

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 098 D.F. ORIENTE

**EL LIDERAZGO DE LA SUPERVISORA DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU IMPACTO EN LA
AUTOGESTIÓN DE LOS JARDINES DE NIÑOS**

T E S I N A

PARA OBTENER EL DIPLOMA DE LA ESPECIALIZACIÓN:

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

MARÍA LAURA LIRA CARMONA

ASESOR:

DR. LUIS REYES GARCÍA

MÉXICO D.F.

NOVIEMBRE 2006

INDICE

INTRODUCCIÓN	3	
CAPÍTULO I		
ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN		
1.1	La evolución de la supervisión en el modelo administrativo	6
1.1.2	La supervisión en la administración científica y clásica	7
1.1.3	La supervisión en el enfoque humanista de la administración	9
1.2	De la administración empresarial al modelo de gestión escolar	10
1.3	Autoridad, poder y liderazgo: imagen de la supervisión	16
1.3.2	El liderazgo de la supervisión y la cultura escolar	18
1.3.3	Los diferentes tipos de liderazgo	21
CAPITULO II		
SUPERVISIÓN, LIDERAZGO Y AUTOGESTIÓN ESCOLAR		
2.1	Los retos de la supervisión en la gestión escolar	26
2.1.2	La renovación de la supervisión: la propuesta institucional	31
2.1.3	Gestión y supervisión en la Reforma de la Educación Preescolar	34
2.2	La supervisora de educación preescolar: tareas y competencias	35
2.2.2	El rol de la supervisión en la construcción de escuelas autogestivas	38
2.3	La supervisora como líder que apoya	42
2.4	La supervisora como líder que acompaña	44
2.5	La supervisora como líder que asesora	45
2.6	La supervisora que transforma la cultura escolar	47
CONCLUSIONES	49	
BIBLIOGRAFÍA	52	

INTRODUCCIÓN

***Ustedes debieran preocuparse menos
de lo que tienen que hacer
y pensar más en lo que tienen que ser,
porque si su ser es bueno,
su trabajo será precioso.
Eckhart***

El presente trabajo plantea un análisis del momento de transición por el que atraviesa la supervisión escolar, dadas las necesidades de transformación de su influencia y status como figura de autoridad desde una concepción tradicional, dado que en la actualidad transita por un proceso de resignificación de su identidad e intervención en el interior de las organizaciones escolares, como expresión de un auténtico liderazgo.

Si bien la naturaleza administrativa de las tareas y el rol que desempeña el supervisor escolar, inciden directamente en la planeación, organización, dirección, coordinación y control de las estructuras escolares, estas acciones se complementan desde el modelo de gestión, con una proyección motivadora del liderazgo del supervisor escolar que se representa en tareas de facilitación, mediación y articulación entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de todos los actores educativos

El contraste que se deriva del reconocimiento jerárquico del uso de la autoridad y el poder de la supervisión escolar, se propone desde una perspectiva cualitativa, equilibrando las diferentes manifestaciones del poder, que se traducen en el ejercicio de un menor grado de coacción, cuando a diferencia de órdenes rígidas, se ofrece apoyo, acompañamiento y asesoría, con el fin de construir en forma corresponsable, diversas alternativas en forma conjunta e interactiva con las escuelas que se supervisan y de este modo colaborar al fortalecimiento de sus capacidades de autogestión.

Por lo anterior, vale la pena reflexionar en este momento de transición, acerca de los diversos factores del desempeño la supervisión escolar, ante la exigencia institucional de conservar puestos jerárquicos que le ayuden al estado a garantizar el control del sistema educativo y al mismo tiempo, resignificar la gestión supervisora en forma congruente con las tendencias organizacionales actuales, que le exigen al supervisor escolar el desempeño de un liderazgo, que exprese una postura transformadora de las dinámicas de organización en las comunidades escolares.

La experiencia vivida como supervisora en el nivel de Educación Preescolar, contextualiza las condiciones reales en que se desarrolla la supervisión escolar, con el propósito de reconocer las formas en que ha formado y desarrollado su liderazgo, en un progresivo acercamiento a los planteamientos del modelo de gestión, ante la necesidad de transformar los paradigmas tradicionales de la realización de su tarea de supervisión en los colectivos escolares.

Para coadyuvar a la transformación de la imagen de la supervisión en su interacción con los integrantes de las comunidades educativas, se propone a la descentralización de la figura única de autoridad y la modificación a las prácticas de ejercicio del poder, que se dan como consecuencia natural de su jerarquía dentro de la organización escolar, para lograr la progresiva construcción de una cultura de corresponsabilidad, donde el supervisor reconozca y fortalezca las capacidades de la escuela, con la aspiración de crear una cultura autogestiva en las mismas.

Para tal fin, en el Capítulo I se abordan los aspectos evolutivos del surgimiento de la supervisión desde el modelo administrativo, y cómo sus principios se han trasladado de las estructuras empresariales hacia las organizaciones escolares, generando patrones de desempeño de la

supervisión con el enfoque científico y clásico, que han obedecido en primera instancia a funciones jerárquicas de control y vigilancia, y que paulatinamente se han orientado hacia un modelo de gestión, basado en el enfoque humanista, mediante el ejercicio de un liderazgo dinámico y participativo del supervisor, que pretende intervenir como gestor de cambio en el contexto de las escuelas que supervisa.

En el Capítulo II se abre un espacio de discusión para revisar los retos de la supervisión escolar en el ámbito de la Educación Preescolar, y también se precisan las condiciones reales en que se opera la supervisión; se amplía el análisis de las posibilidades y los obstáculos que existen para que se defina el liderazgo de la supervisión, desde el modelo de gestión, con relación al crecimiento de sus propias tareas y competencias y finalmente se define la posibilidad de que la gestión de la supervisora escolar en acciones de apoyo, acompañamiento y asesoría, representen las estrategias fundamentales que promuevan la consolidación de una cultura autogestiva en las escuelas.

CAPÍTULO I

ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN

1.1 La evolución de la supervisión en el modelo administrativo

Al analizar la palabra supervisión, podemos encontrar una serie de términos que conforman un universo de significados. Así el concepto de supervisión se remite también a diferentes acepciones como inspección, control, vigilancia, registro, revisión, intervención, fiscalización, verificación, comprobación.

Sin embargo, la supervisión como punto de reflexión para reconocer su influencia y status en las organizaciones, adquiere una dimensión dinámica que Wiles define como un proceso que posibilita dirigir la interacción humana, liberando su potencial a partir de la motivación y el aprendizaje de las personas que interactúan en determinados contextos.¹

La supervisión como elemento inseparable de las estructuras organizacionales, ha experimentado un proceso evolutivo que obedece a los cambios sociales, históricos y culturales, que se produjeron a raíz de la revolución industrial.

Actualmente subsisten en estas estructuras organizacionales, claras reminiscencias de los modelos administrativos en la concepción y operación de la supervisión, pero también una notable transformación de los fines y estilos de intervención de quienes supervisan, aspectos que se han adecuados a las necesidades cambiantes de la sociedad.

¹ Wiles, Kimball. *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. Ed. Trillas. México, 1996. p.p.31-32

1.1.2 La supervisión en la administración científica y clásica

La administración es importante para toda organización, y su aparición se ubica durante el desarrollo de la empresa capitalista y la racionalidad del trabajo, en los principios del siglo XX. Así mismo, la actividad de los hombres, se expresa dentro de estas organizaciones, por medio de una diferenciación social que está enmarcada por la división del trabajo, que involucra tanto procesos manuales, como intelectuales.²

El concepto de organización racional del trabajo, según Taylor, se refiere al intento por sustituir los métodos empíricos, por los métodos científicos, donde el planeamiento se encauza hacia el desempeño de los operarios y al establecimiento de los métodos de trabajo. De este modo, la administración científica se define por una búsqueda deliberada para mejorar las formas de hacer el trabajo, preponderando a los métodos y procedimientos.³

La organización y la administración de las empresas desde el punto de vista de este autor, son coherentes con los intereses de empleados y empleadores, con el reparto de las responsabilidades de planeación y supervisión entre los responsables de la administración, a los que corresponde asistir continuamente a los trabajadores durante la producción, resaltando la eficiencia del uso del tiempo en el trabajo, reduciendo tareas que se consideraban innecesarias en las empresas y procurando ordenar los materiales y espacios físicos, conforme a la secuencia del trabajo de producción.

² Flores, Cipriano. La Administración Capitalista del Trabajo, en: *Antología: Enfoques Administrativos Aplicados a la Gestión Escolar*, UPN, México, 1994. p.p.10-11.

³ Chiavenato, Idalberto. "Administración Científica" en: *La introducción a la teoría general de la administración*. Ed. Mc Graw Hill, México, 1989. p.p. 41-42

Surge entonces una supervisión funcional, que consiste en la especialización del supervisor en determinadas áreas, lo que presupone una autoridad relativa, dividida y distribuida por zonas de acuerdo con el trabajo operacional de una empresa.⁴

Esta forma de proponer la especialización del supervisor, tiene una estrecha relación con la división del trabajo, y no se relaciona con una centralización de la autoridad, pues permite la existencia de diversos supervisores que tienen un dominio parcial relacionado con su especialidad.

Este énfasis en la tarea, se ve desplazado por el planteamiento de Fayol (1841-1925) en su teoría clásica, que se caracteriza por el interés en la estructura que la organización debe poseer para ser eficiente en todos sus órganos y personas, y conceptualiza al acto de administrar como un proceso cuyos elementos son, planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Fayol considera que éstas son actividades esenciales que deben desempeñar el director, el gerente, el jefe, el supervisor y el encargado, ya que la función administrativa se distribuye en todos los niveles de jerarquía de la empresa sin limitarse a la alta dirección.⁵

Este modelo organizacional promueve un tipo de supervisión lineal, que se basa en el concepto de unidad de mando, donde cada individuo tiene un único y exclusivo jefe, centrandolo la autoridad en una jerarquía piramidal, de manera que un nivel jerárquico inferior debe estar subordinado al nivel jerárquico superior.

En este proceso de organización empresarial, la comunicación formal determina los deberes, autoridad, responsabilidad y formas de relación

⁴ Ibidem

⁵ Chiavenato, Adalberto, Introducción a la Teoría Clásica de la Administración, en: *Antología: Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar*.UPN, 1994, México, p.p. 35-36

de cada cargo, por escrito y asegurando que estos lineamientos sean comunicados a todos. La operación de las actividades, se limita a una sola función de acuerdo con los ámbitos de competencia de cada persona, determinándola por medio de una división especializada de trabajo.

1.1.3 La supervisión en el enfoque humanista de la administración

Posteriormente surge una etapa de contrastes que cuestionan los conceptos clásicos de la administración, y el énfasis en las tareas y la estructura, se sustituye por el énfasis en las personas y sus relaciones dentro de las organizaciones.

El enfoque humanista, coloca al hombre en un contexto complejo donde su comportamiento en el trabajo está en estrecha relación con sus sentimientos, su motivación, su salud y ritmo de vida, y su interacción con las personas que le rodean.⁶

La motivación supera la premisa de satisfacer las necesidades de las personas mediante la asignación de un salario, pues es necesario considerar también las recompensas sociales, simbólicas y no materiales que dependen de factores más subjetivos como brindar seguridad, confianza, afecto y participación dentro de las dinámicas de grupo.

Cuando no es posible lograr la satisfacción de alguna necesidad, es posible aludir al recurso de la compensación, atendiendo otra necesidad complementaria o sustitutiva que evite la frustración y el desequilibrio provocado por la insatisfacción de las personas.⁷

⁶ Chiavenato, Adalberto. "Repercusiones de la teoría de las relaciones humanas", en: *Introducción a la teoría de las relaciones humanas*. Ed. McGraw Hill, México, 1989, p.p. 128-129

⁷ Ibidem

En este contexto, la supervisión se ubica como un factor que puede determinar el comportamiento de los grupos, si establece un manejo adecuado de su liderazgo para la atención de estos procesos motivacionales, en combinación equilibrada con las normas grupales que funcionan como reguladores informales del comportamiento de sus miembros.

La eficacia del supervisor, desde el enfoque humanista, depende del desarrollo de sus habilidades para manejar a sus subordinados, aspirando a obtener lealtad, alto nivel de desempeño y compromiso con los fines de la organización.

1.2 De la administración empresarial al modelo de gestión escolar

De la organización empresarial, se trasladan los modelos administrativos a la organización escolar, aunque la empresa y la escuela, cada cual con sus peculiaridades, se manifiestan como unidades funcionales distintas en sus principios y sus fines.

Retomando a Fayol, las tareas que desempeñan los supervisores, son esencialmente administrativas, y relativas a la planeación, organización, dirección, coordinación y control de las organizaciones. Sin embargo hace referencia a que dichas tareas no se concentran en la alta dirección, sino que se distribuyen entre todos los niveles jerárquicos, pero a mayor nivel, más domina la capacidad administrativa, y más disminuye la capacidad técnica.⁸

Con estos precedentes, los modelos administrativos se convierten en paradigmas de las prácticas de gestión, que emergen como una forma de concebir las acciones de los seres humanos en sociedad, donde las

⁸ Chiavenato, Idalberto. "Administración Científica" en: *La introducción a la teoría general de la administración*. Ed. Mc Graw Hill, México, 1989. p.p. 79-80

propias acciones de las personas están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que operan a través de los mecanismos existentes dentro de los conjuntos organizados, lo que implica que cada forma de gestión determina espacios y formas de acción humana.⁹

La supervisión escolar a diferencia de la supervisión empresarial, amplía el campo de significado que se le da desde la teoría de la administración, y en un contexto social considera a las escuelas como espacios donde se desarrollan formas similares de participación de los grupos, pero con particularidades en sus formas de organizarse y comunicarse.

De este modo se manifiestan las diferencias entre una empresa y una escuela, ya que mientras la primera hace referencia a una organización formal que está en relación con el desempeño de cargos, la segunda establece una forma de organización informal que surge a partir de interacciones y relaciones sociales situadas en ciertas posiciones de la organización formal.¹⁰

Robert Owens explica que el fenómeno burocrático que se presenta en las estructuras de estas organizaciones, determina la necesidad de valerse al máximo de personas especializadas que poseen un alto grado de pericia y que desempeñan sus cargos o roles con un sentido funcional, con una jerarquía de autoridad bien definida y un conocimiento de normas y procedimientos tal, que orienten su actuación y les permitan resolver problemas.¹¹

⁹ Casassus, Juan. "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos" En: *La gestión en busca del sujeto*. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa". Santiago, Chile, Nov. 1997 p.p.15

¹⁰ Chiavenato, p.p. 81

¹¹ Owens, Robert. "Organizaciones complejas y burocracias" en: *Antología: Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar*. México, UPN, 1994 p.p. 64-65

Esta circunstancia influye a las empresas, y se traslada también a las escuelas, aunque distinguiendo ciertas peculiaridades en cada una de ellas, ya que mientras que en la primera el principal interés es la producción de bienes y servicios, en la segunda el principal fin es la formación de las personas.

Tradicionalmente el análisis de las instituciones escolares, ha subestimado a los actores del hecho educativo, por lo que el modelo de gestión intenta desarrollar las organizaciones en torno al ser humano, abarcando e integrando todas las áreas de gestión que intervienen en el proceso educativo, como condición de la calidad mediante un proceso continuo de mejoramiento personal y social.¹²

En la definición clásica de la gestión, se enfatiza la necesidad de generar una relación adecuada entre las personas y las estructuras, las estrategias, los sistemas, los estilos, las capacidades, y los objetivos de una organización, articulando los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea.¹³

Por lo tanto, un modelo de gestión escolar, tiene como misión construir en cada escuela, una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para innovar en el logro de sus objetivos educativos.

El modelo de gestión permite que existan las organizaciones abiertas al aprendizaje¹⁴, como estructuras capaces de enfrentar y resolver sistemáticamente problemas educativos, de generar nuevas

¹² Lepeley, María Teresa, *Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de Evaluación*. Mc Graw Hill, México, 2004. p.p. 12

¹³ Ibidem

¹⁴ Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. *Señas de Identidad de la gestión educativa estratégica*, en *Desafíos de la Educación*. UNESCO. Buenos Aires, 2000. p.p.20

estrategias, de aprender a partir de las propias experiencias y evaluar sus resultados, de recuperar experiencias de otros, de originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.

Abrir las organizaciones a los aprendizajes, representa un desafío para las personas que participan en ellas y que actúan como gestores, pues se requiere que generen los espacios para el acompañamiento de los cambios, para que se concreten los aprendizajes y se trasladen a las formas de trabajo del aula y de la escuela.¹⁵

Este proceso se refiere a una concepción interactiva y comunicacional del gestor escolar, ubicado en el contexto organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, y que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional, donde los componentes emocionales, valorativos e ideológicos tienen una fuerte incidencia en directivos, docentes, familias y alumnos, quienes son formalmente coordinados por los primeros, y de manera informal por distintas formas de combinación de liderazgos de cualquiera de ellos.¹⁶

En el ámbito escolar, la gestión involucra a través de los gestores los procesos de planificación y administración de las instituciones educativas, lo que involucra a todas las personas que desempeñan distintos roles dentro de ellas. En este caso, el liderazgo en la supervisión focaliza a los responsables de realizarla, como gestores cuya posición es de mediadores o articuladores entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de todos los actores educativos.

Bajo esta premisa, el supervisor como gestor educativo asume un rol visionario, en el que debe ser capaz de determinar situaciones, elegir

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Cantero, Germán y equipo, Un análisis alternativo, en *Revista Novedades Educativas*, No. 99, Argentina, 1999. p.p.13

entre distintas opciones e impulsar diversas acciones en forma corresponsable con los integrantes de las comunidades educativas.

Ma. Teresa Lepeley explica cómo en este proceso, los gestores transitan entre diferentes modelos o los superponen, cambiando y haciendo más compleja su actuación, lo que se manifiesta en visiones diversificadas, las cuales sirven como referente para definir los estilos de supervisar.

Una visión normativa expresa una postura lineal del gestor, acerca del futuro de las instituciones escolares y por lo tanto su planificación se realiza en forma proyectiva de la normatividad. Las personas y sus interacciones están ausentes, convirtiéndose en un modelo de gestión de alto nivel de generalización y abstracción.

El gestor establece una visión prospectiva cuando concibe que el destino de las escuelas no se explica por el pasado, y que se puede prevenir flexibilizando el futuro en la planeación. Predomina el criterio costo-beneficio ante la posibilidad de identificar soluciones alternativas a problemas similares y en la toma de decisiones sobre opciones y proyectos alternativos.

El gestor con visión estratégica, concibe al futuro como un escenario deseado, por lo que las normas poseen un carácter estratégico y los medios son tácticos, articulando los recursos que posee una organización, a través de una identidad institucional y en un contexto cambiante. Existe un mayor reconocimiento de la identidad organizacional, pero su visión de la acción humana se sitúa en un plano de aliados contra enemigos.

De manera similar, un gestor que posee una visión estratégico situacional, manifiesta un criterio que permite buscar acuerdos y lograr consensos sociales como criterio principal de gestión. La planificación

estratégica se aprovecha para el análisis y el abordaje de los problemas en el trayecto hacia el futuro deseado. El tema situacional, se basa en la realidad donde se relacionan las acciones y actores de la sociedad, con respecto a la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional.

El tema de la calidad y la preocupación del gestor por el resultado del proceso educativo, puede conformar una visión de calidad total, que retoma el análisis de dicho proceso y reorienta las políticas educativas. La gestión está orientada al mejoramiento continuo y a la revisión sistemática de los procesos de trabajo.

Desde la perspectiva de una visión de la reingeniería, se sitúa el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. El gestor estima que las mejoras no bastan, que los usuarios tienen mayor poder y exigencia del tipo y calidad que esperan, y que existe un mayor cambio de las estructuras, valores y procesos del mundo. La reingeniería se define como un cambio radical en el proceso y representa una actitud mental que lo cuestiona constantemente. La acción humana es percibida como un asunto de cuestionamiento racional que conduce a la acción.

La visión comunicacional permite al gestor mirar a la organización desde una perspectiva lingüística, concibiendo a las redes comunicacionales. El rediseño organizacional supone el manejo de habilidades que facilitan o impiden la comunicación y por ende, las acciones deseadas. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción, y el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción, formulando afirmaciones, peticiones, declaraciones, ofertas y promesas.

De acuerdo con toda esta estructura visionaria que propone Ma. Teresa Lepeley, para alentar el progreso del modelo de gestión en las organizaciones escolares, es necesario ubicar a los supervisores escolares dentro de un marco valorativo, donde se reconsidere desde su propia intervención, la necesidad de establecer mecanismos para potenciar el desarrollo de sus competencias como gestores estratégicos, lo que implica el ejercicio de una supervisión con espíritu de prospectiva, que reconozca las demandas sociales, que genere la participación y los acuerdos, que interprete la complejidad de la información contextual, que descubra nuevas oportunidades o soluciones a los problemas educativos, a través de proyectos compartidos y con capacidad para ejercer un liderazgo integral y compartido con los actores y organizaciones educativas.

1.3 Autoridad, poder y liderazgo: imagen de la supervisión

Julián López Yáñez¹⁷ establece que el significado del liderazgo, está enmarcado en una construcción social de la realidad, donde las estructuras burocráticas expresan las formas de poder predominante, por medio de la autoridad apoyada en las disposiciones legales y normativas de las instituciones educativas, las que son operadas por puestos de responsabilidad, como lo es el de supervisor escolar.

La combinación de los conceptos de autoridad y liderazgo, tradicionalmente han proporcionado a las organizaciones escolares la observancia de un ejercicio de poder.

La autoridad puede ser entendida como una facultad otorgada por un grupo, con base en códigos éticos y el poder como un medio que puede ser utilizado como instrumento de control.

¹⁷ López Yáñez, Julián, p.p.

En la organización escolar, los integrantes de la comunidad educativa, pueden legitimar la autoridad de la supervisión tanto en su origen como en su desempeño. Es decir que las capacidades y habilidades demostradas en el ejercicio de la función gestora del supervisor, pueden conseguir la credibilidad y reconocimiento de su autoridad, pero a cambio, su incompetencia puede provocar la pérdida del mismo. ¹⁸

Por lo tanto, desde el modelo de gestión, la autoridad del supervisor se basa en un concepto de calidad, a diferencia del poder, que aún cuando es consecuencia de la autoridad, se traduce en el ejercicio de un menor o mayor grado de coacción, y que se manifiestan cuando a diferencia de órdenes rígidas, se ofrecen sugerencias y se construyen alternativas en forma conjunta al personal que se supervisa.

En este sentido, Perassi menciona que se pueden presentar diferentes tipos de poder en las relaciones escolares, que delimitan el margen de liderazgo del supervisor, con respecto a su gestión con los actores educativos y las organizaciones escolares.

- ➔ El poder experto: que se manifiesta entre quienes dominan una temática.
- ➔ El poder de la intermediación: el que se atribuye a quienes conocen mayores referentes para lograr el intercambio entre la escuela y el medio.
- ➔ El poder de la información: que caracteriza a quienes capitalizan la información que poseen.
- ➔ El poder vinculado a las reglas: asignado a quienes aprovechan el conocimiento de los reglamentos frente a los que los ignoran o muestran desinterés. ¹⁹

¹⁸ Perassi, Zulma E., "El director de la Escuela, ¿Un actor con autoridad y poder?", *Revista Rompan Filas*, Año 6, No.28. p.p.2

¹⁹ Perassi, p.p.5

En estas ideas, se pueden precisar algunas creencias que emanan de la jerarquía del supervisor, ya que desde un marco referencial, los colectivos escolares suelen pensar que es quien debe saber más, quien tiene mayor capacidad de concertación para la solución de los problemas escolares, o quien utiliza su autoridad, saberes y experiencia para decidir por los demás o para utilizar a la normatividad a su favor.

Desde una posición tradicional, existen algunas verdades que trasladadas a la perspectiva del modelo de gestión, se convierten en mitos, obstáculos o retos que implican la transformación de las prácticas tradicionales de la supervisión escolar, mediante la reflexión de las necesidades de cambio en la intervención del supervisor.

Si el supervisor reconoce que su intervención debe estar basada en el ejercicio equilibrado de la autoridad y el poder, propicia su interacción e inmersión directa con los centros escolares, y se encontrará en el camino acertado para la construcción y el fortalecimiento progresivos de su liderazgo.

1.3.2 El liderazgo de la supervisión y la cultura escolar

Lorenzo Guadamuz dice que "En la gestión de futuro, el liderazgo de los dirigentes debe fomentarse basado en su formación, en su fuerza moral para poder exigir a los otros un comportamiento efectivo. El educador es fundamentalmente un gran ejemplo...La función de un directivo de educación debe ser la de un gran líder para el cambio social, para el progreso económico de su comunidad y en formar hombres y mujeres capaces de desear triunfar..."²⁰

²⁰ Namó de Mello, Guiomar, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, SEP/UNESCO/OREALC, 2003.

Dentro del planteamiento de la gestión escolar, esta imagen exige de la supervisor escolar, una resignificación de su liderazgo, que le permita trascender las prácticas de control, planeación y organización en un sentido exclusivamente burocrático, hacia una presencia facilitadora y mediadora en la construcción de los proyectos de escuela y de una cultura de autogestión de todos los participantes del proceso educativo.²¹

Trascender las formas tradicionales y generar una nueva cultura organizativa escolar, representan para la supervisión escolar retos difíciles de superar, ya que implica trascender las formas verticales de intervención, la aplicación indiscriminada de la normatividad, y la imposición de criterios y procedimientos que impiden en las comunidades educativas que se favorezcan la toma de decisiones, el uso reflexivo de la norma, la evaluación participativa, mediante una renovación en la concepción del liderazgo de la supervisión escolar.

Una nueva cultura organizativa, basada en la autogestión, está intrínsecamente ligada al concepto de autoorganización que se refiere a la "...capacidad de la escuela para producirse por sí misma, para mantener los rasgos que la distinguen frente a otras escuelas y otros tipos de organización, para operar en condiciones diferentes a aquellas en que fue creada y para realizar su propia renovación..."²²

La autogestión presume que la escuela se desenvuelve en un complejo contexto social, y que representa un espacio dinámico y diverso donde se comparten las decisiones cotidianas de sus participantes, a partir del reconocimiento de una identidad que se representa y manifiesta por la

²¹ SEP, *La Supervisión en Educación Básica*, SEP, México, 2005.

²² Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo. Conceptos de autoorganización, en: *Identidad de las Organizaciones*. Ed. Paidós, Argentina, 1992.p.p.

cultura escolar propia, que se puede desarrollar o esquematizar conforme a la intervención de la supervisión escolar.

El reconocimiento de la democratización de los ambientes culturales en la escuela, representa un elemento que se reconoce en el modelo de gestión escolar, como una vía que permite modificar la cultura escolar, pues requiere de la transformación de los esquemas regulatorios y normativos de la supervisión, sin dejar de lado el cambio de actitudes y de espacios simbólicos de construcción de sentido para la acción educativa²³

La relación del ejercicio de un liderazgo de la supervisión para fomentar la autogestión de las escuelas, se puede fundamentar en el desarrollo de nuevas competencias institucionales, donde las figuras de autoridad y su intervención, generen nuevas reglas y relaciones sociales en los establecimientos educativos, considerando el carácter democrático de la participación y la interacción colegiada, autogestiva y solidaria, que permita el replanteamiento de las posiciones en el poder institucional, académico y administrativo en la micropolítica escolar. ²⁴

1.3.3 Los diferentes tipos de liderazgo

Mucho se ha hablado y se ha escrito acerca del concepto de liderazgo, como un cúmulo de atributos asignados a los responsables de diferentes tipos de organizaciones, con una gran capacidad de autocontrol y autorregulación que les permite equilibrar autoridad y poder.

²³ Alvariño, C. et al (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, p.p.113

²⁴ Miranda, pp.113-115

Los nuevos acercamientos al concepto de liderazgo se esfuerzan por minimizar el carácter técnico, acudiendo a dimensiones de carácter más simbólico y social, resaltando sus implicaciones éticas y culturales.²⁵

Siliceo define las características de los líderes, como cualidades o conductas que organizó de la siguiente manera:

- De actitud: generosidad, valentía, convicción, sabiduría, riesgo.
- De inspiración: motivación, pasión, congruencia, credibilidad e integridad.
- De interrelación: disposición y presencia, comunicación, capacidad de escuchar, convencimiento y negociación.²⁶

La definición del concepto de líder considera sobre todo, elementos cualitativos que pueden ser tomados como pautas de comportamiento, pero que en la cotidianidad deben ser reflexionados en el desempeño intencionado del ser y hacer de los supervisores cuando manifiestan su autoridad en su intervención en las escuelas.

Hablar de liderazgo en el terreno de la supervisión escolar en el momento actual, exige reconsiderar que, liderar a diversos centros de educación implica posicionar al supervisor escolar como líder de líderes con capacidad y voluntad para compartir su responsabilidad con los equipos de directoras y maestros, habilitándoles y dándoles la autoridad y la confianza para resolver problemas y tomar decisiones en su ámbito de competencias, de acuerdo con su contexto educativo.

Que el supervisor escolar reflexione y resignifique el concepto de liderazgo en su práctica educativa, representa la posibilidad de

²⁵ López Yáñez, Julián et al. (2003), *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en los sistemas organizativos*, Madrid, p.p. 201

²⁶ García Luna J. Dolores, "Perfil del personal directivo de educación básica", en *Antología de Gestión Escolar*, SEP, México, 2002, p.p. 121

equilibrar las diferentes concepciones y modelos que han configurado la imagen y el ejercicio de la supervisión, tomando en cuenta que cada persona lo puede manifestar de diferente manera dentro del contexto escolar.

Partiendo del supuesto de que el comportamiento de las personas, es flexible, adecuado a la madurez de los colectivos escolares, un liderazgo situacional permite aprovechar dicha madurez como "...el nivel de motivación de logro, la voluntad y la capacidad para asumir responsabilidades, la habilidad y experiencia para realizar una tarea que se manifiesta en un equipo, en el grupo de colaboradores o en una persona específica".²⁷

De acuerdo con el liderazgo situacional, el supervisor escolar, puede adecuar su comportamiento y estilo de mando y autoridad a la cultura de las diversas comunidades educativas, conforme a las necesidades y madurez que configuran a cada una de ellas.

Blake considera que existen dos dimensiones en el liderazgo situacional: la conducta de tarea y la conducta de relación, entre las que debe existir un equilibrio tal que, aunque a veces prevalezca la tarea o la relación, éstas permitan la definición de un tipo de liderazgo.²⁸

²⁷ <http://www.tec.com.mx/ec/cursos/ad061a/contenido/curso/tema 2-6.htm> Tema: Estilos de Liderazgo. Curso Desarrollo de Habilidades Directivas. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2002.

²⁸ Ibidem

Conducta de Tarea

- El líder organiza y estructura.
- Define puestos y asigna responsabilidades.
- Explica cuándo, cómo y dónde hay que realizar las tareas y las actividades.
- Establece patrones de organización bien definidos, canales formales de comunicación y procedimientos de trabajo.
- Fija objetivos y metas por alcanzar.
- Supervisa y controla.
- Se orienta hacia resultados

Conducta de Relación

- El líder se centra en mantener relaciones personales con los miembros del grupo.
- Delega responsabilidades en los miembros de su equipo.
- Da apoyo emocional y genera confianza mutua.
- Se esfuerza por conformar un equipo de trabajo eficiente y comprometido.
- Propicia que cada uno desarrolle su propio potencial y creatividad.
- Da oportunidad para que el equipo crezca, se actualice y mejore.

Reconocer los estilos de liderazgo que se ejercen en la intervención del supervisor escolar, contribuye a un desempeño más flexible y adecuado a la diversidad de características y circunstancias de los centros escolares.

Las diferentes formas de ejercer las tareas y establecer las relaciones con las organizaciones escolares, describen el modo en que el supervisor escolar puede expresar el liderazgo ante su grupo, y el hecho de que los analice y reconozca, representa la posibilidad de adecuar su intervención ante la complejidad que representa la diversidad de las realidades contextuales de las escuelas supervisadas.

Asumir la postura del líder situacional, le ayuda a definir una identidad desde la necesidad de ser capaz de detectar y atender las necesidades y posibilidades de la comunidad educativa de cada escuela, así como a concentrar o diversificar sus tareas y relaciones, con respecto a las circunstancias y el entorno escolar al que se enfrente.

Esta identidad que se manifiesta en el desempeño del supervisor, es percibida por las formas de ejercer su liderazgo y Blake propone, entre otros, cuatro estilos de liderazgo que ejemplifican la imagen y la actuación del supervisor, frente a la complejidad de las diferentes estructuras escolares.

Liderazgo Evasivo

También se le llama "dejar hacer" o separado, ya que dedica poco tiempo e interés a los objetivos, personas y problemas de la institución. Muestra bajas expectativas con respecto a sus colaboradores, y no define lineamientos claros. Evita comprometerse y actúa apegado a los reglamentos y políticas.

Liderazgo Autócrata

También se le llama estructurador, orientado a la tarea, pues prioriza el orden y los resultados, manteniéndose alejado y poco interesado por su personal. No delega o lo hace poco. Su afán controlador genera el uso constante de los memorandums y su actuar rígido antepone normas y políticas, sin aceptar las sugerencias de sus colaboradores.

Liderazgo Paternalista

También se le conoce como centrado en la relación, pues para ganar aceptación, popularidad y afecto, busca las buenas relaciones humanas, evitando contrariar a su personal. No confronta a la gente, aún cuando sea necesario y evita tomar decisiones que afecten a su gente, prefiere pedir que ordenar y busca agradar a sus jefes.

Liderazgo Participativo

También se denomina liderazgo integrador, caracterizado por un equilibrio entre la tarea y la relación; partiendo del compromiso de todos, se busca el logro de objetivos y metas institucionales y personales. Conjunta la autorrealización personal con la acción cooperativa del trabajo en equipo. Se preocupa por los logros y resultados de su escuela y promueve la autoevaluación y la satisfacción de maestros, alumnos y padres.

El reconocimiento de los estilos de liderazgo ejercidos en las diferentes formas de intervención del supervisor escolar, promueve la transformación de los modelos tradicionales de supervisión, hacia la creación de modelos de gestión, concretados en un "oficio renovado", como lo llama Pilar Pozner, cuyas nuevas funciones abarquen una acción integral que articule las distintas dimensiones del quehacer educativo a nivel escolar: lo pedagógico-curricular, lo comunitario, lo administrativo-financiero y lo organizacional-logístico.²⁹

²⁹ Pozner de Weinberg, Pilar. *EL directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires. Edit. AIQUE, 2005, p.p. 113

CAPÍTULO II

SUPERVISIÓN, LIDERAZGO Y AUTOGESTIÓN ESCOLAR

2.1 Los retos de la supervisión en la gestión escolar

Históricamente la responsabilidad de educar la ha asumido el estado mexicano desempeñando un rol paternalista, lo que definió en las escuelas una visión de la supervisión escolar como sinónimo de autoridad, poder, sanción y contradictoriamente, de protección.

El rol de la supervisión escolar, en el contexto de la educación básica actual, debe asegurar el cumplimiento de los fines educativos establecidos en el Sistema Educativo Nacional, lo que se fundamenta en el capítulo II de la Ley General de Educación, "Del Federalismo Educativo", Sección 2 "De los servicios educativos" en su Artículo 22°, donde se explican algunos elementos y actividades específicas de las funciones del supervisor escolar: "Las autoridades educativas en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente. En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente".³⁰

En este sentido, se puede establecer que en teoría, las funciones de la supervisión escolar deben privilegiar las tareas de enseñanza en beneficio del aprendizaje de los alumnos, proporcionando asesoría,

³⁰ www.sep.gob.mx, *Ley General de Educación, 2006*.

apoyo y seguimiento a los propósitos educativos y a las actividades pedagógicas de las escuelas. También se evidencia el peso que adquiere la tarea administrativa, que es inherente a los procesos organizativos de los centros educativos.

Estos procesos organizativos de las escuelas están intrínsecamente ligados con la implementación de modelos administrativos derivados en la creación de estilos de organización burocráticos, que se han manifestado en las escuelas como estructuras jerárquicas y lineales, las que determinaron un ambiente propicio para que la responsabilidad se centralizara en la autoridad, representada en la figura de los puestos directivos y de supervisión.³¹

En los diferentes niveles de la Educación Básica, Preescolar, Primaria y Secundaria, las principales tareas del supervisor escolar se han relacionado con un paradigma tradicional que vincula a la autoridad con acciones de vigilancia y control escolar, así como de un ejercicio abierto de poder basado en su jerarquía.

La aplicación del modelo administrativo, también se arraigó en el trabajo de los supervisores de los distintos niveles de educación básica, quienes por décadas se han desempeñado sin modificar la fundamentación teórica, metodológica y estratégica de su quehacer, situación que ha moldeado al ejercicio de su función, desde un enfoque netamente administrativo, lo que ha dificultado la transformación de su percepción y del ejercicio de su quehacer hacia una perspectiva de la gestión escolar en su labor de supervisar.

Además la figura del supervisor escolar, se ha construido con elementos contrastantes como su formación empírica, los mecanismos

³¹ Zorrilla Fierro: Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol 4, No. 2, 2002, p.p.

institucionales de selección y el perfil institucional de su función, lo que caracteriza la imagen y el desempeño de su función al realizar su gestión en las escuelas que supervisa.

Ante el vacío que existe por la falta de procesos sistemáticos de formación para la supervisión escolar, la realidad es que se aprende a supervisar sobre la marcha, a través de las experiencias y el contacto con modelos de autoridad, imitando formas de actuar, o por sentido común, haciendo un uso ambiguo de la normatividad, lo que dificulta la descentración de la figura del supervisor hacia el contexto escolar donde se desenvuelve, convirtiéndose en un protagonista que orienta su intervención por criterios propios, los que son traducidos por los demás actores del hecho educativo, como la norma establecida que se debe respetar.

Aunado a lo anterior, en México el sistema escalafonario es el medio institucional de selección, que no de formación, el cual permite a los maestros un ascenso mediante la acumulación de puntajes donde la antigüedad, la preparación y el desempeño laboral son calificados mediante parámetros establecidos, y que sometidos a un concurso permiten el ingreso a puestos directivos y de supervisión. Desafortunadamente la obtención de un puntaje, no es garantía de cubrir el perfil necesario para supervisar con la calidad requerida, ni para ejercer un liderazgo pertinente con las organizaciones escolares, al acceder a un puesto de supervisión.

En la organización de los centros de educación preescolar, el enfoque de administración escolar y en particular el modelo burocrático, ha influido en la identidad de la supervisión escolar, como consecuencia de una combinación entre los conceptos predominantes en los Manuales de Supervisión de Zona, y diversas actitudes que se reforzaron

en la práctica de las supervisoras³², aunadas a actividades específicas, relacionadas con la orientación, verificación, enlace, coordinación, de las escuelas de la zona a su cargo, conforme a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.³³

La teoría del modelo administrativo, expuesta en estos Manuales, se traslada a la práctica de la supervisora de educación preescolar, como “el enlace para asesorar, orientar y coordinar las funciones y actividades entre las áreas normativas y los planteles escolares a fin de verificar y controlar el funcionamiento integral del servicio del nivel de educación preescolar”.³⁴

Si bien, la administración escolar es inherente a la organización que debe articular a todos los elementos que conforman el contexto escolar, con diversos trámites, documentos, requisitos, procedimientos, que contribuyen para que exista un ambiente institucional estructurado y confiable, la atención que la supervisión dedica a la tarea administrativa, desequilibra el seguimiento de la tarea pedagógica.

En consecuencia, en los centros de educación preescolar, los directivos y docentes se forjan una visión desarticulada de la función de supervisar, entre los ámbitos de lo administrativo y lo pedagógico, y se convierten en ejecutores permanentes de la toma de decisiones institucionales, de las que la principal representante es la supervisora escolar.

En los lineamientos establecidos en estos manuales, la toma de decisiones en los Jardines de Niños se presenta en sentido ascendente,

³² El género predominante en la Educación Preescolar es el femenino, por lo que el término de supervisora se utiliza en la generalidad del documento.

³³ SEP, *Manual de la Supervisora de Zona de Educación Preescolar*, Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, México D.F., 1988, p.p. 45

³⁴ *Ibidem*

correspondiendo a las autoridades decidir lo que conviene a la comunidad y en sentido descendente, cuando la supervisora brinda orientación y asesoría a los directivos y docentes, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad del servicio educativo.³⁵

Este carácter ascendente de la toma de decisiones en las escuelas, configura con criterios reduccionistas el destino de su propia gestión, donde las formas tradicionales de ejercer la autoridad desde la supervisión, impide en ocasiones que en las comunidades educativas se manifieste la autonomía para adecuar, organizar y administrar sus propios recursos, así como también limita la participación corresponsable de los actores educativos en la toma de decisiones en el ámbito pedagógico.

La orientación y asesoría proporcionadas por la supervisora a las escuelas de educación preescolar, se convierten en tareas permanentes, que precisan el dominio de conocimientos tanto en materia administrativa, como pedagógica y que con frecuencia es sustituida por criterios y creencias propias, que desvirtúan la objetividad de la normatividad y de los planteamientos curriculares.

La necesidad de compartir estos saberes se parcializa, provocando entre la supervisora y los Jardines de Niños, un estado de dependencia hacia las determinaciones de la autoridad institucional y un tratamiento homogéneo de la supervisión a la diversidad de las escuelas.

En consecuencia surge un carácter alienante de la toma de decisiones en las escuelas, que limita la participación de todos los actores educativos de los Jardines de Niños, y que también evita que éstos

³⁵ Ibidem

manifiesten sus capacidades y que actúen en forma colaborativa y corresponsable.

Como es evidente, la relación entre la supervisora y las escuelas de educación preescolar responde más a las necesidades institucionales de control y aplicación de la normatividad, que al establecimiento de un vínculo que fortalezca la autogestión basada en la manifestación de las capacidades propias de los centros educativos, sin considerar sus características y requerimientos particulares, es decir su diversidad.

La burocratización de la supervisión en las organizaciones de educación preescolar, aparece como una de las manifestaciones más evidentes del modelo administrativo, a través de la realización de prácticas alienantes de la supervisora en el colectivo escolar, que al arraigarse, generan resistencia, desconfianza, incomunicación, entre los participantes del hecho educativo, bloqueando el surgimiento de nuevas ideas y prácticas escolares creativas.

2.1.2 La renovación de la supervisión: la propuesta institucional

A raíz del surgimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, y en un ambiente de Reforma Educativa gestado en el año de 1992, el sistema educativo mexicano inició un recorrido que ha trastocado no solamente las formas de organización de las escuelas, sino también la visión que tradicionalmente ha tenido la sociedad de los actores del hecho educativo.

Conceptos como corresponsabilidad, participación social, redistribución de recursos, descentralización del estado, se convirtieron en un discurso con pretensiones de cambio destinadas a conformar una nueva cultura

de gestión educativa, escenario donde uno de los retos más altos ha sido la devolución de la responsabilidad social.³⁶

La nueva gestión educativa plantea un proceso de transformación de las formas de relación dentro de las escuelas, orientadas hacia la toma de decisiones en forma compartida donde todos los participantes de la comunidad educativa, colaboren para mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecen, en un ambiente cada vez más autónomo y participativo.

Las políticas educativas centradas en estructuras donde predominaba el paternalismo estatal con un alto grado de centralización, se encuentran en un proceso de transición hacia otras formas de organización, que conciben a la sociedad como corresponsable del hecho educativo, superando a la rutina administrativa, apostando por la descentralización del poder con una postura abierta a considerar la calidad de educación que se brinda a los alumnos, para que ellos a su vez mejoren su calidad de vida.

Hevia Rivas menciona que el nivel de centralización o descentralización es determinante en el ejercicio de poder de grupos o actores sociales y de las políticas de autogestión de las escuelas. También opina que la descentralización de gestión de las escuelas es más exitosa cuando se genera por la propia comunidad educativa y no por imposiciones institucionales.³⁷

La descentralización como alternativa de la administración centrada en las organizaciones escolares, apunta hacia un modelo que vincula la

³⁶ Jiménez Lozano, Luz, "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-Diciembre, 2003, vol. 8 N.19 p.p. 603-630.

³⁷ Andrada, Myriam (2003). "Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía: una perspectiva comparada entre Buenos Aires y Sao Paulo (1996-2002)", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm.19, México, 2003, p.p. 297

efectividad de las escuelas con la capacidad de gestionar sus propios asuntos.

La centralización, por el contrario concentra todo el poder a una sola instancia jerárquica, subordinando la toma de decisiones a un solo nivel de autoridad, excluyendo de toda posibilidad de participación a los integrantes de la comunidad educativa e impidiendo la transformación del modelo burocrático del liderazgo de la supervisión en las organizaciones escolares.

Surge entonces "...la necesidad de construir nuevos liderazgos académicos e institucionales que conduzcan con eficacia, eficiencia y sensibilidad al conjunto institucional por nuevas rutas de competitividad, que al mismo tiempo busquen la equidad y mejoren la calidad de los resultados y del servicio educativo."³⁸

Como consecuencia, el liderazgo del supervisor escolar, está implicado en un proceso de cambio acorde con los planteamientos del modelo de gestión, el que replantea la necesidad de transformar los paradigmas tradicionales de la realización de su tarea y del ejercicio del poder como consecuencia de su jerarquía dentro de la organización escolar y también proyecta una evolución de la imagen del supervisor en su interacción con los integrantes de las comunidades educativas, basada en la progresiva construcción de una cultura de corresponsabilidad, donde el supervisor reconoce las capacidades de la escuela y contribuye al desarrollo de las mismas, con la aspiración de crear una cultura autogestiva.

³⁸ Miranda López, Francisco (2004), "La reforma de la política educativa, gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa", en *Sociológica*, num. 54, UAM-Azcapotzalco, México, p.p.101

2.1.3 Gestión y supervisión en la Reforma de la Educación Preescolar

En el año 2001, la Secretaría de Educación Pública inició un proceso de Reforma de la Educación Preescolar, mediante acciones de exploración e intercambio con docentes, directivos y académicos y apoyos técnicos, donde la participación activa de todos ellos, aportó información que sirvió como sustento para concretar el Programa Nacional de Educación 2001-2006.³⁹

Aunado a este hecho, el 12 de noviembre de 2002 se promulgaron las reformas al Artículo 3° Constitucional, mediante las cuales se dispone la obligatoriedad de la Educación Preescolar. El decreto de dichas reformas, determina que para el ciclo escolar 2004-2005, será obligatorio cursar el tercer grado de educación preescolar, el segundo año a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año a partir del ciclo escolar 2008-2009.⁴⁰

Ante esta situación, en el nivel de educación preescolar se vive actualmente un proceso de renovación curricular que implica a dos ejes principales:

- ➔ Diseño y operación de un nuevo Programa de Educación Preescolar.
- ➔ Aplicación de una propuesta de gestión escolar.

En este proceso de Reforma se ha considerado la participación de las autoridades educativas estatales, especialmente del personal docente, directivo, de supervisión y técnico de educación preescolar de todos los estados de la República Mexicana, como elementos sustanciales para la implementación de la nueva propuesta curricular, a partir de poner en práctica tareas de asesoría para la difusión, conocimiento e implementación del Programa de Educación Preescolar 2004.

³⁹ <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx>

⁴⁰ Ibidem

Acorde con estas acciones, surgió una propuesta institucional, presentada por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, para reorientar la función de la supervisión en los diferentes niveles de Educación: Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria, con base en los fundamentos del modelo de gestión escolar.

El documento denominado "La supervisión en educación básica"⁴¹, surge como una alternativa para sustituir a los Manuales de Supervisión que habían regido esta tarea por mucho tiempo, pero sobre todo se pretende modificar la visión que el supervisor tiene de su propia labor, para transformar su hacer y en consecuencia modificar su participación en los procesos de gestión de las escuelas.⁴²

2.2 La supervisora de educación preescolar: tareas y competencias

Reconociendo que algunos de los aspectos más significativos, son los relativos a las acciones de la supervisión escolar, las dimensiones de su tarea y las competencias inherentes a su función, y el ejercicio de su liderazgo, se propone que la supervisora escolar, desarrolle estas tareas en cinco diferentes dimensiones:

- Técnico-Pedagógica, donde debe propiciar el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, a partir de la reflexión de la práctica docente.
- Planeación, propiciando las oportunidades para optimizar el trabajo educativo.
- Técnico- administrativa, planeando, coordinando, y propiciando el conocimiento y aplicación de los lineamientos, reglamentos y

⁴¹SEP, *La Supervisión en Educación Básica*, México, 2005. p.p.

⁴² Ibidem

acuerdos que den solución a los problemas laborales y educativos.

- Participación social y extensión educativa, generando la participación de la comunidad educativa y la gestión de actividades extracurriculares.
- Ética, contribuyendo al desarrollo valoral de la sociedad.⁴³

Es evidente que el cumplimiento de las tareas anteriores, exigen de la supervisora la manifestación de diversas competencias, entendidas como el conjunto de habilidades, conocimientos y valores, que le permitan el desempeño de su función.

Las competencias básicas que es necesario desarrollar para promover un cambio en el ejercicio de una supervisión en el marco de la gestión escolar, son un referente básico para determinar las necesidades específicas de transformación en la intervención de la supervisora.

Para tal fin, es necesario sistematizar el ejercicio continuo de reflexión y valoración de las competencias, que se manifiestan por medio de habilidades y conocimientos, que se reconocen y desarrollan en la ejecución cotidiana de la supervisión escolar.

El liderazgo es una competencia fundamental y necesaria para que la supervisora logre orientar al grupo colegiado y reúna esfuerzos en torno a metas comunes, lo que puede contrarrestar la dependencia de los actores educativos ante las figuras de autoridad, convirtiendo a éstas en mediadoras y facilitadoras de los procesos de autogestión de las escuelas.

⁴³ SEP, *La Supervisión en Educación Básica*, México, 2005, p.p.

La visión de la supervisora debe caracterizarse por ser estratégica, como la capacidad de crear una imagen de las escuelas que las invite al desafío y a la superación, superando las conductas alienadas y burocráticas, al tiempo que se favorecen altas expectativas acerca de lo que son y de lo que pueden lograr.

Las habilidades comunicativas de la supervisora, pueden ser desarrolladas y aprovechadas como la capacidad de expresar en forma verbal y escrita y de escuchar con una actitud de respeto y empatía, todos los puntos de vista. Esta competencia coadyuva a evitar la comunicación vertical y permite la colegialidad en la toma de decisiones.

La gestión de la supervisora, se debe resaltar como una competencia necesaria para proponer acciones innovadoras y creativas que fomenten una cultura de mejora continua en las escuelas, evitando la mecanización de las actividades escolares, que dificultan la superación de prácticas tradicionales en las comunidades educativas.

La habilidad de la supervisora para establecer medios que posibiliten, mediante el trabajo en equipo, la participación y toma de decisiones compartidas entre la supervisora y las escuelas, favorece la consecución de las metas colectivas, evitando así el uso indiscriminado y unidireccional de las jerarquías de autoridad y poder.

Para atender la toma de acuerdos y compromisos orientados a la resolución pertinente de problemas educativos, es indispensable que la supervisora desarrolle la capacidad de negociación. Ello permite contribuir a superar las actitudes individualistas y permite que en los colectivos escolares asuman la corresponsabilidad como una forma de compartir y colaborar en el mejoramiento de su ambiente escolar.

La capacidad de participar en los procesos de evaluación que coadyuven al la obtención de resultados educativos, propicia que la supervisora supere la postura tradicional de enjuiciar y calificar con base en criterios propios, generando en las escuelas la creación de una cultura evaluativo, basada en el reconocimiento de las capacidades que posee ella misma y los miembros de las escuelas que supervisa y de aprovechar a las limitaciones como posibilidades de transformación.⁴⁴

Ante este panorama, vale la pena reflexionar en este momento de transición de la figura de la supervisora de educación preescolar, acerca de los diversos factores del desempeño su función que están en juego, ante la exigencia institucional de conservar puestos jerárquicos que le ayudan al estado a garantizar el control del sistema educativo, y al mismo tiempo resignificar en su gestión las tendencias que le exigen un desempeño de su liderazgo, que demuestre una postura transformadora de las dinámicas de organización de las comunidades escolares.

2.2.2 El rol de la supervisión en la construcción de escuelas autogestivas

El liderazgo de la supervisora de educación preescolar, en el terreno de la transformación de la gestión escolar, aparece como una figura legitimadora de procesos burocráticos con presencia real y efectiva en la toma de decisiones.⁴⁵

En la Supervisión de la Zona 072, perteneciente al Sector Iztacalco II de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, donde me ha sido asignada la tarea de supervisar cuatro jardines de niños, tres en el turno matutino y uno en el vespertino, cada uno caracterizado por procesos diferentes de gestión escolar, ha predominado el modelo tradicional de

⁴⁴ Ibidem

⁴⁵ Miranda López, Francisco, p.p.111

supervisión, lo que se manifiesta en la falta de claridad con respecto a las funciones de la supervisión escolar, las que no están planteadas desde un modelo de gestión de la supervisión y por lo tanto no son reconocidas como competencias propias de la Supervisora Escolar.

En la Educación Preescolar, el modelo tradicional de la Supervisora Escolar, se ha centrado en una racionalidad burocrática, donde el control del trabajo administrativo y la vigilancia de la aplicación de la norma, han dejado de lado su intervención como gestora, en el apoyo, asesoría y acompañamiento de los procesos de las organizaciones escolares.

Las comunidades educativas de los Jardines de Niños a su vez, han sido depositarios de estos modelos de desempeño de la supervisión escolar, a la que han significado desde una concepción de autoridad y no de liderazgo, lo que dificulta a su vez el desarrollo de capacidades autogestivas para promover la toma de decisiones enfocadas al mejoramiento de las formas propias de organización y gestión.

Ello representa la necesidad de que la intervención de la supervisora en las estructuras burocráticas de las escuelas de educación preescolar, se reoriente hacia un cambio progresivo de estructuras piramidales de poder y control rígidos, y también en pos de estructuras donde el control y el poder sean dinámicos y compartidos, en estructuras organizativas donde predominen las relaciones horizontales, equitativas y personales, donde se distribuyan de manera corresponsable las funciones de cada participante del hecho educativo.

También se requiere que a partir de un aprovechamiento vivencial, flexible y motivacional de la normatividad, se produzca el ejercicio creciente de la descentralización de la autoridad y el poder de la

supervisión y permitir la progresiva autonomía en los centros educativos que se supervisan.

La gestión de la supervisora de educación preescolar, puede involucrarse en los procesos de descentralización de la administración basada en la escuela, para promover una cultura escolar autogestiva y un proceso de toma de decisiones de mayor calidad, comprometiendo la participación de los interesados en dirección horizontal, en contraste con un esquema tradicional de administración burocrática y centralizada, donde la toma de decisiones se produce verticalmente⁴⁶.

Una postura descentralizadora de la intervención de la supervisora, a diferencia de una visión burocrática y centralizada, la posiciona dentro de la organización de educación preescolar, como facilitadora y administradora del cambio, ya que posibilita la participación de la comunidad, la motivación del personal docente, propiciando que su liderazgo la involucre en diferentes instancias de la toma de decisiones, ayudando a crear una sensación de equipo y también a desarrollar la visión de escuela.

Y es en esta divergencia donde se refuerza la necesidad de introducir nuevas formas de relación y vinculación entre los participantes de la comunidad escolar, dentro de la misma configuración de la organización educacional, facilitando el tránsito de la burocratización a la colegialidad administrativa de la enseñanza.⁴⁷

⁴⁶ Alvariño, C. et al (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, p.p.15 - 20

⁴⁷ J.J. Sánchez de Horcajo "Presupuestos básicos en la sociedad y en el sistema educativo", en: *La gestión participativa en la enseñanza*. Edit. Narcea, Madrid, 1977. pp. 49-71

En este proceso de transición de la Educación Preescolar, que ha derivado en nuevas formas de realizar la gestión escolar, la función de la supervisora no está solamente referida al interior mismo de su quehacer ante las organizaciones escolares, sino también a su inclusión en el contexto educativo donde se desempeña.

Juan Cassasus sugiere que los sujetos responsables de la gestión, como es el caso de las supervisoras, no tienen que pensarse en el plano individual, sino como sujetos colectivos, itinerantes y participativos, lo que hace necesario cambiar la visión tradicional del gestor normativo.⁴⁸

El individualismo del rol de la supervisora de educación preescolar, es un factor generado por la misma dinámica de su función, lo que le expone a carecer de un sentido de pertenencia cuando su forma de relacionarse y comunicarse con los colectivos escolares la aísla, en lugar de posicionarla como una integrante y colaboradora más, lo que representa uno de los principales retos a transformar en su gestión.

Al desarrollar la sensibilidad para saber reconocer en los centros escolares la pertinencia de su gestión, la supervisora de educación preescolar puede focalizar la razón de su ser y hacer en el aprendizaje de los alumnos, a través de su interacción con las escuelas, mediante una intervención colaborativa que posibilite la recuperación, el sentido y valor de la vida escolar.

De esta manera, es posible insertar a la gestión de la supervisión en "...el conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de

⁴⁸ Casassus, Juan. "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos" En: *La gestión en busca del sujeto*. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa". Santiago, Chile, Nov. 1997 p.p.25

la intencionalidad pedagógica, en-con-para la comunidad educativa.”⁴⁹

El reto consiste ahora, en generar la movilidad necesaria para que la supervisora se involucre en propuestas de transformación que desarrollen sus capacidades de líder, considerando los planteamientos de la gestión escolar y la necesidad de transformar en las escuelas la visión burocrática y estática de su función.

En este sentido, el liderazgo de la supervisora de educación preescolar, como referente de autoridad, está implicado en un proceso de cambio acorde con los planteamientos de la gestión escolar, no solamente al interior de su propia tarea, sino ante la imagen que la comunidad educativa tiene de su labor, a partir de acciones explícitas de apoyo, asesoramiento y acompañamiento, que posibiliten la resignificación de la intervención y desarrollo de competencias de la supervisora, que permitan el ejercicio de un liderazgo generador de la autogestión de los Jardines de Niños que supervisa.

2.3 La supervisora como líder que apoya

Una supervisora que apoya, no es una idea común que tengan los maestros y directivos en las escuelas, sobre todo cuando las decisiones se toman en forma vertical y no se ha generado un ambiente democrático en el que todos los participantes del hecho educativo tengan voz y voto y perciban que sus opiniones y contribuciones son tomadas en cuenta y se reflejen en la mejora de su ambiente escolar.

Devolver la responsabilidad a las escuelas en este sentido, representa que la supervisora, con base en sus competencias comunicativas,

⁴⁹ Pozner de Weinberg, Pilar, p.p.69

propicie el conocimiento reflexivo de la normatividad pedagógica y administrativa⁵⁰ inherentes al proceso educativo, resaltando su carácter preventivo y referencial, así como favoreciendo las actitudes resolutivas de los sujetos ante los problemas que se presenten cotidianamente, tomando como sustento el uso pertinente de su normatividad.

Si bien, la normatividad representa los límites del deber y del poder hacer en toda organización, en el caso de las escuelas, la complejidad de hechos y sujetos que se mueven en su interior, demanda de todo lineamiento pedagógico o administrativo, el suficiente margen de flexibilidad que permita la expresión de la democracia necesaria para tomar decisiones que les permitan resolver en equipo problemas o proponer mejoras de su práctica educativa.

Un apoyo auténtico de la supervisora, consiste en aportar a la escuela y a sus miembros las herramientas normativas necesarias, que les permitan hacer uso de sus propias capacidades para tomar decisiones tanto en los aspectos pedagógicos, como en los administrativos.

Otro elemento fundamental es el conocimiento de la cultura escolar que caracteriza cada contexto, reconociendo aquellos elementos que les dan identidad a cada comunidad educativa y procurando brindar un apoyo heterogéneo a las necesidades y toma de decisiones de cada centro educativo.

En este caso la escuela como estructura ideológica o misionaria, es una fuente de poder con cultura institucional, donde todos los miembros comparten una visión de organización, así como aspiraciones e ideales, concibiéndose a sí mismos como partícipes de un proyecto colectivo

⁵⁰ La normatividad pedagógica está referida a los planes y programas de estudio de educación básica, y la normatividad administrativa la que sustenta legalmente los aspectos organizacionales y laborales de las escuelas.

donde se conjugan sus creencias y significados. Las decisiones obedecen a su propia cultura, cuyo trasfondo ideológico es el sustento para su justificación y legitimación, requiriendo mínimos mecanismos de control, ya que cuentan con el compromiso y la lealtad de sus agentes internos.⁵¹

2.4 La supervisora como líder que acompaña

El principal desafío de la gestión educativa, es abrir el horizonte de las organizaciones escolares hacia el aprendizaje, generando los espacios para el acompañamiento de sus procesos de cambio.

Una práctica común de las supervisoras son las visitas programadas a las escuelas, mediante las cuales establece un contacto directo con la comunidad educativa y determina las formas de intervención y seguimiento de acuerdo a las necesidades de cada centro educativo.

En esta tarea es determinante diferenciar entre la actitud de acompañamiento y la tendencia a vigilar los procesos internos de las escuelas, ya que en ambos casos la presencia de los supervisores puede determinar la actuación autónoma o dependiente de los sujetos.

Una actitud de acompañamiento implica que el supervisor escolar se involucre en los procesos de las escuelas, haciendo uso de sus competencias para generar innovaciones con base en los saberes y experiencias que poseen los docentes, así como la capacidad de crear una imagen de las escuelas que invite al desafío y a la superación.

Posibilitar esta actitud en las escuelas, es una labor compleja y progresiva que no depende solamente del poder de quien ejerce la

⁵¹ López Yáñez, Julián et al. (2003) "Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en los sistemas organizativos", Madrid, p.p 204

autoridad, sino de la interacción y la determinación del equipo docente y directivo, como una forma de compartir la autoridad de manera autónoma y responsable.

Si los espacios de acompañamiento de la supervisora tienen propósitos bien definidos, y claridad en sus formas de comunicación y participación durante la realización de las actividades escolares, cuidando de respetar el desarrollo de las mismas, será factible socializar mediante el diálogo los aciertos y los errores, como experiencias de aprendizaje y oportunidades para evaluar, autoevaluar y mejorar los procesos de cada escuela.

Foucault conceptualiza este hecho, fundamentándolo en el “biopoder”, en contraposición a formas opresivas de ejercer el poder, basándolo en los significados de la cultura, el sentido común, las regulaciones de las personas (actividad cotidiana, pensamientos, deseos) y que se presenta como una fuerza constructiva y no coactiva, donde los sujetos toman decisiones con base en mecanismos de socialización producto del sistema en su conjunto.⁵²

2.5 La supervisora como líder que asesora

Es común escuchar en los Jardines de Niños, la opinión de maestros y directivos con respecto a los limitantes que se han autoimpuesto, con base en prohibiciones que alguna vez determinó alguna autoridad, situación que a la larga dificulta la expresión de la autonomía de las comunidades escolares. Curiosamente en muchos casos dichas imposiciones no están sustentadas en la normatividad pedagógica y administrativa, sino en criterios personales.

⁵² López Yañez, p.p.196

Imponer criterios sin sustento difiere mucho de una labor de asesoría, que constituye un proceso de ayuda, basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas de la organización educativa.⁵³

La definición de un diagnóstico contextual de cada centro educativo que se supervisa, determina los contenidos y modelos del asesoramiento donde la relación de orientación está mediatizada constantemente por aspectos cognitivos y afectivo-emocionales.

Para superar la premisa del poder ejercido por la supervisora, que se sustenta en la creencia de que es quien posee un mayor conocimiento, la asesoría debe ser un componente que retroalimente y motive a los integrantes de las comunidades educativas a que actúen de modo más efectivo, sobre todo con respecto a la apropiación y operación del currículum.

La supervisora como líder que asesora, debe aspirar a lograr un modelo de colaboración, donde el asesor y el asesorado, solucionan juntos un problema a través de conductas interpersonales cooperativas, y con disposición a la investigación, la contrastación y la deliberación.⁵⁴

El asesoramiento es con toda seguridad, la forma más evidente de mediación de la supervisora en los procesos educativos, además de que puede conseguir una actualización más apegada a las necesidades de cada docente y escuela, aunado a que facilita el intercambio de experiencias y saberes docentes, que contribuyen a generar la confianza y el reconocimiento de las potencialidades del

⁵³ Nieto Cano, José Miguel, "Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas" en, Jesús Domingo Segovia (coord.) "Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona, Octaedro-EUB, p.p.2.

⁵⁴ Guarro Pallás Amador, "Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución, Barcelona, Octaedro-EUB, p.p.203-226

personal, y en consecuencia favorecen la participación y colaboración que son la base para lograr la colegialidad en los equipos escolares.

2.6 La supervisora que transforma la cultura escolar

Así como se ha hablado de una revaloración social del trabajo de los docentes, es importante reflexionar acerca de la necesidad de revalorar también las estructuras que poseemos con respecto a las figuras de autoridad, en este caso de los gestores de la supervisión escolar.

La imagen de autoridad y poder de la supervisión escolar viene precedida por una cultura que tardó mucho tiempo en formarse en el ámbito educativo. Transformar esa cultura escolar hacia un concepto de liderazgo de quien realiza la función de supervisar, implica a su vez un proceso que no puede producirse de inmediato y que depende tanto de la participación integrada de las supervisoras, como de los colectivos escolares en su totalidad con el fin de desmitificar la función de la supervisión.

Aunque en la práctica cotidiana, el desempeño de las supervisoras tiene dimensiones de responsabilidad, las escuelas son cada vez más participativas en la implementación del modelo de gestión, aún cuando en el proceso han surgido muchas resistencias al cambio, y la propia organización institucional no favorece del todo la obtención de resultados.

La propia figura de la supervisora se encuentra en un proceso de evolución, que implica fundamentalmente aspectos personales y contextuales, ya que se deben conjuntar tanto las condiciones sociales que tienen que ver con lo establecido por las instituciones, con las condiciones escolares, que se relacionan con las estructuras y roles

establecidos en las escuelas y con las condiciones individuales, que dependen de factores como los saberes previos y la actualización profesional.

Transformar una cultura escolar, desde la manifestación del liderazgo de la supervisora escolar, implica un rompimiento del marco tradicional de autoridad, donde la escuela se podía mover en la dirección predeterminada, con la certeza de que el control ejercido por el poder de la jerarquía de la supervisora le brindaba seguridad y protección, y la responsabilidad solamente le correspondía a unos cuantos.

Ahora es necesario reconocer que del rompimiento de ese marco de autoridad surge, bajo el modelo de gestión otro marco más flexible, que delimita los niveles de corresponsabilidad donde todos los actores del hecho educativo se reconocen como agentes capaces de retroalimentarse, autotransformarse y autoevaluarse, para ser cada vez más autogestivos y democráticos en los colectivos escolares.

Las nuevas generaciones de supervisores y supervisoras del nivel de educación básica, tienen un compromiso consigo mismos y con los colectivos escolares, pero es trascendental que se involucren en este proceso de transformación, confiando en sus capacidades, esforzándose por transformar y enriquecer su liderazgo y aprovechando la oportunidad de conformar una nueva cultura escolar, contribuyendo así a forjar escuelas autogestivas cada vez más capaces de enfrentar el reto de educar con calidad a los niños y niñas de nuestro país.

CONCLUSIONES

1. El concepto de supervisión basado en el modelo clásico de administración, se remite a un cúmulo de acciones que tradicionalmente se han interpretado en el contexto escolar como un estado de vigilancia y de control de los procesos vividos en las escuelas y que se plasma en la figura del supervisor escolar.
2. El enfoque humanista de la administración, dio lugar a una concepción más amplia de la supervisión dentro de las organizaciones escolares, al enfatizar las necesidades de participación y motivación de las personas tanto en lo individual, como en lo colectivo.
3. La supervisión basada en el modelo de gestión, emerge como una forma constructiva de concebir las relaciones entre las figuras de autoridad y los miembros de las comunidades educativas, en un proceso continuo de mejoramiento personal y social basado en el reconocimiento de sus capacidades para enfrentar y resolver sistemáticamente los problemas educativos.
4. El cumplimiento de las tareas del supervisor, en el marco de la gestión, le exige un perfil definido por la manifestación de diversas competencias, entendidas como el conjunto de habilidades, conocimientos y valores, que se reconocen y desarrollan en la ejecución cotidiana de la supervisión escolar a través de la reflexión y valoración sistemáticas.
5. La administración escolar es un mecanismo inherente a los procesos de organización, planeación y evaluación educativas, y

que implica tareas de verificación permanentes de la supervisión, situación que con frecuencia desequilibra la atención a las tareas pedagógicas.

6. La perspectiva de liderazgo del supervisor escolar, lo posiciona como un gestor, cuya intervención se concreta a través de la mediación y articulación entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de todos los actores educativos.
7. La eficacia del supervisor escolar, depende del desarrollo de sus habilidades de relación y comunicación, las que son fundamentales para interactuar con sus subordinados, aspirando a obtener junto con ellos, un alto nivel de desempeño y compromiso para el logro de los fines educativos en las escuelas.
8. La corresponsabilidad entre el supervisor escolar y los miembros de la escuela para la toma de decisiones, radica en la posibilidad de compartir sus saberes y experiencias en un ambiente de colegialidad, a diferencia de la delimitación de funciones con base en la autoridad y el poder ejercidos dentro de las estructuras burocráticas.
9. La autoridad del supervisor escolar es legitimada por la comunidad educativa, como una facultad cualitativa que le es otorgada por el grupo, con base en las capacidades demostradas en el ejercicio de su gestión, lo que le proporciona credibilidad y reconocimiento, los que puede perder ante su incompetencia.
10. El poder aparece como una manifestación de dominio hacia las organizaciones escolares, y que sin embargo puede equilibrarse en las interacciones escolares, si el supervisor escolar comparte y

aprovecha sus capacidades obtenidas a través de su experiencia profesional y sus habilidades de intermediación, de capitalización de la información y de conocimiento y uso de la normatividad.

11. La descentralización de la figura del supervisor escolar permite generar nuevas formas de interacción escolar, al considerar el carácter democrático de la toma de decisiones, basadas en la participación colegiada que promueva la autogestión de las escuelas.
12. El supervisor escolar se convierte en líder de líderes, cuando reconoce que su autoridad no es única, ni está delimitada por su investidura jerárquica, dado que en las estructuras escolares se identifican a la vez otros liderazgos con los que se comparte la responsabilidad, y la voluntad para resolver problemas y tomar decisiones, cada cual desde su ámbito de competencias.
13. El apoyo, acompañamiento, y asesoría del supervisor escolar, se diversifican en función de las necesidades y características de la cultura de cada escuela supervisada, evitando actitudes alienantes, y proporcionando una atención equitativa y pertinente.
14. La visión de la supervisión escolar, debe caracterizarse por ser estratégica, como manifestación de la capacidad para crear una imagen de las escuelas que las invite al desafío y a la superación, favoreciendo la instauración de altas expectativas acerca de lo que son y de lo que pueden lograr.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvariño, C. et al (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29.
2. Andrada, Myriam (2003). "Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía: una perspectiva comparada entre Buenos Aires y Sao Paulo (1996-2002)", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm.19, México, 2003.
3. Casassus, Juan. "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos" En: *La gestión en busca del sujeto*. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa". Santiago, Chile, Nov. 1997.
4. Chiavenato, Adalberto. "Administración Científica" en: *La introducción a la teoría general de la administración*. Ed. Mc Graw Hill, México, 1989.
5. Chiavenato, Adalberto, Introducción a la Teoría Clásica de la Administración, en: *Antología: Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar*.UPN, 1994, México.
6. Chiavenato, Adalberto. "Repercusiones de la teoría de las relaciones humanas", en: *Introducción a la teoría de las relaciones humanas*. Ed. McGraw Hill, México, 1989.
7. Cantero, Germán y equipo, Un análisis alternativo, en *Revista Novedades Educativas*, No. 99, Argentina, 1999.
8. Etkin, Jorge y Schvarstein. "Conceptos de autoorganización", en: *Identidad de las Organizaciones*. Ed. Paidós, Argentina, 1992.
9. Flores, Cipriano. La Administración Capitalista del Trabajo, en: *Antología: Enfoques Administrativos Aplicados a la Gestión Escolar*, UPN, México, 1994.
10. García Luna J. Dolores, "Perfil del personal directivo de educación básica", en *Antología de Gestión Escolar*, SEP, México, 2002.
11. Guarro Pallás Amador, "Asesoramiento al centro educativo", en *Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.
12. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx>
13. <http://www.sep.gob.mx>, *Ley General de Educación, 2006*
14. http://www.tec.com.mx/ec/cursos/ad061a/contenido/curso/tema_2-6.htm Tema: Estilos de Liderazgo. Curso Desarrollo de Habilidades Directivas. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2002.
15. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. Señas de Identidad de la gestión educativa estratégica, en *Desafíos de la Educación*. UNESCO. Buenos Aires, 2000.

16. Jiménez Lozano, Luz, "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-Diciembre, 2003, vol. 8 N.19.
17. J.J. Sánchez de Horcajo "Presupuestos básicos en la sociedad y en el sistema educativo", en: *La gestión participativa en la enseñanza*. Edit. Narcea, Madrid, 1977.
18. Lepeley, María Teresa, *Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de Evaluación*. Mc Graw Hill, México, 2004.
19. López Yáñez, Julián et al. (2003), *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en los sistemas organizativos*, Madrid.
20. Miranda López, Francisco (2004), "La reforma de la política educativa, gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa", en *Sociológica*, num. 54, UAM-Azcapotzalco, México.
21. Namó de Mello, Guiomar, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, SEP/UNESCO/OREALC, 2003.
22. Nieto Cano, José Miguel, "Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas" en, Jesús Domingo Segovia (coord.) en *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro-EUB.
23. Owens, Robert. "Organizaciones complejas y burocracias" en: *Antología: Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar*. México, UPN, 1994.
24. Perassi, Zulma E., "El director de la Escuela, ¿Un actor con autoridad y poder?", *Revista Rompan Filas*, Año 6, No.28.
25. Pozner de Weinberg, Pilar. *EL directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires. Edit. AIQUE, 2005.
26. SEP, *La Supervisión en Educación Básica*, SEP, México, 2005.
27. SEP, *Manual de la Supervisora de Zona de Educación Preescolar*, Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, México D.F., 1988.
28. Wiles, Kimball. *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. Ed. Trillas. México, 1996.
29. Zorrilla Fierro: Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol 4, No. 2, 2002.