

En ocasiones, hemos escuchado que se reconoce al supervisor como aquella persona que visita la escuela para "controlar". En tiempos de incertidumbre y complejidades como lo es la situación actual, las organizaciones requieren más espacios de reflexión y aprendizaje "porque cuando no se sabe qué hacer, es necesario pensar para hacer y hacer volviendo a pensar" (Blejmar, óp. cit.: 125). Y es aquí donde creemos que la supervisión puede y debe encontrar su llave de oportunidad para contribuir positivamente al mejor desarrollo del sistema educativo, al crecimiento de nuestros directivos y escuelas y, sobre todo, para ayudar a generar una oferta de calidad equitativa para todos nuestros alumnos.

Particularmente en este aspecto, nos gustaría enfatizar en cuán necesarios son los datos empíricos y la lectura correcta de la información que genera la escuela para el sistema. En forma constante, las instituciones educativas aportan y crean una gran cantidad de datos, los que muchas veces son desaprovechados por la misma institución escolar o por el supervisor, ya que no son consultados a la hora de tomar decisiones. Al respecto, la tecnología nos puede ayudar muchísimo ya que nos permite almacenar, de forma muy simple, una gran cantidad de datos y tenerlos disponibles al instante para tomar decisiones. Conocemos sistemas de información escolar que son utilizados por ciertas escuelas y por sus supervisores, y lo que hemos observado en estas situaciones es que las decisiones se toman rápidamente, lo que evita el fracaso escolar de nuestros alumnos. Tener sistemas de información reales y actualizados nos permite anticipar problemas. En esta misma línea, sabemos que definir los objetivos que esperamos alcanzar en un tiempo determinado, las acciones correspondientes que se deben tomar, contar con la definición de los responsables de estas acciones y de los indicadores que se han de utilizar para evaluarlos ha permitido mejorar a muchas escuelas que conocemos.

Creemos que los supervisores deben trabajar junto a las escuelas en la definición e interpretación de los datos, y en su contextualización, para mejorar sus instituciones y ayudarlas a tomar mejores decisiones. Para ello necesitan reunirse con los directores, de manera individual, por lo menos, tres veces al año. El fin es analizar, por ejemplo, los resultados académicos de los alumnos al cierre de cada trimestre, en cada asignatura y año, si lo que se quiere es disminuir el índice de repitencia de sus escuelas. En estas reuniones, se analizan los datos; y se van definiendo líneas de acción y de responsabilidad por estos resultados. Se trata de reuniones con agenda preestablecida y, por lo general, de larga duración.

Habiendo expuesto esto, sin embargo, tenemos presente que el tiempo es tirano, y que la supervisión está sobrecargada, tanto que muchas veces, debe responder a urgencias de las escuelas y a demandas administrativas de sus

superiores. Sin embargo, estamos convencidos de que la definición de una agenda clara y focalizada desde la supervisión es importante, ya que hemos observado escuelas que han mejorado tras focalizarse en sus objetivos y en los aprendizajes de sus alumnos. Conocimos una supervisora de un distrito (de una región) de la provincia de Buenos Aires, que era responsable de trabajar con trece escuelas públicas de gestión estatal, donde nueve de ellas eran rurales y sólo tres alumnos de los setecientos de esas escuelas habían tenido que repetir en el 2008. Como ven, es posible. Sabemos que una matrícula de setecientos alumnos es pequeña, pero recorrer las trece escuelas y acompañarlas no es tarea sencilla. Lo que allí se hizo fue promover y estimular la cultura de la responsabilidad, y que cada actor se hiciera cargo de los resultados que presentaba.

Por lo tanto, cuando la autoevaluación institucional y el control externo son empleados en forma constructiva, permiten que la escuela perciba por sí misma la necesidad de mejorar y que genere las acciones para lograrlo. Al adquirir una mayor comprensión de la situación real de la escuela, se puede ajustar la planificación a ello.

Entendemos que este cambio cualitativo de la composición del rol, pasando de uno puramente encargado de ejercer controles administrativos a otro que también observe aspectos administrativos y técnico-pedagógicos, sería un primer paso para alcanzar una supervisión integral, y le permitiría al supervisor desempeñarse como un verdadero facilitador organizacional.

Es así como deseamos que los supervisores se conviertan en catalizadores⁶ del sistema educativo: que contribuyan a acelerar el cambio y el fortalecimiento institucional de las escuelas. Creemos que la importancia del rol del supervisor como dinamizador de esta tarea hacia el interior de las instituciones escolares puede verse complementada si este, a su vez, se convierte en un agente articulador que favorezca el diálogo y el intercambio de experiencias pedagógicas enriquecedoras entre distintas escuelas. Resumiendo, habría docentes que trabajarían de un modo articulado, directores que consensuarían sus proyectos institucionales y supervisores que acompañarían a cada escuela, que se conectarían con otras y que garantizarían la equidad en su distrito. Al escribir estas palabras, no dejamos de reconocer que existen la rotación docente y directiva, el ausentismo docente y de los alumnos, y sabemos que estas situaciones perjudican un trabajo articulado, sistemático e integral.

⁶ Los catalizadores son sustancias químicas que afectan la velocidad de reacción de un proceso químico, en esta misma línea, creemos que los supervisores pueden afectar los tiempos en los que se den los procesos de mejora en las escuelas.

Por otro lado, debemos ser conscientes de que todo cambio o innovación es lento, pero no imposible. Para ello, no hay que perder el foco. Ustedes, como supervisores, tal vez, deban pelear contra la visión *mágica* del cambio. Y para ello, primero, es necesario que puedan reconocer que el proceso de profesionalización y cambio de las escuelas es complejo y lleva tiempo. También deberán estar preparados para la resistencia que todo cambio genera. Esto es natural que suceda cuando se comienza a implementar una innovación en una organización. Y por eso, un posible mecanismo podría ser comenzar a implementar los cambios con un grupo reducido de docentes en la escuela y, a medida que se perciban los efectos positivos de estas prácticas y se tengan buenos resultados para mostrar, se podrá ir incorporando a los docentes más reacios al cambio o a los más conservadores en sus prácticas (Stoll y Fink, 1999).

Asimismo, hemos observado que es importante ser cuidadosos en la manera en que se fija la dirección del cambio y en el modo en que se la comunica. Dialogar y llegar a una visión compartida con la escuela de hacia dónde se quiere ir puede ser un buen comienzo para superar las resistencias que todo cambio siempre genera. Al escribir esta recomendación, recordamos el concepto de "bajón de la implementación" que desarrolla Fullan (en Furman y Podestá, 2009). El autor reconoce, al menos, tres momentos en el proceso de mejora. En un principio, todo marcha lentamente y los participantes no logran percibir los cambios. Transcurrido un tiempo, se produce una depresión, lo que él llama "bajón de la implementación". Este es un momento de gran incertidumbre para la institución: los docentes y directivos se replantean si deben volver sobre sus pasos o si continuar trabajando para la mejora. De a poco, algunos pequeños cambios comienzan a ser percibidos; y esto los alienta a seguir porque pueden ver que, finalmente, el esfuerzo comienza a dar sus frutos. Una vez que esto sucede, la confianza se restablece, y los cambios se vuelven cada vez más significativos.

Desde el rol de la supervisión, se podría contribuir estimulando una mentalidad inductiva y bajando los niveles de lo que Fullan (óp. cit.) llama "nuestra omnipotencia", así se permitiría que la escuela aceptase con mayor facilidad la mirada externa de un profesional de la educación. Además, se puede estimular una cultura de la colaboración, proponiendo que los docentes y directivos de escuelas del mismo nivel trabajen en forma conjunta y realicen evaluaciones cruzadas, observaciones de clase entre pares y todo tipo de iniciativa que los ayude a desarrollar una visión más amplia de su profesión, y que contribuya también a mejorar sus prácticas de aula y de gestión institucional de toda la escuela. Mucho lentamente, las escuelas de un mismo

distrito comenzarían a trabajar en red. Vale aclarar que hemos conocido supervisores que trabajan de esta manera, a pesar de los obstáculos organizativos que esto representa.

Así no sólo se beneficiarían todas las escuelas, sino que mejoraría la calidad de la educación de todos los alumnos de la localidad. Y si todos hacemos lo mismo, mejoraremos el sistema educativo. Hay que comenzar por romper con la idea del docente trabajando solo en el aula; y el director, solo en su escuela. Todos podemos aprender de otros si estamos listos para trabajar en equipo.

A modo de cierre, queremos repasar sintéticamente cuáles son las acciones por las que consideramos que el supervisor se convierte en un actor clave:

- Brindar apoyo y acompañamiento pedagógico y administrativo a las escuelas.
- Supervisar la tarea pedagógica y administrativa.
- Funcionar como nivel intermedio entre las políticas centrales y las escuelas.
- Garantizar la justicia educacional en las escuelas a su cargo.

Estas ideas se retoman en el primer capítulo, de Silvina Gvirtz y María Victoria Abregú, donde cada uno de estos temas son desarrollados con mayor detalle y profundidad.

A partir de lo expresado, nos pareció oportuno compartir con ustedes el modelo de trabajo. Elegimos el escocés por su coherencia, actualidad y sistematización, también, por el rol que ocupa la escuela en el proceso. Asimismo, les presentamos parte de una herramienta de evaluación institucional utilizada, desde hace varios años, en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Esto nunca buscó reemplazar la supervisión, sino más bien, complementar su tarea para que las escuelas mejoren.

Modelos de evaluación

Hace tiempo, Isabel McGregor decía en un reportaje que se le hizo en una de sus visitas a la Argentina: "Hay que buscar mejorar para que la educación sea adecuada a lo que está ocurriendo, no a lo que ya ocurrió. Para lograr eso, se necesitan herramientas para analizar en detalle lo que están haciendo para ver dónde instalar mejoras y estrategias para apoyar a los docentes que trabajan muy duro y necesitan el asesoramiento adecuado" (Página 12, 2005).

Este comentario nos ayuda a introducir el modelo de evaluación escocés que nos interesa presentarles. En Escocia, existe una institución que se llama

Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE)⁷ que congrega a todos los supervisores de su sistema educativo y tiene por objetivo principal promover un desarrollo sostenido de los estándares de calidad y los logros de todos los estudiantes del sistema. La HMIE tiene la responsabilidad de evaluar todo tipo de institución educativa en todos los niveles en los que está organizado el sistema. A su vez, se encarga de publicar datos de interés respecto del desempeño de cada institución, incluyendo el grado de protección de los niños. Salvando las diferencias con el caso nacional, en cuanto a la estructura funcional a la que deben responder estos supervisores⁸, lo que nos interesa particularmente de este caso es la combinación que han desarrollado entre lo que sería la *inspección o la evaluación externa* que efectúan los supervisores y la *autoevaluación* que realiza cada institución. Esta modalidad ha demostrado ser muy eficiente en Escocia para levantar los estándares de calidad de su educación. El documento que resume gran parte de esta práctica se llama *How good is our school?*⁹. Básicamente, contiene siete áreas clave en las que se focaliza la evaluación. Evaluación que no sólo los supervisores realizan, sino con la que cada escuela cuenta para poder autoevaluarse de forma regular. Las áreas entonces son:

- Currículum.
- Logros de aprendizaje de los estudiantes.
- Enseñanza y aprendizaje.
- Apoyo a los estudiantes.
- Clima.
- Recursos.
- Gestión, liderazgo y garantía de calidad.

Estas áreas clave conforman los aspectos centrales que ellos consideran que toda buena escuela debiera cuidar. A su vez, cada una de estas áreas está constituida por un número de indicadores y descriptores de desempeño que permiten hacer un diagnóstico de la situación en la que se encuentra la institución.

⁷ Para poder comprender mejor este modelo de evaluación, es preciso saber que el sistema educativo escocés tiene un Primer Ministro, que es responsable frente al Parlamento por el desarrollo del sistema educativo en su conjunto, el sistema de supervisión de la educación y su regulación normativa. El Primer Ministro es asesorado en su tarea por distintos organismos, entre los cuales, se encuentra Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE). Esta última es una agencia del Poder Ejecutivo escocés que opera con independencia e imparcialidad, reportando directamente al Primer Ministro. Su sitio web oficial es <<http://www.hmie.gov.uk/>>.

⁸ En Escocia, el supervisor debe encargarse de evaluar cada escuela y tiene un equipo de técnicos que se abocan a hacer la apoyatura pedagógica que requieren las instituciones escolares. En la Argentina, en cambio, se espera que el mismo supervisor cumpla la función de control administrativo y de asesoramiento técnico-pedagógico al mismo tiempo.

⁹ El material completo puede ser consultado en el sitio web <<http://www.hmie.gov.uk/Generic/HGIOS/>>.

Por ejemplo, para el área Enseñanza y aprendizaje, se observa: *la calidad del proceso de enseñanza, la calidad del aprendizaje de los alumnos, la satisfacción de las necesidades de los alumnos, la evaluación como parte de la enseñanza y la comunicación con los padres de familia*, entre otros. Para evaluar el desempeño de cada indicador, se utilizan cuatro niveles, que van desde el muy bueno, bueno, justo hasta el insatisfactorio. Esta modalidad e instrumento es compartida y conocida por las escuelas; y se ha logrado que estas incorporen dichos aspectos a su planificación de trabajo.

A su vez, el documento *How good is our school?* contiene tres preguntas básicas que guían el proceso de autoevaluación que acompaña esta otra evaluación más específica:

- ¿Cómo está la escuela?
- ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Qué vamos a hacer ahora?

Estas preguntas permiten que la escuela reconozca sus fortalezas, identifique las áreas donde es necesario mantener las buenas prácticas, determine aquellas que precisan ser mejoradas y elabore un plan de acción a partir del diagnóstico realizado con los datos concretos que le aporta la evaluación de las áreas clave sobre la realidad de la institución. Ustedes podrán leer que María Victoria Abregú, en su capítulo "El Plan de Mejora Institucional desde la supervisión", desarrolla estas tres preguntas, pero con las especificidades propias de la Argentina. Junto con el instrumento que utilizan los supervisores, estas preguntas permiten reafirmar lo que bien sostiene McGregor: "Si la escuela sabe concretamente todo lo que debe saber de sí misma, si la autoridad escolar sabe lo que tiene y lo que falta, realmente, no sólo en términos de quejarse acerca de la política central o protestar contra el ministro por los niveles salariales, entonces se negocian las mejoras en base a lo que hay y lo que se puede obtener" (*Página 12*, 2005). Al dotar de estos instrumentos a las escuelas y lograr que incorporen a la dinámica escolar una política sistemática de evaluación y autoevaluación de su rendimiento, se logra que la institución escolar esté mejor preparada para la visita del supervisor. Incluso, la escuela puede aprovechar mejor esa visita ya que tiene más claridad respecto de las áreas en las que encuentra mayores dificultades y puede consultar al supervisor sobre cómo abordarlas.

Por otro lado, la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés ha desarrollado un modelo de evaluación institucional para las escuelas de la Argentina que lo soliciten. Nuevamente insistimos, esto no puede reemplazar la supervisión, sino que espera ser una oportunidad de reflexión y aprendizaje para

la institución educativa que se está autoevaluando. Por esto, la evaluación y el informe que se entregan a la institución se hacen sobre la base de aquello que la escuela se propone o dice que desea ser, es decir, se evalúa el desempeño de la escuela en función de su proyecto institucional. Para ello, siempre se le pide a la escuela que se tome un tiempo para autoevaluarse a partir de pautas claras, de la generación de información, de la sistematización de las encuestas. Luego, la escuela reflexionará sobre ello antes que el equipo evaluador la visite.

Durante su visita, los evaluadores focalizan su análisis de la situación particular de la institución a partir de los datos y de la información que surjan de las siguientes fuentes (solicitadas con anterioridad): *el ideario institucional, el plan de desarrollo, el organigrama, el presupuesto y la distribución de recursos, el aspecto edilicio, los indicadores sobre el equipo docente, las encuestas de autoevaluación, el sistema de sanciones y premios, el sistema de asistencia; los manuales departamentales (programas, materiales, reuniones, minutas, política de tareas, observación de clases); horarios con el detalle del número de horas, áreas y cursos existentes, tanto curriculares como extracurriculares; libros, CD, videos y demás recursos bibliográficos o tecnológicos disponibles, los currículum, las planificaciones docentes, el plan institucional de evaluación, las calificaciones internas y los resultados de los exámenes internacionales*, si existieran. Todo este material se triangula con entrevistas de los evaluadores a padres, docentes, alumnos, ex alumnos, directivos, jefes de departamento, personal auxiliar; también con observación de clases y con un análisis que los evaluadores realizan de cuadernos/carpetas de los alumnos.

Con anterioridad, se envían a la escuela los instrumentos que serán utilizados; y se le pide al directivo que los comparta con los docentes para que se compenetren en el conocimiento de los aspectos en los que se va a evaluar y para que puedan reducirse los niveles de ansiedad que este tipo de instancias generan. Por último, se analizan todos los datos conforme a cuatro ejes: la Organización, los Docentes, los Alumnos y el Currículum. De este modo, se logra proveer un *informe objetivo* a la institución que le facilite la toma de decisiones a fin de mejorar su oferta educativa, maximizar sus recursos y mejorar sus logros académicos a partir de su proyecto educativo.

Uno de los mecanismos que ha resultado muy efectivo en los procesos de mejora escolar es la implementación sistemática de políticas de observación de clase. A continuación, les presentamos el contenido de una planilla de observación de clase que utilizamos durante este proceso. Como podrán ver, ella se encuentra organizada por áreas. Cada una de estas tiene ciertas preguntas orientadoras sobre los aspectos que consideramos clave a la hora de observar una

clase. La observación de clase puede ser utilizada tanto por el inspector en sus visitas a la escuela como por el directivo, ya que hemos visto que, cuando se adopta una política sistemática y ordenada de observación de clases en las escuelas, rápidamente, la escuela mejora.

Planilla de observación de clase

A. Organización de clase
<p>La clase, ¿cuenta con un comienzo efectivo?</p> <p>La clase, ¿denota una planificación apropiada?</p> <p>Los objetivos, ¿son claros y explicitados?</p> <p>¿Se observa un eficaz manejo del tiempo?</p> <p>La clase, ¿incluye transiciones y coherencia entre las actividades?</p> <p>La clase, ¿cuenta con un cierre efectivo?</p>
B. Recursos
<p>La utilización del espacio físico y la disposición de los bancos, ¿son apropiadas para la tarea?</p> <p>¿Hay exhibición de trabajos en el aula?</p> <p>¿Se utilizan convenientemente los recursos materiales?</p> <p>¿Se adecuan los recursos utilizados a los objetivos de la clase?</p>
C. Contenidos
<p>El docente, ¿demuestra un dominio apropiado del tema?</p> <p>El nivel, ¿es adecuado para el grupo?</p> <p>¿Existe una articulación entre los aprendizajes previos y los futuros?</p> <p>¿Vincula el trabajo de la clase con temas de la vida diaria?</p> <p>¿Vincula el trabajo de la clase con otras áreas del currículum?</p>
D. Clima de la clase
<p>El clima de la clase, ¿contribuye al trabajo propuesto?</p> <p>¿Se observa un vínculo docente-alumno basado en el respeto?</p> <p>El docente, ¿fomenta la confianza y autoestima de los alumnos?</p> <p>Los alumnos, ¿están motivados, interesados y participan en la clase?</p>

E. Manejo del grupo

¿Existen pautas claras y comunicadas respecto de lo que se espera de los alumnos en la clase, tanto cognitiva como actitudinalmente?

Los alumnos, ¿aceptan la autoridad del docente?

¿Se manejan los conflictos, evitando las situaciones que imposibilitan el trabajo propuesto?

El docente, ¿respeta y alienta la participación de los alumnos?

F. Aspecto pedagógico didáctico

¿Existe claramente una relación entre los objetivos propuestos, las técnicas y las actividades?

¿Se propone una variedad de actividades adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos?

El docente, ¿alienta y estimula el aprendizaje?

El docente, ¿facilita la construcción del aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos?

¿Se provee el tiempo necesario para el aprendizaje en función del grupo y adecuándose a sus expectativas?

¿Se fomenta la autonomía del alumno?

¿Se contempla la diversidad dentro del aula?

¿Se fomenta el aprendizaje cooperativo? ¿Y el trabajo en equipo?

El docente, ¿coteja la comprensión del tema a través de preguntas adecuadas?

Invitamos a los supervisores a analizar esta herramienta y a generar otras planillas de observación de clase para observar y evaluar las prácticas pedagógicas. Compartimos también algunas acciones, que sabemos tienen un efecto positivo tanto en el proceso como en el resultado:

- Construir junto a los docentes y directivos la planilla de observación de clase que se ha de utilizar en su institución a partir del consenso en cada escuela.
- Definir y comunicar los mecanismos de su implementación con los docentes y directivos antes de ponerla en práctica para evitar el efecto sorpresa o de *control*.
- Promover las prácticas de observaciones entre pares para posibilitar el intercambio de buenas prácticas y la reflexión docente.
- Hacer una devolución, que destaque los aspectos positivos que se han de

sostener y los aspectos débiles para trabajar, estableciendo tiempos para efectuar los cambios propuestos. Luego, definir junto al docente y al directivo una nueva fecha de observación a fin de poder analizar los progresos alcanzados.

Junto con las observaciones de clase, se analizan también las planificaciones diarias, anuales y los cuadernos de clase de los alumnos.

Si bien hemos conocido supervisores que trabajan de esta manera con sus escuelas, también sabemos que esto, inicialmente, puede resultar una práctica forzada mientras la van leyendo o, incluso, cuando intenten implementarla en sus escuelas. Sin embargo, una vez que verifiquen y descubran que estas prácticas les permiten identificar clara y sistemáticamente aquello que cada escuela alcanzó en un ciclo y lo que no se pudo lograr, así como determinar las causas del éxito o del fracaso, reconocerán el valor educativo de esta herramienta para acompañar a las escuelas en el camino de la mejora. Si en las escuelas se logra instalar mecanismos de autoevaluación sistemática, seguramente, la institución educativa estará mejor preparada para recibir las visitas de los supervisores e, incluso, podrá enriquecerse y mejorar su evaluación externa.

Nuevamente, a modo de aclaración y con el mayor de los respetos, sabemos que existe la evaluación por parte de la supervisión. Lamentablemente, muchas veces, aquella está muy enfocada en los procesos administrativos, que son importantes, pero no únicos. Necesitamos una escuela fortalecida; y eso se logra con el acompañamiento de la supervisión.

Estructura y contenido de los capítulos

En los capítulos que siguen, podremos apreciar que son muchos los aportes que este profesional de la educación, el supervisor, puede y debe brindar a la comunidad educativa. Dentro de este marco, entendemos el rol de la supervisión como una tarea compleja, cuya responsabilidad mayor es articular las demandas provenientes de los niveles centrales y las instituciones educativas (Gvirtz, 2008a), orientando su campo de acción hacia la promoción y evaluación de proyectos institucionales, la intervención indirecta en la institución escolar a través del trabajo con los directivos y el desarrollo de proyectos educativos. Todas estas tareas involucran múltiples dimensiones y un alto margen de imprevisibilidad, propio de toda actividad social. De este modo, es esencial que los supervisores sigan creciendo en su rol para poder no sólo asesorar a las escuelas, sino también, colaborar con ellas en la definición de una misión, una visión compartida, un plan estratégico con objetivos y con definición de responsables

para cada tarea, entre otros fines. Creemos en la centralidad del rol de los supervisores como promotores de la planificación y autoevaluación en las escuelas. Además, esto permitiría que no sólo el supervisor evaluase el desempeño de la escuela y que esta lo viviera como un *control externo*, sino que la misma institución escolar pudiera saber dónde se encuentra en relación con lo planificado y en consecuencia, pudiera ajustar sus decisiones futuras.

La informatización de las escuelas del sistema educativo es un aspecto importantísimo en el que también debemos trabajar para mejorar. Incluso, si nos permitimos soñar por un momento, debiéramos apuntar que, en un mundo ideal, el supervisor pudiera trabajar con un sistema de indicadores de gestión informatizado que le brindase información de todas sus escuelas al instante. Esto se lograría con una computadora en cada escuela y en la supervisión, con conexión a Internet y con un programa de gestión específico que permitiese que todas las escuelas se conectaran entre sí y con su supervisor a través de una red virtual.

Finalmente, para trabajar en un plan de mejora —les recomendamos leer el capítulo de María Victoria Abregú “El Plan de Mejora Institucional desde la supervisión”—, no olviden “pararse” desde las fortalezas de la institución como “palanca” (Senge, 1994) a fin de construir nuevas alternativas de mejora continua, dejando capacidad instalada en la escuela. Confiamos en que este es el modo para lograr el fortalecimiento escolar al que nos referimos.

En esta misma línea, las reflexiones que los distintos especialistas presentan en los trabajos de este libro buscan acompañarlos en su gestión alentándolos a que se animen a potenciar las capacidades de sus escuelas, empleando la autoridad que su rol estratégico de supervisores integrales del sistema educativo nacional les brinda.

En el primer tramo de los capítulos del libro, bloque denominado “El acompañamiento a la gestión del supervisor”, Silvina Gvirtz y María Victoria Abregú nos invitan a pensar en una nueva concepción de escuela, de los saberes, de la gestión e, incluso, de la supervisión en el marco de lo que se conoce como las *sociedades del conocimiento*. Se refieren, en primer lugar, al rol tradicional del supervisor, el cual se conocía por la mera ejecución de políticas diseñadas en el nivel central y el control de las escuelas. Luego, las autoras sostienen que el sistema educativo se encuentra en una etapa de transición desde el modelo tradicional de enseñanza hacia uno nuevo. Y, en el escenario actual de creciente incertidumbre para el sistema educativo, reconocen que el rol del supervisor es clave, en tanto que debe no sólo ejercer un control pedagógico y administrativo, sino además, brindar apoyo y acompañamiento pedagógico y administrativo a las escuelas. También debe supervisar la tarea pedagógica y administrativa, al mismo tiempo que desempeñarse

como nivel intermedio que medie entre las políticas centrales y las demandas de las instituciones escolares. Y por último, el supervisor debe garantizar la justicia educativa en las escuelas a su cargo. Esta investigación también desarrolla los modos en que estas funciones se debieran ejercer y aquellos roles que son deseables de ser asumidos por los supervisores para que las instituciones escolares puedan adaptarse al contexto actual.

Una vez presentadas estas reflexiones respecto del rol y las funciones del supervisor, con María Victoria Abregú, revisaremos en forma completa el *Plan de Mejora Institucional*. La autora desarrolla aquello que entiende por planificación, a la vez que especifica el significado de la mejora y lo distingue de un mero cambio. Introduce el término *estrategia*, que cobra sentido en contextos de complejidad creciente como el actual. Esto le permite distinguir la planificación tradicional de la planificación estratégica. Uno de los aportes centrales de Abregú pretende ser la utilización del pensamiento estratégico para llevar adelante el proceso de mejora dentro de una institución, que como se verá luego, incluye el plan de acción que está escrito, pero lo trasciende. A continuación, la autora nos detalla los componentes básicos para elaborar un plan de este tipo a mediano y largo plazo, y distingue este proceso por etapas. Así introduce una serie de nociones, como la *misión*, la *visión*, los *indicadores de gestión cuantitativos y cualitativos*, que nos brindan la información necesaria para hacer un buen diagnóstico sobre la situación real en la que se encuentra la escuela. Esto nos habilita a una toma de decisiones con la información necesaria sobre la mejor estrategia que pueda adoptarse. Pero el proceso no termina allí, sino que debe desarrollarse una evaluación permanente de las acciones, es decir, que el monitoreo se vuelve fundamental para este proceso de aprendizaje y fortalecimiento institucional que desarrolla la escuela. Si bien esta reflexión tiene un alto contenido teórico, las planillas, los ejemplos y las actividades que se plantean son fáciles de llevar a la práctica.

En el capítulo siguiente, Inés Aguerrondo advierte que, en varios países, muchas reformas educativas se han centrado en el rol de la gestión y del personal directivo de la escuela. Sin embargo, se ha trabajado muy poco en la supervisión dentro de este proceso de cambio escolar. En este sentido, la autora reconoce el importante lugar que ocupan los supervisores como reguladores del adecuado funcionamiento del servicio educativo. Y por tanto, a través de un recorrido por los diferentes momentos del desarrollo histórico de la educación, su investigación nos permite reflexionar de manera conjunta sobre la constitución y los cambios de función que sufrió la inspección/supervisión en cada uno de esos momentos. Pasaremos entonces por las tres etapas que I. Aguerrondo

distingue: la del inspector hasta mediados del siglo xx, la del supervisor hasta fines del siglo xx y, por último, la alternativa que se presenta en el contexto actual del siglo xxi, de un supervisor entendido como facilitador, auditor y orientador.

Después de citar algunos ejemplos de modelos de otros países, es evidente que el supervisor debe dejar de trabajar en forma aislada y adoptar algunas prácticas que lo ayuden a operar en esta realidad actual compleja, en función de su nuevo rol en el siglo xxi. Algunas herramientas que recomienda la autora para superar el trabajo en soledad son: las comunidades de práctica, la conformación de círculos de calidad y el acompañamiento a directivos, entendiendo este medio como un camino activo de capacitación, entrenamiento y cambio cultural. Además, hay otras cuestiones, como la evaluación y el monitoreo, que pueden abrir espacios de diálogo si se comparten criterios de calidad entre todos los supervisores, y entre estos y sus escuelas. Con todo, es intención de la autora presentarnos algunas herramientas y reflexiones desde donde comenzar a pensar cómo hacer para reformular la función del supervisor a fin de llenarla de contenido pedagógico.

Bernardo Blejmar vuelve sobre la idea, desarrollada anteriormente en esta introducción, de que el supervisor es o puede ser una amenaza o una oportunidad para la institución escolar en esta situación de cambio. Con el esbozo de las nueve amarras conceptuales, la intención del autor es ayudar a aumentar las competencias del supervisor para poder enfrentar los problemas organizacionales de las escuelas, como una suerte de facilitador institucional. Introduce aquí los conceptos de *sujeto*, *actor* y *observador (SAO)* competente, y sostiene que la educación hoy ya no debe concentrarse tanto en transmitir los saberes históricos, sino que debe formar en competencias para que cada uno pueda medirse y confrontarse con sus propios problemas. En líneas generales, las amarras significan que no existen problemas independientemente de su contexto y que la intensidad de ellos, muchas veces, está directamente relacionada con nuestra capacidad de respuesta. Dominar esto nos permite comprender mejor los problemas propios y ajenos. A su vez, es preciso que, al reconocernos como parte de un problema, también seamos parte de su solución, aun cuando para nosotros sea imposible solucionarlo solos y debamos recurrir a otras personas; con todo, en ese caso, será nuestra responsabilidad hacerlo para que el problema se solucione. Hacerse cargo de los problemas e involucrarse en su solución también implica ver y anticiparse para evitar que la complejidad del problema escale y sea cada vez más difícil de solucionar. No olvidemos que todo problema surge dentro de sistemas sociales complejos y que, según cómo sea enunciado el problema, resultará el cómo se piensen sus posibles soluciones y limitaciones. En este sen-

tido, debemos tener en cuenta que, muchas veces, el autor sostiene: "nos limitan menos las situaciones que es preciso trabajar que las interpretaciones que les damos". Estos y otros consejos de Blejmar apuntan a permitirnos nuevas formas de pensar los problemas y sus soluciones para que podamos continuar trabajando y mejorando nuestra práctica diaria en compañía de otros.

Todo proceso de cambio y problema presenta distintas situaciones de conflicto. Pero no siempre esto debe ser entendido como algo negativo sino que, como se menciona en el libro de Stoll y Fink (1999), el conflicto puede resultar saludable y productivo si se lo maneja de manera adecuada. Para ello, debemos contar con estrategias específicas y entrenarnos en su utilización.

Ana Prawda nos guiará en la resolución de conflictos y en la prevención de la violencia en la escuela, en el marco del rol del supervisor. La autora nos presenta algunas nociones básicas relativas al modelo de "Mediación escolar sin mediadores" para que, desde el rol de supervisores, podamos acercarlo a las escuelas. Lo positivo de este modelo es que permite que los supervisores se capaciten en técnicas y estrategias de comunicación, especialmente aportadas por la mediación y que, a su vez, transfieran este conocimiento a directivos, docentes e, incluso, a los gabinetes escolares, y que estos a su vez, puedan enseñarlo a los alumnos. La resolución de conflictos y las técnicas de mediación son esenciales tanto para poder generar un buen clima en el aula y mantenerlo, a fin de contribuir a la buena relación en la sala de maestros, así como para que los directivos y maestros puedan mantener el buen trato con los padres y las familias de la escuela, e incluso, para que los supervisores sepan cómo atender las quejas y los reclamos que reciben a diario de los distintos miembros de la comunidad educativa. A través de algunos ejemplos y consignas, Prawda trabaja algunas habilidades sociales que enseña este modelo, por ejemplo: la escucha activa, el parafraseo, los consensos y acuerdos, entre otras.

A lo largo de la introducción de este libro, hemos mencionado la importancia del rol integral del supervisor y, en este sentido, nos parecía significativo incluir el desarrollo de algunos enfoques pedagógicos particulares dentro de la línea del constructivismo, además de aquellos enfoques de gestión desarrollados en los capítulos anteriores.

En el segundo bloque de capítulos de este libro, tramo que denominamos "Las herramientas para el asesoramiento pedagógico", quisimos compartir con ustedes algunas prácticas de enseñanza que se adaptan a las demandas actuales del mundo laboral y social. Hoy se espera que nuestros jóvenes sean innovadores, creativos, flexibles, capaces de resolver problemas, que sean responsables y comprometidos, que colaboren en el lugar de trabajo y que puedan desempe-

ñarse correctamente trabajando en equipos, entre tantas cosas. "Por eso, para captar la novedad y la complejidad de las cosas sociales del presente, se requiere un esfuerzo de aprendizaje de nuevos lenguajes y nuevos modos de ver la realidad" (Tenti Fanfani, 2008:19). Las reseñas de los temas que se abordan en este bloque intentan ayudarnos en este camino.

En primer lugar, Rebeca Anijovich presenta uno de los desafíos con que se enfrentan los sistemas educativos y las escuelas de hoy: reconocer y atender los distintos tipos de diversidades que representan los alumnos dentro de una institución educativa. Pero su exposición nos ayuda no sólo a reconocer la diversidad, sino que nos da pautas de cómo planificar y trabajar con la diversidad en el aula y en las escuelas, reconociendo también la diversidad de docentes y directivos en cada una de ellas. Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas utilizando estrategias diferenciadoras para que todos logren el dominio de lo básico en una medida aceptable. En su análisis, se incluye la enunciación de algunas tensiones que pueden surgir del trabajo con este enfoque, ya que esta modalidad afecta al entorno educativo. Y nos da la pauta de aquello que debemos observar en cada escuela/aula junto con algunas ideas para continuar trabajando con vistas al futuro, con esta estrategia pedagógica.

Silvia Clara Mora será la encargada de introducirnos en el marco teórico de la enseñanza para la comprensión y nos plantea como desafío institucional su inclusión en el proyecto didáctico. Aquí sabremos que no alcanza simplemente con "recibir información o ideas", sino que el aprendizaje para la comprensión necesita de "aprender haciendo" y poniendo en práctica la capacidad de pensar y actuar flexiblemente, transfiriendo el conocimiento adquirido a situaciones nuevas. La autora nos habla de los distintos niveles de comprensión para promover el uso activo del conocimiento y para ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices autónomos. A esto, se suman los desempeños de comprensión que Mora desarrolla y la utilización de la evaluación diagnóstica continua como herramienta para poder realizar un permanente diagnóstico del avance de los alumnos en la comprensión de un tema determinado. Esto le permite al docente dar una retroalimentación clara y precisa al desempeño de cada alumno, lo que mejora así su comprensión. Como sostiene la autora, debemos animarnos y retarnos a cambiar el statu quo, asumiendo ciertos riesgos para mejorar a diario las estrategias de enseñanza y el desempeño del rol docente, directivo y del supervisor escolar.

Finalmente, Ivonne Slater de Roberts, Moira Lutteral de McCallum y Patricia Brignone de Pouiller nos muestran cómo el trabajo en pequeños grupos con los alumnos potencia su capacidad de aprendizaje y permite que ellos desarrollen

capacidades intrapersonales e interpersonales, que los preparan para la vida fuera de la escuela.

El aprendizaje cooperativo es un recurso muy valioso para acercar a los docentes e, incluso, a los directivos, y permite comprender que todo sujeto puede más en colaboración con otros y que, muchas veces, resulta más sencillo resolver problemas en conjunto, sobre todo, en situaciones tan complejas y dinámicas como las que nos presenta el mundo hoy. Al trabajar con las escuelas, el supervisor debería tener presente que los esfuerzos cooperativos dan como resultado las metas compartidas, el beneficio mutuo, el reconocimiento del aporte único de cada miembro, el orgullo y la pertenencia frente a los resultados obtenidos (Johnson y Johnson, 1999). El trabajo en grupo de forma cooperativa permite que los sujetos se transformen en agentes activos de su propio aprendizaje. Luego de ver y analizar algunas de las ventajas de esta práctica, se trabajará sobre su implementación. Las autoras acompañan la reflexión teórica de esta práctica con actividades y ejemplos concretos de su aplicabilidad en el aula.

Deseamos que estas lecturas se conviertan en un lugar de encuentro y enriquecimiento para todos ustedes. Esperamos que disfruten este libro tanto como nosotros lo hemos hecho y hemos aprendido en cada uno de los encuentros compartidos con los supervisores.

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés (2008): "Cómo gestionar la mejora del sistema educativo. Apuntes para innovar en la supervisión" (seminario para Supervisores, Universidad de San Andrés).
- BEECH, Jason (2005): "Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación", *Quaderns digitals*, núm. 38 [en línea]. Disponible en <<http://www.quadernsdigital.net>>.
- y Marina LARRONDO (2005): "Sociedad del conocimiento y educación. ¿Qué le queda a la escuela?", Anuario del Colegio San Ignacio (Rfo Cuarto, Córdoba).
- BLEIMAR, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BOLIVAR, Antonio (2001): "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, centros o aula", *Organización y Gestión Educativa* (Madrid), núm. 4 (julio-agosto).
- BRUNNER, José (2000): *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*. Santiago: PREAL.
- CASTELLS, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol 1: La Sociedad Red. Madrid: Alianza.
- DRUCKER, Peter (1993): *La sociedad poscapitalista* (trad. María Isabel Merino Sánchez). Buenos Aires: Sudamericana.
- FURMAN, Melina y María Eugenia de PODESTÁ (2009): *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) (1998) Reporte publicado en el mes de septiembre.
- GMRTZ, Silvina (comp.) (2008a): *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.
- (2008b): Presentación del Proyecto Escuelas del Futuro (PEF). Universidad de San Andrés.
- GMRTZ, Silvina (2008c): "De la inclusión a la justicia educacional: la educación como un derecho" (seminario de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés).
- *El desafío de construir una buena escuela*. (Sin publicar).
- y María Eugenia de PODESTÁ (comps.) (2004): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- y María Eugenia de PODESTÁ (comps.) (2007): *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- JOHNSON D. W., y R. T. JOHNSON (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- MINTZBERG, Henry (1990): *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Página 12 (2005): "En educación, el cambio viene desde adentro" [en línea]. Disponible en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-50200-2005-04-25.html>> (entrevista a Isabel McGregor).
- REICH, Robert (1993): *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.
- ROMÁN Pérez, Martiniano (2007): "Refundación de la Escuela desde el aula en el marco de la sociedad del conocimiento" (conferencia dictada en el campus de la Universidad de San Andrés con la colaboración de Edelvives.).
- SAVATER, Fernando (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SENGE, Peter (1994): *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- STOLL, Louise y Dean FINK (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TEDESCO, Juan Carlos (2005): *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires: Granica.
- TENTI FANFANI, Emilio (comp.) (2008): *Nuevos Temas en la Agenda de la Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- THUROW, Lester (1992): *Head to Head: The Coming Economic Battle*. Nueva York: William Murrow and Company.
- TOFFLER, Alvin (1990): *Powershift*. Nueva York: Bantam Books.
- WAGNER, Tony (2008): *The Global Achievement Gap*. Nueva York: Basic Books.

Sitios web recomendados

- Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE): <<http://www.hmie.gov.uk>>.
- Partnership for 21st Century Skills: <<http://www.21stcenturyskills.org>>.

capítulo

Propuestas para el desarrollo integral de la supervisión

de la supervisión

Una función permanente

El supervisor debe ser una función permanente y no un cargo de honor. Su función es esencial para el desarrollo integral de la supervisión y debe ser reconocida como tal.

Bloque 1: El acompañamiento a la gestión del supervisor

Este bloque se centra en el acompañamiento a la gestión del supervisor, un aspecto fundamental para el desarrollo integral de la supervisión. El supervisor debe ser acompañado y apoyado en su gestión para que pueda cumplir con sus funciones de manera efectiva.

El acompañamiento a la gestión del supervisor implica un proceso continuo de apoyo y asesoramiento. Este proceso debe ser liderado por un profesional capacitado que pueda brindar el apoyo necesario al supervisor en su gestión.