

Supervisión educativa

MÓDULO III-A

Tema 3: Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa



Índice

Introducción	3
Objetivos	4
Contenidos	
1. Una aproximación a los significados y conceptualizaciones de la supervisión educativa	5
2. Los elementos sustantivos de la Supervisión educativa	9
2.1. Los sujetos de la supervisión	9
2.2. La finalidad y objetivos de la supervisión	11
2.3. Procedimientos y estrategias de la supervisión	17
3. La supervisión como campo de estudio e investigación	20
Resumen	24
Notas	26
Bibliografía	
Referencias bibliográficas	27
Bibliografía complementaria	29



Introducción

En los temas precedentes se han analizado tanto las labores que conlleva la Administración de la educación, como la responsabilidad asumida por el Estado a la hora de garantizar el derecho de la educación. En ambos cometidos la supervisión viene desempeñando importantes funciones en los sistemas educativos nacionales.

Normalmente se entiende que la supervisión es una actividad ejercida por determinados profesionales de la educación, supervisores o inspectores, que lleva consigo el desempeño de múltiples funciones relacionadas con el control, la evaluación, el asesoramiento y la gestión de los diferentes elementos que conforman los sistemas educativos. Y, en efecto, ésta es la visión o imagen más universal de lo que son y lo que hacen los servicios de supervisión o inspección.

En las páginas siguientes se aborda un análisis de las problemáticas teórico-conceptuales de la supervisión. Conscientemente hemos intentado dibujar un marco amplio y plural de sus perspectivas de estudio, considerando cómo se han ido configurando sus campos de actuación a lo largo del tiempo, contraponiendo los dilemas y desafíos más relevantes a los que ha de hacer frente en estos momentos y tratando de enriquecer sus actuaciones más sustantivas con las aportaciones de campos afines como el de la supervisión docente y la evaluación.

A los efectos de la organización de este tema, nuestro discurso se estructura en una secuencia narrativa en la que, primeramente, se ha indagado sobre los significados y concepciones de la supervisión para poner de manifiesto las distintas miradas que existen sobre la misma; después, hemos ido centrando el análisis en la delimitación de quiénes pueden asumir su responsabilidad, de cuáles son sus finalidades y cometidos, así como en la identificación de sus procedimientos y estrategias; y, por último, se plantea la consideración de la supervisión como campo de estudio e investigación al objeto de proponer algunas de las actuaciones que podrían reforzar su dimensión técnico-pedagógica.



Objetivos

- > Presentar las diferentes perspectivas de estudio de la supervisión educativa.
- > Analizar quiénes son los sujetos, cuáles son las finalidades y cometidos y a través de que procedimientos y cometidos de la supervisión.
- > Plantear la conformación de la supervisión como campo de estudio e investigación.



Contenidos

1. Una aproximación a los significados y conceptualizaciones de la supervisión educativa

Tradicionalmente la supervisión se ha identificado con lo que, en el contexto cultural europeo, se conoce como Inspección de la educación. En los países latinoamericanos, por el contrario, se utiliza más frecuentemente la denominación de supervisión de la educación. Al margen de los aspectos nominales, parece claro que la institucionalización y progresiva universalización de la educación, emprendida a principios del siglo XIX, trajo como consecuencia la creación por parte de las administraciones educativas de los servicios de supervisión o inspección. La emergencia y desarrollo desde hace más de ciento cincuenta años de estos servicios ha generado una literatura profesional amplia sobre el desempeño de la función supervisora en sus ámbitos de actuación: sistemas educativos, centros escolares y profesorado.

Junto a esta perspectiva de supervisión, desde las primeras décadas del siglo XX, se ha venido desarrollando otra que preferentemente aborda los desafíos que implica la formación práctica de los estudiantes de educación, –aspirantes o candidatos a profesor–, así como la formación inicial y en ejercicio de los docentes. Esta perspectiva conocida como Supervisión docente, con una vinculación muy directa en sus orígenes a los ámbitos académicos norteamericanos, tiene una producción bibliográfica, fructífera y abundante, sobre el desarrollo profesional del profesorado, dada su preocupación por la mejora de la enseñanza en todo lo relacionado con la actuación de los docentes en las aulas.

Entre una y otra perspectiva, a partir de los años setenta del siglo pasado, ha resurgido con fuerza el tema de la evaluación que, como tal, es una actuación transversal que interesa y ocupa por igual a ambas, aunque con distintas orientaciones. Es más, en no pocas ocasiones la evaluación es percibida y hasta aceptada como una modalidad supervisora, en tanto que la información y conocimientos que proporciona pueden contribuir a la formulación de políticas educativas y al diseño de planes para acometer el desarrollo profesional docente.

Ante este estado de cosas no es extraño, por tanto, que la Supervisión de la educación o, como nosotros preferimos denominar, Supervisión educativa se haya ido conformando como un campo de estudio, complejo y no exento de confusiones, en el que confluyen y se entrecruzan distintas líneas de actuación e indagación como las de inspección, evaluación y supervisión docente. Todas ellas estarán presentes en nuestro análisis, aun-



que conviene que empecemos por acotar algunos de los posibles significados del término *supervisión*.

Para empezar, hemos de decir que etimológicamente el término *supervisión*, según Jiménez Eguizabal y Lázaro Martínez (1986: 63), «se desglosa de *super* (sobre, desde arriba, lugar de preeminencia) y de *visar* (que coincide con inspeccionar en su sinonimia de reconocer, examinar), y que procede del verbo *viso* (mirar atentamente, examinar, contemplar) y de *visus* (percepción exterior)». Parece claro, pues, que desde la perspectiva etimológica, supervisar no es otra cosa que la actividad de reconocer, examinar o contemplar una cosa, circunstancia o fenómeno desde un lugar o posición de preeminencia. En este sentido, conviene aclarar que hasta 1984 la Real Academia Española no reconocía los términos *supervisar* y *supervisión* como vocablos de la lengua castellana. A partir de entonces el término *supervisar* se define de la siguiente manera: «Ejercer la inspección superior en determinados casos» (Diccionario de la Real Academia, 1984: 1.272) o «Ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa» (Diccionario del uso del español de María Moliner, 1986: 1.236).

En su origen, el término *supervisión* es un anglicismo americano cuyo uso es común en Estados Unidos y en ciertos países encuadrados en el ámbito cultural anglosajón. También se ha adoptado esta denominación en la mayor parte de los países latinoamericanos, con la única excepción de Cuba que emplea el de *inspección*. En el contexto cultural europeo, por el contrario, se suele utilizar preferentemente el término. En todos los casos las denominaciones de *supervisión* e *inspección*, en lo que se refiere a los servicios o funciones de las administraciones educativas, pueden considerarse sinónimas.

Desde una perspectiva general la supervisión hace referencia a procesos comunes que se dan en cualquier profesión u ocupación. Supervisar, en este sentido, no es otra cosa que el control que se ejerce en cualquier proceso de producción, fabricación o actividad de cara a conseguir niveles óptimos de calidad y/o rentabilidad. Evidentemente la supervisión actual, aún cuando existen antecedentes notables a lo largo de la historia, surge vinculada a los fenómenos de industrialización. Los modelos fordistas de organización del trabajo, propios de la producción en cadena, nos rememoran la imagen del supervisor controlando las actividades y ritmos de los trabajadores. En el ámbito educativo emerge con la creación de los sistemas educativos nacionales y sobre todo con la introducción, en los años veinte del siglo pasado, de la gestión científica a la educación.

Las definiciones que se han ido dando sobre la supervisión escolar y/o educativa son uno de los marcos de referencia para saber qué es o en qué consiste la misma. Glanz (2000: 74-77), a este respecto, presenta y analiza un buen número de las definiciones recogidas en la bibliografía norteamericana sobre supervisión. Nosotros mismos, Martín



Rodríguez (1988), hicimos algo parecido hace ya algunos años en un trabajo en el que rastreábamos algunas de las formas cómo se ha ido conceptualizando la supervisión. Sin pretender ser exhaustivos, veamos desde fuentes bibliográficas diversas, bastantes de ellas producidas o traducidas en países iberoamericanos, algunas de estas definiciones.

Una de las más antiguas es la de E.C. Elliot de 1914 (citada por Lemus, 1975: 193) para quien la «supervisión escolar trata de lo que debe enseñarse, cómo y cuándo se debe hacer, y a quién, por quién y con qué propósitos».

El Dictionary of education (Good, 1945: 495), afirma que la supervisión escolar consiste en todos «los esfuerzos de funcionarios de la educación destinados a servir de guía en el terreno de la educación a maestros y otras personas interesadas en el perfeccionamiento profesional y el desempeño del maestro, en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de un material didáctico y métodos de enseñanza y en la evaluación de la instrucción».

En la misma línea de descripción casuística y analítica contenida en las dos definiciones anteriores, Nérici (1.975: 56) habla de que «la supervisión escolar es el servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a realizar un mejor planeamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda en forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del alumno y la comunidad, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela».

Lemus (1.975: 192), por su parte, ve claro que la «supervisión tiene por objeto la superación del medio educativo y el desenvolvimiento profesional de los trabajadores de la educación, para que, educados para hacer uso del espíritu de investigación, puedan afrontar los problemas que se presentan en el campo de la práctica».

Con rasgos distintivos y característicos nuevos con respecto a las definiciones hasta ahora vistas, Fermín (1.980: 15) viene a concretar que la «supervisión docente es un servicio democrático y sugerente de ayuda y asistencia al educador, destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren al proceso educativo y que se realiza mediante un trabajo cooperativo».

De una manera más sintética y genérica, Wiles (1973: 23) está convencido de que supervisar es, antes que nada, «ayudar en el desarrollo de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje». Y de un modo similar, Mosher y Purpel (1.974: 3) conciben la «supervisión como la tarea de efectivizar el mejoramiento de la enseñanza en el aula».

Por último, Mayorga (2.000: 193), después de asumir que la inspección es una función privativa del Estado, afirma que es una «pieza fundamental en todo sistema y en toda



Administración educativa. Actúa de puente de unión y comunicación entre los responsables políticos y administrativos de la educación y los centros educativos, profesores y diversos factores cogestores de la comunidad educativa».

En una primera aproximación a las distintas definiciones cabría señalar que en las mismas se contemplan, al menos, dos perspectivas de estudio de la supervisión o inspección. Y ello se pone de manifiesto en las diversas denominaciones y, sobre todo, en las distintas calificaciones con las que se suele acompañar al término supervisión. No es infrecuente el empleo simultáneo de expresiones como «Supervisión escolar», «Supervisión instructiva», «Supervisión docente», «Supervisión de la enseñanza» y «Supervisión educativa».

A simple vista puede parecer que las distintas denominaciones son un aspecto más de la ambigüedad terminológica que caracteriza a la literatura científico-pedagógica. Pudiera pensarse, también, que ello es fruto de las preferencias, por unos u otros términos, de los autores que así califican a la supervisión. Ciertamente que estas posibilidades son lógicas y perfectamente asumibles. Sin embargo, un estudio en detalle de los enfoques y concepciones que defiende cada autor nos revela que las denominaciones no son gratuitas ni obra del azar, ya que en cada una de ellas subyace una visión y propuesta particular de supervisión.

Por una parte, la supervisión se identifica como un servicio o función de las administraciones en sus actuaciones en los sistemas y centros educativos. De una u otra forma se trasluce la vinculación entre Estado y supervisión, así como la intervención de los servicios y/o funcionarios de la Administración en cuantos elementos integran o están presentes en las organizaciones escolares. Las denominaciones de Supervisión escolar y Supervisión educativa se encuadran en esta perspectiva, ya que desde la escuela y la educación hacen propuestas en donde, al menos formalmente, se articulan los aspectos micro y macroeducativos; el aula, el centro y los sistemas educativos.

Por otra parte, la supervisión se concibe también como una actividad que se centra preferentemente en el desarrollo profesional de los profesores y la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva se corresponde más con la tradición de la Supervisión docente en sus actuaciones en la formación inicial o en ejercicio de los profesores, así como con la dimensión técnico-pedagógica de los servicios de supervisión o inspección. Englobaría, asimismo, a las denominaciones *Supervisión instructiva* y *Supervisión de la enseñanza* que son equivalentes¹, y que junto a la *Supervisión docente* son propuestas que concretan su actuación en facetas o elementos microeducativos como el aula, el profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje.



2. Los elementos sustantivos de la supervisión educativa

Vistas algunas de las orientaciones existentes y de cara a analizar los rasgos comunes y genéricos con los que se concreta la supervisión, trascendiendo el plano meramente descriptivo, vamos a tratar de ir profundizando en los aspectos que de una u otra forma plantean las distintas definiciones expuestas. Podrían seleccionarse tres aspectos o indicadores presentes, explícita o implícitamente, en todas las definiciones para estructurar y sistematizar nuestro análisis. Por su relevancia y significación afrontaremos éste a través del posicionamiento de los autores en torno a: los sujetos, la finalidad y los cometidos, y los procedimientos y estrategias de la supervisión.

2.1. Los sujetos de la supervisión

El primer rasgo que aparece claramente explícito en varias de las definiciones dadas es la consideración de la supervisión como un servicio o función desempeñado por funcionarios de la educación. No cabe duda que este aspecto de las definiciones está estrechamente vinculado con el origen y desarrollo histórico de la supervisión hasta nuestros días. Como ya apuntábamos con anterioridad, el nacimiento de la supervisión, en su forma más parecida a la que ha llegado hasta nosotros, no puede desligarse de la institucionalización de la educación. Así, por ejemplo, las primeras escuelas religiosas creadas en Norteamérica en la época de las colonias estaban sujetas a la supervisión de los ciudadanos. Otro tanto ocurría con las escuelas británicas, de origen religioso, de los comienzos de los años 1800, en donde la supervisión era ejercida por los ministros religiosos, (Harris, 1985: 4.916). Pero será con la creación de los sistemas educativos públicos, durante la primera mitad del siglo XIX, cuando empiecen a erigirse los servicios de supervisión o inspección estatales; en España, por ejemplo, la Constitución de 1812 recoge la existencia de una inspección de la enseñanza pública que, bajo la autoridad del gobierno, dependerá de una dirección general de estudios.

Los servicios de supervisión son, antes que nada, órganos de control externos a las instituciones educativas con funciones variadas y en evolución a lo largo del devenir histórico. No hay ninguna duda, en este sentido, de que la supervisión se asimila a una práctica educativa especializada desempeñada por ciertos funcionarios públicos de la educación -cuerpos y servicios técnicos de inspección o supervisión-. Tanto los servicios como los funcionarios que los integran tienen en la mayoría de los países iberoamericanos, según



Pacheco (2001), un reconocimiento expreso en disposiciones de distinto rango normativo: leyes u otras disposiciones legales. Convendría no olvidar, en este sentido, que la supervisión o inspección legítima su existencia y necesidad desde el momento en que, a nivel educativo, es «un órgano que la propia sociedad institucionaliza como garantía de seguimiento de los objetivos y fines sociales» (Jiménez Eguizabal y Lázaro Martínez, 1986: 62).

No obstante, cada vez se refuerza más la idea de que las funciones de la supervisión no son cometidos que desempeñen solamente determinados funcionarios de la educación, los inspectores o supervisores. El trabajo y los quehaceres educativos demandan que sus distintos actores dispongan periódicamente de información y conocimiento de cómo están desarrollándose sus actuaciones y hasta qué punto necesitan reafirmarse o reconducirse. Esta es la línea que defienden ciertas propuestas, como la contenida en un estudio monográfico de la UNESCO (1986). En él se hacen planteamientos alternativos del personal de supervisión, en los que se engloba a profesores, directores, responsables de planes de formación, inspectores, etc., dado que dicho proceso requiere del compromiso individual de las distintas figuras docentes, a la vez que un trabajo participativo y de colaboración de cuantas personas están implicadas en la comunidad educativa.

Junto a estas formas de asumir la responsabilidad de la supervisión, a partir de mediados de la década de los años 80, del siglo XX, empiezan a surgir nuevas propuestas en las que el protagonismo es asumido por los centros educativos. Ello es debido a que, por un lado, se cuestiona, desde distintas posiciones, la viabilidad funcional y disponibilidad de los servicios de supervisión externos a la escuela para generar procesos de cambio e innovación educativos. Y, por otro, no puede olvidarse que los procesos de descentralización educativa desarrollados en no pocos países han hecho que se deleguen en instancias administrativas intermedias y en los propios centros escolares algunas de las competencias de los servicios de supervisión del Estado.

Con respecto a lo primero, es decir a las dudas sobre la implicación y disponibilidad de los servicios de supervisión en los procesos de innovación educativa, hemos de señalar que éstas se plantean tanto por parte de los propios supervisores como por los recelos y desconfianza de los profesores. Los supervisores, con carácter general y en la mayoría de los países, son conscientes de que una parte considerable de sus energías y esfuerzos se consumen en las labores de gestión administrativa y burocrática en detrimento de sus funciones técnico-pedagógicas (Grauwe, 1998: 11). Y algo parecido ocurre con la insatisfacción del profesorado; así, por ejemplo, los profesores norteamericanos se quejaban de la escasa presencia y eficacia de los supervisores en la escuela (Bennett, 1986: 52), y, otro tanto, podría decirse de la valoración que hacen los profesores franceses de estos



mismos servicios en relación con el escaso tiempo que dedican los inspectores a la evaluación de su labor profesional y la importancia que la misma adquiere para el futuro de su carrera docente - véase el dossier monográfico que *Le Monde de l'Éducation* (2000) dedicó a estos aspectos con el título de «Inspección: el reino de la hipocresía».

De otra parte, las experiencias de reforma, englobadas en el mundo occidental en el movimiento de la reestructuración, han acometido procesos de descentralización y desregulación de los sistemas educativos mediante la delegación de la toma de decisiones en los órganos propios de las administraciones autonómicas, federales o locales y en los mismos centros escolares. Como claramente precisa (Caillods, 2003: 3), los procesos de descentralización se justifican por muy diversos motivos, que van «desde el deseo de mejorar los procesos de administración al pedir a quienes están más cerca del terreno que adopten las decisiones apropiadas, hasta aumentar la participación en la toma de decisiones o, simplemente, reducir el peso financiero sobre las autoridades centrales». En cualquier caso, estas medidas que promueven la autonomía escolar, planteadas en un contexto de políticas económicas neoliberales, han supuesto en bastantes ocasiones la aparición de nuevas instancias de control, pero también el surgimiento de experiencias que han intentado facilitar el desarrollo institucional y profesional de los centros y de los profesores.

Tanto los recelos ante los servicios de supervisión como las políticas de descentralización han facilitado que las mismas instituciones educativas hayan implementado experiencias alternativas de supervisión que pasan, prioritariamente, por ser internas a la propia escuela, aunque no se descarte la presencia de personas y expertos ajenos a la comunidad escolar. Este es el caso, por ejemplo, de alguna de las iniciativas del movimiento de «autoevaluación institucional», que, surgido en la Inglaterra de los años 80, basó su existencia, en palabras de Elliott (1986: 238), en la falta de recursos de las autoridades locales para supervisar la labor de los profesores, que, a su vez, aceptaban mejor la autoevaluación que la supervisión externa en tanto que preservaba su autonomía profesional y potenciaba su desarrollo profesional.

2.2. La finalidad y los cometidos de la supervisión

Aún con mayor énfasis que en el aspecto de servicio o función, las definiciones expuestas insisten en que la supervisión tiene como misión una labor de ayuda y asesoramiento a cuantas personas están implicadas en el proceso educativo. Su finalidad básica, sin embargo, está en consonancia con las concepciones mantenidas y, al igual que ocurría en el caso de las denominaciones, se pueden observar dos posturas. Las concepciones y



autores que se fijan exclusivamente en determinados factores microeducativos y aquellas otras posiciones que combinan lo micro y macroeducativo desde la consideración global de la institución escolar y/o la educación.

El mejoramiento de la enseñanza o de la instrucción suele ser la finalidad predominante del grupo de definiciones con una microvisión de la educación y la supervisión. Este es el caso, por ejemplo, de la definición dada por Mosher y Purpel al concretar la tarea de supervisión en efectivizar el mejoramiento de la enseñanza en el aula, o la propuesta por Wiles para quien supervisar es ante todo ayudar en el desarrollo de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. La superación del medio educativo, o la planificación, coordinación y ejecución de todas las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la institución escolar son, en contraposición, algunas de las finalidades de las definiciones de la supervisión en la que se combinan adecuadamente los aspectos micro y macroeducativos. De las definiciones vistas, quizás, sean las de Nérici, Lemus y Good las que mejor encajan dentro de esta posición.

En este punto, casi con total unanimidad los distintos autores defienden una concepción evolucionada y bastante actual de la supervisión. Tal como pone de manifiesto Harris (1985: 4916), a lo largo de la historia las funciones del supervisor han pasado de centrarse en la inspección, el seguimiento y el cumplimiento de la ley a preocuparse preferentemente por el desarrollo curricular, la formación de profesores y la evaluación formativa. Estos cambios, como más adelante tendremos oportunidad de ver, aparecen asimismo recogidos por Glanz (2000) cuando analiza las actuaciones y prioridades supervisoras que conforman las distintas visiones de la supervisión en las diferentes fases históricas. No obstante, en el imaginario colectivo de la escuela y de los docentes pervive, con una intensidad variable según los casos, la figura del supervisor que vigila y fiscaliza el trabajo y las actividades de todo tipo, pero fundamentalmente las de carácter axiológico e ideológico, que se llevan a cabo en los centros y las aulas.

Esta imagen, indisolublemente unida a una concepción autocrática del desempeño supervisor, ha ido desvaneciéndose en la medida en que los servicios de supervisión han pasado a jugar un papel fundamental en los Estados democráticos, tanto en el seguimiento de las políticas y orientaciones que vertebran los sistemas educativos nacionales, como a la hora de preservar los derechos y deberes de los distintos actores educativos. Y ello se ha producido, en bastantes países, en un contexto de democratización de la educación que se ha concretado al reconocerse y hacerse realidad la presencia de los miembros de la comunidad escolar y fuerzas sociales en el control y gobierno de los centros públicos.

Estas nuevas circunstancias han posibilitado una cierta resignificación de la función de control que tiene, al menos, dos vertientes: una centrada en la comprobación del cumpli-



miento de las disposiciones legales que regulan la organización y funcionamiento de la educación, y, otra, cuya preocupación principal es el conocimiento de los niveles de logro y/o calidad alcanzados.

El control de la observancia de las regulaciones normativas de los sistemas educativos es, sin duda, un cometido central de los servicios de supervisión. Constituye un mecanismo de autorregulación de las políticas educativas, así como una actividad imprescindible para reforzar la equidad y calidad de la educación pública. Las administraciones necesitan disponer de datos e informaciones que les permitan conocer de qué modo y manera sus proyectos se van concretando y haciéndose realidad. En cualquier caso, ante este tipo de empeños loables conviene tomar conciencia de que el comportamiento de las instituciones y actores no es ni mimético ni pasivo y que, normalmente, recrean y atribuyen sus propios significados a las políticas y reformas que han de poner en práctica, por lo que, siempre y cuando no se contravengan de una manera grave las prescripciones establecidas, se ha de respetar y reforzar los márgenes de autonomía funcional con los que abordan sus quehaceres. Las reformas y procesos de innovación educativa no son retos que puedan acometerse sólo ni fundamentalmente por medio de normas y disposiciones legales, dependen sobre todo de la concertación de voluntades y del compromiso colectivo para llevarlas a cabo.

La vertiente legal de la función de control de los servicios de supervisión cobra, desde los planteamientos hechos hasta aquí, una nueva dimensión, ya que sus actuaciones no deberían estar presididas tanto por la coacción de la norma como por el apoyo a todo aquel tipo de propuestas que, respetando el espíritu de la ley, contribuyan a la mejora de los procesos y a la consolidación de experiencias innovadoras.

El control de los logros y/o calidad de los sistemas educativos ha adquirido, asimismo, una importancia prioritaria y estratégica entre los cometidos de los servicios de supervisión a partir de la década de los años noventa. La preocupación no es nueva, ya que su más inmediato precedente es el movimiento de la «accountability» que, surgido en los inicios de los años 70 en Norteamérica, no fue sino una respuesta a una situación de crisis socio-económica, cultural y política que en el terreno educativo se desencadena en un clima social de desconfianza y frustración, así como por la acusación de los responsables políticos de la escasa calidad de los productos y resultados escolares aportados por las instituciones educativas en pro del progreso de la sociedad. Las propuestas de «rendición de cuentas» y de responsabilidad profesional supusieron una acentuación y reforzamiento de la función de control para conocer y valorar el rendimiento de las instituciones educativas y la calidad de la educación, desde una orientación de la búsqueda de la eficiencia.



En estos momentos, con argumentos de muy diversa naturaleza, y a veces contrapuestos, nadie se atreve a poner en duda que, ya sea porque se ha resuelto el problema del acceso generalizado de todos los alumnos al sistema educativo o porque es necesario abordar su modernización para lograr la escolarización plena, lo urgente, lo que necesariamente tiene que abordarse, es la mejora de la calidad de la educación. Para ello se han promovido, con carácter general en muchos países, nuevas políticas de gestión escolar, se han creado nuevas instituciones para la evaluación ad hoc de los sistemas educativos y se han tratado de reformar los mismos servicios de supervisión.

Las acciones emprendidas sobre los servicios de supervisión tienen un fiel reflejo en las iniciativas desarrolladas por organismos internacionales, en las medidas y orientaciones tomadas por los responsables de las políticas educativas nacionales y en los debates y posiciones recogidos en estudios y ensayos que aparecen, cada vez con mayor frecuencia, en la literatura pedagógica. Veamos, a título de ejemplo, algunas de ellas.

El Instituto Internacional de Planificación Educativa, (IIPE), de la UNESCO, [<http://www.unesco.org/iiep/spa/research/comproj/supervision.htm>] diseñó e implementó entre los años 1996 y 2002 un programa internacional para la «Reforma de la supervisión escolar», dentro de un proyecto más amplio para la mejora de la calidad de la educación básica. El objetivo global de dicho programa era el de fortalecer la supervisión y los servicios de apoyo a los profesores y las escuelas de educación básica. De acuerdo con la información proporcionada en la página web, y en publicaciones como las Grauwe (1998) y Da Costa y Malan (1999), el «foco del programa fue lograr una reforma de la supervisión mediante cambios en su organización y gestión. El programa prestó menos atención a las 'cuestiones pedagógicas', en particular a las intervenciones de los supervisores en la escuela y el aula». Este es, también, el propósito del proyecto de «Mejoramiento de la Gestión de la Supervisión Técnico Pedagógica», [<http://www.mineduc.cl/>] emprendido por el Ministerio de Educación de Chile para optimizar la información sobre determinados indicadores y variables de calidad (aprendizajes, deserción y repitencia) a través del uso de las nuevas tecnologías (Internet y aplicaciones informáticas específicas).

Junto a esta preocupación por fortalecer los procesos y elementos de la organización y gestión de los servicios de supervisión nos encontramos, también, con propuestas que resaltan e inciden en la necesidad de mejorar los cometidos técnico-pedagógicos de los supervisores. Esta línea de trabajo aparece reflejada en las declaraciones programáticas contenidas en documentos oficiales, (véase por ejemplo, en el caso de México, las orientaciones dadas por algunos de sus estados para acometer la supervisión técnico-pedagó-



gica de los planteles y profesores, así como en las experiencias y análisis académicos realizados sobre el tema.

Sobre esto último, pueden encontrarse algunas referencias significativas en diferentes países. Así, por ejemplo, Tenti Fanfani (2000) plantea algunos de los desafíos a los que ha de hacer frente la formación de los supervisores escolares en Argentina al objeto de que sus quehaceres se centren más en la gestión del currículo que en las tareas propiamente administrativas. Algo similar señala la profesora Justa Ezpeleta (2003), en su reseña del estudio realizado por México en el programa del IPE de la UNESCO anteriormente citado, cuando analiza las dificultades de todo tipo que deben superarse en la reforma de la supervisión escolar de la educación primaria si en algún momento se acepta el supuesto, que todos parecen compartir, de que la «supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantivas de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje» (p. 569).

Concretar y desarrollar, no obstante, estos cometidos técnicos-pedagógicos es un empeño que requiere repensar y reconceptualizar las actuaciones supervisoras sobre la mejora de la calidad de la educación. Sobre todo, porque las políticas de reforma de los sistemas educativos que se vienen desarrollando durante los últimos años coinciden en resaltar el protagonismo de los centros escolares en los procesos de cambio e innovación de la educación. Tanto desde las medidas de descentralización educativa, como desde las actuaciones que promueven la autonomía escolar, se asume la importancia de la implicación y compromiso de las instituciones y del profesorado a la hora de hacer realidad la transformación y mejora de la calidad de la educación.

Ahora bien, la delegación de la toma de decisiones, en el contexto actual de desregulación, descentralización y autonomía, podría hacernos pensar que los centros educativos han logrado materializar los procesos de participación democrática en el quehacer y funcionamiento de su vida institucional. Cabe preguntarnos, sin embargo, si nos encontramos ante discursos y prácticas que favorecen y potencian la autogestión escolar, o, por el contrario, la «devolución del poder» a las entidades locales y centros docentes no es sino una concesión limitada sobre ciertos aspectos de autoadministración escolar que, en modo alguno, altera las competencias de la Administración a la hora de determinar y prescribir los aspectos sustantivos de la educación. Y que, en cambio, sí implica una transferencia de las responsabilidades sobre las trayectorias y resultados de las instituciones y una centralización e incremento de los mecanismos de control.

Los dilemas, las contradicciones entre los discursos y la realidad, surgen cuando en determinadas actuaciones como las que engloba, por ejemplo, la evaluación institucional se potencian propuestas y modelos de corte gerencialista, al servicio exclusivo de los



patrocinadores y centrados en los productos y rendimientos de las instituciones. Y, en cambio, se dejan de lado la introducción y experimentación proyectos de evaluación democrática, en los que tengan cabida todos los miembros de la comunidad escolar en su compromiso por conocer fundamentalmente los procesos, además de considerar y tener muy en cuenta los resultados o productos de los sistemas y centros educativos. Situaciones que pueden trasladarse, igualmente, a campos como el del asesoramiento curricular o al de la formación en ejercicio del profesorado cuando en sus orientaciones y desarrollos priman los objetivos concretos de la reformas, ciertas prescripciones curriculares o determinados quehaceres docentes, sobre actuaciones y experiencias en las que, teniendo en cuenta los propósitos reformadores, se trata de enriquecer y hasta de trascender los mismos en consonancia con los desafíos permanentes que conlleva la innovación educativa.

En todos estos campos o temas es donde se contraponen las tradiciones en que se enmarcan, por una parte, los servicios de supervisión o inspección de las administraciones educativas y, por otra, los desarrollos de la evaluación y supervisión docente, aún cuando en éstas existan también distintas orientaciones. Por lo general, los supervisores viven inmersos en las contradicciones y tensiones que se derivan de tener que conjugar su compromiso con el apoyo a las políticas de las administraciones educativas y su independencia o autonomía profesional a la hora de valorar y tomar decisiones en su trabajo cotidiano. Mientras que las orientaciones de la supervisión docente y la evaluación entran de lleno en el juego de alternativas ontológica, epistemológica y metodológica desde las que se sustentan sus diversas líneas de actuación.

En la intersección de estos espacios se pueden encontrar posiciones que denotan importantes cambios de rumbo en los caminos emprendidos por la supervisión. Así, por ejemplo, Standaert (2000), en un reciente estudio sobre la inspección europea, analiza críticamente los dilemas de algunos de los temas más controvertidos que están presentes en los quehaceres de los inspectores, tales como el concepto de calidad de la educación, las competencias educativas de las administraciones central y local, y las orientaciones y tradiciones científicas desde las que se abordan la conducción de los sistemas educativos. Otro documento que refleja discursivamente estas nuevas posiciones es el de Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2000), en el que desde la relación entre «Supervisión y Calidad de la Educación» se presenta una reflexión sobre los nuevos roles supervisores, cuyo «desafío en la actualidad es configurar esta función vinculada al asesoramiento, dinamización del cambio y la innovación en las instituciones educativas». Por su parte, Navarro (2002: 16-20) al plantearse el inte-



rrogante de si ¿puede el sistema de supervisión ser un servicio efectivo de apoyo y asistencia técnica? y, después de responder afirmativamente, aborda la enumeración de las características que ha de reunir dicho sistema, tanto en el desempeño del supervisor como en el nivel de organización ministerial.

2.3. Procedimientos y estrategias de la supervisión

Otro de los aspectos que se recoge en las definiciones propuestas es el de los procedimientos y estrategias de la supervisión. En este caso, de una u otra forma, las referencias y descripciones se centran en el cómo han de llevarse a cabo las actuaciones y quehaceres supervisores.

De las definiciones vistas, sólo la de Fermín señala explícitamente que la supervisión debe ser democrática y cooperativa. No obstante, casi todos los autores citados – (Franseth, 1976: 29), (Nérici, 1975: 58), (Mosher y Purpel, 1974: 11) -, en uno u otro lugar de sus obras, hacen referencia directa a éstas y otras notas como rasgos distintivos de la misma. Una vez más conviene recordar que las calificaciones de la supervisión, en este caso, denotan la trayectoria histórica de la misma como práctica educativa especializada y servicio externo a las propias instituciones escolares, creado por los Estados modernos en pro del seguimiento y mejora de la educación.

Glanz (2000), como ya hemos apuntado con anterioridad, al identificar y caracterizar las distintas fases de la supervisión aboga por la existencia de tres eras, períodos o etapas: la premoderna, que iría desde mediados del siglo XIX hasta 1920, la moderna, que llega hasta 1980, y la postmoderna que es en la que actualmente nos encontramos. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que esta propuesta de clasificación se hace desde la evolución propia que ha seguido la supervisión docente. Y que con respecto a la misma se dan coincidencias pero, también, el devenir de la Supervisión educativa presenta notas distintivas propias. Veamos cuáles son los elementos comunes y diferentes de dichas trayectorias.

En las dos modalidades de supervisión, el paso de la era premoderna a la moderna implica el cambio, entre otros, de una supervisión autocrática a una democrática. La supervisión autocrática, propia de la era premoderna, se caracteriza por su énfasis en la vigilancia y el control de los profesores, las instituciones y sistemas educativos. En el contexto norteamericano este tipo de supervisión es sinónimo de inspección en relación con las connotaciones fiscalizadoras que tiene el control que ejercen discrecionalmente los supervisores desde una posición jerárquica establecida e incuestionable. Por el contrario, la supervisión democrática no significa, por ejemplo, renunciar a la función clásica y



perenne de control, sino que su legitimidad y «su ejercicio está en las formas: que se adapte a modos y fines democráticos» (Sánchez Miras, 1986: 28).

Más concretamente una supervisión es democrática cuando «hace uso de principios tales como la cooperación, la armonía y el respeto por el individuo, cuando es exigente respecto de las obligaciones y respetuosa de los derechos de los diferentes miembros del personal» (Lemus, 1975: 206). Asimismo, la función supervisora se ha definido como democrática cuando se realiza con un «respeto hacia la dignidad, valor e integridad de todas las personas» (Franseth, 1976: 85) o cuando es capaz de generar «un ambiente de comprensión, libertad, respeto o creatividad» (Nérici, 1975: 58).

El aspecto cooperativo de la supervisión está íntimamente relacionado con su naturaleza democrática. De alguna manera, es fiel reflejo de la evolución filosófica de la práctica supervisora y del paso del pensamiento autoritario al democrático, aunque en ocasiones esta transformación haya sido más formal que real. El cambio de imagen necesitaba apoyarse en una supervisión más participativa, en la que tengan cabida y se impliquen las distintas figuras profesionales comprometidas con la educación: profesores, asesores, especialistas en currículo, supervisores, etc.

La construcción de una propuesta de supervisión democrática es una labor que implica distintos desafíos. Federico (2003) nos relata la experiencia emprendida, en este sentido, por los servicios de supervisión de la Región 1 de la Ciudad de Buenos Aires, en la que se recogen algunas de sus dimensiones más significativas. Entre ellas están: la concepción de que la supervisión asume la definición y adecuación de las políticas educativas y de gestión de estrategias y herramientas para la acción, siendo por ello el lugar clave de apoyo a las escuelas; la consideración de las escuelas como el centro y eje de los procesos de cambio en los aspectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la organización; la necesidad de conformar equipos de trabajos con la presencia, en este caso, de supervisores y asesores regionales, al objeto de que la toma de decisiones se haga de forma colegiada, a la vez que se genera una cultura colaborativa y de responsabilidad compartida; la importancia de la participación de los directores y docentes de las escuelas tanto en la elaboración de proyectos de trabajo como en la toma de decisiones, etc.

De otra parte, casi todos los autores insisten también con igual intensidad en caracterizar y demandar una supervisión científica, en la que subyacen naturalmente los paradigmas y tradiciones científicas dominantes de cada momento. Así, por ejemplo, Mosher y Purpel (1974: 10) afirman que el «enfoque científico, con respecto a la supervisión, enfatiza la cuidadosa investigación empírica y la eficiencia administrativa». Para Lemus (1975: 206) la supervisión es científica «cuando hace uso de procedimientos, tales como la investigación y la experimentación...».



Al margen de las posiciones que los autores mantienen en cuanto a su adscripción a distintas teorías y paradigmas, sus concepciones de la supervisión encajan con la defensa de los métodos cooperativo, democrático y científico que, como tales, son los elementos que caracterizan a los procedimientos y estrategias de la era moderna que, en palabras de Glanz (2000: 77), fundamentalmente «promueve el crecimiento profesional de los profesores, fomenta el desarrollo del currículo y el apoyo de la enseñanza».

En la era postmoderna se critica la concepción moderna de la supervisión por su carácter burocrático, jerárquico y opresivo. De acuerdo con la visión postmodernista, las prácticas supervisoras han limitado la autonomía individual y, de un modo especial, la de los profesores. Por ello, la visión postmoderna defiende una supervisión colegiada, no evaluadora y no directiva, tratando de sustituir las relaciones jerárquicas de poder por aquellas otras que se construyen entre los actores desde un liderazgo educativo y en un clima relacional fruto del diálogo.

La supervisión moderna es cuestionada, Glanz (2000: 70-71), porque su orientación técnico-racional se reduce a una definición rígida de comportamientos y respuestas que coloca al supervisor en una posición, por una parte, autoritaria en el diagnóstico de los problemas pedagógicos del profesor, y, por otra, de imposición de sus soluciones y propuestas particulares. La renuncia, sin embargo, que hacen algunos defensores de la visión postmoderna de la supervisión experta, de la evaluación y del uso inteligente y juicioso de la supervisión directiva es para no pocos autores, entre los que se encuentra Glanz, un error, ya que no siempre es posible ni deseable las actuaciones colegiadas y las intervenciones directivas pueden contribuir no sólo a salvaguardar el marco democrático de la enseñanza, sino también a acrecentar el acervo de experiencias y orientaciones para la formación de los profesores y de los futuros administradores.

El devenir de la Supervisión educativa, es decir, de los servicios de supervisión e inspección de las administraciones educativas, no coincide con las características planteadas para definir a la supervisión docente en la era postmoderna. Parece claro que si algo define, de una manera distintiva, a la supervisión educativa de nuestros días es la permanente reivindicación de sus cometidos técnico-pedagógicos, tanto en las dimensiones de gestión curricular como en las que afectan directamente a la organización y funcionamiento de las instituciones y sistemas educativos. En este sentido, por ejemplo, reflexiónese sobre la importancia estratégica que ha ido adquiriendo la evaluación del profesorado, de las instituciones y de los sistemas educativos en nuestros días. La práctica generalización e internacionalización de la evaluación, con la creación en la mayoría de los países de organismos ad hoc como los Institutos o Centros Nacionales de Evaluación, la implantación de planes y proyectos de evaluación de centros y la promoción de modalidades de



autoevaluación, ponen de manifiesto la magnitud y relevancia adquiridas por la misma. En el Tema 9, tendremos oportunidad de analizar con mayor profundidad esta problemática.

En relación con los procedimientos colegiado y no directivo de abordar los quehaceres supervisores, convendría tener muy en cuenta la identidad y cometidos de los servicios de supervisión e inspección. Una cosa es que se haya asumido la participación y cooperación de los distintos actores educativos, y otra, muy diferente, es que la toma de decisiones y el establecimiento de prioridades, en relación con la implementación y seguimiento de las políticas educativas, se hagan sin que en determinados momentos y temas se contemplen los distintos niveles de responsabilidad de los diferentes miembros de la comunidad escolar.

3. La supervisión como campo de estudio e investigación

El afianzamiento y desarrollo de los servicios de supervisión, como consecuencia de la generalización de los sistemas educativos nacionales y la promoción de la educación pública por parte de los estados modernos, ha ido acompañado por el incremento del interés en el estudio de la supervisión educativa. Hoy nos encontramos con una abundante producción bibliográfica, que comprende tanto los estudios y debates producidos en los ámbitos académicos, como múltiples ensayos, propuestas y experiencias sobre los más diversos temas entre los ocupan un lugar preferente los programas dedicados a la formación de los supervisores.

La importancia y proyección de estas perspectivas y temáticas han facilitado que la supervisión educativa haya ido tomando cuerpo como una materia o disciplina del currículo de las Ciencias de la educación que pretende cubrir el estudio e investigación de esta parcela concreta del saber pedagógico, a la vez que dar respuesta a las expectativas que demandan ciertos sectores profesionales vinculados directamente con los campos de especialización de la Administración u Organización de la educación, la Formación del profesorado y la Innovación educativa.

Si se observa detenidamente la posición de los autores y obras, que a lo largo de estas páginas se han ido citando, se podrá comprobar que de manera casi unánime se defiende la necesidad de que las actuaciones y prácticas supervisoras tengan un respaldo científico. Se da por supuesto que los quehaceres e intervenciones de los supervisores tienen



que tener un basamento o estar fundamentadas en el conocimiento proporcionado por diversos campos científicos. Es más, no es infrecuente tampoco que, en ciertos casos, se llegue a defender que la supervisión es una disciplina científica. Sin entrar de lleno a este tipo de debates, ya que son más propios de los espacios académicos, sí creemos necesario precisar algunos de estos aspectos.

Para comenzar, convendría diferenciar la doble consideración desde las que se puede analizar la supervisión, a saber: como práctica educativa especializada y como campo de estudio e investigación. Desde la primera perspectiva, es evidente que el desempeño supervisor no puede ser otra cosa que una actividad aplicada o técnica, pero difícilmente teórica, ya que sus actuaciones, que se derivan de las aportaciones científicas, se materializan en soluciones y conocimientos aplicados, más propios de la tecnología que de la ciencia. Esta dimensión tecnológica cabría entenderla, parafraseando a Bunge (1985: 231), como el campo de conocimiento que se refiere al diseño de intervenciones, a la planificación de su realización y al desarrollo y seguimiento de las mismas a la luz del conocimiento científico.

Como Sergiovanni y Starrat (1983: 175) señalan, desde una posición epistemológica, la supervisión se caracteriza por: 1. Su carácter aplicado, 2. Tratarse de una actividad humana. Para ellos, «aplicada» significa que el conocimiento tomado de una disciplina se utiliza para la consecución de un fin. Y en el intento de perseguir ese fin aparece la acción y se toman y ejecutan decisiones. Los campos aplicados, en consecuencia, pueden ser descritos como aquéllos que tienen cualidades de carácter intencional y práctico, es decir que se relacionan con la práctica para la consecución de algún fin. Sin embargo, para nuestros autores, la supervisión «no es algo que se relacione con fines en un sentido instrumental, sino que se relaciona con la realización de un deber ser». Y es este hecho el que hace que la supervisión, para estos autores, sea «la ciencia y el arte de diseñar cursos de acción dirigidos a cambiar las situaciones existentes en otras situaciones preferidas».

Por otro lado, al ser la supervisión una actividad humana posee, irremediamente, cualidades artificiales. Y por «artificiales», Sergiovanni y Starrat entienden «que el comportamiento y la realidad de las escuelas son a menudo inventos o invenciones humanas que están regidas por percepciones, valores y creencias, al mismo tiempo que están constituidas por datos objetivos que se obtienen a partir de la utilización de la leyes científicas». La importancia de los conceptos es innegable, pero no puede descartarse, en un mismo orden, los aspectos de carácter fenomenológico. Es obvio que la realidad objetiva existe y que merece nuestro esfuerzo por captarla y seguirla, pero en la misma medida la realidad es también un estado mental cuya validez y significado irremediamente



están determinados por el mundo privado en que vivimos cada uno de nosotros. La realidad es algo que está creada y validada en nuestra relación con los demás y esta red de interacciones constituye el tejido cultural de la sociedad.

El componente aplicado o tecnológico de las actuaciones supervisoras supone un caudal sumamente rico de recogida de información y datos, de conocimiento real de cómo se proyectan y se reinterpretan en los centros y las aulas las políticas concretas y orientaciones pedagógicas, y, en definitiva, constituye un elemento de contraste y validación de la teoría y práctica de la educación.

La conformación de la supervisión como campo de estudio e investigación es fruto, por tanto, de los aportes mutuos y retroalimentación que se producen entre su desempeño como práctica educativa especializada y sus deliberaciones y avances como disciplina enmarcada en las áreas y campos de especialización de la Administración u Organización de la educación.

Ahora bien, dejando a un lado las posiciones científicas desde las que se pueden construir y acometer la supervisión que abordaremos en el Tema 4, vamos a analizar sucintamente algunas de las actuaciones supervisoras que son relevantes para el desarrollo de su campo de estudio e investigación. Entre ellas el apoyo al profesorado, la evaluación institucional y las formas de abordar el desarrollo curricular aparecen, a nuestro juicio, como los tres temas más relevantes de sus campos preferentes de actuación técnico-pedagógica. Veamos en qué sentido.

El modelo de profesor por el que se aboga en la mayor parte de las reformas educativas, implica retomar y contrarrestar la política curricular y formas de socialización docente que, en el pasado, contribuyeron a una progresiva descualificación profesional del profesor. Se necesita «profesionalizar» y dotar de nuevas competencias profesionales a los profesores para que desde actuaciones autónomas, basadas en una sólida formación científica, psico-pedagógica y práctica, contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza. Los supervisores, integrados en equipos pedagógicos amplios y asumiendo responsabilidades en las proyectos de formación desarrollados en los propios centros, tendrían un enorme y desafiante campo de trabajo. En él podrían contribuir tanto al desarrollo profesional del profesor, como al desarrollo institucional, procesos paralelos sin los que difícilmente podrá llevarse a cabo ningún planteamiento de innovación.

El desarrollo curricular y la evaluación institucional constituyen los otros dos ejes de trabajo de los supervisores. Los afrontamos conjuntamente ya que cualquier propuesta curricular debería sustentarse en el conocimiento de la realidad escolar y social proporcionado por estudios de evaluación institucional. La presencia de los supervisores en los trabajos de desarrollo curricular, ya sea participando directamente o contribuyendo con su



experiencia a enriquecer las propuestas de adaptaciones curriculares, de selección y elaboración de materiales didácticos, de ensayo y experimentación de nuevas soluciones metodológicas, etc. Algo similar podría decirse en cuanto a sus apoyos a la flexibilización y concreción de opciones organizativas, tanto en las formas de trabajo de los profesores como en los aspectos de gestión, organización y dirección de los centros, etc. Todos ellos aparecen, sin duda, como desafíos profesionales de una función supervisora que pretenda llenar de contenido sus quehaceres técnico-pedagógicos.

Desde la perspectiva de la evaluación institucional no es menor en importancia la tarea que puede desempeñar la supervisión. Además de coadyuvar a la elaboración de una amplia gama de estudios, investigaciones y evaluaciones de diferentes aspectos del sistema educativo, su participación en la generación y realización de procesos de autoevaluación puede ser una contribución inestimable a los procesos de mejora y desarrollo de los centros y profesores.

La nueva imagen y cometidos de la función supervisora deberán reforzar su vertiente profesional, defendiendo formas de trabajo cooperativo, en equipo y democrático en estos campos de actuación preferente. De este modo, sería más fácil y fructífera la creación de espacios de estudio e investigación que sean el lugar de intersección y encuentro entre la teoría y práctica de la Supervisión educativa.



Resumen

A lo largo del tema se ha intentado presentar las distintas acepciones y significados que se la han atribuido a la supervisión de la educación. Desde un principio hemos creído necesario señalar que en su conformación como campo de estudio se entrecruzan distintas líneas y aportaciones como las representadas por los servicios de Supervisión o Inspección de las administraciones educativas, por la Supervisión docente en su no menos larga tradición de trabajo en pro del desarrollo profesional del profesorado, y por la Evaluación en tanto que función y cometido transversal que está presente en ambas y que, a la vez, se ha constituido en una propuesta que cobra cada día más importancia para hacer realidad las labores de supervisión interna de los aspectos asociados con el aprendizaje, la enseñanza y la organización de los centros educativos.

La consideración de estas tres líneas de indagación y estudio es importante, para disponer de criterios y elementos de juicio con los que discriminar y valorar las diversas concepciones que sobre la supervisión educativa podemos encontrarnos en la, abundante y enmarañada, bibliografía existente en la actualidad. Una vez identificadas podremos comprender la estrecha vinculación entre las mismas, así como que sus contribuciones han venido a ensanchar y enriquecer los cometidos y desempeños supervisores.

Una parte considerable de nuestro análisis se ha dedicado a dilucidar las cuestiones de quién, para qué, en qué y cómo se despliega la supervisión educativa. En su evolución histórica parece claro que se han ampliado los sujetos de supervisión, en relación con un objeto que se ha centrado preferentemente en los docentes, centros y sistemas educativos. El hecho de que se hagan visibles nuevos agentes, -directores, asesores, equipos de apoyo a las escuela, etc.-, e instituciones, -órganos colegiados del gobierno de los centros, las propias instituciones educativas-, además de contar con una pluralidad de miradas, siempre necesarias para contrastar y completar las visiones parciales, puede facilitar una delimitación más ajustada de los ámbitos de actuación de los servicios de supervisión o inspección.

En efecto, aunque en los sistemas educativos de hoy siguen perviviendo, sobre todo en los países en desarrollo o subdesarrollados, problemas estructurales asociados a su organización y al acceso y plena escolarización del alumnado, la relevancia de algunos temas transaccionales como el de la calidad de la educación es innegable. Sobre ella pivotan y se están articulando la mayor parte de las políticas reformistas, y es en este terreno donde se juega el relanzamiento y consolidación de los cometidos cualitativos de la supervisión. El desafío sigue siendo el de agilizar la pesada carga de gestión administrativa burocrática y proyectar las funciones técnico pedagógicas que demandan los procesos de



cambio y mejora en el desarrollo profesional e institucional de los docentes y centros escolares.

Estos menesteres requieren que los estrategias y procedimientos de supervisión se emprendan dentro de un marco democrático de relaciones entre los actores, en el que los procesos de deliberación, negociación y acuerdos contemplen la atribución de significados con los que se interpretan y recrean las políticas oficiales y las regulaciones legales de las reformas propuestas por todos cuantos han de llevarlas a cabo. En este punto, de nuevo surge otro de los problemas que no puede obviarse y que se concreta en la independencia y margen de autonomía de los supervisores para que, sin contravenir las disposiciones normativas y con una actitud de lealtad hacia la Administración, puedan mantener una posición propia en torno a las diferentes problemáticas que ha de afrontar. En cualquier caso, no debería olvidarse que el cambio exige la concertación de voluntades y es, se quiera o no, una actividad que reclama compromisos colectivos.

Asimismo, el desempeño de los quehaceres supervisores debe sustentarse en el conocimiento proporcionado por distintos campos y disciplinas científicas. Como actividad aplicada es un terreno fértil para el ensayo y experimentación de soluciones tecnológicas con las que dar respuesta a los problemas que se presentan en la práctica educativa y verificar la aplicabilidad de las teorías. De este modo, la supervisión educativa puede erigirse en un nexo de unión entre la teoría y la práctica, ya que su constitución como campo de estudio e investigación sería el cauce natural para la retroalimentación de las mismas. En este sentido, es evidente que las actuaciones supervisoras necesitan superar las culturas monodisciplinares y desde espacios de multi e interdisciplinaridad analizar la complejidad de los problemas mediante la integración de las miradas pedagógica, antropológica, psicológica, histórica, etc. Para ello, no hay otro modo que la adopción de formas de organización de trabajo cooperativo y en equipo, en las que se favorezcan la coordinación entre los mismos supervisores así como con el resto de las figuras docentes que confluyen en el ámbito escolar.

Contrarrestar, por último, la idea de que hoy no es pedagógicamente correcto hablar de supervisión ha de hacerse asumiendo la mayor parte de los retos y desafíos que hemos venido planteando hasta aquí, y, desde luego, con un trabajo serio y riguroso con los centros y los docentes allí donde es posible y prioritario acometer los aspectos sustantivos de la mejora escolar, el desarrollo curricular, profesional e institucional.



Notas

- [1] La *Supervisión instructiva* y la *Supervisión de la enseñanza* son denominaciones equivalentes. La primera, es decir la instructiva, hace referencia en el ámbito anglosajón norteamericano a lo que en el contexto europeo conocemos como enseñanza.



Bibliografía

Referencias bibliográficas

- BENNETT, W. J. (1986), *What Works. Research about. Teaching and Learning*. Washington, U.S. Department of Education.
- BUNGE, M. (1985), *Treatise on Basic Philosophy*, Boston, Academic. Publishers Group.
- CAILLODS, F. (2003), *El papel del estado cambia. Nuevas competencias para los planificadores*, Carta Informativa, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Vol. XXI, nº 2, abril-junio, pp. 1-4.
- CALVO PONTÓN, B.; ZORRILLA FIERRO, M.; TAPIA GARCÍA, G.; CONDE FLORES, S. (2002), *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*, París: UNESCO.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2000), *Supervisión y Calidad en la Educación*, documento de trabajo, La Plata, disponible en <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Inicial/DocumentosCirculares/Apoyo2SupervCalidad/Default.cfm> [Consulta: 01/07/2004]
- ELLIOTT, J. (1.986), «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad», en Galton, M. y Moon, B. (eds.): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*, Barcelona, Martínez Roca, pp. 237-259.
- EZPELETA, J. (2003), «La supervisión escolar de la educación Primaria», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, núm. 18, mayo-agosto, pp. 564-574, disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta18/18resena2.pdf> [Consulta: 01/07/2004]
- FEDERICO, F. G. (2003), «Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada», en **Revista Digital UMBRAL 2000**, Chile, núm. 11, enero, disponible en: <http://www.reduc.cl/reduc/umbralul.htm> [Consulta: 01/07/2004]
- FERMÍN, M. (1.980), *Tecnología de la Supervisión docente*. Buenos Aires, Kapelusz.
- FRANSETH, J. (1.976), *Supervisión escolar como guía*. México, Trillas.
- FERGUSON, N. ET AL. (2000), *Improving schools and inspection: the self-inspecting school*. London, Paul Chapman Publishing.
- GLANZ, J.; BEHAR-HORENSTEIN, L. S. (2000), *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives*. Westport; London : Bergin & Garvey.
- GLICKMAN, C.D. (1.985), *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston, MA, Allyn and Bacon.



- GOOD, C.V. (ed. 1.945), Dictionary of education. McGraw-Hill, citado por Heald, J.E. (1.969): «Supervisión», en Ebel, R. (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. London, MacMillan Company (4.ª ed.), pág. 1994.
- GRAUWE, A. DE (1998), *Mejorar la supervisión: una tarea desafiante*, Carta Informativa del IIPE, Octubre – Diciembre, pp. 10-11.
- HARRIS, B.M. (1.985), «Supervisión of Instruction and Education Administration», en Husen, T. and Postlethwaite, T. N. (ed.): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- JIMÉNEZ EGUIZABAL; LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1986), «La función social de la Supervisión: Origen y Perspectivas», en O.E.I. (ed.): *La Supervisión de la Educación Básica en Iberoamérica*. Madrid, O.E.I.
- LEMUS, L.A. (1.975), *Administración, Dirección y Supervisión de escuelas*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MAYORGA MANRIQUE, A. (2000), *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España 1849-1999*. Madrid, Ediciones Santillana.
- MOSHER, R.L. Y PURPEL, D.E. (1.974), *Nuevo enfoque de la Supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires, Ateneo.
- NAVARRO, L. H. (2002), «Asesoría técnica a las escuelas y liceos: análisis y elementos de propuesta para una política», en *Revista Digital UMBRAL 2000*, Chile, núm. 10, septiembre, disponible en: <http://www.reduc.cl/reduc/umbralul.htm> [Consulta: 01/07/2004]
- NÉRICI, I.G. (1975), *Introducción a la Supervisión Escolar*. Buenos Aires, Kapelusz.
- RUETER, I. Y CONDE, M. (1998), *Supervisión Educativa: Gerencia y Pedagogía*. Caracas, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- SÁNCHEZ MIRAS, L. (1.986), «La función de la supervisión en los sistemas educativos actuales», en OEI (eds.): *La Supervisión de la Educación Básica en Iberoamérica*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 21-29.
- SERGIOVANNI, T.J.; STARRAT, R. J. (1983), *Supervision: Human Perspectives*. New York, MacGraw Hill Book, 3rd. edn.
- SITE (1.985), *Conclusiones del Simposium Europeo sobre Inspección de Educación*. Madrid.
- STANDAERT, R. (2000), *Inspectorates of Education in Europe. A Critical Analysis*. Utrecht, disponible en <http://www.sici.org.uk/reports/index.html#publications> [Consulta: 01/07/2004]
- TANNER, D. AND TANNER, L. W. (1.987), *Supervision in Education: Problems and Practices*. New York, MacMillan.



TENTI FANFANI , E. (2000), «La formación de supervisores escolares en Argentina», en *Carta Informativa del IIPE*, Vol. XVIII, núm. 4, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, octubre – diciembre, disponible en:
<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> [Consulta: 01/07/2004]

UNESCO (1986), *Les personnels de supervision pédagogique: nouvelles fonctions et formation*. Paris, Unesco.

UNESCO (2003), *Reforma de la supervisión escolar*, programa internacional del IIPE, disponible en:
<http://www.unesco.org/iiep/spa/research/comproj/supervision.htm>
[Consulta: 1/07/2004]

WILES, K. (1973), *Técnicas de Supervisión para mejorar escuelas*. México, Trillas.

Bibliografía complementaria

EZPELETA, J. (2003), «La supervisión escolar de la educación Primaria», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, núm. 18, mayo-agosto, pp. 564-574, disponible en:
<http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta18/18resena2.pdf>
[Consulta: 1/07/2004]

[Este artículo es una reseña del libro de Calvo Pontón, B., Zorrilla Fierro, M., Tapia García, G. y Conde Flores, S. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*, París: UNESCO, que, a su vez, es el fruto de la investigación que realizaron sus autores como consecuencia de su participación en el programa internacional para la «Reforma de la supervisión escolar», promovido por el Instituto Internacional de Planificación Educativa, (IIPE), de la UNESCO.]

GLANZ, J.; BEHAR-HORENSTEIN, L. S. (2000), *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives*. Westport; London: Bergin & Garvey.

[De esta obra, para profundizar en el estudio de este tema, recomendamos consultar el capítulo cuarto elaborado por Jeffrey Glanz con el título de «Supervisión: Don't Discount the Value of the Modern». En el mismo se hace un repaso a las características de las tres visiones de la supervisión que se corresponden con las eras premoderna, moderna y postmoderna, así como las tres vías de hacer supervisión desde las aproximaciones de las propuestas científico-aplicada, interpretativa-práctica y crítica-emancipatoria.]

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1997), *Supervisión educativa*. Madrid, UNED, Colección Cuadernos de la UNED núm. 059, 1.ª reimpresión, primera edición en 1988.

[En esta obra se aborda el estudio de tres grandes temas de la Supervisión. En la primera parte, se hace una delimitación de su marco teórico-conceptual analizando las distintas posiciones y formas de entender la misma. En la segunda, se plantean y contraponen los distintos modelos de Supervisión que han ido emergiendo y desarrollándose hasta la década de los años noventa. Y, por último, en la tercera parte se trata de situar la Supervisión educativa dentro de las tradiciones y paradigmas educativos de cara a clarificar los criterios de carácter ontológico, epistemológico y metodológico que subyacen en su estudio e investigación.]