

La supervisión como espacio para la reflexión educativa.¹

Segundo Moyano. Educador social y Doctor en Pedagogía. Profesor de Educación Social en la Universitat Oberta de Catalunya y en la Universitat de Barcelona. Supervisor de equipos educativos

1

[...] la construcción de un saber sobre la institución educativa se trata de un saber para: entender presentes y bosquejar futuros, es decir, un saber para proyectar.

Graciela FRIGERIO

La finalidad de estas palabras es intentar aportar algunas consideraciones, límites y posibilidades en torno a la supervisión como herramienta de trabajo al servicio de la atención y la educación de los sujetos que se atienden desde las instituciones, servicios, programas o proyectos del campo de la educación social. Las aproximaciones que se ofrecen se dirigirán hacia el análisis del concepto de supervisión, sus implicaciones en los marcos institucionales en que se desarrolla y sobre aquello que puede ser susceptible de someter a un trabajo de análisis y reflexión en el espacio de supervisión.

Algunos apuntes sobre el concepto de supervisión

La supervisión es, sin duda, un concepto complejo. Sin embargo, su utilización actual en el lenguaje habitual dentro del campo de la educación social es bastante reconocida. Es decir, a menudo se hace mención del “espacio de supervisión”, de la necesidad de “contar con una supervisión”, y un aspecto que considero significativo para el análisis que comenzamos: hay un cierto consenso y, a la vez, una insistente demanda para poder contar con un espacio de supervisión en las instituciones. Es decir, como un espacio más dentro de su entramado organizativo.

Para poder señalar algunos de los elementos configurativos de lo que denominaremos espacio de supervisión, intentaré hacer un recorrido sobre el concepto que nos convoca.

¹ Este artículo es una adaptación al castellano revisada del que fue publicado en 2010 en el número 13 de *Quaderns d'Educació Social*, revista editada por el CEESC.



El significado de la palabra *supervisión* en los diccionarios nos habla de la *revisión de un trabajo*, de una *inspección general o superior* de algo. Sus sinónimos remiten a *inspección*, *control* y *revisión*. Por otro lado, supervisar consta también como sinónimo de *vigilar*, *inspeccionar*, *controlar*, *comprobar* y *revisar*.

Nos detendremos brevemente en esta relación semántica entre inspección y supervisión que señalan los diccionarios. La razón de este hecho es que, con distancias, son dos conceptos utilizados en las prácticas educativas y sociales, aunque con trayectorias diferentes. Por un lado, la inspección es reconocida dentro de los sistemas educativos, mientras que la supervisión es una palabra más utilizada en el campo social. Aún así, en el primer caso, hay también algunas posturas que señalan una tendencia a incorporar el concepto supervisión en detrimento de la inspección (Soler: 1993, 2001). Aún así, la figura que hace estas funciones sigue teniendo el nombre de inspector, mientras que en el campo social corresponden al supervisor.

En este texto, obviamente, nos centraremos en la significación y las formas que, en las prácticas de la educación social, ha tomado la supervisión. Esto, a pesar de todo, no impide situar algunas variables en torno a su relación con el recorrido de la inspección, ayudando a situar las hipótesis respecto de la implantación del concepto de supervisión en el campo social:

En cuanto a las **cuestiones terminológicas**, hay algunos puntos de confluencia que se acaban dirimiendo en los matices que acaban conformando ambos conceptos. Tal como expone Soler (2001: 46): *“Cuando la voz ‘supervisión’ se ha apartado del significado de inspección, ha sido a base de introducir matices en su significación, y ha quedado la primera más asimilada al asesoramiento, la guía o la orientación; mientras que la segunda se ha identificado con la vigilancia, el control y la fiscalización”*. Esta aportación introduce una cuestión, posiblemente de matices como declara el autor, pero que, a la vez, abre una vía aclaratoria de la significación de la supervisión como posibilidad de trabajo y análisis alrededor de las prácticas en el campo de la educación social. En este sentido, y quizás a partir de un conocimiento tanto sólo prospectivo², podemos considerar que lo que hay detrás de la demanda actual³ hacia la posibilidad de contar con un espacio de supervisión tiene más a ver con estos componentes señalados por Soler, de asesoramiento y orientación.

² La utilización en el texto de la *inspección* se hace en su sentido de exploración, haciendo referencia a un conocimiento parcial del terreno, pero sin la pretensión de validez comprobable, dado que no cuento con datos cuantificables respecto de la consideración de los espacios de supervisión en los diferentes centros, instituciones o proyectos del territorio.

³ De nuevo conviene aclarar que se trata de un conocimiento exploratorio a partir de la propia experiencia como supervisor, así como que la referencia que se hace al texto a elude a la demanda de los profesionales de los equipos educativos y sociales.



Un último aspecto de este breve enmarcamiento etimológico se refiere a como la palabra (*super*)visión remite también a una acción, a la acción de ver, de ver de una forma ampliada. Es significativo que de hacer supervisión decimos supervisar, y no *supervisionar*. Por lo tanto, el aspecto de la mirada está, pero también la de visar, como la palabra revisar. Este visar reenvía a la noción de visado y la acción de visar, que es “reconocer o examinar un documento, poniendo el visto bueno, dar validez a un documento para un determinado uso”. Así pues, supervisión remite tanto a la visión y la mirada como al conocimiento y la revisión, conformando dos ideas que rodean estas definiciones: la referida al foco que amplía la imagen, y la que da constancia de la necesidad que exista algo para supervisar.

Las consideraciones etimológicas, por lo tanto, han ido dando y conformando utillajes conceptuales a las prácticas de supervisión. Si volvemos, brevemente, a la relación que establecían entre inspección y supervisión, constatamos que la inspección, como práctica y con tradición reconocida en el campo escolar, ha aparecido sustentada por los poderes públicos⁴. Es decir, la inspección en educación, también a buen seguro en otros ámbitos, nace “[...] no por una decisión natural, sino por decisión política” (Ramírez Alsa; 2008: 2).

Esto, que puede parecer una obviedad, convoca a analizar y a re-visitar algo de algunos aspectos sobre la trayectoria y los recorridos de la relación entre supervisión y educación social.

La supervisión, entendida como un espacio y un tiempo donde poder revisar las teorías, analizar las prácticas y fundamentar el papel y las funciones de los profesionales, ha sido y es una propuesta constante. Es decir, constatamos que es una actividad que, si bien es reclamada desde muchas instancias, nunca acaba de ser implantada de manera generalizada entre los equipos profesionales. Por lo tanto, una relación entre educación social y supervisión dibujada alrededor de un cierto ideal de necesidad, pero que, bien por carencia de impulso político o bien por indefinición del propio espacio, no está teniendo un lugar visible y establecido. En esta relación a la cual nos estamos refiriendo, tiene un papel importante la articulación entre tres actores, tres instancias, con responsabilidad hacia el desarrollo y sostenimiento de los espacios de supervisión:

- *Las administraciones públicas*. Si atendemos a las responsabilidades públicas subyacentes al despliegue de las políticas sociales, y las implicaciones directas o indirectas en los diseños, planificaciones y evaluaciones de los diferentes marcos institucionales que conforman los sistemas de atención social, sin duda constatamos que hay un cierto “décalage” entre las necesidades de revisión y control, y el impulso y el apoyo a espacios de supervisión. Por otro lado, si

⁴ Es quizás por este motivo que se habría vinculado a la idea de control y vigilancia que se señalaba con anterioridad, asociada a la concepción de control del Estado sobre las actividades que despliega.



también atendemos a la terciarización de la atención social, la creación y el fomento de estos espacios se supedita al interés y la posibilidad de las entidades que se hacen cargo. En definitiva, no existe un marco establecido, consensuado y previsto, que manifieste la oportunidad y la idoneidad de promover espacios de este tipo en el campo de las prácticas sociales y educativas. Los compromisos, por lo tanto, se sitúan en la orden de las recomendaciones, no tanto de las facilitaciones.

- *Las agencias de formación.*⁵ La referencia a este actor en la relación entre supervisión y educación social radica en el mismo recorrido histórico de la formación del educador o educadora social en nuestro territorio. El espacio de supervisión ha tenido un papel clave en su vertiente formativa en cuanto que ha supuesto un espacio de intercambio, conexión y análisis de la práctica educativa en las varias instituciones que en la actualidad hemos convenido a denominar de educación social. Es decir, que han supuesto espacios formativos complementarios de los equipos profesionales, lugares donde ampliar, revisar y construir. La llegada de los estudios universitarios el 1991 no tendría que suponer, en ningún caso, desestimar la capacidad de ampliación formativa que comporta sostener un espacio de supervisión. No nos referimos, en este sentido, tanto a entender la supervisión como una actividad de formación continuada del educador o educadora social, sino más bien a la supervisión como un lugar de construcción profesional que incorpora elementos formativos. En relación a esta cuestión, tan sólo querría señalar el papel clave que puede tener un espacio que permite analizar las prácticas que un profesional lleva a cabo, teniendo en cuenta que el ejercicio de una profesión dota al profesional de una serie de recursos y experiencias que, difícilmente, la formación inicial puede ofrecer.
- *Los profesionales.* Quizás nos encontramos ante el actor más importante en la conformación de espacios de supervisión; una importancia referida a la significación que cobra la supervisión para los profesionales de la atención y la educación social. En este sentido, conviene un trabajo, también, desde las asociaciones y colegios profesionales que promueva una cierta cultura de la supervisión; es decir, sostener y demandar la necesidad de la creación y mantenimiento de estos espacios, en clara referencia a la mejora de la educación y la atención de las instituciones. Es, pues, por este motivo que el profesional supone un elemento clave, puesto que, desde su posición y desde su trabajo, es el que alimenta estos espacios.

⁵ Estas agencias de formación, en cuanto a la educación social, incluyen desde las escuelas de formación especializada de educadores hasta la universidad, desde que el 1991 se implanta la diplomatura a las universidades españolas.



Una supervisión... pedagógica

Decíamos al comienzo que el concepto supervisión se utiliza a menudo, y hemos hecho un pequeño recorrido por su significado para extraer de que está hecho aquel significante. Pero, además del significado, nos interesa poder ver algunos aspectos que han ido conformando la supervisión centrada en las intersecciones entre los campos social y educativo. Es decir, lo que se ha convenido a denominar las prácticas de educación social.

En primer lugar, hay que aclarar que me referiré, sobre todo, a la supervisión en equipos educativos. Es decir, en instituciones que reciben el encargo social de responsabilizarse, entre otras cosas, de la educación de los sujetos que atiende. Esto, en ningún caso, quiere decir que no se considere el trabajo que deriva de las tareas de atención y de organización de la institución. Ahora bien, la especificidad radica en el hecho que el pivot, la lente que enfoca el conjunto de la imagen institucional, es, básicamente y fundamentalmente, el trabajo educativo.

Todos hemos oído hablar de las nuevas configuraciones sociales y las políticas actuales en torno a la atención y la educación social. La actualidad de época hace emerger nuevas situaciones, retos y formas sociales alrededor del trabajo en las instituciones. La misma práctica profesional que tiene lugar se ve confrontada a esta actualidad, cosa que hace surgir nuevas dificultades, viejos problemas y nuevas formas de dirigirse a la acción educativa.

Así pues, estas dificultades que se plantean (en forma de interrogantes, de exigencias sociales, de nuevos conflictos, de nuevas situaciones de los sujetos...) obligan a los profesionales a repensar ciertos planteamientos alrededor del trabajo en sus instituciones, articulando y buscando vías de solución. Esta situación implica siempre una renovación constante de los saberes de los agentes, replanteamientos de las acciones profesionales y revisiones de los modelos teóricos de referencia de las prácticas profesionales.

Sin duda, hay varios espacios técnicos susceptibles de poder analizar estas cuestiones: las reuniones de equipo, los espacios de análisis de casos, los asesoramientos esporádicos, la formación interna y externa, la supervisión... ¿Cuál es el plus, pues, que puede aportar la mirada de una supervisión que se organiza alrededor del eje educativo?

Por un lado, una parte del encargo que reciben las actuales instituciones hace referencia explícita a la educación. Por otra, constatamos que muchas de las demandas de las instituciones o de los equipos provienen de dificultades relacionadas directamente con las prácticas educativas, por la necesidad de plantear cambios, ya sean debidos a las nuevas problemáticas sociales o bien a las necesarias adecuaciones institucionales. Además, a pesar de insistir en el hecho que no todo en las prácticas institucionales responde a aspectos educativos, el documento que rige estas prácticas, por ejemplo, es

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Se incorporan los fundamentos pedagógicos, pero también cuestiones organizativas, de atención social, etc. Incluso, se indica con mucha claridad que los criterios bajo los cuales se organizan las prácticas institucionales son los criterios educativos. Es decir, que muchas cuestiones que tienen que ver con la organización, el funcionamiento y la atención social están supeditadas a los preceptos educativos que rigen la institución. Aún así, las soluciones a las dificultades en las prácticas educativas se buscan fuera del análisis educativo, cuando, muchas veces, revisar críticamente estas prácticas, someterlas al foco de otra mirada, nos podría dar pistas que es aquí donde hay los problemas, pero también donde hay las posibles soluciones. Que es aquí donde, como profesionales de la educación, podemos analizar algo; sin perder de vista los otros aspectos, articulándolos, pero manteniendo esta especificidad educativa.

Hasta ahora, que empezamos a hablar de la supervisión como una herramienta importante de análisis de las prácticas, la supervisión ha estado muy ligada a las dificultades institucionales. Hay que aclarar que las situaciones de malestar no son únicamente propias de esta época, sino que, por definición, las instituciones albergan y han albergado las diferentes formas del malestar social a lo largo de la historia (Tizio; 2002: 196). Pensamos que en las instituciones se resuelven los conflictos, y se resuelven, casi siempre, porque surge otro. El problema grave es cuando el que surge es, únicamente, la repetición del mismo conflicto. Porque entonces, con casi toda seguridad, lo que es un problema de la institución pasa a ser el problema del sujeto que atendemos, en una cierta solución de continuidad. Y en todo esto tiene mucho que ver el cómo nos encaramos al trabajo en el conflicto. Si convenimos, pues, que el conflicto es inherente a las instituciones, entonces aquello importante es cómo y con qué nos enfrentamos a los conflictos institucionales. En un momento en que hay cierto vaciamiento de los aparatos conceptuales, de los modelos educativos y de atención de referencia, entendidos como herramientas fundamentales con las que los profesionales podemos dar cuenta de nuestra función y sostenerla, lo que viene a ocupar este vacío es la “doxa”, la opinión sin fundamentos, y, sobre todo, dos formas actuales de ésta: la crítica improductiva, que no aporta más que una descripción del malestar, y la queja constante. Ambas pueden ser consideradas caras de la misma moneda. Y, a veces, son las invitadas de honor a las sesiones de supervisión. Con esto no queremos decir que no nos hayamos de quejar, o que no hagamos uso de esta queja, pero una cosa es denunciar las políticas laborales y de contratación del personal de los equipos, o manifestar el desacuerdo con las políticas sociales, su gestión y sus efectos, o incluso hacer patente la carencia de recursos estructurales, funcionales y económicos para desarrollar correctamente la tarea; y otra muy diferente es que esto se convierta en el tapón que bloquea la atención a las prácticas desde una mirada educativa. Es decir, hablamos de dos planos diferentes, y como tales tienen que ser tratados. En estos casos, la queja la podemos considerar como una acción la finalidad de la cual es evitar, precisamente, la acción (C. de Brasi, 1991; citado por Estévez, 2005), donde se entiende la queja como la



búsqueda de un destinatario, de otro que se haga cargo del malestar (Herrera, Loya y otros, 1993; citado por Estévez, 2005). De este modo “*el sujeto de la queja queda resguardado de toda responsabilidad y reclama algo del otro*” (op. cit.: 157). Hace falta, así, dar un giro a esta cuestión. O dicho con otras palabras, convertir las quejas en producciones de trabajo. En definitiva, estamos diciendo que una condición *sine qua non* para poder hablar, en sentido estricto, de supervisión es que haya alguna producción, algún producto inicial y algún producto final: una suerte de viaje, de recorrido que suponga un trabajo de refundación, de revisión y de análisis. Algo sobre lo cual reflexionar para obtener algo que dé respuesta a las nuevas inquietudes, a las nuevas problemáticas y a las nuevas dificultades. Si partimos de la afirmación que todo habla de la institución: lo que se dice, lo que no se dice, las prácticas, sus contradicciones, la circulación del saber y la circulación del poder, la historia de la institución y sus actores, los mitos del funcionamiento en aquellas épocas de esplendor que nunca existieron... Si todo esto habla, de lo que se trataría entonces es de escuchar a la institución, de mirarla, de supermirarla, de supervisarla... teniendo en cuenta la paradoja que divisábamos con anterioridad: que a las instituciones las necesitamos y, a la vez, las sufrimos. Efectivamente, desde esta paradoja se tienen que llevar a cabo las funciones profesionales, puesto que las instituciones son una regulación de la actividad humana.

Otro de los aspectos que avanzaba al inicio de este artículo se refería a la cuestión del “qué” es materia, bajo mi punto de vista, de la práctica de la supervisión. Sobre todo por un interés para dejar constancia de que “no todo vale”. Es decir, la supervisión no tendría que recorrer los caminos que la lleven a ser un “cajón de sastre” donde abocar todo aquello con lo que no estamos de acuerdo o no hemos trabajado en otros espacios. En definitiva, el asunto es poder marcar los límites necesarios para que puedan surgir las posibilidades de trabajo.

El eje que aglutina tiene que ver directamente con las prácticas institucionales (en el supuesto que he mantenido hasta ahora) y, de manera más concreta, con las prácticas educativas. Lo decíamos antes: lo que se hace, lo que no se hace, el cómo se hace, cómo se decide, qué se hace, los espacios y su regulación, los tiempos, cómo se entiende el encargo que se recibe, cuál es la posición y la función del educador ante las actuales situaciones, qué es el que ahora tenemos que enseñar, de qué sujeto hablamos en nuestras instituciones... En definitiva, hay algo de la revisión del proyecto. Ahora bien, no nos referimos tan sólo al documento en sí, sino más bien al proyecto institucional, aquel que articula las dimensiones de atención, de educación y de organización de las instituciones, aquel que surge de poner en contacto lo que se dice que se quiere hacer con los niños, las niñas y los adolescentes, lo que se dice que se hace, y lo que realmente se hace. La capacidad para adentrarse en este nudo es, posiblemente, lo que nos permitirá, cuando menos, garantizar un trabajo de reflexión sobre nuestras prácticas. Porque si el proyecto es sólo sobrevivir en la institución, esto lo que está indicando es



que ya no hay proyecto (Estévez, 2005). Es decir, promover posibilidades de futuro, tanto para las prácticas como para los equipos, como, por supuesto, para los sujetos que atendemos.

Algunas propuestas para el espacio de supervisión pedagógica

Visto el recorrido realizado, podríamos aventurarnos a definir la supervisión como la articulación de un espacio y un tiempo donde circula la palabra de los equipos; no sólo la palabra de cada uno de los miembros de un equipo, sino la palabra del equipo entendido como un ente que diluye la idea de un grupo de personas. Es decir, que la supervisión puede ser una buena herramienta para afianzar aquello que hace realmente que un grupo pase a ser considerado un equipo, la idea que existe un nexo en común del cual no nos podemos desprender: el trabajo.

En efecto, para posibilitar la generación de un espacio y un tiempo para someter a análisis el proyecto institucional, hay que poder sopesar algunos aspectos fundamentales que ayuden a garantizar la construcción de un espacio que responda a las expectativas creadas:

- En primer lugar, incidir en la idea de la importancia de consentir en hacer un trabajo alrededor de algo que suponga un nexo común que aglutine el equipo. La iteración en esta cuestión responde a manifestar la existencia de cierta disposición a confundir los espacios de supervisión con lugares pensados para el análisis de aspectos personales que, si bien pueden servir a los profesionales de manera puntual y particular, diluyen esta idea de la necesidad de hacer equipo alrededor del desarrollo de nuestra tarea, de nuestras funciones.
- Por otro lado, intentar encontrar la articulación entre los problemas, las dificultades o las debilidades, y aquello que se ha logrado, el trabajo hecho. Es decir, encontrar puntos de conexión que permitan analizar las prácticas sin caer en posiciones catastrofistas o, más bien al contrario, posturas autocomplacientes.
- El aspecto de la incorporación de profesionales externos a la institución como supervisores supone introducir un punto de vista diferente a partir del cual contrastar el trabajo que el equipo de educadores realiza. Aún así, hace falta un trabajo previo de conceptualización del encargo porque el trabajo de estos profesionales pueda revertir en la construcción de una manera propia de articular las exigencias sociales, los intereses particulares de los sujetos y la acción educativa de los agentes.
- El espacio de supervisión tiene que diseñarse como un lugar de articulación entre teoría y práctica, como espacio de diálogo y encuentro entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, entre el hacer y el pensar. Es decir, para hacer y para pensar, teniendo en cuenta un aspecto: que pensar también es hacer. La articulación de la práctica con referentes teóricos permite establecer cierta orientación de las prácticas, sin olvidar que lo que, en última instancia, se



supervisa es el modelo educativo mediante los documentos orientadores de las prácticas y los instrumentos metodológicos. Porque pensar que no hay un modelo educativo es ya, en sí, tener un modelo.

Dentro de estos fundamentos para la construcción de un espacio que dé respuesta a las inquietudes de los equipos profesionales, podemos considerar diferentes posibilidades. En primer término, puede ser un espacio que prevea el análisis directo de la práctica educativa en general o bien de los espacios concretos de la práctica profesional que tenga en cuenta un trabajo, ya sea a partir de las dificultades y los temas que preocupen el equipo educativo, o bien desglosando las diferentes acciones y actividades educativas, de atención, de organización y de gestión que se vinculen al trabajo en una institución. Esta forma de trabajo permite poner, en primer lugar, las dificultades de la práctica y dar la palabra al equipo desde el principio. Esta posibilidad también tiene que prever una dirección que reconduzca la queja y que la reconvierta en producción de trabajo. Una variante de esta posibilidad se sitúa alrededor de la tarea profesional del educador y la educadora social: la posición del agente respecto del sujeto, los límites de los educadores y de los equipos, el papel del PEC, del PEI, etc.

Y en segundo lugar, considerar la propuesta de una supervisión pedagógica en términos de trabajo conjunto. Una propuesta que requiere incorporar algunos elementos de la propuesta anterior, pero en relación a alguna producción ya realizada o para realizar. Es decir, se necesita algo para supervisar: la revisión del PEC, un trabajo alrededor del PEI, el análisis de la metodología, la revisión de conceptos educativos y pedagógicos... son ejemplos de aspectos, elementos y temas susceptibles de realizar un trabajo conjunto entre el supervisor y el equipo. Obviamente, estas propuestas son tan sólo orientativas, y en ningún caso las podemos considerar cerradas y definitivas. El mismo talante de la institución, del equipo y de la organización acabará definiendo el tipo de espacio y la metodología a emplear. Para acabar, en cuanto al señalamiento de algunas posibilidades, hay que hacer notar que no es lo mismo la demanda de supervisión de un equipo educativo que ésta sea hecha directamente desde el equipo directivo. Esta cuestión incide directamente en la visión que de este espacio puede tener el equipo. Es decir, es preferible comenzar un trabajo previo por parte de los equipos directivos que nutra las expectativas de los profesionales, que dé pie a crear la demanda. La imposición de la supervisión puede, incluso, suponer un retraso en la profundización del trabajo a realizar.

Para concluir, hay que indicar tan sólo la consideración de los espacios de supervisión en las instituciones como espacios de formación, reiterando que este aspecto no responde únicamente y exclusivamente a un deseo de incluirlos dentro del que se viene denominando formación permanente del profesional, sino que, más bien, hace referencia a los efectos formativos en el desarrollo profesional que los espacios de supervisión pueden suponer, sobre todo, en tres niveles: en el trabajo educativo con los sujetos que se atienden; en la contribución a la construcción de un equipo educativo, en

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

términos de aportación a la cohesión del equipo; y en las posibilidades de producción institucional en términos de circulación de saber. Es decir, una herramienta para “[...] *entender presentes y bosquejar futuros*”, como señala Graciela Frigerio (1996: 29), y que reproducimos en la cita con que hemos iniciado este artículo. Una herramienta, pues, que canaliza la queja y permite re-ubicar las posibilidades y los límites del trabajo educativo. La supervisión supone, pues, la posibilidad de configurar un marco común del trabajo en equipo, donde el análisis institucional y la reflexión pedagógica supongan los ejes orientadores. Así, si bien no se conforma como un espacio estrictamente de formación, sí que supone un espacio donde la circulación de saberes sobre las prácticas repercute en la definición, análisis y conformación del proyecto institucional.

Bibliografía

- Equipo Norai. *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa (colección Pedagogía Social.TXT), 2007.
- ESTÉVEZ, P. “Acerca de las instituciones, las organizaciones y las redes”. En Div. aut. *Adolescencia y educación social*. Montevideo: CENFORES - AECEI, 2005.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana, 1996.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. y otros [1992]. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel, 2000.
- NÚÑEZ, V. “Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España”. En NÚÑEZ, V. (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- RAMÍREZ ALSA, E. “Reflexiones en torno al origen e historia de la inspección de educación”. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 9 (octubre 2008).
- SOLER, E. (coord.). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla, 1993.
- SOLER, E. *La supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Santillana, 2001.
- TIZIO, H. “Sobre las instituciones”. En NÚÑEZ, V. (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.

