

A DIEZ AÑOS DE DISTANCIA, UNA MIRADA CRÍTICA A LA REFORMA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN AGUASCALIENTES, MÉXICO

Margarita Zorrilla Fierro

1. INTRODUCCIÓN

Mi primer contacto con el sistema de educación básica en el estado de Aguascalientes¹ fue con los supervisores escolares de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. En una reunión conocí al profesor José. Me impuso su figura y hasta sentí cierta reserva frente a él. José tenía entonces, estoy hablando del año de 1993, 57 años y cerca de 40 en el servicio. Hablaba con mucha prudencia y hasta con escepticismo acerca de lo que era posible hacer en el sistema educativo para mejorarlo. Las propuestas del entonces Programa Estatal de Educación (PEE) las veía lejanas y ajenas a la dinámica real del sistema. La verdad es que estaba decepcionado, no de la educación, sino de los procesos mediante los cuales opera la estructura del sistema educativo. La autoridad educativa decidió reorganizar el servicio de educación básica a partir de la supervisión y José fue designado Coordinador de la Zona de Educación Básica del municipio de Cosío, uno de los más pequeños y más pobres del estado.

Poco a poco fui comprendiendo las reservas de José y, lo que es más importante, fui descubriendo a un auténtico maestro, de esos que se ven poco y se conocen menos. Su presencia y aportaciones en el proceso de reforma de la educación en el estado, y en particular de la supervisión, han sido invaluable, entonces al inicio de este trabajo y aún ahora.

En el año de 1992 era indispensable conocer a fondo las condiciones en que el gobierno federal entregaba el sistema de educación básica al estado. Un diagnóstico inicial de indicadores de eficiencia y equidad permitió llegar a tres conclusiones: a) respecto a la educación básica, el estado se encontraba entre el 9° y 15° lugar del país en relación con los indicadores considerados como la matrícula, la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal; b) la eficiencia de la educación básica en el estado se había mantenido estable en los últimos 20 años e incluso en algunas localidades –sobre todo rurales– la tendencia observada era hacia el deterioro progresivo; c) en Aguascalientes la situación educativa no era homogénea y se observaban diferencias significativas entre niveles, localidades, municipios, zonas rural y urbana, y entre las escuelas, según fueran de sostenimiento público o privado.

Sobre esta base se identificaron varios desafíos: articular los tres niveles –preescolar, primaria y secundaria– de la educación básica; ofrecer una educación básica de calidad, es decir, que asegurara la cobertura del servicio, el acceso de los niños a la escuela, la permanencia en ella, promover aprendizajes relevantes para la vida presente y futura de los educandos y cuidar que cada alumno egresara de cada nivel con oportunidad y todo en ello bajo el principio de equidad; diseñar estrategias

¹ Aguascalientes es una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana y se encuentra ubicada en el centro del país.

para solucionar los problemas; identificar las singularidades de cada escuela bajo la convicción de que la calidad se gesta en cada centro escolar, e incorporar a los maestros, directores y supervisores en la formulación de las soluciones.

En este contexto, la autoridad educativa estatal decide llevar a cabo una reforma de la supervisión escolar en cuanto a su organización, así como a sus contenidos y formas de trabajo frente a las escuelas que representan la razón de ser de su existencia.

En este ambiente, hace diez años tuve la oportunidad de participar en el diseño y ejecución de una política de reforma de la supervisión escolar en el estado de Aguascalientes. De entonces a la fecha he escrito varios artículos o capítulos de libro, descriptivos y analíticos sobre el proceso de reforma brevemente arriba enunciado (Zorrilla, 1994,1995, 1998, 1999a, 1999b, 2002); en ellos se exponen de distinta manera los rasgos que caracterizan el proceso de transformación de la supervisión. Hoy, a la distancia y ajena a los procesos cotidianos del sistema educativo estatal, me reconcilio con los planteamientos y acciones iniciales y además puedo advertir racionalmente los alcances y limitaciones de una política de reforma de la supervisión escolar.

Ahora quiero referirme a los rasgos principales que caracterizaron dicha reforma, así como las lecciones aprendidas y el camino que, desde mi punto de vista, aún hay que recorrer, de cara al cambio en el funcionamiento de los centros escolares.

2. EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO Y EN AGUASCALIENTES EN LOS NOVENTA.

Lo más conocido de la reforma educativa impulsada a principios de los noventa en México, es la descentralización; sin embargo, ésta no es su único elemento, incluye, entre otros, una reforma curricular y pedagógica que modifica la organización de los contenidos y adopta la propuesta constructivista; cambios en la estructura del financiamiento público; la presencia de la evaluación como mecanismo de mejoramiento de la calidad; programas compensatorios –mediante préstamos del Banco Mundial– para contrarrestar desigualdades educativas entre regiones, estados, escuelas y alumnos; la centralidad de la escuela como lugar en el cual acontece el aprendizaje bajo una perspectiva institucional; ampliación del calendario escolar de 180 a 200 días; políticas y programas para el mejoramiento del profesorado mediante mecanismos como el de Carrera Magisterial, el cual es un sistema de promoción horizontal de los docentes mediante un complejo sistema de evaluación de su desempeño y el Programa Nacional de Actualización de Maestros, entre los más importantes (Zorrilla, 2002b).

Por su parte los planteamientos locales 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, nacional y estatal así como de las peculiaridades culturales, económicas y políticas, de la historia de cada estado de la República.

Aguascalientes es un estado cuyo sistema educativo representa 1% del sistema nacional. Desde 1934 y hasta 1992, el manejo de su educación era totalmente centralizado, por lo que no contaba con experiencia para el manejo de su educación básica. El Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación Básica (ANMEB)² fue un acuerdo político suscrito por el SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (SNTE) Y LOS GOBERNADORES DE LOS 32 ESTADOS³ y significó la coyuntura política que aprovechó el nuevo gobierno del estado de Aguascalientes, cuyo gobernador había transitado por la Secretaría de Educación Pública como Secretario Particular de Don Jesús Reyes Heróles –quien fuera Secretario de Educación Pública entre 1982 y 1984– y aquél había formado también parte del equipo cercano del entonces presidente, Carlos Salinas. El grupo gobernante valoraba los conocimientos especializados y sostuvo diálogos cercanos con académicos, investigadores y expertos nacionales e internacionales a lo largo de todo el tiempo de la administración (1992-1998). Poco a poco, la educación fue adquiriendo una prioridad mayor en la política local.

Como se menciona en la introducción, en noviembre de 1992 se plantearon varios desafíos para el desarrollo del sistema estatal de educación: articular los tres niveles de la educación básica; 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; así como, identificar las singularidades de cada escuela. Las preocupaciones estuvieron centradas en responder a preguntas como las siguientes: ¿cómo garantizar la normalidad mínima en el funcionamiento del sistema educativo? ¿Cómo incidir desde el nivel central de la administración educativa estatal en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el 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 fue que se decidió la reforma de la supervisión escolar, la cual 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 político-sindical en particular..

3. CARACTERIZACIÓN DE LA REFORMA DE LA SUPERVISIÓN EN AGUASCALIENTES

La decisión de transformar la supervisión obedeció a dos razones, principalmente: una institucional y otra profesional. Se partió de reconocer que la supervisión, como instancia organizativa, ocupa una posición estratégica entre las escuelas y la administración central; y dos, el sector de maestros que ocupa cargos de dirección y supervisión⁴ no había recibido la capacitación profesional específica para estas funciones; considerado más bien como multiplicador de las políticas educativas diseñadas en el centro del país.

² El ANMEB se conoce como el acuerdo de las tres “r” por la letra con que inicia cada una de las tres líneas de política que impulsó: reorganización del sistema educativo nacional a través de la descentralización de los servicios de educación básica, la educación normal y la demás para la formación de docentes; reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial. La descentralización supuso la transferencia de los servicios educativos que manejaba el gobierno federal a los estados, así como los recursos para que éstos operaran sus sistemas educativos. Ver Zorrilla, 2002b.

³ El Distrito Federal donde se asientan los poderes de la República, es la única entidad federativa que continúa centralizada al poder ejecutivo correspondiente a la Secretaría de Educación Pública (SEP)

⁴ Los puestos de dirección y supervisión escolar son puestos escalafonarios a los cuales se accede por acumulación de puntos, o por los vínculos con la organización sindical, o por ambos. Ciertamente el vínculo con el sindicato de maestros es clave para el acceso a estos puestos.

En 1993 la autoridad educativa tomó primero la decisión de *reorganizar las zonas escolares que existían por nivel educativo –preescolar, primaria y secundaria– en Zonas de Educación Básica, así como la constitución de equipos de supervisión*. En México, el desarrollo de la educación preescolar, la primaria y la secundaria, se fue dando de manera distinta en estructura y funcionamiento. Así mismo, se fue conformando la estructura de la organización sindical en la cual los supervisores juegan un papel crucial tanto al interior de la vida política del sindicato como de la política partidista del país.

Entonces, la decisión de reorganizar las zonas escolares y de constituir equipos de supervisión implicó varios procesos que se dieron de manera simultánea; éstos fueron:

1.- Explicitación de los objetivos. Para el sistema de supervisión se planteó 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: a) favorecer la articulación de la educación básica; b) intervenir en la planeación estratégica, es decir, diagnóstico y proyecto de desarrollo educativo; y c) sentar las bases para desconcentrar los servicios educativos hacia los municipios.

2.- Definición de las Zonas de Educación Básica. Estas nuevas zonas 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 de 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. Así, una ZEB está conformada por al menos una zona escolar de preescolar, primaria y secundaria. Se buscó que la nueva organización por zonas de educación básica no se confrontara con las antiguas zonas escolares, en principio, por razones de política sindical y partidista. Dicho de otra manera, se evitó una confrontación con el sindicato, que por otro lado se consideró innecesaria.

3.- Constitución de Equipos de Supervisión. Se buscó promover una supervisión colectiva y colegiada que revirtiera la tradicional individuación del puesto y de la función. Un equipo de supervisión está integrado 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; éste es un puesto de confianza y generalmente es un supervisor o un maestro, que al menos haya tenido experiencia en la dirección escolar.⁵

⁵ En México existe un sindicato único de trabajadores de la educación denominado *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)*. La organización gremial fue el resultado –en 1943– de la unión de los distintos gremios de maestros que existían entonces en distintas partes del país. Los inspectores y supervisores se convirtieron en socios activos del sindicato y se fueron enajenando de su función como autoridades educativas. Esta situación se puede comprender a partir del peculiar funcionamiento del sistema político mexicano caracterizado principalmente por el corporativismo y en el cual la organización gremial de los maestros juega aún actualmente un papel muy importante en la definición y control de los cargos de representación popular. Los supervisores se convirtieron en una figura de control político dentro y fuera del sistema educativo. Otro elemento importante para entender la fuerza política de este sindicato tiene que ver con que todos trabajadores de la educación se encuentran agremiados en la organización por el solo hecho de ser contratados en el sistema educativo. Así, los supervisores son al mismo tiempo autoridad sindical y educativa y en la mayoría de los casos acceden al puesto gracias a las relaciones políticas de poder que consiguen establecer. En este contexto, transformar la supervisión a favor de la escuela y de la tarea educativa no es asunto trivial ni fácil.

La dimensión política referida a los intereses de distintos grupos estuvo presente de manera muy intensa en este proceso en el cual se dieron distintos tipos de negociaciones y acuerdos entre la autoridad educativa y los distintos grupos políticos, tanto sindicales como partidistas. El objetivo fue asegurar el desarrollo del programa de reforma de la supervisión. Aquí vale hacer una anotación; se trató de una reforma funcional ya que no llegó a tocar los aspectos estructurales como son los mecanismos de acceso al puesto y su vinculación directa con la organización sindical.

4.- Instalación de oficinas. Al definirse las ZEB y los integrantes de los equipos de supervisión, se les dio la encomienda de 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 los apoyaron y 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 –organismo del gobierno del estado equivalente al ministerio de educación local– el que se encargó de gestionar espacios. Además, la administración les proporcionó a cada Coordinación de ZEB un vehículo. Después de dos años, con un recurso presupuestal extraordinario proveniente del gobierno federal, fue posible equipar cada Coordinación con computadoras, impresoras, fax y fotocopiadoras.

Este elemento del equipamiento de oficinas pudiera parecer algo trivial en otros países, pero no en el caso de México en donde los supervisores acostumbran tener en sus propias casas las oficinas de la supervisión. Los menos tienen un pequeño espacio en alguna de las escuelas bajo su encomienda.

Contar con oficinas establecidas de manera formal significó que los supervisores se hicieran visibles para las escuelas, los maestros, alumnos y padres de familia, así como para las autoridades municipales y la comunidad en general.

5.- Capacitación inicial. *Dotar de nuevos contenidos y formas de trabajo* fue su propósito. La capacitación fue diseñada con un esquema múltiple en el que se articularon conferencias por especialistas nacionales y extranjeros, sesiones de taller, asesoría directa a los equipos de supervisión y sesiones de seguimiento durante seis meses, con un total de 150 horas. Aprender a analizar información estadística, construir indicadores de eficiencia de cada escuela, permitió que poco a poco los equipos de supervisión empezaran a mirar las escuelas con otros ojos. Asimismo, les permitió estar en posibilidad de plantearse un programa de desarrollo educativo para las escuelas de su ZEB que permitiera articular la educación básica y atender dimensiones como la cobertura, el acceso, la calidad y la equidad. Identificar las características de la matrícula, la reprobación, repetición, deserción y eficiencia terminal de cada nivel educativo fue una revelación. En este trabajo de diagnóstico cuantitativo se partió del supuesto de que los supervisores tienen elementos derivados de su conocimiento del *modus operandi* del sistema educativo y las escuelas que les permiten explicar los resultados de los indicadores educativos. Con no pocas dificultades la parte analítica e interpretativa de los datos fue realizándose. Se puede decir que los supervisores aprendieron a mirar a sus escuelas con otros ojos.

6.- Negociación política. Un proceso de reforma como éste no hubiera sido posible sin un amplio proceso de negociación entre distintos actores políticos. Como se ha dicho, los supervisores representan el poder político sindical y también se encuentran fuertemente vinculados con la política partidista local y nacional. Hubo necesidad de que la autoridad

educativa realizara pactos 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 en el estado era el PRI, y tanto los supervisores como las facciones sindicales dominantes pertenecían a esta tradición política.⁶

La negociación tuvo distintos actores. Además de los supervisores ubicados en distintas posiciones políticas, otro actor muy importante fue la burocracia central de las oficinas de Educación Básica, en donde se manifestaron las resistencias mayores, cuyo efecto más visible fue hacer más lento el proceso de cambio al colocar toda clase de obstáculos burocráticos, administrativos e incluso políticos. Esta burocracia también procede de la misma organización sindical.

7.- Financiación. Los recursos financieros para soportar la reforma fueron fundamentalmente derivados de una repriorización del gasto educativo estatal. Se contó también con algunos apoyos por parte del gobierno federal, 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 y operación de las Coordinaciones 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 equipo de supervisión. El gobierno estatal cambió a fines de 1998 y aún está pendiente la normatividad específica relativa al funcionamiento de las ZEB y del 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 en las escuelas que los supervisores tienen bajo su encomienda.

Para atender la diversidad de procesos simultáneos, la estrategia utilizada fue la coordinación entre distintos tipos de liderazgo y 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, un equipo académico responsable de la capacitación y de mantener cercanía con los equipos de supervisión de cada ZEB permitió una comunicación un poco más franca acerca de lo que les estaba ocurriendo a los supervisores en tanto personas y en tanto profesionales de la educación. Esta cercanía “profesional” y “personal” ayudó a entender la complejidad de los procesos y cuándo era posible el darle salida a los conflictos. En otro ángulo estaba la burocracia central de Educación Básica, que si bien apoyaba la reforma _pues era una 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 y una buena parte de ellos fue contribuyendo con su experiencia a lograr que se instalara esta nueva organización de los servicios de educación básica en el estado.

La reforma de la supervisión en Aguascalientes permitió ver una serie de ventajas como las siguientes: favorece la distribución del poder, la autoridad y la responsabilidad; promueve la

⁶ Se sabe que en otras entidades como Chihuahua y Guanajuato en las que el Partido de Acción Nacional dominó la escena gubernamental se manifestaron problemas de entendimiento y acuerdo con sus cuerpos de supervisores.

cercanía de la autoridad educativa a las escuelas, maestros, alumnos, padres de familia y comunidad en general, sin crear burocracias adicionales; facilita la operación de las diferentes tareas del sistema estatal de educación, así como de iniciativas innovadoras, entre las más importantes.

En suma, esta reforma de la supervisión implicó un proceso de transformación de largo aliento 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 cada escuela, así como asumir la responsabilidad que les toca respecto al aprendizaje de los alumnos y la calidad de la enseñanza de los docentes.

4. APRENDIZAJES Y PROBLEMAS POR RESOLVER

Por el tamaño del estado, se juzgó que era posible realizar la reforma en su conjunto. La gradualidad de los procesos fue un principio presente en el proceso relacionado con la apropiación que los distintos actores del sistema fueran construyendo. 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. En 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 y ésta fue la condición menos controlada, 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 fue posible por la atención que demandan otros programas y tareas. Finalmente, la vinculación con tareas sustantivas —ya fueran las habituales y otras nuevas— fue el factor más atendido.⁷ La organización de la estructura central del sistema educativo se vio trastocada, aunque no de fondo. Con el paso del tiempo, ahora se sabe que la nueva estructura organizativa con base en la supervisión demanda ajustes importantes en las *oficinas centrales* y mejorar de manera sustantiva la definición de los flujos de comunicación y de autoridad entre lo más urgente.

Frente al escepticismo de algunos académicos —estudiosos de la educación básica— en el sentido de que trabajar una reforma con los supervisores no asegura el mejoramiento de la calidad de la educación escolar, el hecho es que la propuesta de reforma y su implementación no fracasó por dos razones: a decir de los supervisores “políticos”, la autoridad educativa supo cómo lograr los

⁷ Tareas habituales como las inscripciones, la distribución de libros de texto gratuito, la administración del personal y similares. Las tareas se refieren a la actualización de docentes, la evaluación y nuevas formas de ejercer la supervisión que atienda tanto los aspectos pedagógicos como los administrativos.

equilibrios políticos-sindicales con las distintas facciones al interior de la organización sindical; y, a decir de los “académicos” incluso los más escépticos, la atención profesional y humana que recibieron los supervisores jugó un papel preponderante. Estas razones han puesto de manifiesto que la supervisión en tanto función del sistema educativo y los supervisores pueden llegar a ser un factor muy importante de promoción y aseguramiento de la calidad.

El propósito de incidir en las prácticas escolares, a través de la supervisión escolar, no se logró como se esperaba. Se requiere de más tiempo, así como de sistematizar y diversificar programas de formación permanente de los supervisores en funciones y de prever cómo incorporar a los que van llegando.

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 desde la supervisión escolar es considerado como un acierto.

Existen varias cuestiones reclaman atención, si es que se desea avanzar en la consolidación de procesos de reforma como el aquí descrito. Dos de éstas las considero centrales: 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. Junto con esto se encuentra el asunto de la profesionalización de los supervisores, el cual transita además de la definición de los mecanismos de acceso y permanencia, por la formación específica, las condiciones laborales y materiales para realizar la función o la capacidad de organización profesional independiente. Esto último es aún impensable en el contexto actual de una organización sindical que es nacional y cuyo fortalecimiento en los últimos años está a la vista, pues se ha convertido en el instrumento corporativo del Estado y ya no sólo de un partido político en particular.

Otro tema importante se refiere al hecho de que una 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. A su vez, se exige un 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 de un gobierno estatal.

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

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

La renovación de la supervisión, que hemos descrito, pretende hacer de esta función un elemento facilitador de esa aspiración. Sin embargo hay que asumir que es una condición necesaria pero no suficiente. Se reconocen los límites de esta Reforma y por ello sus avances relativos.

Por otro lado, atender la formación de los supervisores es también un acto 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 por este grupo de personas. Finalmente son las personas, en lo individual y en lo colectivo, quienes hacen posible los proyectos de trabajo.

Con estas consideraciones producto del aprendizaje colectivo al que se añade una mirada crítica, puedo afirmar que si el propósito de mejora del sistema educativo en su conjunto tiene en la base una reforma de la escuela, o como dicen algunos de la “gramática de la escuela”, la presencia de la supervisión puede ser significativa para apoyar una nueva manera de hacer escuela, de ser escuela donde la autonomía tiene un papel central. Una consecuencia de lo anterior es advertir sobre la necesaria construcción de un nuevo modelo de supervisión que permita ejercer esta función tan importante de otra manera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Zorrilla, F.M. (1994). Aguascalientes, ¿hacia dónde va tu educación?, ¿hacia dónde va la educación pública?. En SNTE, *Memorias del Seminario de Análisis sobre política educativa nacional*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 257-269.
- Zorrilla, F.M. (1995). La Supervisión Escolar en el centro de una gestión institucional renovada. *Cero en Conducta*, 10 (38-39), pp. 15-27.
- Zorrilla, F. M. (1997). ¿Qué sentido tiene la supervisión escolar?. *Educación 2001*, n.30, noviembre, pp.20-22.
- Zorrilla, F.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*. México: FCE, pp.319-357.
- Zorrilla, F. M. (1999a). 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, pp. 301-398.
- Zorrilla, F. M. (1999b). Descentralización e innovación educativas en Aguascalientes 1992-1998. Una mirada desde dentro. *Caleidoscopio. Revista de Ciencias sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, Año 3(3), pp.7-64.
- Zorrilla, F.M. (2002a). Perspectivas de la supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad y la equidad de la Educación Básica. *Visión Educativa*, I(2).
- Zorrilla, F.M. (2002b). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>