

SUPERVISIÓN CLÍNICA: NUEVAS RUTAS PARA LA JUSTICIA EDUCATIVA

CLINICAL SUPERVISION: NEW PATHS TO EDUCATIONAL JUSTICE

Mirian del Carmen Flores Torres¹

 <https://orcid.org/0009-0000-8655-0844>

Recibido: 28-10-2025

Aceptado: 20-11-2025

Resumen

Este ensayo argumentativo planteó el propósito de reflexionar sobre la supervisión clínica en la orientación de un horizonte ético de equidad, dignidad profesional y justicia educativa. Para los efectos, se desarrollaron los aspectos teóricos relacionados con la supervisión clínica como espacio ético-pedagógico en tensión, competencias de supervisión para la justicia educativa y cartografías emergentes en las rutas del supervisor. Los aspectos indagados permitieron reflexionar acerca de la función del supervisor al transitar desde una lógica tecnocrática hacia una praxis relacional, crítica y transformadora, donde el acompañamiento ético-pedagógico sustituye la vigilancia y el control. Se concluye que la supervisión clínica puede constituirse en un dispositivo formativo potente cuando articula saberes situados, diálogo sostenible-reflexivo y compromiso institucional. Como visión de futuro, se proyecta una supervisión humanizada que promueva condiciones para una educación emancipadora, inclusiva, éticamente comprometida y centrada en empoderar los actores socio-educativos para construir justicia en las nuevas rutas de justicia y equidad.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico; justicia educativa; supervisión clínica.

Abstract

This argumentative essay aimed to reflect on clinical supervision in the direction of an ethical horizon of equity, professional dignity, and educational justice. To this end, the theoretical aspects related to clinical supervision as an ethical-pedagogical space in tension, supervisory competencies for educational justice, and emerging cartographies of the supervisor's journeys were developed. The aspects investigated allowed for reflection on the supervisor's role in transitioning from a technocratic logic to a relational, critical, and transformative praxis, where ethical-pedagogical accompaniment replaces surveillance and control. It concludes that clinical supervision can become a powerful training tool when it articulates situated knowledge, sustainable-reflective dialogue, and institutional commitment. As a vision for the future, a humanized supervision is projected that promotes conditions for emancipatory, inclusive, ethically engaged education focused on empowering socio-educational actors to build justice along new paths of justice and equity.

Keywords: pedagogical accompaniment; educational justice; clinical supervision.

¹Profesora de comercio. MSc. en Gerencia Educacional. Técnico Superior Universitario en Administración Mención Mercadotecnia.
nairimflores@hotmail.com

Introducción

Las nuevas realidades paradigmáticas en el entramado de la práctica de la supervisión educativa, manifiesta la proximidad a las nuevas rutas de la justicia social que deja de ser un postulado abstracto para convertirse en un imperativo ético sobre lo que históricamente ha sido cuestionado en cuanto a la capacidad que denota la supervisión clínica para integrar esta categoría desde un enfoque pedagógico más consciente y transformador.

Al pensar sobre ello, traslado los planteamientos de Asakura y Maurer (2018) en el referido intencionado de la supervisión clínica que ofrece un espacio óptimo para que los profesionales desarrollen competencias orientadas hacia nuevas exploraciones de compromiso socio-educativo, lo cual representa un reto en la función del supervisor, a fin de reconfigurar como un acto formativo, político y ético, la atención en relaciones de poder compartido, en el reflejo de la autorreflexión y el cultivo de capacidades, más allá de los dispositivos técnico-administrativos, entendidos más bien, como un escenario vital en el cual se dignifica la experiencia del otro y se confrontan las estructuras que reproducen exclusión, marginalidad y opresión del acto educativo.

De modo que, hablar de nuevas rutas en este sentido, implica una toma de postura distinta al situarse al lado del reconocimiento, la equidad y la transformación pedagógica desde adentro del ser que confluye en las relaciones supervisadas. Esta nueva postura, connota la resignificación de la supervisión, como un espacio de reflexión, acompañamiento formativo y construcción dialógica para la justicia educativa, dado que, en medio de contextos institucionales marcados por la fragmentación, la presión evaluativa y la atención jerárquica, estas rutas emergentes privilegian lo profundamente humano, más allá de lo instrumental.

De este modo, lo expresan Wong et al. (2022) frente a lo cual activan una idea preocupante en cuanto a la escasez de los modos de hacer que integren el desarrollo de competencias supervisoras con espacios estructurados de contención emocional y reflexividad, en tanto, este vacío afecta la calidad del proceso, además de socavar el potencial transformador de esta función educativa procuradora de desarrollo profesional de los actores pedagógicos, más allá del control burocrático que se ha venido manifestando, lo que representa un desafío de reconstitución como praxis pedagógica con sentido social.

Dados estos elementos, este ensayo tiene como propósito reflexionar sobre la supervisión clínica en la orientación de un horizonte de equidad, dignidad profesional y compromiso ético. Así, entiendo que la justicia educativa no puede ser una aspiración disociada de la práctica del

supervisor; por el contrario, debe ser parte esencial de esta función como principio orientador y criterio de acción. Para ello, se siguió una investigación documental, centrando los puntos de búsqueda en cuanto a la supervisión clínica como espacio ético-pedagógico en tensión, competencias de supervisión para la justicia educativa y cartografías emergentes en las rutas del supervisor.

Desarrollo teórico

Supervisión clínica como espacio ético-pedagógico en tensión

Las conexiones semánticas interpretadas en la supervisión clínica, en la metáfora del diagnóstico y auscultación en la función científica del supervisor frente al acto pedagógico de su cumplimiento, emerge como un campo cargado de posibilidades y tensiones, que cubren las fronteras donde se entrecruzan aspectos inherentes al acompañamiento ético, la formación profesional y el cuidado institucional del otro. De manera que, esta función lejos de reducirse a una vigilancia técnica o a una lógica de fiscalización, se presenta como una praxis profundamente humana y relacional, donde el vínculo supervisor-supervisado, debe ser leído en el espacio del diálogo formativo y contención crítica reflexiva.

Esta perspectiva adaptada al campo educativo, se da a conocer en la supervisión clínica con las implicaciones trascendente desde la mirada instrumental para recuperar su sentido ontológico, concretado en ser un dispositivo de transformación subjetiva y colectiva, que coloca al centro de su actividad la dignidad del sujeto en formación dentro de estas nuevas rutas de justicia educativa.

En este orden de ideas, Rothwell et al. (2021) acierta en el hecho que muchas organizaciones del sector social aún desconocen porque es importante la supervisión, asociada a un deber ser participativo de los involucrados, a fin de reconocer los beneficios que puede generar esta función al tiempo que se mejoren las prácticas, lo que da cabida a un desconocimiento también que se traslada al ámbito educativo, donde la supervisión suele ser desvirtuada o burocratizada, perdiendo su esencia y potencia pedagógica. No obstante, para los precitados autores es necesario que se reconozca la importancia de:

(...) comprender este complejo proceso para garantizar las mejores prácticas para todos los participantes (profesional, responsable de la prestación de servicios, supervisor clínico, colegas, clientes y otros usuarios del servicio, y la propia profesión). La supervisión se ha descrito como un evento que implica una relación profesional continua, entre dos o más

miembros del personal con diferentes niveles de conocimiento o experiencia, para apoyar el desarrollo profesional y mejorar el conocimiento y las habilidades (s/n).

Tal como lo manifiesta la cita, se alude a la supervisión como una relación profesional continuo que va mucho más allá del control administrativo, al configurarse dentro del entramado relacional en el cual el supervisor educativo, al igual que el supervisor clínico en otros campos, articula vínculos éticos y pedagógicos con los docentes, con el fin de fortalecer su desarrollo profesional al mejorar sus saberes y competencias.

Este proceso hace pensar sobre el reconocimiento de las experiencias que activan el aprendizaje mutuo, donde el acompañamiento no es unidireccional, si no dialógico y transformador. Comprender la supervisión desde esta óptica relacional intuye su impacto y reflejo de un sistema de mejoras educativas que irradian hacia toda la comunidad, derivando procesos de calidad en la enseñanza-aprendizaje y reafirmando su valor como práctica situada, colaborativa y profesionalizante.

Esta afirmación interpela directamente a la función educativa de la supervisión, en tanto, su despliegue exige comprender la naturaleza compleja como relación continua, evaluativa y manifestada con un propósito dual entendido sobre la base del crecimiento del supervisado y la garantía ética del proceso educativo.

De este modo, la supervisión clínica no es simplemente un acto puntual, sino un territorio ético-pedagógico atravesado por múltiples tensiones identificadas en lo administrativo y formativo, entre la exigencia institucional y la narrativa personal, entre el control y el cuidado. En particular, cuando el mismo actor funge como supervisor clínico y gestor organizacional, se genera un doble enfoque que resulta ambivalente, por un lado, orientado al aprendizaje del practicante y por el otro, dirigido a la eficiencia del servicio. Esta dualidad exige formación especializada del supervisor para evitar la deshumanización del proceso y poder sostener, con equilibrio, una pedagogía del reconocimiento.

En esos términos, la supervisión clínica aplicada al campo educativo se devela como un acto profundamente político, que interpela estructuras de poder, cuestiona prácticas rutinarias y se convierte en semillero de justicia educativa, al promover un espacio donde la escucha activa, la autorregulación emocional y el compromiso ético, se constituyen en ejes medulares frente a la necesidad de acompañar de forma justa, reflexiva y transformadora, a quienes transitan por los procesos formativos en escenarios de vulnerabilidad social y profesional.

Competencias de supervisión para la justicia educativa

La supervisión clínica en el marco educativo, exige un giro paradigmático que la distancia de los enfoques burocráticos y le reconozca en su esencia genuina para generar condiciones de florecimiento pedagógico y acompañamiento docente transformador, lo que significa que, las competencias del supervisor educativo no pueden reducirse a tareas exclusivamente administrativas, deben articularse saberes técnicos, éticos y reflexivos que habiliten intervenciones situadas, sensibles y orientadas a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo advierten Aguilar et al. (2018), el supervisor actual debe ejercer una praxis orientada por la justicia educativa, mediante una relectura clínica de su entorno con base al desarrollo de habilidades profesionales que los faculden para incidir, con coherencia y sentido, los desafíos de la comunidad escolar.

La investigación de Aguilar et al. (2018) abre campos interpretativos en torno a las prácticas de supervisión que, en la educación básica y media general, por ejemplo, se siguen operando desde esquemas desactualizados, centrados más bien, en el control del docente y desprovistos de sentido pedagógico, lo que da cabida al hecho que, el supervisor queda atrapado en funciones desarticuladas del quehacer educativo transformativo, debilitando su impacto real en el aula. A partir de esta constatación, se impone una reconstrucción del perfil del supervisor desde el reconocimiento de competencias integrales que habiliten la comunicación, desarrollen estrategias de mediación didáctica, se muestren indicios de un liderazgo pedagógico, con pensamiento reflexivo y formación en políticas públicas. Dimensiones estas que no son opcionales, sino componentes fundamentales para propiciar el acompañamiento profesional transformador, coherente con el derecho a una educación de calidad para todos.

En este orden de ideas, la justicia educativa, no puede desligarse de la construcción de capacidades institucionales, donde el supervisor actúe como un agente clave de cambio, que problematiza las prácticas tradicionales, promueve el pensamiento crítico entre los docentes y ayuda a contextualizar la acción educativa. Como bien lo sugiere este Schon (1992) el supervisor debe ser un práctico-reflexivo, con el dominio de pensamiento y acción en tiempo real, para interpretar las necesidades pedagógicas de su contexto al formular estrategias innovadoras consentido transformador. Así, las competencias profesionales no sólo se configuran en un marco distintivo del perfil técnico y especializado, también conviene revisar desde adentro, la ética de

compromiso con la equidad, la dignidad del otro y la construcción colectiva de saberes comunitarios integrados para las prácticas justas y humanas.

Hablar de justicia educativa han desde el prisma de la función que se le atribuye al supervisor clínico, no es sólo invocar un ideal normativo, se trata de poner en movimiento un entramado de competencias integrales que permitan el mejor desenvolvimiento en términos de ser catalizadores de la transformación pedagógica, al punto que, la misma complejidad del escenario educativo actual, donde confluyen tensiones socioculturales, desafíos estructurales y múltiples formas de exclusión, la supervisión como forma de hacer y sentir no puede reducirse a una función meramente evaluativa o técnica, pues su exigencia está en el marco entendido de ser el formador en competencias que abraza el horizonte ético, político y pedagógico de una educación más humana y reflexiva.

Estas competencias, como señalan Aguilar et al. (2018) van más allá de las habilidades administrativas al vincularse con la generatriz de actuaciones en términos de ser asesores reflexivos, orientadores críticos que buscan a través del diagnóstico de la realidad educativa, ser los acompañantes comprometidos con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La función supervisora, cuando es ejercida desde una praxis transformadora, implica reconocer el potencial de cada docente y contexto donde se desenvuelven las actividades educativas como escenarios vivos de saberes y resistencias.

En este esquema de escenarios, se ha de tomar en cuenta la carencia que muchas veces, se observa en la realidad empírica de la función supervisora llevada a cabo, donde más bien, el funcionario se siente atrapado en esquemas verticales en los cuales se privilegia el control por sobre el acompañamiento, la inspección por sobre la inspiración y la burocracia por encima de la pedagogía. En este sentido, la supervisión orientada a la justicia educativa exige desarrollar una conciencia crítica capaz de problematizar las estructuras que perpetúan las desigualdades dentro del sistema escolar. Es así como Hood (2023) acierta mencionar en lo siguiente:

Los supervisores tienen la tarea de enfatizar la teoría educativa que aborda las prioridades identificadas por sus programas de formación docente, incluyendo las prioridades relacionadas con la preparación de los docentes para incorporar la justicia social en su práctica. Sin embargo, dado el estado inequitativo e injusto de la educación, parece que los supervisores (y la formación docente en general) pueden hacer más para preparar a los docentes para que centren la justicia social en sus esfuerzos educativos (p.2).

Esta afirmación del precitado autor, me hace pensar sobre un punto de inflexión que tiene que ver con repensar las competencias que deben sustentar el ejercicio de supervisión clínica en el tiempo actual, por cuanto, allí se presenta una realidad insoslayable que tiene su significado en la brecha existente entre los programas de formación docente que declaran como prioridad la justicia social y lo que efectivamente se logra trasladar a las prácticas pedagógicas. Situación que se manifiesta como una disonancia, donde el supervisor se convierte en un factor clave, no sólo para transmitir teoría, sino para generar fuentes comunicativas con sentido teórico práctico en la situación docente diagnosticada clínicamente.

De hecho, las competencias del supervisor que dan cuenta de la justicia educativa, han de trascender el ámbito administrativo para incorporar una mirada reflexiva con indicaciones formativas en justicia social, dadas en una realidad de acompañamiento, cuestionamiento, generatriz de condiciones para que los docentes no reproduzcan estructuras opresivas, sino que se conviertan en agentes conscientes de inclusión, equidad y cambio. El precitado autor interpela directamente la emergencia de reconfigurar la supervisión como un campo pedagógico transformativo desde la clínica misma en el compromiso ético con una educación justa.

Cartografías emergentes en las rutas del supervisor

Las rutas emergentes en la función del supervisor cobran relevancia desde enfoques colaborativos, reflexivos y dialógicos, al integrar saberes situados y estrategia de acompañamiento que promuevan la autonomía, justicia y transformación de la realidad educativa, en tanto, se sugiere repensar los modelos de formación de supervisores, a fin de incluir estas pedagogías de la supervisión clínica al colocar el foco de atención en la justicia como horizonte epistémico y práctico.

En este sentido, la supervisión educativa, lejos de ser un terreno unívoco y asentado, ha transitado por una densa red de significados en constante metamorfosis, al considerar una trama fluida de sentidos, que dejan ver la cartografía del supervisor educativo contemporáneo como una figura que camina entre tensiones semánticas, pedagógicas y éticas.

Así lo advierte Glanz (2021), al señalar que el campo de la supervisión ha luchado persistentemente por definirse y por encontrar un lugar de pertenencia dentro del ámbito más amplio del liderazgo educativo frente a la paradoja evidente que aunque el término supervisión, conserva popularidad en los espacios académicos, por ser reconocible en los principios de su función, se despliega con un discurso académico y práctico que ha sido desplazado por expresiones

como liderazgo instruccional o liderazgo pedagógico, más agradables en ciertos escenarios que le reconocen con menos connotaciones jerárquicas.

Este desplazamiento semántico no es inocente, devela más bien profundas crisis de sentido y legitimidad en la función del supervisor, lo cual se deja ver en la óptica del precitado autor en los hechos que históricamente han percibido a esta figura de control, inspección y coerción, muy distante del ideal emancipador de acompañamiento reflexivo y construcción dialógica de saberes. No es casual, entonces, que las nuevas rutas para una justicia educativa exijan del supervisor un rediseño ontológico y epistemológico de su función, en tanto ya no se ha de manifestar como vigilante de normas, sino como cartógrafo de contextos complejos, lejos de realidades institucionales y mediador de procesos de mejora.

Así, emergen rutas inéditas de la supervisión como práctica relacional, acción situada que reconoce la pluralidad de saberes docentes al tiempo que se inscribe en una pedagogía reflexiva del encuentro, es una cartografía en el devenir configurado como un agente liminal entre lo institucional y lo humano, entre la norma y la libertad, entre la política y la ética. Es quien, se compromete con "fomentar condiciones necesarias para lograr altos niveles de aprendizaje para todos los estudiantes" (Glanz, 2021, p.69), haciendo de la ética del cuidado, la equidad y el pensamiento crítico su forma de actuación.

En concreto, las cartografías emergentes de la supervisión educativa están diseñadas para traspasar los contextos implicados en el hacer con poder, más bien, atañe a nuevas gramáticas del compromiso pedagógico. En este sentido, se ha de desmontar los dispositivos de vigilancia histórica para abrir paso a prácticas más humanas, colaborativas y centradas en el sentido profundo de educar, para transformar vidas, empoderar actores educativos al construir justicia en los territorios cotidianos del ambiente escolar.

Cierre reflexivo

Como cierre conclusivo-reflexivo de este ensayo argumentativo que centró su propósito en términos de reflexionar sobre la supervisión clínica en la orientación de un horizonte de equidad, dignidad profesional compromiso ético, puedo asimilar que la supervisión clínica, comprendida como territorio ético-pedagógico, se impone en el sentido relacional de una práctica que desafía el control tecnocrático, transfigurándose en una experiencia de acompañamiento al docente para transformar las realidades diagnosticadas, a través del diálogo formativo y la contención reflexiva

que se articulan hacia la proximidad de justicia educativa, resguardando la dignidad de los actores sociales y revitalizando el acto pedagógico como praxis emancipadora.

Concluyo que las competencias del supervisor educativo como catalizadores de justicia vienen asociadas al hecho de poder abandonar modelos reduccionistas y asumir una praxis ética transformadora para significar en clave clínica, la configuración de una mediación pedagógica sostenible y profundamente humana que impulse cambios estructurales, articulado a los saberes situados que reivindican el derecho colectivo a una educación digna.

Las cartografías emergentes redefinen la supervisión educativa en nuevos escenarios de praxis ético-pedagógica contextual, orientada a desarticular lógicas de control, más allá de lo técnico administrativo para habilitar vínculos de relaciones con los actores del hecho educativo que permitan al supervisor diagnosticar los principales problemas de la realidad educativa para su consecuente tratamiento clínico, en términos de transitar territorios de sentido en disputa, guiado por la justicia educativa como horizonte vital que dignifica los saberes, subjetividades y posibilidades de cambios desde adentro de cada actor socio-educativo.

Referencias

- Aguilar, G., Machado Viloria, M., & Sánchez, L. (2018, junio). *Competencias profesionales del supervisor educativo para el ejercicio de la función supervisora en Educación Básica Primaria* [Ponencia]. IX Jornadas de Investigación, Innovación y Sostenibilidad. Hacia la Universidad Sostenible, Maracaibo, Venezuela.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12178449.v2>
- Asakura, K., & Maurer, K. (2018). Attending to social justice in clinical social work: Supervision as a pedagogical space. *Clinical Social Work Journal*, 46(1-2), 96-105.
<https://doi.org/10.1007/s10615-018-0667-4>
- Glanz, J. (2021). Personal reflections on supervision as instructional leadership: From whence it came and to where shall it go? *Journal of Educational Supervision*, 4(3), 66-81.
<https://doi.org/10.31045/jes.4.3.5>
- Hood, A. (2023). Teacher candidate supervision for social justice: Orientations, practices, and challenges. *Journal of Educational Supervision*, 7(1), 1-23.
<https://doi.org/10.31045/jes.7.1.1>
- Rothwell, C., Kehoe, A., Farook, S. F., & Illing, J. (2021). Enablers and barriers to effective clinical supervision in the workplace: A rapid evidence review. *BMJ Open*, 11(9), e052929.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-052929>
- Wong, P. Y. J., Wong, K. L., Ghoh, C., & Chiu, M. Y. L. (2022). Supervision of supervisory practice: From idea to practice. *International Social Work*, 66(6), 1918-1931.
<https://doi.org/10.1177/002087282111073648>