

La supervisión educativa: del malestar a la palabra

Mario Izcovich

Psicólogo, psicoanalista y formador
Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis
Cofundador del Institut de la Infància de Barcelona

Recibido: 15.08.25 Aceptado: 06.09.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504989>

Resumen

La supervisión educativa: del malestar a la palabra

La escuela vive desde siempre una tensión estructural entre lo universal (leyes y normas) y lo singular (cada alumno, docente y familia). En este marco, la supervisión externa se propone como un dispositivo que abre espacios de reflexión para abordar el malestar institucional.

El artículo diferencia la supervisión entendida como práctica de escucha y acompañamiento, frente al control normativo. Se plantea la necesidad de concebir la escuela como una comunidad viva, cuyos efectos alcanzan a todos sus miembros, de forma consciente e inconsciente.

El síntoma institucional se manifiesta en repeticiones, conflictos, exceso de burocracia o parálisis, y requiere ser interpretado y trabajado, antes que reprimido u ocultado.

La supervisión no aporta recetas, sino preguntas y orientaciones que permiten construir saber desde dentro de la institución.

Desde un lugar de "no saber", el supervisor acompaña procesos sin imponer soluciones, favoreciendo la elaboración individual (directores u orientadores) y/o colectiva (equipos directivos).

En definitiva, la supervisión educativa se plantea como una herramienta ética y transformadora que dignifica la tarea docente y fortalece a la escuela como comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Supervisión educativa, malestar institucional, pedagogía institucional, singularidad, comunidad escolar, síntoma, escucha 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.

Introducción

En el ámbito de las organizaciones, existen múltiples términos para designarla ayuda externa: *asesoramiento*, *consultoría*, *análisis institucional*, *mentoría* o incluso en un sentido más clínico *supervisión* y *superaudición* (Lacan, 2016)

Si bien cada concepto alude a prácticas distintas -dar información, escuchar, intervenir en la organización- no existe un consenso terminológico. Todo depende de la orientación teórica del consultor.

No es lo mismo dar pautas concretas, que escuchar de forma activa y ayudar a quien consulta a que teja su propio camino. Toda esta variedad de posibles intervenciones, sin lugar a duda, tiene consecuencias en quien consulta o en el equipo que recibe la ayuda.

La intervención, se llame como se llame, puede impactar tanto en el saber de la organización como en las relaciones y las dinámicas internas.

En el caso de la escuela, será eficaz aquella que se atreva a navegar por un dilema fundamental: la tensión entre el *para-todos* -el sistema, los ideales de cada época, las normas, la burocracia- y lo singular -cada niño, cada educador, cada familia-. Dilema que acompaña a la escuela moderna desde su creación, pero que en esta época con las políticas de inclusión se ha hecho más patente. Reconocer que se trata de una tensión estructural y, a la vez, generadora de malestar es un paso imprescindible.

La escuela es una comunidad en la que conviven educadores y directivos, niños y niñas, familias y, a veces, otros agentes. Una organización lo bastante compleja como para necesitar, en muchas ocasiones, apoyo externo.

En este trabajo propondré hablar de la supervisión educativa, una práctica que sea útil para los educadores pensando esta tarea a partir del cruce entre el psicoanálisis y su largo recorrido y conceptualización de la supervisión clínica- y su uso en el ámbito de la pedagogía a partir de la influencia de Francesc Tosquelles.

Para la legislación supervisar es controlar

El término *supervisión educativa*, aplicado en el contexto escolar, se reconoce como una función central en la tarea de los inspectores. Su mera existencia denota que es una necesidad, sin embargo, tal como está planteada, genera confusión.

En el artículo 148 de la Ley de educación (Ley Orgánica 3/2020, Lomloe) se establece de forma clara la función de los inspectores:

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.

Es decir, su función pasa por hacer cumplir las normativas y garantizar los deberes y derechos.

Asimismo, el artículo 151 precisa que corresponde al inspector supervisar, evaluar y controlar el funcionamiento de los centros educativos, velar por el cumplimiento normativo, y proporcionar asesoramiento y orientación en diversos ámbitos

Marrodán Gironés (2022) lo interpreta y lo matiza:

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.

¿Es posible que una sola persona ejerza todas estas funciones? Evidentemente, resulta muy problemático y esto depende en gran medida de quién asuma esas responsabilidades. Aunque el inspector educativo puede contar con la formación requerida y las cualidades personales necesarias para supervisar, su rol esencial consiste en asegurar que todas las exigencias normativas y administrativas en un centro escolar se cumplan. Por tanto, la naturaleza burocrática de esta función resulta crucial y limita, en muchos casos, la capacidad de desempeñar otros roles.

Aunque la capacidad de supervisar desde una posición jerárquica superior formalmente existe, esta dinámica tiende a generar tensión con quienes son supervisados. Cuando el control predomina -es el caso-, se establecen relaciones de vigilancia que dificultan la apertura ante los problemas internos del centro. En esas circunstancias, la supervisión difícilmente puede funcionar como debería, es decir como una verdadera herramienta para que la escuela funcione mejor.

La supervisión y el lugar de lo tercero

Propongo que para que una supervisión funcione de manera correcta el rol no sea ejercido por quien al mismo tiempo controla la organización, que en el fondo representa el lugar de la autoridad, sino por alguien tercero, externo, que no está implicado en el día a día ni en cuestiones burocráticas de la organización.

En el mundo educativo, la tradición de recurrir a esa ayuda externa es todavía escasa. Solo en los últimos años ha empezado a extenderse en determinados ámbitos: escuelas de educación especial (algunas ya llevan años), donde la perspectiva “psi” tiene más peso; dispositivos de apoyo escolar; y algunos centros privados o concertados. En ciertos casos, dispositivos como los CRETDIC o, en ocasiones, los EAP funcionan como espacios de supervisión para los centros.

Hay tres factores, que iremos desarrollando a lo largo de este artículo, que frenan un mayor desarrollo de esta práctica tan necesaria: la inercia del propio sistema, la relación con el saber y la falta de autonomía de los centros (y su burocracia).

En los centros, con un funcionamiento que suele ser muy jerárquico, hay pocas oportunidades de reflexión acerca de la tarea y de la institución. Por otro lado, quienes participan de los claustros, no intervienen mucho en las decisiones y en la orientación del centro. Se los suele colocar en un rol más bien de operadores, encargados de implementar las políticas y las directrices, pero sin participación activa en la construcción de las propuestas o en la reflexión sobre ellas. Esto limita su capacidad de influir y de aportar desde su experiencia y conocimiento en la transformación del proceso educativo.

Cualquier cambio estructural en una escuela es verdaderamente difícil. Suelen surgir tensiones opuestas, que las podemos definir como resistencias. Escuchamos: “las cosas siempre han sido así, no se puede cambiar”. O surge la impotencia, y por tanto se descarga la imposibilidad de los cambios en los otros: la administración, las familias, los alumnos.

Pese a todo, los centros cuentan con cierto margen de autonomía. El primer paso para una intervención genuina —y para salir de situaciones de estancamiento— es reconocer que “algo no funciona” y que es necesario un apoyo externo, no solo para casos individuales, sino para cuestiones recurrentes en la gestión y el trabajo institucional.

Un poco de historia

Cuando era muy joven, trabajé en Buenos Aires durante varios años en el ámbito de la educación no formal y más tarde, una vez acabada la carrera, como psicólogo en una escuela. En ambos contextos, participábamos en espacios que denominábamos “supervisión”, los cuales resultaban fundamentales para abordar situaciones conflictivas y reflexionar sobre los desafíos de la práctica profesional. No solo permitían analizar casos complejos, sino también profundizar en el entendimiento de nuestro rol y en la orientación de nuestro trabajo. Esta práctica fomentaba una dirección común entre los profesionales, facilitando una integración enriquecedora entre la psicología, orientada por el psicoanálisis, y la educación.

Estas experiencias estaban muy influenciadas por la práctica de Francesc Tosquelles y su pedagogía institucional.

La experiencia de este psiquiatra catalán exiliado en Francia quedó en un gran olvido a causa de la dictadura. Despertó cierto interés en los años '70 y su obra en la actualidad lentamente se está recuperando.

Fue un referente en el campo de la salud mental y también de la educación. Sus propuestas siguen siendo muy actuales y ofrecen una mirada innovadora sobre cómo entender y acompañar los procesos humanos.

Su práctica dio cuenta de las teorías de Freud y Lacan -se psicoanalizó en Barcelona con un discípulo de Sandor Ferenczi-, en esos tiempos se llamaba a Barcelona “la pequeña Viena”, por la gran presencia de psicoanalistas (Llovet, 2022) En el ámbito de la educación se interesó por las ideas de Freinet y su pedagogía.

Francesc Tosquelles fue quien desarrolló la idea de la *pedagogía institucional*; una propuesta que aplicaba los fundamentos de la psicoterapia institucional al ámbito educativo, transformando la estructura, las relaciones y la cultura de la institución para promover espacios de aprendizaje participativos y humanos.

De manera que pensaba la escuela como una organización que tenía efectos en el alumnado. Y promovía una escuela menos jerárquica, en la cual todos los miembros de la comunidad tenían algo para decir.

A través de prácticas como asambleas, se buscaba que el alumnado tuviera un rol activo en la gestión del aula y del centro. Se apuntaba a lo singular, pero también reconociendo algo obvio y es que la institución impacta en quienes la conforman.

Pensar la supervisión teniendo en cuenta aspectos de la organización, permite pensar a la escuela desde otra perspectiva y nos reenvía a la tensión del *para-todos* versus lo singular.

Evidentemente, el aprendizaje es singular, niño por niño. Pero las ideas de Tosquelles nos sirven para entender que en la institución-escuela pasan muchas otras cosas que afectan a los infantes, como la disciplina, la transmisión de valores, el paso de lo familiar a lo social, etc. En definitiva, en la escuela, se despliega la subjetividad de todos quienes participan allí. También la de los educadores. Y es necesario pensar cómo opera esto.

Esta orientación nos sirve entre otras cosas para pensar que cuando, por ejemplo, estamos ante una situación conflictiva con algún niño, es útil mirar que indicios tenemos de la escuela como organización. Muchas veces lo que ocurre es efecto o está entrelazado con cuestiones más profundas que pasan en un centro.

Desde esta perspectiva, la escuela no es la escuela real, sino la idea que tiene el supervisado de la misma. Esto es clave. No se trata de objetivar a la institución, lo que es verdaderamente imposible.

La idea o la representación de esta, supone aquello de lo que el supervisado pone en juego también. ¿Cómo se sitúa en relación con los distintos actores de la misma? ¿Cuáles son los nudos que son necesarios desatar? No se puede pensar una supervisión sin la implicación subjetiva de quien busca la ayuda.

Tratar el síntoma

¿Qué significa tratar el síntoma? Pensemos en la metáfora de alguien que se acostumbra a caminar con una piedra en el zapato. La persona se queja del dolor que le produce, pero no hace nada por quitársela, se acostumbra. Así funcionamos los seres humanos. La piedra sería el síntoma institucional.

Hay profesionales y equipos que se instalan en cierto bucle y se autojustifican para no salir de él. Pero esto provoca sufrimiento en algunos o muchos de sus miembros.

En el fondo podemos decir que un síntoma se instala en la institución y no necesariamente se convierte en un problema a resolver.

Se caracteriza por una repetición crónica. No está en relación con una sola persona, sino que opera de forma inconsciente atravesando la escuela, su forma de funcionar, su manera de enfrentarse a los conflictos, la manera de tratar cuestiones relativas al alumnado, a las familias e inclusive al propio claustro. Paradójicamente es una respuesta que estabiliza frente a las tensiones de la tarea, aunque eso mismo genere sufrimiento.

Sin embargo, a veces se rompe esta homeostasis apuntalada por el síntoma. Suele ocurrir cuando pasa algo con algún niño o niña o con alguna familia. Y allí se desencadena el problema que se puede manifestar de muchas maneras.

A lo largo de años de colaborar con diversas instituciones educativas, he constatado que lo fundamental en cualquier intervención es dar lugar al tratamiento del malestar.

El malestar está siempre presente en cualquier organización donde se juegan las relaciones humanas, en las que los malentendidos forman parte, por el solo hecho de que la conforman seres hablantes.

El trabajo de supervisión apuntaría, entonces, a las causas, a reconocer a aquello que resulta disfuncional y que se repite.

En las escuelas, el nivel de bajas por motivos de salud es enorme y en muchísimos casos está en relación con lo que ocurre en la institución. También cuando hay conflictos reiterados entre docentes, parálisis en la toma de decisiones, saturación de tareas sin reflexión, repetición de los mismos problemas sin solución real, etc. En muchas instituciones escolares, el síntoma también se presenta como exceso de actividad: reuniones interminables, acumulación de protocolos, proyectos que se inician y no se completan, cambios constantes de rumbo. O se manifiesta en el alumnado: bajo rendimiento general, situaciones violentas que se repiten, expulsiones frecuentes.

Todo esto genera un intenso malestar. Ante esto, ¿qué hacer?

El sistema estructuralmente está atravesado por la burocracia, normativas, una disciplina determinada, inclusive un tipo de arquitectura. Y todo converge en que en la escuela se hace mucho, pero se piensa poco sobre cómo se trabaja.

La urgencia sustituye a la reflexión. Este tipo de funcionamiento no permite procesar lo que ocurre y muchas veces impide ver lo que se repite. Estas manifestaciones no son casuales ni puntuales: son respuestas que la institución produce ante lo que no puede elaborar.

El síntoma, pensado así, es una creación colectiva. No pertenece a una sola persona, sino que está sostenido —aunque inconscientemente— por el conjunto. Por eso, cuando un equipo directivo dice “no sabemos por qué esto nos pasa siempre” o “siempre tropezamos con lo mismo”, lo que emerge es un modo sintomático de funcionamiento. Es una forma de lidiar con lo imposible, de sostener un equilibrio precario frente a aquello que desborda.

Una intervención institucional, por tanto, debe tener como objetivo que se pueda leer el síntoma no como un error o un déficit, sino como algo que le ocurre a la institución.

Se ha de escuchar qué está diciendo esa repetición, qué función cumple, a qué intenta responder, por qué las cosas no se pueden hacer de otra manera. El síntoma puede ser, paradójicamente, una puerta de entrada al cambio, si se logra situarlo como aquello que interpela a todos.

En definitiva, no se trata de resolver el síntoma rápidamente, sino de hacerle lugar, de abrir un espacio para que algo de lo no dicho pueda empezar a decirse. Esto requiere que quienes participan de una situación

sintomática se pregunten de qué manera lo hacen, que podrían hacer de otra manera, que beneficios obtienen si siguen funcionando igual. Solo así es posible imaginar nuevas formas de habitar la escuela, más sostenibles, más conscientes y en muchos casos menos sufrientes.

Mi hipótesis es que no se cuida lo suficiente a los educadores (Izcovich, 2025): la escuela, como ya señalamos, privilegia el hacer dando un lugar insuficiente al tratamiento del malestar. No se generan espacios para reflexionar. Y muchos educadores se sitúan en la queja: no hay tiempo, falta de recursos económicos y de personal, crítica a la legislación, crítica a los alumnos y a sus familias. Evidentemente mucho de esto es cierto, pero no lo es todo. Hay centros que funcionan muy bien bajo los mismos parámetros.

Tampoco cuando se crean espacios para la reflexión se trata de hacer catarsis – muy propio de la psicología de las emociones-, es decir una descarga del malestar propio o colectivo. Esto puede ayudar puntualmente, pero en el corto plazo, ya que no se cambia nada. Es necesario, en cambio, algún tipo de elaboración. Se trata de leer que ocurre, como si fuera un texto y hacer algo con ello.

Descompletar el Discurso Universitario

El término *asesoramiento*, muy utilizado en educación, supone que hay alguien que sabe más -por experiencia, por ejemplo, o por función, en el caso de los inspectores- y que dará consejos a quien lo demande, respaldados por un saber. Esto es funcional al pedido de herramientas, de soluciones específicas.

Sin embargo, el saber que cada uno porta, del asesor y del asesorado acaba taponando un verdadero trabajo. Es un saber supuestamente compartido que no se pone en cuestión.

Propongo, entonces, limitar el uso del concepto *asesoramiento* a cuando se trata de algo curricular, como por ejemplo la puesta en práctica de algún programa, o alguna mejora que apunte a los contenidos que se imparten en el centro.

Este modelo encaja muy bien con la lógica de la educación. Es parte de lo que el psicoanalista francés Jacques Lacan denominó el *Discurso Universitario*, en el que predomina un saber totalizador, incuestionable, que no se debate. Es lo que está en la base del sistema escolar y universitario, su dinámica interna.

Desde otra perspectiva, el pedagogo Paulo Freire coincidió con esta crítica mediante lo que llamó: *la educación bancaria*. La crítica de Freire apuntaba a que el educador deposita saberes en educandos pasivos, en quienes no se fomenta una visión crítica.

Freire, en su ideal de educador, tenía la expectativa que las cosas podían ser de otra manera. En cambio, Lacan nos muestra que se trata de algo estructural, de lo cual la escuela no puede escapar por sistema. Que haya excepciones puntuales de algún docente o algún centro no cambia la cosa.

Se transmiten una serie de saberes a los niños y a las niñas, y las figuras de autoridad dentro de la escuela –directores y educadores– son los encargados de ello porque son quienes saben; es su función.

Para que una escuela sea una organización que aprende -como debería serlo- se trataría, en definitiva, de agujerear ese saber totalizador, de descompletarlo, dando lugar a preguntas por encima de las certezas, aceptando que hay otras verdades, o mejor dicho, que la verdad nunca es completa y que nadie la detenta del todo.

Éste es un verdadero problema para la educación. ¿La escuela se atreve a mirarse a sí misma?, ¿está dispuesta a cambiar, a aprender?, ¿qué hace falta?

Esto es sumamente difícil hacerlo desde la propia institución, y más en esta época en que la escuela está invadida -hasta diría colonizada- por discursos totalizadores, que no aceptan el cuestionamiento, ni el debate, y a los que los distintos actores del mundo educativo mayoritariamente se someten: el cientificismo y los neuromitos, el uso del Manual DSM-5 y la psicología de las emociones.

El surgimiento de internet en los años '80 y su expansión unos años después, produjo una verdadera revolución, ya que puso en cuestión esta lógica. El saber se deslocalizó. Ya no necesariamente se adquieren todos los conocimientos en la escuela: también se aprende en una pantalla, y sin la presencia de un educador.

Esto sumado a lo que se ha dado en llamar el declive de las figuras de la autoridad en la sociedad, ha generado importantes dilemas y mucha desorientación. Ante ello la escuela actual no sabe muy bien cómo responder.

Se trata de una verdadera herida narcisista al sistema. De la cual aún no se ha repuesto y de ahí que surjan movimientos nostálgicos por una escuela de otra época que respondía a otra sociedad.

Si la lógica de la escuela es la del Discurso Universitario, una consecuencia evidente es que resulta muy difícil para quienes trabajan en ella admitir que pueda haber dificultades que no sean técnicas o fundamentalmente ajenas a la propia gestión, a la falta de recursos o al propio papel de los educadores. Por ejemplo: disfunciones en el equipo directivo, o en el claustro, diferencia de criterios, poca reflexión, poco debate, profesorado desgastado, etc.

Es lo que señalé cuando escribí acerca de las “escuelas conductuales” (Izcovich, 2024), en las que se actúan los conflictos. Los efectos de esto suelen recaer en los infantes y en las familias; lo constato desde hace años.

En el fondo, cuesta mirarse al espejo y reconocer aquello que de uno no va bien, que debería replantearse. Pasa en la vida cotidiana.

En la institución, no es fácil reconocer que haya algo que de manera repetida provoque malestar en el claustro.

Es más fácil desplazarlo a los otros como la causa del malestar. Cuesta reconocer que uno puede no saber, o que ante alguna decisión o situación, uno puede estar dividido entre lo que piensa y lo que hace.

De manera que la primera condición para consultar a alguien externo es reconocer que algo no va bien -eso requiere de mucho coraje- y tener la humildad de aceptar que hace falta ayuda, que alguien externo nos pueda ayudar.

Sobre la demanda

La demanda, y quien la enuncia, son claves para definir el trabajo a posteriori: ¿se trata de analizar casos (situaciones problemáticas de infantes) o pensar la institución como el sujeto a tratar?, ¿se trata de pensar cómo se juegan las funciones en la institución?, ¿qué le pasa a cada profesional?, ¿es un trabajo con todo el claustro?, ¿sólo con el equipo directivo o con el director/directora de forma individual? por poner algunos ejemplos de preguntas posibles. De entrada, no lo sabemos. Se ha de estar abierto a escuchar.

El pedido de ayuda -que aún no es la demanda- es, inicialmente, una petición de recetas ante una situación difícil. Hay una fantasía, ciertamente mágica, de que el supervisor conoce alguna herramienta secreta que resolverá un problema. En la escuela se suele enunciar como “dime qué hacer con tal o cual niño”.

Esto no se ha de tomar en un sentido literal, sino indagar que hay más allá, de ese pedido. Como veremos más adelante, esto requiere de una escucha atenta.

Hablamos de demanda, cuando se enuncia lo que hay detrás del pedido, lo que se esconde, qué otras cuestiones hay en juego. Si esto no es tenido en cuenta se suele caer en la impotencia.

Cuando se escucha a quien pide ayuda, es necesario indagar que pasa con el “sujeto de la enunciación” (Lacan, 2013), es decir, desde qué lugar habla, qué le acontece, cómo participa de la situación, a la vez que dinámicas se dan en el equipo, qué promueve o dificulta una salida a un conflicto, qué tensiones hay en el claustro, qué se ha intentado y qué no.

Son todas preguntas necesarias que hay que hacerse, y para ello hace falta de otro, en un tiempo y espacio que faciliten esta conversación.

Para que un proceso de intervención externa funcione, es necesario que el primer tiempo -el de definir la demanda- se pueda aclarar: “pido ayuda por alguna razón, pero descubro en este primer tiempo, en el encuentro con el supervisor, que lo que está en juego es otra cosa, de la cual yo participo”.

Sobre el saber supuesto al otro

El supervisor es colocado por el director o el equipo en el lugar del saber, del que sabe. Curiosamente, esa es la palanca para que el proceso de ayuda funcione. Pero la trampa es que existe el riesgo de que el supervisor

se crea el lugar en el que es colocado. En esta época de gurúes de Instagram, vemos a muchos profesionales encantados con esto, lo asumen con alegría. En ese caso, se sigue instalado en el *Discurso Universitario*: el que sabe más enseña al que sabe menos. Y los efectos de la intervención son verdaderamente limitados. En este caso, no habrá un verdadero aprendizaje en el sentido de una transformación. Se aprenden algunas recetas que podrán ser útiles en un caso concreto, pero no para ir más allá.

Si se buscan efectos de *verdad* debe pensarse el espacio de supervisión como un momento de trabajo conjunto, en el cual el supervisor no lo sabe todo.

El supervisor, no implicado directamente en la institución, tiene la ventaja de escuchar lo que pasa desde otro lugar, ya que no participa del día a día, ni de las disputas, ni de los afectos que se juegan en ella. Su escucha introduce preguntas necesarias y apunta a una reflexión diferente. Situamos esta función como la de un tercero. Esta alteridad es fecunda, ya que no participa de los fenómenos de identificación, ni de los prejuicios o secretos de la propia institución.

Si la escuela es el lugar del saber; por tanto, para trabajar los impasses que allí ocurren, es necesario situarse en otro lugar: el lugar del *no saber*. Esta es una cuestión ética muy clara: se ha de preservar a toda costa ese no saber para empujar así a quien consulta a que construya su verdadero saber. De esta manera, se abre la puerta a las verdaderas preguntas que pueden emerger y se sale, por tanto, de los clichés.

Las recetas —atractivas para muchos educadores— tienden al *para todos*, como se observa con los protocolos, que con frecuencia se convierten en un modo de eludir responsabilidades ante lo que acontece. Sin embargo, cuando se trabaja caso por caso —un niño con una problemática específica o un educador con una dificultad particular—, las respuestas han de construirse *ad hoc*. Los protocolos, aunque inevitables en cierta medida, suelen producir impotencia.

En una época marcada por saberes totalizantes, la supervisión se orienta a descubrir lo singular en la tarea de cada director o educador, a reconocer aquello que se pone en juego en el plano del propio deseo, verdadera protección frente al *burnout*.

Hablamos siempre de la tarea, no de un espacio psicoterapéutico; aunque es innegable que, en el ejercicio de su función, el educador está atravesado por su historia, por su modo de vivir y por sus maneras de vincularse.

La escucha activa

El espacio de apoyo externo exige una escucha atenta del relato, que nunca es literal. Lo que acontece en una organización responde a múltiples causas, muchas de ellas inconscientes. En cada situación intervienen patrones de funcionamiento personales, fantasías, vivencias e historias que inciden en los hechos.

De manera que una intervención requiere de una escucha atenta y activa, especialmente de los pequeños detalles lo que demanda tiempo, paciencia y prudencia.

Supone ir más allá de lo evidente, indagando en aquello que no se dice explícitamente, pero que se manifiesta en las tensiones internas, en los silencios, en las reacciones y en las actitudes.

Es necesario crear las condiciones para que quien consulta pueda dar testimonio de aquello que le hace obstáculo en su trabajo. Es tan importante eso como la intervención del supervisor.

El rol que el supervisor desempeña es un papel delicado: no se trata de imponer soluciones, sino de alguien capaz de acompañar una travesía subjetiva donde afloran dificultades invisibilizadas y puedan ser entendidas. La tarea es facilitar un espacio donde las personas puedan explorar sus propias dificultades, tensiones y conflictos internos, sin juzgar ni imponer.

Ello implica ayudar a abrir temas que quizás estaban cerrados o silenciados y explorar los impasses o bloqueos que dificultan el avance. Muchas veces, los obstáculos no son evidentes, pero se manifiestan en patrones repetitivos, en resistencias o en conflictos que parecen no tener solución. Es fundamental estar atentos a aquello que se repite en lo que se dice.

Por eso, es fundamental dar espacio al silencio, y no querer llenarlo con palabras, que a veces pueden resultar vacías. El silencio puede ser un recurso valioso para la reflexión, para la interiorización y para la apertura

a nuevas perspectivas. Aprender a escuchar en silencio, sin precipitarse a llenar los espacios vacíos, permite que emerjan aspectos profundos de quien es supervisado y que se favorezca un proceso de comprensión más auténtico.

Saber leer lo que pasa, más allá de lo literal, es una habilidad fundamental para quienes trabajan en ámbitos educativos, sociales o de apoyo.

La capacidad de escuchar y por tanto de supervisar de forma eficaz, es algo que se entrena con la práctica, que fundamentalmente se adquiere a partir de haber pasado por una experiencia similar o inclusive una experiencia psicoterapéutica. Haber estado en el lugar de quien es escuchado. Hay matices que solo emergen de una lectura de las ideas inconscientes en juego. No se trata de diagnosticar, sino de posibilitar que, acompañado por el supervisor, quien consulta pueda reencontrarse con aquello que lo implica en lo sintomático de la institución.

Conclusión

Enseñar no es solo impartir contenidos, sino generar condiciones para que en cada sujeto pueda emerger su deseo de aprender. Una escuela posible en la actualidad, entonces, es la que apunta a asumir que detrás de cada conducta hay un sujeto y una historia y esto no solo en el caso de los niños y las niñas, sino también de los educadores.

En definitiva, el principal aporte del espacio de supervisión como lo proponemos no es solamente ayudar a resolver problemas, sino fundamentalmente ayudar a despertar a la institución desde adentro: generar preguntas donde antes solo había certezas, activar diálogos donde había silencio o imposición, y ensayar modos de existir y pensar que promuevan comunidad y aprendizaje.

En ese sentido, no se trata solo de responder a una urgencia, aunque a veces si pueda ser necesario, sino también apuntar al mediano y largo plazo y a repensar, que pasa en la institución, para evitar lo más que se pueda la inercia.

Se trata entonces, de revisar y controlar los efectos de grupo -como la segregación, la hostilidad, los conflictos- y revisar como se ponen en juego las identificaciones entre sus miembros. Y fundamentalmente encontrar un discurso común. También de poner en cuestión los propios saberes.

Muy a menudo, me encuentro con claustros en los que no hay debate, no hay una orientación común y esto genera conflictos larvados, escondidos. Y constato que muchas veces es lo peor para los alumnos y para la escuela.

La supervisión, como la planteamos, supone ir en la dirección de generar una organización más abierta, más porosa. Esto la convierte en una organización que se permite el debate, el disenso, y en definitiva el aprendizaje. Que soporta tratar los secretos o los funcionamientos ocultos.

La supervisión no se presenta como una panacea educativa, como la solución a todos los problemas, pero sí como una propuesta valiosa para dignificar el espacio educativo: introducir la escucha profunda, sostener el deseo y hacer del aula un lugar donde florezca la singularidad. En definitiva, la supervisión permite tratar las consecuencias del acto educativo. Esto supone una forma de enfrentarse a los desafíos de la escuela de esta época.

Referencias bibliográficas

- 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>

Correspondencia con el autor:

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