

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR Y EL CAMBIO EDUCATIVO. UN MODELO DE SUPERVISIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN, DESARROLLO Y MEJORA DE LOS CENTROS

Enrique **Miranda Martín**

Inspector de Educación de Zaragoza

Correo electrónico: emiranda@aragob.es

Resumen

Actualmente, la supervisión escolar no puede concebirse sin relacionarla con el desarrollo y la mejora de los centros. Por esto, este tema pretende caracterizar un modelo de supervisión orientada específicamente a la consecución de esos objetivos. En la primera parte, se presentan las dificultades que tiene conseguir cambios y mejoras en educación y transformar las instituciones escolares. Así mismo, se señalan los principales factores que pueden contribuir a que los centros se desarrollen y sean capaces de generar y llevar a la práctica con éxito sus propias propuestas de mejora. En la segunda parte, tras exponer la naturaleza y presupuestos fundamentales de una supervisión escolar encaminada a lograr la mejora de los centros, se concreta el papel que debe desempeñar el supervisor para lograr ese objetivo, se señalan sus ámbitos de intervención prioritarios y se facilitan pautas concretas de actuación profesional.

1. EL CAMBIO Y LA MEJORA EN EDUCACIÓN

1.1. Reformas y centros escolares

Las reformas escolares y el cambio educativo han sido tratados mucho y desde aspectos muy diferentes por la historia de la educación en los últimos años. Hoy día parece haber un acuerdo muy generalizado sobre el fracaso de las reformas escolares puestas en marcha por las administraciones educativas y sobre la dificultad de conseguir que las instituciones escolares hagan suyos proyectos de innovación o mejora educativas. Se afirma que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha por todos los países en los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente lo que pasa realmente en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado. Una cosa es la legalidad y otra la realidad. Los centros escolares no se cambian por decreto.

El interés por las reformas educativas y el desencanto por sus resultados son fenómenos de alcance mundial. Hoy en día se ha convertido en algo habitual que los centros escolares de todos los países reciban numerosas reformas o innovaciones no deseadas y muchas veces mal coordinadas que proceden de la jerarquías administrativas o académicas y que plantean al profesorado nuevas demandas y exigencias profesionales. Los centros abordan su implementación “por obligación”, muchas veces *sin encontrarles sentido* lo que les produce incomodidad, inquietud y confusión. En la mayoría de los casos, las reacciones mas frecuentes son cerrarse ante ellas y acomodarse a las mínimas

exigencias burocráticas sin realizar ningún cambio significativo de concepción o de actitud.

Cuando las reformas e innovaciones, impuestas o iniciadas por los centros, se convierten en trámites burocráticos, el valor del cambio y de la mejora desaparece y todo se reduce a la (Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 2) cumplimentación de unos documentos lo que aumenta el trabajo del profesorado y genera desmotivación y descontento.

Los centros escolares son instituciones que, por naturaleza, tienden a la estabilidad y a los que la inercia de prácticas asentadas hace *resistentes al cambio*. Las normas organizativas se transforman en rutinas defensivas superprotectoras que dificultan la mejora y el desarrollo institucional. Los centros escolares –como organizaciones- están compuestos por un conjunto de patrones y rutinas que guían la conducta de sus miembros y ejercen una regulación invisible sobre sus acciones. Normalmente perviven los que han sido más exitosos, han dado mejores resultados o han aportado estabilidad y seguridad al trabajo de sus miembros. Por eso las propuestas de cambio, sobre todo las que vienen de fuera, suponen una amenaza para el status quo y habitualmente suelen ser acomodadas/absorbidas por los modos habituales de hacer característicos de la cultura escolar tradicional: individualismo del profesorado, fragmentación/balkanización de los centros, desmotivación, falta de apoyos mutuos entre los profesores, predominio de la coordinación formal sobre la pedagógica, dirección escolar gerencialista, centralización excesiva...

Todas estas condiciones previas no contribuyen ni favorecen el cambio educativo y la mejora en los centros sino que, bien al contrario, provocan su *cierre institucional* ante cualquier propuesta que intente transformar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

1.2. El cambio y la mejora en educación

Los esfuerzos e intentos por conseguir que los centros escolares funcionen mejor tienen ya una larga historia. A partir de los años sesenta se inició un importante movimiento que intentaba determinar cuáles son las estrategias de cambio más adecuadas para conseguir que los centros alcancen sus objetivos. En aquel momento, se planteaban estrategias que tenían su origen fuera de los centros, tenían pues una orientación de “arriba hacia abajo” y el foco del cambio se situaba en el currículo o en la organización formal de la escuela. Estas propuestas fracasaron porque estaban planificadas de forma demasiado teórica, no tenían en cuenta el contexto particular de cada centro ni su cultura escolar específica y estaban diseñadas para ser aplicadas en todos o en gran parte de los centros del sistema. Además, los profesores y centros no participaban en la elaboración, planificación y puesta en práctica de los cambios.

En la década de los ochenta surgió un nuevo modelo basado en las iniciativas de cambio generadas de “abajo hacia arriba”, es decir desde los propios centros. Esta nueva orientación postulaba que el cambio y la mejora en educación deben ser una consecuencia del conocimiento generado por los propios profesores a través de su práctica, a los que se otorga el papel fundamental en los procesos de cambio ya que se les consideraba *investigadores en la acción*, tal como los definió John Elliot. Hacía

hincapié, además, en la importancia del trabajo en equipo en los centros y en que los participantes en los procesos de cambio comprendan y encuentren su significado.

Posteriormente, se han desarrollado otros proyectos: Desarrollo institucional, Mejora de la Escuela-ISIP, Reestructuración escolar, Aprendizaje Organizativo..., cuyas aportaciones han enriquecido el conocimiento que tenemos hoy sobre el funcionamiento de los centros y sobre como promover su mejora.

Actualmente, las propuestas de cambio en los centros se conciben como procesos que se prolongan a lo largo del tiempo y que deben ser comprendidos, planificados, gestionados y evaluados de forma colectiva por los que participan en ellos. Se reconoce una (*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 3*) *dimensión institucional* de los procesos de cambio lo que obliga a que se desarrollen de forma organizada, tengan un carácter sistémico e institucionalizado y sean fruto de la comprensión y de las decisiones de toda la comunidad escolar. El cambio educativo sólo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa. Hoy es impensable una propuesta de cambio o innovación educativa que no esté planteada de forma que todos los implicados en ella la asuman, la signifiquen y la realicen. Cambiar en educación supone un *proceso de construcción social*, tanto si la iniciativa de cambio viene de fuera como si ha surgido dentro de la institución escolar, lo importante es que el centro la haga suya y que la integre en los mecanismos de su estructura. Los cambios promovidos a título individual por algún profesor han dado paso a propuestas de mejora asumidas por todo el centro y gestionadas por su dirección.

Michael Fullan (2002) ha sintetizado ocho lecciones básicas que surgen de este nuevo paradigma del cambio dinámico y que deben ser tenidas en cuenta por la supervisión escolar:

1. No se puede mandar lo que los centros tienen que hacer.
2. El cambio en educación supone un avance hacia algo que es parcialmente desconocido e implica incertidumbre y necesidad de aprender continuamente.
3. Los problemas son inevitables en los procesos de cambio y sólo a través de ellos es posible encontrar nuevas soluciones.
4. La previsión detallada de todo lo que va a implicar el cambio tiene el riesgo de no acertar en la previsión.
5. El individualismo y el colectivismo deben tener igual poder. La colegialidad y la aportación individual deben caminar juntas.
6. Ni la centralización ni la descentralización funcionan de forma independiente. El centro y los supervisores se necesitan mutuamente y deben mantener un continua negociación.
8. Los centros deben mantener conexión con su comunidad escolar y con su entorno.
9. Los responsables de las innovaciones educativas y de la mejora de los centros son todos los que están implicados en su funcionamiento, también los administradores y supervisores.

La idea de *mejora escolar* implica el cuestionamiento de lo existente y la producción de una transformación. Para lograrla, se exige un esfuerzo sostenido y sistemático dirigido a cambiar las condiciones del aprendizaje y las condiciones internas de los centros con el objetivo último de conseguir las metas educativas de forma más eficiente. La mejora sólo

se consigue como consecuencia de movilizar la energía interna de la comunidad educativa de modo que adquiera competencias y capacidades propias para desarrollarse. En consecuencia, mejorar un centro escolar supone un plan que debe ser elaborado y aplicado durante un cierto tiempo y que está orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el funcionamiento del centro.

Estas son las consideraciones esenciales a tener en cuenta en relación con los procesos de mejora de los centros:

- Los centros escolares son *unidades de cambio*. Los objetivos de mejora deben orientarse a todas sus dimensiones.
- El cambio tiene un *enfoque sistémico* puesto que se trata de un *proceso continuo*. Por tanto, debe ser planificado y sistemático, debe realizarse con tiempo suficiente y, al final, debe integrarse dentro del funcionamiento normal del centro (*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 4*)
- El cambio educativo, más que implementar propuestas externas, es un *proceso de aprendizaje* del centro.
- El foco del cambio son las *condiciones internas* y la *cultura* del centro. La mejora del centro se produce si se crean condiciones internas que favorezcan el cambio.
- Necesidad de *liderazgo* interno y externo que conjunte la visión y las acciones del centro.
- La *evaluación* de los procesos de cambio es imprescindible. Relevancia de la *autoevaluación* como base de la mejora continua y mecanismo de participación.
- Los procesos de cambio y mejora *no son una cuestión que afecte sólo a los centros escolares*. Estos deben ampliar sus relaciones con agentes e instituciones diversas: supervisores, administradores, asesores externos, corporaciones locales, asociaciones...
- Las *estrategias de aplicación son integradoras*. Las iniciativas “de arriba hacia abajo” proporcionan el marco general, los recursos y las posibilidades y las iniciativas “de abajo hacia arriba” favorecen la evaluación, la información sobre el contexto y la participación de la comunidad. Las estrategias más enriquecedoras son aquellas que son capaces de incorporar los cambios externos en la dinámica interna del centro.

Como conclusión, desde el conocimiento existente, Alvaro Marchesi y Elena Martín (1998), nos apuntan los siguientes criterios que hacen más probable el éxito de los programas de cambio y de las futuras reformas:

- *Tiempo*: Los cambios en educación deben hacerse conociendo el tiempo que realmente es necesario para su correcta aplicación e institucionalización. Las urgencias administrativas, políticas o personales conducen a cambios superficiales y poco duraderos o, en el peor de los casos, al fracaso y a la frustración.
- *Coordinación, integración e interconexión*: Los cambios no pueden concebirse de forma aislada, deben plantearse teniendo en cuenta el funcionamiento de los centros y desde un planteamiento global e integrador. El cambio futuro pasa por proyectos conjuntos en los que están implicados varios centros que pueden llegar a abarcar una zona/distrito educativo en cuyo desarrollo los supervisores tienen un papel fundamental.

- *Descentralización, pluralismo y contextualización*: Los cambios educativos, incluso los que son diseñados fuera de los centros, han de desarrollarse de forma descentralizada, permitiendo que las innovaciones se adapten a las características específicas del entorno social y cultural de cada centro y que éstos adopten soluciones plurales ante los problemas que encuentran.
- *Transformación de la cultura de los centros*: El cambio educativo para tener éxito exige un cambio de la cultura del centro. Por tanto, como se expone más adelante, es necesario conocer la cultura de los centros y las estrategias que permiten su transformación.
- *Apoyo sostenido*: Todos los cambios e innovaciones necesitan el apoyo de la administración educativa por lo que el papel de los supervisores tiene una gran importancia en el impulso y orientación de la mejora de los centros.
- *Compromiso y acuerdo*: Todos los sectores implicado en un proyecto de cambio o mejora deben establecer un compromiso que incluya sus objetivos, características y el tiempo y los recursos necesarios para desarrollarlo.
- *Organización y gestión*: Los cambios que tienen intención de perdurar deben estar orientados a impulsar y profundizar el desarrollo organizativo de los centros.
- *Desarrollo profesional de los profesores*: La mejor garantía de éxito de un cambio o mejora es que estén implicados en ellos todos los profesores.
- *Mejora del aprendizaje en el aula*: Los cambios en educación deben tener siempre como finalidad última la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- *Evaluación*: Los cambios y las reformas deben incorporar mecanismos de evaluación permanentes que permitan su modificación y autorregulación.
(*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 5*)

2. LOS CENTROS ESCOLARES, COMUNIDADES QUE APRENDEN, SE DESARROLLAN Y MEJORAN

El sistema educativo está inmerso en una sociedad en constante transformación que le presiona para que se adapte a las nuevas realidades y le plantea nuevas demandas a las que debe dar una respuesta adecuada. La institución escolar no puede estar alejada de lo que pasa a su alrededor ni debe ir a remolque de la sociedad, debe anticiparse siendo capaz de hacer un análisis prospectivo de necesidades futuras. Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, como ya se ha expuesto, la

capacidad de cambio de los centros escolares y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social. Las organizaciones que mejor se adaptan a un mundo cambiante son aquellas que son (1) *permeables*, sólo si se está abierto al aprendizaje y a la mejora y se evita la rutina institucional; (2) *flexibles*, capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas y (3) *creativas*, capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas. La mayoría de las instituciones escolares distan mucho de tener en este momento estas características.

Como ya se ha señalado, la últimas teorías del cambio y de la mejora plantean que los centros son *unidades de cambio* que pueden poner en marcha procesos de desarrollo institucional que los transformen en comunidades de aprendizaje que, partiendo de la reflexión colectiva sobre su propia experiencia y trabajo, sean capaces de establecer una base de mejora continua (Bolívar, 1999). El objetivo final es que los propios centros creen conocimiento, aprendan y se desarrollen. El centro escolar se convierte así en una instancia de aprendizaje.

Este planteamiento se fundamenta en la concepción de la institución escolar como un sistema social, abierto, complejo y “caótico” no sometible a la gestión racional y centralizada. El centro entendido como *unidad funcional de acción* que, de forma autónoma, planifica, actúa, evalúa y que encuentra en la estrategia de la actuación colegiada un mecanismo de aprendizaje y de mejora.

“Los centros escolares como organizaciones que institucionalizan procesos de autorrenovación, que apoyan el proceso de construcción de una visión común, diagnóstico, resolución de problemas, puesta en práctica y autoevaluación formativa” (Dalin y Rolff, 1993).

“Las organizaciones mejoran porque crean y nutren consenso sobre qué cosas vale la pena alcanzar y ponen en marcha los procesos internos mediante los cuales los individuos aprenden progresivamente a hacer lo necesario para alcanzar todo aquello que vale la pena” (Elmore, 2000). Un centro innovador es el que ha aprendido a aprender, el que practica un aprendizaje conjunto, en primer lugar en los diferentes grupos que lo configuran, y, en segundo lugar, entre todos los niveles, formando una comunidad profesional con unos valores y unas metas compartidas. El centro escolar, como señaló Sirotnik (1994), debe dejar de ser un espacio a colonizar por cualquier conocimiento o programa externo para pasar a confiar en su propia capacidad para decidir las mejoras que debe realizar y para llevarlas a cabo. Esta concepción, no sólo reclama a los profesores y centros la asunción de (*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002 6) nuevas tareas y cometidos, sino también y sobre todo, la asunción de unos determinados principios y valores desde los que realizarlas: colaboración, participación, compromiso institucional, negociación y consenso.

Características de las comunidades de aprendizaje y desarrollo (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1998)

1. Visión y misión de la escuela.

- Clara y accesible a la mayoría del personal.
- Compartida por la mayoría.
- Percibida como significativa.
- Presente en las tomas de decisiones.

2. Cultura escolar.

- Colaborativa.
- Creencias compartidas sobre la importancia del desarrollo profesional continuo.
- Normas de apoyo mutuo.
- Intercambios francos y sinceros entre colegas.
- Compartir de modo informal ideas y materiales.
- Respeto por las ideas de los demás.
- Apoyo en las decisiones arriesgadas.
- Estímulo para la discusión abierta de las dificultades.
- Celebración compartida de los éxitos.
- Los alumnos son valorados según sus necesidades.
- Compromiso con facilitarles la mejor atención educativa posible.

3. Estructura escolar:

- Distribución de la autoridad en la toma de decisiones a los órganos colegiados.
- Procesos de toma de decisiones abiertos e inclusivos.
- Decisiones por consenso.
- Organización del trabajo por equipos.
- Reuniones breves semanales de planificación.
- Sesiones frecuentes de resolución de problemas.
- Tiempos regulares para el desarrollo profesional y el trabajo en equipo.
- Libertad para experimentar nuevas estrategias en la propia aula.
- Departamentos interdisciplinarios.

4. Estrategias escolares:

- Empleo de una estrategia sistemática para establecer los objetivos del centro, implicando a profesores, alumnos y padres.
- Existencia de planes de desarrollo/mejora institucional y de planes de desarrollo individual.
- Establecimiento de un número restringido de prioridades de acción.
- Revisiones periódicas de las metas y prioridades de la escuela.
- Observación de las prácticas de aula de otros.
- Procesos determinados para implementar las iniciativas de programas específicos, incluyendo procesos para asegurar su seguimiento.

5. Política y recursos:

- Recursos suficientes que apoyen el desarrollo del centro.
- Utilizar a profesores del centro como recursos para el desarrollo profesional.
(*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 7*)
- Disponibilidad de una biblioteca profesional actualizada.
- Posibilidad de disponer de asesoramiento externo para implementar nuevas prácticas.
- Facilidades y compromiso con la mejora de la comunidad.

Muchas veces el desarrollo profesional promovido en los centros se centra sólo en los conocimientos y las habilidades de los profesores como miembros individuales. Esto no

es suficiente, debe existir también un desarrollo organizativo puesto que los recursos sociales o relacionales son clave en la mejora de los centros. Deben combinarse, pues, el desarrollo individual con el desarrollo de las diferentes comunidades profesionales que integran el centro.

Para que un centro se convierta en una institución que aprende, necesita estar articulado sobre unas características que hagan viable *la cultura de la reflexión*. Esas condiciones no aparecen de repente ni por generación espontánea y tienen que ver con condiciones estructurales, como la mayor o menor autonomía que tiene el centro, con la capacidad de organización de la misma institución y con las actitudes de los profesores. Por esto, como veremos más adelante, uno de los objetivos de la supervisión es conseguir reconstruir la cultura de los centros creando progresivamente las condiciones y el contexto más favorables para que se conviertan en comunidades de aprendizaje y desarrollo.

3. UN MODELO DE SUPERVISIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN, DESARROLLO Y MEJORA DE LOS CENTROS

3.1. Los supervisores ante el cambio y la mejora de los centros

Los supervisores e inspectores juegan un doble papel de *control* y de *asesoramiento/apoyo* a los centros escolares. Las investigaciones educativas realizadas sobre el papel desempeñado por ellos en las innovaciones educativas han constatado que resulta difícil combinar la función de control con la de asesoramiento y que raras veces se adoptan papeles genuinos de asesoramiento sino más bien de *defensores* o *mensajeros* de las reformas o innovaciones impulsadas por la administración. Este problema ha dado lugar a que en muchos países, se haya diversificado el ejercicio de la supervisión responsabilizando a profesionales diferentes de las funciones de control y de asesoramiento

. Paradójicamente, la mayoría de los supervisores/inspectores se ven a ellos mismos como *facilitadores* del cambio educativo y de la mejora de los centros.

Muchas veces los administradores, supervisores e inspectores manejan con frecuencia el *imperativo legal* del cambio planteándolo como una obligación de los profesores y los centros. A nuestro juicio, son ellos los que deben renovar sus ideas y sus prácticas profesionales en la mayoría de los casos aplicando los modelos y propuestas que han elaborado los técnicos y que la administración quiere implantar. No resulta difícil constatar que en el papel de los supervisores coexisten esa tendencia a delegar y desplazar hacia otros el imperativo de cambiar con su contraria, esto es, con un afán y una obsesión desmedidas por regular y ordenar lo que “los otros” han de hacer para innovar y mejorar y por pedirles cuentas de hasta qué punto y con qué fidelidad han llegado o no a hacerlo.

Con estos planteamientos resulta difícil que la supervisión escolar favorezca el cambio y la mejora puesto que, si por razón de nuestro status de poder y conocimiento, nos arrogamos la facultad de pensar y definir los contenidos y modos de innovación, estamos impidiendo que los centros y profesores desarrollen su propio conocimiento y poder en la definición de lo que consideran que es necesario innovar y mejorar en su contexto particular.

(Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 8)

A veces, se da la paradoja de que supervisores e inspectores tienen la responsabilidad de fomentar la implantación en los centros de una determinada innovación o reforma con la que no están de acuerdo o que no comprenden porque la propuesta no ha sido suficientemente desarrollada, porque no han tomado parte en su elaboración o porque no han recibido la orientación o formación adecuadas.

Barry MacDonald (1992) afirmaba que la retórica de las *reformas oficiales* reclama, por un lado, responsabilidades, tareas, actitudes e iniciativas innovadoras de los centros y profesores mientras que por otro no cesa en sus empeños de sobrerregular y marcar los contenidos y los modos de cambiar, tal vez debido a una profunda desconfianza y una minusvaloración de la capacidad de los centros para generar su propia mejora. Jürgen Habermas (1987) afirmaba que la sobrerregulación conduce a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad y el inmovilismo. Por eso, los procesos de supervisión centrados únicamente en el control del cumplimiento de las normas son poco eficaces, desprofesionalizadores y no conducen a la mejora de los centros. Una buena política de cambio no lo es tanto por la cantidad de normas y decretos que la regula cuanto por las condiciones que es capaz de crear para que la mejora surja, se desarrolle y se consolide en los contextos y prácticas educativas en las que ha de darse.

Por tanto, desde esta perspectiva el cambio educativo y la mejora no son responsabilidad sólo de los profesores innovadores sino también de los supervisores/inspectores que los facilitan e impulsan con su práctica profesional. La atribución de nuevas responsabilidades a los centros escolares obliga a que los sistemas de apoyo externo y los profesionales que los integran (asesores, formadores, supervisores, inspectores...) acomoden sus funciones a la nueva situación e inicien métodos de trabajo y prácticas profesionales novedosos. Los análisis realizados sobre los cambios que se han producido en los roles de los supervisores e inspectores norteamericanos durante el periodo de 1954 a 1974 concluyen señalando que el cambio principal ha sido el paso de un papel de portavoz educativo y director ejecutivo en un sistema relativamente homogéneo a otro en el que predomina la negociación y el tratamiento de conflictos entre diversos grupos e intereses.

A estas alturas todos declaramos, en el plano de los principios y teorías, que no estamos de acuerdo con las concepciones burocráticas y tecno-científicas en educación. Sin embargo, es mucho más discutible que los administradores, supervisores e inspectores hayan erradicado igualmente de su concepción profesional y de su práctica los supuestos, modos de hacer y valores propios de ese modelo teóricamente denostado. Pocos supervisores desarrollan un estilo de supervisión encaminada fundamentalmente a capacitar a los centros para analizar su contexto y partiendo de él generar "sus" propuestas de cambio o mejora.

3.2. Carácter y presupuestos de una supervisión escolar para la mejora de los centros

El objetivo final de la supervisión escolar es mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje y el funcionamiento de los centros. Ejercer una supervisión orientada a la consecución de la mejora supone priorizar el desarrollo de la función de asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado para conseguir crear en los centros escolares unas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de propuestas de innovación y cambio.

Este estilo de supervisión pretende que los centros escolares se vayan convirtiendo en *comunidades profesionales de aprendizaje interactivas y responsables*. Ya se ha *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 9*

expuesto que todos los centros tienen capacidad para mejorar por ellos mismos siempre que tengan las condiciones adecuadas. Por tanto, es responsabilidad de las instancias externas realizar las intervenciones y proveer los medios necesarios para que dichas condiciones se hagan realidad. No debe olvidarse que, si la supervisión escolar no contribuye de forma planificada a promover el desarrollo de los centros, está contribuyendo por defecto a su estancamiento.

“La labor de los responsables administrativos consiste fundamentalmente en ampliar las habilidades y el conocimiento de las personas que forman parte de la organización, creando una cultura común de expectativas acerca del uso de esas habilidades y conocimientos, uniendo todas las piezas de la organización en una relación productiva mutua y evaluando a los individuos por su contribución al resultado colectivo” (Elmore, 2000).

La primera tarea de los supervisores es reconocer y utilizar el poder que poseen para mejorar las cosas. Conseguir que un centro pase de su situación actual a convertirse en una comunidad profesional con capacidad de autodesarrollo es un proceso largo, en principio nunca termina, que experimenta varias fases: la escuela fragmentada, el centro como proyecto conjunto de visión y el centro educativo que aprende y se desarrolla.

Una supervisión que tenga como objetivo potenciar el desarrollo de los centros debe realizar las siguientes intervenciones prioritarias:

1) Configurar una cultura escolar favorecedora de la mejora

Como se ha indicado anteriormente, el requisito fundamental para que se produzca la mejora de los centros escolares es que tengan una cultura escolar que favorezca la mejora educativa y promueva la innovación. La cultura institucional de un centro es, a la vez, la mayor barrera para el cambio y el factor más importante para la mejora. Se considera uno de los principales factores de resistencia al cambio por la conformidad e inercia que genera en el grupo, en consecuencia, iniciar e institucionalizar cambios en los centros exige ir modificando su cultura dominante (clima organizativo, normas, creencias, significados y relaciones sociales).

Una cultura escolar “conservadora” hace frente a los problemas acudiendo a los modos establecidos mientras que la cultura de un centro “abierto al aprendizaje y al desarrollo” va más allá de lo que es ahora y es capaz de definir lo que querría llegar a ser.

Numerosos autores vienen insistiendo en los últimos años en que hay unas determinadas culturas escolares o *ecologías innovadoras* que facilitan el nacimiento y desarrollo de dinámicas y procesos de cambio y mejora de la educación y en las que los esfuerzos de innovación y de mejora tienen mayores probabilidades de éxito. Su rasgo fundamental es la *interacción social*. Son *culturas colaborativas* que estimulan, y enriquecen las referencias desde las que construir prácticas innovadoras por parte de los profesores: animan a la participación, al contraste de perspectivas, a la reflexión y a la planificación conjuntas; incrementan los niveles de interacción social de toda la comunidad educativa para paliar los efectos indeseables del excesivo individualismo y de la balcanización y apoyan la indagación y la experimentación de nuevos planteamientos pedagógicos.

Por eso, las actividades de supervisión deben propiciar la creación de esos contextos de relación cooperativa y de coordinación donde los distintos agentes educativos, internos y externos (supervisores e inspectores), funcionen como una comunidad profesional interactiva y comprometida, trabajando juntos y contribuyendo a la reconstrucción social y cultural del centro. Las actuaciones supervisoras deben ayudar a que progresivamente se vayan produciendo cambios tanto en la estructura como en la cultura de los centros que *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002 10 conduzcan finalmente a lograr un clima pedagógico y un desarrollo organizativo que hagan posible generar y llevar a la práctica planes de mejora de forma autónoma y continuada.

Michael Fullan (2002) señala las pautas que deben seguirse en estos procesos de *reculturización* de los centros:

- Escoger una zona, distrito o centro en el que el cambio tenga probabilidades de producirse porque tiene un contexto que lo favorece. De lo contrario, no puede esperarse que el cambio sea significativo y resulta necesario modificar primero el contexto actual.
- Una vez en el distrito o centro, desarrollar la capacidad de los administradores y de los directores para dirigir el cambio.
- Invertir en formación y desarrollo del profesorado.
- Centrar los contenidos de los proyectos de cambio en la docencia y en el aprendizaje y en la cultura de los centros.
- Supervisar el proceso de mejora. Establecer sistemas institucionalizados para evaluar y tratar los problemas que surjan en la implementación de los planes de mejora.
- Promover un sentimiento de identidad conjunta y compartida entre los centros participantes al servicio del desarrollo. Establecer interrelaciones entre los directores.
- Formar asociaciones externas con la comunidad, con las instituciones del entorno y con otras entidades para apoyar y difundir el trabajo de los centros.

2) Desarrollar un modelo de asesoramiento externo colaborativo

El asesoramiento que el supervisor proporciona a los centros y al profesorado debe entenderse fundamentalmente como una función educativa, formativa y de capacitación; como un proceso relacional en el que trabaja en colaboración con ellos y con otros agentes educativos utilizando el conocimiento disponible para la resolución de problemas

institucionales que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora. Esta concepción sitúa el asesoramiento externo en un contexto de dinamización, implicación, participación y colegialidad .

Asesorar se convierte en un proceso de mediación dialéctica que contribuye a hacer reflexiva e investigadora la práctica educativa, un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre el conocimiento disponible sobre educación y los contextos y problemas concretos de los centros y de los profesores que son quienes tienen el papel fundamental en la modelación de la práctica educativa y en la construcción de conocimiento desde ella.

“El asesoramiento de colaboración es un proceso interactivo que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento generar soluciones creativas para la resolución de problemas definidos mutuamente” (West e Idol, 1987)

Desde estos presupuestos teóricos se plantea cierta concordancia entre la supervisión escolar y el asesoramiento. Se trata de una concepción y una práctica de la supervisión escolar guiadas por la máxima –que describen Domingo y otros (2001) refiriéndose al asesoramiento– de “*trabajar con*” en vez de “*intervenir sobre*”, que potencian la profesionalidad, la autonomía y la autorregulación de los centros en vez de cultivar la dependencia y que crean procesos y condiciones de apropiación y compromiso interno en lugar de propiciar la dirección desde el exterior. Así, el supervisor se convierte en (*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 11*) “un profesional que influye sobre decisiones innovadoras en una dirección considerada deseable por parte de la institución escolar... a la que sirve. Un agente que ofrece su intervención externa definida como: a) ayuda al centro para recoger y comprender información válida sobre su situación y problemas; b) ayuda a desarrollar un sistema propio de opciones de resolución; c) ayuda a desarrollar un compromiso interno con la realización de procesos que permiten hallar soluciones adecuadas”(Louis, 1981).

Se pueden identificar seis funciones principales del asesoramiento externo:

- Crear relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y expectativas.
- Diagnosticar la situación de la organización.
- Iniciar procesos de desarrollo centrados en la resolución de problemas.
- Facilitar el trabajo y los procesos de grupo.
- Favorecer la utilización de recursos.
- Crear en el centro capacidades, confianza y compromiso para la continuación de procesos de mejora.

El ejercicio del asesoramiento externo es, pues, un proceso que integra una pluralidad de funciones susceptibles de ser situadas en un continuo que va desde una mayor a una menor directividad. La práctica de este modelo de asesoramiento exige al supervisor tres conjuntos de habilidades esenciales:

- destrezas técnicas: conocimientos sobre el contenido del problema.
- recursos interpersonales : saber escuchar, ayudar, disentir de forma razonada, establecer y mantener relaciones.

- técnicas de asesoramiento: entrada, contratación, identificación de problemas, crítica positiva ...

3) Ejercer un liderazgo democrático y comunitario

El liderazgo debe ser concebido como una función que puede ser desempeñada por diferentes personas que, con una función de servicio a los demás, deciden trabajar para que los centros escolares alcancen más altos niveles de satisfacción y de desarrollo.

Los estudios realizados sobre los supervisores “influyentes” señalan tres posibles formas de liderazgo: el **liderazgo educativo**, énfasis en la pedagogía y en el aprendizaje; el **liderazgo político**, asegura los recursos y el consenso y el **liderazgo directivo** que genera estructuras de participación, planificación, supervisión y apoyo. Los supervisores deben ser maestros en los tres ámbitos (Sergiovanni y Starrat, 1983), construyendo y desarrollando la capacidad de los directores, de los responsables docentes, de los miembros del consejo escolar y de las comunidades educativas.

Este liderazgo debe ejercerse de forma que incida positivamente en los supervisados, abandonando postulados *coercitivos* y *ejemplificadores* y poniendo en práctica, según lo requiera cada situación, un estilo *afiliativo* que crea armonía y vínculos emocionales, *democrático* que ayuda a forjar consenso mediante la participación o *directivo* que moviliza a las personas en la dirección marcada con objeto de obtener los mejores resultados.

4) Estimular y apoyar los programas y planes de innovación o mejora

(*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002 12)

Numerosos estudios demuestran que el cambio educativo en los centros raramente se inicia sin un mediador y que los supervisores juegan un papel significativo en el inicio de los proyectos de cambio tanto en los que son externos a los centros como en los internos. El supervisor tiene la responsabilidad formal de estimular y apoyar el cambio por lo que se puede afirmar que debe jugar el papel de *agente de cambio*.

También se ha comprobado que en la implementación de un proyecto de mejora en un centro escolar son factores clave:

- La iniciativa legislativa porque marca la pauta, aporta autoridad y aporta recursos.
- El profesorado y los centros no se toman en serio las propuestas de cambio de la administración a menos que ésta demuestre con hechos, además de con palabras, que sí lo son.
- La dirección juega un papel fundamental en la implementación y continuidad de los proyectos.
- El apoyo de la administración educativa es imprescindible para obtener éxito a largo plazo.
- Utilizar sistemas de evaluación externa que tengan consecuencias reales para los adultos de los centros.

La mayoría de los programas de cambio que no han tenido continuidad o institucionalización en los centros que los implantaron fue por falta de interés o de

compromiso del centro o de la administración, por la incapacidad para mantener su financiación o por la falta de fondos para el asesoramiento continuado del profesorado implicado.

Es frecuente que el equipo directivo y la comunidad escolar de un centro se comprometan en la planificación y desarrollo de iniciativas para mejorar su funcionamiento global o sólo de un aspecto parcial. Esta decisión puede ser tomada por las “presiones” externas del supervisor o puede surgir como una decisión interna fruto del compromiso de miembros del centro. Estos *planes de desarrollo o de mejora* parten de la evaluación inicial de la situación del centro para determinar los aspectos que van a ser objeto de la mejora. En su elaboración y desarrollo se identifican cinco fases que pueden representarse como una espiral:

El éxito de estos planes depende, en gran medida, de que los supervisores que los atienden estimulen su elaboración y coordinen y sostengan su desarrollo. La mejora y el cambio hay que “cultivarlos” construyendo relaciones a la vez que se impulsan los planes de los centros

“... siendo protagonistas activos de ellos, poniendo sobre la mesa sus inquietudes, dando voz a las demandas, haciendo preguntas, ofreciendo ánimo, haciendo sugerencias e insistiendo para que el cambio se haga realidad” (Johnson, 1996).

5) Capacitar a los directores escolares para la gestión del cambio

La práctica totalidad de los estudios realizados sobre eficacia escolar muestran que tanto el liderazgo primario (supervisor) como el secundario son factores clave en mejora de los centros. En consecuencia, el primer ámbito de intervención de la supervisión escolar es el asesoramiento orientado a la dirección escolar. No debe olvidarse que todos los centros que progresan y mejoran tienen al frente a un director capacitado para dirigir la mejora y el cambio. Los supervisores que han logrado cambios y mejoras efectivos y sostenidos en los centros que atienden han prestado especial atención a orientar el trabajo de los responsables escolares mediante mecanismos de actuación concretos y han trabajado previamente en capacitar a los directores para gestionar los cambios y para aprender sobre el aprendizaje con objeto de que ellos promuevan esas mismas capacidades entre los profesores y la comunidad educativa de su centro.

“La dirección trabajaba de forma conjunta con un grupo de apoyo compuesto por padres, maestros y miembros de la comunidad para impulsar iniciativas. Fundamentalmente dirigían sus esfuerzos en dos grandes direcciones: en primer lugar, llegar a los padres y a la comunidad para reforzar vínculos entre los profesionales que trabajaban en la escuela y los clientes a los que servían y, en segundo lugar, trabajar para desarrollar las capacidades profesionales de los maestros, promover la creación de una comunidad profesional coherente y dirigir recursos a la mejora de la calidad de la docencia” (Bryk, 1998).

La labor de estos directores se caracteriza por facilitar una orientación abierta e incluyente, por tener como eje de su trabajo la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje de sus centros, por desarrollar una gestión eficaz y por utilizar hábilmente una combinación de presión y apoyo para impulsar planes de mejora escolar.

Los supervisores en sus visitas a los centros deben poner a disposición de sus directores informaciones y datos específicos relativos al funcionamiento y la actuación del centro o a los resultados que obtiene cuyo análisis y discusión pueden dar lugar a establecer expectativas de mejora. También deben debatirse los problemas o necesidades que el centro plantea y las iniciativas o propuestas de mejora que surgen del propio centro. Las discusiones deben orientarse a la búsqueda de consenso más que a la imposición de los criterios del supervisor. Posteriormente, debe supervisarse con qué éxito ha utilizado el centro las informaciones y datos facilitados y si su análisis ha dado lugar a alguna propuesta de mejora.

3.3. Diez propuestas de actuación para promover la mejora de un centro escolar

En este apartado hemos visto las características de una supervisión encaminada al desarrollo y la mejora de los centros que pueden resumirse en el desarrollo de estos tres objetivos esenciales:

- *Establecer políticas que promuevan la descentralización.* Es necesario fijar políticas, objetivos y procedimientos que apoyen el desarrollo escolar en el contexto de las expectativas del sistema.
- *Impulsar la capacitación de los centros escolares.* Es preciso lograr avances significativos en el conocimiento, las habilidades y la actitud de los profesionales y en su capacidad para trabajar conjuntamente hacia una práctica escolar más coherente y para involucrar en las mejoras a la comunidad escolar y local.
- *Fomentar el compromiso con sistemas de responsabilidad rigurosos y formativos.*

Deben establecerse sistema de evaluación interna y externa rigurosos que siga el progreso de los esfuerzos de mejora escolar y que puedan intervenir en situaciones de dificultad o fracaso. Es fundamental que la evaluación externa se haga de forma que amplíe, y no socave, la capacitación de las comunidades escolares.

Para finalizar el tema, concretaremos esos objetivos en *diez pautas de actuación* a seguir por los supervisores:

- Contribuir a que los centros *construyan su "visión" de futuro* y apoyar la creación de un conjunto claro de expectativas, normas, valores y creencias compartidas.

Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002 14

Cuestionar las prácticas vigentes, determinar déficits, necesidades o problemas que puedan ser objeto de la mejora.

- Comprometer a toda la comunidad escolar con los planes de mejora y luego *descentralizar*, confiar en su capacidad para desarrollarlos. Demostrar con hechos evidentes *el compromiso externo* con las propuestas de mejora..
- Contribuir al *afianzamiento de redes de interacción* que faciliten el intercambio de conocimientos especializados partiendo de las redes emergentes que existen en las organizaciones educativas. Investigación en acción.

- Garantizar que en la organización de los centros hay *espacios y tiempos que hagan posible la acción colegiada, las dinámicas de análisis, reflexión compartida y valoración crítica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y el trabajo cooperativo*. Promover la cooperación entre los profesores y apoyarlos en el trabajo conjunto en torno a objetivos comunes. Normalmente hay poco tiempo para la planificación, mucho dedicado a la acción y muy poco a la reflexión sobre la acción.
- Potenciar la *democratización del funcionamiento de las estructuras escolares*. Favorecer modelos de organización que incrementen la participación en la toma de decisiones y que potencien el consenso. Ayudar a que en los procesos colectivos se reorienten las discrepancias y disidencias intentando incorporar a los que disienten, no descalificarlos.
- Potenciar la *autoevaluación institucional* para que los participantes en los proyectos de mejora tengan un conocimiento valorativo de lo que sucede en su centro e información sobre el desarrollo de las propuestas de mejora con objeto de reconducirlas, si es necesario, o de solventar los problemas que surjan.
- Promover la *evaluación externa formativa y contextualizada* de los proyectos de mejora. Supervisar su desarrollo in situ, estar presentes en los centros.
- Proporcionar a los centros *redes externas de recursos* para que los proyectos de mejora puedan ser llevados a cabo. No hay que olvidar que la mejora de la docencia requiere recursos adicionales.
- Garantizar *asesoramiento continuado a los equipos directivos y formación en el centro al profesorado* orientada a su desarrollo profesional en aquellos contenidos relacionados con los proyectos de mejora.
- Poner en marcha *redes de intercambio entre centros* que les proporcionen apoyo mutuo y que sirvan para difundir los programas de mejora eficaces.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bryk, A. (1998). Chicago school reform: Linkages between local control, educational supports and student achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Dalin, P. y Rolff, H.G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Domingo, J. (coord.) (2001) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute. <http://www.shankerinstitute.org>
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002

- Glickman, C. D. (1985): *Supervision of Instruction*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y Racionalización social (I)*, Madrid: Taurus.
- Johnson, S.M. (1996): *Leading to change. The challenge of the new superintendency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzy, D. y Steinbach, R. (1998). Leadership and other condition which foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K.S. Louis (Eds.). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Louis, K.S. (1981). External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action; en Lehming, R. y Kane, M. (eds). *Improving schools. Using what we know*. Beberly Hills. Sage.
- MacDonald, B. (1992). Mejora de los centros escolares, eficacia escolar y evaluación. *Actas del Meeting Anual del Forum de Directores y Administradores Escolares de la CEE*. Madrid
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, M. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- Santos, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sergiovanni, T. J. y Starrat, R. J. (1983): *Supervisión: Human perspectives*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.
- Siroknit, K.A. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*. 304, 7-30.
- West, J.F. e Idol, L. (1987). School consultation (Part I). an interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 388–408