

SUPERVISION ESCOLAR

Por

AMALIA TERESA SILVA

SUMARIO: A. ¿Inspección o Supervisión? B. Rol del supervisor. C. Funciones del supervisor. D. Sugerencias.

A — ¿INSPECCION O SUPERVISION?

Toda la década de los años 60 significó, en educación, un lento decantamiento del contenido y alcance de estos dos términos: Inspección y Supervisión. Sin embargo, aunque ya ahora ambos no se enfrentan a nivel de problemática conceptual sí lo siguen haciendo a nivel situacional y de toma de decisiones. En los cuadros superiores de nuestro sistema educativo (específicamente nos referimos a los niveles pre-primario, primario e intermedio) ya nadie tiene dudas acerca de lo que es *inspección* y de lo que es *supervisión*, pero la mayoría de nuestros directores y maestros si las tienen porque aún siendo los destinatarios naturales de ambas y necesitando cada vez más de la segunda sólo siguen hallando la primera, quizás envuelta en los buenos deseos de quienes la detentan, pero que no por eso se convierte en la otra que exige visión, aptitudes y actitudes completamente diferentes.

Nuestro trabajo no pretende tratar exhaustivamente el tema (que ya cuenta con excelente bibliografía) sino reordenar algunas ideas al respecto, siempre dentro de los lineamientos de nuestra escuela santafesina que es la que hemos vivido y sentimos propia.

Trataremos de dejar, en principio, bien aclarada, la naturaleza de ambas funciones: *inspección* y *supervisión*, y luego nos explayaremos particularmente en aspectos de ésta: su necesidad y los principios que la guían. A continuación analizaremos el rol del supervisor en el ámbito escolar y sus funciones específicas. Por último intentaremos ver qué posibilidades hay de adecuación de los recursos humanos existentes a la situación de nuestra escuela.

Un punto de partida concreto para el análisis del término y para establecer los alcances y límites de la función de *inspección* en nuestro sistema educativo, lo sigue siendo el estudio del Capítulo IV de la Ley 1420 titulado "Inspección técnica y administración de escuelas" en sus artículos N° 35, 36 y 37.

Art. 35: Las escuelas primarias de cada distrito escolar serán inspeccionadas dos veces, por lo menos, en el año, por inspectores maestros. Créase con tal objeto el cargo de inspector de las escuelas primarias, que será desempeñado por maestras o maestros normales en la forma que determine la autoridad escolar respectiva.

Art. 36: Corresponde a los inspectores de escuelas primarias:

- 1º) *Vigilar* personalmente la enseñanza a fin de que sea dada según las disposiciones de la ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación.
- 2º) *Corregir* los errores introducidos en la enseñanza.
- 3º) *Comprobar* la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros, estadísticas e inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas.
- 4º) *Informar* al Consejo Nacional de Educación sobre el resultado de su inspección indicando el estado de la enseñanza de las escuelas inspeccionadas y los defectos e inconvenientes que sea necesario corregir.

5º) Informar acerca del estado de edificios y mobiliario.

6º) Pasar al Presidente del Consejo un informe anual.

Art. 37: Los inspectores de escuelas primarias podrán penetrar en cualquier escuela durante las horas de clase y examinar personalmente los diferentes cursos que comprende la enseñanza primaria.

Hasta aquí la ley. Ella crea la función inspectora y la concreta: “vigilar”, “corregir”, “comprobar”, “informar”. El Estado, en el acto de erección del sistema, determina cómo controlará el cumplimiento de sus disposiciones al respecto y delinea claramente una función fiscalizadora. Es menester ubicar la ley en su momento histórico (1884), pero también comprender que la función así descrita tiene validez hoy como entonces, ya que sigue siendo derecho, en este caso, del Estado, el control de la escuela pública.

Ahora bien, el concepto de inspección educativa ha ido transformándose a través del tiempo y adquiriendo un tono dinámico que hace que la acepción de hoy difiera tanto de la primera que es difícil la identificación. Claro que no puede haber tampoco identificación, ya que la inspección lo sigue siendo, pero está enriquecida con todo lo que le ha aportado el siglo transcurrido de firmes avances en el estudio científico de los procesos de dirección y de las relaciones humanas. Porque si bien es cierto que, en todo lo que hace a educación, hay un sentido íntimo, profundo y real, alimentado por centurias, que le da calidad de misión, no es menos cierto que la evolución de las circunstancias y condiciones de vida impone la necesidad de la otra fuente que la alimenta: la del conocimiento, la de la razón, la del saber, tan imprescindible como vivificadora es la del sentir. Y de allí nace la comprensión de lo que el avance técnico y científico aporta o puede aportar a la educación.

Si una sociedad de esta época quisiera hacer caso omiso de los conocimientos adquiridos por el hombre en el campo de la dirección, organización, administración y supervisión

del trabajo en general no asignándole aplicación a la esfera educativa, estaríamos ante la imposibilidad del desenvolvimiento racional de sistemas imprescindibles para el desarrollo de las potencialidades educativas de las sociedades de masas. Enunciamos simplemente un hecho, no lo analizamos. Y aún, si esos conocimientos no hubiesen pasado de la observación y estudio de procesos —como lo hicieron Taylor y Fayol en el último cuarto del siglo pasado y en el primero de éste— al análisis de las motivaciones del comportamiento humano, sería lo mismo, prácticamente, que no haberlos comenzado. Si el avance en cualquier campo del saber no puede ser ajeno a la educación, menos puede serlo aquél que busca la orientación del hombre como ser productivo con miras al logro de su mayor rendimiento como tal. Es cierto que aquí nos referimos al trabajo, pero ¿no se percibe un eco de lo que persigue la educación?

Pues bien, la inspección y la supervisión están inmersas en una totalidad de procesos objetivos-subjetivos. Este trabajo, de hecho, pretende un análisis que podríamos describir como “a nivel de laboratorio”, es decir aislando una función que tiene razón de ser por otras que ha evolucionado con ellas y acerca de la cual la bibliografía respectiva acusa diferencias de matices en su conceptualización. Además, recalamos, nos referimos a la esfera educativa, y si bien señalamos su relación con la misma función en otros campos, nuestro interés está en aquélla, y, por lo tanto, también nuestra investigación.

Hemos tratado de describir la función de inspección como función de control. Control significa, específicamente, balance, comparación entre lo planeado y lo producido. La palabra misma procede del francés *contre-rôle*, que se refiere a la confrontación de los distintos roles de ciertos órganos, de sus actividades y de las personas encargadas de las mismas. Además, al decir control nos referimos a una variedad de aspectos:

a) al aspecto administrativo general, en el sentido de lo

señalado antes como una confrontación entre lo planeado y lo realmente conseguido, efectuado según criterios de eficiencia;

b) al aspecto legal, en cuanto al cumplimiento de leyes, reglamentos y disposiciones educativas consideradas como elementos de organización formal;

c) al aspecto financiero, referente al empleo de los fondos;

d) al aspecto técnico y metodológico que sustenta la enseñanza.

Como se advierte, todas estas áreas exigen control y, por lo tanto, inspección.

Pero llegamos aquí al punto que se constituyó en reto al avance de los conocimientos sobre dirección científica y que significó algo semejante a un "lanzamiento al vacío", porque no otra cosa podía parecer —si es que las teorías clásicas sobre organización y administración no hubiesen, de cierto modo, preparado el camino— la aceptación y asimilación al plano del saber estructurado sobre dirección, de la noción de las empresas como grupos sociales, como grupos humanos con profundas motivaciones en su comportamiento que influirían en beneficio o en perjuicio de aquéllas. Estas eran las otras clases de fuerzas que actuaban en las empresas aparte del material con que trabajasen y de los planes u objetivos que las guiasen. ¿No era, acaso, en el plano operativo, un "lanzamiento al vacío"? Sí, el vacío existía, pero porque existía había la posibilidad de remontarse más alto. Y así fue, el campo de las relaciones humanas se abrió a las investigaciones sobre dirección científica.

Pero no perdemos de vista nuestro objetivo: la inspección y la supervisión educativas. ¿Son ambas funciones distintas? ¿Es una transformación o evolución de la misma función? ¿qué es lo que las separa? ¿En razón de qué existe confusión todavía acerca de ellas? ¿Por qué se le asigna a una cierta noción de "superada" y a la otra de "avanzada"? ¿Qué relación tienen ambas con la ampliación de áreas de estudio relativas a la dirección?

Pues bien, si dijimos que inspección era control (el sentido del término no difiere de la descripción de la función según la Ley 1420), ¿qué es, entonces, *supervisión*?

Las raíces latinas de la palabra son: *super* (sobre, exceso, o grado sumo) y *visio* (acción o efecto de ver). En general, supervisión significa “mirar desde lo alto” o visión global de algo. En otras palabras, es ver con claridad una situación determinada, ver con facilidad la totalidad y complejidad de un proceso y los problemas que dificultan su desarrollo, ver eruditamente las incógnitas para resolverlas con acierto.

En terreno educativo es, precisamente, donde aumentan las dificultades para definir la supervisión, pero autores como Sperr¹ y Lemus² permiten llegar a un denominador común porque se refieren en concreto a ella sin acceder a confusión ninguna con la inspección.

Sperr dice que el término “supervisión” es nuevo, que falta aún una exacta definición, tanto en lo que se refiere a la función misma como a los resultados de la función. Pero cita a McGraw-Hill en su *Dictionary of Education* (Nueva York 1945) cuando expresa que la supervisión escolar está definida así: “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 en el desempeño del maestro, en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de material didáctico y métodos de enseñanza y en la evaluación de la enseñanza”. Y la misma autora dice: “Se espera que el supervisor sepa estimular a las personas con quienes trabaja para que éstas realicen investigaciones adaptadas a las posibilidades de cada individuo. Estamos, por lo tanto, tratando la supervisión como una función orientadora para el perfeccionamiento del personal docente”.

¹ SPERR, D.: “*Dirección y supervisión en la escuela primaria*”.

² LEMUS, L.: “*Organización y supervisión en la escuela primaria*”.

Lemus, por su parte, da su propia descripción: "Es orientación práctica y científica. Ayuda técnica, amable y oportunamente proporcionada. La supervisión no se define en relación con las técnicas sino con los propósitos que dan significado a los medios. Es coordinar, estimular y dirigir el desenvolvimiento del maestro para estimular a cada individuo, a través del ejercicio de su talento, hacia la más completa y más inteligente participación en la sociedad. Su objeto es el desenvolvimiento profesional del maestro, para que, libre de la tradición y en uso de su espíritu investigador afronte científicamente los problemas de la práctica".

El denominador común que antes mencionamos y que claramente se desprende de estas expresiones, tanto de Sperb como de Lemus, como de los autores que ellos citan, define a la supervisión como *orientación y mejoramiento profesional del maestro en servicio*. Esto es lo que entendemos por supervisión educativa.

Ahora bien, si confrontamos ambas descripciones, la de "inspección" y la de "supervisión" constatamos que las diferencias son claras: control no es lo mismo que orientación; la fiscalización no implica ni lleva necesariamente al perfeccionamiento profesional. Entonces, no se trata de la misma función, porque entendemos que cada una tiene su razón de ser. No descartamos que hay una transformación o evolución del sentido primitivo de "inspección escolar"; de hecho la hay, pero la inspección no desaparece en beneficio de la supervisión, es decir, la inspección no se transforma en supervisión sino que ocupa su lugar respecto de ella. ¿Hasta qué punto, entonces, se le puede dar connotación de superada a una o de avanzada a la otra? en lo que estrictamente cada una es, en ningún sentido; históricamente, en cambio, puede ser, pues la claridad de la definición y la facilidad de realización de la inspección ha dificultado mucho tiempo la comprensión y la vivencia de una auténtica supervisión educativa, hasta el punto de que aún en estos días la mayoría de nuestros

maestros siguen sufriendo la inspección sin palpar los beneficios de la supervisión.

Nos preguntábamos antes en razón de qué existe confusión entre estas dos funciones: creemos que primero, en razón de conceptos, y segundo, en razón de personas. La primera razón hemos tratado de aclararla; la segunda se refiere a la persona-cargo que, en nuestro sistema (y recuérdese que nos referimos a los primeros niveles), ha ejercido y ejerce la inspección con un criterio que ha ahogado o dificultado la supervisión. El sistema mismo no ayuda a aclarar la situación ya que nuestro "inspector primario" asume, debe asumir, funciones de índole organizativo-administrativo en áreas geográficas a menudo muy extensas (¿qué razones de fondo avalan hasta hoy tal situación?) e, indudablemente, se hace muy dificultoso el acercamiento frecuente al maestro y el contacto personal que están en la misma médula de la supervisión. En general, en la mayoría de los casos, —siempre hay excepciones—, se sigue cumpliendo la letra de la Ley 1420 en lo que se refiere a inspección. Pero hay otra persona que está más cerca del maestro y que parecería su natural supervisor: el director de escuela. También en general, nuestros directores, con acertado criterio delegan funciones; pero ocurre que la que más a menudo se delega es justamente la de supervisión, reservándose para sí las de carácter organizativo y administrativo. Si se comprendiera perfectamente lo que es la supervisión quizás, en la práctica, esta delegación de la función redundara más en su beneficio que en su perjuicio. Pero la observación y la experiencia no nos permiten ser optimistas al respecto.

Y debemos responder a las otras dos preguntas de nuestro cuestionario: ¿qué separa a las dos funciones? ¿qué relación tienen ambas con la ampliación de las áreas de estudio relativas a la dirección? La respuesta es una para las dos: el factor humano. El sentido que el factor humano tiene para cada una de ellas. Para la inspección tradicional la persona

es aquéllo, su trabajo, que puede ser controlado, fiscalizado, verificado; para la supervisión la persona, en este caso el maestro, es un ser con motivaciones, con problemas, con valores, con potencialidades que pueden actualizarse, con ideales que pueden despertarse; la inspección dirige su mirada hacia lo que ya ha sido, la supervisión hacia lo que puede ser. La supervisión se mueve en el vasto aunque no fácil campo de las relaciones humanas. La dirección científica sabe hoy que las relaciones humanas positivas se basan en el respecto mutuo, en la buena voluntad y en la fe en el valor de los seres humanos considerados como personalidades individuales. A ese nivel funciona la supervisión.

Hemos tratado hasta aquí, de establecer la diferencia existente entre inspección y supervisión. En adelante nos explicaremos específicamente acerca de esta última.

¿Qué hechos o circunstancias avalan la necesidad de la supervisión? Todos los educadores tienen necesidad de recibir ayuda técnica oportuna y científicamente proporcionada. Dice Rodríguez Vivanco³, con una expresión siempre actual: "...Un examen algo más detenido (del cuerpo de profesores de las escuelas elementales y secundarias) muestra que no sólo cambia rápidamente, sino que es un grupo de obreros con limitada preparación profesional". Esa ayuda se refiere tanto a los maestros con experiencia como a los que recién se inician en la profesión. El primer hecho que garantiza la necesidad de supervisión es el de estimular el progreso profesional de los maestros en servicio. Si se trata de maestros nuevos es indudable que se enfrentarán con problemas y dificultades que demandarán ayuda del supervisor como persona de reconocida capacidad y experiencia. Esto se verá de manera especial en las zonas rurales donde generalmente ejercen maestros muy jóvenes, pero, en cualquier lugar de ejercicio de la profesión, si recién se inicia en ella, presenta dificult-

³ RODRÍGUEZ VIVANCO: "La inspección escolar".

tades, diferentes demandas en diferentes circunstancias, que deben ser satisfechas por medios específicos. El maestro tiene una buena base teórica para iniciarse en la docencia pero la transformación de esa teoría en práctica se va realizando sobre el terreno que abonan los problemas. Aquí se ve claro que los maestros necesitan la ayuda del supervisor para que los oriente profesionalmente y no sólo constate sus errores o mida la diferencia entre lo planeado y lo hecho o dé instrucciones buenas para un caso pero no para otro. Este es el momento en que el maestro debe saber, por experiencia personal, que del director o del supervisor escolar puede y debe recibir orientación profesional científicamente fundamentada, porque esa persona no sólo ocupa el cargo sino que lo hace con auténtico interés y comprensión humana. Todo maestro novel necesita supervisión; si no la tiene recurrirá, en el mejor de los casos, al colega que —con experiencia y buena voluntad— debe cubrir una función que otros no realizan, u optará—desafortunadamente— por pedir un material de trabajo ya elaborado por otro docente para otros alumnos y la aplicará a los suyos sin verdadera discriminación. Este error de omisión de la supervisión viciará desde el comienzo el proceder y la tarea de ese maestro. La auténtica supervisión, así como la medicina de avanzada, previene la enfermedad, robustece la salud, ayuda a elegir el camino antes que se produzca la elección desafortunada. Esto en lo que se refiere al maestro novel. Pero está el otro, el maestro que ya tiene años de experiencia y que por eso mismo cree que la supervisión no tiene nada más que ofrecerle. Este es el otro momento difícil del maestro, el momento en que se detiene, y por lo tanto retrocede, o el momento en que se proyecta verdaderamente hacia la superación profesional. Allí puede estar también la obra del supervisor. Pero no se trata sólo de que pueda estar sino que debe estar para que el maestro, no sólo algún maestro, logre actualizar todas sus potencialidades. El campo de la orientación y mejoramiento del

maestro es el más vasto de la supervisión, es "su" campo, y allí las posibilidades se multiplican tanto cuantas son las diferencias individuales de los maestros.

Hay otros grandes campos donde la supervisión desarrolla el papel importantísimo: el del planeamiento integral de la educación, el de la realización de sus fines y unificación y desarrollo de los programas. Es que el contacto directo del supervisor con el medio educativo lo provee de un rico material experiencial imprescindible para que estos aspectos de la educación tengan bases reales. Y ese contacto no es sólo el escolar sino el de la comunidad donde está la escuela y a la que ella sirve; el conocimiento del medio precisamente hará más fecunda la educación de los niños que vienen de ese medio. Nos referimos tanto al área pequeña de cada escuela como al ámbito total de la sociedad que cobija al sistema. Y cumple su función última la supervisión realizando el nexo con los departamentos estatales educativos, que se establece a través de los ámbitos superiores de aquella. Consideramos que, precisamente, al contrario de la inspección, la supervisión tiene verticalidad ascendente, pero que, si al establecerla olvida su verdadero objetivo, deja de ser.

Si consideramos que la necesidad de la supervisión es indiscutible, nos preguntamos ahora si posee ella principios que la rijan, cuáles son y cómo se formulan.

¿Qué es, para comenzar, un principio? Podemos decir que es la expresión de una verdad general que tiene aplicación a numerosos casos particulares. En educación ha ocurrido que la preponderancia de las técnicas ha llegado, en ciertas circunstancias, a ser mayor que la de los principios, y si bien, son cosas completamente distintas, el maestro ha tendido, generalmente, no diremos a confundirlos sino a erigir las técnicas en principios. De alguna manera se ha considerado que la generalidad del principio tenía menos validez que la técnica concreta. Pero la recta comprensión de ambos hace ver

que el uso inteligente de los principios es el fundamento de la aplicación de las técnicas con libertad y exactitud.

Tal como nosotros consideramos la supervisión, sus principios pueden explicitarse de manera semejante a la que Rodríguez Vivanco presenta como formulados por el Departamento de Inspectores y Directores de Instrucción de la Asociación Nacional de Educación de los E.E.U.U. Hallamos que concretan lo que otros autores presentan en extremo análisis, porque al examinarlos encontramos contenido en ellos todo el amplio caudal expositivo de un Lemus. Recalcamos que no intentamos hacer comparaciones de autores, sino que hemos seleccionado lo que consideramos subyace en lo que entendemos por supervisión.

1) La supervisión debe ser filosófica. La debe guiar la búsqueda de verdades. Si el supervisor es orientador deberá tener visión amplia que le permita descubrir continuamente los valores y metas de la educación para lo cual su idea del hombre y de la sociedad en la cual vive pondrán los fundamentos. Es más que probable que los fines y objetivos de hoy no correspondan a las concepciones y necesidades del futuro pues estamos en una sociedad de profundo cambio. Los ideales educativos de nuestros días difieren de los de siglos anteriores, y así también diferirán de los que vinieron a un ritmo cada vez más vertiginoso. El supervisor debe ser capaz de señalar altas metas y de suscitar ideales. Y de eso sólo sabrá si él mismo los tiene y los vive.

2) La supervisión debe ser democrática. Y lo será si hace uso de la cooperación, es decir, si se trabaja en unidad para fines que son comunes, en armonía y en respeto de la individualidad. Será democrática cuando contemple a todos los maestros por igual ateniéndose a sus particulares diferencias; cuando reconozca los esfuerzos y los méritos tanto como los defectos y errores; cuando fomente la expresión de cada uno, las habilidades personales, que integradas unas con otras configurarán una labor más eficaz. Una supervisión democrática

tica inspirará confianza, será informal hasta donde fuere posible, descartando ceremonias y actitudes intimidantes, y sabrá cuándo el problema o la situación exigen atención individual y cuándo es conveniente el intercambio con el grupo. Más adelante nos explayaremos acerca de la supervisión como liderazgo democrático y quedará así más claro el sentido de este principio.

3) La supervisión debe ser científica. Es decir, debe hacer uso de procedimientos científicos: la investigación, la experimentación, debe elaborar hipótesis comprobándolas por diferentes medios después, debe elaborar conclusiones y debe saber aplicarlas. El supervisor deberá ajustar su labor y guiar la de los maestros según los principios de la pedagogía científica; no habrá disposiciones arbitrarias ni resoluciones caprichosas sino que todo cambio o innovación será guiado por un verdadero espíritu científico. La acción supervisora comenzará por las situaciones reales, investigando las circunstancias para deducir qué medios corresponderán a la solución de cada problema, o sea, que la ayuda se derivará de la situación en lugar de ser impuesta. Pero ésto no quiere decir que tal ayuda será efectiva sólo en casos extremos, sólo frente a grandes o graves problemas, sino que es un proceso constante y progresivo como parte integrante de la educación, es decir, que la supervisión deberá desarrollarse constantemente y evolucionar según los intereses y las necesidades. Y ese carácter que debe poseer, de continua y progresiva, es lo que impone la condición de que esté organizada y planeada con anterioridad en sus lineamientos básicos, para que todos en la escuela sepan lo que constituirá o hará a la supervisión y puedan integrarla naturalmente en su trabajo. Y para tener cierta seguridad de los resultados de la misma, deberá evaluarse frecuentemente, tomando en cuenta los objetivos, los medios y las circunstancias que hicieron a su desarrollo; tal evaluación podrá ser efectuada por un grupo especial o por los

mismos maestros individualmente en un esfuerzo de autoevaluación con fines de progreso profesional.

4) La supervisión debe ser creadora. El talento puede estar allí latente, hay que ayudarlo a manifestarse, hay que proporcionarle las condiciones para que se revele: he ahí la supervisión creadora. No se trata de que el talento o la originalidad del supervisor deslumbe a los supervisados; —eso, por sí mismo sería negativo—, sino de que salga a luz la capacidad de cada uno. El descubrimiento de aquellos aspectos de su actividad que puedan ser utilizados para mejorarlo y el aliento inteligente y oportuno y concreto será preocupación y actitud constante del supervisor respecto del maestro. El supervisor tiene los medios para captar las potencialidades de cada uno, y, a su vez, las del grupo, las de la escuela toda, las tendencias y los intereses que deben ser integrados, que deben ser equilibrados para beneficio de la educación, pero a través del mejoramiento profesional del maestro. Es razonable que una reforma educativa, por ejemplo, sea planeada y decidida en los altos mandos de conducción, pero lo que no es razonable es que se propicie directa o indirectamente una uniformidad de la acción docente —mal entendida guardiana de lo ya probado y aceptado— que necesariamente no va a aportar nada valioso al juego dinámico de la enseñanza y del aprendizaje. La supervisión con espíritu creador sabrá detectarlo en el supervisado y la medida y calidad del aliento proporcionado será medida de la calidad de sí misma.

Así entendemos el sentido creador de la supervisión.

5) La supervisión debe ser efectiva. Este es el principio utilitario de la función: debe demostrar su propia eficiencia, debe responder a necesidades reales. Ella es la coordinadora de la teoría y la práctica, la que debe transformar en trabajo todos los “principios de la cultura pedagógica del maestro”.

Como se puede constatar, los principios que hemos enunciado son amplios y concretos al mismo tiempo y dan su esencia a la supervisión que definimos. El desarrollo de los aspectos siguientes ampliará las ideas hasta aquí expuestas.

B — ROL DEL SUPERVISOR

En nuestro sistema (¿cuánto tiempo aún sobrevivirá en esta sociedad del cambio?), la denominación *supervisor* no es aplicada todavía según las concepciones más elaboradas al respecto. La primera identificación es con la persona que sigue llamándose Inspector y que tiene a su cargo una zona o grupo de escuelas. El inspector realiza una función que no tiene porqué dejar de realizarse ya que el funcionamiento del sistema la exige, pero *el desarrollo de ese sistema y los objetivos que el sistema persigue* exigen más aún; exigen al inspector las funciones de supervisor. Pero ¿cuándo o dónde establecer límites entre ambas?; quizás no sea posible establecerlos. Lo que sí puede ocurrir, y de hecho ocurre, es que más fácilmente se comprende y se realiza la función de inspección que la de supervisión. Es que ésta tiene íntima conexión con un tipo de personalidad nada común en los cuadros superiores del sistema: la personalidad democrática.

Siempre en referencia a nuestro sistema, la otra función en relación estrechísima con la de supervisión es la del Director de escuela. Se da en él también un complejo de funciones de tipo organizativo y administrativo conjuntamente con las de supervisión. Ahora bien, como nuestra atención se dirige específicamente a esta última y la hemos conectado con los objetivos y fines de la educación a través de una personalidad democrática retomaremos este aspecto para luego, recién, analizar las funciones del supervisor ya sea desde la Inspección o desde la Dirección.

Entonces, es fácil captar aquí un subyacente común a la realización efectiva de la función supervisora. No nos referimos al porqué de la supervisión como natural complemento de la inspección y de la dirección (la palabra clave aquí es "natural" y no "complemento") ya que creemos haberlo tratado de aclarar antes; ni tampoco nos referimos a qué debe hacer un supervisor, sino al ser, a la personalidad efectiva como supervisora.

Si entendemos que supervisión es ayuda y colaboración, orientación y mejoramiento del maestro en servicio, si la aceptamos como influencia en la modificación de personas, mediante el razonamiento, para hacer surgir nuevas perspectivas, entonces veremos al supervisor con aquellas cualidades que van a actuar, a despertar, a desarrollar —consciente o inconscientemente— actitudes y decisiones favorables a la cooperación en el logro de metas deseables.

Este modo de entender la supervisión tiene una connotación decididamente democrática. Dice Dewey¹ "Una democracia es más que una forma de gobierno: es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente". La personalidad que pretende guiar, ayudar, orientar con miras a producir en el otro no sólo el impulso sino la convicción del mejoramiento personal e interpersonal en acción cooperativa, no puede ser una personalidad autoerática ni tampoco pasiva, ya que una fácilmente asfixia las individualidades, coarta el espíritu de iniciativa y la otra lleva "habitualmente —según Sperry— al descontento con la propia producción y eficiencia", desde luego, no al sano descontento sino a una actitud, no por distinta menos mutilante que la otra. Personalidades de estos tipos (de las que no pretendo hacer aquí examen específico) no logran los frutos propios de la supervisión, y especialmente de la educativa. La personalidad democrática, en cambio, logra que cada uno

¹ DEWEY: "Democracia y Educación".

se sienta perfectamente integrado en el juego de equilibrio que se da entre derechos y responsabilidades de uno mismo y de uno con los demás; la personalidad democrática estimula la expresión y acción de todos, propone y deja alternativas, da amplio campo a la razón, no teme a la discusión, respeta real y profundamente al otro y crea el clima y la situación favorables para que pueda superarse. Esta es la personalidad efectiva en función supervisora.

Ahora bien, si se acotase que hemos suprimido cualquier calificativo respecto de la función y que ya, simple y llanamente, la estamos vinculando a una personalidad —y se lo presentase como objeción— recalcaríamos que sí, que el ser supervisor tiene ciertas connotaciones que, en el pensar, en el sentir y en el actuar lo perfilan con ascendiente respecto del otro a quien orienta y que si bien ese ascendiente puede tener origen en lo legal de la función sólo se desarrolla, crece y culmina en un ascendiente personal auténtico. Entonces sí estamos frente al líder, frente al ser que convence, conmueve y arrastra; pero el supervisor que delineamos no es un líder que ata a sí, ni que deja librado a cada uno a su responsabilidad, sino un líder que comparte, o mejor dicho, que la comparte. Por eso damos a la supervisión las connotaciones del liderazgo democrático.

Y aquí estamos en el problema de las características del líder: si son o no innatas y cuáles son ellas. Sperrb enumera las características que señalan Thorndike, Tead y Trecker, autores que no coinciden en todas pero sí en las más obvias personales, y luego de mencionar a Weber como negador de la teoría de las características, las resume así: “valor de afrontar tareas difíciles”; “el simple hecho de contribuir a que un grupo las afronte”, “a que intente alcanzar objetivos elevados”: éso es liderazgo. Sigue Sperrb: “la lucha y el esfuerzo para lograr el ideal puede ser más importante como factor propulsor de desarrollo y perfeccionamiento del grupo que el propio objetivo a alcanzar”.

Actualizamos la idea de supervisión que hemos desarrollado: orientación y mejoramiento del maestro en servicio, de cada uno y de todos los maestros de la escuela para el Director; eso, más los de todas las escuelas a su cargo para el Inspector (según nuestro sistema y hasta ahora). Ellos detentan legalmente la función supervisora, pero sólo auténticamente si hay comprensión de su nexa íntimo con el liderazgo y de su vivencia democrática.

Pues bien; esa personalidad del supervisor-lider democrático, es indudable, posee o debe poseer, rasgos peculiares y relevantes. Tales rasgos podrán ser innatos o adquiridos, podrán tener todos los juegos de luces y sombras de lo que tiene vida y movimiento por el mismo dinamismo de la personalidad total, pero aparecerán, generalmente, en aquellos orientadores de maestros que ponen en juego lo mejor del espíritu de sus orientados. Nuevamente recurrimos a Sperrb. también a Dottrens² y a Lemus.

Cualidades personales: Este plano establece las bases firmes de lo que pretendemos delinear. A partir de él se edificará y habrá una paulatina profundización:

a) en lo físico: maneras amistosas y agradables, salud, energía física y nerviosa. La función supervisora exige gran resistencia al organismo, de su capacidad en tal sentido obtendrán beneficio el estado anímico y el sentido del humor, imprescindible en quien debe dirigir grupos.

b) en lo emocional-intelectual: seguridad, equilibrio, calma, confianza en sí mismo, comportamiento coherente;

c) en lo moral: sinceridad, integridad, imparcialidad, prudencia, previsión, pero también la "chispa", el empuje que darán la capacidad de iniciativa, de decisión, de visión y el sentido de la oportunidad;

² DOTTRENS: "El problema de la inspección y de la educación nueva".

d) en lo sensible: capacidad de comprensión y respeto de los demás, sentimientos de bondad y fraternidad, interés en el otro, en las personas, en los jóvenes particularmente;

e) en las actitudes: saber escuchar, saber aceptar otras opiniones, saber transmitir, saber estimular, tener deseos de aprender siempre, es decir, tener una fuera de lo común capacidad de expresión y de comunicación.

Y sosteniéndolo todo la devoción por el ideal. La fe en la obra, el entusiasmo contagioso y el optimismo que asigna a cada dificultad sólo su justa medida.

Claro que una personalidad así no puede menos de ser inteligente. Nos referimos a la inteligencia como una de las capacidades que configurarían la personalidad del supervisor-líder, aunque no se tratase de una muy superior sino de aquella capaz de ver, juzgar y actuar con objetividad, con convicción y con comprensión.

Cualidades culturales: El supervisor debe poseer una cultura general sólida. No se trata de competencia en muchos campos, porque tampoco debe hallarse a una distancia cultural excesiva respecto del maestro, pero sí de un conocimiento general de las ciencias y las artes que le den una visión clara y amplia del mundo y del hombre, lo que hará que su criterio sea también amplio y flexible. Pero puede haber algo en este aspecto que consolide, que dé firmeza, que ancle esa cultura general del supervisor educativo: la competencia en un campo, en una ciencia o en un aspecto de ella.

Cualidades profesionales: En este plano hay que considerar primero los antecedentes del supervisor, es decir, su experiencia personal como maestro, su experiencia directa con el educando, de modo que la comprensión de los problemas del maestro como tal sea exacta, auténtica y a su vez el orientado le reconozca su calidad de maestro. Esto es sumamente importante para que el supervisor sea en verdad líder.

Otro campo que debe ser perfectamente conocido por el supervisor es el de las Ciencias de la Educación, aquéllas que

fundamentan el conocimiento de todos los problemas y situaciones en relación con el educando, el educador, la comunidad y la sociedad en general: la Filosofía de la Educación, la Sociología y la Historia de la Educación, la Psicología pedagógica, la Biología educacional y específicamente la Pedagogía y la Didáctica. Aquel que tiene la misión de “educar a educadores” debe estar capacitado para obtener de la Filosofía —insistimos en este aspecto ya mencionado— líneas directrices en educación. Cuando nos hemos referido a la fe en la obra, a la devoción por el ideal y al modo de vivir la función ya, de algún modo, hemos hecho referencia a la Filosofía educacional que debe animar la supervisión, porque si bien ella es primordialmente pensamiento, creencia, principio, opinión, es también el modo de vivenciar el pensamiento, de hacerlo vida. Podrá objetarse que es común que el educador no piense demasiado en los fines últimos de la educación pero la que estamos delineando no es una personalidad común y es sí, precisamente, aquella que puede y debe renovar o suscitar en el maestro las perspectivas de su labor. Sólo una Filosofía Educacional coherente puede proporcionarlas. Y aclaramos, por Filosofía coherente entendemos no sólo ubicación y convicción a nivel racional respecto de los grandes problemas de la educación, sino vivencia de todas sus implicaciones a nivel situacional. Quizás esos grandes problemas lo fueron tanto en el siglo XVII como en el XX, pero no pueden ser vividos de la misma manera; se necesitan hoy supervisores ubicados en la década 70 del siglo XX, que piensen y sientan aquí y ahora los problemas de siempre más los propios del momento y de las circunstancias.

Y avalando su tarea específica el supervisor tendrá una formación especializada como tal. Queremos decir que el aspecto técnico de esa tarea le exigen conocimientos de Administración, de Supervisión, de Relaciones Humanas, de Estadística, de Evaluación, de Planeamiento, de Educación de la

comunidad. Porque todos los aspectos del trabajo en educación deben ser comprendidos y realizados competentemente por el supervisor y en condiciones permanentemente actualizadas.

C — FUNCIONES DEL SUPERVISOR

Dijimos anteriormente que, en nuestro sistema, supervisores son: a) los “inspectores” de circuitos o zonales, y b) los directores de escuelas. Al concretar sus funciones tenemos en cuenta dos posiciones.

Las funciones del “inspector” en carácter de supervisor pueden ser ordenadas en tres campos:

- **Supra-escolar:** realización de investigaciones acerca de la realidad educativa de toda la zona a su cargo:
 - organización de cursos, cursillos, grupos de discusión, seminarios, reuniones;
 - preparación de boletines, informes, catálogos (generalmente en colaboración o coordinación con todo el cuerpo de inspectores; lo mismo puede ser en el aspecto anterior).
 - comprobación de la necesidad o conveniencia de la construcción, reparación y dotación de escuelas;
 - participación de las escuelas en proyectos de mejoramiento comunal;
 - participación en centros y asociaciones para desarrollo de la comunidad;
 - propiciación de viajes de estudio e intercambio de experiencias docentes;
 - concreción de gestiones favorables al logro de remuneraciones justas y prestaciones sociales a los maestros.
- **Con el Director de Escuela:**
 - planeamiento cooperativo del trabajo de supervisión que se propone realizar;

- orientación y coordinación en todo lo relativo a la interpretación y aplicación de programas, métodos y material de enseñanza y evaluación del trabajo;
- comprobación de la organización y distribución del personal docente, de los registros, estadísticas, archivos y calendario escolar;
- solución de problemas que se presentaren en la organización de la escuela y de los servicios auxiliares;
- supervisión del manejo de todos los bienes escolares;
- colaboración en el conocimiento y aplicación de técnicas para el estudio y desarrollo de la comunidad.

Con el maestro: en dos formas:

A través de la Dirección: particularmente:

- Orientación en técnicas de planeamiento del trabajo;
- evaluación de toda la tarea del maestro;
- orientación en lo relativo a contactos y actividades relacionadas con la comunidad y su desarrollo.

A nivel de contacto directo:

- Visitas a los grados;
- entrevistas personales;
- sesiones o reuniones con todo el personal.

Al hacer este ordenamiento de funciones no estamos siguiendo a autor alguno en particular sino un criterio propio: se trata de lo que es (sobre todo con el Director y el Maestro) y un algo de lo que debe ser (sobre todo en lo "supra-escolar"). Recalamos que se trata de las funciones de nuestro actual inspector a nivel primario. Es indudable que esta variedad de funciones no se refiere sólo al campo específico de la supervisión sino que incluye organización y todo lo administrativo que tanto uno como otro implican. Teniendo ésto en cuenta vamos a efectuar un análisis de aquellos aspectos propios de la supervisión que hacen particularmente a nuestro trabajo.

Ahora bien, el inspector ejerce su función supervisora respecto del Director y respecto del maestro. Es evidente que, cuando se trata del primero, la complejidad de lo organizativo-administrativo puede absorber toda la atención del inspector, pero no es menor su responsabilidad en cuanto a ese otro aspecto que lo hace verdadero impulsor de la educación a través de la renovación de ideales y del mejoramiento profesional que debe propiciar tanto en el Director como en el maestro. La actitud y el espíritu del supervisor cuando actúa con uno y con otro no debe diferir; por lo tanto, al hablar de las funciones de supervisión no hacemos diferencia entre ambos casos.

El supervisor, en relación con el director tanto como con el maestro, debe preocuparse por proporcionar una orientación que permita:

- redescubrir y actualizar, cooperativamente, los fundamentos filosóficos de la educación;
- profundizar en las ideas-fuerzas y en los lineamientos técnicos de la enseñanza y del aprendizaje tal como hoy se conciben;
- estructurar planes de trabajo aplicables y flexibles;
- reestructurar o reformular programas en función del aprendizaje más que de la enseñanza;
- descubrir y estimular las capacidades de cada maestro y ayudarlos a analizar críticamente su propio trabajo;
- armonizar las tareas de cada grupo docente con miras a una mayor eficiencia que sea natural producto del perfeccionamiento profesional;
- poner a los maestros en conocimiento de las condiciones y necesidades de la comunidad despertando deseo de establecer un contacto positivo con la misma;
- medir y evaluar con efectividad los resultados del aprendizaje y de la enseñanza;
- establecer buenas relaciones humanas con todos los participantes en el quehacer educacional;

— Proteger a los maestros contra las exigencias ajenas a lo docente que puedan querer imponérsele en algunos lugares o circunstancias.

Pero insistimos que estas funciones —sólo enunciadas y no descritas— competen tanto al supervisor - inspector como al supervisor - director de escuela.

Justamente porque el inspector sigue siendo sólo éso, y porque el director se autolimita en lo administrativo es por lo que decíamos al principio que nuestros maestros siguen aún teniendo dudas acerca de lo que es supervisión.

Inspección y dirección no pueden desentenderse de ella mientras el sistema no la posea como función independiente de ambas. La supervisión es el camino científico ofrecido a la optimización de los logros en el orden profesional-docente. Pero, para ello, la supervisión no puede moverse en órbita alejada del maestro —y generalmente el inspector lo está— sino en su misma órbita, allí donde puede ser oportuna, donde puede prevenir y donde puede dar el impulso en el momento justo: ésta es tarea del director de escuela, supervisor natural del maestro.

D — SUGERENCIAS

Frente a este “deber ser” de la supervisión, que hemos esquemático, nos hallamos con las serias dificultades que se presentan a nuestros actuales supervisores en el cometido de sus funciones. Tales dificultades —antes lo mencionamos— pueden ubicarse, primordialmente, a) en el plano de las áreas escolares extensas a ser supervisadas o sea el gran número de escuelas y, por ende, de maestros que corresponden a cada circuito de “inspección”; y b) en las exigencias administrativas a que los supervisores deben responder paralelamente a las pedagógicas, y que es indudable, compete a una mejor o distinta organización del sistema. Pero si bien es cierto que tales dificult-

tades son evidentes, también es cierto que la letra de la ley y las deficiencias del sistema para nuestros días, no pueden cerrar el camino al conocimiento y la comprensión del verdadero espíritu de la supervisión. Si este paso se da, paulatinamente se irán revelando medios que la faciliten.

Así como en otros países se está tratando de hallar soluciones para este problema de la supervisión educativa, sería conveniente, entre nosotros, analizar a fondo toda idea que pudiese aportar algo al respecto, comenzando por poner en juego las posibilidades de los recursos humanos ya existentes; es decir, por lo que en este momento tiene el sistema a nivel de inspectores, de directores y de maestros capacitados (por títulos docentes superiores o experiencia profesional valedera), pero, apuntando, en el futuro, a soluciones más radicales, a la preparación de supervisores con formación de nivel terciario o directamente universitario.

En las actuales condiciones, quizás se pudieren considerar algunas de estas ideas, que se enuncian sólo como posibilidades de transición —ya que el problema no puede seguir siendo eludido ni ignorado—:

a) Formación de un grupo de maestros capacitados de un circuito que colabore con el inspector del mismo en lo relativo a supervisión pedagógica;

b) Cada inspector trabajaría con un adjunto especializado que verdaderamente pudiese proporcionar asesoramiento técnico pedagógico tanto al inspector mismo como a todos los supervisados;

c) En cada escuela habría coordinadores de niveles (pre-primario; 1º, 2º y 3º; 4º y 5º; 6º y 7º; 8º y 9º) seleccionados entre los mismos maestros y que constituirían, junto con el director, un auténtico grupo orientador de los demás maestros.

En el futuro deberá pensarse en supervisores especializados en lo administrativo y supervisores especializados en lo pedagógico, ambos con formación superior específica, pues ni las Ciencias de la Administración ni las Ciencias de la Edu-

cación en su actual desarrollo, permiten ya una unión que no favorece a ninguna de ellas y sí va directamente en desmedro de ambas áreas.

Lo expuesto en estas páginas no pretende —ni mucho menos— dar soluciones para este acuciante problema de la supervisión educativa en los primeros niveles de nuestro sistema, pero sí pretende que las preocupaciones acerca del mismo —que somos conscientes existen en los órganos de conducción del sistema— se reviertan sobre éste lo más pronto posible con decisiones o medidas que los maestros puedan palpar.

Bien está que se piense en la Argentina del siglo XXI, pero los recursos humanos argentinos del siglo XXI serán lo que hoy nuestra sociedad y con ella nuestra educación sistemática incrementen en el capital humano constituido por las potencialidades de nuestros niños y nuestros adolescentes. Y educación sistemática significa maestros, miles y miles de maestros en servicio cuyo perfeccionamiento profesional puede avanzar en forma insospechada con el estímulo y la guía de una supervisión bien entendida.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- DOTTRENS, R.: *"El problema de la inspección y la educación nueva"*. Espasa-Calpe. Madrid 1935.
- RODRÍGUEZ VIVANCO, M.: *"La inspección escolar"*. Cultural S. A. La Habana. Cuba 1948.
- LEMUS, Luis A.: *"Organización y supervisión en la escuela primaria"*. Cultural Centroamericana. Guatemala 1963.
- SPEER, Dalilla: *"Dirección y supervisión en la escuela primaria"*. Kapelus. Buenos Aires 1965.
- FILHO, Lourenco: *"Organización y administración escolar"*, Kapelus. Buenos Aires 1965.
- FRANSETH, Jane: *"Supervisión escolar como guía"*, Edit. Frelles. México 1965.
- KIMBALL, Wiles: *"Técnicas de supervisión para mejores escuelas"*. Edit. Fridilas. México 1965.

ASSOCIATION FOR STUDENT TEACHING: "*El maestro supervisor*". Troquel.
Buenos Aires 1965.

C.E.D.O.D.E.P.: "*Organización y supervisión de escuelas*". Madrid 1966.

DEWEY, John: "*Democracia y educación*". Losada. Buenos Aires 1967.

UNESCO - Boletín de educación N° 3, enero-junio 1968.

UNESCO - Boletín de educación N° 4, julio-diciembre 1968

Revista de Educación. Pcia. de Bs. As. Nueva Serie 1968, N° 18.

Cuadernos de la Superintendencia. Ministerio de Educación. Santiago de
Chile. Febrero 1968. N° 12.

Revista de Educación. Pcia. de Bs. As. Nueva Serie 1969. N° 21.

