



LA SUPERVISIÓN, FUNCIÓN DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO DEL SISTEMA EDUCATIVO

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ (*)

RESUMEN. El estudio se plantea la supervisión como una función de conocimiento sobre el sistema educativo. Analiza los dos enfoques característicos de la función inspectora: como inspección o control (de tradición europea) y como supervisión del sistema educativo (de tradición anglo e hispanoamericana). Sitúa la supervisión de las organizaciones en relación con los tipos de entornos de decisión y la tipología de las organizaciones respecto de la innovación en los procesos y en los productos. Examina los distintos tipos de estrategias para la innovación y el cambio de las organizaciones a través de la función de supervisión: supervisión clínica, cooperativa y de liderazgo situacional; auditoría, diálogo y consejo profesional. Finalmente, aplica un enfoque cognitivo al estudio de la función inspectora como función de conocimiento (de memoria, conciencia y proyecto) compartido sobre los problemas y los entornos del sistema educativo.

APORÍAS Y CONFLICTOS DE LA FUNCIÓN INSPECTORA

Todo intento por pensar, y por conocer lo dicho, sobre la «función de inspección educativa» pone de manifiesto las diversas máscaras con las que se oculta la realidad de esta función y órgano y los conflictos que afectan a la acción del profesional o profesionales que la ejecutan.

El problema se manifiesta tanto cuando se estudia la cuestión desde una perspectiva genética y diacrónica, como desde la de nuestro presente histórico. Los principales exponentes de esta situación se manifiestan a través de las siguientes preguntas:

- ¿Inspección o supervisión?
- ¿Función central o periférica?
- ¿Función interna o externa? La auditoría interna/externa
- ¿Función jerárquica o autoritativa?
- ¿Función individual o cooperativa?
- ¿Función correctiva o proactiva?

Trataremos por separado cada una de estas cuestiones. Desde luego, no vamos a aplicar, en su resolución, una simplista lógica disyuntiva que nos haga subscribir, en cada caso, una de las dos alternativas incluidas en la pregunta. Como podremos observar, todas las cuestiones pueden admitir, matizadamente, respuestas armónicas que asuman aportaciones de ambos

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Por el momento no entramos en la cuestión del sentido del término «inspección» o del de otros términos alternativos. El problema no radica en la elección de uno u otro término, sino en lo que precede o sigue a la propia elección. Sólo por un instante asumimos una de las posibilidades: la de la función «inspectora»; lo hacemos para adentrarnos en el problema que se expresa en el conflicto léxico-funcional.

términos. Con esta previsión, podemos, no obstante, advertir que a primera vista se presentan al modo de dos enfoques antagónicos:

- el de la inspección, como una función interna del propio sistema, ejercida fundamentalmente desde el seno de la Administración y conforme con el principio de la jerarquía, de una forma individual y con un sentido correctivo;
- el de la supervisión, como una función más bien exterior a la administración del sistema², ejercitada desde una perspectiva e intención autoritativa mediante estrategias y actitudes cooperativas y con un sentido marcadamente proactivo.

Los estudios mejor considerados sobre la inspección educativa en España y en el contexto europeo e hispanoamericano se hacen cargo primariamente de la historia de la propia función. Ninguno de los autores olvida la historia de la función, ya la trate directamente, ya mediante la remisión a los estudios más acreditados³. En defini-

tiva, se plantea aquí la cuestión de la necesidad de no olvidar el papel de la tradición, tanto de la acción inspectora, como de su tratamiento académico e investigador. Al enfrentarnos con la inspección-supervisión nos encontramos con dos distintas «tradiciones para diseñar un modelo de intervención superior de la educación» (Teixidó, 1997, p. 45):

- un modelo centrado en el control y «vigilancia» de los centros de enseñanza y en el cumplimiento de la normativa establecida por los órganos superiores de la Administración; responde a una tradición principalmente europea⁴;
- un modelo en el que la función de la supervisión se concibe como observación y dirección/orientación⁵ cuya tradición se ha acuñado en países anglo y latinoamericanos.

En las últimas décadas (en España a partir de la Ley General de Educación de 1970) se ha experimentado una aproximación desde el primer modelo hacia el segundo de forma que, incluso en países

(2) Desde una perspectiva sistémica, resulta problemático que tanto la inspección como la supervisión puedan realizarse desde fuera del sistema: ¿comprenden los sistemas a los propios sistemas y, por lo tanto, a su entorno? Habría que preguntarse si entendemos por «contexto» una parcela del medio *externo* o si, como sugiere LUHMAN, los sistemas finalistas y autopoieticos incluyen el contexto en su seno formando parte de su medio *interno*; ver: N. LUHMAN: «Los sistemas comprenden los sistemas», en *Teoría de la sociedad y de pedagogía*. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 93-135. De aquí que no digamos que la supervisión sea «una función exterior al sistema», sino «más bien exterior a la administración del sistema». Habrá que referirse luego a este mismo problema de lo interno/externo cuando consideremos la orientación auditora de la supervisión.

(3) Ver: A. MAILLO: *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*. Madrid, Escuela Española, 1967. E. RAMÍREZ: «Introducción a la historia de la inspección educativa en España», pp. 191-247, en Soler (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid, La Muralla. Una fuente secundaria se encuentra en E. SOLER: «Fuentes documentales para el estudio de la inspección educativa en España y en Iberoamérica», en *Historia de la Educación*, 1992, pp. 381-408.

(4) No obstante, no hay una única tradición europea, como se encarga de señalar V. BARBERÁ: «La inspección educativa: modelo para el cambio», pp. 107-116, en T. RODRÍGUEZ, L. ÁLVAREZ, J. HERNÁNDEZ, J.V. PENA, C. RODRÍGUEZ, E. SOLER, S. TORIO y P. VIÑUELA (coords.): *Cambio educativo: presente y futuro. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1999.

(5) M. TEIXIDÓ: *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona, Ariel, 1997, p. 45. El autor emplea aquí el término «control» con la significación de control social, y administrativo, sobre el sistema, para caracterizar con más fuerza la tradición de la inspección. En la actualidad, se admite el uso del término control desde una perspectiva cibernética, más abierta.

como el nuestro de tradición «inspectora», está cobrando más vigencia el enfoque de la supervisión. En consecuencia, se puede hablar de una tercera orientación, por así decirlo, mixta entre la inspección y la supervisión. Ahora bien, dadas sus limitaciones, puede adelantarse que nuestra realidad no «es ya» de inspección, sin que «sea todavía» de neto carácter supervisor. Sobre esto volveremos más adelante. En términos del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, que afirma que «el concepto de inspección debe enmarcarse en el más amplio de supervisión educativa», podríamos decir que se está produciendo un cambio, por extensión, del concepto y función de inspección por el más amplio de supervisión.

El problema se manifiesta también en términos de centralidad-periferia⁶. Los sistemas educativos más centralizados tienden a actuar conforme con el modelo de la inspección como función de control administrativo, mientras que los países que cuentan con una más dilatada tradición de descentralización educativa propenden a actuar según un modelo más próximo al asesoramiento y a la supervisión. También aquí se puede observar un cambio de orientación en España, donde, a raíz de su actual configuración (CE de 1978) como «Estado de las Autonomías», está cobrando un mayor vigor la atención a las diferencias específicas de los diversos territorios.

Esta misma tensión (inspección-supervisión; centralidad-periferia) se puede examinar desde una nueva perspectiva: la del «control normativo» y de rendimientos en relación de oposición respecto del «control de los procesos»⁷, fundamentalmente instructivos. La supervisión se vincula más próximamente con la relación periferia-entorno del sistema que con la relación que se impone desde la centralidad del sistema educativo. En la misma medida en la que se estimula la diferencia en el sistema se requiere un mayor concurso del supervisor en funciones de escucha, observación y asesoramiento.

La orientación más «tradicional» (más próxima a nuestra tradición) de la inspección presenta a los inspectores como parte propia de las Administraciones y, por consiguiente, como encargados, entre otras funciones, de «garantizar el cumplimiento de las leyes» (LOGSE, art. 61). Se trata, de este modo, de una función de control interna al propio sistema. La forma de organización de la Inspección, bien como «cuerpo», bien como «servicio», adquiere en todo caso una configuración vertical⁸ articulada en torno al principio de la jerarquía, tanto respecto de aquéllos a quienes inspecciona, cuanto respecto del propio cuerpo o servicio, dándose lugar a una segmentación de responsabilidades. Este enfoque entra en conflicto con el de una supervisión más técnica y más apoya-

(6) El planteamiento bipolar respecto de la centralización-descentralización de los sistemas y estructuras escolares se ha estudiado por L. BATANAZ: «La inspección educativa: ¿una función de futuro?», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 52, 1994, pp. 424-426.

(7) El término «control» se utiliza aquí con dos sentidos distintos, administrativo, en primer lugar, y tecnológico en el segundo. Sin embargo, el adjetivo «normativo» se emplea únicamente en el sentido jurídico-administrativo y todavía no en uno más conforme con una orientación tecnológica. En todo caso, la consideración de la inspección educativa como «función de control» goza de tradición entre nosotros; ver: J.L. RODRÍGUEZ DÍEGUEZ: *La función de control en la educación*. Madrid, CSIC, 1973.

(8) Así se subraya en el trabajo de A. BUJ: «Inspección técnica, sistema educativo e innovación», en *Teoría de la Educación IV*, 1992, pp. 185-207 (aquí, p. 198). El autor lo refiere al ámbito del Estado, en el «dominio» o campo competencial propio de la Administración Central, pero también se puede extender al de las Autonomías: «Dirección General (de Coordinación y Alta Inspección), Servicio Central y Servicio Provincial; Demarcación Territorial; Coordinador y equipo de inspectores en la base». Se añade a continuación otra consideración, que examinaremos después: la relación entre verticalidad e individualidad.

da en el principio de la «autoridad» que en el de la «potestad»⁹. La orientación autoritativa está más próxima a la actitud de escucha y asesoría; el inspector o supervisor actúa aconsejando¹⁰, para lo que cuenta con una competencia técnica reconocida por aquéllos a los que presta servicio.

Este enfoque de asesoría externa tiene una difícil adopción por parte de la inspección de los niveles educativos propios de la educación básica y, en concreto, de la escolaridad obligatoria. En efecto, tal como ha señalado Buj (1992), resulta problemático engranar la labor de auditoría (que se da cuando la función se centra en el diagnóstico y asesoramiento sobre los problemas), en el marco habitual en el que trabaja la inspección,

dado que, en un Estado de derecho, el sistema educativo funciona para prestar y garantizar el derecho a la educación que asiste a los ciudadanos, razón por la cual se entiende la vinculación predominante de la Inspección a la función pública; esto explica la habitual dependencia de la Inspección a la función pública¹¹ (p. 186).

Con realismo, debe admitirse esta dificultad. Como también que no resulta fácil, desde un enfoque de inspección interna, cumplir con las funciones de asesoramiento e información que la normativa española (art. 61 de la LOGSE) asigna a la inspección educativa. En suma, que las funciones re-

guladas por la ley responden a dos enfoques de problemática armonización: unas responden más al de la inspección, entre tanto que otras (las más numerosas, emergentes y quizá de mayor alcance) se correlacionan más intensamente con el modelo de la supervisión.

¿La inspección, función individual o cooperativa? La respuesta a esta cuestión se encuentra vinculada con la de la participación del inspector-supervisor en la evaluación y toma de decisiones dentro de o sobre la organización o el sistema educativo. La tradición inspectora ha estado más próxima a la relación interindividual que a la propiamente cooperativa. En la actualidad, se está produciendo un cambio hacia una orientación en la medida en la que al inspector se le asignan nuevas funciones de carácter informativo, evaluador y asesor. En la actualidad, se está experimentando una evolución hacia una dinámica dialógica y cooperativa en la medida en la que se está haciendo una cuestión «pública» de las decisiones políticas sobre la educación¹².

Para dar una respuesta cabal a este conflicto entre acción individual y cooperativa, resulta útil relacionar la función inspectora con los modelos de evaluación y de innovación con el propósito de examinar, en cada caso, los límites para una posible toma de decisiones. Al respecto, son

(9) Esta distinción, propia del derecho romano, se ha estudiado por los analistas del lenguaje, quienes (como hiciera J.M. ESTEVE) nos han permitido diferenciar entre «autoritativo» y «autoritario». Recientemente, el enfoque humanista de las organizaciones ha recuperado la vigencia de esta diferenciación; ver: J. FERNÁNDEZ AGUADO: *Dirigir personas en la empresa. Enfoque conceptual y aplicaciones prácticas*. Madrid, Pirámide, 1999, pp. 225-227.

(10) A. BUJ, *art. cit.*, p. 186, recuerda a este propósito la vigencia del apelativo germánico «consejero escolar» para subrayar esa actitud consiliaria del inspector.

(11) Esta precisión se refiere estrictamente, claro está, a la inspección de los niveles educativos propios de la escolaridad obligatoria. En los niveles postobligatorios, y concretamente en los propios de la educación superior, nada se opondría a la puesta en práctica de una supervisión acorde con el funcionamiento propio de la auditoría externa o, cuando menos, de una auditoría mixta (externa-interna).

(12) Esta perspectiva ha sido adoptada por M. DE PUELLES: «Reflexiones sobre los aspectos socio-políticos del currículo», pp. 101-117 (aquí, p. 111), en J. ARGOS y M.^a P. EZQUERRA (eds.): *Principios del currículum. IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1999.

interesantes los marcos conceptuales aportados, respectivamente, por Stufflebeam, sobre los entornos de decisión a partir de la evaluación, y por Lemaire y Nivoix, acerca de los entornos y procesos de innovación.

Stufflebeam (1976) ha propuesto una tipología de cuatro clases de entornos de decisión que se construyen, como en un sistema de coordenadas, a partir de dos ejes o dimensiones: el cambio educativo, mayor o menor, y la extensión de la información utilizable y utilizada por el agente o el cliente del cambio. Sobre esta base, se generan cuatro tipos de toma de decisiones:

- homeostático: requiere grandes aportaciones de información, sobre todo rutinaria, para, a través de pequeños cambios, lograr el reequilibrio (o la equilibración u homeorresis¹³ en el sentido piagetiano del término); ejemplo: cambios en la planificación educativa;
- toma de decisión que opera a través de pequeños incrementos o cambios para lo que se precisa de escasa información; ejemplo: innovaciones educativas ordinarias;
- toma de decisión «neomovilista» relacionada con cambios de gran alcance, por ejemplo tecnológico, para el que se aportan informaciones específicas y que requieren evaluaciones continuas de carácter formativo; ejemplo: introducción de un nuevo enfoque tecnológico, o

de las nuevas tecnologías de la información, en el sistema educativo;

- decisiones sobre cambios metamórficos de gran envergadura y extensión que exigen un consumo de grandes masas de información; ejemplo: reformas educativas (en el sentido técnico de la expresión).

En los cuatro entornos de evaluación y de decisión se requiere el concurso de la acción inspectora/supervisora. Posiblemente, la tradición inspectora resulte más compatible con los entornos de decisión de los dos primeros tipos, mientras que la supervisora lo sea con el tercero. A su vez, los cambios metamórficos requieren el concurso de «funcionarios»-«profesionales» pertenecientes a ambos tipos de tradiciones.

La innovación es una respuesta a los cambios percibidos en el medio de las organizaciones. La innovación educativa se define como «la introducción de nuevas ideas o prácticas dentro de los programas, estructuras o sistemas educativos»¹⁴. El análisis evolutivo nos permite distinguir la existencia de cuatro tipos de organizaciones, según que sus procesos y sus productos o servicios sean más o menos previsibles¹⁵:

- tipo I: organización caracterizada por la innovación,
- tipo II: de producción de masas,
- tipo III: calidad y mejora continua,
- tipo IV: organización postindustrial o neuronal (organización como sistema de aprendizaje, centrada en la búsqueda de la calidad y de la satis-

(13) J. PIAGET: *Biología y conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1977. Este sentido del equilibrio, no como *status* u orden, sino como ordenación o búsqueda continua del equilibrio, parece estar más de acuerdo con los sistemas vitales abiertos a la liberación y a la búsqueda y realización de valores. De otro modo, concluiríamos, con la mejor de las tradiciones controladoras sobre la inspección, que «la institución de control ha de estar de acuerdo con la sociedad de la que forma parte [pues], de lo contrario, la propia sociedad le quitaría el ejercicio del control pasándolo a otra institución o suprimiría dicha institución», según han expresado A. MUÑOZ SIEDANO y A. TIANA: «Supervisión y evaluación del sistema educativo», p. 217, en A.J. COLOM (edit.): *Política y planificación educativa*. Sevilla, Git-PreuSpínola, 1995.

(14) ERIC: *Thesaurus*, 1996.

(15) Ver: B. LEMAIRE et CIL. NIVOIX: *Gagner dans l'incertain*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 1995, pp. 33 y ss.

facción de las necesidades de los «clientes», tanto internos, como externos).

De acuerdo con estos dos criterios, las organizaciones de los tipos I y IV se caracterizan por la evolución imprevisible o una modificación importante de sus productos y servicios, entre tanto que las de los tipos II y III conocen una evolución previsible con escasos cambios en sus servicios. Por otra parte, los tipos II y IV experimentan un desarrollo menor en sus procesos, al revés que las de los tipos I y III.

¿A cuál de estos cuatro tipos pertenece la organización educativa? La observación de la realidad nos hace pensar que respecto del sistema educativo seguimos pensando y actuando «como si», tanto los procesos (sociales, demográficos, económicos, de enseñanza y aprendizaje, tecnológicos...), como los productos o servicios (tipos de personas, científicos y profesionales a formar; generación de conocimiento científico y tecnológico...), no estuvieran experimentando apenas cambio alguno, extremo bastante alejado de los estados actuales de las cosas. Es decir, parece que sigamos entendiendo que la Escuela es una organización del tipo II, de producción en masa. Y esto lo seguimos manteniendo en un momento en el que parece haberse producido la saturación del número y tasa de alumnos, lo que prueba que «la educación de masas» no es tanto un fenómeno de la demografía, cuanto una forma de pensar y de actuar de

los gestores y de los profesionales de la educación.

Resulta evidente que en una sociedad plural la Escuela ha de actuar en contextos de diferenciación educativa; y que la propia acción educativa conforme a la racionalidad pedagógica¹⁶ ha de ser diferenciadora. Algo muy distinto de considerar la acción educativa como una «producción en masa»; precisamente en los niveles de la escolaridad obligatoria.

Pues bien, la acción supervisora habrá de ser tanto más cooperativa, cuanto que entendamos que el entorno de decisión sobre el sistema es del tipo metamórfico, en los términos de Stufflebeam, y que la organización educativa es, o camina hacia, una organización del tipo IV de acuerdo con la tipología de Lemaire y Nivoix. Los sistemas educativos se encuentran actualmente abocados a grandes cambios en relación con las modificaciones producidas en los entornos culturales, políticos, económicos, tecnológicos y laborales. Tales cambios originan conflictos en las funciones y roles de los profesionales de la educación, inspectores incluidos. Para el logro de este tipo de cambios sistémico-ecológicos y organizacionales se precisa contar con un profesional experto en el dominio de competencias evaluadoras, de auditoría y de acción-intervención. Ese profesional es el inspector de educación formado para el uso de las técnicas de supervisión.

(16) Por el momento, no se cuestiona aquí qué tipo de racionalidad; siendo la racionalidad una de las características de la tecnología, no es ésta (la racionalidad tecnológica) la única posible en los asuntos educativos. Para el estudio de la racionalidad en la educación, ver: R. RODRÍGUEZ NEIRA: «Algunas formas de la racionalidad. El problema educativo», en *Teoría de la Educación IV*, 1992, pp. 73-89; y, del mismo autor [cit. como TEÓFILO R. NEIRA]: *La cultura contra la escuela*. Barcelona, Ariel, 1999. Sí que parece oportuno insistir en que todo análisis y cualquier decisión de índole pedagógica supone algún tipo de racionalidad pues, de otro modo, tiende a practicarse el reduccionismo, cuando menos implícito, de que toda racionalidad es de naturaleza tecnológica o instrumental (como muestra de esta forma de ver las cosas citamos un ejemplo: «El análisis del proceso de elaboración de la política curricular ha producido aportaciones importantes, especialmente la consideración de que este proceso no es en sí mismo un itinerario racional; es decir, no se estudian los problemas y como consecuencia se aporta el currículo preciso...»; cfr. M. DE PUELLES: *Reflexiones sobre los aspectos sociopolíticos del currículo*, p. 111.

EVALUACIÓN, ASESORAMIENTO. NÚCLEOS DE LA FUNCIÓN SUPERVISORA

La supervisión, tanto desde una perspectiva teórica, cuanto como función y actividad, se apoya sólida y continuadamente en la evaluación, hasta el punto de que frecuentemente resulta difícil discriminar entre una y otra. Diversos autores (Gómez Dacal, 1988; Buj, 1992; Teixidó, 1997), haciendo suya la propuesta hecha por Stufflebeam a propósito de la evaluación, distinguen entre una supervisión retroactiva y una supervisión proactiva o formativa. En efecto, puede hacerse así con tal de que se admita la posibilidad de que, en cada ocasión y circunstancia, y según el tipo de problema y de cambio a operar, la acción supervisora será más o menos acentuadamente retroactiva o proactiva; incluso que una misma acción de intervención supervisora participa siempre, en mayor o menor grado, de ambos sentidos (y significaciones). Esto ocurre por lo mismo que la evaluación, como una de las funciones de la supervisión¹⁷, puede ser retroactiva (de producto) o bien proactiva o formativa (de proceso)¹⁸.

En todo caso, el problema tecnológico de la evaluación no se juega únicamente en la dirección adelante-atrás. Se controla tanto cuando se da información hacia el origen, como hacia la meta o a las nuevas metas (en la función proyectiva de la eva-

luación). Más cabalmente, la eficacia de la evaluación no es una cuestión lineal, sino campal. Resulta preciso recoger y aportar información desde y hacia todos los espacios (sociales, comunitarios, políticos y administrativos) en los que se efectúa o que afectan o son afectados por la evaluación; del mismo modo, la evaluación se produce diacrónicamente, en todos los niveles (a nivel sistémico, escolar, institucional u «organizacional», de aula...) y en todo momento (en el antes-durante-después). Si la evaluación es verdaderamente generadora (*formative*), dará lugar, no sólo a agotar los espacios, niveles y tiempos realmente disponibles, sino a la creación de nuevas disponibilidades de ámbitos espacio-nivelar-temporal: será, en definitiva, creativa. Este es el sentido de máxima eficacia de una supervisión proyectiva.

Desde esta perspectiva, el modelo de la supervisión evaluadora ha de seguir un modelo del tipo CE3P (Contexto-Entrada-Planificación-Proceso-Producto) tal como se ha propuesto por Sarramona, Úcar y Vázquez a partir del enfoque de evaluación sistémica de Stufflebeam¹⁹.

Evaluación y asesoramiento implican una atenta observación de la realidad. Los estudios sobre el concepto de asesoramiento parten del reconocimiento de ciertos principios a modo de presupuestos básicos (Vázquez, 1993):

(17) M.^a A. CASANOVA: «Supervisión educativa y evaluación», p. 174, en E. Soler (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid, La Muralla, 1993. La autora considera especialmente la relación entre supervisión y evaluación formativa por lo que, en consecuencia, considera que ésta se aplica a espacios o niveles más reducidos que la supervisión, de la que forma parte.

(18) E. SOLER: «La perspectiva personalizada en el tratamiento de la inspección educativa», en *Bordón*, 51 (2), 1999, señala que «no hay por qué pensar que el asesoramiento sólo se da cuando existen situaciones problemáticas [pues] hay un asesoramiento menos ocasional, el previsor, que en el caso de la Inspección reviste mucha importancia y que es una tarea constante» (p. 223).

(19) Ver: J. SARRAMONA, X. ÚCAR y G. VÁZQUEZ: «Evaluación de la educación no formal», pp. 91-125, en J. SARRAMONA (ed.): *Educación no formal*. Barcelona, CEAC, 1990. Posteriormente, el modelo se ha matizado por SARRAMONA en: «La evaluación de programas en la educación no formal», pp. 201-233. El modelo se ha planteado por los autores en el contexto de la educación no formal, pero es susceptible, con matices, de aplicarse al ámbito de lo formal (¿es formal la evaluación de la inspección y no formal la de la supervisión?).

- la existencia de un problema o necesidad;
- la incapacidad, cuando menos relativa, del cliente, de quien experimenta el problema, para resolverlo por sí solo;
- la necesidad de no confundir el asesoramiento, y la deliberación, con el proceso y momento de la decisión; ni de quienes asesoran con aquéllos que han de decidir (no tienen por qué coincidir necesariamente).

Sobre esta base, puede concluirse que «asesorar no es igual (...) que decidir, ni ejecutar, aunque el asesoramiento lleva consigo la posibilidad de incrementar la capacidad del asesorado para adoptar decisiones, ejecutarlas y comprometerse con sus resultados»²⁰. Por aquí vemos cómo, a través del asesoramiento, se produce una transferencia de conocimiento, de saber hacer, desde el asesor al cliente. Precisamente, ésta es una de las funciones atribuidas por la ley al inspector de educación: la de colaborar en la mejora de la práctica docente y en el perfeccionamiento de maestros y otros profesionales de la educación. Además, por esta misma vía se da lugar a una mejora de la autoconfianza de los profesores para resolver sus propios problemas²¹.

En este sentido se ha manifestado el *Informe Delors* cuando ha vinculado la función de control que ejerce la inspección con una actitud dialógica entre sus miembros y los profesores:

La inspección debe ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino también de mantener con él un diálogo sobre la evolución de los conocimientos, los métodos y las fuentes de información²².

En el proceso de asesoramiento se identifican dos momentos y cuestiones clave: el reconocimiento del problema, de la necesidad o del error y la aplicación de un tipo de pensamiento adecuado a la situación y localización del problema. El modelo de pensamiento implícito en el asesoramiento participa de las características del «modelo análogo general de pensamiento» al que se refieren los especialistas en metodología de la investigación²³. En esa misma medida, sigue un itinerario común con el proceso de investigación formal y con los procesos puestos en marcha para la resolución de problemas de la vida ordinaria. Por consiguiente, los puntos originarios del asesoramiento son dos, a saber, la identificación del problema y el reconocimiento de que su solución requiere acudir a la colaboración del experto.

Desde una perspectiva cognitiva, el arranque de la resolución del problema radica en la aceptación del conflicto, del problema o de la dificultad o, simplemente, del error, como oportunidad para aprender personal, institucional o neuronalmente (en el sentido dado por Lemaire y Nivoix a este término). Desde un horizonte sistémico, y desde la corriente actual del aprendizaje en las organizaciones inteligentes, se cumple el viejo mandato de que la perplejidad es el origen del conocimiento y de la

(20) G. VÁZQUEZ: «Supervisión y asesoramiento», 1993, p. 152, en E. Soler (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid, La Muralla (cursivas en el original).

(21) El desarrollo de la autoconfianza de los profesores resulta de crucial importancia dentro del enfoque de «la supervisión colaboradora», dentro del marco de la colegialidad, a la que se hará referencia más adelante. Ver: J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners*. Buckingham (Great Britain), Open Univ. Press (*passim*), 1991.

(22) UNESCO: *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996, p. 170.

(23) Ver: F. KERLINGER: *Investigación del comportamiento*. México, Interamericana, cap. I, 1975. También: J. DEWEY: *How we think* (traducción española: *Cómo pensamos*. Barcelona, Humanitas) 1990.

sabiduría. El asesoramiento consiste de algún modo en una suerte de conocimiento compartido.

La función del asesoramiento requiere una formación «teórica» y científica previa. La teoría significa, radicalmente, buscar la fundación y la fundamentación de los hechos más allá de los hechos mismos, más allá de los datos, y en su totalidad²⁴. Se presenta aquí una forma de pensar dialéctico-dialógica según la cual desde la teoría se escudriña la realidad y el significado del hecho atípico o irregular (el problema, el error), para, posteriormente, poner en juego una forma de pensar y de actuar que tenga presentes las condiciones de la situación, digamos, del entorno.

El sentido y la «utilidad» de la teoría, de las ideas originales del asesor, radican en «saber mirar bien» las cosas, sin prejuicios que deformen la realidad de las cosas y su posibilidad de encauzarlas hacia un estado mejor²⁵. El asesor guardará la distancia y las distancias debidas entre la teoría, los hechos y la situación en la que éstos acontecen. Si, además, tiene la pretensión de lograr algún tipo de inferencia al final del proceso de asesoramiento (de suerte que lo aprendido incremente su capacidad y la del cliente para afrontar otras situaciones problemáticas), su itinerario mental será del tipo siguiente: hecho o problema \Rightarrow teoría (alejamiento de la situación) \Rightarrow resolución

(aproximación a la situación) \Rightarrow inferencia (nueva idea sobre los problemas).

Frecuentemente, se formulan dos «críticas», no siempre bien fundadas, acerca de las debilidades de la teoría o de las teorías en quien recoge información de la realidad con el propósito bien de explicarla, bien de intervenir sobre ella. Según la primera, «la teoría», como conjunto de creencias más o menos sistemáticas, nos impediría ver adecuadamente la realidad. Esta dificultad se salva si se acierta a guardar la debida distancia respecto de la situación, de tal manera que se preserve ese mirar bien las cosas mismas, pensándolas desde lo impensado.

Por otra parte, se atribuye a la teoría el sesgo de la sobredeterminación de la realidad que se contempla. Queda implicada aquí la cuestión de la racionalidad, y de qué tipo de racionalidad se traslapa respecto de la composición «problema-situación-meta-medios-persona». Nos encontramos con diversas posibilidades, pero todas ellas abocan a algún tipo de racionalidad: racionalidad epistémica, racionalidad científica, racionalidad tecnológica, racionalidad instrumental, racionalidad dialógico-moral.

Cabe formular críticas a la racionalidad científica hasta el límite de «la tesis de la hiperracionalización»²⁶ que se refiere a la tendencia de los políticos y administradores a formular y desarrollar el cambio so-

(24) Se sigue aquí la forma de pensar de M. HEIDEGGER: *Identidad y diferencia. Identität und Differenz*. Barcelona, Anthropos, 1990.

(25) Sugiere LEYTE (en la introducción al texto bilingüe de la obra citada de HEIDEGGER) que, cuando el autor alemán introduce el término *ereignis* y la explica siguiendo su sentido original como «asir con los ojos», «llamar con la mirada», se está recordando el sentido platónico del ver (del *eidos*) como la posibilidad de ver bien, de superar la inmediatez, el sentido de remontar una determinada situación, una fijación. Ver: A. LEYTE: «Introducción», 1990, pp. 47-48 (nota), en M. HEIDEGGER: *Identidad y diferencia. Identität und differenz*. Esta forma de ver la función inspectora coincide con la idea de GARCÍA HOZ de que la inspección implica una mirada de cerca, «un mirar en la proximidad de la compañía», V. GARCÍA HOZ: «La inspección escolar y sus aspectos humanos», en *Revista de Ciencias de la Educación* (150), 1992; citado por E. SOLER: *La perspectiva personalizada en el tratamiento de la inspección educativa*, 1991, p. 220.

(26) Esta tesis se ha desarrollado por A. WISE: «Why educational policies often fail: The hyperrationalization hypothesis», en *J. of Curriculum Studies* 9 (1), 1977, pp. 43-57; la formulación se ha tomado aquí de las palabras de J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners*, 1991, pp. 84-85.

bre el supuesto de que las escuelas son organizaciones racionales y ordenadas²⁷. Esta crítica afecta, sobre todo, a la determinación, al diseño del plan. «Lo técnico» se manifestaría, conforme con esta crítica, como «lo planificado» conforme con una racionalidad tecnológica²⁸ que, desde lo exterior, reduce las posibilidades que pueden llegar a darse en el tratamiento de las cosas. Por el contrario, si quienes piensan y hacen planes sobre las cosas lo hacen desde la tradición, entonces se crea la posibilidad de pensar por adelantado, lo que ya no es ningún planear²⁹. Cuando el supervisor «sigue paso a paso» el plan (conforme con lo que reclama Soler)³⁰, está observando las exigencias liberadoras y proyectivas de una idea, de un plan bien fundado.

La evaluación y el asesoramiento son funciones de la supervisión que convergen en un punto: en el de la mejora de la educación, bien a nivel de sistema, bien a niveles más superficiales. Tal como ha reclamado Stufflebeam para la evaluación («la evaluación no es para comprobar, sino para mejorar»), la finalidad del asesoramiento trasciende sus propios límites y mira a la mejora del sistema.

La función de contribución a la mejora del sistema educativo exige que el supervisor actúe como guía, ejerciendo, desde dentro del sistema pero desde afuera del

aula y del centro, un liderazgo real sobre los agentes del cambio educativo (directivos y profesores, pero también asesores y, en general, toda la comunidad educativa). El liderazgo se ejerce, directamente, sobre las personas, pero se proyecta indirectamente sobre los dos ejes fundamentales en todo sistema de trabajo: la conducta-tarea y la conducta social; en cada uno de los dos ejes se implican notas propias de carácter cultural y cognitivo³¹. El apoyo a cada una de estas dos dimensiones de la conducta debe realizarse sinérgica y contemporáneamente de tal manera que se logren los mejores efectos sobre el vector relación-tarea. Un adecuado desarrollo de esta función requiere que el supervisor ejerza un «liderazgo situacional», liderazgo que, como veremos seguidamente, reclama que la supervisión se efectúe mediante estrategias cooperativas.

SUPERVISIÓN CLÍNICA, SUPERVISIÓN COOPERATIVA Y LIDERAZGO SITUACIONAL

Una supervisión que se proyecte, tanto en la tarea como en la relación interpersonal, requiere un tipo de evaluación y asesoramiento centrado en los procesos clínicos que se dan dentro del aula y de la organización educativa. El apelativo «clínico» se

(27) TELIXIDÓ, en *Supervisión del sistema educativo*, pp. 84-85, aporta ejemplos tomados de la experiencia profesional del inspector en el que éste ha de hacer frente al conflicto planteado entre la observancia de la normativa legal y las decisiones prácticas y realistas adoptadas por la dirección de los centros educativos en contextos muy específicos.

(28) A juicio de HEIDEGGER, «todo análisis de la situación se queda corto al interpretar por adelantado el (...) todo del mundo técnico desde el hombre y como su obra. Se considera lo técnico (...) como el plan que el hombre proyecta y que finalmente le obliga a decidir si quiere convertirse en esclavo de su plan o quedar como su señor» (*Identidad y diferencia. Identität und differenz*, pp. 80 y 81). De acuerdo con esta forma de pensar, en ninguno de los dos casos el hombre se escapa del dominio de la técnica.

(29) HEIDEGGER: *Identidad y diferencia. Identität und differenz*, pp. 96 y 97.

(30) E. SOLER: *La visita de inspección*. Madrid, La Muralla, 1991.

(31) J. SCHEERENS ha examinado la relación entre información, conocimiento e instrucción y dirección en su trabajo: «Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros?», pp. 779-805, en ICE Universidad de Deusto: *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, Universidad de Deusto - Ediciones Mensajero, 1996.

apropia aquí del significado que le diera Dewey³² cuando se refería al aula como «laboratorio de aprendizaje», esto es, como entorno en el que se producen los problemas de aprendizaje y sociales que permiten que el profesor aprenda de su práctica profesional. Todavía hoy se conecta este término con el principio de la relación entre teoría y práctica en la formación de maestros y profesores³³, tanto como de médicos e ingenieros, tal como planteara Dewey entonces y como se sigue reclamando hoy desde la perspectiva de la formación de prácticos (practicantes) reflexivos³⁴. La expresión, ya centenaria, de aprendizaje clínico ha sido asumida desde el horizonte de la Pedagogía crítica³⁵ para referirse a que es dentro de los límites de la clase-como-laboratorio, y no en «los laboratorios», en las aulas magnas o en las bibliotecas, donde el profesional aprende a cuestionarse críticamente su propia tarea³⁶.

La supervisión clínica se muda en supervisión cooperativa cuando dos o más profesionales entran en una relación de triangulación con un problema de la práctica educativa. Los defensores de la supervisión cooperativa, en su caso más puro, defienden este modelo en contraposición de los modelos de relación vertical, de tipo jerárquico (modelos arriba-abajo), que, a su juicio, no resuelven los problemas, no ya de falta de competencia para resolver

los problemas educativos, sino de falta de autonomía y autoconfianza profesional.

La supervisión cooperativa se presenta, en ciertos escenarios, bajo el estandarte de «la liberación», en oposición a la preocupación directiva, de orientación «opresora», relacionada con la orientación de la rendición de cuentas (*accountability*), control de la calidad, eficiencia, efectividad y formas, más o menos sutiles, de sanción y de vigilancia³⁷.

Sin embargo, la supervisión clínica no tiene por qué reducirse a la modalidad de relación de ayuda entre pares o iguales, sino que también puede aplicarse a las formas propias de una supervisión externa, o a las de la inspección educativa. Del mismo modo que la investigación cooperativa entre iguales (a partir del principio de «la práctica como investigación») no excluye la posibilidad de una investigación científica, de sólido estatuto epistemológico, que arranque de la práctica y retorne a ella mejorada por los propios profesionales, así la supervisión cooperativa resulta compatible con el ejercicio de la supervisión que hemos tipificado como externa. Sólo han de observarse dos requisitos básicos, a saber: que los cambios educativos requieren la convicción de quienes han de efectuarlos (los profesores y directivos) y que la racionalidad implicada en el control propio de la función de supervisión ha de ser una racionalidad de orientación dialógica.

(32) J. DEWEY: *The relation between theory and practice in education*, 1903.

(33) G. VÁZQUEZ: «El principio de la relación entre la teoría y la práctica en la formación de profesores», en *Bordón*, 1981.

(34) D.A. SCHÖN: *La formación de practicantes reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1990. E. BÁRCENA: *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Edit. Universidad Complutense, 1994.

(35) J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners*, p. 19.

(36) Con alguna frecuencia, quienes pretenden expulsar de los espacios «teóricos» toda posibilidad de conexión entre la propia teoría y la práctica deberían releer el citado trabajo clásico de DEWEY para quien, siempre que se observen ciertos requisitos, incluido el de la alternancia de los elementos del binomio teoría-práctica, se puede generar un aprendizaje experiencial y significativo.

(37) J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners*, p. 73. Pese a esta crítica, no se puede negar la contribución de la supervisión a la mejora de la calidad del sistema; ésta es la tesis de la siguiente aportación: G. VÁZQUEZ: «La Inspección de educación como garante de la calidad en el contexto de la LOGSE», en *III Simposio Europeo de Inspección Educativa*. Benalmádena (Málaga, 30 de marzo-4 de abril), 1992.

El liderazgo propio del supervisor maduro ha de ser del tipo de situacional. Este tipo de liderazgo es necesario en todo caso ya que la función de control y guía requiere una adecuación suficiente a las exigencias de cada entorno, pero resulta particularmente exigible en casos de mayor complejidad y en tipos de situaciones muy específicas y diversas. Teixidó la justifica en estos términos:

Cada centro escolar representa una situación por sus propias características (geográficas, socioculturales, organizativas), pero fundamentalmente por el comportamiento del colectivo de profesionales docentes y de forma muy directa por la capacidad y madurez profesional y personal de los profesores que integran el equipo directivo³⁸.

Se justifica aquí este tipo de liderazgo por dos razones: la cultura propia de cada organización educativa (la tesis de la hiper-racionalización, llevada a su valor extremo, hace que se espere el cumplimiento del principio de que «todas las escuelas son iguales») y el diferente estilo y competencia humana y profesional de los componentes de los equipos directivos.

Más arriba se ha apuntado que el liderazgo situacional es el propio del supervisor maduro. Quiere decirse del supervisor experto. En efecto, en los modelos de experticia pedagógica³⁹ se identifica la conducta del profesional experto precisamente como la de quien identifica y resuelve problemas en términos contextuales e interactivos. El experto supera ese tipo de aprender y de saber peculiar del principiante («saber que»), incluso del perito («saber cómo»),

para llegar a un «saber por qué» y a un «saber para qué», saberes distintivos de quien ha adquirido una capacidad profunda de tipo interpretativo.

ACTITUDES Y ESTRATEGIAS PARA LA ACCIÓN-INTERVENCIÓN EN LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

Los estudios sobre la supervisión educativa plantean siempre el problema funcional. Son menos frecuentes las propuestas sobre las competencias que han de dominar los supervisores. En este caso, y sin entrar en ulteriores consideraciones acerca del concepto de competencia⁴⁰, entenderemos que los supervisores han de adquirir una serie de capacidades específicas organizadas en derredor de competencias lingüísticas, psicosociales, técnico-profesionales y organizativas⁴¹.

Si hubiera que reducir, u organizar, estas competencias a un solo tipo, sería al primero. En efecto, por lo que hemos examinado hasta ahora, el supervisor ha de dominar las actitudes y estrategias relativas a:

- la auditoría (saber observar; escuchar, analizar y sintetizar e informar; esto es, procesar información);
- el diálogo y el consejo profesional.

Estas competencias se constituyen como capacidades profesionales, esto es, como especificaciones de la función técnica de control, sobre y dentro del sistema, que el inspector o supervisor ejerce habitualmente. Por otra parte, cuando se habla del componente actitudinal de las competencias, debe entenderse que se hace tam-

(38) TEIXIDÓ: *Supervisión del sistema educativo*, p. 85.

(39) G. VÁZQUEZ: «La Pedagogía como ciencia cognitiva», en *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), pp. 123-146.

(40) Para profundizar en este concepto puede examinarse el siguiente trabajo: P. HAGER: «Conceptions of competence», en *Proceedings of Philosophy of Education* 49, 1993, pp. 355-364.

(41) Estas últimas en el sentido de «organizativas», y no como organizadoras, habida cuenta de que sólo muy excepcionalmente el supervisor, y quizá a costa de dejar de serlo, ha de intervenir directamente en la organización y gestión de los espacios educativos.

bién desde la perspectiva profesional y en modo alguno, como bien se ha encargado de precisar Buj⁴², con referencia a los modos de ejercer la función inspectora en relación con el contexto político-social en el que se ejerce (sólo en este sentido puede hablarse de actitudes autoritarias o de controles arbitrarios).

Sobre las competencias propias del auditor, ha señalado este mismo autor lo siguiente:

Una tarea global y singularmente profesional puede ser la que realice la inspección diagnosticando los problemas y asesorando sobre los modos de corregirlos, por ejemplo, en una institución educativa, para hacer que alcance los objetivos propuestos: ésta sería una labor de auditoría (1992, p. 186).

La información recogida a través de la auditoría ha de verterse en un modelo de evaluación del sistema u organización educativa, como el que Castillejo ha propuesto para la educación formal⁴³.

Una segunda configuración de competencias del supervisor se organiza en torno al diálogo. Ya se ha apuntado previamente que el tipo de racionalidad presupuesta en la supervisión técnica, clínica y cooperativa, es de tipo dialógico (sin renunciar, por ello, a la fundamentación científica de sus propuestas). Ahora cabe insistir en que el diálogo supone racionalidad. Para ello,

podemos argumentar con el pensamiento de Smyth (1991) para quien, siguiendo a Fay (1977)⁴⁴, la diferencia entre un modelo de control burocrático de la educación y el modelo que aquel autor adjetiva como educativo y transformador radica en que en este caso se reclama un control a través de la conciencia del propio profesor y de su discurso dialógicamente bien elaborado.

La actitud y la competencia dialógicas se requieren transversalmente en todos los procesos de la actuación inspectora-supervisora. Sin embargo, lo son mucho más en las situaciones de conflicto propias de las instituciones y de situaciones y tiempos ricos en complejidad e incertidumbre. Hoy se acepta sin dificultad que las organizaciones inteligentes aprenden de los problemas y tensiones, pero no siempre ha sido así⁴⁵. En el *Libro Blanco* que antecedió a la LOGSE se puede ver cómo se interpretan negativamente los conflictos:

Para que la Inspección educativa pueda cumplir las tareas de asesoramiento, apoyo, mediación y prevención de situaciones de conflicto (...) es imprescindible que conozca los distintos elementos del sistema educativo y los proyectos de reforma y renovación que impulsen los correspondientes poderes públicos⁴⁶.

Cualquier supervisor, en su función asesora, ha de practicar una actitud pru-

(42) A. BUJ: *Inspección técnica, sistema educativo e innovación*, p. 186.

(43) J.L. CASTILLEJO: «Modelo integral de evaluación de la calidad del sistema educativo: el estado actual de una investigación», en *Sociedad Española de Pedagogía: La calidad de los centros educativos*. Alicante, IX Congreso Nacional de Pedagogía, 1988. El modelo de auditoría D-N-E (dimensiones, niveles, espacios) se ha desarrollado en una versión para la educación no formal en: J.L. CASTILLEJO, J. SARRAMONA y G. VÁZQUEZ: «Pedagogía laboral», en *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), pp. 421-440, 1998.

(44) B. FAY: «How people change themselves: The relationship between critical theory and its audience», pp. 200-233, en T. BALL (ed.): *Political theory and praxis*. Minneapolis, Minn. University of Minnesota Press, 1977.

(45) Se han identificado diversos estilos de gestión; cfr. L. MUNDUATE, J. GANAZA y M. ALCAIDE: «Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones», en *Revista de Psicología Social* 8 (1), 1993, pp. 47-68. A partir de la aplicación de una encuesta, identifican cinco estilos: de integración, de servilismo, de dominación, de evitación y de tendencia al compromiso.

(46) *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, MEC (aquí, cap. XIV, p. 32), 1989.

dentamente preventiva respecto de los riesgos, pero eso no quiere decir que la única perspectiva que cabe adoptar ante el conflicto sea la de la prevención. En el texto citado se pueden encontrar dos limitaciones: el reduccionismo implícito en la consideración negativa del conflicto y la consideración sobreentendida de que las reformas y renovaciones provocan perturbaciones. Desde luego, todo cambio educativo, y en general todo cambio social, excita resistencias y conflictos por y entre los más directamente afectados (en este sentido, los clientes más inmediatos de las reformas y renovaciones educativas son los profesores y directivos de los centros educativos). Ahora bien, también se puede argumentar de modo inverso, a saber, que los conflictos organizativos, siempre que se diagnostiquen, analicen y traten adecuadamente, constituyen una fuente importante para la innovación y el cambio positivo en educación⁴⁷.

Así, pues, ante las situaciones conflictivas se puede concluir lo siguiente:

- el conflicto es inevitable dentro de las organizaciones abiertas;
- dentro de una organización, los conflictos surgen por disfunciones de las estructuras o como consecuencia de grandes perturbaciones producidas en su entorno;
- existen conflictos productivos y destructivos, pero, en general, y siempre que reciba un tratamiento adecuado, todo conflicto ofrece un potencial de contribución a la génesis de comportamientos innovadores y al desarrollo de la organización;
- la búsqueda de resolución del conflicto excita comportamientos inteli-

gentes que pueden concluir, o no, en el logro del consenso;

- las organizaciones más inteligentes son las que aprenden a desarrollarse en situaciones de conflicto.

En conjunto, podemos decir que el balance que arrojan los conflictos para las organizaciones es globalmente favorable, con costes y beneficios. Cualquier intervención en una disputa o conflicto en el seno de una organización debe valorarse a la luz de un conjunto de principios que podemos adoptar como criterios de decisión⁴⁸:

- consultar antes de disputar;
- tratar de favorecer una visión cooperativa, más que competitiva, de los problemas;
- dividir los problemas en partes;
- aplicar estrategias de resolución que se han mostrado eficaces en casos análogos;
- ordenar los procedimientos de resolución de conflictos en una secuencia de menor a mayor coste (de tiempo, de energía, de generación de nuevos conflictos, etc.);
- utilizar procedimientos para la solución de conflictos de bajo coste organizativo;
- utilizar, en cada caso, las estrategias más adecuadas, desde las más centralizadas (ejemplo: cambio de cultura) hasta las más periféricas y puntuales;
- formar a los directivos en el dominio de las estrategias de resolución de conflictos.

Como se puede advertir, estos criterios se organizan en torno a dos ejes: uno, metodológico (de simplicidad, orden y estructuración) y, otro, de tipo económico

(47) G. VÁZQUEZ: *Supervisión y asesoramiento*, pp. 167-168.

(48) Esta propuesta se basa, básicamente, en la elaboración de BRETT, GOLDBERG y URI (1990); aquí se ha tomado, modificándola para ampliarla y ordenarla más adecuadamente de G. VÁZQUEZ: *Supervisión y asesoramiento*, p. 169.

(preferencia de las estrategias de bajo coste). Por lo demás, el último criterio refuerza el principio de que el supervisor tiene como una de sus funciones la de incrementar la competencia de directivos y profesores para la identificación y resolución de los conflictos, así como la de mejorar su competencia dialógica.

LA INSPECCIÓN-SUPERVISIÓN COMO DETECCIÓN-CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN/DEL SISTEMA

Hemos concluido previamente que la evaluación es una función substantiva y constituyente respecto de la inspección y supervisión. Tal función se realiza técnicamente con el propósito de contribuir a la mejora del sistema (ésta es la justificación científica y profesional de la supervisión). Ahora bien, conviene destacar que el desarrollo de la función inspectora ha conocido una tecnificación y una profesionalización (tomando este término simplemente como proceso mediante el cual una actividad adquiere un carácter «profesional», posee un reconocimiento social y ejerce unas funciones que se justifican por basarse en un conocimiento específico y sistemático)⁴⁹.

Dentro de este proceso, la función de control ha debido superar los estadios de la observación y descripción hasta cubrir también la evaluación y la propuesta de mejora de los estados y procesos del sistema⁵⁰.

Desde una perspectiva informativa («informativa») y cognitiva, la inspección-supervisión consiste en un subsistema que opera procesando (recogiendo, elaborando y emitiendo) información relevante para la subsistencia y mejora del propio sistema. Para comprender adecuadamente el papel de la inspección dentro de una organización tan compleja como es la de la educación formal, resulta muy apropiado examinarla desde el horizonte de la concepción sistémica. Aunque resulta ya habitual que los estudios sobre organización y sobre supervisión educativas adopten el enfoque sistémico y ecológico⁵¹, son todavía escasos aquéllos que se hayan propuesto aplicar la TGS (Teoría General de los Sistemas) a la inspección técnica de educación.

Buj se aplicado a este esfuerzo en el citado trabajo. Y lo ha hecho distinguiendo las dos perspectivas más nucleares de la TGS: la estructural y la funcional⁵². Desde la perspectiva estructural-funcional, la

(49) Para un tratamiento más extenso de la «profesionalización» con referencia a las profesiones educativas, ver: A. REQUEJO, A. RODRÍGUEZ, M.A. SANTOS y J.M. TOURINÁN: «Formación técnico-profesional y mercado de trabajo», 1991, pp. 151-188, en L. NÚÑEZ (ed.): *Educación y Trabajo*. Sevilla, 1991, Preu-Spínola; y los trabajos de TOURINÁN: «La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica», en *Revista de Ciencias de la Educación* (141), 1995; «Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo», en *Revista de Ciencias de la Educación* (164) 1995; y el trabajo, en colaboración de: J.M. TOURINÁN, M.A. SANTOS, M.^a M. LORENZO y A. RODRÍGUEZ: «Profesionalización educativa y nuevas tecnologías: una relación a consolidar en el siglo XXI», 1999, pp. 89-98, en: RODRÍGUEZ, et. al., (coords.): *Cambio educativo: presente y futuro*, 1999. Ver también, en relación con la profesionalización como un proceso de desarrollo personal y profesional: J. SARRAMONA, J. NOGUERA y J. VERA: «¿Qué es ser profesional docente?», en *Teoría de la Educación* 10, pp. 95-144 1998, (principalmente, el punto 2.1, pp. 98-100).

(50) CASANOVA: *Supervisión educativa y evaluación*, p. 179.

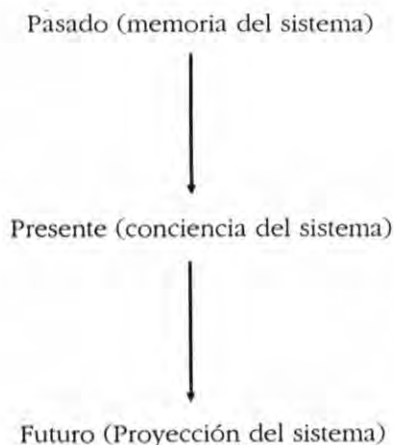
(51) Un estudio interesante de las reformas educativas desde la perspectiva ecológica puede examinarse en E.W. EISNER: «Educational reform and the ecology of schooling», en *Teachers College Record* 93 (4), 1992, pp. 610-627. El autor estudia las escuelas como sistemas vivos e identifica cinco dimensiones básicas de las reformas escolares: intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa; la aportación de la supervisión resulta capital en las dos últimas dimensiones.

(52) A. BUJ: *Inspección técnica, sistema educativo e innovación* (pp. 187-189: Concepción sistémica de la educación e inspección técnica).

aportación principal de la inspección radica en:

- asegurar una buena interconexión de los distintos niveles y elementos del sistema;
- verificar que funcionan adecuadamente estas conexiones;
- garantizar la unidad del sistema⁵³ cuando se producen perturbaciones y alteraciones en el entorno del sistema, o cuando se produce un cambio, desde la regulación centralizada, a la regulación periférica;
- aportar la retroalimentación que permita contrastar los resultados y logros con las metas propuestas;
- controlar los mecanismos que aseguran la dirección de desarrollo de la organización.

Estas aportaciones se pueden organizar en torno a un eje bipolar que se puede representar así:



(53) Esta unidad del sistema no puede entenderse como unidad del sistema educativo (formal) en su conjunto, toda vez que los niveles de la educación superior y específicamente universitaria quedan fuera de la competencia de la inspección educativa, al menos tal como está actualmente regulada en España y en otros países de referencia para nosotros.

(54) ANDRIANNE (1986), según cita aportada por A. MUÑOZ SEDANO y A. TIANA: *Supervisión y evaluación del sistema educativo*, 1995, p. 224, formula que «quizá la inspección escolar sea una reliquia del siglo pasado». El contexto en el que se formula esta creencia es el de la inspección en su función de control legal.

Como se puede advertir, esta organización tiene un carácter com-positivamente cognitivo y dinámico. Por una parte, se representa cómo la inspección-supervisión contribuye a pensar la identidad del sistema, conociendo sus orígenes y tradiciones, analizando sus creencias representaciones, esquemas de acción, rutinas, problemas y patologías, etc.

El término «pasado» tiene una fuerte carga significativa que debe aclararse: no es que la inspección represente el pasado de los sistemas educativos⁵⁴, sino que es el registro vivo de su memoria colectiva y sistémica. Sólo desde el conocimiento de lo que ha sido (de lo que subyace como un estar siendo todavía), el sistema educativo se puede conocer anticipadamente; se puede «pensar por adelantado» qué podrá ocurrir en la dinámica de los sistemas, sobre todo en situaciones de profundas reformas estructurales y funcionales como en el presente. Quizá sea por esto por lo que la inspección (ahora en evolución hacia una concepción de supervisión técnica) sea una organización multicentenario que contribuye a la pervivencia de los sistemas educativos más allá de todos los usos, y abusos, que, desde ella y sobre todo con ella, se hayan podido cometer.

En la memoria, de largo-medio plazo pero inmediatamente activa, de la Inspección están registrados problemas y prácticas rigurosamente actuales como los siguientes: el control concurrente y cooperativo o no, del poder central con los poderes locales; la organización central y uniformadora contra una organización descentralizada y autónoma del sistema educativo; la formación pedagógica de los

inspectores; la adquisición de la condición de Inspector a partir de la experiencia docente; la vinculación entre la función supervisora y la promoción de las reformas e innovaciones educativas; la aportación de la inspección a la formación permanente de maestros y profesores; la relación entre la inspección de enseñanza primaria y enseñanza secundaria; la tensión entre la «obediencia debida» de los inspectores como funcionarios públicos y su responsabilidad técnico-profesional, etc.⁵⁵

Si pensamos el sistema educativo desde una perspectiva cognitiva, la inspección es, como ya se ha apuntado, un subsistema de procesamiento de información, una organización inteligente específica del propio sistema que actúa con algún grado de autonomía (y de prudencia) en la valoración de la información sensorialmente captada dentro del sistema y de sus relaciones con el entorno. Dentro de este proceder, adquiere mucha importancia la captación de los errores y disfunciones del sistema, como situaciones en las que se generan los problemas que hacen posible el propio desarrollo de la educación. De aquí que la evaluación y prospectiva de los sistemas educativos sea inviable, e impensable, sin el concurso de una función supervisora.

EL ANTES Y EL DESPUÉS TEÓRICOS DE LA ACCIÓN DE CONTROL SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO

La supervisión es una función de control de la realidad del sistema educativo. Ahora

bien, esta función presupone una forma propia de conocer y de aprender sobre la realidad sujeta a regulación. Siempre es necesario examinar la validez de los supuestos subyacentes ciertos conceptos pedagógicos fundamentales, pero mucho más, como ha reclamado Popkewitz⁵⁶, en tiempos de reformas educativas. De aquí que sea conveniente, a la hora de reflexionar sobre la supervisión como función profesional, formular algunas cuestiones básicas acerca de:

- la naturaleza del currículo y de la instrucción;
- el papel de la Escuela como organización del conocimiento en la Sociedad de la información;
- la posibilidad de un compromiso entre la función técnico-profesional en la educación y la función social propia de la escuela;
- las formas de conocer propias de la supervisión y del supervisor.

Respecto de la primera cuestión no hay una sola respuesta, y mucho menos una respuesta universalmente válida. Diferentes prácticas curriculares y distintas decisiones sobre la instrucción implican diversas creencias respecto de aquello en lo que consisten el aprendizaje, la enseñanza, la instrucción y la formación. Siguiendo la huella de Habermas⁵⁷ y de Grundy⁵⁸, Streibel sintetiza así los tipos de intereses humanos⁵⁹:

- El interés humano técnico, inserto en formas de conocimiento empíricas y analíticas que representan el

(55) Estos problemas connaturales, a fuer de históricos, con la inspección pueden verse en las fuentes citadas de la historia de la inspección; el último de los problemas citados se encuentra en: M.^ª V. REIZÁBAL: «La inspección, entre la "obediencia debida" y la "responsabilidad crítica", 1993, pp. 95-110, en E. SOLER (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*.

(56) T.S. POPKEWITZ: «Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», en *Revista de Educación* (305), 1994, p. 104.

(57) J. HABERMAS: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1986².

(58) S. GRUNDY: *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1991.

(59) M.J. STREIBEL: «Diseño didáctico y práctica humana», pp. 177-206 (aquí, p. 182), en R.O. McCLINTOCK, M.J. STREIBEL y G. VÁZQUEZ: *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid, CIDE, 1993.

mundo en términos de objetos, procesos y leyes y que son útiles para describir su transformación cuando son objeto de explotación técnica.

- El interés humano práctico, relativo a formas de conocimiento históricas y hermenéuticas que representan los mundos físico, social y cultural como «textos» que han de interpretarse para que lleguen a adquirir una significación válida.
- El interés humano emancipador referente a esa forma crítica de conocimiento que se adquiere cuando, a través de una reflexión colectiva de las prácticas sociales, se elaboran teoremas críticos válidos para reestructurar prácticas futuras.

En el citado trabajo, Streibel describe cada uno de los tres tipos de intereses humanos, pero encuentra mejores oportunidades en los dos primeros respecto de la función del diseño dialéctico y de las formas en las que los corresponsables de la construcción del conocimiento escolar (entre los cuales se encuentran los supervisores escolares) se relacionan con el currículo, se relacionan entre sí y se forman representaciones acerca de él. Aunque a primera vista se presenta una solución contradictoria entre esos dos tipos de intereses, también propios de los supervisores, ambos participan de un tipo de dificultad común:

- cómo traducir acciones humanas en, o desde, comportamientos;
- o, dicho de otro modo, cómo llegar a utilizar los hechos y conocimientos explícitos mediante el (o «nuestro») conocimiento tácito (en el sentido estudiado por Polanyi).

Por esta vía, la supervisión y el supervisor puede dar cuenta del «tratamiento» analítico y comprensivo-interpretativo de las acciones y hechos aparecidos a propósito de la evaluación del sistema educativo y de la función de auditoría y asesoramiento.

La supervisión y la inspección de educación han de reflexionar también acerca del papel de la Escuela como organización del conocimiento en la Sociedad de la información. Este problema, crucial en nuestra época, plantea nada menos que la conveniencia de plantear un nuevo tipo de educación y de contrato social sobre ella, tal como aparece implicado en las reflexiones del *Informe Delors*⁶⁰. Evidentemente, este problema acarrea importantes consecuencias acerca de cómo evaluar y cómo prestar servicio a la escuela y a sus profesionales.

Una tercera cuestión teórica relevante es la de la posibilidad de un compromiso entre la función técnico-profesional en la educación y la función social propia de la escuela. En efecto, la construcción dialógica de la escuela como comunidad requiere un tipo de saber y de quehacer interactivo entre los diversos «intereses» en concurrencia sobre el sistema educativo y sobre las organizaciones escolares. En relación con la cuestión precedente, ha de buscarse la posibilidad de acuerdo entre la sociedad civil (hoy, de perfil cognitivo) y la función técnica en la educación⁶¹.

Finalmente, resulta pertinente plantearse cómo se llega a constituir un tipo de conocimiento genuino o característico del supervisor. Al respecto, Soler afirma que la supervisión se apoya en tres pilares: la observación, el seguimiento y el

(60) UNESCO: *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*, p. 267.

(61) Este punto se ha tratado por G. VÁZQUEZ: «¿Es sostenible una educación pública de calidad en la crisis de la sociedad del bienestar?», en *Educación, Salud y Trabajo. Revista Iberoamericana* (0), 1999, pp. 119-138 (aquí, pp. 135-138).

examen de la educación⁶². De los tres, el fundamento básico es el de la observación sistemática (y sistémica), continua y contextualizada. La dificultad que se plantea aquí aparece en la relación de oposición, cuando menos aparente, entre conocimiento sistemático y conocimiento contextualizado por cuanto se exige que el mismo cognoscente (el inspector) al que se le exige una visión racional del conjunto del sistema educativo ha de conocer e interpretar la realidad del entorno específico (de aula, de centro educativo...) sobre el que actúa en funciones reguladoras y de asesoramiento.

Acaso no se le pueda exigir al inspector un singular conocimiento de más alto nivel que el del dominio de las generalizaciones intermedias⁶³. Este es un buen argu-

mento para solicitar un incremento de la coordinación dentro de la función de supervisión como forma de lograr una mejora de los entornos específicos e intermedios del sistema y como vía para la mejora global del sistema educativo.

La supervisión y los supervisores deben integrarse en una cultura institucional de vinculación con la calidad del servicio educativo a la comunidad; conjuntamente con otros profesionales de la educación, ha de contribuir al logro de objetivos comunes relacionados con las «4-I» (intereses, ideología, información y cultura institucional)⁶⁴. De este modo se logrará, también, que la supervisión, función de conocimiento del sistema educativo, favorezca una forma de conocimiento y de pensamiento compartido sobre la educación.

(62) E. SOLER: «Estructura epistémica de la Supervisión escolar», 1993, pp. 19-56, en E. SOLER (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa* (aquí, p. 34).

(63) Los estudios sobre las generalizaciones de rango o amplitud intermedia gozan de tradición en el ámbito epistemológico. Autores como BLUEDORN y EVERED (1978) y BONDY (1978) han hecho propuestas sobre la contribución de estas generalizaciones a la construcción de las más sólidas construcciones teóricas. Sobre el papel de este tipo de conocimiento sobre el currículo, véase: G. VÁZQUEZ: «El modelo de la investigación-acción en el currículum», pp. 71-91, en J. SARRAMONA (ed.): *Currículum y educación*. Barcelona, CEAC (aquí p. 77-78), 1987.

(64) Esta propuesta corresponde a C.H. WEISS: «How interest, ideology, information and institutional affect teachers and principals», en *Teachers College Record* 97(2), pp. 571-590. Este mismo punto se ha tratado por G. VÁZQUEZ: «¿Es sostenible una educación pública de calidad en la crisis de la sociedad del bienestar», 1999, p. 137.