permitir así los reconocimientos profesionales en el desempeño de los supervisores por la capacitación realizada.

Las redes de supervisores y directores como elemento de formación docente permanente, constituyen un proceso continuo de preparación de profesionales para una tarea específica: *supervisar* o dirigir. En este marco de ideas, se puede decir que su rol comprendería el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas de su función para el desarrollo integral de los docentes, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes dentro de un marco innovador. Este rol requiere de supervisores que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

Frente a las exigencias del desempeño del nuevo rol profesional y a los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de las redes de gestión debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los directores y supervisores en el marco de un nuevo modelo institucional de gestión en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asuma la corresponsabilidad en la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas del planeamiento institucional.

El propósito básico de las redes se fundamenta en un análisis crítico de la realidad social de la escuela y zona escolar; según el cual el problema de la renovación de la educación y del cambio en la escuela o zona no es sólo cuestión de nuevos diseños curriculares (mejor elaborados, más rigurosos, científicamente mejor fundamentados...), ni tampoco de

la realización de experiencias escolares innovadoras progresistas de carácter puntual, aunque ambos aspectos tengan indudable importancia. El problema sería cómo se pueden ir consolidando, en las redes de supervisores y directores, concepciones y prácticas diferentes a la cultura escolar tradicional, cultura que sigue perdurando y reproduciéndose, en sus rasgos básicos, a pesar de los cambios formales del marco normativo y del ámbito educativo más directamente visible; es decir, cómo se puede ir introduciendo en el sistema escolar mayores grados de diversidad, libertad y autonomía que favorezcan la construcción de una cultura escolar alternativa a la tradicional.

Finalmente, quisiera expresar en estas breves ideas, que con el propósito de lograr desarrollar estas destrezas en los directores y supervisores escolares, se requiere el desarrollo de un sujeto con pensamiento estratégico, intuitivo y creativo que no se resista al cambio (característico en ellos) y que provea para ir produciendo las respuestas continuamente, así como ajustándose con la época. Por consiguiente, mediante el establecimiento de un nuevo modelo de gestión, en el que se incorporen las nuevas tendencias, se aspira a desarrollar un sujeto capaz de resolver situaciones y problemas a través del proceso de investigación en acción (alternativa de apoyo para la construcción de una red de supervisores). Por lo tanto, el supervisor y director deben fomentar el debate, la deliberación, la contraposición de ideas, así como el que los docentes y directivos asuman posiciones críticas y creativas. Las redes de gestión requieren entonces, de la integración activa de los sujetos involucrados en el proceso, obviamente no como entes transmisores, sino como facilitadores y aprendices a su vez. Conforme a esta idea de innovación, el currículo es el fruto de la investigación continua que se gesta en la dinámica de intercambio y diálogo entre supervisor y maestros. Mediante esta nueva concepción educativa, el supervisor y director tienen el escenario ideal para lograr que los principios estratégicos e innovadores se lleven a la práctica.

APUNTE FINAL

La investigación de la función directiva y de supervisión, permitió adentrarse a la complejidad de sus funciones y cotidianeidad, desde la mirada de distintos procesos y actividades que desarrollan, mostrándonos las variaciones que puede tener en los roles que juega e implicaciones que su presencia genera en los sujetos y en los procesos. A pesar de que saben que las prácticas educativas cambian y por consiguiente los escenarios donde se desarrollan, saben también que el cambio en ellos depende de una modificación de las estructuras institucionales.

Si bien no se intenta analizar aquí los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan las políticas educativas, si es nuestra pretensión bosquejar algunas cuestiones, construidas en el trayecto de la investigación, que pueden ser consideradas para mejorar la función de estos sujetos:

- La dirección y supervisión escolar deben ser vistas y consideradas como una unidad de cambio, con sus particularidades y necesidades propias. Por tanto, cada una de sus dimensiones requiere de atenderse desde un enfoque sistémico, continuo, planificado y sistemático, que no desconozca el análisis de las situaciones sociales de orden cualitativo ni la relación de la práctica con la teoría, como hasta ahora los han hecho los proyectos políticos en el campo educativo.
- La evaluación institucional de los procesos educativos, entre ellos los de supervisión y dirección, necesitan transitar hacia una cultura más clara de comunicación de resultados, situación ausente en la legislación del ramo y a la cual se suman las lagunas existentes en el proceso de descentralización. En este proceso, emerge de manera relevante la autoevaluación como base de la mejora continua y mecanismo de participación.
- La cultura organizacional debe mirarse en forma integral y reconocer que el ambiente institucional que rodea las zonas

escolares y escuelas deben modificarse desde distintos ángulos que alcancen y generen la participación de los docentes, en lo colegiado y en lo individual, prácticas educativas más pensadas, espacios de formación diversos y una búsqueda constante por la innovación. A lo anterior se agrega la suficiencia de recursos para poder desarrollarlo.

- El comportamiento de una supervisión escolar o dirección de escuela, en tanto organización educativa, está basado en dos elementos que se retroalimentan: la estructura y la cultura. No es posible analizar y tomar decisiones sobre la cultura sin ver la estructura al mismo tiempo y a la inversa, no es posible cambiar la estructura sin haber sopesado los efectos culturales que esto puede generar. No es posible trabajar sobre el comportamiento organizacional sin antes haber considerado el marco estratégico y fundamentalmente, los modelos culturales. El punto de partida es tener una visión clara: el marco estratégico diseñado, un posicionamiento enfocado, las trayectorias trazadas y la habilidad para lograrlo.
- Los directores y supervisores deben ser líderes situacionales estratégicos que pretendan desde su posición hacer una reestructuración o un cambio cultural, buscando la forma más natural, que es trabajar con la personas, una forma nueva de manejar la organización. Un liderazgo basado en las personas, en equipos, en redes, en estructuras diferentes. Un liderazgo que considera la visión y el posicionamiento deseados, con coraje para remover las estructuras existentes, donde la base es la comunicación y la integración entre las personas y entre las organizaciones.
- La política de ascensos a puestos directivos y de supervisión, deben ser concretada y establecida a través de concursos de oposición, en procesos transparentes y rígidos, que permitan eliminar el pago de lealtades a distintos actores, sindicales y educativos, además de posibilitar la construcción de proyectos educativos para la mejora escolar, presentados por los interesados.

Estos puntos, que reconocemos no son los únicos, implican explorar la situación actual de los directores y supervisores escolares. La centralidad que hasta ahora le han dado a su función, responde a un paradigma de simplicidad cuya esencia mira hacia los resultados finales y no hacia los procesos. La carga administrativa y la indefinición de las múltiples funciones que le asignan constituyen el primer obstáculo para transitar hacia modelos de funcionamiento más pedagógicos.

Articulados entre sí, con la política educativa y tendencias actuales de gestión, cada uno de los planteamientos surgidos en la investigación representan de manera integral, las ideas para transitar hacia una nueva racionalidad en las funciones directivas y de supervisión.

REFERENCIAS

- Angulo Rasco, J. F. (1999). xix. La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En J. F. Angulo Rasco *et al.* *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Antúnez, S. (1996). "Gestión autónoma de los centros escolares". Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre procesos de Reforma de la Educación Básica. San Juan del Río, Querétaro. 5-7 de noviembre.
- Casalet, M. y R. Casas (2000). La construcción de redes de conocimiento a nivel regional: su importancia para la definición de políticas públicas. En R. Cordera y A. Zicardi. *Las políticas sociales de México al fin del milenio. Descentralización, diseño y gestión*. México: Porrúa/UNAM.
- Chávez, S. P. (1995). "Gestión de instituciones educativas". Caracas, Venezuela: CINTERPLAN-OEA.
- Fernández, L. M. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ibarrola, M. de (1995). Editorial. *Revista Básica*. Año II, mayo-junio. México: Fundación SNTE.

- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Pozner, P. (1998). "Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa". Recuperado del IPE-UNESCO, Buenos Aires www.iipe-buenosaires.org.ar
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortíz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirectora de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE GESTIÓN EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y DE SUPERVISIÓN** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en marzo de 2022.