

**REVISIÓN**

Recibido: 13/07/2020 | Aceptado: 5/01/2021

**Supervisión educativa y formación permanente: reflexión epistemológica desde el pensamiento pedagógico latinoamericano.**

**Educative Supervision and Permanent Education: Epistemological Reflexion from the Latin American Pedagogical Thinking.**

Arismendis Tamayo Pupo. [[atamayop@udg.co.cu](mailto:atamayop@udg.co.cu)] 

*Doctor en Ciencias Pedagógicas. Prof. Titular.  
Universidad de Granma. Bayamo, Cuba.*

**Resumen**

Vaticinó Paulo Freire que “(...) lo viejo que preserva su validez, que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo, continúa nuevo”. Esta profética visión se yergue en brújula orientadora del estudio que se presenta, pues en las ideas precursoras de destacadas personalidades pedagógicas latinoamericanas, se encuentran premisas esenciales que marcan pautas para el desarrollo de un pensamiento pedagógico de avanzada, en relación con la supervisión educativa. En este artículo se reflexiona acerca de la impronta epistemológica que subyace en atinadas observaciones predecesoras, cimientes de la ineludible articulación entre supervisión educativa y formación permanente de directivos y docente, en el contexto cubano y latinoamericano actual.

**Abstrat**

Paulo Freire predicted “(...) that the old that preserves its validity that embodies a tradition or marks a presence in time, continues to be new”. This prophetic vision stands as a guiding compass for the study that is presented, because in the forerunners of prominent Latin American pedagogical personalities that are essential premises that set guidelines for the development of advanced pedagogical thinking. This article reflects on the epistemological imprint that underlies accurate predecessor observations, the foundation of the inescapable



articulation between educational supervision and permanent training of managers and teachers in the current Cuban and Latin American context.

**Palabras clave:** supervisión educativa; pensamiento pedagógico; formación permanente.

**Keywords:** educational supervision; pedagogical thinking; permanent education.

### **Introducción**

Aún cuando en el Reporte de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO se considera que las necesarias transformaciones educacionales han de fundarse en tres funciones primordiales, a saber, la adquisición, actualización y utilización de los conocimientos, la producción científica en nuestro país en relación con la supervisión educativa o inspección escolar es restringida, y en la que se genera, se aprecian limitaciones que hasta ahora no han sido salvadas. Entre otras pueden mencionarse, la contradicción entre la teoría y la práctica, causada en buena medida porque el dominio de las más actualizadas concepciones teóricas sobre la supervisión educativa, no es garantía de una eficiente práctica supervisora; y el exiguo estudio de la gestión supervisora con intencionalidad formativa, vista como un fenómeno complejo en desenvolvimiento dialéctico.

En este sentido, es menester recordar que la actividad de investigar en educación no sólo se reduce al examen de las cuestiones didácticas que atañen al proceso enseñanza-aprendizaje, razón que avala lo perentorio de estudios y divulgación de resultados científicos relativos a la supervisión educativa en las Ciencias de la Educación. Lo anterior ha conducido a que la gestión supervisora que hoy desarrollan las estructuras encargadas, se continúe desplegando al margen de los conocimientos teóricos alcanzados por las Ciencias de la Educación. Esta problemática limita asumirla como auténtico proceso de investigación para la acción y en la acción y fuente enriquecedora de conocimientos construidos en el escenario real de la vida escolar.



Por tanto, para emprender un cambio en relación con la concepción actual de la praxis supervisora, se requiere modificar nuestra manera de pensar respecto a su esencia, a partir de la convergencia de diversas intenciones y actitudes de apertura, de diálogo, de colaboración abordadas desde la articulación entre lo local, nacional y universal, subyacente en el pensamiento pedagógico latinoamericano, como reflexión epistemológica para fundamentar la necesaria articulación entre supervisión educativa y formación permanente de directivos y docentes.

Refiriéndose a la utilización del conocimiento Desmond (2007) afirma que “(...) el conocimiento afecta, necesariamente, la futura orientación de la ciencia, deben conocerse las lecciones del pasado para que el progreso sea más rápido y seguro (...)” (p. 9). En ese mismo orden, Freire (2010) enfatiza en la idea de que “(...) lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo, continúa nuevo” (p. 32).

El presente artículo tiene como objetivo relacionar visos del pensamiento de personalidades pedagógicas latinoamericanas que defienden una perspectiva más integradora desde la articulación dialéctica entre la intencionalidad formativa de la supervisión educativa y el proceso de su gestión orientada a la formación permanente de directivos y docentes, como fundamento epistemológico esencial que moviliza la construcción del conocimiento científico relacionado con este objeto especial de la ciencia.

### **Desarrollo**

Este artículo posee sus principales antecedentes en la tesis doctoral de Tamayo (2011) sobre la dirección de la supervisión educativa a los institutos preuniversitarios por la estructura municipal de educación.

Adentrarse en el estudio del pensamiento educacional de algunas personalidades pedagógicas latinoamericanas en relación con la supervisión educativa y su orientación hacia la



formación permanente de los directivos y docentes, supuso realizar una mirada a cómo ha sido abordada por la ciencia, la relación entre dirección educacional-supervisión educativa con la Pedagogía como Ciencia de la Educación.

En relación con esto, Alonso (2006) plantea que entre la Pedagogía y la Dirección en la Educación ha existido siempre una estrecha interrelación, aún cuando no se conocían con tales denominaciones, y como prueba de ello argumenta, apoyado en lo que señala Valera (1999), que en el devenir histórico de la educación siempre se le denominó por pedagogía a la disciplina que pretendió científicamente o no, ordenar sus paradigmas o corrientes, ideas o teorías, conceptualizaciones o determinaciones de sus prácticas escolares (formales) y no escolares (no formales). En este sentido postula que “históricamente, la actividad pedagógica y la actividad de la dirección en la Educación, así como las primeras concepciones acerca de las mismas, surgieron como procesos consubstanciales e indisolublemente vinculados” (p. 3).

En relación con la supervisión educativa, Soler (1994) alude que “la supervisión no puede negar su procedencia de la Pedagogía (...) un rastreo hermenéutico pone de relieve que ciertos aspectos de su comprensión como disciplina científica no se llegarían a entender sin esta ligazón de origen” (p. 178). Cónsono con lo planteado por Pérez (1998) cuando refiriéndose a la evolución histórica de la función supervisora en nuestro país asegura “(...) la historia de la educación en Cuba no puede separarse del propio devenir de la inspección” (p. 9).

Asimismo, se concibe el fenómeno de la gestión escolar como proceso y como resultado en interrelación dialéctica con otros y con su contexto. Por tanto, desde la relación gestión escolar y supervisión educativa, como procesos reales, prácticos, como partes de la realidad objetiva, se asume a esta última como un subproceso o subsistema del proceso más general que representa la gestión escolar, orientada al control, el asesoramiento, la evaluación y la mediación



para la formación permanente de docentes y directivos en las instituciones escolares. Por tanto, el principal resultado al cual deben contribuir la gestión escolar y la supervisión educativa en la institución educativa es a la formación de las personas.

Aún cuando esta posición ha sido reconocida y defendida, la realidad refleja un esquema no solucionado de fiscalización y control excesivo del desempeño de los directivos y docentes, por lo que tales coordinadas imponen dejar claras las asunciones acerca de lo que se entiende por gestión escolar y gestión supervisora formativa.

Para Bringas y Carbonell (2010), la gestión escolar es el proceso social que ocurre en la entidad educativa, orientada a alcanzar los resultados que contribuyen a la formación humana a partir de objetivos socialmente definidos y del compromiso de las personas involucradas.

Se asume a la gestión supervisora formativa, como:

“el proceso sistémico que confiere coherencia al control, asesoramiento y evaluación en las acciones supervisoras mediadoras de carácter formativo, que se genera y despliega en las entidades educativas, resultado de la observancia a los preceptos legales relativos a la educación escolarizada, orientado a una dinámica humana sustentada en interacciones contextuales socio individuales y organizacionales de significados y sentidos, que moldean la capacidad reflexiva y autorreflexiva de los sujetos implicados, la satisfacción de sus necesidades formativas y las necesidades del contexto educativo, para la transformación de la realidad y de los propios sujetos”. (Tamayo, 2018, pp. 154-155)

Queda claro en estas definiciones que su fin último es la formación permanente de los directivos educacionales, utilizando los recursos con que cuentan, para el desarrollo de su actividad en una determinada entidad educativa.



El abordaje del término formación ha estado presente en el pensamiento más avanzado de la vanguardia intelectual cubana desde mediados del siglo XIX. Su estudio expresa la adopción de una posición de gran relevancia teórica y práctica que brotó de la reflexión de que “formar hombres”, era una condición indispensable para la lucha por la independencia; posición con proyección continental.

De ahí que se constituya en un elemento a considerar para justificar, no solo por razones históricas, la presencia de la categoría formación en las definiciones asumidas de gestión escolar y gestión supervisora formativa, sino y sobre todo, con la pretensión de aportar claridad a la comprensión del significado y el alcance de la supervisión educativa en la formación de los directivos escolares. Esta posición ratifica la idea básica de que el proceso de formación permanente de los directivos escolares es el contenido fundamental de la gestión supervisora formativa.

Tal posición epistemológica, es consecuente con la visión de Valiente, del Toro y González (2017) cuando destacan que el proceso pedagógico de la formación especializada de los directores escolares puede tener como objetivos generales, en la formación permanente, la renovación, la complementación, la especialización, la recalificación, la actualización y/o la profundización de conocimientos, habilidades y hábitos, así como el reforzamiento de valores y otras cualidades personales, que hacen posible la consolidación de sus competencias directivas y el consiguiente mejoramiento del desempeño de su actividad profesional de dirección, a partir de programas o acciones formativas en que se pueden plantear estas intenciones de manera independiente o combinada.

La formación permanente está asociada, por tanto, a las múltiples esferas de la actividad pedagógica profesional de dirección de docentes y directivos y, supone, por tanto, su



participación reflexiva como sujetos activos y creadores de su aprendizaje. Entendemos, entonces, a la supervisión educativa y a la formación permanente como procesos incluyentes, donde la supervisión educativa constituye el soporte o apoyo cuyo rendimiento influye en el proceso de formación permanente.

Cobran significado especial en este sentido, los cuatro pilares descritos en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, que han marcado un hito en la historia de la educación moderna por su orientación al enaltecimiento del ser humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Ante las posturas neoliberales contradictorias que se generan en muchos países latinoamericanos, propiciar el estudio de la supervisión educativa desde los aportes de figuras destacadas de la educación, constituye una alternativa para preservar nuestra historia en relación con esta función. Es preciso no dejar caer en el olvido las más ricas tradiciones históricas y culturales atesoradas en nuestra América.

Consecuentes con tales presupuestos de partida, se exhiben a continuación algunas lecciones del pasado que encierran una tradición y mantienen presencia válida para la orientación científica en el desarrollo de investigaciones relativas a la supervisión educativa y su gestión como objeto especial de la ciencia.

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en diversos campos del desarrollo científico y social. Hoy, más que nunca, son más fuertes las tendencias unificadoras presentes en una línea de pensamiento favorable al logro de una cultura integracionista regional, que comprende el acervo de actitudes, valores, ideales, experiencias y conocimientos con los que actúe y se desenvuelva el hombre del futuro en una nueva sociedad.



Las ideas de personalidades pedagógicas latinoamericanas sobre la Educación y la Pedagogía, de manera más general y sobre la Supervisión Educativa de manera particular, aportan elementos de gran valor teórico, metodológico y práctico para adentrarse en una concepción de la praxis supervisora atemperada a los cambios que en la actualidad se producen.

José Agustín Caballero (1762-1835) en sus Ordenanzas de las Escuelas Gratuitas de La Habana, reproducido en las memorias de la Sociedad Patriótica, t. XVIII, refiriéndose a las obligaciones de los maestros, en su Estatuto Primero plantea: “Estarán sujetos al método de enseñanza que le prescriba la Sociedad a los Curadores; denominación dada a los inspectores en aquella época, de ello y a éstos darían parte de cualquier novedad que ocurra” (1956, p.25), con lo que destaca la labor de estos elegidos para tan importante función.

Félix Varela y Morales (1788-1853), calificado por Luz y Caballero como “quien nos enseñó primero en pensar”, planteó que: “(...) los que enseñan no son más que compañeros del que aprende”, (como se citó en Chávez, 1996, p. 60) para que el supervisado no se separe de la dirección que prescribe el análisis. Los planteamientos de Varela marcan una guía en el accionar supervisor cuando expresa que “(...) la certeza de que una idea, un concepto, un modo de actuar o de ver, no pueden transmitirse con éxito sin el conocimiento del receptor, el convencimiento de que no es imponiendo un criterio o combatiendo al contrario, como se llega a lograr que el otro piense lo que deseamos, sino que de lo que se trata es de convertir al interlocutor, de ir poco a poco persuadiéndolo no sólo de que estaba equivocado, sino de que lo que proponen es más razonable y mejor, (...)” (p. 100).

En el ideario pedagógico que nos legó José de la Luz y Caballero (1800-1862), se destacan sus ideas acerca de los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía, entre las que se encuentran sus ideas sobre la formación del maestro para cumplir su misión histórico-



social y la necesidad de convertirse en verdaderos ejemplos para sus alumnos. Igualmente realizó acertadas observaciones sobre la inspección, recogidos en su Informe sobre la Escuela Náutica presentado a la Real Junta de Fomento de Agricultura y Comercio en diciembre de 1833, donde habla de la denominada Comisión Inspectora y apunta: “(...) que la Comisión exponga sus ideas (...) cerrando su trabajo con un reglamento circunstanciado que determine el método de la enseñanza y régimen interior del nuevo instituto” (p. 217); “(...) el móvil principal que la anima es el deseo del acierto, al cual todo lo sacrifica (...) ha procurado ofrecer considerable copia de datos: ahí están ellos para servir de pábulo a la investigación” (p. 219); “(...) y en la vigilancia de la inspección (...) ha señalado un lugar preferente a una clase especial de método destinada para instruir teórica y prácticamente a los aspirantes (...)” (p. 235). Estas ideas abren el camino para estudios más profundos en relación con la perspectiva metodológica de la inspección.

Al referirse al papel de la comisión inspectora en las medidas generales que propone acota:

“La primera y principal será la cumplida observación del Reglamento (...) más que reglamento será este trabajo una descripción clara y ordenada de los métodos; pues sobre no adolecer la Comisión de la manía de reglamentar. Pocos excesos hay, contra los cuales debamos estar más alerta, que el de encadenar a los maestros con demasiadas prevenciones y cortapisas” (p. 370).

Más adelante revela:

“La Comisión inspectora permanente deberá poner un esmero particular y una nimia delicadez en el ejercicio de sus facultades, si no quiere malograr los preciosos frutos que con la vigilancia se propone recoger (...). Cuántos abusos y hasta cuántas reconvenciones no evita sólo la frecuencia de la inspección” valga lo dicho como indicación de que en la Ordenanza se le dará



un lugar preferente, partiendo (...) del principio de considerar a los encargados de la vigilancia como los colaboradores natos de los maestros (...) estableciendo la buena armonía entre vigilantes y vigilados, todos a uno conspiren a la más acertada marcha del Instituto (...)” (pp. 371-372).

En la medida novena se refiere al establecimiento de una Comisión inspectora permanente “(...) compuesta de individuos de fuera de la Junta, en consorcio de la amovible de su seno (...) un registro constante del estado de la institución, a fin de que ésta sea mejor inspeccionada y atendida” (p. 377). Al reseñar las cualidades de los miembros de dicha comisión explicita:

“(...) las circunstancias que deben adornar a aquellos miembros serán no tan solo sus notorios conocimientos científicos, sino muy particularmente, su acreditada independencia de carácter: hombres que digan la verdad, sin miramiento alguno más que a la verdad misma y a la justicia” (p. 377).

Simón Rodríguez (1771-1854) desarrolló una filosofía educativa que orientó la acción pedagógica y se le conoció como el “Sócrates de Caracas”. Según Gil (2005), la obra pedagógica de Simón Rodríguez tuvo un alcance que sobrepasó la enseñanza y el aprendizaje y se preocupó por el accionar de los Directores de las Repúblicas en función de la educación, los que, mientras no emprendan la obra de la Educación social, no verán los resultados que esperan.

Planteó en el año 1849: “Escójase entre todos los métodos y modos de enseñar los más útiles generalmente aprobados, los que parezcan más racionales: tómese de cada uno lo mejor para componer uno solo, nadie puede dirigir obras sin presenciarlas, téngase presente que todo régimen se relaja, por falta de inspección” (como se citó en Gil, 2005, p. 34)



Para el más universal de los cubanos José Martí (1853-1895), no le fue ajeno el fenómeno educativo. La manera en que Martí asume la relación maestro-alumno desde una perspectiva Socrática, es substancia para deseada interacción supervisor-supervisado en el accionar práctico de la supervisión educativa. En 1888 apuntó:

“(…) Se debe enseñar conversando, como Sócrates, de aldea en aldea, de campo en campo, de casa en casa. (…) Siéntese el maestro mano a mano con el discípulo y el hombre mano a mano con su semejante, y aprenda en los paseos por la campiña (…) y en este conocimiento, y en la dicha de la bondad, viva sin la brega pueril y los tormentos sin sentido (…), a que conduce aquel bestial estado del espíritu en que dominan la sensualidad y la arrogancia” (s/a, p. 188).

Merecen atención las preocupaciones de Enrique José Varona y Pera (1849–1933) sobre el cometido de la inspección de escuelas. Para él los inspectores debían tener sentido de justicia, para juzgar los méritos y las aptitudes de los maestros y el aprovechamiento de los alumnos.

En lo referido al acompañamiento pedagógico, según se recoge en la obra de Chávez (1996), manifiesta que el maestro ha de tener quien lo ayude y guíe para aprovechar los conocimientos de los niños y de su medio, y este es el principal papel de nuestros inspectores. Han de ser con tacto y pericia, los maestros de los maestros, no para ahogar sus iniciativas, ni lo que haya en ellos de propio y personal, sino para aprovechar y disciplinar esas cualidades, características del verdadero mentor de los niños han de ser los verdaderos jueces de la aptitud y el mérito de los maestros y del aprovechamiento de los educadores.

Su definición paradigmática de los inspectores al considerarlos “(…) maestros verdaderos, que deben hacer de cada aula que visiten una escuela de práctica” (Chávez, 1996, p



55), es principio esencial en la fundamentación gnoseológica y metodológica de la gestión supervisora formativa.

Martín Rodríguez Vivanco, (1900-19??) descuella entre los cubanos que dedicó gran parte de su producción científica e intelectual a la inspección escolar en Cuba. En 1948 propuso un conjunto de ideas que representan un inestimable arsenal teórico para la necesaria revitalización y el desarrollo de la supervisión educativa. Partió de la insuficiencia de que “(...) Hasta ahora se ha tenido por finalidad exclusiva de la inspección ejercida el aspecto administrativo y no se advierten progresos técnicos que evidencien una dirección pedagógica bien orientada” (p. 42), de ahí que enfatizara en que: “Los asuntos administrativos estarían subordinados a los pedagógicos y recibirían menos atención que éstos” (pp. 17-18), a partir de lo cual la redefine como: “(...) la función pedagógica encargada del estudio científico y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 19).

Al referirse a los modos de actuación de los inspectores acota: “(...) El inspector ha de actuar como fiscal en determinados casos, otras veces como entrenador o ayudador del maestro, y siempre como experto científico de la educación y líder responsable” (p. 8). Profundizó de alguna manera en la concepción de la gestión supervisora desde las estructuras de dirección y refirió que:

“(...) Las autoridades escolares modernas y bien orientadas sabrán que no es posible exigir a los maestros lo que ellas mismas han sido incapaces de realizar.” (...) Es más, las verdaderas autoridades escolares, salidas de las filas experimentadas del magisterio, han de seguir siendo maestros y mantendrán una efectiva cooperación con los más humildes servidores del aula. Las diferencias de cargo serán debidas a mayor capacidad, conocimiento, experiencia y nunca a los privilegios irritantes y a las influencias políticas o sociales” (p. 15).



Sus ideas sobre la manera de concebir el accionar supervisor en la práctica y la forma de mediar con los maestros quedan claramente elucidadas cuando sostiene que:

“(…) El entrenamiento del magisterio en ejercicio siempre será un aspecto importante de la inspección escolar; pero de acuerdo con el concepto moderno de la misma es deseable que se realice en forma de auto mejoramiento, es decir, ofreciendo oportunidad al espíritu de cooperación que determine el progreso profesional de maestros e inspectores. (…) El progreso ha de ser global, el mejoramiento no sólo se refiere a los maestros, sino también a los propios inspectores, a los mismos alumnos, al ambiente escolar, a todos los factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pp. 20-21).

Más adelante y en función del mejoramiento del personal docente en ejercicio manifiesta que:

“(…) debemos pensar en el perfeccionamiento de los educadores en ejercicio como si se tratara de un tipo especial de orientación de alumnos o enseñanza de adultos en la que los educadores en ejercicio son los alumnos y los inspectores, sus maestros. Entonces podemos concebir el esfuerzo de la inspección como un tipo de enseñanza, que ha de tener sus objetivos, su plan de estudios o curriculum, sus métodos y procedimientos, así como su material didáctico” (p. 5).

Vivanco (1948) deduce que la andragogía constituye la base para el diseño de las acciones supervisoras cuando expresa:

“Si la inspección escolar puede ser considerada como una forma de educación de adultos que se dedican a la enseñanza como una profesión, asumiendo el inspector la responsabilidad que corresponde al maestro del grupo, podemos reconocer en la entrevista personal la forma de relación individual entre el profesor y cada alumno; y en las entrevistas colectivas o reuniones



pedagógicas, aquellas formas de relaciones entre el profesor y el grupo de alumnos colectivamente. El maestro tiene necesidades individuales y también necesidades colectivas, que pueden ser atendidas por los inspectores de la misma manera que se atienden a los alumnos en una clase, correspondiendo la reunión de maestros a la clase en activo” (p. 64).

Asimismo, estudió a los encuentros entre supervisores y maestros desde una perspectiva didáctica cuando sugiere:

“Las reuniones de maestros o reuniones pedagógicas profesionales obedecen a determinadas leyes de la enseñanza o principios básicos que sirven de fundamento pedagógico a tales actividades, que no pueden ser ignorados ni descuidados por los organizadores si aspiran al éxito deseado. Por su naturaleza las reuniones de maestros son actos académico-docentes, verdaderos instrumentos o técnicas empleados por la inspección para realizar el perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos y de manera particular el progreso de los maestros o profesores en ejercicio” (p. 73).

Especial atención merece la obra de Herminio Almendros Ibáñez, (1898-1974). En los apuntes de Blat y Domenech (2005), se le reconoce su ejercicio como Inspector Jefe de Educación en la provincia de Barcelona y desarrolló un amplio quehacer en la administración educativa. En Cuba, ocupó diferentes cargos como inspector y asesor.

Como pedagogo insigne e intelectual notabilísimo, su obra en la Universidad de Oriente está marcada por un hito fundamental, la publicación de su tesis doctoral “La inspección escolar. Exposición crítica de su proceso en Cuba y sugerencias para una readaptación posible”, que lo convierte en precursor en el estudio de la inspección escolar y jugó un papel importante en las cimientos teóricas de una concepción pedagógica de la función inspectora en Cuba. Su



exposición de la inspección escolar en Cuba es el ensayo más completo y crítico presentado sobre el desarrollo de la función inspectora en el país.

En su obra sobre la inspección escolar, nos muestra el proceso que siguió en el análisis de la realidad, en la crítica, en la elaboración de propuestas alternativas y de actuación, así como el sentido con que dotó a este organismo única y exclusivamente si servía a la escuela. Justifica la necesidad de la inspección y propone sentido a la función y al trabajo del inspector, elemento reflejado en su planteamiento acerca de ensayar un tipo de inspección colectiva:

“en las visitas de inspección se dejarán a los maestros cuando sea necesario, indicaciones tendientes a perfeccionar su labor profesional y a mejorar su cultura pedagógica. Estas recomendaciones tendrán carácter absolutamente reservado, y en ellas se cuidará de no menoscabar en ningún caso la autoridad del maestro” (1952, p. 97).

Expuso ideas acerca de buscar colaboración en los profesores de la Escuela Normal para asistir el trabajo de inspección “(...) pues hay necesidad de unir y establecer la cooperación de lo que está inconcebiblemente desunido (...)” (p. 187), enfoque audaz y válido en nuestros días.

Sus criterios acerca del esquema organizativo y su punto de vista sobre la necesidad de hacer al maestro y al directivo partícipes plenos del proceso supervisor, lo llevan a las puertas del deseo de todo sistema educativo: la supervisión creativa. Planteó:

“...llevad a los maestros a adoptar una actitud crítica respecto de lo que tienen aceptado sin atreverse a discutir; sembrad en ellos la inquietud, la duda frente al valor de las técnicas escolares establecidas; llevadlos a descubrir lo que ellas tienen de artificioso, de convencional y rutinario y planteadles la posibilidad de crear nuevas maneras y nuevos instrumentos de trabajo. Sobre todo, levantad en su ánimo la convicción de que son ellos, los maestros, los llamados a elaborar los progresos reales de una técnica pedagógica nueva...” (p. 181).



Decía Almendros “hemos de vivificar las escuelas, darles vida, (...) todo ello mediante un principio organizador de la vida y de la convivencia entre las personas: la cooperación, porque vivir es convivir y, convivir es ayudarse mutuamente” (p. 9).

Por su parte Luis B. Prieto Figueroa (1902-1993), defiende que la formación del docente es tarea estatal y plantea que: “el entrenamiento de los maestros en servicio se considera como una responsabilidad a cargo del Estado. Es éste el interesado de que en las escuelas donde el pueblo hace uso del derecho de aprender y cumple el deber correlativo de la obligación escolar, estén servidas por personal eficientemente preparado” (p. 203).

El pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, nacido en 1921, no estudió directamente a la supervisión educativa como proceso inherente a la educación. Sin embargo, la educación emancipadora que promulgó sustentada en una teoría y práctica pedagógica alternativa de enseñanza, constituyen fundamentos importantes a considerar.

Educación es, para Freire, colocarse en una actitud abierta uno (el educador) frente al otro (el educando) en la difícil aventura de pensar y actuar críticamente. Mostró preocupación por la evaluación donde educandos y educadores evalúen juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos y errores cometidos y no como inspección y objeto de fiscalización, tal y como se recoge en la obra de Padrón y Medina (1998). Hacen alusión también que, Freire recomendaba a los miembros del equipo central se convencieran humildemente de que tenían mucho que aprender de los educadores que están directamente en la base, para que ganaran en flexibilidad, menos burocratismo y más abiertos a la creatividad.

El análisis de estas ideas permite vislumbrar algunas áreas que, desde el punto de vista epistemológico, se constituyen hoy en posibles campos específicos para ser abordados desde las Ciencias de la Educación, al convertirse en referentes teóricos y metodológicos para encauzar



estudios que propendan a la transformación de la función supervisora en Cuba y Latinoamérica como proceso directivo y pedagógico singular intencionado a la formación permanente de directivos y docentes, que exige delimitar aquellas particularidades que lo distinguen de otros procesos de similar naturaleza. Son ellos:

- La fundamentación de los directivos y docentes como sujetos que aprenden en y desde el proceso supervisor. Es decir, como adultos con experiencia (que los impulsa como arsenal para interpretar, valorar y responder ante los problemas que se presentan) aun cuando esta experiencia en ocasiones no es la más adecuada, invariablemente estará presente en el proceso.
- La motivación por aprender lo que es necesario en su experiencia, punto de partida apropiado para avanzar en las acciones supervisoras como un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos.
- La exigencia de un cambio en los modos de actuación de los supervisores escolares: de un accionar centrado en el control y de acciones encaminadas a la solicitud de información, a un accionar como mediadores del aprendizaje entre los supervisores, los directivos y el contenido de la formación.
- Los procesos participativos y de reflexión pedagógica como base para el análisis de posibles soluciones a las problemáticas más perentorias presentes en la práctica educativa, desde la concepción de las acciones supervisoras.
- La articulación dialéctica entre el control, asesoramiento, evaluación y mediación como funciones básicas de la supervisión y su concreción procedimental en las acciones supervisoras.



- La propuesta de métodos o de un método que viabilicen la dinámica del proceso supervisor en la práctica, sin soslayar, unido a esto, al adulto que aprende como elemento caracterizador de la singularidad de este tipo de proceso pedagógico.
- La concepción de la supervisión educativa como un proceso de reflexión, lectura e interpretación de la práctica pedagógica de directivos y docentes, a partir de la interacción dialógica grupal que promueva una actitud reflexiva como sustento de una cultura del debate profesional entre supervisores y supervisados.
- La fundamentación de la supervisión educativa dentro de la formación permanente y la formación especializada del supervisor escolar.
- La precisión y argumentación profunda de los componentes personales y no personales de la supervisión educativa como proceso pedagógico específico.

### **Conclusiones**

1. El pensamiento pedagógico latinoamericano progresista evidencia los movimientos culturales que en América Latina se suceden en relación con la educación desde una mirada revolucionaria y constituye la base para el reforzamiento de nuestra identidad y para la formación crítica y reflexiva de nuestros supervisores y directivos escolares. Su consideración es esencial para la reflexión acerca de cómo se desarrolla el accionar supervisor en la escuela en función de la formación permanente del directivo escolar.
2. Por tanto, las atinadas observaciones de figuras prominentes de la educación latinoamericana, recogidas en este trabajo, constituyen una impronta epistemológica para la ineludible articulación entre supervisión educativa y formación permanente de directivos en el contexto cubano y latinoamericano actual.



3. La concepción de una gestión supervisora formativa tiene, en estas acertadas indagaciones su principal basamento. Una concepción que esté orientada hacia la formación humana, desde una dinámica de interacciones contextuales socioindividuales y organizacionales de significados y sentidos que moldeen la capacidad reflexiva y autorreflexiva entre supervisores y directivos escolares.
4. Aún cuando se comprende la necesidad de un cambio en este sentido es ineludible “romper cánones rutinarios del pensamiento”, tal y como aseveró Carlos Marx.

### Referencias bibliográficas

- Almendros Ibáñez, Herminio. (1952). *La Inspección Escolar. Exposición crítica de su proceso en Cuba*. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Blat, Amparo y Domenech, Carme (2005). Herminio Almendros, maestro que se exilió en Francia y encontró refugio en Cuba, en *Visages d' Amérique Latine. Revista de Estudios Iberoamericanos*, No. 2, junio 2005
- Bringas-Linares, J y Carbonell-Pérez, J. (2010). Contribución al concepto de dirección educacional. *Revista Varona*, núm. 51, julio-diciembre, 2010, pp. 11-21.
- Caballero, José Agustín (1956). *Escritos varios. Tomo I. Biblioteca de autores cubanos, Vol. IV. La Habana: Editorial de la Universidad de la Habana.*
- Chávez Rodríguez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.*
- De la Luz y Caballero, J (1833). Informe sobre la Escuela Náutica, en *Escritos Educativos Tomo I Biblioteca de autores cubanos, Obras de José de la Luz y Caballero, Vol. IV, La Habana: Editorial de la Universidad de la Habana.*
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Editorial Caminos.*
- Martí, José. (1888). “Bronson Alcott, El Platónico”. En: “*Obras Completas de José Martí*”. Volumen 13.
- Morales Gil, Eduardo (2005): *Simón Rodríguez y Simón Bolívar: Pioneros de la educación popular. Prólogo de Aristóbulo Istúriz Almeida. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes.*



- Ortega González, D. (2006). Contribución de la obra educativa de Herminio Almendros al desarrollo de la educación cubana. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”
- Pérez Figueiras, E. (1998). *Historia de la inspección escolar en Cuba*. (Tesis de Maestría). IPLAC, La Habana.
- Prieto Figueroa, L. B. (1979). El entrenamiento en servicio de los maestros no titulados. En: “El concepto de líder, el maestro como líder”. Monte Ávila Editores C. A. (5ta edición). Caracas, Venezuela.
- Rodríguez Vivanco, M. (1948). *Inspección escolar: principios y técnicas para mejorar la enseñanza*. La Habana: Editorial Cultura, S.A.
- Soler, E. (1994). *La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Facultad de Educación, Madrid.
- Tamayo, A (2011). *La dirección de la supervisión educativa a los institutos preuniversitarios por las estructuras municipales de educación*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Holguín. Disponible en: <https://repositorio.uho.edu.culjspui/handle/uho/4261>
- Tamayo, A y otros. (2018). Supervisión educativa y gestión supervisora formativa: aproximación a sus definiciones. *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma*. Vol.14 No. 4, octubre-diciembre, pp. 146-158
- Valera Alfonso, O. (1999). El debate teórico en torno a la pedagogía. Editora EDITEMAS AVC. Santa Fe de Bogotá. República de Colombia.
- Valiente, P; del Toro, J y González, J. (2017). El proceso pedagógico de la formación especializada del director escolar. En CD Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana: Sello Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2017. ISBN 978-959-18-1177-6.
- Varona y Pera, E. J. (s/a) “Inspección no, exámenes”, en Trabajos sobre educación y enseñanza, Publicado en Cuba Pedagógica, La Habana.

