

La supervisió educativa: del malestar a la paraula

Mario Izcovich

Psicòleg, psicoanalista i formador

Membre de l' Associació Mundial de Psicoanàlisi

Cofundador de l'Institut de la Infància de Barcelona

Rebut: 15.08.25 Acceptat: 06.09.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504989>

Resum

La supervisió educativa: del malestar a la paraula

L'escola viu des de sempre una tensió estructural entre l'universal (lleis i normes) i el singular (cada alumne, docent i família). En aquest marc, la supervisió externa es proposa com un dispositiu que obre espais de reflexió per abordar el malestar institucional.

L'article diferencia la supervisió entesa com a pràctica d'escolta i acompanyament, enfront del control normatiu. Es planteja la necessitat de concebre l'escola com una comunitat viva, els efectes de la qual assoleixen tots els seus membres, de forma conscient i inconscient.

El símptoma institucional es manifesta en repeticions, conflictes, excés de burocràcia o paràlisi, i requereix ser interpretat i treballat, abans que reprimat o ocultat.

La supervisió no aporta receptes, sinó preguntes i orientacions que permeten construir saber des de dins de la institució.

Des d'un lloc de "no saber", el supervisor acompanya processos sense imposar solucions, afavorint l'elaboració individual (directors o orientadors) i/o col·lectiva (equips directius).

En definitiva, la supervisió educativa es planteja com una eina ètica i transformadora que dignifica la tasca docent i enforteix l'escola com a comunitat d'aprenentatge.

Paraules clau: Supervisió educativa, malestar institucional, pedagogia institucional, singularitat, comunitat escolar, símptoma, escolta activa.

Abstract

Educational Supervision: From malaise to word

Schools have always been characterized by a structural tension between the universal (laws and regulations) and the singular (each student, teacher, and family). Within this framework, external supervision is proposed as a tool that opens reflective spaces to address institutional malaise.

The article distinguishes supervision as a practice of listening and support, in contrast to normative control. It advocates conceiving the school as a living community, whose effects extend to all its members, both consciously and unconsciously.

Institutional symptoms are expressed through repetition, conflict, excessive bureaucracy, or paralysis, and must be interpreted rather than repressed.

Supervision does not provide ready-made solutions but instead generates questions and guidance that foster the construction of knowledge from within the institution.

From a position of “not-knowing,” the supervisor accompanies processes without imposing solutions, supporting elaboration at the individual level (principals or counsellors) and/or collective level (like management teams). Ultimately, educational supervision is presented as an ethical and transformative tool that dignifies teaching and strengthens the school as a learning community.

Keywords: Educational supervision, institutional malaise, institutional pedagogy, singularity, community, symptom, active listening.

Introducció

En l'àmbit de les organitzacions, hi ha múltiples termes per designar l'ajuda externa: *assessorament, consultoria, anàlisi institucional, mentoria o fins i tot en un sentit més clínic supervisió i superaudició* (Lacan, 2016)

Si bé cada concepte al·ludeix a pràctiques diferents -donar informació, escoltar, intervenir en l'organització- no existeix un consens terminològic. Tot depèn de l'orientació teòrica del consultor.

No és el mateix donar pautes concretes, que escoltar de forma activa i ajudar a qui consulta a que teixi el seu propi camí. Tota aquesta varietat de possibles intervencions, sense cap mena de dubte, té conseqüències en qui consulta o en l'equip que rep l'ajut.

La intervenció, independentment de com s'anomeni, pot impactar tant en el saber de l'organització com en les relacions i les dinàmiques internes.

En el cas de l'escola, serà eficaç aquella que s'atreveixi a navegar per un dilema fonamental: la tensió entre el *per-a-tots* -el sistema, els ideals de cada època, les normes, la burocràcia- i el singular -cada infant, cada educador, cada família-. Dilema que acompanya l'escola moderna des de la seva creació, però que en aquesta època amb les polítiques d'inclusió s'ha fet més palès. Reconèixer que es tracta d'una tensió estructural i, alhora, generadora de malestar és un pas imprescindible.

L'escola és una comunitat en la qual conviuen educadors i directius, nens i nenes, famílies i, de vegades, altres agents. Una organització prou complexa com per necessitar, en moltes ocasions, suport extern.

En aquest treball proposaré parlar de la supervisió educativa, una pràctica que sigui útil per als educadors pensant aquesta tasca a partir de l'encreuament entre la psicoanàlisi i el seu llarg recorregut i conceptualització de la supervisió clínica- i el seu ús en l'àmbit de la pedagogia a partir de la influència de Francesc Tosquelles.

Per a la legislació supervisar és controlar

El terme *supervisió educativa*, aplicat en el context escolar, es reconeix com una funció central en la tasca dels inspectors. La seva mera existència denota que és una necessitat, però, tal com està plantejada, genera confusió.

A l'article 148 de la Llei d'educació (Llei Orgànica 3/2020, Lomloe) s'estableix de forma clara la funció dels inspectors:

La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

És a dir, la seva funció passa per fer complir les normatives i garantir els deures i drets.

Així mateix, l'article 151 precisa que correspon a l'inspector supervisar, avaluar i controlar el funcionament dels centres educatius, vetllar pel compliment normatiu, i proporcionar assessorament i orientació en diversos àmbits.

Marrodán Gironés (2022) l'interpreta i el matisa:

En nuestro país las leyes y el ámbito académico distinguen a la supervisión educativa como la función principal de la inspección; a pesar de que este término es reciente, en diferentes momentos históricos siempre ha prevalecido, con mayor o menor intensidad y eficacia, la existencia de un grupo de funcionarios que comprobaban si se estaban cumpliendo las normas y el buen funcionamiento de las escuelas; y, al mismo tiempo, ayudaban al profesorado a perfeccionar su quehacer educativo y su desarrollo profesional. En una palabra, esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, oficio y servicio que define muy bien lo que hace un inspector en referencia a los centros de los que se encarga: controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hacen de la Inspección un oficio cualitativo y genuino.

És possible que una sola persona exerceixi totes aquestes funcions? Evidentment, resulta molt problemàtic i això depèn en gran mesura de qui assumeixi aquestes responsabilitats. Tot i que l'inspector educatiu pot comptar amb la formació requerida i les qualitats personals necessàries per supervisar, el seu rol essencial consisteix a assegurar que totes les exigències normatives i administratives en un centre escolar es compleixin. Per tant, la naturalesa burocràtica d'aquesta funció resulta cabdal i limita, en molts casos, la capacitat d'exercir altres rols.

Tot i que la capacitat de supervisar des d'una posició jeràrquica superior formalment existeix, aquesta dinàmica tendeix a generar tensió amb els qui són supervisats. Quan el control predomina -és el cas, s'estableixen relacions de vigilància que dificulten l'obertura davant els problemes interns del centre. En aquestes circumstàncies, la supervisió difícilment pot funcionar com hauria, és a dir com una veritable eina perquè l'escola funcioni millor.

La supervisió i el lloc del tercer

Proposo que perquè una supervisió funcioni de manera correcta el rol no sigui exercit per qui alhora controla l'organització, que en el fons representa el lloc de l'autoritat, sinó per algú tercer, extern, que no està implicat en el dia a dia ni en qüestions burocràtiques de l'organització.

En el món educatiu, la tradició de recórrer a aquesta ajuda externa és encara escassa. Només en els últims anys ha començat a estendre's en determinats àmbits: escoles d'educació especial (algunes ja porten anys), on la perspectiva "psi" té més pes; dispositius de suport escolar; i alguns centres privats o concertats. En certs casos, dispositius com els CRETDIC o, en ocasions, els EAP funcionen com a espais de supervisió per als centres.

Hi ha tres factors, que anirem desenvolupant al llarg d'aquest article, que frenen un major desenvolupament d'aquesta pràctica tan necessària: la inèrcia del propi sistema, la relació amb el saber i la falta d'autonomia dels centres (i la seva burocràcia).

Als centres, amb un funcionament que sol ser molt jeràrquic, hi ha poques oportunitats de reflexió sobre la tasca i la institució. D'altra banda, els qui participen dels claustres, no intervenen gaire en les decisions i en l'orientació del centre. Se'ls sol col·locar en un rol més aviat d'operadors, encarregats d'implementar les polítiques i les directrius, però sense participació activa en la construcció de les propostes o en la reflexió sobre elles. Això limita la seva capacitat d'influir i d'aportar des de la seva experiència i coneixement en la transformació del procés educatiu.

Qualsevol canvi estructural en una escola és veritablement difícil. Solen sorgir tensions oposades, que les podem definir com a resistències. Escoltem: "les coses sempre han estat així, no es pot canviar". O sorgeix la impotència, i per tant es descarrega la impossibilitat dels canvis en els altres: l'administració, les famílies, els alumnes.

Malgrat tot, els centres compten amb cert marge d'autonomia. El primer pas per a una intervenció genuïna —i per sortir de situacions d'estancament— és reconèixer que “alguna cosa no funciona” i que cal un suport extern, no només per a casos individuals, sinó per a qüestions recurrents en la gestió i el treball institucional.

Una mica d'història

Quan era molt jove, vaig treballar a Buenos Aires durant diversos anys en l'àmbit de l'educació no formal i més tard, un cop acabada la carrera, com a psicòleg en una escola. En tots dos contextos, participàvem en espais que denominàvem “supervisió”, els quals resultaven fonamentals per abordar situacions conflictives i reflexionar sobre els desafiaments de la pràctica professional. No només permetien analitzar casos complexos, sinó també aprofundir en l'entesa del nostre rol i en l'orientació del nostre treball. Aquesta pràctica fomentava una direcció comuna entre els professionals, facilitant una integració enriquidora entre la psicologia, orientada per la psicoanàlisi, i l'educació.

Aquestes experiències estaven molt influenciades per la pràctica de Francesc Tosquelles i la seva pedagogia institucional.

L'experiència d'aquest psiquiatre català exiliat a França va quedar en un gran oblit a causa de la dictadura. Va despertar cert interès en els anys '70 i la seva obra en l'actualitat lentament s'està recuperant.

Va ser un referent en el camp de la salut mental i també de l'educació. Les seves propostes continuen sent molt actuals i ofereixen una mirada innovadora sobre com entendre i acompanyar els processos humans.

La seva pràctica va donar compte de les teories de Freud i Lacan -es va psicoanalitzar a Barcelona amb un deixeble de Sandor Ferenczi-, en aquests temps s'anomenava a Barcelona “la petita Viena”, per la gran presència de psicoanalistes (Llovet, 2022) En l'àmbit de l'educació es va interessar per les idees de Freinet i la seva pedagogia.

Francesc Tosquelles va ser qui va desenvolupar la idea de la *pedagogia institucional*; una proposta que aplicava els fonaments de la psicoteràpia institucional a l'àmbit educatiu, transformant l'estructura, les relacions i la cultura de la institució per promoure espais d'aprenentatge participatius i humans.

De manera que pensava l'escola com una organització que tenia efectes en l'alumnat. I promovia una escola menys jeràrquica, en la qual tots els membres de la comunitat tenien alguna cosa a dir.

A través de pràctiques com assemblees, es buscava que l'alumnat tingués un rol actiu en la gestió de l'aula i del centre. S'apuntava al singular, però també reconeixent quelcom obvi i és que la institució impacta en els qui la conformen.

Pensar la supervisió tenint en compte aspectes de l'organització, permet pensar a l'escola des d'una altra perspectiva i ens reenvia a la tensió del *per-a-tots* versus el singular.

Evidentment, l'aprenentatge és singular, infant per infant. Però les idees de Tosquelles ens serveixen per entendre que a la institució-escola passen moltes altres coses que afecten els infants, com la disciplina, la transmissió de valors, el pas del àmbit familiar al social, etc. En definitiva, a l'escola, es desplega la subjectivitat de tots els qui hi participen. També la dels educadors. I cal pensar com opera això.

Aquesta orientació ens serveix entre altres coses per pensar que quan, per exemple, estem davant d'una situació conflictiva amb algun infant, és útil mirar quins indicis tenim de l'escola com a organització. Moltes vegades el que passa és efecte o està entrellaçat amb qüestions més profundes que passen en un centre.

Des d'aquesta perspectiva, l'escola no és l'escola real, sinó la idea que en té el supervisat. Això és clau. No es tracta d'objectivar la institució, cosa que és veritablement impossible.

La idea o la representació de la mateixa, suposa allò del que el supervisat posa en joc també. Com se situa en relació als diferents actors de la mateixa?. Quins són els nusos que cal deslligar? No es pot pensar una supervisió sense la implicació subjectiva de qui busca l'ajut.

Tractar el símptoma

Què significa tractar el símptoma? Pensem en la metàfora d'algú que s'acostuma a caminar amb una pedra a la sabata. La persona es queixa del dolor que li produeix, però no fa res per treure-se-la, s'hi acostuma. Així funcionem els éssers humans. La pedra seria el símptoma institucional.

Hi ha professionals i equips que s'instal·len en un cert bucle i s'autojustifiquen per no sortir-ne. Això, però, provoca patiment en alguns o molts dels seus membres.

En el fons podem dir que un símptoma s'instal·la en la institució i no necessàriament es converteix en un problema a resoldre.

Es caracteritza per una repetició crònica. No està en relació amb una sola persona, sinó que opera de forma inconscient travessant l' escola, la seva forma de funcionar, la seva manera d'enfrontar-se als conflictes, la manera de tractar qüestions relatives a l'alumnat, a les famílies i fins i tot al propi claustre. Paradoxalment és una resposta que estabilitza davant les tensions de la tasca, encara que això mateix generi patiment.

No obstant això, de vegades es trenca aquesta homeòstasi apuntalada pel símptoma. Sol ocórrer quan passa alguna cosa amb algun infant o amb alguna família. I allà es desencadena el problema que es pot manifestar de moltes maneres.

Al llarg d'anys de col·laborar amb diverses institucions educatives, he constatat que el que és fonamental en qualsevol intervenció és donar lloc al tractament del malestar.

El malestar és sempre present en qualsevol organització on es juguen les relacions humanes, en les quals els malentesos en formen part, pel sol fet que la conformen éssers parlants.

El treball de supervisió apuntaria, llavors, a les causes, a reconèixer allò que resulta disfuncional i que es repeteix.

A les escoles, el nivell de baixes per motius de salut és enorme i en moltíssims casos està en relació amb el que passa a la institució. També quan hi ha conflictes reiterats entre docents, paràlisi en la presa de decisions, saturació de tasques sense reflexió, repetició dels mateixos problemes sense solució real, etc. En moltes institucions escolars, el símptoma també es presenta com a excés d'activitat: reunions interminables, acumulació de protocols, projectes que s'inicien i no es completen, canvis constants de rumb. O es manifesta en l'alumnat: baix rendiment general, situacions violentes que es repeteixen, expulsions freqüents.

Tot això genera un intens malestar. Davant d'això, què fer?

El sistema estructuralment està travessat per la burocràcia, normatives, una disciplina determinada, inclòs un tipus d'arquitectura. I tot convergeix que a l'escola es fa molt, però es pensa poc sobre com es treballa.

La urgència substitueix la reflexió. Aquest tipus de funcionament no permet processar el que passa i moltes vegades impedeix veure el que es repeteix. Aquestes manifestacions no són casuais ni puntuals: són respostes que la institució produeix davant d'allò que no pot elaborar.

El símptoma, pensat així, és una creació col·lectiva. No pertany a una sola persona, sinó que està sostingut —tot i que inconscientment— pel conjunt. Per això, quan un equip directiu diu "no sabem per què això ens passa sempre" o "sempre ens trobem amb el mateix", el que emergeix és una manera simptomàtica de funcionament. És una forma de lidiar amb l'impossible, de sostenir un equilibri precari davant allò que desborda.

Una intervenció institucional, per tant, ha de tenir com a objectiu que es pugui llegir el símptoma no com un error o un dèficit, sinó com una cosa que li passa a la institució.

S'ha d'escoltar què està dient aquesta repetició, quina funció compleix, a què intenta respondre, per què les coses no es poden fer d'una altra manera. El símptoma pot ser, paradoxalment, una porta d'entrada al canvi, si s'aconsegueix situar-lo com allò que interpel·la tothom.

En definitiva, no es tracta de resoldre el símptoma ràpidament, sinó de fer-li lloc, d'obrir un espai perquè alguna cosa del no dit pugui començar a dir-se. Això requereix que els qui participen d'una situació simptomàtica es preguntin de quina manera ho fan, que podrien fer d'una altra manera, quins beneficis obtenen si continuen funcionant igual. Només així és possible imaginar noves formes d'habitar l'escola, més sostenibles, més conscients i en molts casos que comportin menys patiment.

La meua hipòtesi és que no es cuida prou els educadors (Izcovich, 2025): l'escola, com ja assenyalem, privilegia el fer donant un lloc insuficient al tractament del malestar. No es generen espais per reflexionar. I molts educadors se situen en la queixa: no hi ha temps, falta de recursos econòmics i de personal, critica la legislació, critica els alumnes i les seves famílies. Evidentment molt d'això és cert, però no ho és tot. Hi ha centres que funcionen molt bé sota els mateixos paràmetres.

Tampoc quan es creen espais per a la reflexió es tracta de fer catarsi – molt propi de la psicologia de les emocions-, és a dir una descàrrega del malestar propi o col·lectiu. Això pot ajudar puntualment, però a curt termini, ja que no es canvia res. Cal, en canvi, algun tipus d'elaboració. Es tracta de llegir què passa, com si fos un text i fer alguna cosa amb això.

Descompletar el Discurs Universitari

El terme *assessorament*, molt utilitzat en educació, suposa que hi ha algú que sap més -per experiència, per exemple, o per funció, en el cas dels inspectors- i que donarà consells a qui ho demani, recolzats per un saber. Això és funcional en la petició d'eines, de solucions específiques.

Tanmateix, el saber que cadascú porta, de l'assessor i de l'assessorat acaba taponant una veritable feina. És un saber suposadament compartit que no es posa en qüestió.

Proposo, doncs, limitar l'ús del concepte assessorament a quan es tracta d'una cosa curricular, com per exemple la posada en pràctica d'algun programa, o alguna millora que apunti als continguts que s'imparteixen al centre.

Aquest model encaixa molt bé amb la lògica de l'educació. És part del que el psicoanalista francès Jacques Lacan va denominar el *Discurs Universitari*, en el qual predomina un saber totalitzador, inqüestionable, que no es debat. És el que està a la base del sistema escolar i universitari, la seva dinàmica interna.

Des d'una altra perspectiva, el pedagog Paulo Freire va coincidir amb aquesta crítica mitjançant el que va anomenar: *l'educació bancària*. La crítica de Freire apuntava que l'educador diposita sabers en educands passius, en qui no es fomenta una visió crítica.

Freire, en el seu ideal d'educador, tenia l'expectativa que les coses podien ser d'una altra manera. En canvi, Lacan ens mostra que es tracta d'una cosa estructural, de la qual l'escola no pot escapar per sistema. Que hi hagi excepcions puntuals d'algun docent o algun centre no canvia la cosa.

Es transmeten una sèrie de sabers als infants, i les figures d'autoritat dins l'escola –directors i educadors– en són els encarregats perquè són els qui saben; és la seva funció.

Perquè una escola sigui una organització que aprèn -com hauria de ser-ho- es tractaria, en definitiva, de foradar aquest saber totalitzador, de descompletar-lo, donant lloc a preguntes per sobre de les certeses, acceptant que hi ha altres veritats, o més ben dit, que la veritat mai és completa i que ningú la posseeix del tot.

Aquest és un veritable problema per a l'educació. L'escola s'atreveix a mirar-se a sí mateixa?, està disposada a canviar, a aprendre?, què cal?

Això és summament difícil fer-ho des de la pròpia institució, i més en aquesta època en què l'escola està envaïda -fins diria colonitzada- per discursos totalitzadors, que no accepten el qüestionament, ni el debat, i als quals els diferents actors del món educatiu majoritàriament se sotmeten: el científicisme i els neuromites, l'ús del Manual DSM-5 i la psicologia de les emocions.

El sorgiment d'internet als anys 80 i la seva expansió uns anys després, va produir una veritable revolució, ja que va posar en qüestió aquesta lògica. El saber es va deslocalitzar. Ja no necessàriament s'adquireixen tots els coneixements a l'escola: també s'aprèn en una pantalla, i sense la presència d'un educador.

Això sumat al que s'ha donat a anomenar el declivi de les figures de l'autoritat en la societat, ha generat importants dilemes i molta desorientació. Davant d'això l'escola actual no sap ben bé com respondre.

Es tracta d'una veritable ferida narcisista al sistema. De la qual encara no s'ha refet i d'aquí que sorgeixin moviments nostàlgics per una escola d'una altra època que responia a una altra societat.

Si la lògica de l'escola és la del *Discurs Universitari*, una conseqüència evident és que resulta molt difícil per als qui hi treballen admetre que hi pugui haver dificultats que no siguin tècniques o fonamentalment

alienes a la pròpia gestió, a la manca de recursos o al propi paper dels educadors. Per exemple: disfuncions en l'equip directiu o en el claustre, diferència de criteris, poca reflexió, poc debat, professorat desganat, etc.

És el que vaig assenyalar quan vaig escriure sobre les "escoles conductuals" (Izcovich, 2024), en les quals s'actuen els conflictes. Els efectes d'això solen recaure en els infants i en les famílies; ho constato des de fa anys.

En el fons, costa mirar-se al mirall i reconèixer allò que d'un no va bé, que s'hauria de replantejar. Passa en la vida quotidiana.

A la institució, no és fàcil reconèixer que hi hagi alguna cosa que de manera repetida provoqui malestar al claustre.

És més fàcil desplaçar-lo als altres com la causa del malestar. Costa reconèixer que un pot no saber, o que davant d'alguna decisió o situació, es pot estar dividit entre el que pensa i el que fa.

De manera que la primera condició per consultar algú extern és reconèixer que alguna cosa no va bé -això requereix de molt coratge- i tenir la humilitat d'acceptar que cal ajuda, que algú extern ens pugui ajudar.

Sobre la demanda

La demanda, i qui l'enuncia, són claus per definir el treball a posteriori: es tracta d'analitzar casos (situacions problemàtiques d'infants) o pensar la institució com el subjecte a tractar?, es tracta de pensar com es juguen les funcions a la institució?, què li passa a cada professional?, és una feina amb tot el claustre?, només amb l'equip directiu? o amb el director/directora de forma individual? per posar alguns exemples de preguntes possibles. D'entrada, no ho sabem. S'ha d'estar obert a escoltar.

La petició d'ajuda -que encara no és la demanda- és, inicialment, una petició de receptes davant d'una situació difícil. Hi ha una fantasia, certament màgica, de que el supervisor coneix alguna eina secreta que resoldrà un problema. A l'escola se sol enunciar com "dime qué hacer con tal o cual niño".

Això no s'ha de prendre en un sentit literal, sinó indagar que hi ha més enllà, d'aquesta petició. Com veurem més endavant, això requereix d'una escolta atenta.

Parlem de demanda, quan s'enuncia el que hi ha darrere de la petició el que s'amaga, quines altres qüestions hi ha en joc. Si això no és tingut en compte se sol caure en la impotència.

Quan s'escolta a qui demana ajuda, cal indagar què passa amb el "subjecte de l'enunciació" (Lacan, 2013), és a dir, des de quin lloc parla, què li esdevé, com participa de la situació, alhora que quines dinàmiques es donen a l'equip, què promou o dificulta una sortida a un conflicte, quines tensions hi ha al claustre, què s'ha intentat i què no.

Són totes preguntes necessàries que cal fer-se, i per això cal d'un altre, en un temps i espai que facilitin aquesta conversa.

Perquè procés d'intervenció externa funcioni, cal que el primer temps -el de definir la demanda- es pugui aclarir: "demano ajuda per alguna raó, però descobreixo en aquest primer temps, en la trobada amb el supervisor, que el que està en joc és una altra cosa, de la qual jo participo".

Sobre el saber suposat a l'altre

El supervisor és col·locat pel director o l'equip al lloc del saber, del que sap. Curiosament, aquesta és la palanca perquè el procés d'ajuda funcioni. Però la trampa és que hi ha el risc que el supervisor es cregui el lloc on és col·locat. En aquesta època de gurus d'Instagram, veiem molts professionals encantats amb això, ho assumeixen amb alegria. En aquest cas, se segueix instal·lat en el *Discurs Universitari*: el que sap més ensenya al que sap menys. I els efectes de la intervenció són veritablement limitats. En aquest cas, no hi haurà un veritable aprenentatge en el sentit d'una transformació. S'aprenen algunes receptes que podran ser útils en un cas concret, però no per anar més enllà.

Si es busquen efectes de *veritat* s'ha de pensar l'espai de supervisió com un moment de treball conjunt, en el qual el supervisor no ho sap tot.

El supervisor, no implicat directament en la institució, té l'avantatge d'escoltar el que passa des d'un altre lloc, ja que no participa del dia a dia, ni de les disputes, ni dels afectes que s'hi juguen. La seva escolta introdueix preguntes necessàries i apunta a una reflexió diferent. Situem aquesta funció com la d'un tercer. Aquesta alteritat és fecunda, ja que no participa dels fenòmens d'identificació, ni dels prejudicis o secrets de la pròpia institució.

Si l'escola és el lloc del saber; per tant, per treballar els impassos que hi ocorren, cal situar-se en un altre lloc: el lloc del *no saber*. Aquesta és una qüestió ètica molt clara: s'ha de preservar a tota costa aquest no saber per empènyer així a qui consulta que construeixi el seu veritable saber. D'aquesta manera, s'obre la porta a les veritables preguntes que poden emergir i se surt, per tant, dels clixés.

Les receptes —atractives per a molts educadors— tendeixen al *per a tothom*, com s'observa amb els protocols, que amb freqüència es converteixen en una manera d'eludir responsabilitats davant el que s'esdevé. Tanmateix, quan es treballa cas per cas —un infant amb una problemàtica específica o un educador amb una dificultat particular—, les respostes s'han de construir *ad hoc*. Els protocols, tot i que inevitables en certa mesura, solen produir impotència.

En una època marcada per sabers totalitzants, la supervisió s'orienta a descobrir el singular en la tasca de cada director o educador, a reconèixer allò que es posa en joc en el pla del propi desig, veritable protecció enfront del *burnout*.

Parlem sempre de la tasca, no d'un espai psicoterapèutic; tot i que és innegable que, en l'exercici de la seva funció, l'educador està travessat per la seva història, per la seva manera de viure i per les seves maneres de vincular-se.

L'escolta activa

L'espai de suport extern exigeix una escolta atenta del relat, que mai és literal. El que s'esdevé en una organització respon a múltiples causes, moltes d'elles inconscients. En cada situació intervenen patrons de funcionament personals, fantasies, vivències i històries que incideixen en els fets.

De manera que una intervenció requereix d'una escolta atenta i activa, especialment dels petits detalls el que demana temps, paciència i prudència.

Suposa anar més enllà de l'evident, indagant en allò que no es diu explícitament, però que es manifesta en les tensions internes, en els silencis, en les reaccions i en les actituds.

Cal crear les condicions perquè qui consulta pugui donar testimoni d'allò que li fa obstacle en la seva feina. És tan important això com la intervenció del supervisor.

El rol que el supervisor exerceix és un paper delicat: no es tracta d'imposar solucions, sinó d'algú capaç d'acompanyar una travessia subjectiva on aflorin dificultats invisibilitzades i puguin ser enteses. La tasca és facilitar un espai on les persones puguin explorar les seves pròpies dificultats, tensions i conflictes interns, sense jutjar ni imposar.

Això implica ajudar a obrir temes que potser estaven tancats o silenciats i explorar els impassos o bloquejos que dificulten l'avanç. Moltes vegades, els obstacles no són evidents, però es manifesten en patrons repetitius, en resistències o en conflictes que semblen no tenir solució. És fonamental estar atents a allò que es repeteix en el que es diu.

Per això, és fonamental donar espai al silenci, i no voler omplir-lo amb paraules, que de vegades poden resultar buides. El silenci pot ser un recurs valuós per a la reflexió, per a la interiorització i per a l'obertura a noves perspectives. Aprendre a escoltar en silenci, sense precipitar-se a omplir els espais buits, permet que emergeixin aspectes profunds de qui és supervisat i que s'afavoreixi un procés de comprensió més autèntic.

Saber llegir el que passa, més enllà de la literalitat, és una habilitat fonamental per als qui treballen en àmbits educatius, socials o de suport.

La capacitat d'escoltar i per tant de supervisar de forma eficaç, és una cosa que s'entrena amb la pràctica, que fonamentalment s'adquireix a partir d'haver passat per una experiència similar o fins i tot una experiència psicoterapèutica. Haver estat al lloc de qui és escoltat. Hi ha matisos que només emergeixen d'una lectura de les idees inconscients en joc. No es tracta de diagnosticar, sinó de possibilitar que, acompanyat pel supervisor, qui consulta pugui retrobar-se amb allò que l'implica en allò simptomàtic de la institució.

Conclusió

Ensenyar no és només impartir continguts, sinó generar condicions perquè en cada subjecte pugui emergir el seu desig d'aprendre. Una escola possible en l'actualitat, doncs, és la que apunta a assumir que darrere de cada conducta hi ha un subjecte i una història, i això no només en el cas dels infants, sinó també dels educadors.

En definitiva, la principal aportació de l'espai de supervisió com el proposem no és només ajudar a resoldre problemes, sinó fonamentalment ajudar a despertar la institució des de dintre: generar preguntes on abans només hi havia certeses, activar diàlegs on hi havia silenci o imposició, i assajar maneres d'existir i pensar que promoguin comunitat i aprenentatge.

En aquest sentit, no es tracta només de respondre a una urgència, encara que de vegades sí pugui ser necessari, sinó també apuntar al mitjà i llarg termini i a repensar, que passa a la institució, per evitar el més que es pugui la inèrcia.

Es tracta llavors, de revisar i controlar els efectes de grup -com la segregació, l'hostilitat, els conflictes- i revisar com es posen en joc les identifications entre els seus membres. I fonamentalment trobar un discurs comú. També de posar en qüestió els propis sabers.

Molt sovint, em trobo amb claustres en què no hi ha debat, no hi ha una orientació comuna i això genera conflictes larvats, amagats. I constato que moltes vegades és el pitjor per als alumnes i per a l'escola.

La supervisió, com la plantejgem, suposa anar en la direcció de generar una organització més oberta, més porosa. Això la converteix en una organització que es permet el debat, el dissens, i en definitiva l'aprenentatge. Que suporta tractar els secrets o els funcionaments ocults.

La supervisió no es presenta com una panacea educativa, com la solució a tots els problemes, però sí com una proposta valuosa per dignificar l'espai educatiu: introduir l'escolta profunda, sostenir el desig i fer de l'aula un lloc on floreixi la singularitat. En definitiva, la supervisió permet tractar les conseqüències de l'acte educatiu. Això suposa una forma d'enfrontar-se als desafiaments de l'escola d'aquesta època.

Referències bibliogràfiques

- BOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lacan, J. (2013). *El Seminario 16, De un Otro al otro*. Paidós.
- Lacan, J. (1992). *El Seminario 17, El reverso del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (2016). Conferencias en las universidades norteamericanas (2da parte). *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*. nº 21. Grama.
- Llovet Planas, P. (2022). Visión breve de la obra de Francesc Tosquelles y su influencia en Cataluña. *Temas de psicoanálisis* nº 25.
<https://www.temasdepsicoanalisis.org/2023/01/17/vision-breve-de-la-obra-de-francesc-tosquelles-y-su-influencia-en-catalunya/>
- Izcovich, M. (2024). De la escuela conductual a la escuela reflexiva. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*. nº 60.
- Izcovich, M. (2025). *La escuela que escucha*. Ariel-Planeta.

Marrodán Gironés, J. A. (2022). La inspección de educación en la Lomloe: novedades y permanencias respecto a la loe. *Supervisión* 21, 59(59), 22. Recuperado a partir de <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/521>

Moyano, S. (2011). La supervisión como espacio para la reflexión educativa. *Revista de educación social*. nº 13.

Puig, J.M. (2022). Tosquelles y la pedagogía institucio~nal, *El Diario de la Educación*,
<https://eldiariodelaeducacion.com/tosquelles-y-la-pedagogia-institucional>

Correspondència amb l'autor:

Mario Izcovich. E-mail: marioizcovich@yahoo.es