

Transformar la supervisión escolar: una utopía realizable

Margarita María Zorrilla Fierro¹

PRESENTACIÓN

Durante más de 30 años trabajé en una universidad pública formando profesionales de la educación. En 1993, a raíz de la invitación del secretario de educación del estado de Aguascalientes, tuve la oportunidad de impulsar la transformación de la supervisión escolar por medio de un trabajo intenso con los supervisores, su materia de trabajo y una nueva forma de organización.

Mi primer contacto con el sistema de educación básica de Aguascalientes fue con los supervisores escolares de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

En una de las primeras reuniones conocí al profesor José Rosales. Me impuso su figura y hasta sentí cierta reserva frente a él. José tenía entonces casi 60 años y cerca de 40 en servicio. Hablaba con mucha prudencia y con un dejo de escepticismo acerca de lo que era posible hacer en el sistema educativo y sus escuelas para mejorar su calidad.

Veía lejana la posibilidad de concretar las propuestas de cambio plasmadas en el entonces Programa Estatal de Educación (PEE) le parecían ajenas a la dinámica real del sistema, sus instituciones y actores. Estaba decepcionado, no de la educación, sino de los procesos mediante los cuales opera la estructura del sistema educativo.

No obstante esta percepción, la autoridad educativa decidió reorganizar el servicio de educación básica a partir de la supervisión y José fue designado como Coordinador de una Zona de Educación Básica, la del municipio de Cosío, uno de los más pequeños y más pobres de ese estado.

Poco a poco fui comprendiendo las reservas del profesor José y, lo que es más importante, fui descubriendo en él a un auténtico maestro, de esos que se ven poco y poca oportunidad se tiene de conocerles. Su presencia y aportaciones en

¹ Profesora e investigadora de la educación. Ex Directora General y actualmente Consejera de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México.

el proceso de reforma de la educación en el estado, y en particular de la supervisión, han sido invaluable, desde entonces y hasta ahora, porque José sigue en activo, aunque pudiera haberse jubilado hace algunos años.

Con la reseña que presento a continuación, deseo contribuir en la reflexión sobre la transformación del modelo de supervisión educativa.

Para ello me referiré a los elementos que considero importantes, con base en la experiencia de reforma y, en el conocimiento que ha sido producto del análisis y reflexión teóricos. Lo que es necesario aprender y comprender es más amplio de lo que en un primer momento se puede pensar.

1. INTRODUCCIÓN

El cambio es inherente a la vida humana. Los sistemas educativos son organismos vivos, por lo que el cambio es parte de su naturaleza. No obstante, deseamos que los cambios sean favorables, importa el contenido, la dirección u orientación, la velocidad, así como los actores que los hacen posible.

Es lugar común señalar que a partir de la segunda mitad del siglo xx la vida social en prácticamente todos los países del mundo ingresó a una dinámica de cambio mucho más acelerada que en los años anteriores. Sabemos que esta situación se debe en gran medida a las transformaciones derivadas del avance científico y tecnológico que de manera particular observamos con la introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero también la tecnología derivada del conocimiento.

Asistimos a cambios impresionantes debidos a los descubrimientos de la biotecnología, en la medicina y los nuevos materiales, entre las más significativas. Las implicaciones para las personas son de diversa índole.

Experimentamos el impacto de la aceleración de los cambios en la organización social, en los sistemas económicos, en particular en el mundo del trabajo, en la cultura, en el medio ambiente, en la vida política y por supuesto en la escuela y en los sistemas educativos.

Vemos cómo el mundo se ha convertido en una pequeña aldea, se acortan los tiempos y las distancias, se facilitan los intercambios de diverso tipo, se favorece el tránsito de personas, de mercancías, de capitales y de información.

Por otro lado, con distintas manifestaciones se expresan las aspiraciones de justicia, de libertad, de democracia y de una mayor cohesión social. El

reconocimiento de la diversidad en sus múltiples y variadas representaciones plantea desafíos al desarrollo presente y futuro de todos los países que no son de poca monta, ya que la complejidad de la vida humana se ha incrementado.

No obstante, en países como México y en general en América Latina, tenemos aún una deuda importante con nuestra población, en especial con sus niños y jóvenes. Las desigualdades sociales son un freno importante para el desarrollo y por si fuera poco la educación escolar no consigue revertirlas, incluso, consigue profundizarlas. Por ello, trabajar arduamente en el aseguramiento del derecho a una educación de calidad para todos es una exigencia ineludible para los gobiernos, el sistema educativo, las escuelas, los educadores y la sociedad en general.

Sin duda, estos elementos son telón de fondo de nuestros intentos por transformar los sistemas educativos y la educación.

Esta contribución tiene como finalidad reflexionar sobre el cambio en educación en general y en particular plantear la posibilidad de transformar la supervisión escolar considerando que ésta es a la vez parte del problema y de su solución.

2. NO EMPEZAMOS DE CERO: ALGUNAS ENSEÑANZAS

Sin pretender hacer un recuento exhaustivo, en este apartado busco señalar solo algunas enseñanzas derivadas de las reformas de la educación en México.

Introduzco el tema con la reflexión que hizo Braslavsky (2001) en la que realiza un análisis que permite comprender elementos de la compleja dinámica de los sistemas educativos en la región. Ella señala que la construcción de las escuelas modernas y de los sistemas educativos nacionales se dio a través de dos paradigmas. El paradigma comunal que predominó en el mundo anglosajón y que responde a un modelo de “abajo hacia arriba” y el paradigma estatalizador con predominio a partir del siglo XVIII en los grandes estados nacionales —es el caso de España y Francia—, y que se prefiguró como un modelo de “arriba hacia abajo”.

Quienes fundaron los sistemas educativos en América Latina trataron de crear modelos que combinaran los aspectos valorados como positivos en ambos paradigmas. Sin embargo, no nos es desconocido que los Estados nacionales tuvieron una dinámica más fuerte que las sociedades y los mercados, lo que condujo a que nuestros sistemas educativos se construyeron mediante una lógica

piramidal, jerárquica, centralista y autoritaria, en cuanto a las decisiones y el esquema de administración.

*A las escuelas, los directivos y los docentes, les corresponde ejecutar.*² Baste esta mención para comprender las dificultades que existen en los sistemas educativos para generar ambientes colaborativos, de participación social y comunitaria, iniciativas innovadoras desde la escuela y otros procesos de cambio que se han impulsado desde el marco de las reformas recientes.

Cada vez tenemos más claridad de que la escuela es la unidad de cualquier sistema educativo. Parece ser que existe una conciencia creciente de que el mejoramiento de la educación debe transitar por el cambio de la escuela. Incluso los gobiernos de diversos países suelen afirmar que en el centro de sus políticas y programas educativos está colocada, en primer lugar, la transformación de la escuela.

La distinción entre “reforma de la educación” y “reforma de los sistemas educativos” no es un mero ejercicio académico. La primera se refiere en esencia y por lo general, a la transformación del currículo y a la renovación de los enfoques pedagógicos para conducir los procesos de aprendizaje y enseñanza que acontecen en el salón de clase y en la escuela. Por su parte, la reforma de los sistemas educativos tiene que ver con los cambios en la gestión institucional tanto a nivel macro sistémico como de la meso estructura a la que pertenece la supervisión escolar y por supuesto la gestión de la escuela.

Las reformas educativas nos han enseñado que colocar el énfasis en mejorar la calidad y equidad de la educación no es gratuito. Como se ha señalado, esto se debe a la transformación acelerada del mercado internacional en un contexto de globalización creciente, en el cual el conocimiento adquiere un valor estratégico y exige de los sistemas educativos una mayor capacidad de respuesta respecto a la formación de capital humano.

No obstante, también hay que decir que la perspectiva de mercado no es el único motor de las reformas educativas en los países de la región de América Latina y del mundo. Frente a las visiones y exigencias del mercado, se han hecho presentes otras concepciones sobre la naturaleza y los fines de la educación, las cuales colocan el desarrollo humano de todos los individuos en el centro de

² Esta lógica de actuación responde a la fórmula colonial expresada por la frase: “obedézcase pero no se cumpla”.

atención, junto con la consecución de objetivos sociales como son la justicia, la libertad, la democracia y la cohesión social.

Hemos ido comprendiendo que los cambios experimentados en los sistemas educativos han sido de distinto tipo e impulsados por diferentes factores políticos, jurídicos, sociales y económicos que han influido en su concepción, funciones, operación y gobierno. Entre el diseño de una reforma, los mecanismos utilizados para su implementación y el logro de resultados esperados, están de por medio tanto los factores aludidos, como las competencias técnico profesionales y los ambientes culturales que hacen que el sistema sea un organismo vivo y dinámico.

En la medida en que nos alejamos de la fecha de origen de las reformas, la distancia posibilita apreciar el acontecer de la educación y sus resultados de distinta manera. Se cuenta con mayor información, se van desarrollando perspectivas de valoración, se identifican enseñanzas y aprendizajes, dificultades y oportunidades, logros y fracasos.

En términos generales, sostengo la tesis de que en nuestros países se experimenta un desarrollo importante de la educación básica, aun concediendo que las transformaciones de la educación no son lineales sino que implican complejas y múltiples interacciones entre factores sociales, políticos, económicos, culturales e incluso psicosociales. Lo que resulta inadmisibile es que el mejoramiento de la educación sea más un producto de procesos inerciales que de la instrumentación de decisiones coherentes y consistentes con los fines que en los distintos países se le asigna a la educación.

No obstante, a pesar de avances tangibles como es la ampliación de la cobertura y un mayor acceso a la escuela, me parece que la insatisfacción que experimentamos respecto a la educación básica en nuestras sociedades se debe más a errores, insuficiencias e inconsistencias que impiden conseguir un desarrollo más armónico del sistema educativo en su conjunto y de cada institución escolar en particular, a fin de garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad.

Las reformas nos han enseñado que los cambios en educación requieren poner en juego distintas dimensiones complementarias e interdependientes entre sí,³ entre las que se identifican las siguientes: política; burocrática-administrativa; técnica profesional, de la práctica educativa y pedagógica.

En cada una de estas dimensiones se puede advertir la existencia, *saberes (conocimiento y experiencia) tiempos, y personas* distintas.

1. La dimensión **técnico-profesional** que atiende asuntos como: el desarrollo del currículo, la evaluación, la formación docente, el diseño de la infraestructura escolar, la formulación y ejercicio de presupuestos, entre otras.
2. La dimensión **política** es clave en las negociaciones y la creación de los acuerdos y consensos que se necesitan para proporcionar viabilidad a las decisiones.
3. La dimensión **científica** que aporta conocimiento sobre distintos aspectos de los procesos, instituciones y actores de la educación que fundamentan decisiones políticas y técnicas.
4. La dimensión de la **práctica educativa** cotidiana de los educadores, donde es posible encontrar una riqueza enorme en la diversidad de respuestas pedagógicas y de gestión. En este caso, la dispersión de experiencias individuales, y la falta de sistematización y de organización de sus actores, hace que, solamente en contados casos, esta dimensión se tome en cuenta como insumo de las decisiones en materia de política educativa.
5. La dimensión **pedagógica** relacionada con los procesos de aprendizaje que los diferentes actores requieren para comprender, apropiarse y actuar en los procesos de cambio y mejora de la educación.

³ Esta reflexión y análisis están inspirados en los planteamientos de Braslavsky y Cosse, 1996. En este texto se habla del conflicto y tensiones entre distintos tiempos. Nótese que la fecha del documento referido es bastante cercana a los inicios de la reforma educativa en países como Argentina, México y Chile.

Dimensión	Actores	Saberes		Tiempos		
		Conocimiento	Experiencia	Cotidiano	Esporádico	Periódico
De la práctica educativa	Docentes, directivos, padres de familia					
Pedagógica	Alumnos, docentes, , directivos, padres de familia					
Científica	Investigadores					
Técnico- profesional	Docentes, directivos, estructura educativa, autoridades					
Política	Políticos-estrategas, investigadores, administradores, estructura educativa, sindicatos					

La enseñanza que derivamos tiene que ver con lograr la *complementariedad* de saberes y, además, reconocer que en el diseño e implementación de los cambios en educación intervienen actores sociales, políticos y educativos diversos como son las autoridades educativas gubernamentales, las autoridades escolares, los docentes, los padres de familia, las organizaciones políticas, gremiales y sociales que ponen en juego sus comprensiones e intereses.

Por todo esto, quiero insistir en la necesidad de construir ambientes de colaboración y compromiso, y cuidar que éstos no se deterioren.

Hemos aprendido por la experiencia y también por la investigación educativa que es indispensable, como lo señala Gabriel Carron (1997), actuar con:

- a) *Sentido de diversidad*, es decir, diseñar estrategias renovadoras de intervención que sean variadas y adaptadas para circunstancias y poblaciones locales heterogéneas;⁴
- b) *sentido de coherencia*, esto es, considerar la interdependencia de factores tanto en la fase de diseño como en la implementación de los cambios y

⁴ La diversidad siempre ha estado ahí, lo que pasa es que ahora nos hemos hecho conscientes, poco a poco, de lo que significa y de las implicaciones en el accionar de los sistemas educativos en conjunto, en la necesidad de tomarla en serio para definir políticas y programas diversificados, así como aprender a mirar la escuela y sus actores con otros ojos. Esta conciencia nos exige trabajar de manera coordinada y colaborativa, que en los hechos estamos aún lejos de conseguir.

situar al docente en el corazón de cualquier esfuerzo destinado a mejorar los procesos y resultados educacionales; y

- c) *sentido de realismo*, que significa tomar en cuenta las condiciones reales de funcionamiento de los sistemas educativos y de las escuelas a fin de identificar las fisuras, ventanas o puertas por donde es posible introducir la innovación, el cambio o la reforma.

Aunque se puede inferir de lo que se ha venido exponiendo, es necesario hacer explícito un elemento que a mi juicio es primordial: el hecho de que son las personas quienes hacen o no posibles los proyectos de trabajo. Junto con la construcción de planteamientos, visiones y acciones, es imprescindible identificar y reconocer lo que cada persona, implicada en los procesos e instituciones, es capaz de realizar.

Por lo anterior, es ineludible puntualizar la responsabilidad de los diferentes niveles de autoridad y organización que conviven y estructuran un sistema educativo. Cada uno de ellos en su ámbito de competencia y en su nivel de atribución, están obligados a negociar, acordar y generar las condiciones materiales, laborales y políticas necesarias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el seno de cada centro escolar se den de manera correcta. Es decir que, los espacios físicos, los libros y materiales educativos destinados a los alumnos y los docentes, el aprovechamiento del tiempo y de los recursos, y fundamentalmente las personas que los realizan, se encuentren en el sitio y en el momento oportunos, asegurando que la calidad de estas condiciones se distribuya con equidad entre todos los centros escolares.

A la **autoridad educativa** le corresponde establecer criterios para que la asignación de los puestos de dirección y supervisión escolar se haga de acuerdo con perfiles de competencia y aptitudes de los sujetos y se lleve a cabo por medio de mecanismos transparentes, que ahora están definidos en la Ley del Servicio Profesional Docente.

En conjunción con lo anterior, las autoridades educativas deberán ampliar, mediante relaciones crecientes de confianza, los niveles de autoridad y la posibilidad de decisión de quienes se encuentran en los niveles más cercanos al proceso educativo: *el aula y la escuela*. Esto es, buscar incrementar la capacidad de gestión de la escuela, de manera que funcione con eficiencia, logre sus objetivos con eficacia y se encuentre abierta a nuevas formas de relación tanto con las familias de sus alumnos, como con la comunidad de acuerdo con sus fines.

Incrementar la capacidad de gestión de cada centro escolar significa ampliar de manera formal los márgenes de actuación y de toma de decisiones en los distintos ámbitos: pedagógico y curricular, organizativo y administrativo, de relación tanto con las madres y padres de familia o tutores como con la comunidad, así como en la promoción de la participación responsable y activa de los integrantes de la comunidad escolar en dichas decisiones.

Por otro lado, la ampliación de los márgenes de decisión de los centros escolares se sustenta en procesos de profesionalización específica según la función que se ejerza: docente, directiva o de supervisión.

Por último, es importante reiterar que una de las lecciones más importantes de las últimas décadas consiste en reconocer y asumir que la escuela es el lugar que pueden compartir todos los niños y jóvenes como fundamento de una convivencia justa y en el mejor de los casos en entornos sanos, y que ahí ocurren procesos formativos que son relevantes para su vida presente y futura.

3. TRANSFORMAR LA SUPERVISIÓN ESCOLAR Y (TRANS) FORMAR A LOS SUPERVISORES

Con lo dicho hasta ahora, es posible advertir la envergadura de la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación. Para ello, los sistemas educativos, las instituciones y actores implicados han de cumplir con sus compromisos respecto a los procesos educacionales y para ello se requiere poner en juego variados elementos.

¿Por dónde empezar? en realidad siempre he pensado que en el ámbito de la política educativa, se trabaja desde donde sea posible hacerlo. La supervisión escolar es un ámbito que resulta privilegiado, no solo para apoyar sino también para impulsar la transformación escolar y la mejora de la calidad de la educación (Calvo, et al, 2002).

De distintas maneras, la supervisión escolar y los supervisores o inspectores han estado presentes en el discurso de las reformas educativas al considerar la posición estratégica que tienen como meso estructura, esto es, representan el vínculo entre la autoridad educativa superior y los centros escolares.

He pensado que un subtítulo para este texto bien podría ser “la supervisión escolar es parte del problema pero también de la solución”. Enseguida se podrá advertir el sentido de esta frase.

Una nota histórica

Desde que se tiene memoria en los sistemas educativos, la supervisión escolar ha sido una función ejercida por una persona llamada *supervisor o inspector*.

En teoría, la supervisión es una función del sistema educativo cuyo objetivo es cuidar, vigilar y apoyar el desarrollo de la organización escolar. Históricamente, ha evolucionado desde una concepción que pone el énfasis en el control-fiscalización a una que busca ubicarla en el control-apoyo. Este segundo enfoque dirige la atención al desarrollo curricular, la capacitación y actualización de los docentes, la evaluación de los resultados educacionales y al diseño y operación de propuestas de mejoramiento de los procesos escolares en su conjunto.

La supervisión escolar, la que realizan los supervisores, es comprendida como una función de vínculo y articulación entre la política educativa y sus formas de operarla en la vida cotidiana de las escuelas.

Siguiendo el trabajo de García (1963:13 y ss) importa destacar el hecho de que la comprensión de la educación como una función pública data de la Revolución Francesa y que es entonces cuando se plantea también la urgencia de la inspección escolar, como una función técnica de estímulo y protección hacia la tarea de la escuela y como una manera de asegurar sus progresos.

La vigilancia de las escuelas estaba en un inicio encomendada a los padres de familia y a las comisiones escolares, pero paulatinamente en distintos países se fueron estableciendo funciones específicas y cargos equivalentes a los de inspectores escolares, en particular para ejercer control sobre la enseñanza primaria.

En los últimos años la dimensión pedagógica de la supervisión se encuentra deteriorada y en la mayoría de los casos está ausente de la práctica cotidiana. La concepción del inspector como orientador pedagógico cedió su lugar a una función burocrática de control y sanción. El acento de la función supervisora estaba puesto en la vigilancia del cumplimiento de la normatividad, sobre todo, la laboral, y en la revisión de múltiples asuntos administrativos.

De manera tácita, los supervisores se fueron convirtiendo en instrumentos de control político y oficial, circunstancia que los hizo muy poderosos para movilizar a los docentes, disponer de recursos, manejar información, ejercer diversos mecanismos de control y subordinación del propio personal docente y otros elementos. Con historias distintas en cada país, los supervisores se fueron haciendo ajenos de sus responsabilidades y tareas sustantivas, y la educación pasó a ser una actividad marginal.

Se puede mencionar como una de las causas de esta situación la ausencia de mecanismos de profesionalización para los supervisores, quienes cuentan con escasos apoyos, y una función marginada de la elaboración e instrumentación de proyectos educativos innovadores.

Se puede afirmar que en la mayoría de nuestros sistemas educativos la supervisión se encuentra caracterizada por ser una función asociada a un puesto; es una función aislada y solitaria realizada por docentes, que por un lado tiene el valor de la experiencia y la sabiduría que da la vida, pero por otro, el cansancio que puede aunarse al escepticismo.

La Supervisión en el horizonte de la reforma

La política educativa en nuestros países es partícipe del espíritu de la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien (1990) y del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000). La educación se comprende como un factor fundamental del desarrollo de los pueblos y el conocimiento y el aprendizaje son los ejes de la transformación productiva. La calidad con equidad es el objetivo primordial para formar a la nueva ciudadanía.

Asimismo, las políticas educativas “asocian la calidad de la enseñanza con la calidad del servicio; es decir, con la organización y dinámicas de las estructuras administrativas y normativas que los regulan. De ahí que, sin desmedro de los clásicos reforzamientos pedagógicos, se abre el campo de la gestión -desde el plantel hasta las propias estructuras del sistema- como objeto de discusión, análisis y cambio” (Ezpeleta, 1995:1).

El enfoque de la gestión de la educación revalora la función estratégica de la supervisión escolar, asignando y recuperando contenidos pedagógicos a su tradicional papel de enlace administrativo o burocrático. La identidad de los centros escolares y de la zona escolar adquiere especial relevancia en las nuevas concepciones de una gestión descentralizada.

Las reformas educativas han hecho evidente la necesidad de atender la figura del supervisor, la definición de la función y la profesionalización de quienes la ejercen en el presente o en el futuro de manera específica. Se coloca la atención de varios gobiernos en este estamento de la meso estructura del sistema educativo. **Los supervisores son actores clave y estratégicos para emprender cualquier acción de reforma del sistema educativo.**

Con el fin de resignificar la función, se pueden distinguir al menos cinco aspectos: la redefinición o resignificación de la función, la materia de

supervisión, los modelos de supervisión, la profesionalización de los supervisores y las condiciones de trabajo. Reiterando, es importante distinguir entre estos elementos: la función supervisora como una función del sistema educativo, el modelo de supervisión elegido, la materia de supervisión y los profesionales que han de realizar la tarea específica de la supervisión escolar.

La discusión mayor se encuentra en la definición de la función. Hay quienes sostienen que la supervisión es esencialmente una tarea pedagógica y que por lo tanto ha de separarse de las tareas administrativas. Desde mi punto de vista, la disyuntiva entre lo pedagógico y lo administrativo resulta falaz, ya que todas las tareas que realice el supervisor deben ser hechas por una razón esencialmente pedagógica. Además, las discusiones dejan de lado otros elementos como son los que se refieren a la estructura y condiciones de trabajo y a la profesionalización de las personas que realizan la supervisión.

La delimitación conceptual ayuda a problematizar la función supervisora no sólo desde la perspectiva teórica sino también desde los referentes empíricos como son: la estructura del sistema de supervisión, sujetos, objeto o materia de supervisión, modo de realizarla, diferencias entre los niveles y modalidades educativos, así como las dimensiones administrativa y pedagógica.

La función supervisora habrá de formularse por un lado en términos de rendición de cuentas, es decir de responsabilidad por los resultados educacionales y, por otro, como una función de “control de apoyo”⁵ con modalidades como la animación, monitoreo, seguimiento y evaluación.

4. TRANSFORMAR LA SUPERVISIÓN ESCOLAR ES UN PROPÓSITO DESEABLE Y POSIBLE: LA EXPERIENCIA DE AGUASCALIENTES EN MÉXICO.

Ahora me referiré a los rasgos principales que caracterizaron la política de reforma de la supervisión en el estado de Aguascalientes en México, así como algunas de las lecciones aprendidas y el camino que, desde mi punto de vista, hay que recorrer.

EL CONTEXTO

Aguascalientes es un pequeño estado del centro de México. Tiene hoy un poco más de un millón de habitantes que significan el 1% de la población total del país. Su población escolar también es de 1% con respecto a la matrícula nacional.

⁵ Control sin apoyo no es eficaz y apoyo sin control tampoco.

La política de reforma de la supervisión a la que haré referencia tuvo su origen en la década de los años noventa del siglo pasado y se realiza en un contexto de reforma del sistema educativo mexicano.

Lo más conocido de la reforma educativa impulsada a principios de los noventa en México, es la descentralización de los servicios educativos, esto significó que el gobierno central transfirió a los estados la responsabilidad y los recursos para operar las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como las instituciones de formación inicial y continua de los docentes.

Sin embargo, éste no es su único elemento, incluye, entre otros, una significativa reforma curricular y pedagógica, cambios en el financiamiento educativo, la presencia de la evaluación como mecanismo de mejoramiento de la calidad, programas compensatorios para contrarrestar desigualdades entre regiones, estados, escuelas y alumnos, la centralidad de la escuela como lugar en el cual acontece el aprendizaje, la ampliación del calendario escolar, así como políticas y programas para el mejoramiento del profesorado mediante mecanismos como el de promoción horizontal como el Programa de Carrera Magisterial o el Programa Nacional de Actualización de Maestros, entre los aspectos más importantes.

Para el caso de Aguascalientes, los planteamientos de política educativa sólo pueden ser comprendidos y valorados a partir de dos cuestiones: el contexto de la descentralización del sistema educativo que supuso un nuevo impulso al desarrollo de los sistemas educativos estatales y en consecuencia el conjunto nacional del sistema educativo, así como las peculiaridades culturales, económicas y políticas de la historia de este estado.

Desde 1934 y hasta 1992 la educación en Aguascalientes respondía al esquema centralizado, por lo que no se contaba con experiencia para el manejo de su educación básica.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) significó una coyuntura política que aprovechó el nuevo gobierno local, cuyo inicio coincidió con la decisión de la reforma. El grupo gobernante valoraba la educación y los conocimientos especializados, por ello, sostuvo diálogos cercanos con académicos, investigadores y expertos nacionales e internacionales a lo largo del tiempo de la administración (1992-1998). Tal vez por esto, la educación fue adquiriendo una prioridad mayor en la política local.

LOS DESAFÍOS

Después de un diagnóstico general de la situación que guardaba la educación, se plantearon varios desafíos:

1. Articular los tres niveles de la educación básica;
2. ofertar un servicio educativo de calidad con equidad, es decir, garantizar la cobertura y el acceso a la escuela básica, asegurar la permanencia y los aprendizajes y cuidar que cada alumno egrese de su educación básica con oportunidad;
3. identificar las singularidades de cada escuela a fin de ofrecer una atención y cuidado que respondiera a sus necesidades.

Las preocupaciones se centraron en responder a preguntas como las siguientes:

- ◇ ¿Cómo garantizar la normalidad y el funcionamiento regular del sistema educativo y de cada centro escolar?,
- ◇ ¿cómo incidir desde el nivel central de la administración educativa del estado en los procesos de aprendizaje y enseñanza que se llevan a cabo en cada aula?,
- ◇ ¿cómo recuperar la función formadora de la escuela?

Para atender la reforma del sistema educativo estatal se consideró indispensable incorporar a los maestros, directores y supervisores en el análisis de los problemas y en la formulación de sus soluciones.

En este contexto se decidió la reforma de la supervisión escolar que se trabajó desde varias perspectivas:

- ◇ una nueva organización de los servicios de supervisión,
- ◇ nuevos contenidos y formas de trabajo de la función supervisora,
- ◇ nuevas responsabilidades respecto al funcionamiento del sistema de educación básica en su conjunto y
- ◇ nuevas bases de relación con el ámbito político en general y en lo político-sindical en particular.

RASGOS GENERALES DE LA REFORMA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

La decisión de transformar la supervisión obedeció a dos razones principalmente, una institucional y otra profesional. En principio se reconoció y asumió que, por un lado, la supervisión como instancia organizativa, ocupa una **posición**

estratégica entre las escuelas y la administración central y, por otro, los maestros que ocupan cargos de dirección y supervisión no habían recibido la capacitación profesional específica para realizar estas funciones. Los supervisores habían sido considerados como multiplicadores de las políticas educativas diseñadas en el centro del país.

En 1993 la autoridad educativa decidió *reestructurar las zonas escolares existentes por nivel educativo, en Zonas de Educación Básica y constituir equipos de supervisión para cada una de ellas*. Esta decisión implicó echar a andar varios procesos, algunos de ellos de manera simultánea:

1. Formulación explícita de los objetivos a lograr

Para el sistema de supervisión se plantearon:

- a) recuperar el sentido académico de la función supervisora y replantear su papel como un elemento fundamental para el logro de la calidad de la educación básica, y
- b) dinamizar la planta de personal dedicada al ejercicio de la función supervisora.

Para el sistema de educación básica los objetivos fueron:

- a) favorecer la articulación de los niveles que conforman la educación básica;
- b) intervenir en la planeación estratégica, es decir, diagnóstico y proyecto de desarrollo educativo a nivel estatal y de cada zona de educación básica, y
- c) sentar las bases para desconcentrar los servicios educativos hacia los municipios al interior del estado de Aguascalientes.

2. Definición de las Zonas de Educación Básica

Estas nuevas zonas de educación básica se definieron territorialmente de manera que coincidieran con los límites de los municipios distintos al de la capital (10) y en el caso de la capital, la cual concentra a cerca del 70% de la población, se definieron 12 ZEB. Estas zonas se construyeron sobre las antiguas zonas escolares, siendo las zonas de educación primaria las que sirvieron de pauta por ser las más numerosas. Una ZEB está conformada por al menos una zona escolar de preescolar, otra de primaria y de secundaria. Con el tiempo se han integrado los servicios de educación especial y otros.

3. Constitución de Equipos de Supervisión

Se promovió una supervisión colectiva y colegiada que revirtiera la tradicional individuación del puesto y de la función. Un equipo de supervisión se integró por los supervisores de cada nivel educativo, los apoyos técnico pedagógico con que contaban y los auxiliares administrativos. Al frente de cada equipo se nombró un Coordinador de Zona de Educación Básica que se definió como puesto de confianza. Generalmente los nombramientos se han dado a un supervisor o a un maestro que al menos haya tenido experiencia en la dirección escolar.

La dimensión política referida a los intereses de grupo estuvo presente en este proceso. Fueron necesarias distintos tipos de negociaciones y acuerdos entre la autoridad educativa y los diferentes grupos políticos, tanto sindicales como partidistas. No sin dificultades se consiguieron los equilibrios necesarios para avanzar en la reforma.

4. *Instalación de oficinas*

Al definirse las ZEB y los integrantes de los equipos de supervisión que estarían a cargo de cada una de estas nuevas zonas, se les encomendó conseguir espacios para las oficinas de lo que se denominó *Coordinaciones de Zonas de Educación Básica*. En los municipios distintos al de la capital, las presidencias municipales apoyaron este proceso, por lo que en pocos meses se contó con las oficinas y un mínimo de mobiliario para funcionar.

En la capital, fue el Instituto de Educación de Aguascalientes el que se encargó de gestionar espacios y proporcionó un vehículo para cada una de las coordinaciones. Después de dos años, con un recurso presupuestal extraordinario, fue posible equipar cada Coordinación con computadoras, impresoras, fax, fotocopadoras.

La reforma se instaló y en los últimos dos años se construyeron edificios ad hoc que hoy día se denominan “centros de desarrollo educativo”.

5. *Capacitación inicial*

La capacitación fue diseñada con el propósito *dotar de nuevos contenidos y formas de trabajo* a la supervisión. Se puso en marcha con un esquema múltiple en el que se articularon conferencias magistrales por especialistas, sesiones de taller, asesoría directa a los equipos de supervisión y sesiones de seguimiento bajo un programa de 150 horas cuya duración fue de 6 meses.

Aprender a analizar información estadística y construir indicadores de eficiencia de cada escuela, permitió que poco a poco los equipos de supervisión empezaran

a mirar a las escuelas bajo su encomienda con otros ojos y estuvieran en posibilidad de plantearse un programa de desarrollo educativo que contemplara a las escuelas de su ZEB.

6. *Negociación política*

Un planteamiento de reforma como éste no hubiera sido posible sin un amplio proceso de negociación entre distintos actores políticos. Como es conocido en México, los supervisores representan el poder político sindical y también se encuentran fuertemente vinculados con la política partidista local y nacional.

La autoridad educativa realizó pactos de diverso tipo con los distintos grupos de interés. Dichos pactos tuvieron la virtud de asegurar condiciones políticas para el desarrollo de la reforma. Quizá estos acuerdos políticos fueron posibles porque el partido en el poder era el PRI y tanto los supervisores como las expresiones sindicales dominantes pertenecían a esta tradición política.

La negociación tuvo distintos actores. Además de los supervisores ubicados en diferentes posiciones políticas, otro actor muy importante fue la burocracia central en el Estado de las oficinas de Educación Básica, en donde se manifestaron las resistencias mayores, cuyo efecto más visible fue el de hacer más lento el proceso de cambio.

7. *Financiación*

Los recursos financieros para soportar la reforma fueron fundamentalmente derivados de una re-priorización del gasto educativo estatal. Se contó también con algunos apoyos por parte de la federación sobre todo para el equipamiento de cómputo de las oficinas de cada Coordinación de ZEB. Hacia 1997 el diseño del presupuesto educativo estatal incorporó de manera explícita recursos para el funcionamiento de las Coordinaciones. En los años posteriores, que corresponden a dos administraciones de gobierno estatal se mantuvo la nueva organización y se dispuso de recursos financieros importantes para la construcción de oficinas *ad hoc* para cada coordinación de ZEB.

8. Regulación normativa

En 1997 se promulgó la Ley de Educación del Estado de Aguascalientes y en ella se establecen las responsabilidades del maestro, director de escuela, supervisor y del equipo de supervisión. El gobierno cambió a fines de 1998 y aún hoy día está pendiente la normatividad relativa al papel del Coordinador de ZEB así como el desarrollo de un nuevo manual para la supervisión escolar entre otros instrumentos regulatorios que expliciten los nuevos marcos de actuación de la supervisión escolar como una función de apoyo y garante de la calidad y la equidad de la educación.

Para atender la diversidad de procesos simultáneos, se implementó una estrategia de coordinación entre distintos tipos de liderazgos y los grupos de trabajo.

Por un lado la autoridad educativa estatal asumió la responsabilidad política para crear y mantener los equilibrios entre distintas fuerzas y actores. Por otro, el equipo académico responsable de la capacitación y de mantener cercanía con los equipos de supervisión de cada ZEB permitió una comunicación más franca y abierta sobre lo que les estaba ocurriendo a los supervisores como personas y como profesionales de la educación. Esta cercanía “profesional” y “personal” ayudó a entender la complejidad de los procesos y cuando era necesario y posible brindar apoyo para dar salida a los conflictos.

Desde otro ángulo, estaba la burocracia central de Educación Básica, que si bien apoyaba la reforma por indicación de la autoridad, en ocasiones actuaba en sentido contrario. Además, estaba el cuerpo de supervisores, con sus intereses y resistencias, quienes en tanto entendían de qué se trataba optaron por incorporarse al proceso de cambio.

La reforma de la supervisión emprendida en Aguascalientes permitió observar que los cambios propuestos daban lugar a una serie de ventajas, entre las que destacan que se:

- ◇ favorece la distribución del poder, la autoridad y la responsabilidad;
- ◇ promueve la cercanía de la autoridad a las escuelas, maestros, alumnos, padres de familia y comunidad en general, sin crear burocracias adicionales, y
- ◇ facilita la operación de las diferentes tareas del sistema estatal de educación.

En suma la reforma de la supervisión, implicó un proceso de transformación de largo plazo que trastocó varios de los constitutivos históricos de la inspección-supervisión escolar.

- ◇ Enfrentó el carácter individuado de la función, al construir equipos de trabajo que se organizaran y funcionaran sobre bases colegiadas.
- ◇ Buscó articular territorialmente las zonas escolares al redefinirlas en función de las demarcaciones municipales.
- ◇ Se propuso articular los procesos de los tres niveles de la educación básica.
- ◇ Pretendió conciliar lo administrativo con lo pedagógico, a partir de un proceso de diagnóstico, evaluación y planeación que centrara la mirada y la acción de los supervisores en las necesidades y procesos de la “escuela singular”.

5. APRENDIZAJES Y PROBLEMAS POR RESOLVER

Por el tamaño del estado de Aguascalientes se juzgó que era posible generalizar la implementación de la reforma. No obstante imperó el principio de gradualidad en el proceso relacionado con la apropiación de la reforma por parte de los distintos actores educativos.

Se estableció que el éxito del Programa estaba asociado a cuatro factores principales: *la estabilidad relativa del personal* dedicado a la supervisión, *el monitoreo constante* de la experiencia, *la capacitación* del personal involucrado en el Programa y *la vinculación de la innovación con tareas sustantivas* ya habituales.

La implementación estos factores no han tenido el mismo peso específico. Los nuevos ingresos a la supervisión así como los cambios de zona dependen de las dinámicas de jubilación. Esta ~~y~~ fue la condición menos controlada, ya que si bien se buscó resolver por la vía de la capacitación, la dinámica del sistema rebasó al proceso de reforma.

Tampoco el monitoreo constante ha sido posible por la atención que demandaron otros programas y tareas de la reforma más amplia del sistema educativo.

El factor más atendido fue la vinculación de la innovación con tareas sustantivas ya fueran las habituales, como las inscripciones, la distribución de libros de texto gratuito, la administración del personal y similares; u otras nuevas como la

actualización de docentes, la evaluación, los programas compensatorios y las nuevas formas de ejercer la función supervisora.

La organización de la estructura central del sistema educativo se vio trastocada, aunque no de fondo. Se sabe ahora que, la nueva estructura organizativa, con base en la supervisión, demanda ajustes importantes en las *oficinas centrales* y la mejora substantiva los flujos de comunicación y de autoridad.

La propuesta e implementación de la reforma no fracasó por dos razones: a decir de los supervisores “políticos”, la autoridad educativa supo como lograr los equilibrios político-sindicales con las distintas expresiones al interior de la organización sindical; y, a decir de los “académicos”, la atención profesional y humana que recibieron los supervisores jugó un papel preponderante.

El propósito de incidir en las prácticas escolares por medio de la supervisión escolar no se logró como se esperaba. Para conseguir este propósito se requiere de más tiempo, así como sistematizar y diversificar programas de formación continua de los supervisores en funciones y de prever cómo incorporar a los nuevos que van llegando a la función y al puesto.

No obstante la debilidad de algunos resultados de la Reforma, se observa que el cambio organizacional introducido con las ZEB y los equipos de supervisión permanece. Haber iniciado el proceso de Reforma de la educación del estado desde la supervisión escolar, es un acierto.

Existen varias cuestiones que reclaman atención para avanzar en una mayor consolidación de procesos de reforma, entre estas, considero que dos son centrales: 1) el tema del acceso y permanencia en el puesto de supervisión es un asunto que no se ha tocado. Mientras no exista una definición al respecto, es muy probable que reformas de este tipo se debiliten, tanto la capacitación continua como nuevos esquemas organizacionales resultan insuficientes. 2) la profesionalización de los supervisores que contempla: la formación específica, las condiciones laborales y materiales para realizar la función y la capacidad de organización profesional independiente.

Otro tema importante se refiere al hecho de que la desconcentración de los servicios educativos con base en la supervisión o en otro tipo de estructura intermedia reclama una definición muy clara de los márgenes de autonomía para tomar decisiones educativas, administrativas y laborales, éstas últimas incorporan la dimensión sindical. También se exige el replanteamiento organizativo y de definición de funciones del ámbito central de la educación básica. Estas cuestiones tienen consecuencias normativas y presupuestales

—tanto de montos como de su manejo y destino—. Ambas están en el ámbito de decisiones del gobierno estatal.

A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Las vías para transformar la supervisión escolar pueden ser varias según las necesidades locales, sin embargo, cualquiera de ellas debe conducir a que la función supervisora y de quienes la realizan, sea un auténtico mecanismo de apoyo y mejoramiento de cada escuela, de tal manera que ésta Sí pueda lograr los propósitos de una educación de calidad con equidad para todos los niños y jóvenes.

La renovación de la supervisión que he descrito pretende que esta función sea un elemento facilitador del cambio que se requiere en la educación. Sin embargo, es una condición necesaria pero no suficiente. Se reconocen los límites de esta Reforma para transformar la práctica educativa que ocurre en cada escuela y en cada salón de clase, es por ello que digo que sus avances son relativos.

Por otro lado, atender la formación de los supervisores es también un acto de justicia y de equidad ante este grupo de docentes que hace tiempo dejaron el trabajo directo en el aula y a los cuales el sistema educativo ha brindado escasas o nulas oportunidades de capacitación y actualización en tareas específicas para el desempeño de su función.

Trabajar con los supervisores implica reconocer y resignificar la experiencia de vida personal e institucional acumulada. Finalmente son las personas, en lo individual y en lo colectivo, quienes hacen posible los proyectos de trabajo.

Parte de este texto se encuentra en una conferencia a Supervisores del Ecuador, que se localiza en youtube. Enseguida se anotan las referencias a los vínculos.

1: <http://www.youtube.com/watch?v=4C-xebQxUAE>

2: http://www.youtube.com/watch?v=E_WMyxrkdTQ

3: <http://www.youtube.com/watch?v=ETo1GdRd2gc>

4 y última: <http://www.youtube.com/watch?v=B3IQBBYH-> 4

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Braslavsky, C. (2001). *La dinámica del cambio educativo para el siglo XXI. Acerca de la emergencia del paradigma en red*. Documento de trabajo. Buenos Aires-IIPE-UNESCO.
- Braslavsky, C. y G. Cosse (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Documento n. 15, Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. Consultado el 16 de junio de 2007 en <http://www.preal.org/Publicacion.asp/>
- Calvo, B., Zorrilla, M., Tapia, G. y Conde, S. (2002). *La Supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Carron, G. (1997). *Mejorar la calidad de la escuela primaria. Resultados de una investigación internacional*. Abril, París: IIEP/Prg.GC/97.161.
- Ezpeleta, J. (1995). *Gestionar la calidad educativa: el cambio en la supervisión*, proyecto de investigación presentado y aprobado por el Sistema Regional de Investigación Miguel Hidalgo-CONACYT, mecanograma.
- García, R. (1963) *Principios y Técnica de la Supervisión Escolar*. México, SEP-Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Biblioteca de Perfeccionamiento Profesional, 181 pp.
- Tapia, G. (2004). *La Supervisión escolar. Perspectivas de reforma e innovación en el marco de la reforma educativa mexicana*. Tesis de Maestría en Innovación Educativa. Universidad de Guanajuato-Instituto de Investigaciones en Educación.
- Zorrilla, M., B. Barba (2007). “Reforma educativa en México: descentralización y nuevos actores”, *Sinéctica*. En prensa.
- Zorrilla M. (1999). “De un modelo armado a uno para armar. Descentralización e innovación educativas en Aguascalientes 1992-1998”, en María del Carmen Pardo (Coord) *Federalización e Innovación Educativa en México*. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, pp. 301-398.
- Zorrilla, M. (1998). “Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación”, en Latapí, Pablo (coord) *Un Siglo de Educación en México*. Tomo I, cap. IX. Biblioteca Mexicana. México: FCE, pp.319-357.

ANEXO

Epílogo

Sobre los Supervisores y los combates por la educación

Por: Guillermo Tapia García

Guillermo Tapia García. (2004). "Sobre los supervisores y los combates a la educación", Epílogo de la tesis *La Supervisión escolar. Perspectivas de reforma e innovación en el marco de la reforma educativa mexicana*, Universidad de Guanajuato-Instituto de Investigaciones en Educación.

El sistema educativo mexicano se encuentra en un punto de quiebre. Ha transitado de una etapa de construcción centralizada para enfrentar los retos de la escolarización en un marco de crecimiento demográfico acelerado, a una etapa de consolidación que requiere enfrentar los desafíos de la educación de buena calidad, con una estrategia descentralizada que enfatiza la dimensión escolar como espacio para la innovación y mejora de la enseñanza.

Tal punto de quiebre no sólo sucede en los paradigmas de gestión del sistema educativo. También está presente en el horizonte histórico de los sujetos que lo constituyen, que le dan un sentido con su acción, que le imprimen cierta racionalidad, que lo marcan con sus expectativas e intereses vitales, laborales y profesionales. La reforma educativa mexicana de los noventa ha impulsado un cambio drástico en la orientación de las políticas educativas, en el contenido y racionalidad de los programas y proyectos que pretenden mejorar la calidad de los aprendizajes escolares. Pero los sujetos responsables de su puesta en marcha proceden de otras etapas de desarrollo histórico del sistema educativo, que privilegiaron otras racionalidades.

Los supervisores en activo en el año 2000, contaban con un rango de antigüedad que iba de los 25 a los 45 años. Esto es, se trata de personas que ingresaron al servicio docente entre 1955 y 1975. Es una generación de supervisores que fue precedida por, al menos, otras tres generaciones.

La primera generación de inspectores fundó el sistema educativo mexicano. Es la generación que fue responsable de dirigir los combates políticos, ideológicos, sociales, por la creación de escuelas rurales en los años veinte y treinta. Son los inspectores que reclutaron docentes de donde había quién supiera leer y escribir. Son los inspectores que combatieron contra los cacicazgos locales, los intereses de los terratenientes, las posturas del clero ante la educación laica. Son aquellos que lucharon para impulsar la educación socialista, que enfrentaron la reacción conservadora, arriesgando la vida e integridad de los profesores en distintas regiones. Son aquellos que hicieron la leva de profesores habilitados para cubrir las bajas y las deserciones; que fueron ocupando palmo a palmo el territorio. Son quienes, a fin de cuentas, representaron al Estado y a su proyecto nacional revolucionario. Se trata de aquellos inspectores a cargo de batallones de maestros, cuya misión era darle vida a los ideales sociales de la Revolución Mexicana. Los inspectores fueron los garantes de una mística de lucha contra el analfabetismo, fungieron como comandantes, como generales o coroneles en una lucha a campo abierto.

La segunda generación de inspectores tuvo una misión un tanto cuanto distinta. En los años cuarenta y cincuenta debieron luchar por la unidad nacional, por la identidad mexicana. Enfrentaron adversarios políticos e ideológicos en el campo y las ciudades. Continuaron la lucha por la educación laica. Dieron la batalla por el establecimiento de escuelas en todos los estados y territorios federales del país. Trabajaron para la creación de escuelas en las zonas pobres, campesinas e indígenas, pero también en las crecientes ciudades. Continuaron con el reclutamiento de profesores, entre aquellos apenas egresados de la escuela primaria, forzándolos a su capacitación. El enemigo común se mantuvo, la lucha contra el analfabetismo insuflaba sus esfuerzos. Pero el régimen había cambiado. Los inspectores lucharon por los derechos laborales y

profesionales del gremio magisterial, a la vez. Encabezaron la sindicación de los docentes. Enfrentaron la creciente reglamentación del quehacer escolar, la necesidad de un control laboral del magisterio, que pronto devino en acciones de control político alineado al régimen de partido hegemónico prácticamente único. El inspector entonces es comandante de regimiento, cabeza visible de un cuerpo ordenado y disciplinado; brigadier de campo que ha de asegurar que el servicio escolar funcione. Aunque opera con una mística nacionalista, revolucionaria, ésta se permuta por la ideología de un régimen corporativo que privilegia la disciplina y la unidad ideológica. El inspector juega el rol de brigadier, como aquél que asegura los mínimos necesarios para la lucha escolar en el campo, al mismo tiempo que funge como sargento de línea en el campo sindical.

La tercera generación de inspectores, que se puede situar en los años sesenta y setenta, tuvo retos aún mayores, pero diferentes. Se trata de la época de mayor expansión centralizada del sistema educativo. La época dedicada a la escolarización acelerada de la población, en el contexto de la revolución demográfica y urbana. Los inspectores tuvieron que encabezar la batalla por la creación de escuelas, el reclutamiento y la formación de docentes a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, la dotación de libros de texto y mobiliario básico a las aulas. Están sometidos a un creciente número de disposiciones oficiales que buscaban garantizar la unidad y la homogeneidad del sistema educativo. Las presiones por el control laboral y sindical crecieron ante la emergencia de movimientos políticos e ideológicos disidentes en el magisterio. Estuvieron sometidos a la dictadura corporativa del sindicato –Vanguardia Revolucionaria–, siendo parte fundamental de sus tramas y complicidades. La expansión del sistema educativo, así la creciente burocratización del mismo, asignaron mayores responsabilidades al inspector al mismo tiempo que sus condiciones de trabajo se hicieron precarias. El inspector seguirá siendo el general a cargo de una misión, ahora dirigida al control gremial corporativo, a garantizar una paz laboral; el brigadier dedicado a proveer los recursos mínimos para la operación de las escuelas, relacionadas con las condiciones de trabajo. Al mismo tiempo que la educación se hacía un objetivo apenas divisible en su horizonte. Se construyó aquí un sistema de relevancias de los sujetos modelado por la estructura jerárquica y vertical tanto de la administración educativa como del sindicato. Dada la escolarización, lo demás era la estabilidad y el orden, pero sin contenido. Se produjo un vaciamiento de sentido en relación con la misión educativa de su acción. El vacío se llenó con una visión gremialista, plena de intereses diversos y divergentes, que dieron lugar a la meritocracia sindical, a la carrera política, a los pactos con la burocracia.

La cuarta generación de inspectores, ahora supervisores, estuvo en servicio activo en los años ochenta y noventa y se encuentra en funciones. En ella confluye la memoria colectiva de las generaciones precedentes. Así las tradiciones, los usos y costumbres sedimentarias de cada momento generacional, transmitidos por la vía de la vivencia de sus estilos y formas de trabajo en su trayectoria laboral como profesores y directores escolares. Sin embargo, son herederos directos de la memoria y las pautas de acción de la tercera generación, vacías de sentido educativo; plagadas de intereses laborales o sindicales, personales o familiares.

A ellos, receptáculo de esa herencia, les ha correspondido vivir tres grandes macro procesos, inconclusos aún. La democratización del sindicato y la descentralización del sistema educativo, simultáneos a la implantación de la reforma educativa mexicana. Su vivencia y memoria registra elementos –quizá fragmentarios– de las misiones asignadas, de las místicas vividas, de las batallas

precedentes; de las satisfacciones y logros de las generaciones que les antecedieron; algo de las frustraciones y fracasos. Pero hay un cambio de época. La transición política, manifiesta en el agotamiento del régimen de partido hegemónico, la lucha multipartidaria y la alternancia, ha trastocado elementos clave de la racionalidad construida para el control social, político e ideológico. La modernización de sistemas y procesos administrativos, la introducción de nuevos sistemas tecnológicos de información, la inoculación de nuevas formas de control y regulación del magisterio; la reorganización territorial del sistema escolar, todos, son factores que cuestionan las certidumbres heredadas y vigentes acerca del quehacer del supervisor escolar, de su misión, de sus místicas. La reforma educativa ha impulsado nuevos paradigmas y no ha encontrado en esos sujetos a un interlocutor. Vaciados de contenido educativo, los referentes simbólicos de la generación de supervisores –la racionalidad heredada y reproducida– no son suficientes para posicionarse ante los embates de la reforma. Se encuentran desarmados. Los sujetos quedan a la deriva, en la brega de encontrar argumentos sostenibles en un horizonte histórico de acción que ha cambiado de modo radical; que ya no usa el mismo lenguaje; que plantea y exige otra misión... ya no de comandante o brigadier de campo... ya no en el reclutamiento de profesores, tampoco en la toma de posiciones sobre el terreno, ya no en la conservación de la disciplina y el orden...

Me atrevo a pensar que la reforma educativa mexicana de los noventa tampoco ha visto a los sujetos que son responsables de llevarla a cabo como sus aliados. Que ha intentado pasar por sobre ellos, asumiendo que son parte del enemigo a vencer. Por lo mismo, observo que no ha hecho lo necesario para aludirlos en sus motivaciones y razones para actuar ofreciéndoles una nueva misión, clara y consistente, por la que consideren vale la pena luchar.

Veo, sin embargo, que los responsables de la reforma no se han atrevido a mirar la mirada de los supervisores; a descifrar sus certidumbres e incertidumbres, sus miedos, sus expectativas. Que no han sido capaces de indagar acerca de la importancia de disponer de un propósito claro y compartido, de una misión y una mística común, suficientemente poderosas para continuar los combates por la educación contra un enemigo tangible, medible, registrable en las estadísticas... quizá porque han sido partidarios del *statu quo*; cómplices de la *nomenklatura*; corifeos del *establishment*. Porque igual que los supervisores, han privilegiado intereses divergentes de la misión esencial del sistema educativo; porque ha importado más el resultado efectista, el logro vociferable, la disciplina o la claudicación, para así garantizar(se) el ascenso continuo en la carrera burocrática o político partidista. Han visto y vivido al sistema educativo, a la burocracia, como el botín de guerra... como premio a la lealtad a un régimen, ahora, sin adjetivos.

La reforma educativa, la reforma e innovación de la supervisión, ha de plantearse desde la consideración de lo educativo como instituyente de los procesos de la gestión institucional y ser estructurante de la acción de los sujetos. Tanto de los responsables de la administración como de los supervisores, los directores y los docentes. La definición del instituyente que es lo educativo (no lo escolar), ha de constituirse en el soporte del cambio de paradigma, en el fundamento de la época que puede iniciar, en la piedra de toque que haga la diferencia entre el punto de quiebre o de quiebra del sistema.

La reforma y la innovación de la supervisión escolar en México han de suceder de cara a los supervisores, contando con ellos, junto a ellos, con ellos. Ello demanda la reconstrucción de los sujetos involucrados en la administración educativa y responsables de la reforma. Entre ellos se ha

de construir el consenso acerca del sentido de la misión del sistema educativo contemporáneo: la conservación y el enriquecimiento de la cultura, la garantía de la igualdad y la equidad, la defensa activa del derecho a la educación; el compromiso por la gestación de una ciudadanía fortalecida.

En la nueva misión, clara y distinta, está implicada la lucha contra enemigos diferentes, que demandan el uso de armas nuevas. Armas que sólo son útiles si la racionalidad de la acción y la estrategia de los sujetos son consistentes y salvaguardan una congruencia ética básica: hacer lo que se piensa, decir lo que se hace, fundado en un nuevo pacto histórico...

Por todo ello reitero, con Havel, el dramaturgo que inspiró y se hizo cargo de la *revolución de terciopelo*: vale la pena ser locos... y demandar el cambio de lo, supuestamente, incambiable.