





# **Casa abierta al tiempo**

**Universidad Autónoma Metropolitana**

**Unidad Xochimilco**

**División Ciencias Sociales y Humanidades**

**Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión Institucional y de Supervisión Escolar: los Centros de Desarrollo Educativo en Yucatán como estrategia de transformación de la supervisión escolar con un enfoque regional. Informe de trabajo para la Idónea Comunicación de Resultados**

**Que para obtener el grado de**

**Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Presenta:**

**Álvaro Martín Vázquez Leyva**

**Director de tesis:**

**Dra. Giovanna Valenti Nigrini**

**México, D. F., 11 de diciembre de 2012**

**Director de tesis:**

**Dra. Giovanna Valenti Nigrini**

**Sinodales:**

**Dra. Giovanna Valenti Nigrini**

**Dra. Janette Góngora Soberanes**

**Mtra. María Guadalupe Gómez Malagón**

## DEDICATORIA

A mi madre y abuela, por su ejemplo de amor  
y de entrega.

A mi hermano, por su perseverancia y  
constancia en todo momento.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a las siguientes instancias institucionales y personas que me brindaron su apoyo para la culminación de mi trayectoria académica en esta digna institución universitaria:

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo de beca que me permitió cursar la maestría en el tiempo establecido.

Igualmente, a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y al Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal (ICyTDF) por la beca otorgada que me permitió concluir con la idónea comunicación de resultados y los trámites relacionados para sustentar y aprobar el examen de grado de esta maestría.

Mi entero agradecimiento especial a mi tutora de tesis, la doctora Giovanna Valenti. Su gran apoyo, asesoría, consejos, motivación y tiempo compartido me permitieron vivir esta experiencia en este proyecto para mi formación profesional y para la culminación de esta etapa de mi carrera profesional.

A mis lectoras y sinodales la doctora Janette Góngora, y la maestra María Guadalupe Malagón, por sus apreciables y pertinentes observaciones y correcciones teóricas-metodológicas para llevar a cabo esta tesis.

A las doctoras Giovanna Valenti y Fabiola Escárzaga, a los doctores Antonio Rosique y Alberto Padilla, y al maestro Jorge Alsina, por su confianza y apoyo en los momentos en que su profesionalismo y experiencia académica fue necesaria para impulsar mi trayectoria en este posgrado.

A los académicos de cuyos conocimientos y actitudes fueron imperativos éticos ejemplares; en especial a mi amigo y profesor doctor Hugo Sáenz, de cuyas asesorías y consejos enaltecen el espíritu por aprender de todo estudiante.

Al personal de la actual coordinación de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la UAM Xochimilco, por el apoyo administrativo brindado.

Agradezco también a las autoridades y equipo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica por compartirme sus experiencias y opiniones del proyecto durante las reuniones con los equipos técnicos estatales en Yucatán.

A las supervisoras, supervisores y asesores pedagógicos del estado de Yucatán participantes del Diplomado Gestión e Innovación para el Desarrollo Educativo, impartido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México, por darme su hospitalidad, experiencias y conocimientos para la elaboración de este trabajo.

Finalmente, agradezco también a mis compañeras y compañeros de maestría turno vespertino que han sido parte de este camino, acompañando los momentos difíciles y compartiendo los momentos de alegría.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	3
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	8
<b>Construcción del objeto de estudio</b> .....	8
1.2) Justificación del trabajo. Objetivo general y específicos .....	19
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos.....	20
1.3) Otras preguntas principales .....	21
<b>CAPÍTULO 2)</b> .....	22
<b>Teoría y metodología</b> .....	22
2.1) El método: estrategia de abordaje al objeto de estudio .....	22
2.2) Conceptos básicos. Elementos mínimos de la planeación regional educativa .....	24
<b>CAPÍTULO 3)</b> .....	39
<b>El proyecto y modelo</b> .....	39
3.1) Descripción del proyecto. Componentes, estrategia y fases de implementación .....	39
3.2) Problemática .....	40
3.3) Objetivo general del proyecto .....	42
3.4) Objetivos particulares .....	43
3.5) Estrategia general: los CEDE .....	43
3.6) Esquema de colaboración entre actores involucrados.....	50
3.7) Fases de la implementación del proyecto .....	53
3.8) Productos Académicos del Proyecto .....	53
<b>CAPÍTULO 4)</b> .....	57
<b>El estudio de caso</b> .....	57
4.1) Elementos contextuales: Caracterización del sistema educativo básico de Yucatán .....	57
4.2) Aspectos geográficos y de marginalidad .....	57
4.3) Situación de la educación básica en la entidad .....	59
4.4) Stock de profesionales educativos .....	64
4.5) Estructura organizativa .....	74

4.6) Centros Escolares .....	75
4.7) Desempeño en la gestión administrativa .....	76
4.8) Consejos escolares y Asociaciones de padres de familia.....	82
<b>5) LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO .....</b>	<b>83</b>
5.1) El proceso.....	83
5.2) Cambios para la adaptación del MGR.....	85
5.3) Localización y re zonificación de las zonas escolares .....	86
<b>6) TESTIMONIOS Y ANÁLISIS .....</b>	<b>89</b>
6.1) El liderazgo: factor para la mejora educativa .....	89
6.2) Percepción de los CEDE: entre el espacio físico y la unidad orgánica.....	91
6.3) Gestión educativa: retos en el corto plazo .....	96
<b>CAPÍTULO 5):.....</b>	<b>98</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>98</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>105</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>109</b>





## **RESUMEN**

El informe da cuenta del proceso de implementación del Modelo de Gestión Regional para la desconcentración y descentralización de los servicios educativos del estado de Yucatán, como parte del proyecto Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica. A través de entrevistas a una muestra representativa de supervisores escolares del sistema educativo básico de Yucatán, se obtuvo información sobre la manera en que perciben los cambios en diferentes dimensiones. Los resultados revelan los alcances y límites del modelo, y constituyen una propuesta innovadora de gestión institucional y de organización del trabajo de la supervisión escolar.

Conceptos clave: Gestión institucional, regionalización educativa, territorio, supervisión escolar, planeación estratégica.

## **ABSTRACT**

The report notes the process of implementing the regional management model for devolution and decentralization of education services in the state of Yucatan, as part of the Institutional Strengthening Management and School Supervision driven by the Under Secretariat of Basic Education. Through interviews with a representative sample of school supervisors Yucatan basic education system, information was obtained on the way they perceive the changes in different dimensions. The results reveal the scope and limits of the model, being an input to the state education agenda and improving decision making in education policy.

Key concepts: Institutional management, educational regionalization, territory, school supervision, strategic planning.

## INTRODUCCIÓN

El federalismo y la articulación de la educación básica han sido una preocupación y demanda de los diferentes actores relacionados con el quehacer educativo nacional. Para atender las necesidades educativas específicas de cada contexto estatal, la descentralización y desconcentración de los servicios educativos ha tenido como eje en los últimos años a la gestión institucional.

Para una reorganización equilibrada del sistema educativo básico, la gestión institucional surge en el horizonte de las autoridades educativas como línea estratégica de orientación de la política educativa dirigida a introducir mejoras en el modo de coordinación entre las distintas instancias y niveles de las relaciones entre la federación y los sistemas educativos estatales.

De este modo, al tener como base el Acuerdo Nacional para la Educación Básica, la gestión institucional ha abierto la participación de iniciativas estatales que den cuenta de innovaciones educativas propias que contribuyen a reforzar estas relaciones en este marco de gestión institucional.

En 2009, el estado de Aguascalientes impulsó una propuesta de *Modelo de Gestión Regional* (MGR) de sus servicios educativos mediante una estrategia intermedia denominada *Centros de Desarrollo Educativo* (CEDE), que articula ambos niveles de gobierno federal y estatal, y teniendo como figura operativa a las funciones de la supervisión escolar en sus diferentes niveles y modalidades educativos. Una de las aportaciones de esta propuesta innovadora de modelo de gestión institucional, es el reconocer a la supervisión escolar como actor estratégico intermediario entre los niveles macro y micro del sistema educativo básico nacional.

A poco más de tres años, esta experiencia ha adquirido el estatus de *Proyecto* dentro del marco de las acciones del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) de la Secretaría de Educación Pública, y a través del cual, el Proyecto ha sido coordinado y gestionado por la Dirección General de Innovación Educativa de la

Subsecretaría de Educación Básica, y desde entonces se ha impactado en varios sistemas educativos estatales del país.

Como aspecto fundamental del Proyecto y MGR es la reorganización de las zonas escolares estatales mediante criterios de planeación estratégica regional que permita focalizar aquellas zonas y escuelas con bajos logros educativos a nivel básico, para sí gestionar y diseñar mejores estrategias de articulación entre políticas, programas, recursos y materiales que eleven la calidad y equidad educativas de estas regiones desde una perspectiva local. De ahí la importancia de identificar previamente los déficits y obstáculos en la supervisión escolar como punto intermedio que promueve y articula los niveles macro y micro del sistema educativo básico.

Dado que la regionalización educativa no ha sido suficientemente promovida en nuestro país como política educativa, es necesario dar cuenta de las formas y características que ha tomado la implementación del modelo y proyecto en cada entidad estatal participante. De ello depende obtener información sobre los obstáculos, avances, debilidades y desafíos a superar para la mejora de la toma de decisiones de las autoridades educativas estatales y federales, así como una mejor coordinación a futuro del desarrollo del modelo en el resto de los estados.

El estudio de caso del estado de Yucatán, abrió la oportunidad de examinar las necesidades, desafíos y perspectivas que los actores de su sistema educativo básico encuentran en el MGR, en la gestión institucional y en la reorganización de sus formas de trabajo en los Centros de Desarrollo Educativo, en contraste con sus experiencias, propuestas y aportaciones desarrolladas en sus prácticas cotidianas; principalmente, aquellas referidas a la supervisión escolar.

Es así como el presente trabajo de investigación busca dar cuenta de la experiencia del proceso de implementación del Modelo de Gestión Regional en el estado de Yucatán desde las narrativas de los sujetos educativos participantes, a fin de determinar la manera en que éstos perciben, traducen y adaptan los diferentes componentes y etapas del modelo en relación con sus experiencias,

prácticas y racionalidades locales con las que adquieren sentido y significado las diversas políticas y programas del sistema educativo básico nacional.

Para dar cumplimiento al propósito general anterior, la investigación se estructura en el modo siguiente:

El primer capítulo describe la problemática que desde la perspectiva de las autoridades educativas federales se busca solucionar a través de la propuesta del modelo. Se plantea también la construcción del objeto de estudio, las razones, importancia y relevancia del mismo, así como la justificación y los objetivos.

El segundo apartado, da cuenta de la necesidad e importancia de un marco conceptual y analítico que permita la reflexión sobre estos conceptos-clave que deben orientar al proyecto, tales como gestión institucional y regionalización, así como la propuesta de ejes de reflexión sobre la importancia actual de considerar a la planeación regional educativa como estrategia amplia de la gestión. Asimismo, se expone la metodología y estrategia de abordaje a los sujetos participantes, ordenada en dimensiones para su posterior análisis.

En lo que corresponde al tercer capítulo, se describe de manera amplia el proyecto que da pie al Modelo de Gestión Regional. Sus objetivos, componentes, elementos, niveles y fases permiten dimensionar el alcance de los cambios educativos involucrados para el cumplimiento de los objetivos.

Caracterizar el contexto regional y educativo del estado de Yucatán fue primordial para observar las necesidades y demandas a las que la implementación del MGR enfrentó. De ello trató ampliamente el capítulo cuatro, en el que además se abordó directamente la percepción de los participantes a través de los principales testimonios.

En el último capítulo, se plantean las reflexiones finales del análisis estructuradas en dimensiones respecto de los testimonios de los participantes, así como las fortalezas, debilidades y propuestas de líneas de investigación educativa que esta experiencia de estudio de caso puede aportar.



# CAPÍTULO 1

## Construcción del objeto de estudio

### 1.1) Antecedentes

*El origen de los procesos innovadores es la conciencia de un desajuste en el sistema educativo  
(Luis Felipe Gómez, 2011).*

*De la centralización a la innovación:  
nuevos modelos de gestión institucional*

Si bien durante los setenta la centralización educativa –con su diseño organizacional, reglamentos, procedimientos y toma de decisiones centralizadas y jerárquicas– fue apropiada y eficaz para resolver la necesidad de sentar las bases organizativas del Sistema Educativo Básico Nacional (SEBN), con el paso del tiempo, sin embargo, múltiples factores internos y externos al sistema han derivado en su agotamiento. De este modo, como herencia del sistema se consolidaron prácticas y rituales burocráticos para cumplir con interminables normatividades inconexas, homogéneas y vacías de contenido. El control e inspección pasaron a ser los ejes principales de la política educativa, clausurando todo interés por conocer la realidad y entorno de las escuelas. La planeación perdió su vitalidad significativa como estrategia para la mejora educativa, y adquirió un significado de prerrequisito administrativo para el otorgamiento de recursos, por señalar algunas de las más sobresalientes (Pilar Pozner, 2009: 65-67; Cecilia Fierro, 2009; SEP, 2008; Pardo, 1999).

Pero más aún, los problemas más significativos en términos de descentralización de los servicios educativos se evidenciaban en las condiciones en que se encontraban los estados: por un lado, ausencia o débil desarrollo institucional de un subsistema educativo estatal propio; y por el otro, y como consecuencia del primero, carencia de equipos técnicos locales formados en la gestión, la investigación, la innovación y la planeación educativa requeridas para recibir las nuevas transferencias administrativas (Barba, B., 2000). Esta situación, no

obstante, fue variable en las experiencias de algunos estados, pero fue tendencia general en la mayoría, principalmente debido a que los planes y programas eran diseñados y promovidos desde la federación, razón por la cual hacía hasta cierto punto innecesario dirigir recursos a la formación especializada en materia de innovación y autogestión de estos cuadros administrativos estatales. Con ello se obtuvo un mayor desajuste, falta de coordinación y conflictos entre la federación y los estados, obstaculizando el proceso de descentralización de los servicios educativos en el SEBN, por lo que ésta es aún una tarea inacabada (Enrique Cabrero, 1998; David Gómez, 2000).

Ante los cambios nacionales e internacionales y las exigencias de una mayor eficiencia de los sistemas educativos, en los ochenta se implementaron esfuerzos de reforma educativas dirigidos a impulsar una mejor organización y coordinación entre la federación –a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP)– y los estados –mediante secretarías o institutos estatales educativos–, así como una articulación entre los diversos niveles (preescolar, primaria y secundaria), modalidades (educación especial e indígena) y actores (administrativos, directivos, supervisores, docentes) del SEBN.

En los noventa, con el Acuerdo de la Modernización de la Educación Básica (AMEB), el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, la Alianza por la Calidad de la Educación, y el Acuerdo para la Articulación de la Educación Básica, se adicionaron nuevos elementos a la organización del sistema educativo en sus diferentes niveles y estructuras para cumplir con los criterios de calidad y equidad: la reforma curricular y pedagógica, dirigidas a modificar la organización de los contenidos curriculares; la evaluación, como mecanismo de mejora de la calidad educativa; los programas compensatorios, para afrontar las desigualdades educativas entre las regiones, estados y escuelas del país; la mejora de la organización de la escuela, como eje central de la política educativa; la ampliación del calendario escolar, y nuevas formas en el manejo y otorgación del financiamiento público, y las políticas y programas para el mejoramiento del profesorado (Zorrilla, 2005; Barba, 2000; Cabrero, 1999; SEP, 2008).



Si bien con estas medidas se transformaron algunas inercias, varios cambios promovidos aún no han cumplido con los objetivos de la política y reforma educativa debido al amplio espectro de dimensiones y al tamaño del SEBN. Pero más aún: estas medidas están dirigidas a implementarse en los niveles *macro* y *micro* del SEBN. El primero, relacionado con la toma de decisiones de la política educativa, el federalismo, la distribución y gestión recursos, la evaluación y el currículum. Y el segundo, con los cambios en el aula como instancia última y esencial del hecho educativo. Sin embargo, el nivel *intermedio*, es decir, el relacionado con el fortalecimiento de las capacidades estatales en atención a la mejora de sus servicios educativos, no ha sido suficientemente tratado ni reforzado, pues este nivel es el que conecta a los niveles macro y micro con el fin de lograr un mejor equilibrio y funcionamiento del SEBN. Además, se carecen de propuestas de modelos de organización intermedia para un reajuste de los diferentes niveles y componentes del SEBN. Por consiguiente, la *gestión institucional* constituye la estrategia de innovación para reorganizar e impulsar estos cambios que contribuya a fortalecer la descentralización de los servicios educativos.

*Gestión institucional:  
la mediación necesaria*

Desde una perspectiva sistémica, la gestión institucional es un elemento clave y estratégico para la articulación de las políticas, programas, niveles, procesos y elementos que integran al SEBN. Su importancia se manifestó claramente en la ambigüedad y falta de coordinación entre ambos órdenes de gobierno (federación y estados) en el proceso descentralizador, sobre todo en la carencia de las condiciones adecuadas para la capacitación y desarrollo de competencias de gestión en los cuadros administrativos estatales –con especial énfasis en cómo recibir las nuevas funciones descentralizadas y en el modo de articular las políticas y programas estatales con los emanados de la federación.

Por lo anterior, la descentralización educativa dejó un importante aprendizaje para los hacedores e implicados en la política educativa: las acciones u omisiones que

las instancias federales y estatales realicen con respecto a garantizar oportunidades de educación a la población escolar en sus diversos tipos y niveles, constituye un factor preponderante y determinante para el éxito o fracaso de las reformas educativas (SEP, 2001: 54-55).

Pero además de la importancia de la participación de ambos órdenes de gobierno en la esfera educativa, otro factor a considerar es la falta de un mayor conocimiento focalizado en cómo se desarrollan los procesos de implementación de las políticas, esto es, del modo en que son resignificadas, incorporadas y readaptadas en los territorios y culturas locales en los estados y municipios del país (Fullan, 2000; Subirats, 2002). En otras palabras, tener en cuenta los “detalles”. Éstos no son otros que los lugares en que se vinculan la educación y el territorio (físico, económico, político, social, cultural), y en donde las políticas y reformas se concretan, desenvuelven, readaptan, vitalizan o decaen.

Por lo antes dicho, los problemas fundamentales en los que se requiere de la acción de la gestión institucional, son los siguientes:

- a) Lejanía de los hacedores de la política educativa federal respecto de las realidades estatales, municipales y locales;
- b) Dispersión de grupos de población escolar en regiones con profundas asimetrías entre comunidades rurales y centros urbanos;
- c) Desarticulación de la educación básica;
- d) Carácter desterritorializado en el diseño de las políticas y programas educativos;
- e) Desequilibrio en la distribución de las zonas escolares y de supervisores escolares;
- f) Esquemas burocráticos de las labores de la supervisión escolar en detrimento de las pedagógicas;
- g) Escases de espacios institucionales para el trabajo integrado y colegiado de la supervisión entre los distintos niveles y modalidades, y

- h) Insuficiente participación de las comunidades escolares en el diseño e implementación de las políticas y proyectos escolares.

Para la visión oficial educativa, el conjunto interrelacionado de estas problemáticas constituyen obstáculos para la consecución de la equidad y calidad educativas como criterios reguladores de la política educativa actual. El mayor reto, entonces, consiste en innovar *modelos de organización del SEBN*, cuyo eje sea el desarrollo de capacidades profesionales e institucionales que posibiliten cambiar los esquemas de operación y prácticas del centralismo burocrático educativo. De ahí que se ha identificado a la *gestión institucional* como campo de acción clave para fortalecer la coordinación, comunicación y administración de este proceso, y como mejora de la calidad, equidad y logro educativos necesarios (SEP, 2001: 119-120).

En este contexto, surgieron algunas iniciativas estatales en cuanto a experimentar e innovar estrategias educativas propias para el mejoramiento de la conducción y organización de sus sistemas educativos (Pardo, 1999). De entre estas aportaciones, el estado de Aguascalientes propuso un *Modelo de Gestión* consistente en la *regionalización* de su sistema educativo, en el cual la *Supervisión Escolar* adquiere un nuevo papel primordial y estratégico.

*Hacia la regionalización educativa:  
la experiencia de Aguascalientes*

Ante los desafíos estructurales antes descritos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinó *regionalizar* el SEBN que permita su atención y gestión adecuadas. Esta necesidad adquirió forma institucional en el *Acuerdo Secretarial 592* por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica*, al señalar que: “La estrategia para resolver los retos estructurales es la creación de Regiones para la Gestión de la Educación Básica, donde converjan instancias que hoy se encuentran desarticuladas y carecen de infraestructura” (Diario Oficial de la Federación, 2011; Secretaría de Educación Pública, 2011). No obstante, previo a

este Acuerdo, ya se venían realizando experiencias estatales de innovación educativa (Pardo, 1999).

Desde 1993, el estado de Aguascalientes había emprendido una reforma educativa local sobre la reagrupación territorial de sus zonas (distritos) escolares en *regiones*, la articulación de sus niveles y modalidades educativos –preescolar, primaria, secundaria–, la alineación y articulación de sus políticas y programas educativos con los federales, y el reconocimiento a la importancia de la supervisión escolar en cuanto a su posición estratégica *intermedia* entre el orden federal y estatal, por un lado, y las escuelas, directivos, docentes, alumnos y padres de familia, por el otro. Todo ello a fin de cumplir con los propósitos de una educación de calidad y equidad estatal (Zorrilla, 2005).

*El Proyecto: la base de un modelo de  
gestión institucional innovador*

Con base en la experiencia de Aguascalientes, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), y la Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad, retomó elementos de esta innovación educativa, y en referencia al anterior *Acuerdo 592*, y a los programas y políticas dirigidas a elevar la calidad de la educación, diseñó el **“Proyecto Piloto de Innovación para el Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar”**.

Dicho Proyecto proporciona los componentes mínimos para que los estados participantes diseñen su propio *Modelo de Gestión Regional* (MGR), mejoren y fortalezcan su gestión institucional, sus procesos desconcentración administrativa y profesionalicen sus cuadros de supervisión escolar, entre otros productos académicos y operativos.

Para ello, el MGR establece los siguientes grandes ejes de acción para cada entidad estatal:<sup>1</sup>

- Regionalizar las zonas escolares.
- Establecer el número de CEDE en cada región educativa.
- Incorporar, y en su caso, la readscripción de los supervisores escolares en cada CEDE.
- La profesionalización de los supervisores escolares en el trabajo colegiado y de planeación regional.
- La conformación de Consejos y Comités Regionales para la mejora de la toma de decisiones.

La regionalización busca superar los desequilibrios entre el número de zonas escolares atendidas por la supervisión escolar de cada modalidad y nivel educativo, con base en los criterios de planeación regional educativa para una adecuada división y reagrupación de las zonas escolares en regiones educativas en cada entidad federativa (Anexo 1).

Establecidas las regiones, se crean los *Centros de Desarrollo Educativo* (CEDE) (Anexo 6). Éstos son los nodos principales para la implementación del Proyecto y MGR. El número de CEDE depende de la cantidad y tamaño de las regiones en cada entidad. A través de los CEDE se provee, principalmente, de los servicios básicos de infraestructura y equipo de cómputo e informático para las labores de la supervisión escolar, contribuyendo así a subsanar la carencia de infraestructura adecuada y la concentración del tiempo en actividades administrativas en las labores de la supervisión escolar. Con los CEDE, por lo tanto, se favorece resolver los problemas derivados de la dispersión y distancia territorial entre supervisores y

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que estas no son directrices a seguir e implementar al pie de la letra por cada estado, lo cual sería una contradicción per se del proyecto. Antes bien, el proyecto es flexible y sensible a las condiciones históricas y actuales de los sistemas educativos estatales, así como de las necesidades y capacidades de sus supervisores escolares. Así por ejemplo, habrá estados que consideren no reorganizar sus zonas escolares, o bien, determinar un número determinado de supervisores participantes en el Proyecto. Sin embargo, esto depende también de las negociaciones y voluntad política entre ambos órdenes de gobierno, cuestiones que también atañen al análisis del estudio de los procesos de implementación de políticas educativas.

escuelas, así como la operación y gestión de aquellos servicios educativos estatales desconcentrados, logrando así una mayor cercanía con la población escolar local, además de ser un espacio para la formación continua y el trabajo colegiado-pedagógico de la supervisión escolar (Anexos 1 y 2).

En cuanto a esta última, este nuevo esquema de organización y fortalecimiento a la gestión institucional a través de los CEDE, requiere de la profesionalización y capacitación continua de aquélla en el desarrollo de competencias en la planeación regional, el dominio y uso de los sistemas de información, la integración en equipos de trabajo colegiado en diferentes niveles y modalidades educativas, así como en formular planes estratégicos regionales (PETER), proyectos de innovación y modelos de gestión adecuados a las características y necesidades *territoriales* de las diferentes escuelas de su CEDE respectivo. Por consiguiente, esto implica desarrollar una nueva cultura laboral de la supervisión escolar que supere los esquemas del centralismo burocrático educativo.

Finalmente, el Proyecto y MGR no sólo reorganizan el espacio territorial de las zonas escolares, sino la *governabilidad* del espacio de la gestión institucional al involucrar de manera más activa, horizontal y coordinada la participación de los diferentes actores y niveles educativos estatales en la forma de *Consejos Regionales*. A través de estas figuras intermedias, los diagnósticos y planes regionales elaborados en cada CEDE, son analizados y discutidos en las reuniones regionales, de modo que se tenga una visión compartida e integral de las problemáticas locales y focalizadas de las escuelas, así como de las estrategias a instrumentar.

Los Consejos Regionales son por ello también una nueva experiencia en la forma de redimensionar la toma de decisiones desde la perspectiva circular *bottom up-bottom down*, en contraposición al verticalismo unidireccional de las reformas educativas; por lo tanto, constituyen la promesa de una *governanza* educativa que aumente los espacios de participación y decisión educativas.

Con todo, el Proyecto y MGR son una propuesta potente y fructífera de introducir cambios en la gestión institucional y supervisión escolar para fortalecer los diferentes procesos que fluctúan en un ir y venir entre lo macro y lo micro del hecho educativo a nivel básico, y que supere los viejos esquemas de organización y administración.

Con esta innovadora propuesta de regionalización de los servicios educativos estatales, la Secretaría de Educación Básica proyectó implementar dos mil CEDE para reordenar 20 mil zonas de supervisión escolar en el país. Actualmente se está en fase de instrumentación en 12 estados de la república, con diferentes grados de avance en cada uno. Asimismo, se convino que la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México (FLACSO), realizara las acciones de capacitación y profesionalización de los supervisores escolares bajo los esquemas deseables del Proyecto, así como la asesoría a los equipos técnicos estatales en el diseño de los productos académicos requeridos. Para ello, FLACSO diseñó una plataforma de capacitación en línea junto con sesiones presenciales, tutorías y talleres para la inducción y aprendizaje de estos nuevos contenidos.

*La unidad de análisis:  
el MGR en Yucatán*

En lo que concierne al presente estudio de caso, el proceso de implementación del modelo en el estado de Yucatán ha encontrado condiciones adecuadas para su pronta aceptación por parte de las autoridades estatales educativas y de supervisores, jefes de sector y asesores pedagógicos del estado. Sin embargo, **se carece de un conocimiento analítico y sistemático que trascienda a un nivel de complejidad mayor esta aseveración y reconstruya desde una perspectiva cualitativa los obstáculos enfrentados y logros alcanzados por los diversos actores educativos para la efectiva implementación y operación del modelo.**

Lo antes señalado obedece a que el estudio de implementación de políticas educativas en nuestro contexto depende de dinámicas y procesos tales como el

grado de descentralización estatal; de la importancia atribuida a la educación en las autoridades estatales; del juego de voluntades y acuerdos institucionales entre los actores federales, estatales, y locales; del tipo de liderazgo ejercido; del desarrollo de capacidades técnico-pedagógicas, administrativas e innovación locales; de la complejidad y heterogeneidad de las zonas escolares; de la profundidad y alcances de los cambios en las leyes, decretos y normatividad educativas estatales, entre otras.

Pero también a que todo cambio implica afectar intereses, prácticas y saberes previamente consolidados, lo cual puede provocar diferentes reacciones, ya sean de rechazo, aceptación o indiferencia, entre otras, y en diversos grupos, según la combinación del juego de determinadas variables tales como trayectorias de vida, tipo de plaza, antigüedad, género, edad, etc. En este sentido, la parte más “sensible” de toda planeación regional educativa, es el cambio en la reagrupación, y, en su caso, readscripción de los supervisores escolares de cada modalidad educativa, y su integración en formas de trabajo colegiado en los CEDE respectivos. Esto tiene repercusiones importantes en este actor intermedio del SEBN, pues nunca antes se había retomado sus funciones y labores pensando en el diseño de una posible política educativa para su desarrollo profesional.

En consideración de lo antes mencionado, se requiere indagar en la perspectiva de los actores implicados en la implementación del modelo, a fin de poder realizar inferencias sobre los posibles factores determinantes de su desarrollo de implementación.

Con base en la anterior problemática, nos preguntamos **¿cómo es posible que el Modelo de Gestión Regional de este proyecto de innovación educativa haya podido implantarse con relativo éxito en el estado de Yucatán?** De manera más específica, **¿cuáles son los factores relevantes que, desde la perspectiva de los actores principales, intervinieron de manera activa y estratégica en la toma de decisiones e implementación del modelo?**



De la respuesta que se dé a estos cuestionamientos generales, dependerá obtener un conocimiento más pertinente y sistematizado sobre la importancia de considerar la influencia de determinados factores en esta fase de instrumentación del modelo. Ello con la finalidad de que las autoridades educativas federal y estatal estén en mejores condiciones para el diseño de posibles mecanismos de seguimiento y control para la mejora continua del modelo, y como forma de aprendizaje organizacional para los estados sucesivos que lo implementarán.

## 1.2) Justificación del trabajo. Objetivo general y específicos

Las razones en las que se justifica el trabajo son las siguientes:

- a) Se posee poca información cualitativa sobre la manera en que se toman las decisiones sobre el MGR en cada estado participante, así como de un conocimiento más detallado y sistematizado sobre la identificación de aquellos factores determinantes para la continuidad del modelo, de los cambios llevados a cabo, y de las acciones de innovación emprendidas por actores estratégicos.
- b) A nivel teórico, porque en la literatura especializada la implementación posee su propio *momentum* analítico, con lógicas y procesos derivados de diversos factores (contextuales, políticos, socioculturales, ideológicos, organizacionales, temporales), que la definen más por su complejidad, contingencia y emergencia que por su dirección lineal, causal y mecánica dentro del conjunto del ciclo de políticas.
- c) La elección de caso se debe a que el estado de Yucatán se incorporó en una etapa posterior y reciente en consideración a la experiencia inicial de Aguascalientes, lo cual le ha permitido cierto aprendizaje organizacional en la implementación del modelo de acuerdo con sus particularidades contextuales, mostrando así diferentes grados de avance del mismo. De igual forma, de la literatura revisada los especialistas en investigación educativa han dado cuenta de monografías y estudios de casos de procesos innovadores en diversos estados de la república, tales como Guanajuato, Nuevo León, Aguascalientes, Chihuahua, Oaxaca, por citar los más destacados. Sin embargo, en el caso del estado de Yucatán, no hay estudios al respecto (Cecilia Fierro, 2009; Pardo, 1999).
- d) El periodo seleccionado para la fase de implementación es de 2011 a 2012, de acuerdo con los criterios por fases establecidos por la Secretaría de Educación Básica.
- e) A la experiencia adquirida como tutor a distancia en el Diplomado Gestión e Innovación para el Desarrollo Educativo, impartido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, en la fase de

implementación en Yucatán, lo cual constituyó una primera aproximación a la forma en que éste fue percibido por las autoridades y actores educativos de este estado, y como un espacio de técnica estratégica de observación participante.

### **Objetivo general**

Reconstruir de manera sistemática la experiencia del proceso de implementación del Modelo de Gestión Regional en el estado de Yucatán desde las narrativas de los sujetos educativos participantes, a fin de determinar la manera en que éstos perciben, traducen y adaptan los diferentes componentes y etapas del modelo en relación con sus experiencias, prácticas y racionalidades locales con las que adquieren sentido y significado las diversas políticas y programas del sistema educativo básico nacional.

### **Objetivos específicos:**

- Describir el proyecto *Fortalecimiento de la Gestión Institucional y de la Supervisión Escolar* en sus dimensiones, niveles, componentes y objetivos, para dar cuenta de sus posibles alcances y limitantes.
- Conformar un marco mínimo conceptual y metodológico que permita hacer comprensible los diferentes aspectos y dimensiones que involucre el proyecto desde los elementos que involucran la planeación regional educativa desde una perspectiva local.
- Caracterizar al estado de Yucatán en cuanto a su composición del sistema educativo, zonas y regiones por nivel escolar básico, a fin de dar cuenta de la complejidad y variables a atender por el MGR y los CEDE.
- Reconstruir desde la narrativa de los sujetos escolares el modo en que perciben estos cambios, las problemáticas que enfrentan y las estrategias que adoptan para enfrentarlos, para observar las diferencias y complejidad del proceso de implementación.

### **1.3) Otras preguntas principales**

¿Cómo enfrentar una investigación educativa desde la perspectiva local y regional sobre el sistema de educación básico?

¿Qué marcos teóricos-analíticos y estrategias metodológicas son las más adecuadas para la delimitación, comprensión y reflexión en el proceso de construcción de nuestro objeto de estudio?

¿Cuáles son los factores, elementos o procesos que influyeron en la toma de decisiones en el líder responsable de la operación del proyecto y modelo en el sistema educativo estatal de Yucatán?

¿A través de cuáles dimensiones de observación es posible identificar y reconstruir el proceso de liderazgo en diversos momentos y actores clave del proceso de toma de decisión e implementación del modelo?

¿Cuáles estrategias fueron utilizadas por las autoridades educativas para establecer los diálogos, negociaciones, acuerdos y compromisos requeridos para la aceptación y puesta en marcha del modelo?

Para poder sistematizar los objetivos y preguntas aquí planteadas, a continuación se describe el marco metodológico y analítico-conceptual que permitirá orientar el desarrollo del trabajo en sus demás apartados.

## CAPÍTULO 2)

### Teoría y metodología

*El número de estudios que se realizan desde la perspectiva regional en el campo educativo, es todavía muy limitado. Ello se explica por el fuerte centralismo que impregna todo en México, incluso en el ámbito académico, pero también por la dificultad que ofrece este enfoque, tanto por lo que toca a la conceptualización y teorización que debiera servirle de base, como por lo que se refiere a las estrategias metodológicas.*  
(Merdardo Tapia y María Yurén, 2002)

#### **2.1) El método: estrategia de aborde al objeto de estudio**

Para cumplir con el objetivo de este trabajo, se consideró importante obtener información amplia sobre los modos en que perciben e interpretan el MGR los diversos actores que participan en su desarrollo en el estado de Yucatán. De esto dependió en gran medida saber de qué manera los componentes del modelo tales como la gestión, el liderazgo, la planeación, la innovación, la infraestructura, el uso de las tecnologías, la comunicación, el cambio de formas de coordinación de relaciones labores y modos de trabajo, entre otros, fueron comprendidos, reinterpretados, adaptados o modificados desde la experiencia, prácticas y racionalidades distintas de los actores participantes, y en relación a su contexto local.

Este proceder permite trascender el convencionalismo del método tradicional sobre partir de una hipótesis concebida más por la intuición que por una fundamentación teórica. De este modo, mediante entrevistas se propusieron dimensiones de observación sobre la posible influencia de determinados factores desde la percepción de estos actores, tales como podrían ser la organización, la normatividad, el tipo de liderazgo, la localidad, el nivel educativo, la antigüedad, entre otras. Esto permitió estar en condiciones de proponer posibles hipótesis de investigación relacionadas con la teoría tratada en este estudio. Por supuesto, una

metodología como la aquí propuesta requirió también de explicitar el tipo de estudio que a considerar.

### **Tipo de estudio**

Por las razones antes expuestas, el presente trabajo partió de una base de carácter descriptiva e inductiva, de tal manera que se optó por un estudio *descriptivo y exploratorio* en torno al estudio de caso.

Se aplicaron entrevistas directas, a profundidad y semiestructuradas, con lo que se logró que los entrevistados tuvieran mayor espacio de ampliación de sus respuestas y reflexiones, a la vez que el entrevistador interviniera en cualquier momento para puntualizar alguna pregunta determinada o plantear otras. Este proceder permitió contar con mayor información para el posterior análisis. Sin embargo, si bien el problema de estas entrevistas es su posible dispersión del tema o contenido de la pregunta, con las siguientes dimensiones se pretendió compensar esta debilidad.

### **DIMENSIONES**

**Liderazgo.** Se refiere a la capacidad atribuida a uno o varios actores para gestionar y generar acuerdos y consensos en los distintos actores en el proceso de implementación del modelo.

**Relaciones entre actores.** Se refiere a la serie de cambios efectuados en las modalidades de trabajo entre los actores que integran el MGR, así como de las responsabilidades contraídas en el proceso de implementación del proyecto.

**Implementación y Gestión de los CEDE.** Es una dimensión que permite reconstruir la experiencia colectiva del proceso de implementación de algunos de los CEDE que están actualmente operando en el estado, así como de los avances y obstáculos enfrentados en cada uno de sus componentes.

Estas dimensiones son sólo algunas de las que podríamos contemplar para realizar una reconstrucción del proceso de implementación del modelo, y tienen por finalidad aportar elementos para la reflexión sobre su pertinencia y traducción en posibles hipótesis explicativas.

Asimismo, en este estudio se utilizó un diseño *transversal*, ya que las entrevistas se realizaron en momento y tiempo únicos mediante la técnica de *grupos focales*; esto es, que durante la reunión con los participantes se aplicaron los cuestionarios y entrevistas para su posterior transcripción y análisis. Las razones de este proceder se debieron a la escasez de recursos financieros para constantes traslados de la capital del país al estado de Yucatán, así como del tiempo disponible por parte de los participantes debido a sus múltiples compromisos y tareas laborales, y que permitieran un seguimiento y tratamiento más prolongado y sostenido.

Por otra parte, y como estrategia complementaria, se aprovechó la experiencia de trabajo con los supervisores escolares del estado mediante la tutoría en el *Diplomado de Gestión Educativa e Innovación Institucional* impartido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, para la formación de estos cuadros en los nuevos requerimientos del Modelo de Gestión Regional. De este modo, el diplomado abrió la posibilidad de una indagación de observación participante, salvaguardando la predisposición de los sujetos ante preguntas manifiestas de las entrevistas, el cruce de información, y en aquellos casos, se complementó y reforzó.

## **2.2) Conceptos básicos. Elementos mínimos de la planeación regional educativa**

La propuesta del diseño del proyecto –por lo menos hasta la elaboración de este trabajo– no incluye de manera explícita un cuerpo mínimo de definiciones conceptuales sobre lo que significan estos aspectos esenciales traducidos en acciones, tales como “regionalizar la enseñanza”, “territorializar la escuela”,

“articular políticas, programas y proyectos”, entre otras, y como base de partida para su discusión por parte de los diferentes actores educativos de los estados y su adaptación a sus circunstancias locales (Ver capítulo 3). En vez de ello, la DGDGIE consideró dejar en manos de los equipos técnicos estatales la responsabilidad de elaborar una serie de productos académicos con sus elementos y definiciones respectivos.

Con este criterio se respeta la autonomía y flexibilidad en la adaptación del Proyecto. Sin embargo, se debe partir de una base mínima conceptual del mismo que permita dimensionar la profundidad del tipo de cambio de la gestión institucional y supervisión escolar que, en teoría, el Proyecto busca impulsar. Entonces, con vista a esta consideración ¿de qué manera se puede construir un marco mínimo conceptual sin que se contraponga o desvirtúe la idea general del Proyecto, y que aporte a la comprensión de las realidades locales y territoriales en beneficio del logro de la calidad y equidad educativa básica?

Defendemos la posición de que la respuesta a esta inquietud se basa en la información derivada de las experiencias sobre regionalización educativa realizadas en los sistemas educativos de otros países. En dichas experiencias se ha podido identificar un cuerpo mínimo conceptual y categorial sobre estas definiciones, sobre todo aquellas referidas al contexto latinoamericano (Félix Barrantes, 1997). Si bien al proceder de esta forma se puede incurrir en aplicar recetas estandarizadas a realidades heterogéneas, también es verdad que provee un acervo teórico y metodológico como base referencial para la reflexión crítica y posible adaptación o reflexión analítica al contexto educativo propio (Prudencio Monchi Alemán, (s/f): 146-147). En consecuencia, el siguiente apartado busca retomar esta base terminológica común mediante su ordenación en ejes de reflexión.



## **Primer eje de reflexión.**

### **La región educativa: entre lo global y lo local**

En primer lugar, es necesario dimensionar la importancia de lo que implica una regionalización educativa con énfasis en lo local y territorial como estrategia para cumplir con objetivos amplios de la política de descentralización educativa que busca abatir los rezagos de la desigualdad educativa y apuntalar los niveles de calidad y equidad educativas a nivel básico. Para ello, partimos de especificar una serie de coordenadas-clave como método conceptual en la comprensión de este tema y del Proyecto en particular.

*La región: estrategia de política para la organización del sistema educativo*

La literatura y estudios sobre regionalización son vastas y diversas (Subirats, 2002; Alejandro Navarro y Gustavo Meixuero, 2007; OEA, 1986; Néstor López y Manuel Bello, 2009; Hurrell, Andrew, 1996). Además de la regionalización educativa, se encuentran investigaciones sobre regionalización política, cultural, económica, geográfica, urbana, administrativa, entre las más destacables por su importancia (Alejandro Navarro y Gustavo Meixuero, 2007). No obstante la diversidad de enfoques en estos estudios acerca de lo que significa el concepto de *región*, es posible identificar un consenso generalizado sobre la importancia del mismo en cuanto a su proceso: *la regionalización*.

La mayoría de estos estudios provienen del campo económico, y consideran a la regionalización como una estrategia en donde el éxito del mercado depende de la necesidad de vigorizar y potenciar el papel económico de los espacios geográficos territoriales de un país insertado en la competencia del mercado mundial. En este sentido la localización, creación y delimitación de “regiones económicas” productivas se interpreta como una estrategia estatal –o de empresas transnacionales– de incorporación de esos espacios al mercado mundial.

El eje central de esta idea, es que considera que el desarrollo local de una región depende de lograr combinar una serie de factores, tales como: fuerzas productivas, capital social y humano, infraestructura, servicios, financiamiento, tecnología, transporte, administración eficiente, entre otros, dentro y fuera de las demarcaciones de uno o varios territorios aledaños, a fin impulsar el desarrollo económico de la región (Carlos, Garrocho; 2003).

De este modo para esta perspectiva, la regionalización surge como respuesta estratégica a los desequilibrios y desigualdades generadas entre zonas comercial y económica, política, industrial, de servicios, concentradas o centralizadas en las grandes urbes de los países latinoamericanos.

Este proceso de regionalización requiere de una *descentralización*, la cual significa transferir el poder –aunque no necesariamente la toma de decisiones clave–, competencias y recursos de la administración central a los gobiernos estatales y locales de las regiones. La regionalización por lo tanto, es la estrategia y la política con que se lleva a cabo la descentralización, lo que comprende la transferencia efectiva del poder, competencias y recursos del gobierno central hacia las regiones. Representa la democratización política, la desconcentración administrativa y la descentralización económica hacia las localidades territoriales, esto es lo que se denominado como *gobernanza local* (Del Castillo, Gloria y Alicia Azuma, 2011; Félix Barrantes Ureña, 1997).

Trasladando estas definiciones al ámbito educativo, la regionalización educativa permitiría hacer visible las diferencias de cada territorio, localidad y región, mostrando los diversos factores que afectan sus procesos educativos, así como proveer la base de información necesaria para diseñar estrategias precisas y pertinentes, es decir, localizadas y diferenciadas de acuerdo al tipo de características poblacionales a atender.

El supuesto que subyace a la regionalización educativa es que la atención a los problemas educativos requieren una mirada centrada en lo particular, lo local; es

decir, desde el contexto de la escuela y comunidad en la que ésta se inserta, en el reconocimiento de su realidad educativa.

En este supuesto, la regionalización es un modo de observación sistémica que refleja las complejidades de un conjunto de actores relacionados con el quehacer educativo, tanto los que pertenecen al interior del sistema escolar como del entorno a la comunidad con potencial educativo.

Para el Modelo de Gestión Regional, el buen funcionamiento de los CEDE permitiría un conocimiento “focalizado” de cada zona escolar, para la articulación y aplicación de políticas pertinentes. La idea central es que a partir de este conocimiento se puede reforzar la gestión de los diferentes recursos y esfuerzos de los actores educativos, potenciar sus funciones, mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, la regionalización educativa y el MGR requieren del apoyo de otras subclasificaciones para una mayor precisión conceptual, como se muestra enseguida.

### **Tipos de región**

Algunos sistemas educativos internacionales han delimitado varios “tipos” de regiones educativas, los cuales consideramos son necesarios describir a fin de tener una idea más acabada de las diferentes conceptualizaciones que implica el término de región (OEA, 1986: 7).

**Regiones uniformes.** Se caracterizan en que algunos de sus aspectos territoriales y locacionales son *homogéneos*; ya sea en cuanto a que la población hable la misma lengua, compartan el mismo estilo de vida, costumbres, creencias, o participen de la misma actividad económica, entre otras. Así por ejemplo, el diagnóstico de un CEDE puede caracterizar su región, por criterios homogéneos, como un área de comunidad cultural.

**Regiones funcionales.** Se distinguen por una mayor interacción interna entre sus territorios y localidades que con otras variables externas, y por poseer un centro “nodal” que concentra y atrae el mayor número de interacciones. En esta definición entran los centros urbanos o turísticos de una región como área funcionalmente dominante de los territorios y locaciones a su más cercano alrededor. Por ejemplo, el diagnóstico de un CEDE puede caracterizar su región como predominantemente urbana.

**Regiones programáticas.** Estas regiones nacen de la decisión da la autoridad del sector público para alcanzar un fin previamente establecido. Generalmente estas regiones programáticas o de plan son en las que se basan los planeadores educativos para la rezonificación territorial de los sistemas educativos mediante políticas coordinadas en un tiempo considerado. Así por ejemplo, en el caso de la región programática, una regionalización educativa puede tener un alcance nacional de acuerdo con el objetivo de la política educativa federal, o bien, dirigirse sólo a las regiones en cuya problemática interesa equilibrar o solucionar. De este modo, puede presentarse la situación en que algunos estados participantes del proyecto consideren rezonificar sólo algunas zonas escolares en función de este parámetro.

**Región de innovación.** Consiste en las posibilidades de extender las innovaciones en todas las áreas de influencia comprendidas en una región educativa. Este tipo parte de la tesis de que si un sistema regional urbano es de relativo tamaño y distribuido de manera equilibrado espacialmente, entonces las innovaciones económicas, sociales, educativas, etc., se difundirán y multiplicarán por el territorio sin mayores obstáculos. Por el contrario, si la regionalización está mal equilibrado o el territorio mal repartido, estas innovaciones no llegarán al resto de los puntos nodales y, por tanto, no se difundirán por la región.

Estas tipologías podrían ser importantes a considerar para la rezonificación de las zonas escolares que el proyecto busca implementar, como punto de arranque para la operación de los CEDE, así como para las innovaciones educativas que se

pretenden potenciar con el trabajo de los supervisores escolares y demás niveles de operación del Modelo de Gestión Regional.

Con base en estas subdefiniciones podemos afirmar que no existe un concepto de región único y acabado, sino que depende de las circunstancias y objetivos de la política estatal, en este caso educativa, y de cada país en cuestión. En cualquiera de los casos que se puedan tratar, es imprescindible contar con estas definiciones a fin de poder ubicar el o los tipos de regiones educativas a las que la implementación del proyecto puede llegar a establecer, lo cual permite una mejor comprensión racional de este proceso.

### **Segundo eje de reflexión.**

#### **El territorio: de lo local a lo global.**

En las últimas décadas, se ha dado un giro a la revalorización del territorio como categoría de análisis que se contrapone a la idea centralizadora y homogeneizadora del espacio. En el territorio se reproduce la complejidad y heterogeneidad del mundo de la vida cotidiana, expresada en las diferentes relaciones y acciones de diversos actores en contextos específicos.

De acuerdo con esta perspectiva, en la heterogeneidad que caracteriza al territorio se contienen las diversas potencialidades que pueden impulsar el desarrollo local y global. Es en esta perspectiva que la educación desempeña un papel importante como uno de los ejes que permiten impulsar estas potencialidades en su articulación con las diferentes políticas públicas locales.

Esto significa que el sistema educativo por sí mismo no puede resolver ni garantizar tanto los problemas de rezago y deserción educativos como los de integración laboral y social de la población local, sino que se requiere de una visión integral y de cooperación entre las diferentes políticas sociales como de salud, provisión de servicios, política de empleo, sustentabilidad, etc., que propicien alianzas locales con diferentes actores del sector público y privado, a fin

de generar oportunidades que combinen recursos y servicios, e impulsen el desarrollo territorial y local en su conjunto (López, Néstor; 2009).

Un ejemplo de lo anterior lo constituye la propuesta de regionalización educativa del estado de Yucatán, al contemplar la ubicación e instalación geográfica de los CEDE en lugares cercanos a instituciones de educación superior, principalmente con las dedicadas a la investigación en el desarrollo e innovación de ciencia y tecnología. Con esta estrategia de la planeación regional educativa, se pretende generar vínculos y flujos de población escolar desde el nivel básico hasta la formación media y profesional superior, para la generación y aplicación de conocimiento en determinadas zonas productivas y enclaves industriales de las regiones del estado. En este sentido, el proyecto trasciende sus fronteras de nivel educativo básico y, a través de los diagnósticos de los diversos CEDE –como parte de la planeación regional estratégica–, puede brindar los insumos necesarios para el diseño de propuestas de formación de competencias en relación con los perfiles laborales identificados por la demanda productiva y social de las regiones de la entidad.

#### *Desarrollo local-territorial*

Como se puede apreciar en estas reflexiones conceptuales, el centro de interés de una política de regionalización educativa se encuentra en el desarrollo local de un territorio determinado. Esto significa que el desarrollo local surge como una respuesta emergente a la extrema centralización característica de la conformación de los procesos estatales del siglo XX, relacionados, a su vez, con las ideas de soberanía y nacionalismos. Como estrategia de expansión del mercado mundial, el desarrollo territorial se ha interpretado como el carácter localizado de los procesos de acumulación, de innovación y de formación de capital social. En suma, como afirma Villacorta (2002: 12), “Lo local incluye lo territorial como expresión concreta en el que se desenvuelven las dinámicas económicas, sociales y culturales con una historia en particular, con diversos actores públicos y privados”.

Las afirmaciones anteriores nos conducen a observar cómo es repensado el territorio en esta lógica de estrategia. En este caso, el territorio no se agota en su identificación de zonas y límites geográficos o fronterizos de un mapa, ni en su expresión político-jurídica, ni en los diagnósticos de planeación y prospectiva estratégica. Todas éstas son formas ya cosificadas, abstraídas y reducidas del sustrato de la dinámica de su matriz sociocultural, es decir, de las múltiples relaciones entre personas que históricamente viven, trabajan y comparten entre sí un territorio concreto. Dicho de otra manera, son las relaciones entre sus habitantes las que proveen de sentido y significado a los procesos territoriales mediante sus prácticas materiales, representaciones simbólicas e imaginarios colectivos, y con las cuales constituyen, socializan y recrean maneras subjetivas de ser, habitar, transitar, percibir y transformar.

#### **Cuarto eje de reflexión.**

##### **Territorio y educación**

Lo antes mencionado guarda estrecha relación con la serie de procesos educativos que tienen lugar en un suelo y cultura establecida en un espacio geográfico específico. En este sentido, se parte de reconocer que el territorio influye en los diferentes procesos y lógicas dentro de la escuela, y viceversa. Yuxtaponer a uno por encima del otro significa partir de una relación cerrada entre ambos que impide observar las complejas y dinámicas de relaciones que guardan entre sí. Por ejemplo, las teorías de sistemas “colocan” a la escuela por encima y aislada de la serie de influencias del entorno territorial en el cual se inserta.

De este modo, la escuela es observada como una entidad que se reproduce a partir de la generación de sus propias lógicas, prácticas, códigos y elementos. Las políticas, demandas y necesidades del entorno, desde el territorio hasta lo global, sólo llegan a gatillar o a generar “ruido” en la reproducción y estructura organizacional de la escuela, más no la determinan en su totalidad. Las consecuencias de este proceder analítico conducen, inexorablemente, a generalizaciones abstractas de los procesos educativos al interior de las escuelas,

fundando así premisas homogéneas en la forma de diseñar las políticas educativas: *la escuela sin domicilio o anónima*.

Por el contrario, en este marco analítico-conceptual partimos de reconocer las relaciones territorio-escuela como co-determinantes o de relaciones circulares, es decir, que establecen diferentes formas de acoplamiento de acuerdo con momentos situacionales derivados del contexto sociocultural mayor, y sobre todo, de su entorno inmediato: el territorio, donde la gente tiene modos concretos de “habitar”, con sus *ethos*, prácticas, símbolos, lenguas con las que dan sentido específico en la manera de ser a la escuela.

Pensar en estos términos a estas relaciones marca la pauta para la incursión de una categoría más, la humana, con la cual esta tríada adquiere su sentido más amplio y fundamental.

#### *Territorio-proximidad-escala humana*

Sólo mediante esta definición del territorio y de su relación con la escuela se abre la posibilidad de repensar la política educativa con un sentido de *escala humana*. Esto es, de acercar las políticas a las personas concretas que recrean sus condiciones de vida en un suelo y cultura históricamente dados (Silvina Corbetta, 264). La proximidad, evoca este sentido de cerrar las brechas de distanciamiento de conocimiento de las condiciones en que las localidades de un territorio reproducen su vida, posibilitando a la vez su reconexión con la dimensión humana mediante criterios éticos como orientación en la formulación de las políticas en contraposición a los criterios racionalistas técnico-administrativos.

La fórmula *territorio-proximidad-escala humana*, constituye entonces una relación virtuosa, pues permite la apertura a la participación activa de la comunidad, en este caso, escolar (directivos, maestros, padres y madres de familia, alumnos e instituciones públicas y privadas), en la redefinición e implementación de la política educativa con base en sus particularidades locales, y como fase imprescindible hacia el logro de una educación de calidad. Asimismo, con esta fórmula se cumple



con el criterio de equidad, al dar oportunidades iguales a todos sin excepción para expresarse y participar desde sus diferencias y ámbitos locales y territoriales.

Finalmente, la gran ventaja de esta relación para el proyecto, es que permite establecer la posibilidad de trascender la forma *desterritorializada* de la política educativa en general. Es decir, hacer de la investigación educativa, en este caso, del trabajo generado en los CEDE, un efectivo y real insumo para los hacedores de política desde una lógica de abajo hacia arriba, de lo local-territorial a lo estatal-federal, y que haga visible las *heterogeneidades* y *homogeneidades* socioculturales y educativas que caracterizan a las regiones, localidades y territorios del país.

Por consiguiente, un Modelo de Gestión Regional, como producto del proyecto de *Fortalecimiento de la Gestión Institucional y de Supervisión Escolar*, debe partir de considerar que el diseño de una eficiente política educativa regional será aquella que logre no sólo descentralizar y acercar los servicios educativos a los sujetos educativos, sino aún más: satisfacer, a escala humana, las necesidades locales educativas, en observancia, por supuesto, a los lineamientos educativos estatales y federales (Silvina Corbetta, 266). Sólo así se puede lograr el arraigo territorial y local de políticas educativas federales y estatales, a la vez que adquieren su pleno significado e interpretación en los sujetos a quienes van dirigidas.

### **Quinto eje de reflexión.**

#### **La gestión institucional para la mejora de la educación.**

El tema de la gestión institucional educativa adquiere relevancia desde la perspectiva de los procesos de descentralización y desconcentración de los servicios de los sistemas educativos nacionales. En efecto, desde que en los ochenta se impulsa las políticas dirigidas a transformar el aparato administrativo del Estado de bienestar, se asiste también a una serie de cambios de la planificación y gestión en todos los niveles sociales.

Las razones de estos cambios encuentran su lugar en la idea de que la creciente complejidad de los procesos social internos y externos a la esfera estatal, vuelven problemática su control y regulación desde un solo actor, sea el gobierno o cualquier otra instancia de dirección global. De ahí que las tareas de planificación y gestión, *globales*, resulten casi inmanejables y costosas. Por lo tanto, es más rentable y menos costoso, en términos financieros y políticos, integrar y delegar a varios actores sociales públicos y privados en la organización de sus propios fines y metas. Esto es lo que se ha dado en llamar como la opción de la *gobernanza*, entendida como co-gobierno para la mejor gobernabilidad interna del sistema social en un entorno en constante cambio acelerado (Subirats, 2002).

En este contexto, la gestión institucional educativa se constituyó en el eje para el cambio y transformación institucional de las estructuras, procesos y niveles bajo las nuevas demandas de mejoramiento de la calidad en los sistemas educativos nacionales. Esto implica trascender la cultura administrativa del centralismo educativo, caracterizada por su tendencia normativa a la homogeneización y estandarización de procesos y procedimientos por encima de criterios propiamente pedagógicos y locales. De ahí que como se afirma “la gestión institucional educativa busca orientar el cambio educativo hacia la transformación institucional, en procesos de largo plazo mediante estrategias intersectoriales e interinstitucionales y comprometiendo al conjunto de la sociedad, sobre la base de acuerdos que unen a los trabajadores de la educación, políticos y sindicatos docentes con los representantes de las comunidades y los sectores productivos” (Juan Casassus; 1999: 13-29). Por consiguiente, la gestión educativa es un tema estrechamente relacionado con la calidad de la educación.

Con estos antecedentes, podemos definir de manera general a la *gestión institucional* como el conjunto de procesos, instancias y agentes, a través de los cuales, un sistema educativo se administra, organiza y dirige para orientar, controlar y/o apoyar la labor educativa de las escuelas de educación básica (Pozner, et al.; 2009: 29; Villareal, Ramos; 2000). Esta definición relacionada con la escuela, significa que las acciones se llevan a cabo en el corto, mediano y largo

plazos a fin de mejorar una situación partiendo de la premisa que la escuela es el centro de estas acciones (Del Castillo, Gloria, y Alicia Azuma; 2009).

Por su puesto, es imprescindible señalar lo que el Programa Escuelas de Calidad (PEC) define como gestión institucional: “La manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades, para incidir en la transformación de la gestión escolar y la mejora educativa” (SEP, 2010).

Por otra parte, al igual que con el concepto de región antes analizado, es también importante señalar que no existe un concepto unitario de gestión sino que depende del nivel educativo en que tiene lugar, y de acuerdo con los contenidos de la políticas educativa en la redefinición de tereas y responsabilidades para su operación. De este modo, se puede diferenciar los siguientes tipos de gestión (Rivera Ferreiro; 2009: 178):

**Gestión educativa:** es la que se realiza a nivel macro del sistema educativo. Corresponde a las prácticas de gestión con el gobierno de la educación, tales como la definición de las políticas educativas, la asignación, distribución y evaluación del uso de los recursos públicos destinados para el cumplimiento de los proyectos y programas educativos nacionales. Este nivel de gestión identifica a actores como la SEP y la SEB, como responsables de estas actividades para el modelo.

**Gestión institucional:** es aquella que se desarrolla a nivel intermedio o meso del sistema educativo, y se caracteriza por prácticas como la planeación, evaluación, e implementación de las políticas y programas federales. Los actores de este nivel de gestión son los estados y municipios con sus respectivas administraciones, direcciones, coordinaciones y jefaturas, así como de los supervisores, directores y maestros de sus diferentes niveles y modalidades educativos.

**Gestión escolar:** se relaciona con las prácticas educativas a nivel micro del sistema educativo en los diferentes planteles escolares de nivel básico, y cuyas decisiones y acciones son responsables los directores, docentes y padres de familia, encargados de adaptar y operar en el modo adecuado las políticas educacionales según las particularidades de sus contextos.

A partir de estas consideraciones generales, las implicaciones para el MGR son evidentes. Dado que el modelo es en sí una nueva forma de organizar los niveles centrales, intermedios y locales, así como la promoción de la participación de la comunidad escolar en este nuevo esquema de relaciones, la gestión institucional se convierte en el marco para la coordinación y articulación entre los diversos niveles de gobernabilidad del sistema educativo con especial énfasis en lo regional y local.

### **Elementos de planeación regional educativa**

Es fundamental partir de elementos esenciales para la regionalización educativa, tales como la planificación estratégica, el sistema de información, y la tecnología educativa, entre los más sobresalientes. La planeación regional educativa debe considerar a los niveles de planeación estatal y nacional, y su articulación con éstos (OEA, 1986).

No obstante estas consideraciones de carácter general, la planeación regional está más relacionada con elementos prácticos como la *localización de los servicios educativos*. La manera en cómo se determina la instalación de una escuela, centro, instituto, etc., en un territorio específico debe estar orientada, por un lado, a la satisfacción de las necesidades educativas de esa población, y por el otro, que el acceso a estos servicios sea de forma equitativa y de calidad.

Dentro de la planeación regional otro factor a considerar para la localización de los servicios educativos es la *distancia*. Básicamente esta idea consiste en el costo de transporte y tiempo que los usuarios destinan para trasladarse a las localidades de

los nuevos servicios educativos. La distribución equitativa de los nuevos servicios educativos, así como la reducción de los costos de tiempo y transporte llevaría a un aumento del número de frecuencias de visitas de los usuarios a aquellos. De esta manera, se satisface el criterio de *accesibilidad* de los servicios educativos, reduciendo las desigualdades y garantizando la equidad en el acceso educativo.

De las definiciones anteriores se pueden visualizar las potencialidades para la localización de los CEDE en el procesos de la rezonificación de las zonas escolares. Sin embargo, deben señalarse algunos desafíos por superar. En primer lugar, la sola accesibilidad a los servicios educativos no significa su *utilización*, y menos aún, que sea *adecuada*, por lo que se deben buscar formas de vinculación comunitaria. En segundo lugar, las condiciones socioculturales son las que en última instancia imprimen sus especificidades en la organización y dinámica de los servicios educativos, pero no por ello debe desestimarse a la planeación como orientación de las acciones y del cambio educativo que el proyecto y modelo buscan generar. Y, en último lugar, la localización de los servicios educativos debería poder influir en los niveles de productividad regional a fin de abonar al desarrollo local, por lo que esta planeación no debe quedar aislada del resto de las actividades y servicios locacionales (salud, nutrición, culturales, etc.).

Con lo desarrollado hasta aquí en este capítulo, se puede tener una idea más acabada de las potencialidades y dificultades que el modelo puede implicar para la descentralización de los servicios educativos estatales. Las definiciones conceptuales esbozadas aquí son sólo herramientas auxiliares para la toma de decisiones en de la planeación regional educativa, pero que de ningún modo reemplazan o subestima a los criterios políticos.

## CAPÍTULO 3)

### EL PROYECTO y MODELO

#### **3.1) Descripción del proyecto. Componentes, estrategia y fases de implementación**

La magnitud y complejidad del sistema educativo mexicano ha implicado la instrumentación de una serie de políticas educativas dirigidas a implementar su regulación y ordenación. En el nivel básico, una de las prioridades ha sido la transformación de la gestión como base principal de impulso a la mejora de la calidad y logro educativo. Además de la pedagógica y escolar, la gestión institucional involucra la reordenación y demarcación de ámbitos geográficos-territoriales que agrupe a varios centros educativos en zonas y regiones escolares del sistema educativo nacional. Con esta acción se pretende una mejor y mayor articulación entre las instancias de toma de decisión estatales, regionales y locales, por un lado, y los directores, docentes, padres de familia y alumnos, por el otro.

Asimismo, en esta nueva articulación el reconocimiento de la supervisión escolar tiene una importancia estratégica como agente mediador que concretiza las políticas educativas y programas federales en las escuelas de sus zonas escolares respectivas, y a la vez, canaliza las diferentes demandas y necesidades de las escuelas y comunidades educativas a las autoridades educativas estatales y locales para facilitar así una mejor toma de decisiones que deriven en respuestas particulares y específicas en función de sus contextos.

Es por lo anterior que en el 2009 se puso en operación este Proyecto de innovación denominado *Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar*, implementándose su pilotaje en el estado de Aguascalientes en el mismo año.

A continuación se describe la problemática, objetivos, estrategia componentes y fases que involucra el Proyecto (SEB/DGDGIE, 2010; Giovanna Valenti, 2011).<sup>2</sup>

### **3.2) Problemática**

El Proyecto busca atender un conjunto de problemáticas identificadas, que consisten en las siguientes:

- a) Desarticulación tanto de las políticas federales y estatales, de los diversos programas dirigidos a las escuelas, de los niveles educativos y sus modalidades, así como de las distintas instancias y actores que participan en el quehacer educativo.
- b) Concentración de los servicios administrativos y de control escolar en las sedes de las secretarías institutos estatales de educación, o en su caso, en las oficinas centrales de la federación.
- c) Desequilibrio en la proporción del número de escuelas y zonas escolares y la cantidad de supervisores designados para su atención.
- d) Esporádicas y discontinuas reuniones de trabajo colaborativo entre las autoridades educativas estatales y actores involucrados en el desarrollo educativo, lo cual deriva en una comunicación asimétrica sobre la definición de criterios y acuerdos para el cumplimiento efectivo de los objetivos de cada programa, y en una rutinización del trabajo educativo que obstaculiza y desalienta posibles propuestas de innovación educativa.
- e) Aislamiento de las escuelas, docentes y directivos respecto de los servicios de asesoría y acompañamiento técnico-pedagógico por parte de los supervisores escolares, jefes de sector y asesores técnico-pedagógicos en el desarrollo y mejoramiento de los procesos y resultados educativos de las escuelas de las zonas escolares.

---

<sup>2</sup> Para la construcción de este capítulo se retomó como referencia el Libro Blanco, el cual es un producto académico del estado de Yucatán como parte de los acuerdos entre su Secretaría Educativa y Flacso-México (véase SEGEY, Flacso, 2012).

- f) Escasa pertinencia de la formación continua y de asesoría académica a los docentes y directivos, así como lejanía o ausencia de espacios adecuados para la capacitación de éstos.
- g) Ausencia de una política educativa que tenga como objetivo la transformación y profesionalización de la supervisión escolar, que permita favorecer una nueva relación entre la escuela con la autoridad educativa, la comunidad escolar y la comunidad local. En cuanto a este actor de la supervisión escolar, se requiere solucionar las problemáticas siguientes:
- Desequilibrio entre las tareas técnico-pedagógicas y las técnico-administrativas.
  - Insuficiencia de procesos de rezonificación dirigidas a equilibrar entre la cantidad de escuelas en zonas y regiones escolares y el número de supervisores disponibles para atenderlas.
  - Sobrecarga de tiempo en el cumplimiento administrativo del llenado de informes, estadísticas, reportes y actas; asistencia a cursos, eventos, compromisos sociales y políticos; gestión de trámites administrativos y de conflictos laborales en las escuelas, entre las principales.
  - Ausencia del desarrollo de competencias de liderazgo, de mediación de conflictos, de las actividades de asesoría y acompañamiento a las escuelas, de formas de trabajo colaborativo y colegiado, de los elementos y estrategias de la planeación educativa regional, del uso de sistemas de información para fortalecer la gestión institucional, así como del desarrollo de propuestas de innovación de la gestión institucional centradas en la escuela.
  - Esporádicas visitas a las escuelas y de reuniones con directivos, docentes y padres de familia de las escuelas, así como de un compromiso con la transformación de la gestión escolar que supere la sola cuantificación de las visitas a las escuelas y que contribuya a elevar la calidad y logro educativo de éstas.



- Persistencia de reglas, prácticas, valores, comportamientos y actitudes heredados del centralismo burocrático tradicional que dan lugar a formas de trabajo rutinario, individualizado y desarticulado.
- Falta de condiciones materiales para el desarrollo adecuado de sus funciones y reuniones de trabajo con sus pares de los diferentes niveles educativos de la supervisión escolar.

Cabe señalar que estas problemáticas varían en cada estado de acuerdo con las formas en que el proceso de descentralización educativa fue asumido. Esto significa que algunos estados puedan compartir otras problemáticas además de las señaladas, pero que en términos generales son las más representativas del sistema educativo básico nacional. De ahí la importancia que el Modelo de Gestión Regional posea la característica de ser flexible y adaptable a las circunstancias y diversidades de los sistemas educativos estatales. Si por el contrario fuera cerrado, se corre entonces el riesgo de que el modelo derive en la lógica racional de tipo burocrático, duplicando y complejizando aún más la estructura, organización y funciones de los sistemas educativos estatales.

A continuación se describe un recorte de información del proyecto mediante con el que se pueda apreciar de manera general sus objetivos, estrategia, componentes y de más elementos que lo integran.

### **3.3) Objetivo general del proyecto**

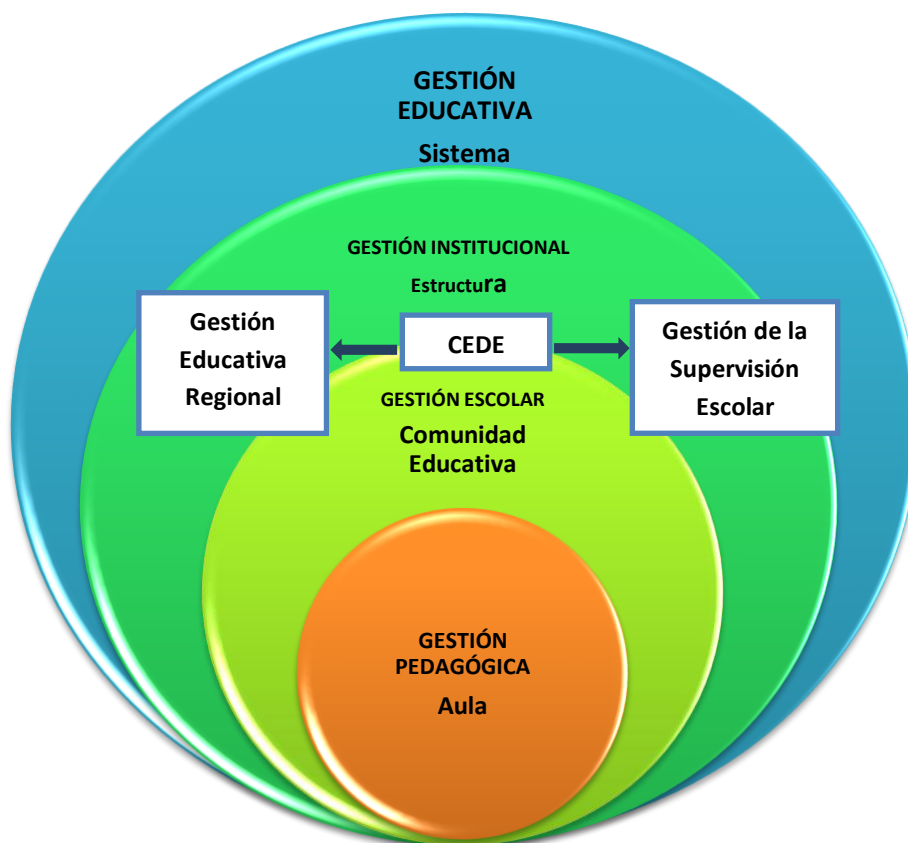
El objetivo general de este proyecto es implementar un modelo de gestión institucional que integre y articule la gestión pedagógica y administrativa con un enfoque regionalizado de las zonas escolares en las entidades federativas y de los distintos niveles y modalidades educativos que las conforman, a través del fortalecimiento y profesionalización de las funciones de la supervisión escolar, así como del establecimiento de la infraestructura material y financiera que desconcentre y acerque los servicios administrativos y de control escolar a la población local en atención a los procesos de mejora continua de la educación básica y pública nacional.

### **3.4) Objetivos particulares**

- Desarrollar procesos de planeación estratégica para la gestión de servicios académicos, de formación continua y administrativos, desde una perspectiva de escuela, zona y región.
- Constituir efectivos sistemas de apoyo y asesoría a las escuelas a través de alinear, integrar y articular las funciones de los supervisores, asesores técnicos, administrativos y personal de los centros de maestros.
- Fortalecer la gestión de la función supervisora con nuevos y mejores recursos en apoyo a las escuelas.
- Orientar una política de reorganización de las zonas escolares, a partir de un análisis regional de ubicación de las escuelas, que permita un mejor direccionamiento de los apoyos, con especial atención a las escuelas ubicadas en áreas de mayor pobreza y marginación.
- Contribuir a mejorar la eficiencia de los servicios que utiliza la comunidad escolar, impulsando la desconcentración y regionalización de los servicios administrativos relacionados con la escuela.

### **3.5) Estrategia general: los CEDE**

El *Proyecto de Innovación Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar*, recupera los elementos del Modelo de Gestión Estratégica impulsado por el Programa Escuelas de Calidad, como se muestra en el esquema siguiente:



Fuente: tomado de Giovanna Valenti, 2011.

La parte nuclear está constituida por los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE), que son los instrumentos y la estrategia principal de cumplimiento del objetivo del proyecto. Como propuesta de innovación organizacional, los CEDE expresan una delimitación territorial de un espacio físico de acción institucional en función del contexto, actores y recursos locales como resultado del proceso de re zonificación y planeación regional de los servicios educativos estatales.

Los CEDE son los establecimientos responsables de alinear los programas y políticas, de articular los niveles y modalidades educativos del conjunto de zonas escolares que conforman una región, así como de proveer las condiciones de infraestructura y de diversos recursos para fortalecer aquellas acciones estatales dirigidas a transformar la gestión institucional educativa que responda de forma más eficaz y pertinente a las necesidades de escuelas, zonas escolares y regiones acercando los servicios educativos a la población local.

De esta manera, a través de esta estrategia de los CEDE el proyecto contribuye con los estados en el proceso de la desconcentración y regionalización de los servicios educativos básicos del país.

*Acciones principales que posibilitan los CEDE*

A través de los CEDE el proyecto busca la identificación de necesidades locales de desarrollo educativo de las propias entidades, así como propuestas de solución pertinentes para la mejora de la calidad y equidad de las escuelas mediante un enfoque de planeación regional educativa. En este sentido, los CEDE favorecen las acciones siguientes:

- La articulación de los diferentes niveles de educación básica (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física);
- La formulación de estrategias regionales de atención a las zonas escolares;
- La integración de la asesoría, la capacitación y el desarrollo profesional de los equipos de supervisión, los directores de las escuelas y los docentes;
- La innovación de la gestión de la supervisión escolar;
- La estrecha vinculación con el trabajo de los centros de maestros;
- El trabajo colegiado entre los equipos de supervisión escolar, y
- El uso de sistemas de información, tecnología y conectividad para fortalecer la gestión institucional, y la desconcentración de los servicios (administrativos y de control escolar) en cada entidad estatal y con una perspectiva de planeación regional educativa.

Estas acciones no se agotan en sí mismas, sino que pueden reelaborarse o bien agregarse otras que contribuyan a la mejora de los procesos de trabajo en beneficio de la innovación educativa permanente. Por esta razón, la estrategia de los CEDE es abierta, flexible, replicable y gradualmente adaptable a las circunstancias, heterogeneidad y complejidad de los entornos de cada CEDE, así como de los sistemas educativos estatales en que tienen lugar.

Entre los objetivos que se busca que cada CEDE cumpla para el apoyo de sus acciones, destacan los siguientes:

- Mantener una normativa actualizada que regule el cumplimiento de la función supervisora.
- Contar con apoyos financieros, administrativos y tecnológicos que permitan optimizar y facilitar la gestión institucional.
- Fortalecer los espacios colegiados de trabajo en función de las nuevas exigencias y retos de la supervisión escolar hacia el desarrollo educativo.
- Disponer de una oferta de formación pertinente que se oriente a desarrollar las habilidades de la supervisión en el marco de las nuevas necesidades educativas y de la gestión escolar.
- Fortalecer el liderazgo del supervisor y de los equipos técnicos, orientado al desarrollo de nuevas prácticas de gestión, que fomenten la rendición de cuentas y eviten los procesos que obstaculizan la efectividad de la gestión.
- Conformar un sistema de acompañamiento y asesoría técnico-pedagógica mediante la formación de grupos académicos sólidos vinculados a los sistemas estatales de formación, encargados de impulsar e instalar la innovación educativa en las escuelas.
- Regionalizar los servicios educativos y asumir un esquema de operación descentralizado en los estados, apoyar con procesos automatizados las tareas administrativas y de gestión institucional, así como la realización de trámites por medios electrónicos.
- Impulsar un sistema de evaluación que se construya sobre la base del reconocimiento y certificación permanente de las competencias profesionales y cuyos resultados sean la base para el ingreso al puesto y la asignación de incentivos.
- Proponer un esquema compensatorio con apoyos e incentivos por zona escolar de acuerdo con las características geográficas, niveles de

desarrollo educativo y desempeño de quienes realizan la función supervisora.

- Alinear los programas y proyectos estatales y federales a una política educativa de carácter local.
- Abrir espacios de colaboración entre la federación y los estados para afianzar iniciativas de fortalecimiento y renovación de la función supervisora.
- Coordinar el diseño e implementación de políticas educativas y sectoriales de acuerdo con el contexto regional, y establecer sistemas de información que fundamenten la toma de decisiones y las nuevas prácticas de gestión basadas en la evaluación permanente.
- La planeación estratégica, el diálogo colegiado y la corresponsabilidad social.
- De manera general la promoción de una gestión institucional con enfoque regional.

### *Componentes de los CEDE*

Para poder llevar acabo las acciones y objetivos arriba señalados, la estrategia de los CEDE se dividió en tres componentes principales:

#### a) Componente Académico

Comprende cuatro líneas de acción: el fortalecimiento de la función supervisora; la planeación estratégica desde una perspectiva de escuela, zona y región; la formación pertinente de profesores y directivos; y la desconcentración de servicios administrativos.

La primera se enfoca a que los equipos de supervisión cuenten con las competencias profesionales necesarias que el modelo requiere. Para ello, el proyecto promueve que cada estado participante diseñe un *Modelo de gestión de la supervisión escolar* en función de sus características y necesidades regionales educativas. Lo que se busca es un cambio en las funciones sustantivas de la

supervisión dirigidas hacia nuevos roles y tareas relacionadas con la gestión institucional, las asesorías y apoyos pedagógicos a las escuelas.

En relación con la planeación estratégica, ésta tiene por finalidad que los equipos estatales de supervisión escolar elaboren diagnósticos que den información y conocimiento de las características, condiciones y necesidades educativas locales, para identificar problemas, definir objetivos, estrategias, metas y actividades que se puedan presentar antes los comités regionales y estatales, para que a su vez, redunden en la mejora de la educación básica de la región.

Asimismo, se busca que con la planeación estratégica se facilite la alineación de los proyectos, los planes escolares y las políticas educativas estatales con los federales como parte de la transformación de la gestión institucional y escolar, así como promover la participación de cada uno de los agentes participantes.

La tercera línea impulsa una política regional de formación de equipos de supervisión, directores y docentes, que brinde una oferta cercana, inmediata y pertinente a las necesidades educativas en el nivel regional para la innovación de las prácticas pedagógicas y directivas, así como establecer alianzas estratégicas con instituciones u organismos formales para mejorar la calidad de las acciones de formación que se implementen.

La última línea tiene el propósito de ofrecer a través de los CEDE, servicios educativos para disminuir el tiempo de los trámites, así como de los gastos de traslado a las ciudades principales donde generalmente se centralizan los servicios. En suma, se acercan los servicios administrativos y de control escolar a los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Con esta línea también se contribuye a que los supervisores y asesores técnico-pedagógicos se descarguen de tareas administrativas y dediquen mayor tiempo a la asesoría y apoyo pedagógico que requieren las escuelas de las regiones.

## b) Componente de Infraestructura

A través de un sistema de cofinanciamiento con la SEB, los estados diseñan y construyen los CEDE en lugares estratégicos en el estado.

Este componente incluye la construcción de instalaciones adecuadas para el desarrollo de las funciones de las figuras educativas que laborarán en los CEDE. Abarca el equipamiento y amueblado de los CEDE, de acuerdo con un modelo arquitectónico previamente diseñando según las necesidades estatales y regionales.

Los requisitos de los terrenos es que deben contar con los elementos físicos y sociales que den sustento y factibilidad a la propuesta, así como su condición legal mediante la acreditación de propiedad de estos terrenos a nombre de los gobiernos estatales, su ubicación debe ser estratégica en cuanto a tamaño, topografía, entorno social, impacto ambiental, seguridad, entre otros.

Seleccionados los proyectos idóneos para cada centro, se elaboran los proyectos ejecutivos (memorias de cálculo, planos de ingenierías, especificaciones y guías técnicas), así como los presupuestos de los trabajos, a fin de garantizar la factibilidad de la construcción, equipamiento y amueblado de los CEDE.

Una vez que se tienen los elementos técnicos (proyectos ejecutivos) y legales (acreditación de los terrenos), los institutos educativos estatales mediante los procedimientos normativos establecidos realizan la licitación de los trabajos, así como la ejecución y supervisión de éstos a fin de que en un plazo aproximado de seis meses los Centros de Desarrollo Educativos estén en condiciones de operar.

## c) Componente Tecnológico

El objetivo del componente tecnológico es lograr la inserción de las tecnologías de la información en apoyo a la gestión de los centros escolares y la función



supervisora. Para ello, se contempla que los CEDE cuenten con el equipamiento, conectividad y los sistemas que propicien la modernización tecnológica y la optimización de los servicios de apoyo a las escuelas organizadas bajo el nuevo enfoque regional.

En particular, se ha puesto a disposición de los equipos de trabajo ubicados en el CEDE un sistema de información para la gestión en línea, orientado al uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, diseñado con apego a los lineamientos y modelos institucionales concertados entre la SEB y las autoridades educativas de las entidades federativas participantes. Dicho sistema busca facilitar el acceso a la información actualizada sobre la situación académica de las escuelas para mejorar su evaluación y atención.

Cabe recordar que cada componente son de orientación y apoyo a la organización interna del trabajo de la coordinación y la supervisión escolar de cada CEDE estatal, lo cual significa que es abierto y susceptible a modificaciones con base en las diferentes dinámicas de trabajo adoptadas y variaciones del entorno de aquéllos.

### **3.6) Esquema de colaboración entre actores involucrados**

De manera general, el proyecto propone el siguiente esquema de colaboración:

#### **1. SEP/SEB/DGDGIE/CNPEC**

- Emite los lineamientos del proyecto estatal
- Aporta financiamiento parcial
- Revisa y valida el proyecto estatal
- Emite los lineamientos para el componente de infraestructura y equipamiento
- Realiza el seguimiento de la construcción y equipamiento de los CEDE
- Realiza el seguimiento y evaluación del proyecto

- Promueve la transparencia y rendición de cuentas

## 2. Entidad federativa

- Diseña e implementa el proyecto estatal
- Aporta financiamiento parcial
- Coordina el desarrollo del componente de infraestructura con el Instituto estatal de infraestructura física educativa
- Comprueba el ejercicio de los recursos

## 3. Institución académica externa (FLACSO)

- Proporciona asistencia técnica
- Brinda acompañamiento y capacitación para la profesionalización de los actores involucrados (Diplomado)

## 4. Institución especializada en sistemas informáticos

- Brinda acompañamiento en la implementación del sistema de gestión en línea

## 5. Instituto estatal de infraestructura física educativa

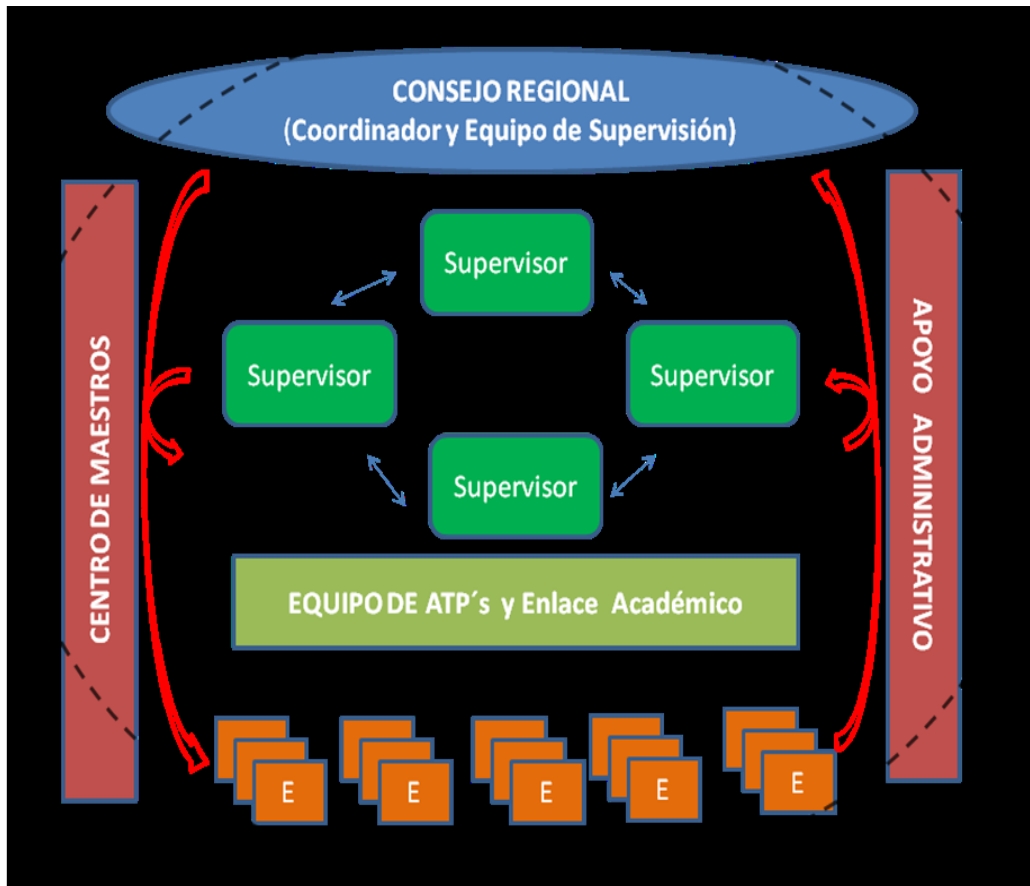
- Ejecuta el programa de construcción y equipamiento de los edificios de los CEDE

En cuanto a los CEDE, la experiencia estatal del proyecto en el estado de Aguascalientes, concibió que para contrarrestar las brechas de distancia entre la escuela y las autoridades educativas, así como el trabajo individualizado y dispersión geográfica de la supervisión escolar respecto de las escuelas bajo su responsabilidad, los CEDE reunieran en sus instalaciones a las figuras y modalidades de trabajo siguientes:

- Supervisión Escolar
- Asesores Técnicos-Pedagógicos
- Coordinador del CEDE
- Personal de Servicios Administrativos

- Personal de Asistencia Técnica

En la gráfica siguiente se muestra el modo de regulación o gobierno entre estos actores:



Fuente: Giovanna Valenti, 2011. Cabe señalar que este esquema no está incluido en el proyecto, sino que fue enriquecido con la propuesta de Flacso.

### 3.7) Fases de la implementación del proyecto

Para la implementación del proyecto, la SEB consideró a una serie de estados que difieren tanto en su composición, estructura y tamaño de sus sistemas educativos estatales, razón por la cual se tomó la decisión de integrarlos en fases. Estos estados fueron:

#### Avances generales del proyecto

Primera etapa (prueba piloto)	Segunda etapa	Tercera etapa
<ul style="list-style-type: none"><li>Aguascalientes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Baja California Sur</li><li>Estado de México</li><li>Sinaloa</li><li>Yucatán</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Campeche</li><li>Colima</li><li>Durango</li><li>San Luis Potosí</li><li>Zacatecas</li><li>Consolidación de participantes de la segunda etapa</li></ul>

Fuente: SEGEY, Flasco, 2012.

### 3.8) Productos Académicos del Proyecto

En el componente académico los productos comprometidos para asegurar el funcionamiento de los CEDE fueron los siguientes:

**Proyecto estatal.** Este constituye el primer referente para la implementación del proyecto, porque se sustenta en un diagnóstico del sistema de educación básica estatal y el análisis de las acciones realizadas hasta el momento en materia de gestión institucional y la supervisión escolar. De lo anterior se identifican problemas, obstáculos, avances, logros, fortalezas y oportunidades, con lo que se sustenta la pertinencia de implementar el proyecto y se permite dar paso a la definición de objetivos y estrategias para la desconcentración de servicios administrativos y de control escolar, así como un análisis/propuesta de reorganización y/o re zonificación de zonas escolares a nivel de región. Además de un análisis de factibilidad de la propuesta en su conjunto.

**Modelo de Gestión Regional.** Consiste en diseñar una estrategia organizacional o escenario futuro sobre la articulación de instancias, niveles y modalidades educativas en el estado a nivel regional donde el replanteamiento de las funciones y forma de trabajo del supervisor a nivel regional toma un papel preponderante para la mejora de la gestión institucional a nivel estatal.

**Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar.** Considera el nuevo rol o función de la supervisión en el marco del nuevo modelo de gestión regional. En particular se espera que contribuya a delinear las funciones sustantivas y adjetivas que este actor desarrollará.

**Manual para la Organización y Funcionamiento del CEDE.** A partir del modelo de gestión regional y el de la supervisión escolar, así como la propuesta de regionalización de las zonas escolares y de desconcentración de servicios administrativos, se elabora el manual para la organización y funcionamiento de los CEDE, el cual permitirá articular el trabajo de las áreas que lo integran, así como promover la mejora continua.

**Propuesta de actualización de la normatividad.** Consiste en la reforma a la normatividad que regula la función supervisora, a fin de reconocer la figura de los CEDE. El diseño de la propuesta debe surgir a partir de los planteamientos establecidos en el modelo de gestión regional y el de la supervisión escolar.

**Diplomado.** Constituye el punto de partida para la profesionalización de los supervisores escolares y sus equipos técnicos; su objetivo es propiciar el uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo de competencias idóneas para fortalecer la función de la supervisión.

**Metodología de la planeación estratégica con una perspectiva se escuelas, zona y región.** Constituye la propuesta de metodología para el caso concreto del trabajo de los CEDE. Esta contiene la guía de los elementos a considerar en la elaboración del Plan Estratégico de los CEDE, así como orientaciones específicas para su elaboración.

En el componente de infraestructura el producto comprometido es la infraestructura correspondiente a instalaciones, conectividad y equipamiento de edificios concluidos y funcionando.

Con los recursos de financiamiento aportados en coparticipación por la SEB y el estado, la entidad genera las condiciones materiales y técnicas creando los edificios que articulan e integran el trabajo en los Centros de Desarrollo Educativo para la implementación del proyecto.

En el siguiente apartado, se describe a estado de Yucatán en cuanto a las características principales de su sistema educativo básico, entre otras, para poder dimensionar las facilidades y dificultades que implica la implementación del proyecto y MGR desde la planeación regional educativa.

### **La planeación estratégica**

La planeación estratégica es una herramienta esencial para la orientación de las actividades de la supervisión escolar y de la gestión institucional en general.

Dentro de las actividades de los supervisores en los CEDE, la planeación estratégica adopta la perspectiva regional conforme a los siguientes productos que elaboran los supervisores:

- Los equipos de supervisión realizan un **Plan Estratégico de Transformación de la Zona Escolar (PETZE)** con base en los Planes Estratégicos (PETE) de sus escuelas.
- Los supervisores de educación básica integran un Consejo de Planeación Regional.
- Distinguen **zonas prioritarias** de atención educativa e incidir en ellas en respuesta inmediata a los objetivos trazados de equidad con calidad.
- Elaboran un **Plan Estratégico de Transformación Educativa Regional (PETER)**, con base en los PETZE.

Asimismo, las escuelas se integran en este ciclo de planeación mediante los productos siguientes:

- Elaboran su **Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)**.
- Operan programas y proyectos de acuerdo a su PETE.

Finalmente, las secretarías estatales de educación y la SEP se encargan de lo siguiente:

- Fortalecer la gestión a nivel regional.
- Facultar a las regiones para la toma de decisiones que favorezcan el proceso educativo.
- Desconcentrar procesos administrativos.
- Impulsar la capacidad autogestiva de las escuelas.
- Establecer el marco de acción que posibilita la nueva gestión por regiones.

El conjunto interrelacionado de estas acciones orientadas por la planeación estratégica tienen por objetivo último el desarrollo de prácticas autogestivas y de iniciativas pedagógicas innovadoras que atiendan pertinentemente las necesidades de las escuelas desde una perspectiva local y territorial. Con ello, la toma de decisiones de la supervisión, directores, docentes y comunidad escolar de cada CEDE, encuentra a su vez canales apropiados para su participación en los Consejos Regionales, cerrando así el circuito de políticas de abajo hacia arriba y fortaleciendo una gestión institucional más abierta y democrática.

## CAPÍTULO 4)

### El estudio de caso

#### **4.1) Elementos contextuales. Caracterización del sistema educativo básico de Yucatán**

Como se expuso en la descripción del proyecto, uno de los productos académicos requeridos por la SEB a los estados participantes es la elaboración de un Proyecto Estatal. En el caso de Yucatán, su Proyecto Estatal identifica la concepción o visión que las autoridades educativas de la entidad perciben como las principales problemáticas educativas mediante un diagnóstico de las condiciones actuales de su sistema educativo básico en diferentes dimensiones, así como las estrategias y acciones requeridas para su tratamiento.

Para nuestro propósito, recuperaremos los datos significativos y análisis de este Proyecto Estatal a fin de caracterizar el contexto educativo del estado, así como la demanda educativa a atender por los CEDE en esta entidad federativa.

#### **4.2) Aspectos geográficos y de marginalidad**

El estado de Yucatán tiene una superficie aproximada de 52,508 kilómetros cuadrados, esto es 2.2% del total de la superficie de México. Geográficamente, colinda con los estados de Quintana Roo, Campeche y con el Golfo de México, con los cuales integran la llamada Península Maya. El suelo de Yucatán es calcáreo y llano, lo cual hace que el estado cuente con un sistema carretero y vías rápidas de comunicación con los municipios y localidades en todo su territorio. Este factor contribuye de manera favorable para la localización de los Centros de Desarrollo Educativo como uno de los criterios base de la planeación regional, esto es, el tiempo y distancia promedios recorridos para los supervisores y escuelas en cada zona escolar.

Otro de los factores importantes a considerar, es que la superficie de Yucatán se divide en **106 municipios**, característica que lo ubica entre el grupo de estados



con más de 100 municipios en el país (Oaxaca con 570; Puebla con 217; Veracruz con 212; Jalisco con 126; y Chiapas con 122). Otra característica relevante es que posee una importante diversidad cultural, pues de los 106 municipios, 62 corresponden a la zona henequenera y de lengua maya en la parte central y noroccidental del estado, cubriendo el 34% de la superficie total (Mario Ruz; 2002: 57).

### *Regiones económicas*

El estado está dividido en siete regiones económicas, de las cuales destacan tres tipos de regiones: la *homogénea*, la *nodal* y la de plan o *programa*. De acuerdo con el marco analítico conceptual antes referido, se puede interpretar el tipo de regionalización del estado como **región programática**, a partir del análisis y caracterización del desarrollo en el territorio, del comportamiento funcional de los asentamientos humanos, de los procesos económicos y culturales predominantes y de los objetivos de la política de desarrollo estatal (Gobierno del Estado de Yucatán, s/f, Anexo 5).

De este modo, el estado de Yucatán ha definido la coexistencia de tres tipos de regiones, con el objetivo de alcanzar un desarrollo equilibrado y sustentable, las cuales son:

- a) **Ambientales**, caracterizadas por la similitud de condiciones geográfico-ambientales. Destacan la zona costera y las regiones agropecuarias.
- b) **Nodales**, caracterizadas por su dependencia en torno a una zona metropolitana o un centro urbano, destacando el caso de la Zona Metropolitana de Mérida.
- c) **De bajos recursos**, en las que destacan condiciones muy limitadas de desarrollo, con la presencia de pueblos de base campesina e indígena.

Este aspecto mayor de decisión de la autoridad del gobierno estatal de Yucatán de regionalizar su territorio bajo estos criterios y regiones, debió ser también considerado para la rezonificación, localización de los CEDE y regionalización del

modelo, y a su vez, en vinculación con las estrategias y líneas de acción establecidas en el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 de la entidad. Sin embargo, como se expondrá más adelante, el proceso tomó otra dirección.

Por otra parte, la mayoría de los municipios del estado, sobre todo los rurales, se encuentran en **grado alto de marginalidad**, esto es, que presentan problemas de empleo y bienestar social, con excepción de Mérida, Conkal, Dzidzantún, Dzilam de Bravo, Kanasin, San Felipe, Telchac Puerto, Ticul y Umán, de los 106 municipios. Estas condiciones estructurales condicionan e instituyen desafíos para el sistema educativo básico estatal y para el desarrollo futuro del Modelo de Gestión Regional en la entidad.

Cabe señalar que pese a que el Proyecto Estatal es un insumo vital para la planeación regional educativa y para la implementación del Modelo de Gestión regional, es evidente la falta de mayor información relacionada, por ejemplo, con el potencial de demanda social de educación y por cohortes de edad y nivel educativo, el total de población de habla indígena, por municipios (urbano, rurales, semiurbanos y semirural), entre otros, para así tener un panorama amplio y completo de la dinámica geográfica general y de la demanda social de educación básica, con los desgloses que corresponden a sus características.

#### **4.3) Situación de la educación básica en la entidad**

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010, el Proyecto Estatal reporta que el sistema educativo básico de Yucatán se encuentra conformado por un total de 440,961 alumnos de los diferentes niveles escolares, los cuales son atendidos por 21,692 docentes, y 2,974 escuelas.

## EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ENTIDAD

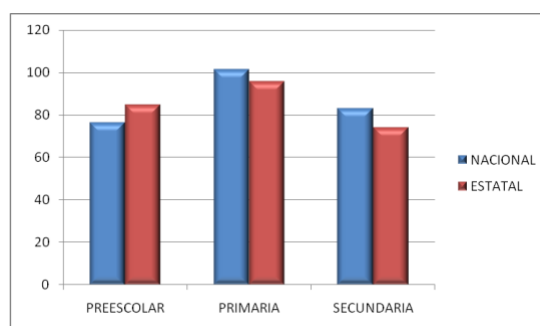
NIVEL	ALUMNOS	DOCENTES	ESCUELAS
INICIAL-PREESCOLAR	85613	3648	1072
PRIMARIA	246453	8977	1272
SECUNDARIA	99456	8311	528
EDUCACIÓN ESPECIAL	9439	756	102
<b>TOTAL</b>	<b>440961</b>	<b>21692</b>	<b>2974</b>

Fuente: SEGEY, Flacso, 2012.

### *Tasa neta de cobertura*

A partir de los datos al inicio del ciclo escolar 2007-2008, el Proyecto Estatal señala que el sistema educativo de la entidad muestra buenos resultados de cobertura educativa comparada con la nacional como se señala en el cuadro siguiente.

### TASA NETA DE COBERTURA 2007-2008



Fuente: INEE, estimaciones a partir de estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2007/2008), DGPP-SEP y Proyecciones de la población de México 2005-2050, CONAPO, en: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

### *Tendencia de la matrícula*

Las principales tendencias que el Proyecto Estatal reporta, son las siguientes:

#### Preescolar:

- Incremento significativo de la matrícula desde el ciclo escolar 2004-2005 a raíz del establecimiento de la obligatoriedad de la educación básica.
- Aumento de la matrícula en los próximos años por la creciente demanda del 16.1% pendiente de atender.

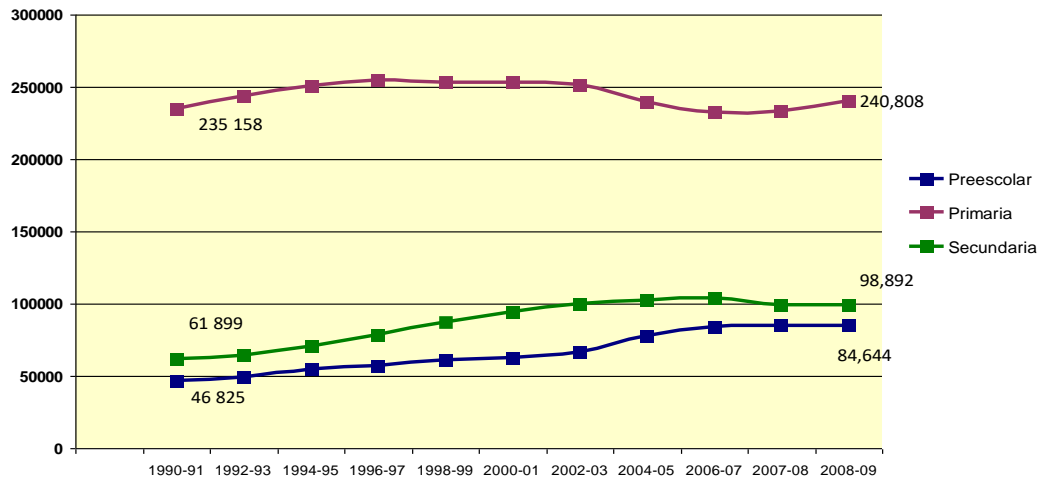
#### Primaria:

- Reducción de la matrícula entre los ciclos 2002-2007, como consecuencia de las políticas demográficas.

- Incremento de la matrícula en los próximos diez años como evolución natural del incremento poblacional y del nivel de escolaridad de la población.

Secundaria:

- Probable estabilidad de la matrícula en los próximos años.
- Potencial demanda de atención del 26.1% de la población pendiente de atender.



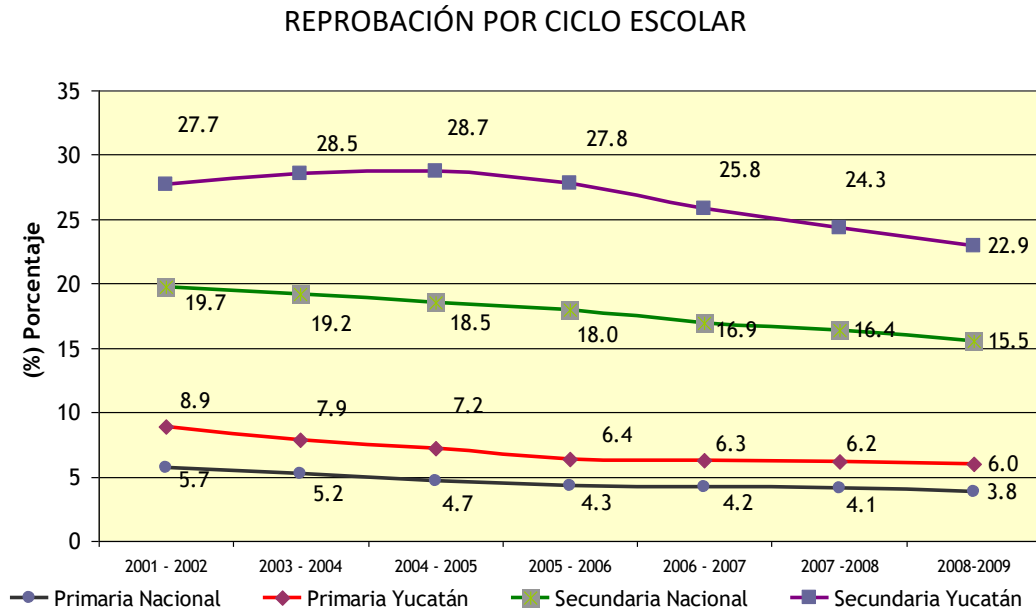
Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

A partir del ciclo escolar 2006-2007, la matrícula de los alumnos de preescolar ha presentado cierta estabilidad a raíz de su obligatoriedad, por lo que el sistema educativo estatal implementó como estrategia de cobertura el turno vespertino en algunos planteles de dicho nivel. En el caso de primaria, se han presentado incrementos de matrícula a partir del ciclo escolar 2007-2008, cuya tendencia parece incrementarse en los próximos años. En cambio, la matrícula en secundaria registró un descenso a partir del ciclo 2007-2008, y tiende a estabilizarse en los siguientes ciclos escolares, no obstante que es el nivel escolar con menor tasa de cobertura neta.

## Eficiencia interna

### Reprobación

En cuanto a este indicador, la siguiente gráfica muestra su evolución en los niveles de primaria y secundaria correspondientes a los ciclos escolares 2001-2002 y 2008-2009.



Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

La gráfica anterior presenta la información de reprobación escolar comparando porcentajes nacionales con estatales. En el nivel primaria, la reprobación ha pasado del 8.9% en el ciclo 2001-2002, al 6% en el 2008-2009. En el nivel secundaria, se observa un incremento del ciclo 2001-2002 al 2004-2005, y a partir de éste ha ido descendiendo hasta quedar en 22.9% en el 2008-2009.

Los datos muestran claramente que es mayor la urgencia de atender el nivel de secundaria, dado que significa que, en el último ciclo, poco menos de la cuarta parte de la población escolar de este nivel reprobó alguno de los grados por diferentes motivos. En primaria la situación parece menos alarmante pero el 6%

del último ciclo escolar equivale a 14,448 alumnos que han reprobado y son potenciales desertores del sistema educativo.

Por regiones, la reprobación en datos porcentuales fue la siguiente en el ciclo 2008-2009:

PORCENTAJE DE REPROBACIÓN		
REGIÓN	PRIMARIA	SECUNDARIA
HUNUCMÁ	6.2	24.7
IZAMAL	6.5	23.5
TIZIMIN	7.1	26.3
VALLADOLID	9.1	19.9
TEKAX	6.7	23.0
MÉRIDA	4.9	23.4
PROGRESO	7.1	22.6
YAXCABÁ	7.3	17.9
MOTUL	5.6	20.7
DZIDZANTÚN	4.3	15.2
MAXCANÚ	6.8	18.6
<b>PROMEDIO</b>	<b>6.0</b>	<b>22.9</b>

Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

Las regiones con mayor reprobación en secundaria son los municipios de Tizimín, Mérida e Izamal; mientras que en primaria corresponden a Valladolid, Yaxcabá, Tizimín y Progreso.

#### *Tasa de deserción*

En el ciclo escolar 2009-2010, el Proyecto Estatal señala una deserción en la siguiente proporción:

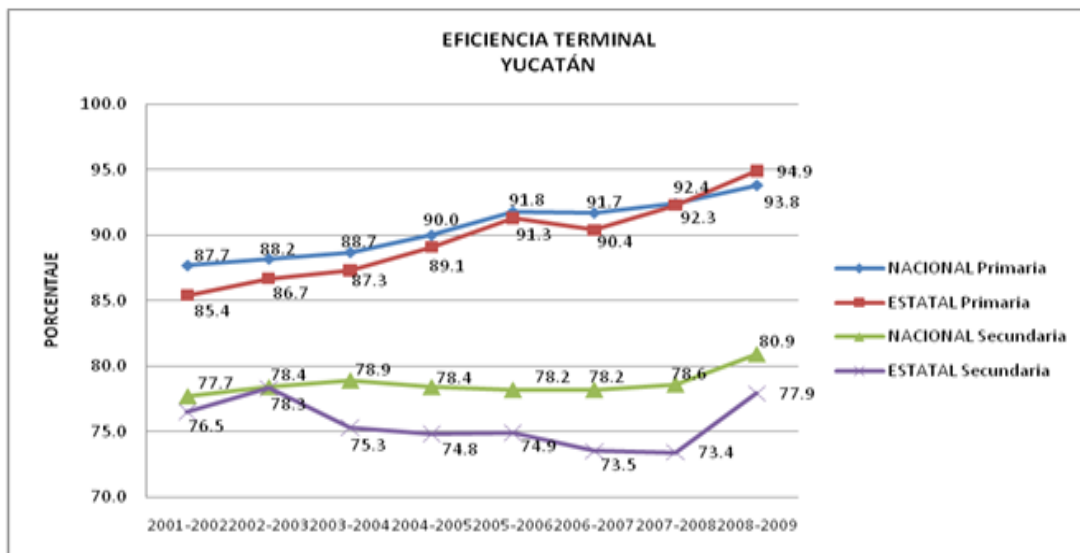
REGIÓN	PREESCOLAR			PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Inscritos	Existentes	Deserción	Inscritos	Existentes	Deserción	Inscritos	Existentes	Deserción
ESTATAL	83,255	80,644	3.1	252,519	244,669	3.1	101,158	95,645	5.5

Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

Los municipios de Mérida y Progreso registran el mayor porcentaje de alumnos que abandonan la escuela en los tres niveles educativos. El municipio de Dzidzantún, tiene la más alta deserción en preescolar, mientras que en primaria y secundaria es de las más bajas. Maxcanú, Valladolid y Yaxcabá promedian los porcentajes más bajos para el nivel básico.

### *Eficiencia Terminal*

El gráfico siguiente muestra la evolución de la eficiencia terminal en Yucatán, tanto de primaria como secundaria, comparada con los porcentajes nacionales.



Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

La media estatal siempre ha estado por debajo de la media nacional. En el caso de la secundaria, es menor la eficiencia terminal que en primaria. La eficiencia terminal en el nivel primaria es de 94.9%, en secundaria de 65.8%.

#### **4.4) Stock de profesionales educativos**

##### *Jefes de sector*

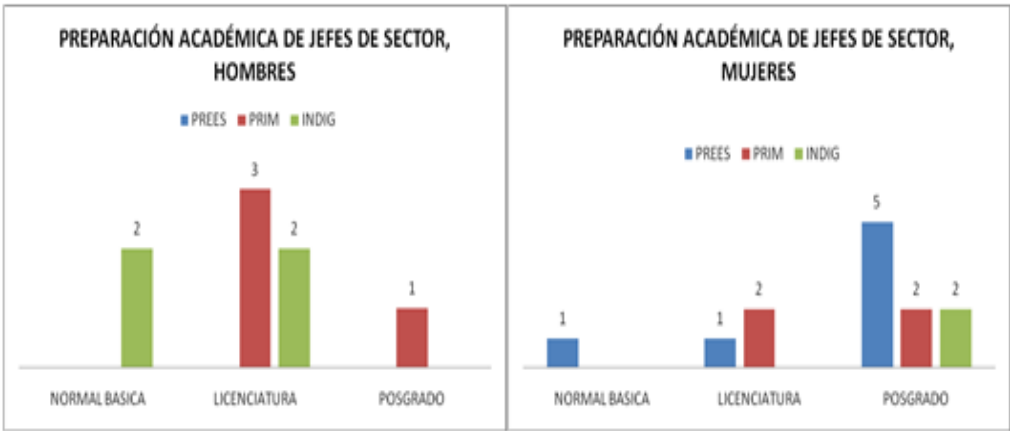
De acuerdo con el análisis del Proyecto Estatal, hay 22 jefes de sector, de los cuales 7 son del nivel de preescolar, 6 de la modalidad indígena y 9 del nivel de primaria. Sin embargo, no hay una distribución y asignación equilibrada de sus

zonas escolares. Así por ejemplo, la mayoría de los municipios son atendidos al mismo tiempo por tres jefes de sector.

El promedio de edad es de más de 50 años, con excepción de tres del nivel de preescolar (40 y 49 años). Asimismo, 10 de ellos (cinco hombres y cinco mujeres), tienen más de 60 años de edad, y 17 han rebasado los 30 años de servicio. Del conjunto, seis han ocupado el cargo por más de 10 años, y dos de estos alcanzan más de 20 años de servicio. La mayoría se ha desempeñado en la comisión por menos de 10 años.

No obstante, la experiencia acumulada en cuanto al servicio y conocimiento de realidad y problemáticas educativas en el estado, a la fecha no hay un sistema adecuado que brinde las condiciones para una jubilación digna, así como un sistema que preserve y transmita esta experiencia y conocimiento a las nuevas generaciones.

En cuanto a la equidad de género, en el nivel preescolar las jefaturas de sector lo ocupan predominante las mujeres (13). El promedio de escolaridad entre los hombres es de licenciatura, dos de ellos con estudios de Normal Básica, y sólo uno con posgrado. Entre las mujeres, es mayor el promedio de estudios, y sólo cuatro de 13 no tienen posgrado.

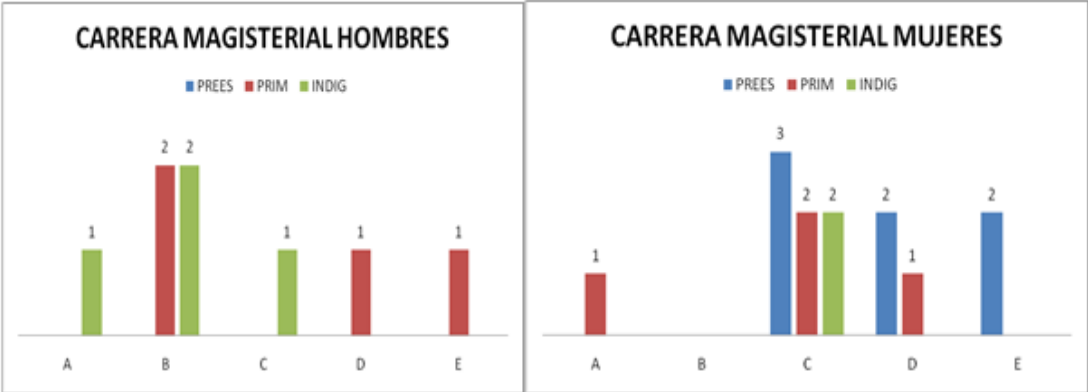


Fuente: SEGEY, Flacso, 2012.



Cabe señalar que el puesto de jefe de sector es el nivel más alto dentro del sistema de escalafón vertical al que los docentes pueden acceder, después de haber ocupado el puesto de supervisor. Respecto de los beneficios del programa de Carrera Magisterial, todos los jefes de sector se ubican en algún nivel y reciben el beneficio económico correspondiente. Sólo 6 del total (22) se ubica por debajo del nivel “C” de este programa. Es relevante destacar que todas las jefas de sector de preescolar cuentan con los mayores beneficios del programa, por estar en los niveles “C”, “D” o “E”.

NÚMERO DE JEFES DE SECTOR EN CARRERA MAGISTERIAL



Fuente: SEGEY, Flacso, 2012.

a) Distribución geográfica y organización de los jefes de sector

En el organigrama de la Secretaría Educativa estatal, la figura de jefaturas de sector forma parte de los niveles de preescolar y primaria, excepto de secundaria. Asimismo, abarca varias zonas escolares integradas geográficamente en una región. Sin embargo, como se apuntó antes, su distribución es heterogénea y diferenciada, como es el caso en educación indígena, la cual en una sola jefatura escolar se agrupan escuelas de preescolar y de primaria.

En el nivel de preescolar, las jefaturas de sector se encuentran ubicadas en la ciudad de Mérida, por lo que la comunicación con las autoridades educativas y supervisores es eficaz e inmediata. Sin embargo, cuando los directores, docentes y equipos de apoyo de las escuelas de la ciudad y colindantes son convocados a

la sede educativa estatal, tienen que abandonar sus centros escolares de trabajo, y muchas de las veces por ausentismo injustificado. Además, no se tienen mecanismos de coordinación y seguimiento a las acciones de campo de las jefaturas de sector.

En relación con el nivel de primaria, la ubicación de las jefaturas de sector es muy diversa, y algunas están ubicadas en edificios que fueron rehabilitados y acondicionados para el desarrollo de las actividades, pero que no son los adecuados.

En cuanto a las jefaturas que se encuentran colindantes a la ciudad de Mérida, éstas se ubican en los municipios que concentran un mayor número de sus escuelas asignadas. Sin embargo, la distancia geográfica dificulta garantizar un trabajo de campo que facilite las tareas organizativas en las supervisiones y centros escolares, ya que es una práctica común convocar a los subalternos para cumplir con su tarea informativa y de trámites, por lo que el ausentismo justificado se convierte en rutina.

En educación indígena, como ya se ha señalado, su misma distribución de zonas y escuelas dificulta en gran medida ofrecer servicios educativos eficientes y eficaces, ya que las distancias dispersas entre los centros escolares de distintos niveles y modalidades educativos vuelven problemático este servicio.

Por lo general, las jefaturas de sector cuentan con un auxiliar administrativo y trabajadores manuales, aunque en primaria existen algunas que tienen dos o más auxiliares administrativos. En primaria y educación indígena, las jefaturas de sector cuentan además con la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), que realiza de manera informal tareas de supervisión. Finalmente, los jefes de sector promueven el trabajo colegiado en reuniones mensuales con los Consejos Técnicos.

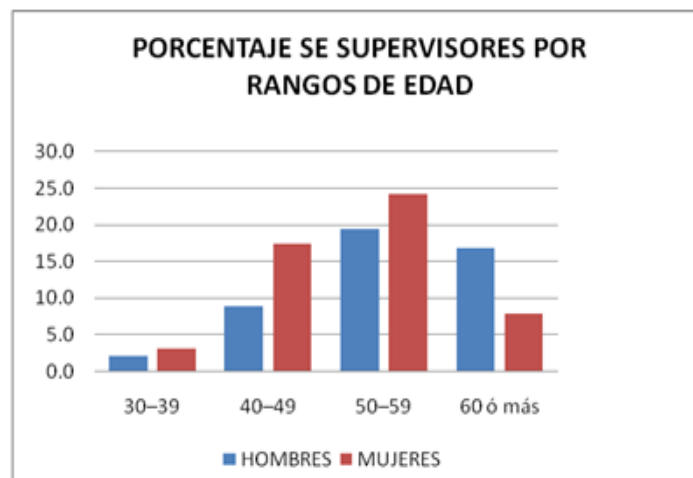
### Supervisores escolares

El supervisor escolar es la figura responsable de administrar la prestación del servicio educativo en las escuelas que conforman una zona escolar. El acceso a este puesto es vía escalafón, y tiene como jefe inmediato al jefe de sector; en el caso de secundarias generales, al jefe de departamento; y en el de secundarias estatales y telesecundarias, al coordinador, según la estructura del nivel y/o modalidad educativa.

El Proyecto Estatal especifica que sólo pudo obtener información de 190 supervisores (43 de preescolar, 25 de indígena, 76 de primaria y 46 de secundaria). Y al igual que en las jefaturas de sector, cada nivel y modalidad de la supervisión cubre todo el estado, sin una distribución equilibrada en la asignación de sus zonas escolares respectivas.

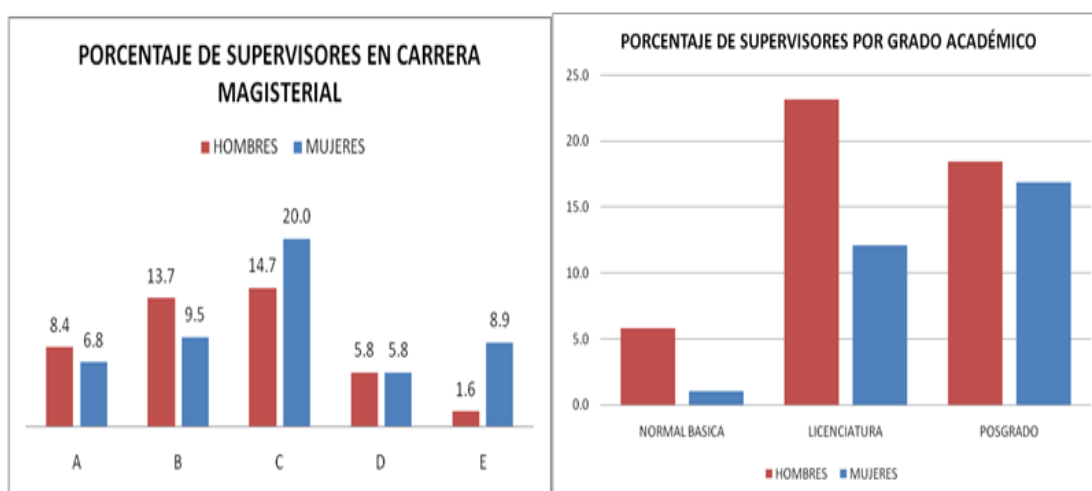
La mayoría de los supervisores tienen en promedio más de 50 años de edad, y rebasado los 30 años de servicio. En la misma situación, 23% tienen más de 60 años y con antigüedad laboral de entre 40 a 50 años de servicio.

#### PORCENTAJE DE SUPERVISORES POR RANGOS DE EDAD



Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flasco, 2012).

La negativa a la jubilación, además de la ausencia de las condiciones adecuadas, se debe también a los beneficios que los supervisores reciben del programa de Carrera Magisterial, pues 57% del total se encuentra en los tres primeros niveles del programa. Es destacable que las mujeres son la mayor proporción de quienes se ubican en los tres primeros niveles del programa en comparación con los hombres. Esta misma tendencia se observa en la preparación académica, en la que, además son más las mujeres con posgrado. El promedio de escolaridad es de licenciatura, destacando que 51% de las mujeres cuenta con algún posgrado en comparación con sólo 18% de los hombres.



Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flasco, 2012).

De lo aquí referido por el Proyecto Estatal, llama la atención el hecho de sólo haber obtenido información de 190 supervisores, por lo que *no hay un padrón estatal confiable de éstos*, y por tanto, se desconoce la cifra exacta de la cantidad, tipo de plazas, antigüedad, actividades, etc., de los que integran la totalidad de la supervisión escolar en esta entidad federativa.

Algo similar se puede afirmar en cuanto a la formación académica de la supervisión escolar, pues pese a que la mayoría cuenta con posgrado, no se sabe la calidad del tipo de institución superior (pública o privada) en dónde se formaron, ni el tipo de modalidad (presencial o virtual), así como la calidad en la formación

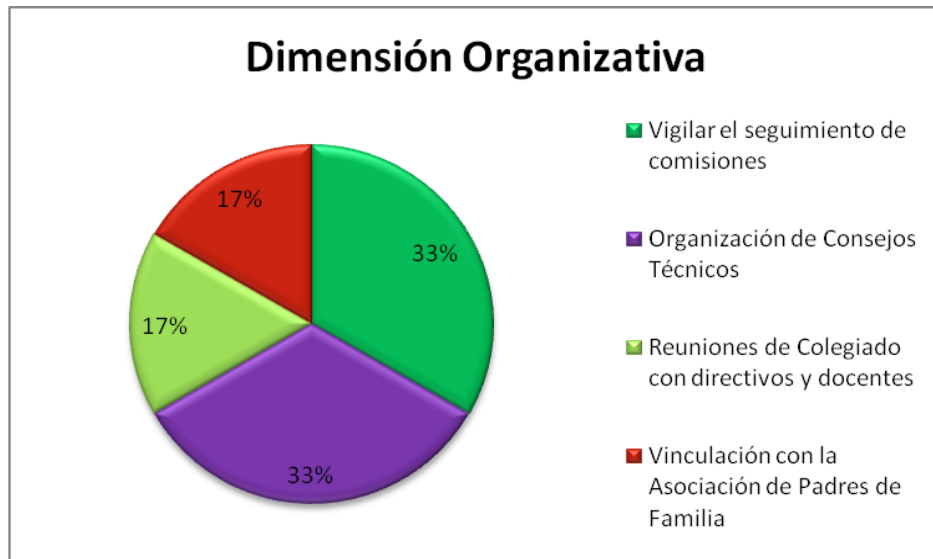
recibida. Esta situación se refuerza con la ausencia de un sistema de seguimiento sobre la aplicación en campo o propuesta de trabajo de lo aprendido en el posgrado.

a) Distribución geográfica y organización

Las supervisiones escolares se encuentran ubicadas en las cabeceras municipales de determinadas escuelas. Así por ejemplo, en el nivel de secundarias, las zonas escolares tienen una configuración tal que varias zonas se extienden a lo largo del estado, lo que dificulta las visitas pedagógicas a las escuelas por las grandes distancias que ello implica y el tiempo disponible para atender cada una de ellas.

No obstante esta situación, la coordinación y comunicación de la supervisión con sus pares y autoridades educativas es problemática debido a la dispersión geográfica de sus zonas escolares, así como de la ausencia de un espacio físico establecido para el desarrollo de sus actividades (la mayoría ha improvisado espacios de oficina en bibliotecas de las escuelas en los municipios).

La percepción que se tiene sobre la supervisión es más de agente de enlace que de promotores de la mejora educativa, por lo que la carga de trabajo se concentra en actividades de gestión de programas educativos, información de diversa índole, control estadístico y de resolución de conflictos en la gestión escolar y con la comunidad escolar, así como vigilar el seguimiento de comisiones, constatar la organización de los Consejos Técnicos, realizar reuniones de colegiado con directivos y docentes y procurar la vinculación con padres de familia. Esta situación ha provocado el detrimento de las actividades de acompañamiento pedagógico, asesoría y evaluación a los centros escolares.



Fuente: tomado de la consulta a grupos de enfoque con los supervisores, en SEGEY, Flacso, 2012.

Por lo anterior, la forma y manera en que la supervisión escolar programa y realiza sus visitas a las escuelas depende básicamente de su interés y el perfil de cada supervisor, que en la mayoría de los casos, no es el indicado puesto que su desempeño se sustenta más en iniciativas personales que en decisiones resultado de una planeación y seguimiento institucional.

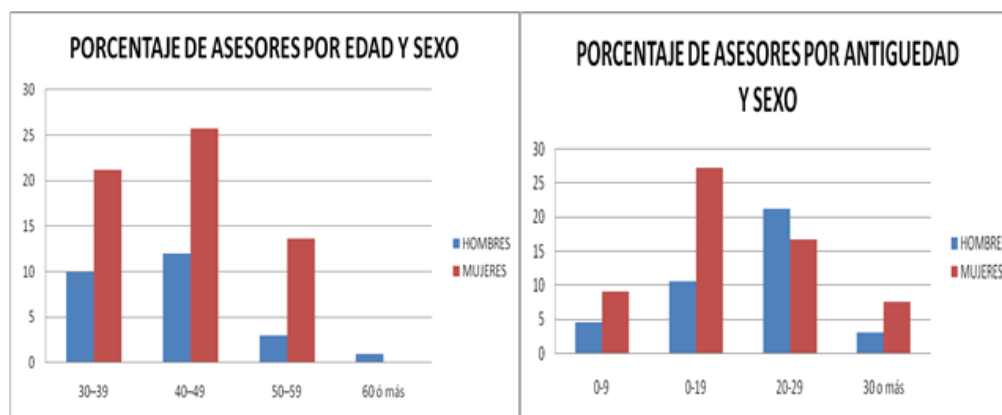
La frecuencia de las visitas de los supervisores a las escuelas varía entre nivel y modalidad e incluso entre los diferentes contextos en que se ubican y más aún depende de la situación administrativo-laboral en que se encuentran. Así por ejemplo, aquellos que no tienen la titularidad de la plaza están más dispuestos a desempeñar una mejor labor y, por consiguiente, incrementan el número de visitas a sus escuelas. En cambio, los supervisores con plaza de base, protegidos por situaciones políticas o sindicales, muchas veces sólo ejercen el privilegio del puesto sin darle importancia a sus funciones.

#### *Asesores Técnico Pedagógico*

Los Asesores Técnico Pedagógico (ATP) son maestros o maestras de grupo, que por invitación personal del jefe de sector, se integra a su personal de apoyo, para lo cual se le otorga una comisión. Por lo que los criterios de su ingreso, promoción

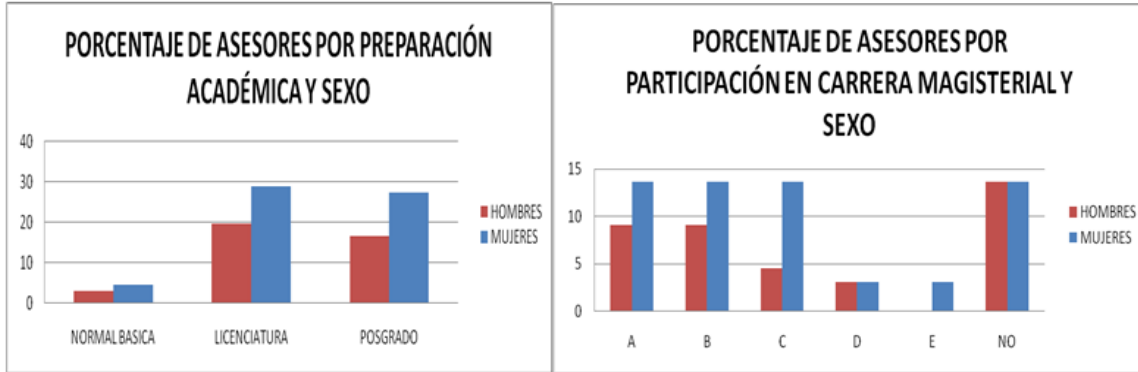
y permanencia se basan más en las relaciones informales y personales que en lo pedagógico y educativo. Se esperaría las modificaciones a la normatividad de los CEDE llevara a una mejor estrategia de selección de este personal con base en criterios académicos y de apoyo pedagógico acordes a las necesidades de las escuelas.

El Proyecto Estatal reporta información de sólo 66 ATP en la estructura educativa básica que se desempeñan en diferentes ámbitos, de los cuales 40% son hombres y 60% mujeres. La mayoría tiene menos de 50 años de edad, y poco más de la mitad cuenta con menos de 20 años de servicio.



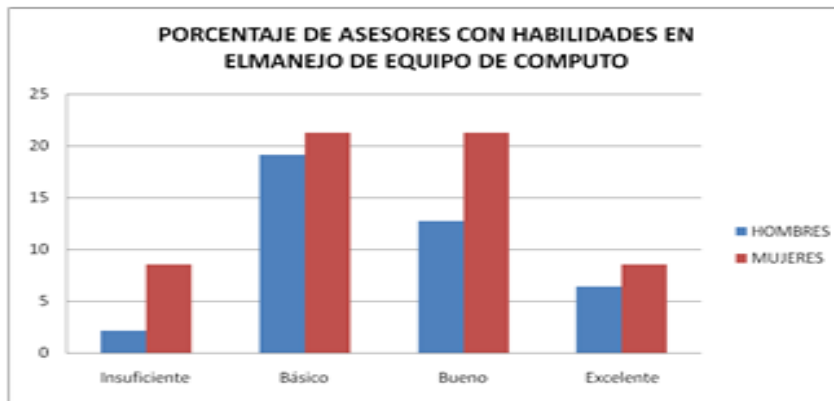
Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

Entre los ATP destaca un mayor porcentaje de mujeres con la preparación necesaria para un desempeño efectivo de la labor de apoyo pedagógico. Poco menos del 50% tiene algún posgrado, con una mayor proporción de mujeres con beneficios en el programa de Carrera Magisterial en los niveles superiores.



Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

Un rasgo deseable en el actual perfil de un ATP tiene que ver con la habilidad desarrollada en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, habilidad en la que los supervisores tienen dificultades para incursionar en este ámbito. Sin embargo, sólo casi la mitad (48%) de los ATP tiene un dominio bueno o excelente en el manejo de las TIC, siendo mujeres las que en mayor número están en esta situación.



Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

### Otros apoyos

En apoyo a las labores de la supervisión, se ha comisionado a ATP, maestros en servicio y auxiliares administrativos. En este sentido, el Proyecto Estatal reporta que 24% de los supervisores cuenta con el apoyo de 39 ATP (una zona escolar tiene hasta cinco de ellos); 63% de los supervisores dispone de auxiliares administrativos, y 15% tiene comisionados “otros” tipos de apoyo. Entre las



personas comisionadas a la supervisión, 73% son de base y los demás tienen contrato temporal.

#### **4.5) Estructura organizativa**

De acuerdo con el Proyecto Estatal, en Yucatán la educación básica está integrada por los niveles de educación inicial y preescolar (regular e indígena); primaria (regular e indígena); secundaria (general, estatal, técnica y telesecundaria), y las modalidades de educación especial, educación física y educación extraescolar.

Las direcciones de cada nivel y modalidad educativa son responsables de la implementación, organización, supervisión y evaluación de las acciones que se desarrollan en las escuelas de educación básica de la entidad, en coordinación con sus respectivos Departamentos de Desarrollo Educativo. Estos últimos, tienen por función garantizar la tarea de asesoría y acompañamiento a las escuelas de acuerdo con las políticas educativas actuales, que básicamente se encuentran dirigidas hacia la implementación y/o consolidación de la Reforma en Educación Básica. También hay coordinaciones estatales que tienen la responsabilidad de ser enlaces entre las instancias federales y estatales para generar las condiciones necesarias en la implementación de programas nacionales que fortalecen las acciones en las escuelas, tales como: la Instancia Estatal de Formación Continua y Superación Profesional, la Coordinación del Órgano Ejecutor Estatal del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena (COEEST), el Programa Nacional de Lectura (PNL) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC); cada una cuenta en su estructura organizativa con un equipo de asesores.

Por otra parte, el sistema educativo básico estatal también cuenta con programas estatales que fortalecen pedagógicamente a las escuelas y aulas de los municipios, y en algunos casos con el apoyo de asesores que facilitan su ejecución (“Programa de deporte formativo escolar, Ko’one’ex kanik maaya

(Vamos aprender maya)”; “La sexualidad infantil y la prevención de abuso sexual en las y los preescolares”, y “Cuenta conmigo”).

Actualmente, no existen evidencias confiables que permitan identificar la generación de acciones directas de coordinación y de gestión entre las direcciones de los niveles educativos de educación básica con los programas federales y estatales.

#### **4.6) Centros Escolares**

Los centros escolares de educación básica, se encuentran distribuidos en todo el estado, por lo que existen escuelas ubicadas en el medio urbano y en el medio rural; la modalidad indígena incluye escuelas en localidades más alejadas de las cabeceras municipales.

Los directores de escuela obtienen su categoría mediante escalafón, por lo que los perfiles son diversos y, en consecuencia, también su desempeño. Las funciones de director de escuela son complejas, y generalmente, canalizadas hacia el sólo cumplimiento de las políticas y programas estatales y federales, por lo que la autogestión escolar de los centros educativos es una realidad lejana y ajena y sin relación alguna, en la mayoría de las veces, con las necesidades reales del plantel y comunidad escolar.

#### *Departamentos de desarrollo educativo y programas educativos*

Los Departamentos de Desarrollo Educativo (DDE) constituyen una estrategia estatal para fortalecer el aspecto pedagógico en las escuelas y aulas de la entidad. Suplen a los equipos técnicos de los niveles educativos y de algunas modalidades, como la de educación especial, que han perdido la atención a los programas federales.

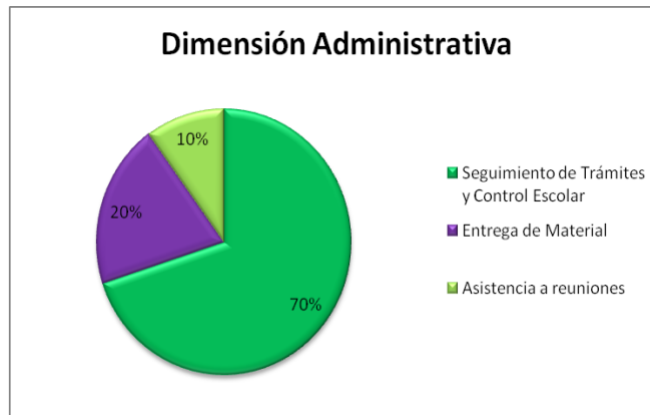
Por los intereses y características de cada nivel y modalidad educativa, los DDE se organizan de manera diferenciada, reflejándose en las funciones de los ATP y en los mecanismos de relación con las diversas figuras educativas y programas de fortalecimiento a las escuelas, ya que cada asesor por nivel, es especialista de su ámbito de trabajo y programas educativos sin que haya esfuerzos por compartir la información con sus pares. Por consiguiente, hay falta de integración y de trabajo coordinado al interior de los DDE.

#### **4.7) Desempeño en la gestión administrativa**

De acuerdo al Proyecto Estatal, la Secretaría de Educación estatal ha impulsado la creación de diversos sistemas orientados a simplificar y eficientar la tarea administrativa, tal es el caso del Sistema de Control Escolar del Estado de Yucatán (SICEEY), y la digitalización de plantillas de personal, catálogos de centros escolares y estadística, por parte de su Dirección de Planeación.

Sin embargo, estos esfuerzos a nivel institucional contrastan con las prácticas administrativas tradicionales de muchos supervisores que continúan solicitando documentos o informes que únicamente mantienen bajo su resguardo personal, sin ninguna utilidad real. Asimismo, las disposiciones oficiales emitidas por los niveles educativos, se comunican mediante circulares, oficios, memorándums u otros documentos, enviados en una línea vertical entre el sector, la zona y la escuela. Aunada a esta problemática, se encuentra la falta de precisión y claridad en la información contenida en dichos documentos, lo que ocasiona interpretaciones diversas y ambiguas.

También las solicitudes fuera de tiempo generan dificultades o contratiempos en la organización, optimización del tiempo y efectividad en el trabajo de la supervisión escolar, afectando la operación del sistema educativo básico en su conjunto. Por consiguiente, las prácticas administrativas centralistas evidencia la falta de una política de comunicación, de formación y actualización en el personal educativo, pertinente en la gestión institucional del sistema educativo estatal.



Fuente: tomado de la consulta a grupos de enfoque con los supervisores, en SEGEY, Flacso, 2012.

En la figura anterior, se evidencian las principales acciones administrativas de la supervisión escolar, orientadas hacia el seguimiento de trámites y control escolar, la entrega y distribución de materiales diversos y la asistencia a reuniones convocadas por el nivel, departamento u otras áreas de la Secretaría de Educación. En el nivel preescolar, se evidencia un mejor manejo y sistematización del trabajo administrativo, las acciones de la supervisión escolar se planean y organizan, a través de una agenda de trabajo que se elabora el primer día de cada mes y se informa lo realizado al término del mismo; esta agenda tiene como marco de referencia la agenda anual que contiene las actividades programadas por la Dirección de Educación Inicial y Preescolar para el ciclo escolar correspondiente. No obstante, hay inconvenientes en tanto que no se consideran las actividades derivadas de otras áreas de la Secretaría de Educación, y los programas estatales y federales.

### *Planeación y gestión*

En todos los niveles y modalidades educativos de la organización del sistema educativo estatal, se promueve la planeación estratégica: jefaturas de sector, supervisión escolar y centro escolar, y en las dimensiones pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y de participación social. Sin embargo, dicha planeación es sólo de trámite, y no refleja las necesidades reales de los directivos, docentes, alumnos y padres de familia de las zonas y escuelas, además de carecer de un sistema de seguimiento y evaluación de las metas y acciones

planeadas. En vez de esto, se elaboran una programación de las actividades de diversa índole, tales como concursos, reuniones de trabajo, actividades relacionadas con los diversos programas, etcétera, más que una planeación estratégica propiamente dicha.

En cuanto a la calidad de las reuniones del Consejo Técnico Escolar, éstas se reducen a resolver aspectos administrativos y de organización escolar por sobre las pedagógicas y de innovación.

A nivel de gestión escolar, la planeación de las escuelas se realiza más sistemáticamente, especialmente en aquellos centros escolares que participan en el Programa Escuelas de Calidad (PEC); éstos trabajan con el enfoque de la planeación estratégica, considerando las dimensiones de la gestión escolar para la elaboración de su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Programa Anual de Trabajo (PAT). No obstante, el cumplimiento de estos planes se dirige más a la obtención de recursos financieros que como práctica real y cotidiana en los centros escolares.

En el caso de secundaria, aún en los centros escolares incorporados al PEC, es más difícil la integración de un PETE, debido a la estructura propia del nivel, ya que la mayoría de los maestros no permanece toda la jornada en la escuela al ser contratados por horas y su alta rotación, por lo que los colectivos docentes han recurrido a diversas estrategias para su reorganización.

A partir del análisis de los logros y desempeño del sistema educativo en el estado, la Secretaría Educativa estatal diseñó un *Portafolio Institucional* como estrategia que favoreciera la planeación estratégica mediante la integración en éste datos educativos en sus diferentes niveles y modalidades. Sin embargo, no hay un seguimiento adecuado por parte de las figuras educativas que lo promueven. Se pretende que con el establecimiento de los CEDE, los portafolios sean un insumo generalizado para reforzar la planeación educativa a nivel municipal, zonal y regional.

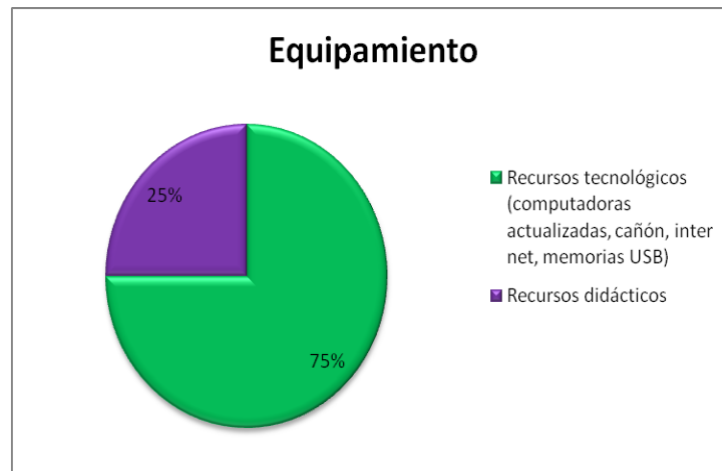
Por otra parte, los programas de fortalecimiento pedagógico generan acciones a partir de planeaciones emitidas a nivel federal, pero sin ofrecer espacios para integrar propuestas locales de los directores y docentes, por lo que se dificulta la generación de estrategias que beneficien directamente a los alumnos, así como la aplicación de recursos por el trabajo de la supervisión escolar y de los diferentes programas educativos en el estado.

*Servicios, infraestructura, equipamiento  
informático, recursos materiales*

De acuerdo con el Proyecto Estatal, existen diferencias en relación con los espacios físicos e infraestructura de los sectores de los diferentes niveles de educación básica: en preescolar, las siete jefaturas de sector están ubicadas en un mismo edificio, pero carecen de espacios adecuados para la realización de reuniones de trabajo o procesos de capacitación, además de otros servicios como teléfono, fax, copiadora e Internet. En primaria, la ubicación de las jefaturas es muy diversa. En educación indígena, las jefaturas de sector se encuentran en locales rentados o proporcionados por las autoridades municipales y adaptadas como oficinas, y carecen de la infraestructura y equipamiento necesario.

Por otra parte, pese a que la mayoría de los centros escolares de educación básica cuentan con la infraestructura, mobiliario y equipamiento informático -especialmente los que participan en el Programa Escuelas de Calidad- es notable la desigualdad en las condiciones que prevalecen en las escuelas multigrado o de educación indígena, que al estar ubicadas en comunidades de difícil acceso, tienen pocas posibilidades de contar con servicio telefónico, internet e incluso servicio de energía eléctrica.

De manera similar, los ATP carecen de los recursos mínimos y necesarios para desarrollar su función, tales como equipo de cómputo, acceso a servicio de internet, entre otras.



Fuente: tomado de la consulta a grupos de enfoque con los supervisores, en SEGEY, Flacso, 2012.

En cuanto a la supervisión, ésta no cuenta con aportaciones económicas o subsidios específicos que le permitan cubrir las necesidades de adquisición de materiales de oficina,<sup>3</sup> tales como: fotocopiado de oficios y circulares, celular, compra de material de limpieza y gasolina para el traslado a las diversas comunidades en que se ubican las escuelas. Estos gastos son cubiertos con sus salarios. Por lo tanto, una planeación de rehabilitación de materiales es necesaria para el mejor aprovechamiento de estos recursos.

#### *Empleo de materiales educativos y recursos tecnológicos*

Pese a que la mayoría de las escuelas de educación básica de la entidad cuenta con múltiples materiales didácticos para apoyar y diversificar la práctica docente, no se garantizan condiciones de acceso y disponibilidad para el uso de dichos materiales, debido entre otras causas por temor a la pérdida o deterioro de los mismos. En otros casos, los maestros desconocen la existencia de estos recursos, así como la forma adecuada para su aprovechamiento y manejo eficiente.

---

<sup>3</sup> Así por ejemplo, en conversaciones informales, la supervisión de preescolar recibe dos veces al año un paquete de hojas tamaño carta, aproximadamente 50 folders, algunos lápices y bolígrafos, una caja de grapas, 2 cajas de clips, 2 paquetes de marcadores, cinta masking, corrector y algún otro insumo, que por supuesto son insuficientes para el desarrollo de las tareas administrativas.

*Horarios laborales y normatividad para  
la educación básica*

En relación con los horarios laborales, el Proyecto Estatal destaca dificultades de coordinación y comunicación entre niveles y modalidades educativas, ya que la mayoría de las escuelas de preescolar y primaria laboran de las 8:00 horas a las 15:00 horas, lo que representa problemas para contactarse con los directivos y docentes de las secundarias de turno vespertino.

En cuanto a la normatividad sobre las obligaciones y funciones de la supervisión escolar, el Proyecto estatal afirma que hay manuales de operación que no responden a las necesidades y problemas actuales del sistema educativo estatal.

Asimismo, en los Departamentos Educativos cada área opera de manera diferente, pese a la existencia de normatividades de carácter general. De igual manera, las condiciones laborales son inequitativas, por lo que es necesario establecer un sustento jurídico que equilibre estas disparidades en la administración estatal.

*Trayectos formativos y  
programas educativos*

Los trayectos formativos y los cursos para la actualización de los docentes del sistema educativo básico estatal, no consideran las necesidades específicas y locales de las escuelas, por lo que se reproduce la tendencia homogénea en la mirada y atención a las escuelas.

Lo anterior, se presenta también en las acciones de capacitación y acompañamiento pedagógico derivadas de la implementación de las reformas curriculares en los diferentes niveles. Así por ejemplo, en preescolar se realiza acompañamiento a supervisoras, directoras y algunos grupos de docentes de manera generalizada, sin atender a necesidades particulares de la zona o sector.



De igual manera, en primaria, la implementación del Diplomado de la Reforma Integral para la Educación Básica, se desarrolla en forma generalizada, perdiendo de vista la realidad de las escuelas y las problemáticas propias de la práctica docente.

Por otra parte, como se ha mencionado, los programas operan de manera desarticulada al responder a lo que demanda la federación en detrimento de las necesidades locales por nivel y modalidad educativa, por lo que tampoco repercuten en la definición de los trayectos formativos. Esto ha provocado que los docentes y directivos de las escuelas perciban a estos programas como una carga administrativa que cumplir, y no como una oportunidad para el fortalecimiento de la tarea educativa.

Adicionalmente, se encuentra la falta de preparación de los equipos técnicos para el manejo y operación adecuados de estos programas en relación con los objetivos de la planeación educación básica estatal. De ahí que los supervisores demanden la creación de una agenda institucional que organice y ordene secuencialmente la intervención de los diversos programas y proyectos educativos. En este sentido, en las reuniones de los Comités Regionales y Estatal en el marco de las acciones de los CEDE se abre como una oportunidad para la toma de decisiones con base en las agendas de trabajo de cada CEDE.

#### **4.8) Consejos escolares y Asociaciones de padres de familia**

La problemática más sentida en estas figuras es que los padres de familia que integran dichas asociaciones desconocen los derechos y obligaciones establecidos en los reglamentos establecidos para su constitución formal, lo cual no favorece la corresponsabilidad en la tarea educativa. La Asociación Estatal de Padres de Familia, no tiene relación directa con los Comités de Padres de Familia de las escuelas, por lo que su existencia se reduce a un requerimiento administrativo más para las escuelas.

El involucramiento de esta figura es imprescindible para la implementación del Modelo de Gestión Regional en el estado, al visualizarla como canalizadora y ejecutora de los programas y políticas educativos, así como para la mejora de la gestión escolar para la mejora de los logros educativos.

Con todo, de lo mencionado aquí por el Proyecto Estatal, no se tiene mayor información derivada de estudios microrregionales sobre los diversos modos e intervención que adquiere el sentido de la participación de los padres de familia en los procesos educativos por nivel y modalidad; por lo que se esperaría que con la operación de los CEDE, la supervisión escolar pueda profundizar más en este aspecto para el diseño de estrategias y políticas educativas de intervención escolar.

## **5) LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO**

### **5.1) El proceso**

La SEB promovió reuniones con equipos estatales para dar a conocer el proyecto y sus beneficios. La estrategia principal fue a través de la exposición de la experiencia piloto del estado de Aguascalientes, la cual ha sido una de las más exitosas. De este modo, una comisión de actores educativos del estado de Yucatán fue convocada a la reunión en Aguascalientes en noviembre de 2009.

Básicamente, en la reunión se expuso la forma en que se implementó el MGR en Aguascalientes, sus fortalezas y dificultades para su implementación, así como de los cambios para su funcionamiento, y de sus actividades y responsabilidades de cada actor educativo. Lo más destacable fue el consenso entre los asistentes de que el proyecto se asumiera como un “proyecto de gobierno”, esto es, producto del acuerdo entre autoridades estatales, municipales y sindicales.

En particular, con la Secretaría Educativa de Yucatán se desarrolló un amplio ejercicio de diálogo, intercambio de información, negociación y concertación con la SEB.

De este modo, el estado de Yucatán manifestó de manera voluntaria su decisión de participar en el proyecto mediante firma de convenio entre la SEB y la Secretaría de Educación de Yucatán. El 21 de septiembre, se dio a conocer el Decreto Número 450 del Diario Oficial, donde el Gobierno de Estado publicó los aspectos técnicos y jurídicos del programa de creación de los CEDE. Es así que el estado de Yucatán comenzó a participar junto con Baja California Sur, el Estado de México y Sinaloa en la segunda etapa del proyecto, misma que dio inicio en 2009. Con base en la normatividad aplicable al PEC, se utilizaron los mismos criterios y lineamientos para distribuir a las entidades federativas los recursos financieros del proyecto.

De los actores educativos, la participación de Yucatán en el proyecto estuvo determinada por el Secretario de Educación del estado, Dr. Raúl Humberto Godoy Montañez, quien se dio a la tarea de asistir a diversas reuniones para conocer el proyecto y convocar a personas que pudiera dar seguimiento a su implementación en el estado, en este caso en la figura de un Líder del Proyecto a cargo de Rafael Bustillos.<sup>4</sup> Posteriormente, se realizaron reuniones con algunos equipos de la supervisión escolar del estado para dar a conocer el proyecto y sus componentes.

De vital importancia para la instrumentación de proyecto, fue la activa participación del secretario de educación estatal mediante la promoción de diferentes reuniones formales e informales con los diferentes actores educativos clave para lograr el consenso, confianza y seguridad a los implicados, además de transmitir un sentido importante de corresponsabilidad y compromiso necesario para el proyecto.

---

<sup>4</sup> Asimismo, se debe señalar que algunas secretarías educativas estatales emprendieron acuerdos alternos tanto con instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica de Puebla como con consultorías independientes para el asesoramiento y elaboración de los productos académicos, lo cual aún se está en proceso de evaluación de resultados, pero que, sin embargo, es un signo ya anticipado de una diferenciación en la comprensión, interpretación y adaptación del proyecto a las circunstancias de los sistemas educativos estatales.

Asimismo, destaca su visión que el proyecto puede aportar para el desarrollo local y regional en general. Así por ejemplo, la implementación de algunos de los CEDE están cercanos a instituciones de educación superior, aspecto que en otros estados no fue dimensionada su importancia. De esta forma, se espera un desarrollo integral de la educación de acuerdo con las necesidades de formación de competencias que las regiones del estado requieren, sobre todo en relación con el desarrollo de ciencia y tecnología, para lo cual este nuevo MGR resulta esencial a largo plazo.

El secretario de educación de Yucatán, no sólo siguió de cerca la etapa de diseño e implementación de los CEDE, sino que además fue partícipe de los mismos al presidir cada uno de los Consejos Técnicos Regionales establecidos.

Lo anterior aseguró la disposición de recursos humanos, materiales y financieros en el estado para cumplir con las metas planteadas en el Plan Operativo Estatal proyectadas para el 2011, especialmente aquellas relacionadas con el componente de infraestructura y el componente académico.

Por otra parte, a través de internet y en el portal web de la Secretaría Educativa estatal, se llevó a cabo una intensa campaña de comunicación sobre el proyecto y los beneficios en materia educativa para el estado y los niños y padres de familia.<sup>5</sup>

Es así que el la voluntad, confianza, liderazgo y visión en el proyecto por parte del secretario de educación de Yucatán, fue un factor clave y decisivo para la implementación y aceptación del proyecto y del MGR en el sistema educativo de la entidad estatal.

## **5.2) Cambios para la adaptación del MGR**

Para la instrumentación del Modelo de Gestión Regional en Yucatán, se estableció un Consejo Regional de Educación Básica integrado por el Secretario de

---

<sup>5</sup> “Arranca modelo de gestión educativa por regiones de la entidad”, en <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/index.php>

Educación, los coordinadores de la región en cada CEDE, los directores de los niveles educativos, los supervisores y los jefes de zona o sector, a fin de identificar las necesidades de capacitación de los directivos y maestros, solicitar esquemas de formación continua, así como de asesoría y acompañamiento pedagógico y elaborar estrategias y metas pertinentes a sus condiciones y problemáticas particulares.

También se determinó que la planeación regional estuviera alineada a las políticas educativas estatales creadas por el Consejo Estatal de Educación Básica, y a su vez, en el paradigma estatal de Yucatán, “Escuela de Buena Calidad”.

Para apoyar estas transformaciones se creó el Sistema de Gestión de Educación Básica de Yucatán, que posibilita a los directores y supervisores el acceso a formatos y documentos oficiales, así como a la trayectoria escolar de los alumnos y el desempeño laboral de los profesores, para facilitar su toma de decisiones en el momento de establecer estrategias educativas (Anexo 4).

### **5.3) Localización y rezonificación de las zonas escolares**

Sobre el requisito que establece el proyecto para la rezonificación de las zonas escolares, la Secretaría de Educación de Yucatán dividió al estado en 11 regiones, de acuerdo al número de zonas y escuelas de los tres niveles, la vocación regional y su accesibilidad mediante la infraestructura de carretera.

De la información obtenida en el Proyecto Estatal, sobresale que se tomó como criterio la reorganización del nivel primaria efectuada en enero de 2005, quedando las escuelas mejor concentradas en determinadas regiones, a diferencia de los otros niveles educativos, *por lo que no hubo una rezonificación de las zonas escolares con base en los requerimientos del proyecto*. Únicamente la modalidad de educación indígena fue susceptible de una reorganización, dado el número de escuelas que atiende cada supervisor.

De este modo, se tomó la decisión de que los CEDE quedaran ubicados en torno a núcleos de población considerados como cabeceras de las regiones. En el siguiente cuadro se mencionan los nombres de las cabeceras regionales y se incluyen el número de municipios, escuelas, docentes, supervisores y alumnos del total de los niveles de educación básica que pertenecen a los municipios ubicados en su área de influencia:

#### COMPOSICIÓN DE LAS CABECERAS REGIONALES

Región	No. Municipios	Escuelas	Docentes	Supervisores	Alumnos
Hunucmá	6	72	636	7	12882
Izamal	17	144	1095	16	19345
Tizimín	7	185	1226	17	26131
Valladolid	12	304	2043	20	43390
Tekax	4	130	970	13	20565
Mérida (4)	13	940	9616	91	192758
Yaxcabá	4	90	433	7	8359
Motul	20	184	1306	18	23218
Maxcanú	6	116	702	7	13801
Ticul	13	124	1109	11	22300
Peto	4	80	475	4	9488
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>2369</b>	<b>19611</b>	<b>211</b>	<b>392237</b>

Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

En el siguiente cuadro se muestran las regiones de los CEDE que quedaron divididas de acuerdo con los municipios que corresponderían a cada región (en negrillas se especifica la posible cabecera):

REGIÓN	MUNICIPIOS
1	<b>Hunucmá</b> , Celestún, Kinchil, Samahil, Tetiz, Ucu.
2	<b>Izamal</b> , Bokobá, Cacalchen, Hocobá, Hochtún, Homun, Huhí, Kantunil, Sanahcat, Sudzal, Tekal De Venegas, Tekanto, Tepakán, Teya, Tunkas, Xocchel, Cenotillo.
3	<b>Tizimin</b> , Calotmul, Cenotillo, Panabá, Río Lagartos, San Felipe, Sucilá.
4	<b>Valladolid</b> , Cuncunul, Chemax, Chichimila, Dzitas, Kaua, Quintana Roo, Tekom, Temozon, Tinum, Tixcacalcupul, Uayma.
5	<b>Tekax</b> , Akil, Oxkutzcab, Tzucacab.
6	<b>Mérida</b> , Progreso, Cuzamá, Uman, Conkal, Tahmek, Kanasin, Tixkokob, Tixpehual, Tecoh, Acanceh, Seyé, Timucuy.
7	<b>Yaxcaba</b> , Chankom, Chikindzonot, Sotuta.
8	<b>Motul</b> , Baca, Chicxulub Pueblo, Dzemul, Ixil, Mocochoá, Sinanché, Suma, Telchac Pueblo, Telchac Puerto, Muxupip, Yaxkukul, Dzidzantun, Buctzotz, Dzoncauich, Cansahcab, Dzilam de Bravo, Dzilam González, Temax, Yobain.
9	<b>Maxcanú</b> , Abalá, Chocholá, Halachó, Kopomá, Opichén.
10	<b>Ticul</b> , Muna, Tekit, Teabo, Maní, Sacalum, Santa Elena, Dzan, Chumayel, Chapab, Cantamayec, Mayapán, Mama
11	<b>Peto</b> , Tixmehuac, Tahdziu, Chasinkin

Fuente: Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

Bajo un esquema de financiamiento de 3:1 entre el gobierno federal y el gobierno estatal se planteó la meta de construir de 12 CEDE<sup>6</sup> en 10 regiones, para lo cual, se destinó más de 150 millones de pesos (Anexo 3).

Después de realizar los modelos arquitectónicos y las licitaciones públicas correspondientes, desde inicios de 2010 hasta noviembre de 2011, se construyeron e inauguraron cinco CEDE: Valladolid, Maxcanú, Inalámbrica, Tekax y Tizimín.

Cabe señalar, que no todas las zonas escolares quedaron con una ubicación total de sus escuelas en una misma región, por lo que la Dirección de Planeación de la Secretaría Educativa Estatal, en grupos focalizados con supervisores, determinó que después del proceso inicial de implementación de los CEDE la misma dinámica de trabajo de éstos provocaría la necesidad de una mejor organización de las zonas escolares en todos los niveles educativos y modalidades. De esta manera, se esperaba que el proceso de implementación se desarrollara sin obstáculo alguno, pues los mismos supervisores demandarían dicha

<sup>6</sup> Dzidzantún, Hunucmá, Izamal, Maxcanú, Mérida Inalámbrica, Mérida Paulo Freire, Mérida Progreso, Motul, Tizimín, Tekax, Valladolid y Yaxcaba.

reorganización. Esto procuraría, según el Proyecto Estatal, que los acuerdos laborales y sindicales que emanen del proceso se realizaran sin contratiempo.

## **6) TESTIMONIOS Y ANÁLISIS**

En el contexto del Diplomado de Gestión Institucional e Innovación Educativa impartido por la Flacso-México a los supervisores y jefes de sector de los CEDE, se obtuvo información sobre el modo en que el proyecto y el MGR es percibido y asumido por estas figuras educativas, así como de los beneficios y obstáculos.

Durante el diplomado, mediante la observación participante con los grupos de Hunucmá y Mérida Sur se llevó a cabo un registro de notas sobre las discusiones en las actividades del diplomado, y que recogen de manera anónima las expresiones abiertas de los participantes. Asimismo, con pláticas informales se enriqueció esta información.

Lo anterior se reforzó a su vez con los resultados del trabajo focal con los supervisores y jefes de sector, autoridades educativas, administración, y se agruparon en ejes temáticos en el modo siguiente:

### **6.1) El liderazgo: factor para la mejora educativa**

De manera general, los supervisores consideran la necesidad de formar las capacidades de liderazgo tanto en ellos como en los directivos de las escuelas para una mejor articulación de ambos dirigido a la mejora educativa. Para ello es necesario, afirman, definir de una base compartida entre todos sobre lo que significa el liderazgo. Sin embargo, pese a los diferentes cursos y seminarios a los que han asistido en materia de su formación y actualización continua sobre planeación y gestión educativa, aún no se llega a ese consenso generalizado, pues la desarticulación entre niveles impide el acercamiento entre pares.

Debido a esta situación los supervisores entrevistados tienen la expectativa de que con los CEDE se pueda solventar este déficit organizativo mediante el liderazgo del coordinador: “Colocar al frente del CEDE una persona conocedora y



capaz para que los propósitos se cumplan en una mayor parte o completa”, fue la afirmación más sostenida en el grupo.

También el liderazgo fue valorado por los supervisores en cuanto a reposicionar su propia autoridad ante los directores y docentes de las escuelas a las que realizan sus visitas pedagógicas, ya que consideran que para estos últimos la figura y función de la supervisión se ha desdibujado por la forma burocrática en que realizan su trabajo, abrumadoramente cargado de funciones administrativas por lo que genera problemas de autoridad para las acciones pedagógicas en las escuelas.

Por otra parte, como se señaló antes, para la percepción del grupo de las autoridades educativas, el liderazgo del secretario de educación de Yucatán, fue un factor que influyó de manera decisiva para la aceptación del proyecto y modelo en los actores educativos estatales. Así, expresiones como: “El secretario abanderó y organizó un foro que abrió el Congreso de Educación Básica”, “El secretario propició reuniones con los supervisores en espacios colegiados”, “El líder del proyecto es el secretario, en todo el proyecto eso facilita todas las acciones”, fueron algunas de las más enfatizadas por estos participantes.

En suma, si bien en el tema del liderazgo todos los participantes partieron de una base común de estar de acuerdo de la necesidad de esta virtud para la mejora de los procesos educativos, no por ello significa que comprendieran a cabalidad su significado ni mucho menos la manera y formas que este concepto adquiere al implementarse en los distintos niveles del sistema educativo. Por lo que es un reto a superar en el transcurso de operación de los CEDE y de la manera en que se logre posicionar este tema en la agenda regional educativa del estado.

## **6.2) Percepción de los CEDE: entre el espacio físico y la unidad orgánica**

Para los supervisores, los CEDE constituyen espacios administrativos y pedagógicos que tienen que ver con una política pública y su propósito es brindar un servicio cercano y directo a las comunidades, propiciar la articulación de la educación básica y atender las necesidades de las escuelas, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

En general, los supervisores consideran que los CEDE vienen a aportar las condiciones para mejorar el trabajo de la supervisión y con ello impulsar prácticas que ya no son funcionales, tales como el trabajo individual y desarticulado, y la falta de liderazgo.

A nivel de infraestructura se considera que los CEDE abrirán espacios adecuados para que la supervisión pueda hacer sesiones de trabajo colegiado y propicie el compartir experiencias entre niveles, además de desarrollar actividades como reuniones de capacitación con los docentes.

Adicionalmente, los supervisores refieren que la operación de los CEDE actuará en beneficio de la función supervisora ya que ésta podrá concentrarse en las actividades de gestión y pedagógica al disminuir el trabajo administrativo que regularmente la supervisión tiene. Asimismo, ven como una gran ayuda contar con herramientas de las nuevas tecnologías que apoyen la función supervisora y la eficiencia administrativa.

Finalmente, los supervisores mencionaron que el CEDE abre un importante canal de comunicación con las autoridades educativas, con las cuales hasta entonces sólo se podía tener contacto a través de intermediarios. Al saber que ahora se podrán comunicar y trabajar con el secretario de educación estatal, quien preside el Consejo Técnico Regional de cada una de los CEDE, les genera la expectativa de que será posible atender los problemas educativos de manera directa, como se expresa en las siguientes frases de los entrevistados: “El CEDE va a articular las

funciones de todos los que trabajan en la región”; “Que (el CEDE) vincule y lleve demandas de problemas. Ahora el jefe de sector y el supervisor físicamente se encuentran lejos, en el CEDE coincidirían y ahorrarían mucho trámite”; “El CEDE parece algo ideal para la articulación, una buena plataforma”.

No obstante, también señalan varios aspectos que pueden definirse como posibles amenazas para el buen funcionamiento del CEDE, tales como la falta de claridad sobre la integración y funcionamiento, ya que aún no hay claridad de hasta qué punto el CEDE tendrá autonomía para tomar decisiones que permitan generar auténticos cambios.

Con lo expuesto en este apartado, se puede observar que hay dos percepciones dominantes en la supervisión sobre lo que significa el CEDE: por un lado, aquella que la identifica como un espacio de infraestructura (edificio, agua, luz, etc.) como lugar establecido para mejorar sus condiciones de trabajo; y por el otro lado, como un espacio que vincula y reúne a la supervisión de los diferentes niveles y modalidades educativos de la región. Si bien ambas concepciones son correctas, no debe predominar una sobre la otra pues ambos son parte inherente a los componentes del modelo y necesarios para su buen funcionamiento, por lo que es necesario acciones dirigidas a profundizar aún más en los componentes del proyecto en cuanto a la estrategia de los CEDE.

### **6.3) Relaciones entre actores**

La percepción más sentida en los supervisores escolares se dividió en dos aspectos en relación con la designación de los coordinadores de los CEDE. Por un lado, aquellos que justificaban su malestar con el proyecto y el MGR, al no haberseles incluido en el diseño y toma de decisiones, por lo que los consideran ajeno e impuesto a su práctica cotidiana, y que engrosa la larga lista de políticas y programas con los que hay que cumplir, generando así mayor burocratismo. Así por ejemplo, esta inconformidad es expresa por un supervisor en los siguientes términos:

Aún no se nos presenta la estructura y ya existe una coordinadora, y también algunas personas para el trabajo administrativo. Nos han informado que van a convocar a personal docente que esté interesado para conformar el grupo de asesores por nivel; sin embargo, recomiendo definir la estructura y las funciones que van a desempeñar las personas, así como los diferentes servicios que se ofrecerán. Esperaría que todo lo que se ha ofrecido en el discurso sea una realidad, y permita que se sostenga el proyecto regional que mucho esfuerzo ha significado.

Por el otro lado, algunos supervisores expresaron su preocupación de que el MGR y los CEDE fuesen cooptados por los intereses políticos y burocráticos de la administración estatal y federal, y que a largo plazo esta propuesta de innovación educativa derive en una estructura burocrática más y de plataforma política. Esta incertidumbre se expresó en los testimonios siguientes:<sup>7</sup>

Que los coordinadores responsables y los ATP no sean recomendados ni gente política, ya que no se comprometen con el buen funcionamiento de nada, y si son personas que obtengan esas funciones por medio de un concurso de oposición, claro, transparente, seguramente serán personas que tengan una muy buena visión para organizar y no entorpecer la labor del supervisor, directores y docentes.

No hay claridad del trabajo que se va a hacer con los CEDE, no está claro el vínculo ATP-supervisores, cómo nos vamos a coordinar para las visitas. El ATP dependerá del coordinador del CEDE.

Esta última preocupación revela el clima de incertidumbre en el sector educativo del estado al conocerse la operación del proyecto y modelo, razón por la cual la decisión del secretario educativo de haber puesto como coordinadores de los CEDE a personal independiente al cuerpo de supervisores y jefes de sector de la entidad, muestra su estrategia como contrapeso al poder político-sindical de éstos y así abrigar el desarrollo autónomo de los CEDE. De ahí que antes de la operación concreta de los CEDE, la primera decisión haya sido el nombramiento de estas figuras sin previo acuerdo y consenso con la base de supervisores y jefes de sector. Esta acción sin lugar a dudas, le daría al secretario de educación estatal mayor margen de maniobra para la toma de decisiones en las reuniones de los Consejos Regionales.

Un criterio adicional para la selección de los coordinadores fue que provinieran, preferentemente, de la Universidad Autónoma de Yucatán, formados

---

<sup>7</sup> De aquí en adelante los testimonios, obstáculos y potencialidades citados provienen del trabajo con los grupos de enfoque de supervisores participantes, así como de la tutoría en el diplomado impartido por Flacso, cuya guía y cuestionario se muestran en los anexos.

preferentemente en conocimientos de estadística y planeación, lo cual revela una visión estratégica que anticipa los requerimientos que esta materia se necesitan desarrollar de acuerdo con lo que el MGR demanda. En consecuencia, el objetivo es claramente buscar cubrir puestos clave con personal capaz con visión y profesionalización para el buen funcionamiento de los CEDE.

Por otra parte, se compartió la necesidad de que la estructura organizacional de los CEDE integre a la figura de los asesores pedagógicos como apoyo para las asesorías y visitas pedagógicas de la supervisión escolar, tal como se expresa en las argumentaciones siguientes:

Que en los CEDE existan asesores que compongan una mesa técnica integrada por especialistas (maestros) de diferentes materias que apoyen a los supervisores con talleres, cursos o asesoramientos con las escuelas o docentes que se detecten.

En lo pedagógico: un asesor pedagógico que nos ayude en la impartición de cursos a las necesidades propias de la zona y para los concursos de las olimpiadas de matemáticas y español y de todas las asignaturas que le llamamos concurso de conocimientos generales que se realiza al finalizar el curso.

Sin embargo, este es un aspecto esencial si no se introducen cambios en la normatividad en función de los requerimientos del MGR, y sobre todo en lo que corresponde a las funciones de la supervisión escolar en el Modelo de Gestión de la Supervisión Escolar (MGS), de lo contrario se corre el riesgo de que los ATP realicen funciones administrativas y secretariales.

## **Obstáculos**

Finalmente, de entre los posibles obstáculos y potencialidades para los CEDE, se expresaron los siguientes puntos:

- Falta de claridad. Que los canales de comunicación institucional no funcionen de acuerdo con lo esperado.
- Problemas de regionalización. Que ésta sea sólo suma de actividades y de traslado, pero no trabajo sustantivo.
- Falta de planeación de la agenda. Que la agenda de trabajo de los CEDE sea sólo de tipo improvisada, sin apego a los problemas educativos reales de la región.
- Poco tiempo para el funcionamiento de los CEDE. Que la rápida implementación de los CEDE obedeció a criterios políticos-electorales en el contexto de la elecciones federales.

- Falta saber los servicios y funcionamiento de los CEDE. Esto es sobre cuáles servicios de la administración estatal serán desconcentrados para emplear el mayor tiempo a lo pedagógico.
- Cierta autonomía y poder de decisión consensuada en los CEDE de cada región.
- Fomentar una buena comunicación al interior de las escuelas y entre las instancias superiores de la gestión institucional. Esto significa, compromiso de las autoridades externas e internas como soporte y apoyo institucional para el equilibrio en la toma de decisiones.

## **Potencialidades**

De entre las percepciones positivas sobre las características y efectos del MGR, destacan las siguientes:

- Espacio administrativo y pedagógico.
- Servicio cercano y directo.
- Tiene que ver con una política pública.
- Identifica problemas y da solución.
- Mejora el trabajo de la supervisión.
- Regionalización e innovación.
- Trabajo en conjunto y ahorro económico.
- Espacios adecuados para el desempeño de labores.
- Reuniones colegiadas a todos los niveles.
- Comunicación entre niveles.
- Brindar visitas pedagógicas.
- Identificar problemas entre niveles.
- Mejor relación entre niveles.
- Agilización de lo administrativo.
- Trabajo en equipo.
- Trabajar con el secretario de educación estatal en forma directa.
- Espacio adecuado para capacitación.
- Contar con Asesores Técnico-Pedagógicos.
- Territorializar el trabajo pedagógico.
- Abrir espacios de relación entre niveles.

### **6.5) Gestión educativa: retos en el corto plazo**

Los participantes manifestaron problemas de gestión en los aspectos administrativos, por lo que coincidieron en que es necesario consolidar una gestión institucional que permita transitar hacia nuevos enfoques de planeación y evaluación de acuerdo con las necesidades de la escuela en las diferentes regiones educativas del estado.

Asimismo, destaca que en donde más se percibe esta necesidad, es a nivel micro, es decir, en relación con promover una gestión de comunidades escolares, que involucre activamente y con compromiso a los directores, docentes, comunidad de padres de familia con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Mantener el reconocimiento y apoyo a la supervisión escolar en este MGR como clave para la transformación de la gestión institucional, la mejora de la calidad educativa y el desarrollo de los procesos educativos en los planteles escolares, fue otra de las preocupaciones más sentidas en el trabajo focal con los supervisores, como lo expresa el testimonio siguiente:

El modelo tiene que garantizar que el trabajo que realiza el supervisor escolar en las comunidades que él supervisa, tengan en su hacer acciones que eviten el desánimo, la simulación, la pérdida de tiempo en actividades que las distraigan de su misión, por eso él es un profesional que conoce la vida escolar y la función directiva, por eso tiene que ser reconocido y apoyado.

Finalmente, los participantes expresaron su preocupación de que la planeación llegue a ser sólo descriptiva, realizada sin criterios de planeación regional educativa y de múltiples maneras en cada CEDE.

De los testimonios recabados en este apartado, llama la atención de que al inicio de la pregunta sobre lo que es para ellos la gestión, la mayoría la relacionó más con trámites administrativos que con sus prácticas pedagógicas. Esto podría llevar a cuestionar el tipo de identidad de la supervisión en relación con los contenidos pedagógicos en el PEC, después de diez años de operación. De cualquier modo, sin duda la manera en que sea incorporado el tipo de gestión en los CEDE tendrá

consecuencias para las actividades relacionadas con este programa en relaciones con las nuevas funciones a la supervisión escolar.



## **CAPÍTULO 5:**

### **CONCLUSIONES**

La importancia de identificar los factores positivos y negativos de esta experiencia de estudio de caso, está en el aprendizaje organizacional en los estados sucesivos y autoridades educativas en general. A continuación se presentan algunos de los factores que facilitaron y en algunos casos representaron debilidades durante el proceso de implementación del proyecto, así como posibles líneas de investigación a futuro.

#### **Del factor liderazgo**

Entre los múltiples factores que inciden en las expresiones que adopta la implementación del Modelo de Gestión Regional que el proyecto de la SEB busca impulsar, en el caso de Yucatán el liderazgo parece constituir el de mayor peso en la explicación de su aceptación por parte de los actores educativos de esta entidad.

Con más exactitud, se evidenció la relevancia que tuvo el liderazgo de una figura de peso con capacidad de concertar acuerdos, con visión estratégica y con reconocimiento de su experiencia y trayectoria en el sector educativo, como lo fue el secretario de educación estatal. Su participación activa y de acompañamiento con los actores clave a lo largo del proceso de implementación del MGR, demuestra que la voluntad política sigue siendo un mecanismo que puede determinar el rumbo del modelo en el largo plazo. Por lo menos esa fue la percepción general de los supervisores escolares del estado reconstruida en este trabajo.

No obstante, esta cualidad favorable no debe recaer sólo en las autoridades estatales (en el secretario de educación, en este caso), sino que debe ser ejercido por los integrantes de los CEDE y, más aún, por las comunidades escolares de las escuelas de cada región. De lo contrario, la continuidad y apoyo al modelo

dependerá únicamente de la valoración de las nuevas administraciones públicas en el estado, así como de la orientación de su plataforma política de gobierno. Por consiguiente, hasta que el proyecto no adquiriera un estatus de política pública, se requiere de seguir promoviendo pequeños liderazgos en los distintos niveles del MGR, organizados para el desarrollo de estrategias y proyectos pertinentes, factibles e integrales con la política educativa estatal.

### **De la reorganización de las zonas escolares**

Como se señaló, no hubo una reorganización de las zonas escolares para la implementación del MGR de acuerdo con criterios de planeación regional -como los aquí propuestos en el marco conceptual-. Si bien las autoridades educativas manifestaron que se aprovecharía una previa reorganización de las zonas del nivel primaria, es una justificación que no se satisface en términos técnicos. Más aún cuando Yucatán es uno de los estados con más municipios en la república, además de tener la mayor presencia indígena maya con niveles elevados de desigualdad social.

De las entrevistas y conversaciones con supervisores escolares durante la impartición del Diplomado, se puede inferir que una de las posibles causas de lo anterior se debió a que el secretario de educación estatal consideró un posible rechazo al MGR por parte de las supervisión escolar, así como evitar negociar con las bases sindicales, ya que la reorganización de las zonas escolares lleva implícita la afectación de las reglas de juego e intereses de poder, pues todo cambio estructural implica posibles generaciones de conflicto. Aunque se carece de mayor información para poder sustentar esta aseveración, no por ello debe desestimarse si se toma en cuenta la genealogía política de la supervisión escolar en la organización del sistema educativo nacional.

### **De los Centros de Desarrollo Educativo**

El trabajo dentro de los CEDE todavía está en fase preliminar, de tal forma que más que comparaciones y certezas sobre cambios lo que tienen los supervisores son muchas dudas sobre cómo funcionarán bajo el nuevo modelo. Sobre todo lo

relacionado con la definición de a cuáles servicios educativos se han desconcentrado, al tipo de innovaciones que se han posibilitado en este nuevo marco de acción, a cuáles programas y políticas se han podido articular, así como la definición de las necesidades de capacitación y actualización de los docentes en función del contexto regional y local. Son muchas, por tanto, las tareas pendientes, y múltiples las dimensiones de observación para poder hacer una evaluación pertinente.

### **De la supervisión escolar**

En este actor imprescindible para el éxito del MGR, se pudo percibir también qué el principal desafío para el modelo es el cambio de cultura laboral en la que privan costumbres arraigadas del centralismo educativo y la dificultad en la toma de decisiones sobre cómo introducir los cambios y cómo conducirlos en este actor. Sobre todo cuando la planta académica de la supervisión escolar en el estado de Yucatán está en los 50 años de promedio de edad, lo cual podría indicar posibles resistencias al cambio. No obstante, tal vez el problema más crucial al respecto, sea el cambio generacional de planta académica de la supervisión, así como la ausencia de una política de jubilación adecuada. Estos aspectos son cruciales para la formación en competencias de planeación estratégica y gestión escolar que el modelo requiere a largo plazo.

Como aspecto positivo, el MGR abre la oportunidad de establecer una política pública dirigida a la profesionalización de la supervisión en aras de la mejora educativa. Aunque esto involucra también las posibilidades de una reforma sobre sus condiciones normativas; sobre todo al establecimiento de los criterios de ingreso, promoción y permanencia, la creación de un sistema de apoyo a la función de las visitas pedagógicas a las escuelas, así como la rendición de cuentas mediante el establecimiento de un sistema de estándares de evaluación al desempeño.

Otra de las debilidades del proceso de implementación del MGR, es que como lo afirma el Proyecto Estatal, sólo se pudo convocar a una parte representativa de

los supervisores en el estado para participar en el proyecto, lo cual indica que no se tienen datos concretos sobre cuántos supervisores hay en la entidad, ni de su ubicación precisa por escuela y zona escolar, lo cual imposibilita la toma de decisiones a las autoridades educativas estatales y federales en cuanto a distribución de recursos, materiales, etc., con base en información objetiva.

En este sentido, los CEDE implican un cambio en el sistema de relaciones entre los diferentes actores comprometidos en el quehacer educativo. Dado que los supervisores escolares ahora compartirán el espacio físico de los CEDE, el modelo requiere de replantear el significado y las funciones de lo que históricamente el sistema educativo nacional ha comprendido como la supervisión escolar. De ahí que otra línea de investigación a futuro sea analizar la estrategia de los CEDE como formas de organización y control sobre las prácticas laborales de la supervisión escolar.

### **De los productos académicos**

En cuanto al proyecto y sus componentes, no se establece explícitamente lo que se entiende por “articulación de políticas y programas”, así como su expresión formal en una metodología que abarque por lo menos algunos principios mínimos a considerar.

Este vacío se agranda más si no se potencian las competencias de la supervisión escolar en cuanto a la planeación estratégica con base en las nuevas condiciones de localidad y territorio, pues se trata de poner a prueba en los hechos las posibilidades potenciales de la innovación educativa que busca detonar este proyecto. De lo contrario, se tendrán como resultado un apilamiento de una serie de políticas, proyectos y programas a cumplir de manera simultánea, pero sin ton ni son, reforzando aún más la rutinización, burocratización y simulación en los procesos de gestión escolar e institucional, y por tanto, los CEDE se reducirán a simples enclaves administrativos ajenos a realidad y actores educativos del entorno.

En el caso de los productos de Yucatán que comprendieron el diseño sus productos académicos, se debe señalar algunos obstáculos que se presentaron en la marcha, de entre los cuales los más importantes consistieron en los siguientes:

- Inadecuada selección del perfil profesional del personal estatal encargado de la elaboración de los productos académicos. Algunos funcionarios no estaban directamente involucrados con la gestión de los niveles educativos.
- Poca dedicación exclusiva y de tiempo completo por parte de los equipos técnicos del estado para la elaboración de los productos. Las autoridades educativas estatales no liberaron de sus tareas administrativas y educativas a los equipos técnicos, por lo que el tiempo de dedicación al mismo disminuyó, así como el número de reuniones grupales laborales.

Estas problemáticas afectaron la calidad de algunos de los productos académicos, sobre todo en lo que se refiere a la elaboración conceptual. Encontrar las razones de estos problemas está fuera de nuestro alcance. Por lo que se pueda decir al respecto como posibles explicaciones sólo serían supuestos, tales como el poco interés o visión de los equipos técnicos estatales en las potencialidades del proyecto, la afectación de intereses grupales, la poca o nula experiencia administrativa estatal en proyectos de innovación educativa, etc. Supuestos estos que darían pie al diseño de otras investigaciones posteriores, pero que aquí sólo dejamos enunciados.

### **Reflexión general**

No cabe duda que la propuesta de este Modelo de Gestión Regional contiene en sí mismo un semillero de posibilidades benéficas para la mejora de la calidad y equidad educativa regionales. La gestión institucional avanzaría mucho en su relación de vincular los ámbitos macro y micro del Sistema Educativo Básico Nacional. Y la supervisión escolar pasaría a mejores condiciones de su profesionalización.

Sin embargo, como autores como Subirats lo han advertido, mientras las políticas educativas y las reformas educativas en general, no posibiliten la apertura de espacios de participación y decisión a los actores locales del territorio, y no sólo la comunidad escolar, sino de la comunidad en general, difícilmente este modelo podrá ser sostenido de manera activa con el paso del tiempo, corriendo el riesgo de terminar en un obstáculo burocrático más.

Por consiguiente, se requiere que el modelo sea conocido, valorado y asumido de manera consiente y responsable por los actores de la comunidad en general, para que mediante su inclusión en los Consejos Regionales puedan llegar a acuerdos consensuados sobre la visión a futuro del tipo de educación que la entidad estatal requiere para su desarrollo. Sólo mediante la construcción consensuada de marcos de responsabilidad entre los diferentes actores territoriales (comunidades escolares, empresarios, ayuntamientos, sindicatos, comunidades vecinales, trabajadores sociales, organizaciones religiosas, fuerzas de seguridad pública y local, comunidades indígenas, entre otros) sobre el quehacer educativo y de la gestión institucional, se puede afrontar el problema de la continuidad de las políticas y programas educativos ante los cambios de administración sexenales.

Esto significa que el MGR requiere, como paso primordial y decisivo, del liderazgo y voluntad política de las autoridades educativas de los gobiernos federal y estatal, y de que el modelo requiere, a su vez, ser visto como factor coadyuvante en el marco de las diferentes políticas y programas dirigidos a enfrentar los problemas del desarrollo regional, así como concebir a la educación más allá de ser un problema unipersonal en la figura del supervisor, director o profesor, sino compartido de manera colectiva. Sólo así los conflictos y problemas educativos podrán salir de su encasillamiento feudal-escolar y ser tratados en un nivel mayor de gestión institucional.

Por otra parte, no es menos cierto que una perspectiva analítica crítica permite una lectura diferente desde la perspectiva del poder y la dominación, por ejemplo. En este sentido, el supuesto de partida sería considerar que el modelo se

desarrolla en el contexto de la necesidad de la federación por tener información, y por tanto, mayor control, sobre la composición y naturaleza del trabajo de la supervisión escolar. De ahí que a través de los CEDE, se pudiera no sólo ubicar físicamente a estos actores sino mediante la concentración de información sobre el tipo de plaza, salario, y antigüedad laboral en cada entidad federativa para así poder diseñar sistemas de indicadores y estándares de evaluación sobre el desempeño laboral de la supervisión escolar.

De este modo, la gestión institucional que propone este modelo, según esta perspectiva, más que efficientar los canales de comunicación entre los niveles macro y micro, así como de territorializar a las políticas educativas e incluir la participación comunitaria, está más dirigido a una estrategia que busca el control de la supervisión escolar en el marco mayor de las tendencias internacionales y nacional hacia una política del Estado evaluador.

Estas consideraciones están fuera del alcance en el desarrollo de esta investigación, aunque serán tomados para un programa académico posterior en el seguimiento del proceso de implementación del modelo. Sin embargo, verdad es que de una u otra manera, el modelo propone temas a discutir e incorporar en la agenda de políticas en la necesidad de diseñar formas de gobernabilidad transversal y fuertemente local, si es que se ha de querer enfrentar responsablemente los retos que los problemas estructurales del país y de la educación imponen.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barba, B. (coord.) (2000), *La federalización educativa*, SEP, México.
- Barrantes Ureña, Félix (1997), “La regionalización del sistema educativo costarricense. Mito y realidad”, en Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0031503.pdf>
- Bracho, Teresa (1999), “Perfil educativo regional en México”, *Estudios sociológicos*, núm. 51, vol. XVII, México, El Colegio de México, pp. 703-742.
- Cabrero Mendoza, Enrique (coord.) (1998), *Las políticas descentralizadoras en México 1983-1993: logros y desencantos*, CIDE/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Corbeta, Silvina (2009), “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”, en López, Néstor y Manuel Bello (coord.), (2009), *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la Educación en América Latina*, Buenos Aires, IPE-Unesco, pp. 263-265.
- Del Castillo, Gloria y Alicia Azuma (2009), *La reforma y las políticas educativas: impacto en la supervisión escolar*, México, Flacso- México.
- Del Castillo, Gloria, (2011), *Modelo de Gestión de la Supervisión Escolar. Documento de trabajo*, Flacso-México (en imprenta).
- Del Castillo, Gloria y Alicia Azuma (2011), *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*, México, Flacso-México.
- Fierro Cecilia Evans, Guillermo Tapia García y Flavio Rojo Pons (2009), “Descentralización educativa en México. Un recuento analítico”, Informe para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010, OCDE, en [www.oecd.org/edu/calidadeducativa](http://www.oecd.org/edu/calidadeducativa).
- Fullan, Michael y Nancy Watson (2000), “School-based management: reconceptualizing to improve learning outcomes”, en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, núm. 4, Routledge-ICSEI, Quakers Hill.



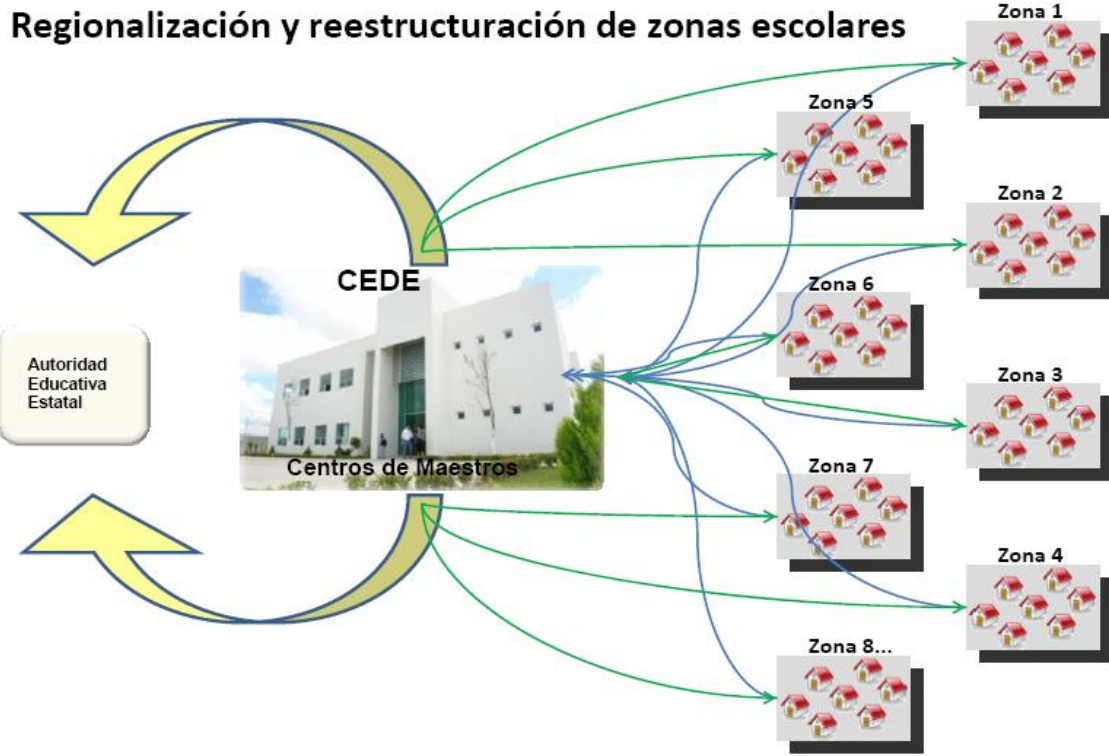
- Garrocho, Carlos (2003), "La teoría de interacción espacial como síntesis de las teorías de localización de actividades comerciales y de servicios", en *Economía, sociedad y territorio*, El Colegio Mexiquense, A. C., julio-diciembre, núm. 014, Toluca, México.
- Gobierno del estado de Yucatán, (s/f), en <http://www.yucatan.gob.mx/menu/?id=regionalizacion>.
- Gómez Álvarez, David (2000), *Educación en el federalismo. La política de descentralización educativa en México*, México, ITESO/SEJ/U de G/U de C.
- Gómez Luis Felipe (2011), "La gestión colaborativa de la innovación en educación básica", en María Elena Chan (coordinadora) (2011), *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*, Guadalajara, México, ITESO.
- Hurrell, Andrew (1996), "Regionalismo en las Américas", en Lowenthal, A. F. y Treverton, G., *América Latina en un nuevo mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- López, Néstor y Manuel Bello (coord.), (2009), *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la Educación en América Latina*, Buenos Aires, IPEE-Unesco.
- Navarro, Alejandro y Gustavo Meixuero, (coords.) (2007), *Federalismo y planeación regional en México*, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Cámara de Diputados, LX Legislatura, México.
- Mochi, Prudencio Alemán (s/f), "Globalización, desarrollo local y descentralización. La importancia del conocimiento y la formación de recursos humanos en estos contextos", en Cristina Girardo; María de Ibarrola; Claudia Jacinto; Prudencio Mochi (coords.), *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, en <http://www.redetis.org.ar/media/document/estrategiaseducativas.pdf>
- OEA (1986), "Aportes para una conceptualización de la regionalización educativa desde un enfoque territorial", Organización de Estados Americanos, Buenos Aires.

- Pardo, María del Carmen (1999), *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México.
- PEC (2009), *Modelo de Gestión Estratégica SEP*, México.
- Pilar Pozner (et al.) (2009), *Seminario internacional itinerante: desarrollo de la gestión educativa en México: situación actual y perspectivas*, UPN, México.
- Rivera Ferreiro; (2009), “Gestión educativa, ¿campo emergente? Notas para la construcción de una agenda de discusión”, en Pilar Pozner (et al.) (2009), *Seminario internacional itinerante: desarrollo de la gestión educativa en México: situación actual y perspectivas*, UPN, México.
- Ruz, Mario (coord.) (2002), *Los mayas peninsulares. Un perfil socioeconómico*, México, UNAM.
- SEB/DGDGIE (2010), *Modelo de gestión para la supervisión escolar. Documento de trabajo*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- Secretaría de Educación Pública et. al, (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México, en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública, (2011), *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México.
- Secretaría de Educación Pública, (2005), *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, Colección editorial del Gobierno del Cambio, México, FCE/ SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2010 a), *Modelo de Gestión Educativa Estratégica, Módulo I*, México.
- Secretaría de Educación Pública, (2010 b), *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar, Módulo V*, México.

- Secretaría Educativa del Estado de Yucatán (2011), “Decreto número 450 que crea los centros de desarrollo educativo de Yucatán”, en [http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/orden\\_juridico/federal/decretos/nr2237rf1.pdf](http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/orden_juridico/federal/decretos/nr2237rf1.pdf)
- SEGEY, Flacso (2012), *Diseño e Implementación de los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) en el estado de Yucatán. Libro blanco*, México, (en imprenta).
- Subirats, Joan (coord.), (2002), *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, España, Editorial Ariel.
- Tapia Uribe, Medardo (2004), “Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, vol. IX, México, pp. 361-401.
- Tapia Uribe, Medardo, y María Teresa Yurén Camarena, (coords.), (2002), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, México.
- Valenti, Giovanna, et al, (2011), *Modelo de Gestión Regional de los Centros de Desarrollo Educativo. Bases conceptuales, componentes y esquema de operación. Documento de trabajo*, Flacso-México (en imprenta).
- Villacorta, Alberto Enríquez (2002), “Desarrollo local: hacia nuevas rutas de desarrollo”, en Adriana Abardía y Federico Morales (coordinadores), *Desarrollo regional. Reflexiones para la gestión de los territorios*, Alternativas y Capacidades, A.C., México, en [www.alternativasociales.org](http://www.alternativasociales.org).
- Zorrilla, Margarita, (2005), “A diez años de distancia, una mirada crítica a la reforma de la supervisión escolar en Aguascalientes”, *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año 3, número 1 especial, Madrid. pp. 412-420.

# Anexos

# Anexo 1.



Fuente: tomado de FLACSO, presentación en ppt en las sesiones presenciales para la presentación del MGR.

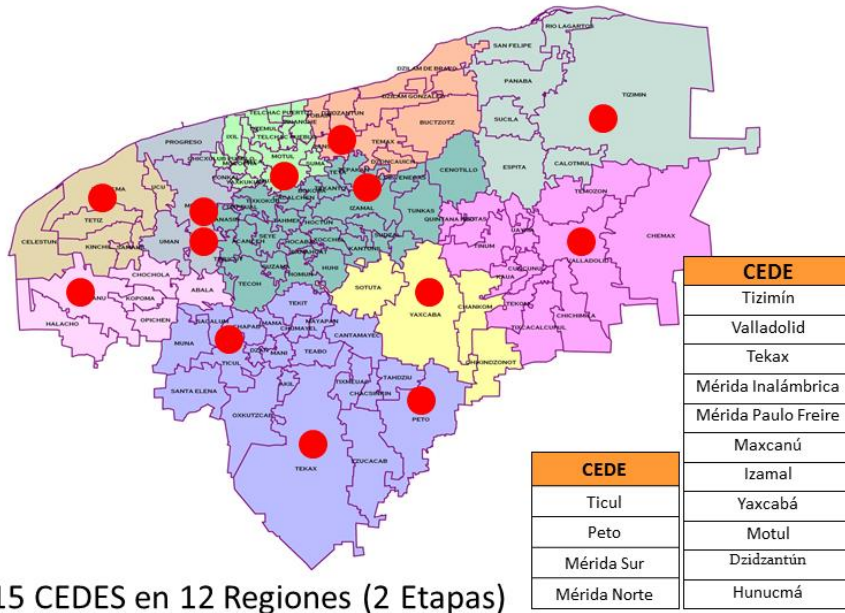
## Anexo 2.



Fuente: tomado de FLACSO, presentación en ppt en las sesiones presenciales para la presentación del MGR.

### Anexo 3.

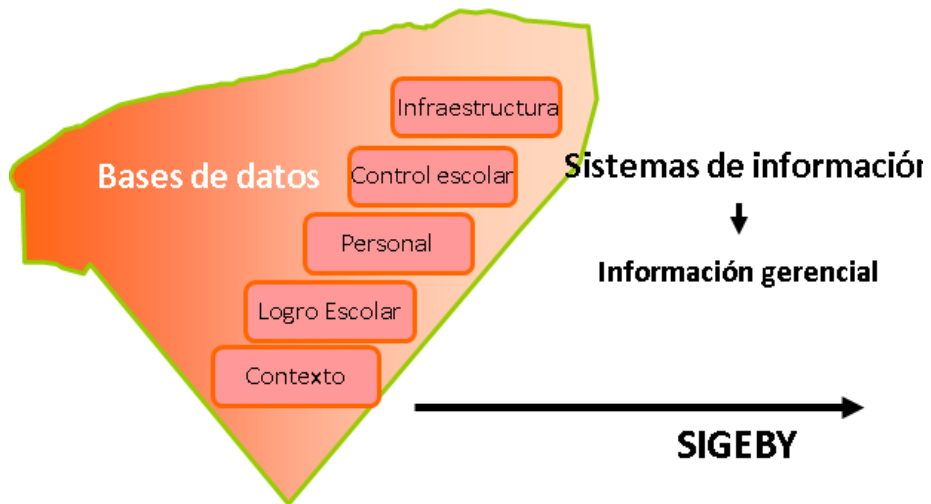
## Regionalización y CEDE en Yucatán



Fuente: tomado de FLACSO, presentación en ppt en las sesiones presenciales para la presentación del MGR.

## Anexo 4.

### Sistemas de Información



Fuente: tomado de FLACSO, presentación en ppt en las sesiones presenciales para la presentación del MGR.



## Anexo 5



Fuente: Secretaría de Educación del gobierno de Yucatán, en [http://www.planeacion.yucatan.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94%3Aregionalizacion-del-estado-de-yucatan&catid=94%3Aregionalizacion-del-estado-de-yucatan&lang=es](http://www.planeacion.yucatan.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=94%3Aregionalizacion-del-estado-de-yucatan&catid=94%3Aregionalizacion-del-estado-de-yucatan&lang=es)

## Anexo 6

### Centros de Desarrollo Educativo en Yucatán



Fuente: tomado de FLACSO, presentación en ppt en las sesiones presenciales para la presentación del MGR.