

EL PAPEL DE LA SUPERVISIÓN EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Mag. Pilar Pozner

Este trabajo se refiere a algunos de los temas básicos vinculados con la supervisión y la mejora de la calidad de formación todos de los estudiantes en las escuelas. Para ello, en su primer apartado se refiere a las temáticas relacionadas con los actuales y turbulentos cambios mundiales que han trastocado nuestros mundos de vida conocidos. Se aborda las transformaciones llevadas a cabo por los sistemas educativos en su afán de descentralizar su funcionamiento, entre otras búsquedas. El segundo apartado da cuenta de los actuales intentos de apoyar a las escuelas a avanzar y lograr más aprendizajes. Los sistemas educativos intentan avanzar –aunque no siempre coherentemente- en generar una mayor gobernabilidad pedagógica que no quede atrapada a los ámbitos puramente administrativistas. Este trabajo se propone considerar una primer visión integral de las nuevas prácticas de supervisión, lo que nos lleva a preguntarnos sobre el sentido de la supervisión en este siglo XXI, y sobre sus actuales desafíos para impactar en los aprendizajes dando un giro copernicano de estar orientados a la cúspide del sistema a estar trabajando orientados a la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes de la escuela pública.

¿QUÉ NOS CONMUEVE?

Un mundo en cambio vertiginoso, nos inquieta y nos problematiza. El mundo muta, cambia y se transforma aceleradamente, el volumen del cambio denota que estamos frente a una nueva revolución tecnológica que impacta en el mundo productivo, social, y político. La revolución tecnológica que se expande desde finales del siglo pasado ha traído aparejada una profunda transformación en la organización social, y en la concepción del mundo y de la vida. Es una transformación que trastoca valores, instituciones, y creencias e imaginarios de la vida personal y social, imponiéndose con una energía arrasadora. Existe un extenso consenso sobre que, en este siglo XXI estamos en presencia de cambios de gran magnitud. Esta denominada tercer revolución mundial es, un hecho económico, que impacta más allá de las confines de los cambios productivos, es revolución tecnológica que constituye un punto de inflexión y de ruptura, esencialmente, de tipo social y cultural, que se impone con tal energía que revuelve tanto valores, instituciones y creencias de la vida personal y social.

Los cambios globales y veloces de los procesos económicos y productivos que inciden actualmente con tanta fuerza en la organización social, en la concepción de mundo y de la vida misma; inciden en la educación y muy precisamente en el sistema educativo y sus instituciones que reciben el embate de estas transformaciones y se encuentran ante el desafío de dar respuesta a la ciudadanía ante las demandas sociales de ofrecer a las personas una propuesta significativa y adecuada para su vida personal, social y

productiva. Precisamos explorar en la situación actual sus posibles perspectivas futuras, para comprender el papel de la educación, el de los sistemas educativos y sus políticas educativas, frente a los cambios que se perciben en la vida de hombres y mujeres.

De forma bien acotada –como hemos venido planteando en trabajos anteriores- puede indicarse que la revolución tecnológica se origina en las innovaciones y desarrollos de la robótica, las tecnologías de la información, la biotecnología y los nuevos materiales. La automatización de los procesos productivos, la incorporación de la microelectrónica en el ámbito de los procesos industriales, de las comunicaciones y los servicios, la manipulación de las especies vegetales y animales y sus desarrollos, el descubrimiento de materiales nuevos y su extensa introducción en diversos ámbitos de la vida y de la producción, son elementos que han desatado nuevos formatos de organización socio-productiva, que generan un reordenamiento económico, social y cultural muy distinto a los anteriores. Pueden mencionarse como los rasgos más destacables de esta conmoción y esta revolución a la que asistimos, los siguientes:

Un primer rasgo es el vinculado a la *velocidad de los cambios*. Estas tecnologías que se incorporan, por ejemplo, a las comunicaciones, han causado la aceleración de las innovaciones en campos tan dispares como la generación de nuevas ideas en las ciencias básicas (biología, química, física), en las transacciones financieras, comerciales y bancarias, en la circulación y acceso a la información, en la toma de decisiones y la apertura de nuevos mercados a nivel mundial. Esto genera nuevas condiciones en una sociedad que vivimos como inconmensurable, incontrolable, inestable y muy voluble.

Como segundo carácter, puede aludirse a la *internacionalización o globalización*. Expresiones como las migraciones internacionales, el impacto de las tecnologías de la información –satélites y su uso por la televisión, por ejemplo- la embestida al medio ambiente y, en consecuencia, la destrucción ecológica, son experiencias más que irrefutables de lo que podría nombrarse como denominarse el “desdibujamiento” de las fronteras tradicionales entre los Estados, que impacta sobre las nociones de Estado, nación, cultura, ideología, identidad, sentido de pertenencia, el sentido sobre la vida misma. Lo que consiste en que las partes del mismo –sean países, culturas, grupos sociales, actividades políticas y económicas- participan de una gran red que condiciona a cada pieza del todo.

El tercer atributo a subrayar es el referido a la *complejidad de los contextos* en los que se desenvuelven las personas, como en los que se despliegan las organizaciones públicas como privadas. Estas sociedades más abiertas, que no tienen camino trazado, se orientan a la imprevisibilidad. La complejidad significa “lo que está tejido junto”. Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y se dan en un tejido interdependiente.

Un cuarto rasgo es el vinculado con el *valor que adquiere el conocimiento* en términos del crecimiento económico y de bienestar social. En la actualidad es la acumulación de conocimientos y no la acumulación de capital físico, lo que contribuye a explicar cada vez más las diferencias en las tasas de crecimiento de los países; lo mismo ocurre si se mide el nivel de desarrollo tecnológico, los niveles educativos de la población o las calificaciones de la mano de obra. En decir que, se destaca la importancia decisiva de la producción, difusión y acumulación del conocimiento en la potencialidad del crecimiento de los países. Las ventajas competitivas de los países (o los sectores económicos) no pasan por la posibilidad de producir ya más unidades de producto, sino por la capacidad de introducir mayores conocimientos y tecnologías en los procesos productivos.

La *heterogeneidad* es un quinto rasgo de este ciclópeo cambio que es, a su vez, un elemento que limita las posibilidades de desarrollo con equidad. Es posible verificar este atributo no sólo en los países donde más ha avanzado la revolución tecnológica, sino también en aquellos que han adoptado un nuevo tipo de organización socio-productiva, basado en nuevas formas de producir, con un paradigma organizacional que descansa en la mayor flexibilidad, y en formas inexploradas hasta ahora de relación entre empresas y organizaciones.

Puede observarse a simple vista que los procesos de modernización e innovación tecnológica no han avanzado de manera unívoca, generalizada y universal. En contraste, estos procesos ha contribuido a recrudescer las distancias entre los países más avanzados y los de menor desarrollo relativo; ha mostrado hasta el presente una reducida y lenta capacidad de incorporación de hombres y mujeres al sistema cimentado en el uso intensivo de conocimientos, ha agravado y extendido modos de exclusión social y de la pobreza, sellando una nueva división del trabajo, en la que se destacan las economías que ostentan ser altamente competitivas al introducir un elevado contenido tecnológico y nuevos conocimientos, a sus productos. En fin, se ha instalado un modelo de hegemonía económica basado en el conocimiento, que ha resultado en una alta fragmentación y desarticulación de lo social en las naciones, en los sectores económicos, en las regiones geográficas y en los seres humanos en general.

Y en este contexto turbulento y de grandes mutaciones, las organizaciones humanas sin excepción se encuentran de algún modo desorientadas porque su norte depende en buena medida de su adaptación al entorno en el que desarrolla su quehacer, lo que hace que con tantos cambios permanentes y veloces, controlar o reducir la incertidumbre del entorno se ha vuelto imposible. Esto ocurre con todas las organizaciones, las empresas, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones culturales y de servicio, los aparatos estatales, los sindicatos de trabajadores, las iglesias, los organismos internacionales. Todas se encuentran conminadas a revisar sus finalidades y la misión que tienen que cumplir en la sociedad, así como a revisar los modos tradicionales de organizarse y de funcionar para cumplir con esas finalidades. La educación también vive estos cimbronazos.

Un legado que ahogó el cambio en educación

Los sistemas educativos en los países de la región fueron fundados y desarrollados como aparatos estatales muy centralizados, con una estructura piramidal con vértice en la Secretaría de Educación o Ministerio de Educación –según los países–, que tenía sucesivos niveles jerarquizados –autoridades estatales, supervisores, directivos, docentes–. Desde su origen y casi hasta hoy, la toma de decisiones estuvo concentrada en el nivel central y sus procedimientos de intervención y comunicación operaron en sentido descendente, valorando fundamentalmente el funcionamiento por prescripción y para el control. La autoridad máxima siempre estableció lo que debía hacerse y los cuerpos de funcionarios fiscalizaron el cumplimiento de la labor estipulada. La gran mayoría ejecutó e implementó lo resuelto por otros en otra parte más elevada del sistema. Este diseño organizacional fue apropiado y eficaz para operar en las etapas de creación y desarrollo de los sistemas educativos, cuando se requería crear la infraestructura y los recursos humanos para cada ámbito nacional. Fue pertinente y, aun más, fue un acto de creación revolucionario para esos tiempos. Y lograron ser eficientes en tanto los sistemas conservaron una dimensión y una escala limitada. Cuando la cantidad de enseñantes era en cierto modo reducida, y contaba con una formación que garantizaba cierta

homogeneidad y se podía sostener un estatus social superior a la mayor parte de sus conciudadanos.

En tiempos en que el mundo era menos turbulento y cambiaba a ritmo más lento que en el presente, ése era un modelo que funcionaba. El paso del tiempo fue desgastando el funcionamiento de los sistemas educativos temas centralizados y se desvirtuaron aún más. La gran acumulación de normativas a lo largo del tiempo de forma inconexa, traslapada, sobrepuesta, muchas veces vacía de contenido para regular el sistema y convierte a los mecanismos de control en rutinas administrativas con escasa capacidad de intervención rica y saludable. El funcionamiento del sistema pasó a preocuparse más por generar una reglamentación cuidadosa para el amparo de sus funcionarios y para su control e inspección, que para garantizar los aprendizajes fundamentales para la vida en sociedad.

Aunque los sistemas educativos fueron creados como sistemas centralizados, a partir de la segunda mitad del siglo XX funcionaron más bien de una manera desarticulada y rutinaria, hasta caótica. Los rituales formales sustituyeron a los lazos y la interacción real. Los establecimientos educativos tenían sus controles, pero éstos no siempre ofrecían apoyo específico. Las instancias centrales tenían muy poco conocimiento de lo que ocurría en las escuelas, su preocupación se centraba en establecer el currículo que se aplicaba a nivel nacional, con la idea de que garantizaba lo mismo para todos los estudiantes.

De modo que es posible afirmar que el problema principal del funcionamiento de los sistemas educativos no ha sido sólo el controlar en exceso, de manera centralizada, impidiendo la libertad y la autonomía, sino que este mismo control le imposibilitó generar capacidad profesional del centro a lo largo y ancho de cada sistema. Por lo que, el desafío central en la actualidad no se reduce a dar mayor autonomía o romper la centralización. Su mayor reto es concebir un modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos cuya orientación sea el desarrollo de capacidades humanas, profesionales e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en los actuales contextos sociales inciertos, cambiantes y crecientemente inequitativos. La actual situación no permite más de lo mismo, no alcanza con un simple ajuste o reacomodamiento de lo existente.

El volumen del cambio a moldear exige contar con iniciativas potentes que reorganicen y reestructuren la totalidad del modelo organizativo educacional, que posibiliten modificar a su vez, imágenes y creencias acerca de cómo y con quiénes conducir esos procesos. De lo que se trata es de la generación de una gestión institucional –macro- y una gestión escolar –micro- que supere los viejos esquemas de administración y organización. Se trata de redefinir las competencias de todos los que asumen responsabilidades directivas en los diferentes niveles de actuación, supervisores, directores y funcionarios primordialmente. Hoy es necesario asumir las incertidumbres y dificultades, que lejos de convertirse en escollos puedan ayudar a vislumbrar apuestas y desafíos con creatividad. Por ello, es preciso aprovechar la oportunidad de esta coyuntura en que la educación, después de un largo tiempo de letargo, es una prioridad en el debate y en la subjetividad social, y en que existe la voluntad política y la potencialidad para transformarla.

Estos nuevos escenarios le presentan a los equipos directivos (directores y supervisores) nuevos retos profesionales. En el ámbito educativo comienza a considerarse con fuerza el rol clave del establecimiento escolar. y de los vitales procesos que ocurren en el ámbito educativo comienza a considerarse con fuerza el rol clave del establecimiento escolar. Hoy día se asume que es a nivel del establecimiento escolar donde pueden impulsarse innovaciones y calidades, a la vez que es donde es posible evaluar asimismo la evolución

del sistema mismo, de sus problemáticas y de sus logros. Acompañando estas transformaciones los procesos de reestructuración y formación procuran reorganizar la toma de decisiones de los actores: directivos y supervisores y docentes aumenten sus espacios de decisión criteriosa para gestar, impulsar, asesorar aprendizajes potentes y significativos para todos los niños y adolescentes de las instituciones.

Desde esta perspectiva, la transformación de la escolaridad, y la búsqueda de elevar la calidad de la escuela se relaciona directamente con las competencias de sus profesionales. Hemos venido afirmando estos años la necesidad de valorizar el espacio de la escolaridad y asumir que la escuela es una organización que no da frutos si sólo es administrada, supone refundar el sentido social de la institución educativa, que precisa construir intencionalidades compartidas, desarrollar proyectos de resolución de las problemáticas educativas en las que está enclavada, así como atender el contexto humano. Liderar equipos pedagógicos, incluir a los directivos y de supervisión con toda su capacidad y creatividad para aunar la institución alrededor de esos desafíos, implica un cambio copernicano en la manera de hacer escuela, de concebir la acción de los equipos directivos. Esta concepción requiere de equipos profesionales capaces de impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar su organización y sus procesos pedagógicos a la producción de una *vida escolar de calidad* para poder producir resultados de aprendizajes de calidad. Este cambio, de un paradigma burocrático a un paradigma más abierto al aprendizaje y el desarrollo de una verdadera comunidad académica, requiere de saberes, aptitudes, valores, metodologías y de herramientas que auxilien y sostengan el camino a recorrer. El pasaje de una concepción de planificación estática y alejada de la realidad a una concepción más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla, es fundamental para poder transitarlo.

Aprender y cambiar en entornos de incertidumbre

La idea de conducción de las instituciones, ligada sólo a la noción de jerarquía y sucesos lineales, sucumbe frente a las nuevas circunstancias de incertidumbre, turbulencias, a los profundos quiebres históricos, así como ante las veloces y reiteradas transformaciones. Ha cambiado también la concepción que concebía que una organización precisaba de varios niveles de jerarquía y control para desplegar proyectos y planes exitosos. Las estructuras de muchas organizaciones comienzan a revertir la tendencia de tener enormes pirámides jerárquicas en las que predominaban las relaciones verticales de subordinación. Tiempos de rápidos cambios exigen rápidas respuestas, cimentadas sobre re-creaciones del saber, múltiples e inteligentemente articuladas en el diseño de un producto o de un servicio. Las jerarquías reconcentradas y dueñas de todas las facultades de diseño y de todas las decisiones, es incapaz de responder con eficacia y eficiencia en la resolución de los actuales problemas. Las grandes pirámides incrementan costos de funcionamiento, y básicamente desconocen las competencias y los saberes específicos de los múltiples actores. La jerarquía no implica comunicación ni consenso.

El rediseño de las organizaciones se construye sobre otra plataforma: la valoración de una pluralidad de sujetos, incorporación de sus múltiples saberes, la consideración del aprendizaje sobre la misma organización como máximo designio, y la identificación y el despliegue de un futuro que oriente hacia dónde dirigirse. Es decir que la estructura llega a achataarse, se simplifica, lo que ofrece la posibilidad de redefinir el sentido de los roles y de las funciones de quienes trabajan en una organización. La identidad de los directivos y sus funciones dentro de la lógica burocrática tendía a priorizar y conservar el

funcionamiento tradicional; asimismo, el respeto a las reglas del juego instaladas intentaba reducir las discrepancias y optimizar los recursos, esto es, apuntaban al mantenimiento, en cierta manera, del statu quo. Su trabajo se orientaba sobre todo a las reformas menores, aquellas que exigen la resolución de una parte de las pequeñas crisis cotidianas mediante la adopción de medidas *urgentes*. Este directivo no era -en principio- un innovador de la institución escolar, sino un directivo con una concepción de administrador administrativista.

En los actuales contextos de acelerados cambios y de grandes dinamismos sociales y culturales, las organizaciones educativas -y específicamente cada una de las escuelas- se hallan forzadas ante un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o dejar de ser visibles o de ser referentes ante las múltiples demandas.

En estos contextos se necesitan nuevos estilos de dirección y supervisión: se trata del desafío del liderazgo, del cambio continuo y el aprendizaje sobre lo que hacemos en tiempos de incertidumbre. En ese sentido, ser directivo o supervisor ya no es conducir. La trama es otra, la complejidad también, en definitiva la esencia de sus acciones, es la aplicación en un presente de energía para modificar la incidencia del pasado en los objetivos futuros.

Ser directivo y supervisor

La dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o -más precisamente- transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía entendida como control desalentó el desarrollo del compromiso, la responsabilidad, y obstaculizó la comprensión, el trabajo creativo de casi todos, al tiempo que nunca concibió el trabajo en equipo. Coordinar no es una práctica restringida al mantenimiento del orden y del control.

Las premisas de los procesos de trabajo del modelo Taylorista y las del modelo burocrático se apoyaban en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de censurar el desarrollo de criterios propios y explícitos por parte del operador, privilegiando la organización centralizada, la planificación con detalle de los rituales, y las tareas individuales que se encadenaban a través de múltiples procesos de inspección y control. Para "administrar lo dado" se requieren ciertas certidumbres: de tecnologías, de mercados, de calidades, certidumbres con las que ya no contamos. Sacudidos por las fuertes transformaciones de los contextos sociales, políticos, productivos y tecnológicos que dibujan nuevas tensiones y desafíos; en contextos más complejos, dinámicos, exigentes y cambiantes, en tiempos turbulentos donde lo que se sabe no alcanza para comprometerse con decisión a impulsar y generar cambios, es necesario reconocer la necesidad de otras prácticas, saberes y competencias.

Ser directivo y supervisor es trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y es primordialmente, mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos.

Quien en estos tiempos se involucra como profesional de la educación, necesita hospedar el deseo de cambiar, así como el saber para llevarlo a cabo, y necesita de la paciencia casi infinita y activa para lograrlo. Es asomarse a la incertidumbre, y no ocultarla. Es descubrir en lo cotidiano la pasión por lo que se hace, es decisión, realización, reflexión,

enhebrado, sedimentación, evaluación y balance. Gestión y liderazgo articulan las acciones constantes y urgentes, con las prioridades y elecciones de largo plazo cuando de dirección y de supervisión de escuelas se trata. Esto implica trabajar en el presente, reconociendo un pasado, pero apuntando a un futuro de mejora sustentable, trabajando por una *vida escolar rica y poderosa para formar a todos los estudiantes de la institución*.

Ahora bien, si las escuelas son instituciones de enseñanza, habría que preguntarse ¿cómo aprenden las escuelas a ser mejor escuela? No indago sobre los aprendizajes que tiene que realizar cada uno de los profesionales por su cuenta, fuera de la institución, sino sobre los aprendizajes de carácter colegiado, realizados en el desarrollo de la práctica; me refiero a los aprendizajes institucionales que, si bien requieren los de cada uno de los miembros que la integran, no se limitan a ellos. Ya no se trata sólo de que cada docente aprenda sino de que *aprenda la escuela como institución*. Por lo que es urgente considerar otras cuestiones fundamentales: si no hay *tiempo y espacio para aprender juntos a hacer escuela*, los valores sobre los que sustenta el trabajo de formar jóvenes y niños, quedan a la deriva o caerán a su suerte, y esto hace difícil formar niños y jóvenes. Se requiere de una cultura de trabajo que valore la conciencia, la reflexión, la coherencia, la invención o la creatividad sincera, así como la capacidad de seguir aprendiendo a ser docente de los *actuales estudiantes*. Y para ello hacen falta *tiempos y espacios sistemáticos para orientar la forma de hacer escuela* y los valores que la sustentan.

A diferencia de lo que el sistema escolar tradicional esperaba de las escuelas, que cumplan con lo establecido, que pongan en práctica los saberes instituidos acerca de cómo actuar, que obedezcan... la institución escolar que hoy día puede lograr mejores resultados, es aquella que sabe preguntarse, que problematiza su realidad, que se cuestiona inteligentemente y, a partir de allí, puede buscar alternativas de solución. En este sentido, una escuela que avanza y aprende es una escuela que transforma las prácticas ritualizadas y estereotipadas -cuando advierte que las mismas no dan respuesta a los problemas que identifica-, por otras más efectivas incluyendo su propio aprendizaje.

AVANZAR EN GOBERNABILIDAD PEDAGOGICA

Para lograr este cambio que se viene concibiendo, será preciso que trabajemos juntos para lograrlo: las distintas instancias y niveles del sistema educativo: secretarías de educación, funcionarios dirigentes, equipos de supervisión que actúen como reales apoyos muy cercano a las escuelas, para asesorarlas y brindarles orientación oportuna y profesionalizante, de acuerdo a sus necesidades y respaldarlas ante los problemas contingentes, y así orientarlos hacia la mejora continua de la enseñanza y del aprendizaje.

Habrà que generar una *acción integral para apoyar escuelas y elevar su ambición de ser más autónomas e interdependientes* de su entorno y más atentas a los desafíos que tiene que enfrentar. Habrà que habilitar culturas democráticas en la participación de los sujetos, que se abran al juego de nuevas perspectivas de interacción con otros actores profesionales. Para ello es condición intervenir en la globalidad de las situaciones institucionales, recuperando la intencionalidad pedagógica y educativa e incorpore a su vez, a los sujetos de la acción educativa como *protagonistas del cambio educativo*.

En ese sentido, ha cobrado importancia dentro del campo de la educación, la noción de *governabilidad*. Este concepto hace referencia al:

“conjunto de medidas y de dinámicas sociales que se desencadenan en un marco democrático y de amplia participación social cuando se busca asegurar que el sistema educativo se organice y funcione de un modo eficaz y eficiente para lograr los objetivos y las metas políticamente establecidas” (A. Rivas 2004:82)

Esta gobernabilidad remite a lógicas de trabajo más horizontales e interactivas, desde una perspectiva que contempla la complejidad de las actuales funciones de los diversos actores educativos y de las propias escuelas.

La potencia de apoyo de los diversos *niveles* se amplía cuando se asume esta *governabilidad educativa en cada institución* y cuando docente –en sentido extenso- se asume personal y profesionalmente como actor estratégico, con capacidad de imprimir direccionalidad y sentido al cambio que es su reto fundamental.

Para ello, si nos focalizamos en este trabajo con directivos y supervisores tendrán que considerar integralmente la escuela y la zona e intervenir de manera global en cada una de las acciones que se realicen. La noción de gobernabilidad implica asimismo el reconocimiento y utilización de estos protagonistas de asumir el poder de elección y de acción para mejorar las cosas; el poder de impulsar y ayudar a los equipos docentes a transformar con la red de profesionales que entrelaza su zona en organizaciones educativas con capacidad de seguir aprendiendo permanentemente.

Vale la pena revisar, ahora las potencialidades no exploradas en las prácticas de la dirección de escuelas que promoverían desarrollo profesional, mayor autonomía y criterio que logren más aprendizajes. La cultura de trabajo de raíces burocráticas, racionalista y mecanicista nos ha llevado a creer muchas veces, que es suficiente con elaborar objetivos y programas para desempeñar una buena gestión; por lo que la comprensión de los fines de los proyectos por parte de los numerosos actores que participan en la gestión no fue ni logrará ser un proceso axiomático ni hay posibilidad alguna de adhesión inmediata. El liderazgo asume el complejo desafío de convocar a participar a los docentes en equipo y en extensas redes de trabajo orientadas *por el desafío moral de influir positivamente en la vida de los estudiantes, en el decir de M. Fullan (1993:16)*.

Para que las instituciones sean eficaces requieren de liderazgo y de gestión fértiles. En el actual mundo dinámico se requiere de liderazgo que ponga en tela de juicio el estado de

las cosas, que desarrolle visiones de futuro, e inspire a los integrantes de los equipo a lograrlos; así como también se requiere, que la gestión tenga planes claros de acción, cuente con estructuras eficientes y asesore y evalúe las prácticas que se realizan.

La centralidad de lo pedagógico constituye su rasgo fundamental en la actual gestión de las escuelas, esto significa asumir desde el conjunto de los actores institucionales, la responsabilidad de garantizar aprendizajes para todos con equidad, calidad, pertinencia y en función de esta meta, establecer una plan de acción que nuclea a la institución toda, con vistas a una mejora en los aprendizajes. La gestión estratégica consiste en la puesta en marcha de una racionalidad creativa que preside la labor cotidiana. Por lo tanto, llega a ser un proceso práctico, de elaboración y toma de decisiones que guía la acción diaria en función de metas y objetivos claros. Sin profundizar en esto, puede decirse que toda práctica de gestión implica una combinatoria dosificada de una ecuación previsor y sabia que se nutre de la anticipación constante del futuro. Sin gestión centrada en lo pedagógico, no hay posibilidad de liderazgo y cambio. Y es en función del juego de interacción entre el pasado, presente y futuro de la institución se plantea un proyecto focalizado en la realidad y ajustado al contexto, rasgo en el cual radica su carácter estratégico. Este posicionamiento colabora con un mejor ejercicio cotidiano de la gestión, que a veces, no deja tiempo para la previsión, demandando toda la energía para la resolución de problemas urgentes, la satisfacción de las necesidades inmediatas y el cumplimiento de las normas burocráticas.

Gestión y liderazgo pueden llegar a confundirse muchas veces, pero, si la gestión se ocupa de la coherencia, el orden y la congruencia con la planeación formal, el diseño de las estructuras organizacionales y con la comparación de los resultados con los planes de acción; el liderazgo se refiere a las formas de movilizar el cambio en pos de una calidad en los resultados y a los procesos para lograrlos, el liderazgo inspira visión de futuro para orientar el cambio y superar los obstáculos. El liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas. Sergiovanni, (citado en Day Christopher, May Carol, Whitaker Patrick, 2002:101) afirman:

“El corazón del liderazgo tiene que ver con lo que una persona cree, valora, sueña y se compromete con (...): la cabeza del liderazgo tiene que ver con las teorías sobre la práctica que cada uno ha desarrollado a lo largo del tiempo, y con nuestra capacidad para reflexionar sobre ello... (y actuar apropiadamente en)... situaciones con las que nos enfrentamos a la luz de estas teorías...; la mano del liderazgo tiene que ver con las acciones que llevamos a cabo, las decisiones que tomamos, las conductas de liderazgo y de gestión que utilizamos cuando nuestras estrategias se institucionalizan”

Muy probablemente, el mayor enemigo de los procesos de transformación sea la complacencia que encubre frustración y descreimiento en las potencialidades de la acción colectiva y en el fondo en las propias potencialidades. por esta razón, la visión tiene posibilidad de descubrir y develar el fracaso, la ineficiencia, el derroche y la mediocridad. La visión es de alguna manera una utopía, es un escenario de futuro posible altamente deseable. En este sentido, el liderazgo colabora a crear una nueva realidad deseada a partir de la comunicación de esa visión de futuro, orientando a los actores hacia ese escenario. Sin embargo, lo central de esta visión como foco del liderazgo es que comunica y propicia el cambio, su potencialidad es convocar. La visión es un mensaje que redefine la naturaleza de los asuntos fundamentales, los que son incompatibles con el estado actual de la situación educativa. Vuelve a plantearse el qué y para qué. Se auto-postula como crítica de las realidades y de las mentalidades, se propone cuestionar los

niveles de complacencia e indiferencia predominantes frente a las oportunidades socialmente disponibles a las potencialidades humanas no desarrolladas.

¿Qué moviliza a cambiar el miedo o la aspiración?

En una organización que aprende, el liderazgo enlaza el cambio o le da oportunidad cuando comienza con lo que se denomina el *principio de la tensión creativa*. Varios son los autores que nos vienen advirtiendo en esta temática: Peter Senge, Michael Fullan, Andy Hargreaves, Fredy Kofman, Ernesto Gore, entre otros. La tensión creativa surge cuando se identifica claramente dónde se quiere o se desea estar, la “visión” deseada, la cual se contrapone con la “realidad actual o presente”. Los individuos, grupos y organizaciones aprendientes, al trabajar con la tensión creativa, aprenden a usar la energía que en ella se genera –y a ponerla en uso- para movilizar la realidad existente, hacia sus visiones de futuro. Sin visión de futuro no hay tensión creativa, pero a su vez, la tensión creativa no puede nacer simplemente de la realidad actual, no alcanzan todos los análisis posibles para concebir una visión.

La visión es la anticipación del futuro que deseamos y que vamos a esforzarnos por alcanzar, cuando queremos conocer y cambiar la visión se convierte en una pregunta y las preguntas vitales y reales atraen el afán de saber, y de perseguir el rastro de las soluciones. En este sentido, la visión -como todo proyecto- tiene que portar tal como propone José Antonio Marina (2000: 21):

“deseos decididos.....(que) incluyen un plan de acción. Este ha sido uno de los grandes logros de la inteligencia humana: prever lo que va a suceder, dirigir la acción con arreglo a una meta pensada, evaluada, decidida...la inteligencia es la facultad del despegue y de la liberación...Nos permite ir más allá de lo dado, más allá de nuestras limitaciones... la inteligencia resuelta, la que avanza con resolución...Esta capacidad para pensar en cosas que podrían existir, pero que aún no existen, nos permite descubrir o inventar posibilidades...la realidad no está decidida del todo. Está aguardando que acabemos de definirla...Todo está, todos estamos, a la espera de nuestra decisión. Apoyándonos en las cosas dadas vamos más allá de las cosas dadas...las cosas adquieren propiedades nuevas cuando vamos hacia ellas con nuevos proyectos”.

Son muchos los directores y supervisores con experiencia que fracasan y no avanzan porque sitúan al análisis de las situaciones en lugar de apoyarse en la visión de futuro; y permanecen en ese análisis aplastando cualquier posibilidad de transformación. Piensan que con sólo entender la realidad actual, la gente se va a motivar para cambiar. Por lo que, rápidamente se decepcionan cuando descubren que la gente resiste los cambios necesarios para modificar la realidad problemática. No alcanzan a advertir de donde surge cierta *energía vital* para la transformación de la realidad y cómo ponerla en circulación para el aprendizaje transformador. La energía que surge de *evidenciar una brecha* importante de calidad entre la visión de futuro o de mejoramiento, al comparada con la realidad presente o actual.

Por lo que es importante insistir, que la tensión creativa no puede tener su único origen en la visión; exige también un buen retrato de la realidad actual. La visión requiere comprender la realidad actual para descongelar lo reactivo, la complacencia y provocar el desarrollo de la creatividad. Este principio de la tensión creativa muestra que *un cuadro de la realidad actual es tan importante como la imagen impulsora de un futuro deseado*.

Ahora bien, el problema abordado por la tensión creativa puede atenderse de dos formas: subiendo la realidad actual hasta la altura de la visión de mejoramiento, o bajando la visión hasta la realidad actual, lo que es igual a dejar las cosas como están. Lo que muestran diversos autores, *es que la energía para el cambio proviene del arrojo y el deseo por salir de una situación o aspecto indeseable o insatisfactorio de la realidad actual*, por lo que en la tensión creativa la energía para el cambio mana de la visión de futuro de lo que queremos crear confrontada con la realidad actual que no alcanza y llega a frustrar. Es en este proceso que impulsa la tensión creativa donde la motivación intrínseca del sujeto contribuye a generar y liberar sentido, compromiso y voluntad para modificar las cosas aprendiendo; el aprendizaje de carácter generativo, de reinvención, de riegos nuevos que se asumen que llegan al podio de los desempeños.

Desde esta perspectiva, las personas y las organizaciones no se sienten sólo motivadas al cambio cuando los problemas los obligan, este modelo que se agota prontamente cuando los problemas dejan de ser muy urgentes e inexcusables, y que lleva igualmente a una gran pérdida de calidad y una cultura aplastante hacia el cambio. Más bien estamos proponiendo utilizar la visión de futuro como una anticipación del futuro que se desea y que vamos a procurar conseguir, así la visión el proyecto se convierte en una interpelación, en genuinas interrogaciones, que jalen el afán de saber y cambiar. Con esta visión que implica un proyecto, buscaremos desde las practicas de liderazgo que sean más que deseos decididos, buscaremos que envuelvan una cultura de trabajo que habilita un *plan de acción compartido*. Este será un logro de la inteligencia compartida, prever juntos lo que queremos que suceda y orientar la acción, la meta pensada, evaluada, resuelta. Es esta destreza la que posibilita contemplar y reorganizar nuestro mundo de modo diferente, con significados inéditos y nuevos en la realidad. Esta capacidad para pensar en cosas que podrían existir, pero que aún no existen, nos permite descubrir o inventar *posibilidades*. No nos contentamos con aceptar lo que hay. No nos basta con conocer o tener lo que hay y es esta insatisfacción la que nos pone en movimiento. La visión como proyecto actúa taladrando la realidad y ampliándola lo más posible. Apoyándonos en lo dado intentamos ir más allá de las situaciones dadas. En el decir de José Antonio Marina (2002: 42):

“Nuestros proyectos, nuestras necesidades, nuestras aspiraciones chocan contra la realidad. Unas veces podremos, o deberemos, cambiar nuestras metas, pero en otras ocasiones habrá que cambiar la realidad. Los griegos tenían una palabra aún más dramática para designar estas situaciones. Las llamaban “aporías”, lo que no deja ni un poro por donde pasar. Lo intransitable. La inteligencia ha de entrar en acción para buscar una salida, una solución, una posibilidad”.....“no podemos separar la inteligencia de la acción, de los sentimientos, de la voluntad, del empeño.....La valentía, la decisión, el ánimo forman parte de la inteligencia humana”

Para convocar a otros a cambiar y cambiar nosotros mismos, para realizar acciones de mejora y de transformación será preciso entonces considerar los siguientes principios de trabajo:

1. Identificar la realidad insatisfactoria, a partir de descubrir la diferencia entre lo que existe y lo que se quiere experimentar en un futuro.
2. Plantear la visión de futuro deseado, que es inventar para que se modifique lo que ocurre y es insatisfactorio.
3. Estimular la responsabilidad de los protagonistas para orientar la acción hacia esa visión.

4. Ponerlo en práctica, realizarlo, y
5. Reflexionar observando las consecuencias y los impactos de la solución probada.
6. Y sin duda, continuar.....y continuar, y continuarcontinuar....

Y aquí habrá que ampliar la concepción de conocimiento y aprendizaje no restringida a saber más, sino como *potencia de alcanzar los resultados que se desean*. Claro que esto supone entonces, asumir con conciencia lo que no se sabe, habilitar la existencia de esa brecha, y darse cuenta de ese no saber explícitamente, declararlo sin pudor y sin riesgos, porque esta es la única manera de comprometerse con nuevos aprendizajes y exploraciones. El liderazgo moviliza la aspiración, que a su vez, pone en movimiento la capacidad de acción conjunta, y éste la comprensión, el sentido, y el compromiso.

La escuela como comunidad de aprendizaje crece desde la experiencia acumulada al servicio del aprendizaje. En una escuela que avanza aprenden tanto los alumnos como los docentes. La institución en su conjunto, capta la realidad, encontrando formas de acción que son beneficiosas para el logro de sus objetivos. Hoy día, el aprendizaje es el propio cambio. Es en este sentido que la institución misma aprende. Así, en el día a día, eleva su capacidad de generar experiencias enriquecidas de trabajo para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, dado que éste es el verdadero sentido del cambio y la mejora en educación.

La supervisión que asesora y acompaña

La reestructuración del sistema educativo a partir de la descentralización ante las realidades complejas, inciertas y ambiguas que fueron planteadas más arriba, llevan a ocuparse del rol y la profesionalidad de los equipos de supervisión como eje destacado de la agenda educativa. Investigaciones realizadas en México y otras investigaciones en el mundo ponen en evidencia transformaciones del oficio de supervisión educativa, marcando la transición hacia enfoques de competencias y desempeño ampliados que se proponen incidir en cambios que produzcan mejora en las instituciones educativas.

Transitar de la lógica del control a consensuar pautas de desempeño centrados en asesorar-orientar-respaldar a los planteles escolares implica asumir otras competencias que atienden la complejidad que resulta hoy resolver los problemas educativos. El nivel intermedio de gestión de los sistemas educativos es designado en los diferentes países a través de distintos términos: *supervisión, inspección o distrito*.

Destaca Michael Fullan (2001 : 189) en *Los nuevos significados del cambio en la educación*, y en relación específicamente a la supervisión:

“Si el distrito –o lo que es lo mismo, la supervisión- no promueve las comunidades profesionales de aprendizaje de forma deliberada, las socava por defecto. Ahora sabemos que las escuelas no se desarrollarán si se abandonan a su suerte.....y resulta evidente que si un distrito es parte de un sistema puede jugar un papel crucial en él, de nuevo, para bien o para mal”

Entre las fortalezas visibles en los integrantes de los equipos de supervisión que la conceptualizan como asesoría, se destacan:

- Disposición para trabajar con los directores; ofreciéndoles datos específicos sobre la situación de la escuela; estos datos se discutían con ellos y llegaban a

establecer niveles de aspiración para luego utilizarlos con metodologías no invasivas y con procedimientos reconocidos por toda la comunidad. También observaron la presencia de actitudes de respeto hacia el criterio de los directores y el personal de la escuela.

- Capacidad de reconocer el buen funcionamiento de un centro escolar y no sólo sus errores, a la vez que, demuestran capacidad para interpretar datos e identificar debilidades y fortalezas.
- Trabajan por el desarrollo de culturas colaborativas y reconocen la importancia de tratar cada escuela como específica, sin recetas iguales para todas.
- Orientan el cambio paso a paso para que sea profundo aun en circunstancias complejas. Alientan el cambio para que llegue a ser realidad.
- Gran capacidad de comunicación, apertura a la escucha, y simultáneamente abren espacios a pedidos y demandas.
- Reconocimiento de que su función es colaborar con la escuela, con sus directivos, con sus docentes a generar más y mejores aprendizajes para los estudiantes en los aspectos curriculares, en los aspectos ligados a la misma vida escolar, y a la textura de coherencia ética que la misma conlleva.
- Garantizan un plan de apoyo organizado y sistemático para la mejora.
- Establecen y comparten un sistema de información destinado a identificar problemas de las escuelas de su zona de trabajo.
- Establecen previsiones temporales realistas para el desarrollo de la innovación y ofrece ayuda comprensiva, apoyan a los diferentes actores, sosteniéndola a lo largo del tiempo.
- Conciben la escuela como espacios de trabajo y, su vez, como espacios de formación de los profesores,
- Y en este escenario, la supervisión para la mejora de la educación comienza a ser posible para ellos mismos.

El trabajo de quienes se desempeñen en funciones de asesoramiento, asistencia y apoyo a los procesos de desarrollo requiere ciertas habilidades colectivas orientadas hacia y desde la práctica de los docentes, e involucra un claro compromiso moral y ético con la mejora del servicio de educación pública.

Desmontar el paradigma del control

Para avanzar, hace falta que se habilite la confianza, la escucha, el respeto, la colegialidad. Esto requiere inhabilitar el sistema basado en el control. El sistema educativo con base en el modelo burocrático de organizar rutinas y prácticas de trabajo requirió de la supervisión, es decir, por un lado, actividades ligadas a la “obediencia debida”, a acatar y, por otro, la fiscalización y el control, lo que generó:

- Supremacía de lo administrativo.
- Respuestas homogéneas a situaciones, problemas y asuntos diversos.
- Predominio por trabajar siempre sobre lo urgente.

- El cortoplacismo, lo instantáneo.
- Devaluación del criterio personal.
- Incompetencia para trabajar con otros.
- Acento en las anécdotas y no en los problemas.
- Ocultamiento de los conflictos, por ser inoportunos y porque no se ajustan al funcionamiento esperado.
- Falta de focalización en el apoyo a lo pedagógico.
- Sobrevaloración de la “visita” en la creencia de que esta resolvía por si sola la misión de la supervisión.
- Falta de devoluciones profesionalizantes.

Estos rasgos de las prácticas de trabajo, llevaron a la desvalorización del propio oficio de la inspección. La creencia de que sus acciones tenían poco impacto en el cambio, fue minando su potencia y llegó a sostener que nada puede hacerse desde su puesto de trabajo. Para superar estas huellas habrá que ser conciente y cambiar el imaginario acerca de que los problemas, se solucionan con una sola intervención. En todo caso, el cambio de aquella cultura de trabajo se realiza con intervenciones sistemáticas, sistémicas e integrales; concretado paulatinamente. Por otra parte, es necesario, superar lo anecdótico y no trabajar siempre sobre situaciones urgentes. De la superación del modelo de control, comienza a surgir una supervisión comprometida con la orientación y acompañamiento de los procesos de desarrollo educativo, una supervisión más que controlar, promueve el desarrollo de las personas y los colectivos escolares o de la zona o región escolar, lo que contribuye a que sean más dinámicos, las prácticas pedagógicas y los resultados académicos. La función de asesoría en supervisión de escuelas consiste en influir en la mejora de las escuelas, proporcionando ayuda y sostén en los procesos de toma de decisiones. Se trata de facilitar el aprendizaje con otras escuelas y otras instituciones sociales de la comunidad, de facilitar el acercamiento y el acceso a novedosos temas conceptuales acerca de las prácticas educativas.

Al reconocimiento y disminución de la carga administrativa de la supervisión, corresponde sumarle procesos de actualización más creativos y dinámicos; así mismo la utilización de los espacios de intercambio entre pares y la búsqueda de intercambio horizontal entre los cuadros técnicos de la administración y la supervisión. Con elaboraciones de este tipo puede incitarse la mejora de la supervisión escolar. En síntesis, la función de los equipos de supervisión es lograr organizaciones capaces de sobreponerse a los obstáculos, e identificar las amenazas en la incertidumbre. Así como enfrentar las oportunidades para lograr los resultados que se proponen. Para ello tendrá que conocer la particularidad de cada una de las escuelas -identificar sus dilemas, fortalezas, debilidades, cultura de trabajo, tipo de equipos o de problemas- de la zona o región para desarrollar *con* las escuelas estrategias pertinentes y diferenciadas según sus necesidades.

La profesionalización que se viene perfilando y los ámbitos mencionados más arriba habilita el reconocimiento de diversas funciones para los equipos de apoyo y supervisión, unas más conocidas que otras, a saber: educadores; orientadores-impulsores-asesores; informadores-comunicadores; gestores de medios y recursos; administradores de normativas jurídicas o de la normativa jurídica.

Estas funciones integradas articulan la política pedagógica y académica de la zona de supervisión con vistas a generar su gobernabilidad educativa centrada en el mejoramiento de los niveles de aprendizajes para todos. La supervisión es una unidad de orientación e

intermediación entre los distintos niveles jerárquicos del sistema; se presenta como un apoyo y respaldo en decisiones de vital importancia para el logro de la calidad educativa; busca el trabajo en colectivo para el desarrollo de programas conjuntos; su trabajo teórico-práctico se vincula al logro de su misión que se orienta al aprendizaje de los alumnos.

Así, la supervisión es una instancia de enlace o intermediación, enlaza el nivel macro de la educación, autoridades y políticas educativas, con directores y maestros en los centros escolares.

La supervisión como asesoría: una visión integral

La tarea de la supervisión es asesorar-orientar la labor de las escuelas, por ello es menester el desarrollo de competencias y saberes de esta profesión, lo cual permitirá lograr un trabajo colectivo con responsabilidad y compromiso entre los actores educativos y la comunidad. Interviene principalmente en cuatro dimensiones: pedagógica, comunitaria, de aprendizaje organizacional y administrativa. Concisamente, pueden mencionarse las siguientes fases o pautas a considerar por los equipos de supervisión para acompañar a las escuelas. Estas pautas para incorporar la supervisión como asesoría, no se plantean como recetas o prescripciones; tampoco son de forma alguna un mapa completo del recorrido de la práctica cotidiana. Sin embargo, pueden alentar y orientar los rumbos actuales de los equipos de supervisión, y pueden servir para alentar y generar su propio portafolio de prácticas valiosas. En este sentido, las prácticas de supervisión pueden organizarse en tres grandes fases etapas o momentos, (Pozner 2006) con vistas a habilitar el apoyo y la asesoría, a saber:

1. La fase a considerar antes del inicio;
2. La fase que contempla la entrada al colegio, el inicio de la relación de interacción así como el desarrollo de la asesoría; y
3. La fase más orientada o referida a la culminación de la asesoría, y la institucionalización del saber logrado en este período.

1. Antes del inicio

- Conozca a cada escuela de la zona, y reconozca qué podría incrementar o inhibir el aprendizaje individual o el de cada organización escolar en su zona. Estudie y reconozca el estadio y características de aprendizaje de cada escuela; identificando para cada escuela que tipo de asesoría le supondría aprendizaje o avance de su aprendizaje; imaginando qué requeriría cada escuela para avanzar, considerando su heterogeneidad como los rasgos que tienen en común.
- Identifique el conjunto de escuelas, la cantidad de visitas previstas posibles en el año, organice la agenda según la intencionalidad y el carácter de cada una. Prepare el calendario de vistas a presentar a los directivos escolares. Reconozca las herramientas de registro que utilizará; así como los guiones de las entrevistas, cuestionarios o de observación del centro y del aula. Valore las instancias de trabajo colectivos como los consejos de distrito, el consejo técnico escolar o los consejos técnicos de zona, según la denominación de cada país o nivel educativo o modalidad.
- Reconozca distintas estrategias para iniciar el acercamiento. Identifique –aunque sea provisoriamente- las áreas que requieren introducir cambios para su mejora y como chequeo de los inhibidores y promotores del aprendizaje en cada escuela. Revise la

base, sus aproximaciones y el sustento de su información. Estudie cuáles son las acciones que promueven el aprendizaje en asesoría a colegios.

- Reconozca la necesidad de generar relaciones de influencia mutua e imagine su repertorio de acciones para liderar su desarrollo. Identifique sus dificultades u obstáculos de aprendizaje para salirse del viejo rol. Es muy importante saber lo que se sabe y qué no se sabe. Cuando uno sabe lo que no sabe, sabe más. Genere acercamientos y vínculos de confianza que posibiliten iniciar procesos de mejora y favorecer el desarrollo de confianza y respeto mutuo: escuchar, indagar, observar, comprender, interpretar, etc.; estableciendo relaciones basadas en la comunicación abierta en la disposición a escuchar. Reconózcase como un colega crítico y propositivo, recuerde qué hubiera necesitado cuando usted era docente y no sabía qué o cómo mejorar. Estudie sobre balcanización, y sobre cómo actuar en casos de autocomplacencia o dificultad para salir del “anecdótico”. Indague cómo reconocer las prácticas en uso y el discurso sobre las prácticas; así como su coherencia o incoherencia. Reflexione sobre cómo reconocer las prácticas en uso.
- Indague sobre cómo valorar los recursos, necesidades y capacidades. Reflexione sobre cómo identificar los procesos de formación que se puedan requerir, y como tramitar su realización en caso de que sea necesario.
- Indague sobre las características de una comunicación asertiva desarrollada a través de distintos medios, con distintos públicos, adecuando sus mensajes para su comprensión.

2. Inicio y desarrollo

- Negocie y redefina en cada escuela qué necesitan, así como el modo de dar la asesoría. Lo que no quiere decir de ningún modo que usted no tenga autoridad y poder. Su poder devendrá de su capacidad de propuesta, acompañamiento, entrega y flexibilidad. La autoridad, no el autoritarismo, estará más vinculado a su saber hacer, y saber sobre lo que se hace; lo que estará vinculado a su propósito moral de querer hacer.
- Piense en el conjunto de condiciones para el iniciar un proceso de mejora, y llegue a un consenso con la escuela:
 - a. Establezca los criterios compartidos sobre horarios de reunión, uso de los espacios para el trabajo de cada uno de los equipos, etc.
 - b. Instituya en conjunto criterios sobre la circulación de la información, quién la difunde, a quién, cuándo, por qué medio, y para qué.
 - c. Cree los criterios de toma de decisiones acerca del proceso de mejora.
 - d. Constituya con ellos las dinámicas de intercambio, delegación, responsabilidad y cree las pautas de tiempo de seguimiento, revisión y evaluación.
 - e. Establezca conjuntamente los indicadores de avance o evaluación, si correspondiese.

- Potencie la autorrevisión crítica de la escuela e identificación de ámbitos de mejora y movilice saberes y experiencias no contemplados, propiciar el reconocimiento del propósito moral para liderar el reconocimiento del cambio deseado y posible de alcanzar y en qué plazo.
- Analice los problemas identificados; priorice de los problemas a atender; colabore en la búsqueda de alternativas de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción; identifique los recursos y pida la formación necesaria para encarar el plan; y planifique la acción a encarar.
- Genere los acuerdos institucionales para el logro del cambio buscado; la puesta en marcha y desarrollo del plan, la evaluación periódica y sistemáticamente del proceso.
- Genere en el equipo de apoyo y supervisión el repertorio de modalidades que dé cuenta de la evolución de procesos de mejora, considerando tanto los indicadores, como los estilos para la discusión y la autoevaluación. Identifiquen cómo generar intercambios fértiles entre escuelas similares o de características heterogéneas; reflexionando y trabajando en equipo con otros integrantes del equipo de supervisión de educación básica.

3. Institucionalización y cierre del proceso de mejora

- Finalice cooperativamente el plan encarado en conjunto en ese plazo. Institucionalice los aprendizajes logrados a partir del cambio, dando cuenta de los trayectos, los cambios a mitad del camino, porqué y para qué se realizaron.
- Dé a conocer a toda la comunidad escolar los aprendizajes recogidos, generando espacios de intercambio para compartir con otras escuelas y habilitando redes de intercambio. Estimule la generación de circuitos reflexivos sobre los procesos de mejora.
- Impulse intercambios entre equipos de dirección de escuelas o círculos de directivos. Estimule intercambios para dar a conocer lo realizado. Solicite que cada uno plantee sus problemas y cómo los resolvió.
- Participe y promueva la realización de *círculos de supervisores* para reconocer la potencia de las resoluciones alcanzadas por cada uno. Comparta aquello que no es posible aún resolver o encarar con éxito.
- Amplíe la participación de toda la comunidad escolar: niños, jóvenes, familias.

En definitiva, de lo que trata la supervisión de centros educativos en función asesora es de generar, e inspirada en el título del libro de Paulo Freire, *Pedagogía De La Autonomía*, contribuir a reconceptualizar y reconstruir las prácticas de supervisión para orientar, gestar y llevar a buen puerto a las escuelas para que desempeñen eficazmente su misión.

Por último para concluir sin cerrar estas reflexiones, es relevante marcar un aspecto no menor, en los actuales grandes cambios paradigmáticos, es el de incorporar y comunicar reglas de juego claras y reconocidas por la totalidad de la comunidad académica y de la comunidad escolar, esto exhorta a impulsar transformaciones legales y normativas que posibiliten las mudanzas organizacionales y de estructuras que se demandan. Sin olvidar de generar las condiciones necesarias para fortalecer la supervisión y los equipos de dirección de escuelas.

La responsabilidad que nos asigna este momento y salto evolutivo de los sistemas educativos demanda ser abultadamente claros, a la hora de considerar los requisitos para apuntar a una cultura profesional de los funcionarios públicos de los sistemas educativos. Alienta asimismo a no pensar en seguir depositando en los espacios de formación todo el esfuerzo a realizar. Habrá que reflexionar otras dimensiones de la búsqueda de la profesionalidad y la valorización de la cultura docente, como el desarrollo de políticas culturales que eleven los niveles de aspiración y de logros, los sistemas de incentivos, de salarios, revisar profundamente las condiciones de trabajo y la propia carrera profesional.

La nueva profesionalidad en la supervisión de la educación, incluye el desarrollo de competencias como la reflexión, creatividad, capacidad de decisión y acción, abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y capacidad de trabajar en equipo; a su vez estas deben ser capaces de transferirse y aplicarse a todas las situaciones, problemas y procesos de acción, es decir deben vincularse con su contexto e incluso con el desempeño colectivo de una profesión. Y convendrá considerar los puntos críticos que aparecen en el tránsito de modelos centralizados a otros más flexibles. Su identificación y análisis obliga a pensar la necesaria reconfiguración de los sistemas educativos, sin la cual las iniciativas de cambio pueden fracasar o paralizarse.

BIBLIOGRAFIA

ARGYRIS, CHRIS, **Como vencer las barreras organizativas**. Díaz de Santos. Madrid, 1993.

ATKINSON TERRY, CLAXTON GUY (eds.), **El profesor intuitivo**. Octaedro. Barcelona, 2002.

AXELROD ROBERT, **La complejidad de la cooperación. Modelos de cooperación y colaboración basados en los agentes**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2004.

BLEJMAR BERNARDO, **Gestionar es hacer que las cosas sucedan**, Buenos Aires, Novedades educativas, 2005.

BLOCK PETER, **El manager fortalecido. Pautas para desarrollar una conducta autónoma en la empresa**, Buenos Aires, Paidós, 1987.

BONAMI MICHEL, GARANT MICHEL (eds.), **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement**, Bélgica, De Boeck Université, 1996.

BRUNER JEROME, **La educación, puerta de la cultura**, Madrid, Visor Dis, 1997.

BURBULES, NICHOLAS C., **El diálogo en la enseñanza**, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI MIHALY, **Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención..** Paidós. Barcelona, 1998.

CHIFFRE DOMINIQUE, TEBOUL JACQUES, **La motivation et ses nouveaux outils. Des clés dynamiser une équipe**, Francia, ESF Éditeur, 1990.

CHRISTOPHER ELIZABETH, SMITH LARRY E., **Juegos para líderes. Actividades en equipo para formar excepcionales dirigentes empresariales**. Selector. México, 1991.

DABAS ELINA, NAJMANOVICH DENISE, **Una, dos, muchas redes: Itinerarios y afluentes del pensamiento y abordaje en redes**, Buenos Aires, , 2004, MIMEO.

DAY CHRISTOPHER, MAY CAROL, WHITAKER PATRICK, **Promoción del liderazgo en la educación primaria**, Editorial La Muralla, Madrid 2002.

DURAN DAVID, VIDAL VINYET, **Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria**. Graó, Barcelona, 2004.

ELBOJ SASO, C., PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I., SOLER GALLART, M., VALLS CAROL, R., **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. Graó. Barcelona, 2002.

FREIRE PAULO, **Pedagogía de la esperanza**, Buenos Aires, Siglo XXI, 1996.

FULLAN MICHAEL, **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.** Akal. Madrid, 1993.

FULLAN MICHAEL, **Los nuevos significados del cambio en educación.** Octaedro, Barcelona, 2001.

FULLAN MICHAEL, **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma**

FULLAN MICHAEL, **Liderar en una cultura de cambio.** Octaedro. Barcelona, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, **Educación y convivencia en la cultura global.** Morata. Madrid, 2002.

GREENE, MAXINE, **Liberar la imaginación.** Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Graó. Barcelona.

GRIÉGER PAUL, **Animar la comunidad escolar. Vivir y construir juntos,** Madrid, Narcea, 1990.

HARGREAVES ANDY (comp.), **Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador,** Buenos Aires, Amorrortu editores, 2003.

HARGREAVES ANDY, **Enseñar en la sociedad del conocimiento.** Octaedro. Barcelona, 2003.

HARGREAVES ANDY, **Profesorado, cultura y postmodernidad.** Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid, 1996.

HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S., MANNING, S., **Aprender a cambiar.** La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Octaedro. Barcelona, 2001.

HEIFETZ RONALD A., **Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles,** Barcelona, Editorial Paidós, 1997.

LANGER, ELLEN J., **La mente creativa.** Paidós. Barcelona, 1990.

LARROSA JORGE (Ed.), **Escuela, poder y subjetivación.** La Piqueta. Madrid, 1995.

MARINA JOSE ANTONIO, **El vuelo de la inteligencia,** Debolsillo, Random House Mondadori, Barcelona, 2005.

MARINA JOSE ANTONIO, **Aprender a vivir,** Ariel, Barcelona, 2004.

MEIRIEU PHILIPPE, **Referencias para un mundo sin referencias.** Graó. Barcelona, 2004.

MORIN EDGAR, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Nueva Visión. Buenos Aires, 2001.

PÉREZ GÓMEZ A. I., **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata. Madrid, 1998.

ERKINS DAVID, **La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. Gedisa. Barcelona, 1995.

PERRENOUD PHILIPPE, **Diez nuevas competencias para enseñar**. Graó. Barcelona, 2004.

POZNER de WEINBERG PILAR, **El directivo como gestor de aprendizajes escolares**. Aique. Buenos Aires, 2005.

POZNER PILAR (Coord.), **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**, Buenos Aires, INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN-Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2000.

POZNER PILAR (Coord.), **La supervisión de educación básica: impulsar mejora continua**. OEI-AFSEDF, México, D.F., México, 2006.

----- *La profesionalización des fonctions des personnels d'encadrement des systèmes éducatifs en Amérique Latine en Piloter les Systemes Educatives en Evolution*, Poitiers-France, 1998.

RIVAS AXEL, **Gobernar la educación**. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Granica. Buenos Aires, 2004.

SEB-DGEI, *Carpeta del supervisor 2004-2005*, México, SEP-DGSEI, 2004.

SEB/DGDGIE. *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*, México, Cuaderno de gestión escolar N° 1, julio 2006.

SÖDERQVIST JAN, BARD ALEXANDER, **La netocracia. El nuevo poder en la red y la vida después del capitalismo**. Pearson Educación. Madrid, 2002.

STOLL, LOUISE, FINK DEAN, **Para cambiar nuestras escuelas**. Reunir la eficacia y la mejora. Octaedro. Barcelona, 1999.

ZMUDA A, KUKLIS R. KLINE E. **Escuelas en transformación, Hacia una cultura de la mejora continua**, Paidós, Argentina, 2006.