

**International Handbook on Leadership for Learning**  
**International Editors: John MacBeath and Tony Townsend**  
**Regional Editor: Beatrice Ávalos**

**Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes:  
procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela**

Inés Aguerro<sup>\*</sup> – Lea Vezub<sup>\*\*</sup> (Argentina)

**Introducción**

Las características de las escuelas efectivas han sido estudiadas en profundidad y por lo tanto hay una buena comprensión de ellas. Si bien mejorar las escuelas requiere actores diversos, la investigación resalta la importancia tanto del liderazgo escolar como de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, el problema de las reformas educativas va más allá, ya que su éxito no depende de que existan algunas escuelas efectivas sino de que esto suceda en la mayor cantidad de escuelas que integran un sistema educativo.

Mejorar la gran mayoría de las escuelas supone fortalecer la capacidad del Estado de liderar el sistema y mejorar también la capacidad de liderazgo de los directivos (como líderes institucionales), de los supervisores, y de los profesores, capacitándolos para que puedan focalizarse en la mejora de los resultados de todos los estudiantes. Esto significa revalorizar el rol de los profesores alentando su desarrollo profesional, redefinir y reforzar el rol de los líderes escolares (los directivos) pero también desarrollar el apoyo adecuado para los docentes y las escuelas para hacer posible que obtengan mejores resultados de aprendizaje.

Como señalan Levin y Fullan (2008:18): “La lección central del cambio educativo a gran escala que hoy es evidente es la siguiente: la mejora de los resultados de los alumnos de manera permanente a gran escala requiere un esfuerzo sostenido para que cambien las prácticas del aula y de las escuelas, no solo (el cambio de las) estructuras como (políticas de) gobernanza y rendición de cuentas. El corazón de la mejora reside en cambiar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en miles y miles de aulas, y esto requiere esfuerzos focalizados y sostenidos por todas las partes involucradas en el sistema educativo y de todos sus asociados (partners).”

---

<sup>\*</sup> Licenciada en Sociología por la Universidad Católica Argentina. Ex Subsecretaría de Programación Educativa del Ministerio de Educación de Argentina. Actualmente es investigadora del IIPE/UNESCO-Buenos Aires y consultora de organismos internacionales. Es docente en la Maestría de Política y Planeamiento Educativo de la Universidad de San Andrés (UDESA) y Coordinadora del Área Gestión del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina.

<sup>\*\*</sup> Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Consultora del IIPE - UNESCO, Sede Buenos Aires desde 2003. Ex Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina. Ha realizado diversas publicaciones en el campo de la formación docente y elaborado documentos e informes de investigación para el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Argentina.

Pero esto no se consigue fácilmente. En su último libro, Hargreaves y Shirley (2009) definen varias olas de cambio educativo y proponen una cuarta vía. Describen las tres vías de cambio anteriores, que son:

- una Primera Vía de apoyo del Estado a esfuerzos de abajo-arriba y de libertad profesional e innovación pero también inconsistencias.
- una Segunda Vía de competencia de Mercado y de estandarización arriba-abajo en la cual se perdió la autonomía profesional.
- una Tercera Vía que trata de navegar entre y más allá del mercado y del Estado y balancea la autonomía profesional y la rendición de cuentas (accountability).

La Cuarta Vía propone apoyo entre pares (side-to-side) en redes innovadoras y efectivas, acompañadas por funcionarios del Estado cercanos a la escuela (Hargreaves y Shirley, 2009) y una conducción educativa tri-nivel que incluye la escuela, el distrito y el gobierno central (Levin, 2010).

Esto significa que para lograr el objetivo de que la mayor parte de las escuelas sean efectivas se requiere un nuevo balance entre ellas y su contexto. En una región como América Latina esto incluye la reestructuración del aparato del Estado (Ministerios de Educación) y la redefinición de los roles de aquellos agentes que operan directamente con la escuela, lo que implica fundamentalmente al inspector/supervisor tradicional. Pero también a los actores comprometidos con el desarrollo profesional continuo de los profesores.

### **El reto actual de América Latina: de la homogeneidad a la heterogeneidad**

Desde las últimas décadas del siglo pasado muchos países han iniciado procesos de reestructuración de sus modelos de gobierno y de la administración de sus sistemas escolares como consecuencia de décadas de reformas en las que los cambios iniciados no tuvieron los resultados esperados. En la gran mayoría de los países de la región latinoamericana se hicieron también reformas educativas afectando la estructura de la administración central de la educación siguiendo el modelo de la Nueva Gestión Pública (New Public Management) (Osborne y Gaebler, 1992). "La idea fuerza de este paradigma consistía en que el Estado adoptara una nueva lógica de funcionamiento, más próxima a la que regía en el sector privado, y por el contrario, más alejada de la tradicional impronta weberiana... (introduciendo) distintas herramientas implementadas con éxito en el sector privado. Entre ellas, se destacan la planificación estratégica, la gestión por resultados, la desconcentración y delegación de responsabilidades." (Abal Medina, 2008:12)

Una razón de estas reformas fue el convencimiento de que los esfuerzos por el cambio han quedado cortos ya que las reformas 'no llegan a las escuelas' y, como expresa Cuban, existe una brecha entre "lo que dicen los políticos y lo que hacen los profesores" (Cuban, 2008: 7). Una de las razones que puede ayudar a entender esto es que se ha roto la otrora exitosa 'cadena de transmisión' de las directivas centrales hasta las instituciones y, por otro lado, también porque el personal que opera en las escuelas (directivos, docentes) no tiene las competencias necesarias para responder con profesionalidad a los variados y complejos requerimientos de la actual educación. Se han desarrollado así diversas estrategias dirigidas a subsanar/revertir estos diagnósticos, las cuales asignan un lugar protagónico tanto a la

supervisión escolar cuanto al desarrollo profesional de los docentes en un marco de grandes modificaciones tanto de la prestación del servicio educativo como de las demandas sociales a la escuela.

A partir de mediados del siglo XX la región latinoamericana fue testigo de una fuerte extensión de la escolarización a nuevos sectores y grupos de la sociedad, lo que significó un logro indudable. Pero, de manera conjunta, aparecieron circuitos de instituciones educativas que ofrecen una educación de calidad que coexisten con otros cuyos resultados no son tan aceptables generando uno de los rasgos no democráticos de la realidad latinoamericana: la segmentación de la educación en circuitos de calidad dispar que funcionan en paralelo para distintos sectores sociales, quienes tienen escasa oportunidad de pasar de uno a otro. Este modelo de *expansión diferenciadora* (Braslavsky, 1985) implica por lo tanto que la necesidad de asistencia para la mejora de los centros escolares es diferente en cada caso, y que deben renovarse los sistemas de control o monitoreo de la calidad que garanticen un buen proceso de enseñanza y de aprendizajes a todos los niños y jóvenes de la región.

El reto de la región se sintetiza en la idea de que un sistema tradicionalmente pensado para la homogeneidad debe ahora reorganizarse para dar paso a la heterogeneidad. Sin embargo, una dificultad generalizada es que el discurso de la descentralización y asunción de responsabilidades en los niveles inferiores de la burocracia estatal es extraño a la tradición latinoamericana del Estado napoleónico. El modelo histórico de organización de los sistemas escolares latinoamericanos se ha asentado en la lógica del derecho napoleónico que define al Estado como una estructura burocrático-jerárquica en la cual cada nivel tiene la responsabilidad por el control del nivel inferior que le sigue (Haggard, 1998; Borón, 2003; Menchero, 2008). Tanto la burocratización del gobierno escolar, cuanto la variación de las condiciones externas que hoy obligan a efectuar cambios rápidos, a diferenciar y especializar los servicios educativos ofrecidos, han puesto en jaque este modelo, generando una tendencia basada en la ruptura del modelo jerárquico-piramidal del Estado para responder a la necesidad de relaciones más directas entre las instituciones y los niveles de decisión y gestión política.

El modelo jerárquico ha tenido consecuencias. Precisamente, una de las causas reconocidas del descenso de la calidad educativa es que la organización vertical y burocrática de los sistemas educativos no ha permitido la adecuación de la enseñanza a las necesidades singulares de los beneficiarios y diferentes sectores. Varias décadas de experiencias de descentralización/desconcentración muestran que estos procesos no son en sí mismos una panacea. Filmus (1998) señala la existencia de cuatro lógicas subyacentes en las políticas de descentralización en América Latina ya que en algunas ha prevalecido la lógica *economicista*, atada al ajuste fiscal; en otras una lógica *tecnocrática*, cuyo objetivo es el control de los procesos; y en un tercer caso ha predominado una lógica *democrático-participativa*, tendiente a aumentar las cuotas de poder local; y finalmente es posible reconocer también una lógica *pedagógica*, que concibe estos procesos como un instrumento para la mejora de la calidad.

En esta región el discurso de la descentralización/desconcentración, hecha generalmente bajo la lógica del ajuste fiscal, estuvo rodeado de fuertes polémicas dado que su implementación "significó en muchos casos el repliegue del Estado de sus responsabilidades en el ámbito social sin el desarrollo de estrategias para que la comunidad pudiera generar alternativas participativas que impidieran el crecimiento de la desigualdad y la pobreza" (Filmus, 1998: 3). Según Tedesco se priorizó la reforma administrativa por sobre la pedagógica y en general se

apostó más a los procesos relacionados con la gobernanza que a la calidad educativa (Tedesco, 1998).

“Por otra parte, después de dos décadas de aplicación del modelo de las escuelas eficaces se ha comprobado que la autonomía escolar, sin el acompañamiento de la autoridad educativa, resulta en abandono institucional, por lo que la labor del Estado es más importante que nunca” (del Castillo Alemán y Azuma Hiruma, 2009: 44). Pero el Estado necesita pasar de ser un mero proveedor de servicios a ser un coordinador de las acciones de múltiples actores y niveles lo que pone todo esto en el contexto más amplio de la reforma del Estado en los términos de la NGP.

La pregunta sería ¿qué Estado en América Latina puede conducir el proceso de reforma educativa de manera adecuada? En este capítulo se explorarán dos estrategias presentes en las políticas educativas de la región referidas a la intervención activa del Estado para la generación de condiciones para el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de las escuelas, una referida a procesos externos (los cambios en las concepciones y las prácticas de la supervisión/inspección) y otra a procesos internos (el desarrollo profesional de los docentes) a los centros escolares.

### **Orígenes de la supervisión educativa y del desarrollo profesional docente**

Desde la emergencia de los modernos sistemas educativos y la formación de los estados nacionales en América Latina -procesos que ocurrieron a fines del Siglo XIX y principios del Siglo XX- se establecieron mecanismos regulatorios para el apoyo del trabajo de las escuelas y de los docentes, principalmente a través de la función de supervisión. Los procedimientos específicos desarrollados en cada país fueron diferentes y siguieron por un lado las tradiciones nacionales y por otro la estructura general adoptada para el gobierno del sistema educativo, sea este centralizado o descentralizado. El rol que se desarrolló con más frecuencia para esto fue la inspección. La responsabilidad principal de los inspectores en su origen era supervisar las escuelas y asegurar la adecuada creación e implementación de la educación (Terigi, 2009). En el contexto de sistemas homogéneos, gobernados por regulaciones normativas, para permitir la expansión y la consolidación de la educación como bien público, otra función importante fue conectar los niveles centrales de la educación con las escuelas.

Más que con el apoyo, en sus comienzos la *inspección educativa* se asoció con la tarea de control, fiscalización administrativa y correcto cumplimiento de las normas y leyes. Dicha función, originada en el contexto europeo a comienzos del siglo XIX<sup>1</sup>, también fue incorporada por los sistemas educativos de América Latina. El modelo de inspección escolar fue eficaz en los inicios de los sistemas educativos latinoamericanos al permitir la progresiva extensión de la cobertura escolar, la expansión del sistema educativo moderno, aún a costa de excluir a vastos sectores y de negar las pautas culturales de los pueblos originarios o de las colectividades inmigrantes, quienes para ser incluidos se vieron obligados a aprender una lengua e historia

---

<sup>1</sup> En el año 1802 apareció por primera vez en la legislación francesa el cargo de “inspector general de estudios”. En España la historia de los inspectores se remonta al Real Decreto de 1849 y su reglamento, que creó el cuerpo de veedores o visitantes con el objetivo de fiscalizar la instrucción primaria.

nacional, bases de una supuesta identidad fundante, esencial y compartida (Puiggrós, 1990; Romero, 2004).

Progresivamente los inspectores se fueron especializando y separando del cuerpo docente constituyéndose en una instancia más de la estructura jerárquica de la conducción educativa. En un mundo donde solo se podía tener noticias de las realidades concretas a través de la presencia física, su herramienta fundamental de trabajo era la *visita de inspección*, observación directa de los establecimientos escolares, y la elevación de *los informes* correspondientes a las autoridades jerárquicas superiores. Un aspecto fundamental de esta visita era observar el estado de los edificios escolares, juzgar la higiene de los establecimientos y transmitir pautas de salubridad para evitar las enfermedades y contagios. Otro elemento de importancia era actualizar la estadística escolar para constatar el número de inscriptos, las ausencias y cantidad efectiva de niños que concurrían a clases (Dussel, 1995). Además los inspectores dejaban a los directores de los establecimientos examinados una serie de recomendaciones o indicaciones expresas, según las modalidades y estilo de cada uno, con la finalidad de corregir los desvíos detectados.

La falta de maestros titulados, característica de los comienzos de los sistemas educativos públicos nacionales, junto con las concepciones de la época, llevaron a definir el trabajo de los inspectores básicamente como una tarea de vigilancia y evaluación de los profesores, más que del funcionamiento del sistema educativo y de sus instituciones (Dussel, 1995). El desarrollo histórico de los sistemas de inspección también muestra que tempranamente se manifestó la tensión entre la función de control -centrada en el cumplimiento de las disposiciones- versus la de asesoramiento -orientada a la solución de las dificultades observadas así como a la reforma de los centros educativos, su progreso y mejora.

Este esquema fue puesto en tensión en la región en la década de los '60 debido al crecimiento, la complejidad y diversificación de los sistemas escolares, la extensión de la obligatoriedad escolar y la incorporación de nuevos grupos de la sociedad al nivel secundario que, entre otros factores, modificaron las necesidades de control y apoyo de las escuelas. El inicio de la pérdida de calidad educativa impulsó la necesidad de mayor compromiso pedagógico de la función y se cambió el nombre de *inspectores* por el de *supervisores*, al mismo tiempo que se requirió la ampliación de las áreas de incumbencia para que se involucraran principalmente en las cuestiones pedagógicas.

Pero la función más crítica en esta reconversión fue la de mediación entre las autoridades políticas y las escuelas. La pérdida de institucionalidad de los Estados y la burocratización del aparato público dio espacio para que el estamento de la supervisión/inspección se transformara en el centro de las resistencias tanto de las políticas públicas como de la innovación a nivel de los centros escolares.

La investigación histórica acerca de los *mecanismos de perfeccionamiento* del personal docente también muestra que estos han sido una preocupación temprana de las autoridades educativas, presente desde sus orígenes en los sistemas latinoamericanos (Vezub, 2009). A fines del siglo XIX y principios del XX el trabajo docente, su formación y habilitación comenzaron a ser reguladas por el Estado. La gran preocupación era el escaso número de maestros con título y la necesidad de dotar con fundamentos y técnicas científicos su quehacer pedagógico. Frente a esto se diseñaron diversos dispositivos entre los cuales se destaca la realización de

Conferencias Pedagógicas, la publicación de revistas y boletines oficiales de los ministerios<sup>2</sup> en los cuales se exponían los principios, sistemas y métodos de enseñanza más avanzados, las experiencias y adelantos realizados por países de Europa y Norteamérica, así como notas literarias, históricas y reseñas bibliográficas. Pronto fueron ganando espacio las secciones de didáctica con lecciones modelos, secuencias de enseñanza, láminas y materiales de instrucción para los maestros.

También en la década de los '60 se produjo un cambio y ruptura respecto de estas formas de actualización pedagógica y la estrategia privilegiada pasó a ser la realización de cursos de perfeccionamiento presenciales y a distancia. Los Estatutos que regulan el escalafón y la actividad laboral de los docentes, sancionados generalmente en esa década, instituyeron al perfeccionamiento como un deber y un derecho, requisito indispensable –junto con la antigüedad- para ascender en la carrera docente. Comenzó así en Latinoamérica un lento proceso de institucionalización de la formación permanente de los docentes que culminará entre los años ochenta y noventa, según los países. Diversas organizaciones se ocuparon de dictar cursos de actualización profesional, entre ellas los gremios o colegios profesionales, las instituciones que realizan formación inicial, las universidades, las editoriales de libros de textos escolares, y las propias agencias de gobierno educativo que comenzaron a establecer sus propios centros o circuitos de formación de manera permanente. Paralelamente en los años setenta grupos autogestionados de docentes y escuelas organizaron sus propias redes y talleres de formación e investigación–acción.

#### **BOX 1 – Institucionalización de acciones de Desarrollo Profesional Docente**

CHILE - En 1967 el Ministerio de Educación de Chile crea el “Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas” (CPEIP), organismo responsable de las políticas y programas de perfeccionamiento que desarrolló una importante tarea de capacitación. Desde 1997 el Estatuto Docente le confirió además importantes tareas como mantener un Registro Público Nacional de Perfeccionamiento y la función de acreditar a las instituciones públicas y privadas, incluidas las universidades no autónomas, para que impartan cursos de perfeccionamiento válidos. El CPEIP debe evaluar y supervisar los cursos de perfeccionamiento aprobados que ejecutan las instituciones que se acreditan.

ARGENTINA - En 1987 la Argentina funda el “Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente” (INPAD) formado por delegaciones provinciales que ofrecían cursos presenciales y a distancia para profesores de las distintas especialidades de la educación secundaria. Cinco años después este organismo se cancela debido a los procesos de descentralización y transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias. En el marco de la nueva Ley de Educación se crea en 1994 la “Red Federal de Formación Docente Continua” (RFFDC) que comienza a funcionar hacia 1996. La RFFDC estaba formada por un nodo nacional y cabeceras provinciales que debían registrar a las instituciones de formación, evaluar los proyectos de capacitación y administrar los fondos para su implementación.

MEXICO - México estableció el “Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio” (PRONAO) en el año 1994 con la finalidad de mantener una oferta de actualización docente de calidad, continua, permanente y pertinente, articulando iniciativas nacionales y de las respectivas entidades federativas. Posteriormente en 1999 crea la Dirección de Formación Continua de Maestros en servicio.

URUGUAY - En 1996 Uruguay funda el “Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan Pivel Devoto” como institución responsable de organizar y dictar los cursos de perfeccionamiento docente, ofrecer posgrados, conferencias y diversas actividades para el desarrollo profesional de los docentes.

<sup>2</sup> Entre estas publicaciones se destacó en la región “El Monitor de la Educación Común” órgano del Consejo Nacional de Educación de la Argentina que comenzó a editarse en 1881 y hasta 1950 de manera ininterrumpida, luego revitalizado en distintos períodos históricos. Otra fue la revista “La educación común”, realizada por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y publicada entre 1877 – 1879, luego reemplazada por “La Educación” en los períodos 1881 – 1895 y 1904 – 1938.

Entre 1980 y 1990 culminó gran parte de esta fase del proceso de institucionalización de la formación continua signado por la masificación de las actividades de capacitación, la creación de dependencias específicas en los ministerios y la ampliación creciente de la cobertura en el marco de las reformas educativas y curriculares emprendidas por los países de la región. El carácter instrumental y homogéneo de la capacitación, muchas veces al servicio de la difusión e implementación de políticas de reforma, produjo la centralización de la agenda del perfeccionamiento y la imposibilidad de atender a las necesidades locales de las escuelas y de desarrollo profesional que presentan los docentes en función de su trayectoria y contexto de trabajo (Vezub, 2010).

Actualmente este modelo ha sido seriamente criticado y se observan nuevas tendencias en el campo de las políticas públicas y de las prácticas de desarrollo profesional docente, tal como las que son analizadas más adelante. Este cambio consiste en impulsar iniciativas diversas, centradas en la escuela, en los problemas específicos que enfrentan los docentes, en el análisis reflexivo de la práctica, en el reconocimiento de la autonomía profesional de los docentes, y en su rol de sujetos activos, protagonistas de su desarrollo (Vezub, 2010; Ávalos, 2007a).

### **De la inspección como control más asesoramiento a la separación de funciones**

De una manera genérica la función de supervisión e inspección puede ser entendida como todos aquellos servicios y mecanismos externos orientados tanto al control como a brindar apoyo o asistencia técnico-pedagógica a los centros y a su personal para mejorar el funcionamiento de las instituciones y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Carron y De Grauwe (2003:8) engloban indistintamente en los términos de inspección o supervisión a “todos los servicios cuya función principal es controlar y evaluar, o asesorar y apoyar a los directivos y profesores”.

Analizando los cambios en la función de la supervisión, De Grauwe formaliza cuatro posibles modelos: (i) el modelo de clásico de supervisión, (ii) el modelo de control central, (iii) el modelo de apoyo cercano-a-la-escuela y (iv) el modelo de supervisión situada en la escuela. Estos cuatro modelos tienen en cuenta, entre otras cosas, los distintos tipos de responsabilidades que asumen las autoridades centrales y las escuelas, así como la diferenciación del rol de la supervisión en dos grandes líneas: por un lado el asesoramiento y por otro el control.

#### **Box 2: Cuatro modelos de supervisión**

La supervisión ha combinado tres roles: control, apoyo y relación entre las escuelas y con el ministerio. Cada rol presenta dos dimensiones: pedagógica y administrativa. En principio, además de los docentes individuales, los supervisores también se interesan en las escuelas como instituciones y en el sistema educativo como un todo. Cada sistema de supervisión puede ser analizado según el énfasis que pone en diferentes aspectos y, en particular, en la elección entre apoyo y control. El autor presenta cuatro modelos de la supervisión educativa.

a) *En el I modelo clásico de supervisión* ésta retiene el rol que le fue asignado primeramente: controlar y brindar apoyo en áreas pedagógicas y administrativas. Supone una cobertura global: cada escuela o docente tiene derecho –y debe estar sujeto- a supervisión. En su forma pura, este modelo sitúa un fuerte énfasis en el servicio externo de supervisión, que es la herramienta más importante de control. La evaluación interna de la

escuela es escasa y los resultados de los exámenes se utilizan para informar el proceso de supervisión, pero no juegan otro rol en la inspección escolar, lo que refleja la confianza en la capacidad del Estado de controlar las escuelas eficazmente.

b) *El modelo de control central* se basa en las siguientes convicciones:

1. La supervisión se debe concentrar en una tarea: controlar.
2. La burocracia que caracteriza el modelo clásico no sólo es costosa, sino que también evita su funcionamiento efectivo.
3. La supervisión externa no puede por sí misma conducir a la mejora educativa.

El papel de la supervisión es inspeccionar cada escuela de tanto en tanto y publicar un informe, que puede ser considerado una auditoría. La información intermedia es necesaria para controlar el desarrollo de las escuelas. La evaluación interna también desarrolla un proceso de revisión que forma parte integral del ciclo de supervisión externa.

c) *En el modelo de apoyo cercano a la escuela* el rol principal de la supervisión es asistir las debilidades de la escuela, ofreciendo orientación y guía sobre cómo mejorar. Cada escuela necesitará ser tratada de manera diferente y la supervisión misma tendrá que adaptarse a las necesidades de cada escuela. Las visitas de supervisión, en este modelo, son una importante herramienta de control. Para asegurar que estén centradas en las escuelas que más apoyo necesitan, la base de datos identifica un número limitado de escuelas con las que debe trabajar cada supervisor. El objetivo es desarrollar proyectos en forma conjunta y planes para mejorar la enseñanza y el funcionamiento de la escuela.

d) *El modelo de supervisión situado en la escuela* entiende que los docentes y la comunidad local son los mejores observadores de la calidad y el funcionamiento de la escuela. La convicción que subyace es que el plantel docente tiene las habilidades y la conciencia profesional para participar en autoevaluación y evaluación de sus pares, sin ser supervisados desde afuera, y que la comunidad local es competente para realizar el control de la escuela. Debido al escaso nivel de disparidades y la homogeneidad social y cultural, es mínima la necesidad de una fuerte intervención central, tanto como para dirigirse a esas disparidades como para asegurar el respeto a las normas nacionales, incluyendo el curriculum. De Grauwe, Anton (2009) *School Monitoring Systems and their Impact on Disparities*, IIEP-UNESCO, París, pp 15 -25.

La evolución histórica de los procesos de profesionalización, especialización y diversificación de los sistemas de inspección escolar muestra que estas dos grandes líneas de trabajo constituyen una de las tres tensiones fundamentales que todavía permanecen en varios de los sistemas y que subyacen en las representaciones que los diversos agentes (funcionarios, inspectores, directivos, docentes) tienen sobre la tarea, condicionando por lo tanto la evolución futura de la función.

Existe en primer lugar una tensión señalada por Viñao (1999) entre la *politización y la profesionalización del cuerpo* que se expresa en la idea de que a más politización, menos profesionalización y viceversa. Esta tensión se manifiesta por ejemplo en las disputas por la movilidad o inamovilidad del nombramiento de los inspectores y su pertenencia al escalafón docente<sup>3</sup>. Originalmente concebidos como funcionarios del Estado (civil servants), con todas las características que ello implica –carrera burocrática, estabilidad, trabajo full-time– en el marco de los procesos de reforma del Estado hoy aparece la posibilidad de incorporar, junto a estos, una nueva figura, los *public servants*, cuyo perfil más profesional se expresa también en condiciones de trabajo más flexibles y liberales –contratación sujeta a proyectos, trabajo part-time, etc.<sup>4</sup>, cuando no en estrategias de tercerización de la función recurriendo a la contratación de actores no tradicionales (Núñez y Weinstein, 2010).

<sup>3</sup> Resuelta en general desde los Estatutos Docentes, aunque estos no existen en todos los países de la región.

<sup>4</sup> Como sería el caso de los Especialistas de Educación Técnica o los Mentores de Educación Básica en Ecuador.

### Box 3. Cambios en las modalidades de contratación del asesoramiento

En la tradición latinoamericana el supervisor es el máximo cargo de ascenso en la carrera docente, función que está considerada como parte de la administración pública y por lo tanto, con estabilidad de por vida. Escasas excepciones se registran en la región entre las que se cuentan:

- Paraguay - En 1998 la Ley 1274 establece en su Artículo 110 "El supervisor será designado por concurso público y durará en el cargo seis años, pudiendo ser reelecto. Sin embargo, en 2009 había 465 personas trabajando como supervisores (de control y apoyo administrativo y de apoyo técnico-pedagógico) pero solo 52 fueron nombrados por concurso como lo establece la ley. El resto son 'comisionados'(sacados del aula para desempeñar otra tarea), no tienen nombramiento de supervisor y por lo tanto no tienen estabilidad como tales.

Fuente: Dirección General de Fortalecimiento del Proceso Educativo Agosto – 2009, MdE Paraguay

- Chile – En 2006 el Ministerio de Educación definió un conjunto de 47 Liceos Prioritarios (con bajos niveles de rendimiento y población vulnerable) y determinó la necesidad de que recibieran apoyo especializado de organismos externos de asistencia técnica, que fue ampliado en 2007 a 74 liceos más, y en 2008 a 3 más. Se incorporó la asesoría técnica especializada de 23 instituciones – Universidades y ONGs – de prestigio y/o experiencia reconocida, seleccionadas de acuerdo con criterios técnicos.

Se provee asistencia técnica por un período de tres años en gestión directiva, gestión curricular y pedagógica y gestión de la convivencia e inclusión.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Supervisión Educacional en Chile. Experiencias Públicas y Privadas. Lecciones y Aprendizajes*. Santiago, Coordinación Nacional de Supervisión.

La segunda tensión se manifiesta entre lo *administrativo versus lo pedagógico* (Carron y De Grauwe, 2003; Viñao 1999). El formato tradicional en el que el inspector recorría los establecimientos, visitaba las clases, evaluaba al maestro, implicaba una alta dosis de contenido pedagógico. La masificación de la educación, sobre todo del nivel primario, que muchas veces no fue acompañada por recursos proporcionales, obligó a relegar a un segundo plano o a abandonar la atención y orientación pedagógica a los centros, confinando al inspector/supervisor al trabajo de escritorio. En el crecimiento de las tareas administrativas tuvo un lugar preferencial la tramitación de expedientes y la realización de sumarios.

### Box 4 – Separación de funciones administrativas y pedagógicas. Caso Paraguay

A partir de la apertura democrática, se inició en 1994 la Reforma Educativa, uno de cuyos ejes fue la transformación del Ministerio de Educación para hacerlo menos burocrático y más pedagógico. En ese marco se propuso un cambio en la supervisión.

En 1998 la "Ley 1264 General de Educación" (Capítulo 1, sección 5) definió el nuevo esquema de supervisión separando lo pedagógico de lo administrativo. (Rediseño y Resignificación de la Supervisión Educativa, Programa MEC-BID). Su implementación se realizó de manera progresiva entre 2000 y 2003 a partir de la Resolución N° 1710 que aprobó el nuevo sistema de Supervisión Educativa y la descentralización en función de la creación de los Consejos Departamentales de Educación, instancia intermedia con capacidad de decisión.

El sistema está compuesto por: Supervisores de Apoyo Técnico Pedagógico, Supervisores de Control y Apoyo Administrativo y Coordinadores Departamentales de Supervisión

La *supervisión de control y apoyo administrativo* tiene como función "Asumir la planificación, ejecución y evaluación administrativa de la educación en su región, asegurando participación, calidad, equidad y pertinencia, con celeridad y transparencia en el cumplimiento de las leyes, normas, reglamentos y demás disposiciones vigentes en el MEC."

La *supervisión de apoyo técnico pedagógico* debe "Supervisar la implementación del currículo oficial del ámbito nacional y asesorar en el diseño de la adecuación curricular a nivel local, asegurando su coherencia con el resto del sistema y el logro de la pertinencia adecuada. (Fuente: Manual de Funciones del Educador, Niveles de Gestión Departamental e Institucional, Ministerio de Educación y Cultura, Noviembre 2006)

Se constituyeron equipos de supervisores en los Departamentos, eliminando las divisiones entre niveles y dando más atribuciones a los Departamentos en el marco de la descentralización.

En 2005 se creó la Dirección General de Supervisión Educativa para reconducir la estrategia. Una evaluación concluyó la inconveniencia de que los supervisores pedagógicos abarcaran todos los niveles ya que esto implicaba falta de especificidad. En 2007 se produjo la reorganización separando nuevamente la supervisión por niveles manteniendo la división entre supervisores administrativos y pedagógicos.

En la actualidad (2010) continúa la división de funciones pero se ha vuelto a la separación por niveles. Se agregó la figura del Coordinador Departamental (es un supervisor) para coordinar a todos los supervisores de todos los niveles de un Departamento.

(Fuente: Entrevista personal con Raúl Aguilera López, Asesor del Ministro, 9/06/2010)

El tercer y último conflicto se produce entre la tarea *de control, fiscalización o auditoría y la de asesoramiento*; entre los inspectores entendidos como agentes de uniformización, centralización y fiscalizadores del cumplimiento de normas o, los supervisores como promotores del cambio, asesores y dinamizadores de las instituciones educativas y de su autonomía.

#### **Box 5 – Separación de funciones de control/fiscalización y apoyo/asesoramiento. Caso Chile**

A partir de la apertura democrática ocurrida en 1990, el gobierno chileno inició un proceso de cambio educativo llamado la Reforma Educativa. Uno de los elementos más importantes fue encontrar el modo de llegar a las escuelas para producir mejoras en la calidad y resultados de los aprendizajes. La supervisión educativa se organizó en tres niveles: central, regional y provincial. Aunque “en Chile se entiende como ‘supervisores’ a los profesionales de nivel provincial que visitan y apoyan en materia técnico-pedagógica a las escuelas y liceos (...) La supervisión en el nivel provincial tiene como centro de su acción el apoyo al mejoramiento de los procesos técnico-pedagógicos básicos que se dan al interior de las unidades educativas focalizadas” Navarro y Pérez, Sonia (2002: 30).

Ambas funciones (supervisión e inspección) están radicadas principalmente en los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación (MINEDUC). Mientras que la última función se dedica al control y fiscalización del cumplimiento de normas administrativas, la primera se despliega en el ámbito propiamente técnico-educacional. Desde la Reforma la supervisión tiene principalmente una función de asistencia técnica y de apoyo profesional a la gestión pedagógica de la escuela y del docente. Aunque en lo cotidiano la función de supervisión aparece confusa, poco coherente y dispersa, ya que los cerca de mil supervisores desplegados en el territorio deben responder a múltiples solicitudes. Por lo que en vez de poder situarse en la asesoría a los profesores de aula en torno a los problemas de enseñanza y aprendizaje y de convivencia escolar se ven compelidos a utilizar gran parte de su tiempo en la ‘bajada’ de orientaciones de la política educativa nacional. En su conjunto, el dispositivo de supervisión no tiene la suficiente capacidad instalada para dar cobertura al conjunto de las escuelas en una instalación razonable. La focalización, necesaria y justificable en los primeros años de la reforma y que legítimamente se concentró en las escuelas de bajo rendimiento y más pobres ha dejado un vacío insostenible.

El peso en la necesidad de apoyar a las escuelas en los aspectos técnico-pedagógicos ha llevado a especializar los perfiles de quienes se ocupan de las funciones de asistencia y orientación a la unidad educativa. “Esta situación - ingreso de profesionales jóvenes y profesionales de las ciencias sociales- es producto de un proceso de contratación masiva de 93 nuevos supervisores realizado, excepcionalmente, en el 2004 (...) De esta forma, por un lado están los supervisores-docentes, que poseen conocimientos especializados en materias curriculares, pedagógicas y didácticas, fundamentalmente; por otro están los supervisores cientistas-sociales, que pueden aportar a la mirada sistémica que el establecimiento necesita tanto para su funcionamiento interno como para su relación con el entorno y otros aspectos relativos al desarrollo organizacional” (Coordinación Nacional de Supervisión, *Encuesta Censal 2005: Los Supervisores y el Sistema de Supervisión Ministerial*, Boletín I, División de Educación General MINEDUC, Chile, pag 7).

El control evaluativo se realiza en Chile fundamentalmente a través, del SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje), que data de 1980 y se ocupa centralmente de la evaluación de los logros de aprendizaje de los alumnos a través de la aplicación de pruebas bianuales y de una batería de instrumentos complementarios. En función de esto la autoevaluación de la unidad educativa comienza a constituir un pilar importante en el trabajo del supervisor quien además de colaborar con las condiciones necesarias para la autoevaluación, registra sus observaciones en un instrumento denominado “Guía del

Supervisor" y que se constituye tanto en un apoyo pedagógico como en una fuente de datos acerca del funcionamiento de la escuela.

Fuentes: Núñez, I. y Weinstein, J. (2010). "Chile, una Reforma Educacional ¿sin reforma del Ministerio? (1990-2007)". En: Aguerrondo, I. (coord.) *Institucionalidad de los ministerios de educación. Análisis comparativo de los procesos de reforma educativa de Chile y la Argentina en los 90. Serie: Rethinking Capacity Development. Paris, IPE – UNESCO*  
Navarro, Luis y Pérez, Sonia (2002). *La supervisión técnico-pedagógica en Chile*, Serie Tendencias en Supervisión Escolar, IPE, París, pág. 37.

En síntesis, la inspección/supervisión constituye un mecanismo de control externo que vela por la calidad de la oferta educativa, y si bien adoptó históricamente diferentes maneras, concepciones y focos de atención, esencialmente siempre se trató de dos grandes tareas en relación con las escuelas: asesorar y controlar. La tercera función, de mediación, antes focalizada en la relación entre las autoridades educativas y las escuelas, hoy tiene también una expresión en el nivel de los centros escolares ya que en la actualidad se agrega la de mediación y arbitraje institucional. "Control y asesoramiento son dos de los grandes pilares en los que se asienta la supervisión educativa en la práctica. La mediación y el arbitraje son dos tareas en auge que se encuentran entre las dos funciones y su difícil equilibrio (...) La mediación y arbitraje, tarea que se plantea en las nuevas líneas supervisoras, estaría de lleno relacionada con el asesoramiento y podría verse favorecida o dificultada por cómo se ejerza éste, así como la función de control" (Madonar Pardinilla, 2006:1-2).

Según esta autora en la práctica concreta la diferencia fundamental no ocurre entre control versus asesoramiento, porque ambas funciones pueden ejercerse desde diferentes perspectivas: por un lado desde un *modelo tecno-burocrático*, o por otro desde un *enfoque crítico-reflexivo* que involucre la participación de los directores y docentes, promueva su autonomía, empoderamiento y profesionalización. "El papel de la inspección que potencia el control interno y lo equilibra con el externo puede ser clave para avanzar en esta línea. Asimismo, se requiere un asesoramiento diferenciado y profundo que parta de cada realidad y que ayude a capacitar a centros y profesores tanto en su individualidad como en su conjunto" (Madonar Pardinilla, 2006: 8)

La bibliografía sobre el tema (Del Castillo y Azuma, 2009; García y Zendejas, 2008; Glickman et al, 2005; Zorrilla y Tapia, 2002; Govinda & Shahjahan Tapan, 1999) coincide en que ambas funciones –control y asesoramiento– son indispensables para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. El objetivo principal del control o auditoría es velar para que las actividades de la organización logren los resultados previstos y esperados; consiste asimismo, en una manera de influir sobre el comportamiento de los miembros de las instituciones para que estos se orienten hacia las metas colectivamente consensuadas y fijadas (Pérez Figueiras, 1999). En respaldo del derecho a la educación de todos los ciudadanos y de una educación de calidad y equidad, los supervisores deben asegurar que las leyes, reglamentos y lineamientos pedagógicos generales se cumplan en los centros educativos. Los supervisores cumplen con la doble tarea de informar a los establecimientos de las disposiciones adoptadas por las autoridades educativas, y a sus superiores sobre la situación, los problemas y necesidades de los centros (Del Castillo y Azuma, 2009).

Una parte importante del papel actual del supervisor es ayudar a que las instituciones mejoren, a la búsqueda del cambio permanente y a la obtención de mejores resultados o sea hacer que se involucren en las políticas de reforma de los gobiernos. Este es un compromiso complejo que coloca esta función en el centro de las posibilidades de la generalización de los cambios y

requiere por un lado generar capacidades especiales en las escuelas, y por el otro, revisar los modelos sobre el cambio educativo y la formación permanente del profesorado.

En el marco de investigaciones realizadas por Creemers (1998), la tesis de He-chuan Sun (2003) analiza específicamente la relación entre el contexto de afuera de la institución y la eficacia<sup>5</sup>. El autor identifica tres factores contextuales (externos a los centros educativos) principales que pueden fomentar u obstaculizar el mejoramiento de la efectividad de la escuela (Reezigt, 2001, citado por He-chuan): la claridad de los fines de la educación<sup>6</sup>, la presión para mejorar - que puede ser dada por evaluación externa y accountability, por la participación de la sociedad en el cambio social y educativo-, los recursos para mejorar - la autonomía que se da a los centros, los recursos financieros como becas o subsidios, buenas condiciones cotidianas de trabajo para los profesores y los planteles, el apoyo local. Aisladamente, ninguno de estos factores tiene influencia, ésta debe pensarse en términos de "multi-factor interactivo". De manera consistente con otras investigaciones (Aguerrondo, 2008) hay tres estrategias que sobresalen para lograr resultados efectivos en las instituciones educativas: la fijación de objetivos nacionales con el sostén de un sistema que incluya el monitoreo de la implementación, evaluación externa, retroalimentación y refuerzos; un buen balance entre presión y apoyo; y un equilibrio adecuado entre autonomía y responsabilidad.<sup>7</sup>

Bajo esta perspectiva, el supervisor/inspector sería una de las palancas para el cambio y la innovación educativa. Es por esto que "en el curso de los últimos años son numerosos los países que han redefinido la función del evaluador externo, reduciendo su rol de controlador y supervisor y desarrollando por el contrario, su capacidad de influencia como consejero. Esta tendencia ha estado reforzada por la creciente autonomía de las escuelas. La relación entre los evaluadores externos y las escuelas se define cada vez más como una asociación basada en el diálogo y el apoyo" (Eurydice, 2004: 116). La función pierde de este modo el carácter jerárquico y coloca al supervisor/inspector/asesor –según la denominación que reciba en cada país- en una relación más horizontal, como consultor, colaborador y asesor de los centros. Mientras que la institución -acorde con su autonomía- es responsable por sus resultados. En consecuencia, el supervisor no 'ordena', sino que aconseja o audita y evalúa tanto en el área pedagógica como en la administrativa.

Por otro lado, el desarrollo de la función complementaria, llámese esta de auditoría, inspección o control, que ha tenido un desarrollo importante en los países del Norte (EURYDICE, 2004; OFSTED, 2005; Ehren y Visscher, 2008; Janssen y van Amelsvoort, 2008; Luginbuhl, 2009; OCDE, 2010) realizada a partir de estándares acordados públicamente que sirven de base tanto para la autoevaluación institucional como para la visita de inspección, no está todavía implementada en la región de manera sistemática, aunque se insinúa en procesos tales como el de Chile y más recientemente en Ecuador.

---

<sup>5</sup>. El contexto se define como "todos los niveles de un sistema educativo por encima del nivel de la organización de la escuela" (He Chuan Sun: 4) y restringe su contenido a lo que se refiere al sistema educativo dejando de lado la influencia de los padres y de los pares y la influencia del nivel socioeconómico, aunque reconoce su importancia y que pueden considerarse una dimensión del contexto.

<sup>6</sup> Fullan coincide en este planteo cuando señala la necesidad de un nuevo 'moral purpose' (Fullan, 1993)

<sup>7</sup> Los dos patrones de cambio curricular establecidos por Goodson (2008) (el cambio educativo como movimiento interno de las instituciones y, el cambio como movimiento que se genera, fomenta e implementa desde el exterior de los planteles y educadores) se articularían en el modelo de asesoramiento entendido como un proceso que fomenta la autonomía de los centros, la profesionalización de los docentes y fortalece su capacidad para la toma de decisiones ya que permitiría articular ambas dinámicas del cambio (las fuerzas internas y externas).

### Box 6 – Desarrollo incipiente de la función de inspección/auditoría. Caso Ecuador

En el marco de profundos cambios tales como la nueva Constitución Nacional (2008), el fuerte proceso de reorganización del Estado y el Plan Decenal de Educación 2006-2015 plebiscitado con amplio acuerdo de la sociedad, el Ecuador está abocado a la redefinición de la función de supervisión. El país cuenta con antecedentes importantes en este sentido que datan de 1975 (creación de la supervisión específica para el nivel medio), de 1983 (Ley N°127 que establece una estructura de supervisión que responde a los niveles y especialidades del sistema educativo y de 1994 (Sistema de Supervisión Educativa).

El Sistema de Supervisión Educativa de 1994 ya había incorporado una serie de novedades en la región entre las cuales caben mencionar la conformación de los Equipos Integrados de Supervisión Educativa (EISEs) que reúnen a los supervisores de todos los niveles que actúan en una misma Unidad Territorial Educativa para trabajar a partir de un Plan Operativo y de reuniones conjuntas. Estos equipos se encuentran jerárquicamente vinculados con los Consejos de Coordinación Provinciales que son quienes conducen, dinamizan, fiscalizan y evalúan su tarea. Dichos organismos dependen a su vez de los Consejos de Coordinación Regional (EISER) y en última instancia del Consejo Central (EISEC) y de la Dirección Nacional de Supervisión Educativa. Cada uno de estos órganos posee una constitución, unos perfiles y un sistema de funcionamiento análogos a los de los EISE.

Una serie de problemas de implementación, y el marco político anteriormente señalado, han determinado la necesidad de una reorganización de la supervisión. La nueva propuesta -actualmente en construcción- reconoce tres grandes funciones a ser cumplidas por el personal del Modelo Nacional de Supervisión Educativa (MNSE): la asesoría a las instituciones; la auditoría de sus procesos y resultados; y la prevención, mediación y resolución de conflictos. Estas funciones se organizan en los cuatro niveles de la nueva administración desconcentrada, pero no necesariamente todas las funciones se ubican en todos ellos. Esto permite superar la lógica de la estructura jerárquica vertical y la reproducción de funciones en todos y cada uno de los niveles de la gestión. De este modo la inspección y asesoría se reparte entre:

- Nivel central: sólo realiza función de auditoría (coordinación nacional)
- Nivel zonal o regional: sólo realiza función de asesoría (coordinación regional)
- Nivel distrito: realiza dos funciones, de auditoría, y de prevención/mediación de conflictos a nivel de centro educativo
- Nivel circuito: sólo realiza función de asesoría en las instituciones educativas a través de asesores y docentes mentores

El nuevo modelo propone la existencia de *asesores educativos* generales y especializados que colaboran en la orientación y asistencia técnica a los proyectos institucionales y asisten para la mejora de la gestión general de los establecimientos. Son facilitadores de la ayuda a los centros escolares ya que señalan qué organismos e instituciones pueden darla (Universidades, instituciones de formación docente, ONGs con trayectoria, etc.) según las necesidades de los centros. Cumplen el doble papel de llevar innovaciones a las unidades educativas y de detectar innovaciones eficaces que los centros estén desarrollando y las difunden. Se apoyan en el Docente Mentor que son profesores que han sido bien evaluados y formados para asistir a sus colegas, tarea que realizan sin abandonar el aula.

Por otra parte la tarea de los *auditores* se desarrollará a partir de estándares o criterios previos elaborados por el Ministerio de Educación que sirven de base tanto para las evaluaciones internas de la institución educativa, como para las externas a cargo de los auditores. La auditoría constará de dos instancias:

- El monitoreo permanente a través de un sistema integrado de información que de cuenta del funcionamiento de las instituciones educativas y de los rangos de cumplimiento de los resultados.
- El Informe de Auditoría apoyado en la autoevaluación de la institución educativa, en los informes internos sobre la base de los estándares/criterios generados por el Ministerio de Educación (para realizarlo los centros escolares serán asistidos por los asesores educativos). Y en la evaluación externa a través de la visita de los auditores a los establecimientos que se realiza en equipo de por lo menos dos personas con perfiles complementarios y durante uno a dos días.

La nueva legislación prevé Juntas de Resolución de Conflictos por fuera del sistema de supervisión para la realización de sumarios administrativos y el nuevo sistema de supervisión educativa colabora con ellas realizando funciones de *prevención y mediación* de situaciones conflictivas en las escuelas. Su tarea es anticiparse a la conformación de conflictos, o mediar entre las partes para llegar acuerdos anteriores a las instancias administrativas de Resolución de Conflictos.

Fuente: Entrevista personal con la Subsecretaria de Apoyo y Seguimiento del Ministerio de Educación del Educador, Dra. Beatriz Caicedo 15/06/2010 y Documentos Preliminares sobre el Nuevo Modelo de Supervisión.

## **De la capacitación y el perfeccionamiento basado en los cursos al desarrollo profesional de los equipos docentes**

El apoyo a las escuelas constituye un factor fundamental para promover el desarrollo del profesorado, la innovación pedagógica y el cambio educativo. La tarea de acompañamiento y asesoramiento es de alguna manera la contracara del control ya que no se trata de exponer las dificultades de las instituciones educativas 'per se' sino de proponer planes para superarlas y proporcionarles la ayuda adecuada para llevarlos adelante. Como sostiene Bolívar (2010) reforzar sólo el control burocrático conduciría a acentuar una mayor descalificación, desprofesionalización e insatisfacción en el trabajo docente. El asesor asiste a los maestros para que estos pasen de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito (Martínez Olivé, 2008). También capacita al profesorado para innovar en el currículum y dinamizar la acción didáctica de la escuela, estimulando procesos de reflexión individual y colectiva a través del trabajo colaborativo de los planteles (Domingo Segovia, 2005).

Tanto la investigación como la evaluación de las políticas y programas de perfeccionamiento han mostrado la efectividad que tienen las estrategias de acompañamiento o coaching que se realizan en las aulas para mejorar las prácticas de enseñanza (Navarro y Verdisco, 2000; Ingvarson et al. 2005; Ávalos, 2007 b; Vezub, 2010). Para Imbernón (2007:148) "el asesoramiento debe apoyarse en una reflexión de los sujetos sobre la práctica docente, de manera de que les permita examinar las teorías implícitas del profesorado, sus esquemas de funcionamiento, las actitudes, etc., y que se lleve a cabo un proceso constante de autoevaluación que oriente el camino hacia el desarrollo personal, profesional e institucional". Para cambiar sus prácticas los docentes requieren de apoyo externo, de estructuras y dispositivos que actúen como mediadoras y facilitadoras del cambio (Domingo Segovia, 2005), que contribuyan a potenciar su capacidad para resolver problemas y enfrentar los desafíos que implican la mejora de la práctica educativa.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional, el asesoramiento constituye un proceso de cambio cultural de los profesores y de las instituciones; en tanto que estos deben revisar valores, creencias, memorias compartidas y arraigadas que facilitan u obstaculizan la implementación de innovaciones pedagógicas. En este sentido, el papel del asesor no consiste tanto en proporcionar respuestas a problemas puntuales del establecimiento, de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, sino en que los docentes interioricen una forma de trabajar que los haga cada vez más autónomos, menos dependientes de las ayudas externas, más colaborativos y reflexivos, y les permita resolver por sí mismos las dificultades que enfrentan.

La incorporación progresiva de la figura del asesor institucional en los sistemas educativos aparece como una política alternativa frente a los débiles efectos que tuvieron las modalidades de formación permanente tradicionales basadas en los cursos y en la racionalidad técnica (Imbernón, 2007). Bajo este paradigma ha primado la concepción instrumental de la capacitación, la homogeneización y estandarización de las propuestas formativas y la consideración de los docentes como sujetos de déficit, incapaces.

El asesoramiento puede ser realizado desde diferentes modelos y concepciones teóricas, algunas de los cuales mantienen las clásicas jerarquías entre expertos y docentes, conocimiento teórico/básico y conocimiento técnico/aplicado y otras lo intentan superar. Se reconocen así tres modalidades de asesoramiento<sup>8</sup>:

- La *adquisición de servicios* en el cual una institución encarga a un asesor / consultor externo el suministro de cierto servicio o asistencia, lo que generalmente puede incluir la formulación de propuestas y soluciones a los problemas planteados.

- El modelo *doctor – paciente*, en el que un consultor externo revisa, identifica y diagnostica los problemas de la institución y ofrece una serie de recomendaciones para superarlos.

- El modelo *de proceso*, que se refiere a la puesta en marcha de una serie de actividades colaborativas en las cuales el papel del asesor es ayudar a que el profesorado perciba, comprenda y formule su problemática y formas de acción en un contexto particular con la finalidad de mejorar la situación.

Cada uno de estas concepciones contribuye a moldear diferentes culturas institucionales y a ampliar, o a restringir, el grado de cualificación y autonomía profesional de los docentes. En el tercer y último enfoque prevalece la idea del cambio desde adentro, se confía en la capacidad de autodesarrollo, autonomía y reflexión del profesorado, mientras que en los dos primeros predomina la visión externa del cambio.

El campo de la formación docente ha formulado sus propias críticas al modelo disciplinador, homogeneizante y universal que adoptó el desarrollo de los sistemas educativos en América Latina, y a la perspectiva del docente como ejecutor eficiente de las reformas educativas *top-down* diseñadas centralmente. En oposición a estas políticas, varios autores reivindican la idea de “una formación de profesores construida desde dentro de la profesión” (Nóvoa, 2009; Unda Bernal, 2003) que considere al maestro como productor de saberes pedagógicos (Terigi, 2007; Tardif, 2004). A partir del registro y análisis crítico de sus experiencias los docentes sistematizan sus prácticas de enseñanza, las condiciones en las cuales se realizan, las maneras de hacer escuela y de construir el oficio docente. Entendida de este modo, la formación continua constituye una dimensión clave de la trayectoria profesional, forma parte de los procesos de subjetivación y de reconstrucción de la identidad profesional.

#### Box 7- Colombia: Expedición Pedagógica Nacional

La Expedición Pedagógica Nacional en Colombia se inició en 1998 bajo la coordinación de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Ministerio de Educación y hoy continúa como un movimiento político, pedagógico y cultural en el cual los denominados “maestros expedicionarios” viajan por todo el país para conocer otras escuelas, intercambiar sus saberes, recopilar prácticas pedagógicas, de formación e investigación docente. Además de los viajes, el proyecto desarrolla distintas líneas de trabajo entre las que se destacan la realización de seminarios permanentes, los congresos de carácter internacional que reúnen a diferentes redes nacionales de maestros, la compilación y edición en 2006 del Atlas de la Pedagogía Colombiana con las rutas seguidas por los maestros expedicionarios y los lugares en los cuales se reconocieron prácticas de enseñanza exitosas.

Fuente: Vezub, Lea (2005) “Nuevas Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Las nuevas tendencias de desarrollo profesional fomentan el aprendizaje colectivo y colaborativo (Ávalos, 2007 a; Montecinos, 2003) a través de la conformación de *redes de*

<sup>8</sup> Schein, E. (1988) *Process consultation: its role in organization development*. Nueva York, Addison-Wesley (citado por Imbernón, 2007, pp. 149).

*maestros, y de comunidades de práctica* (Wenger, 2001; Imbernón, 2009; Vera Godoy, 2008; Hargreaves, 2003; Lieberman y Wood, 2003). Es decir, grupos profesionales de interacción socio-cognitiva que comparten su preocupación por un problema, el interés sobre un asunto y que se reúnen para profundizar e intercambiar su conocimiento sobre éste. Las redes de maestros generan otros diagramas de circulación de saberes y alteran las tradicionales relaciones existentes entre saber/poder al plantearse como modalidades de formación horizontales. Las comunidades de práctica son una oportunidad para que los docentes hagan más efectiva su enseñanza, analicen los contextos socioculturales de la escolaridad contemporánea y busquen respuestas a los problemas que se les plantean en las aulas. Los rasgos centrales de las redes o comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional serían los siguientes:

- El carácter colectivo y el funcionamiento cooperativo
- Están centradas en la práctica, en el accionar de los docentes
- El aprendizaje de los alumnos es el punto de llegada
- Son horizontales, promueven la participación de todos los docentes
- Valorizan el saber de la experiencia, construido en la práctica
- Generan sentido de la responsabilidad profesional (compromiso con la calidad, educación para todos, principios de equidad educativa)
- Enfatizan los procesos reflexivos y metacognitivos (base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo).

#### **Box 8 – Argentina: Proyecto Red CAIE**

El *Proyecto Red CAIE* (Centros de Actualización e Innovación Educativa) de Argentina, actualmente implementado por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, está constituido por 240 centros radicados en igual número de Institutos Superiores de Formación Docente de distintas provincias del país. Entre 2007 y 2008 una de sus principales líneas de trabajo fue “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas” de maestros y profesores que enseñan en los distintos niveles del sistema educativo. En este marco se realizaron numerosos seminarios de formación, intercambio y escrituración de experiencias, luego publicadas bajo la autoría de los maestros y profesores.

Actualmente la Red CAIE se propone como una instancia para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes, contribuir con la investigación educativa y el acompañamiento pedagógico a las escuelas a través de distintas estrategias. Los CAIE funcionan en tres sentidos: (i) como centros de actualización, innovación y desarrollo pedagógico para la experimentación y el diseño de proyectos educativos; (ii) como centros de recursos, dotados con biblioteca y equipos multimedia para la consulta, asesoramiento de los docentes y las instituciones educativas de su zona de influencia; y (iii) como centros de articulación de las políticas nacionales y provinciales de formación docente, se ocupan del relevamiento de las demandas y necesidades de formación en su territorio.

En el 2010 el programa definió cinco líneas de trabajo para la Red: (1) Escrituras pedagógicas, documentación y sistematización de experiencias pedagógicas; (2) Nuevas alfabetizaciones, pedagogías de la imagen; (3) Promoción cultural entre los Institutos de Formación Docente, las escuelas y las organizaciones sociales locales; (4) Articulación con políticas de Desarrollo Profesional, Investigación, Acompañamiento Pedagógico a las escuelas y Proyectos de Mejora Institucional y Políticas Estudiantiles; (5) Producción de materiales.

Fuente: “Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE), Documento General” (2010) Instituto nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Argentina.

La formación centrada en la escuela, tanto como las redes y comunidades de aprendizaje tienen alta aceptación entre los docentes al sentirse valorados y reconocidos en sus saberes y en su profesionalidad. Los poderosos efectos que tienen sobre el aprendizaje y la capacitación de los docentes se hallan bien documentados (Day, 2005). Pero para que funcionen en el sentido

esperado los dispositivos de formación centrados en la escuela requieren de una serie de condiciones (Vezub, 2010). En primer lugar se trata de apuestas de mediano y largo plazo, es decir que estas políticas de asesoramiento y formación deben ser sostenidas en el tiempo, a pesar de los cambios políticos que puedan ocurrir en los niveles centrales del gobierno educativo. En segundo lugar, el supuesto de la autonomía y la confianza en la capacidad de los docentes para plantear y gestionar su desarrollo profesional supone que estos poseen una formación de calidad y cierta experiencia en el diseño y la autogestión de proyectos. En tercer lugar este tipo de programas y políticas son difíciles de llevar a cabo a gran escala, debido a los recursos humanos (tutores/ asesores) y financieros que precisan, por lo que generalmente quedan reducidas a ciertos grupos de escuelas.

#### **Box 9 – Chile. Red de Maestros de Maestros**

La *Red Maestro de Maestros* (RMM) en Chile fue creada en 2002 con el propósito de aprovechar los recursos humanos del sistema educativo, poniéndolos al servicio del desarrollo profesional de los docentes del país. Los miembros de la red tienen una amplia y exitosa trayectoria profesional que ha sido acreditada mediante su presentación voluntaria a las pruebas realizadas para obtener la “excelencia pedagógica”. Con estos requisitos los profesores que lo desean pueden postularse para ser miembros de la RMM y compartir sus saberes con otros. Una vez seleccionados a través de los procesos de admisión correspondientes, estos maestros son formados para profundizar sus competencias como maestro de maestros: aprender a trabajar con sus pares en ambientes que favorezcan el aprendizaje, desarrollar su capacidad de liderazgo pedagógico, comprender el proceso educativo de una manera integral y ligado al desarrollo local y social, utilizar la reflexión como eje para mejorar las prácticas pedagógicas.

Como miembro de la RMM cada docente dispone de un subportal en el sitio web de la red para difundir su trabajo, brindar recursos para la enseñanza, aconsejar a otros colegas, tratar temas de actualidad educativa y responder a interrogantes que comúnmente plantean el trabajo en las escuelas. Los docentes de la red tienen además diferentes oportunidades, así como estímulos materiales para su desarrollo profesional. Por ejemplo tienen prioridad para realizar un diplomado universitario que los capacita para desempeñarse como mentores y tutores de profesores principiantes. También pueden postular un “proyecto de participación activa” para implementar un plan de asesoría pedagógica y de este modo, apoyar a otros docentes de aula. Para su ejecución, estos proyectos reciben financiación del ministerio que incluye una remuneración adicional para estos maestros que se dedican a ello en horario alterno al de sus clases.

Fuente: <http://www.rmm.cl/website/>

El concepto de *liderazgo distribuido* (López Yáñez Lavié Martínez, 2010) permite repensar su relación con la innovación. En oposición a las concepciones clásicas que lo presentan como un fenómeno individual, asociado con rasgos personales y con la posesión de cargos formales en la organización, el liderazgo distribuido se extiende y ejerce de una manera más flexible a través de la participación de sus miembros en equipos de trabajo y no sólo por medio de la acción e influencia que puedan ejercer quienes detentan puestos jerárquicos. Este tipo de liderazgo colectivo frecuentemente se halla en las instituciones escolares, y convive con el liderazgo formal, focalizado e individual. Gran parte de las actividades vinculadas con la mejora del currículum y la enseñanza son dirigidas por profesores que actúan como líderes informales y la mayoría de los directores se apoya en otros docentes para desempeñar sus responsabilidades. Los autores señalan que dada la variedad de personal de apoyo que se incorpora al servicio de las escuelas en los países desarrollados es posible hablar de un “*liderazgo de sistema*” /*system leadership*/, denominación acuñada por Higham, Hopkins y Matthews (2009).

Los interrogantes son cómo este tipo de liderazgo interactúa con el formalizado en las instituciones, localizado en el director y, a veces, en los jefes de departamentos o áreas –por

ejemplo en la escuelas secundarias que cuentan con este tipo de cargos- por una parte; y cómo hace el liderazgo de sistema para conectarse con los líderes informales que existen en las escuelas, por la otra. O aún más, deberíamos preguntarnos ¿qué capacidad tiene el apoyo o asesor externo para generar este tipo de liderazgo que será el que proporcione sustentabilidad a las innovaciones y políticas de mejora a mediano y largo plazo? La reflexión y el trabajo colectivos en la escuela son coherentes con el nuevo concepto de liderazgo distribuido, son un mecanismo que puede contribuir a generar, o a consolidar este tipo de patrones (autónomos y distribuidos) de organización y gestión escolar.

Como se describe en los ejemplos aportados, varios países de América Latina han comenzado a implementar y fortalecer los mecanismos de apoyo y asistencia técnico-pedagógica a las escuelas. Iniciativas que se implementan particularmente en las instituciones con más bajos resultados en las evaluaciones nacionales, y que generalmente atienden a la población más vulnerable, con altos índices de pobreza.

**Box 9 - Caribe, América Central y la zona andina de América del Sur  
Centros de excelencia para la capacitación de maestros**

*Los Centros de excelencia para la capacitación de maestros (CETT) analizados con mayor detalle en otros trabajos (Miller, 2006; Vezub, 2010), comenzaron a funcionar hacia el 2003 y constituyen una experiencia a nivel internacional financiada por USAID que se implementa en distintos países de tres regiones: el Caribe, América Central y la zona andina de América del Sur. Los CETT brindan formación y apoyo profesional a los docentes que trabajan en los tres primeros años de la escuela básica para renovar sus competencias de enseñanza de la lecto-escritura y mejorar este aprendizaje, fundamental para la trayectoria escolar de los alumnos, evitando así su deserción. En los consorcios de cada región participan tanto autoridades y técnicos de los ministerios, como asociaciones civiles, universidades e instituciones de formación docente que desarrollan los materiales de instrucción, se ocupan de capacitar y de brindar acompañamiento pedagógico a los maestros para la implementación de los nuevos recursos didácticos.*

*Los CETT están destinados especialmente a las escuelas rurales y a las que atienden población en malas condiciones socioeconómicas. La propuesta formativa de carácter flexible y diverso, considera a los docentes como constructores de saber pedagógico, capaces de actuar en el aula transformándola y transformándose. Su objetivo es innovar en las prácticas y modelos de enseñanza de la lectoescritura que predominan en las aulas, generar el trabajo colaborativo entre los docentes y fomentar el aprendizaje a través de la participación activa de los niños. Para ello los CETT alternan períodos de formación teórico-metodológica (a través de cursos y talleres) con períodos de reflexión sobre la práctica, estudio independiente, el ensayo de nuevas estrategias en el aula, y etapas de seguimiento y retroalimentación a cargo de los asesores pedagógicos. El programa posee un portal y plataforma que actúa como canal de comunicación y permite desarrollar actividades de formación de los maestros, fomentar su intercambio y poner a disposición los recursos desarrollados. Aunque no siempre puede ser bien aprovechado debido a las limitaciones de conectividad de algunas de las zonas que participan.*

*Fuentes: Miller (2006); Vezub (2010) y website: <http://www.lectoescritura-cett.org/redcett.htm>*

Las nuevas perspectivas sobre el desarrollo profesional descritas anteriormente, forman parte de las estrategias destinadas a impulsar el cambio en las escuelas y la mejora de los aprendizajes de los alumnos. En este marco se están desarrollando en la región varias experiencias con el propósito de que los docentes recuperen su voz, construyan su saber profesional desde dentro de la profesión y reflexionen sobre su tarea. Esto conlleva a replantear las tradicionales relaciones de poder-saber existentes entre pedagogos, técnicos y expertos en educación, y los maestros / profesores que enseñan en las escuelas.

## **Conclusiones**

En todos los países de la región los procesos de modernización de la educación y de reforma educativa en desarrollo se apoyan en la preocupación por los magros resultados de aprendizaje y en la baja de la calidad educativa. Para resolverlos se han encarado en las últimas décadas políticas de desarrollo profesional y, más recientemente, de modernización de los procesos y funciones de la supervisión escolar. Antúnez, que focaliza en la función asesora de la supervisión, considera que la función de asesoramiento de los inspectores constituye una herramienta fundamental para intervenir en la Formación Permanente de los Profesionales de la Educación Escolar (FPPEE) ya que su contacto frecuente con los centros proporciona una buena oportunidad para reunir información (Antúnez, 2009).

Las políticas analizadas permiten entrever que está instalada en la región una mirada sistémica ya que el objetivo no es solo cambiar la supervisión o mejorar el desarrollo profesional docente, sino llevar adelante un proceso de mejoramiento de la oferta educativa que supone una estrategia política de reforma integral. Aún más, en muchos casos esto se enmarca en transformaciones profundas o en el marco de un contexto de cambio político sustantivo. En Paraguay se produce como resultado de la salida de la dictadura; En el caso de Ecuador, el marco es una refundación del Estado con una nueva Constitución en 2008, la Reforma integral del Estado y el Plan Decenal de Educación 2006-2015. En Chile, si bien lleva más tiempo, el proceso se inicia con la apertura democrática en 1990. En México, proceso que no se describe en este trabajo, los cambios en la supervisión se inician cuando se firma del Acuerdo de Descentralización Educativa en 1992 y el Partido Revolucionario Institucional (PRI) pierde el poder después de 71 años<sup>9</sup>.

A pesar de todo esto, no parece existir todavía en América Latina una conciencia de la urgencia del cambio ya que, si bien existen, su relevancia y sustentabilidad hablan más bien de atisbos todavía fragmentarios. En algunos estamentos se reconocen problemas, pero las críticas quedan en la superficie y se concentran básicamente en cuestiones que tienen que ver con elementos externos tales como la inadecuada formación inicial y continua de los supervisores o los profesores, la falta de preparación específica para el rol, la desactualización académica y tecnológica del cuerpo de inspección, la inexistencia de un sistema de formación del personal de gestión y apoyo escolar. O con aspectos relativos a los recursos, como el elevado número de planteles por supervisor y su inadecuada e inequitativa distribución por provincias o la necesidad de renovar parte del cuerpo de supervisores debido a que muchos se encuentran próximos a su retiro.

En la mayoría de los países de América Latina las condiciones de ejercicio, así como el grado de profesionalización y formación de los docentes –más allá de las diferencias existentes en cada nación, y de los esfuerzos hechos últimamente- distan de ser los esperados y no garantizan los estándares y patrones alcanzados en los países con mayor desarrollo económico – social (Vaillant, 2004). La crítica seria a los modelos y políticas de capacitación implementadas entre las décadas del ochenta y los noventa ha permitido que algunos países de la región estén comenzando a experimentar un cambio de los modelos, de la agenda y de los dispositivos de desarrollo profesional, aunque todavía estas políticas se encuentran escasamente articuladas y poco consolidadas como prácticas alternativas.

---

<sup>9</sup> En México el Estado de Aguascalientes inició en 1993 hasta 1998 un proceso de regionalización de la supervisión y de trabajo en equipo concentrando en regiones los supervisores de todos los niveles y profundizando su responsabilidad técnico-pedagógica. (Zorrilla Fierro y Tapia García, 2002) El proceso se mantiene hasta la actualidad y resulta uno de los casos ejemplares de buenas prácticas del país. También iniciaron procesos de cambio en la supervisión los estados de Chihuahua, Guanajuato, Nueva León, Quintana Roo y el Distrito Federal. (Calvo y otros, 2002)

Como se ha visto en los casos reseñados, lo que se busca es impulsar una serie de iniciativas diversas, arraigadas en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en los problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas, capaces de modificar parte de la cultura pedagógica y organizativa de las escuelas. La convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas y sujetos activos de su proceso formativo está poco a poco reorientando los programas de formación hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. La escuela –ya no los docentes individuales- está empezando a ser el escenario privilegiado de los programas de formación continua.

Parece por ello oportuno avanzar hacia un modelo que supere la tensión y dicotomía entre las dos áreas tradicionales de trabajo del supervisor (administrativa y pedagógica) y entre las dos funciones asignadas (control y asesoramiento), ya que tanto el control como el asesoramiento deben ejercerse en las dos dimensiones de las instituciones: es decir, el control/mejora de la gestión y de los procesos administrativos y, el control/mejora de los procesos pedagógicos-didácticos.

También parece necesario superar la manida soledad del trabajo de los docentes que los recluye al contexto del aula con escasa oportunidad de compartir su tarea con otros colegas y sin ningún tipo de apoyo ni de control. Ambas funciones resultan clave para profesionalizar el trabajo de los docentes, permitir la reflexión sobre la tarea, juzgar los logros obtenidos en función de propósitos comunes, parámetros y criterios pedagógicos compartidos, acordados por la comunidad profesional, los órganos de gobierno educativo y la sociedad en general. De esta manera será posible acercarnos cada vez más a un sistema educativo que enseñe con calidad y equidad en un marco democrático.

## **BIBLIOGRAFIA**

Abal Medina, J. M. (2008). "Cómo mejorar la gestión para construir un estado más fuerte". *Aportes para el Estado y la administración gubernamental*. Vol. 14, N° 26, pp. 11-19. Buenos Aires. Noviembre.

Aguerrondo, I. (2010). "Enseñar y aprender en el siglo XXI". Conferencia dictada en el *Seminario Desafíos para la Educación-Una mirada a diez años*. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.

Aguerrondo, Inés (coord) (2010b) *Institucionalidad de los ministerios de educación. Análisis comparativo de los procesos de reforma educativa de Chile y la Argentina en los 90*, Serie: Rethinking Capacity Development, IPEE/UNESCO, Paris.

Aguerrondo, I. (2008). *La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente*. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.

Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Informe IESALC – UNESCO.

Ávalos, B. (2007). "El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana". *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N° 2. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ávalos, B. (2007 b). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.

Bolívar Botía, A. (2004). "El centro como unidad básica de acción educativa y mejora". En: Moreno Olmedilla (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED.

Bolívar Botía, A. (2010). "La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, N° 2, pp. 10-33. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>

Borón, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires, Editorial CLACSO.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO/GEL.

Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. Paris, IPE - UNESCO.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE (2009). "Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7, N° 3, pp. 19-33. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>

Creemers, Bert (1998). "Las organizaciones que aprenden: mejora para conseguir eficacia." *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 9, N°1, pp. 8-12.

Cuban, Larry (2008). *Frogs into Princes: Writings on School Reform*. Multicultural Education Series. New York: Teachers College Press.

Day, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea Ediciones.

De Grauwe, A. (2009). *School Monitoring Systems and their Impact on Disparities*. Paris, IPE - UNESCO.

De la Orden Hoz, A. (1999). "El perfil evaluador de la inspección educativa". *Revista Bordón*. Vol. 51, N° 3, pp. 245-249. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

Del Castillo, G. y Azuma Hiruma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México, FLACSO.

Domingo Segovia, J. (2005). "Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso". *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 13, N° 17. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>

Dussel, I. (1995). "Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". *Revista Argentina de Educación*. Año XIII, N° 23, pp. 55-82. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

- Ehren, M.C.M. y Visscher, A.J. (2008) "The Relationships Between School Inspections, School Characteristics And School Improvement", *British Journal of Educational Studies*, Volume 56 Issue 2, Pages 205-227.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out*. Cambridge, Harvard University Press.
- EURYDICE. (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles, Unité Européenne.
- Filmus, D. (1998). "La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto". *Reforma y Democracia*. Revista del CLAD N° 10, Caracas.
- Fullan, Michael. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Palmer Ed., Londres, 1993.
- García Cabrero, B. y Zendejas Frutos, L. (Coords.) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Serie Reportes de Investigación. México DF, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J.M. (2005). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Goodson, I. (2008). "Procesos sociohistóricos de cambio curricular". En: Benavot, A. y Braslavsky, C. (Eds.) *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires, Granica.
- Govinda, R & Shahjahan Tapan (1999) *Quality Education through School-based Supervision and Support. The Case of GSS Primary Schools en Bangla Desh*, IIIPE-UNESCO, Paris
- Haggard, S. (1998). "La Reforma del Estado en America Latina". *Reforma y Democracia*. Revista del CLAD N° 11, Caracas.
- Hargreaves, D. (2003). *Working laterally: how innovation networks make an education epidemic. Teachers transforming teaching*. London, Demos & Department for Education and skills.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. California, Corwin Sage Company.
- He-chuan Sun. (2003). *National Contexts and Effective School Improvement. An exploratory study in eight European countries*. Biblioteca de la Universidad de Groningen. Disponible en: <http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculty/ppsw/2003/h.sun/thesis.pdf>
- Higham Robert, Hopkins David y Matthews, Peter (2009). *System Leadership in Practice*, Berkshire, UK, Open University Press.
- Imbernon, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, N° 1, pp.145-152.
- Imbernon, F. (2009) (en prensa). *La construcció de comunitats de pràctica formativa entre el professorat*. Universitat de Barcelona.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Bebáis, A. (2005). "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy". *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, N°10. Colleges of Education at Arizona State University and the University of South Florida, pp. 1-20.

Janssens, Frans y van Amelsvoort, Gonnje (2008) "School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study, *Studies In Educational Evaluation*, Volume 34, Issue 1, March 2008, pp. 15-23

Levin, B. & Fullan, M. (2008). "Learning about System Renewal". In: *Educational Management, Administration and Leadership*. Vol. 36, N° 2, pp. 289-303.

Levin, B. (2010). "How to Change 5000 Schools". In: *Second International Handbook of Educational Change*. OISE – University of Toronto.

Lieberman, A. y Wood, D. (2003). "Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes". En: Lieberman y Miller (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.

López Yáñez, J. y Lavié Martínez, J. (2010). "Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, N° 1, pp. 71-92. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART4.pdf>

Luginbuhl Rob, Webbink Dinand & de Wolf Inge (2009) "Do Inspections Improve Primary School Performance?", in *Education Evaluation and Policy Analysis*, vol 31, n.3, 221-237, September 2009

Madonar Pardinilla, M. J. (2006). "Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración". *Revista Avances en Supervisión Educativa*, N°2. Asociación de Inspectores de España.

Martínez Olivé, A. (2008). *La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua*. Conferencia presentada en la Inauguración del Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la Educación Básica en el estado de San Luis Potosí, México.

Menchero, M. A. (2008). *La evolución de los modelos de Estado y de administración*. XIII Congreso Internacional de CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Buenos Aires.

Miller, E. (2006). *Los maestros, el currículo y los estándares: perspectivas desde la mancomunidad Caribeña*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC. Santiago de Chile, OREALC – UNESCO.

Montecinos, C. (2003). "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo". *Revista Psicoperspectivas*. Vol. 2, pp. 105-128. Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Navarro, J. C. y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit. Washington DC, Technical Paper Serie, N° 114.

Navarro, Luis y Pérez, Sonia (2002). *La supervisión técnico-pedagógica en Chile*, Serie Tendencias en Supervisión Escolar, IIPE, París.

- Nóvoa, A. (2009). "Para una formación de profesores construida desde dentro de la profesión". *Revista de Educación*, N° 350, pp. 203-218. Ministerio de Educación de España.
- Núñez, I. y Weinstein, J. (2010). "Chile, una Reforma Educacional ¿sin reforma del Ministerio? (1990-2007)". En: Aguerrondo, I. (coord.) *Institucionalidad de los ministerios de educación. Análisis comparativo de los procesos de reforma educativa de Chile y la Argentina en los 90*. Serie: Rethinking Capacity Development. Paris, IPE – UNESCO.
- Osborne, D. and Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government*. Washington DC, Addison-Wesley Publishing Co.
- Pérez Figueiras, E. (1999). "Supervisión educativa: nuevos enfoques y tendencias". *Revista Bordón*. Vol. 51, N° 3, pp.315-322. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Ramírez Aisa, E. (2006). "Reflexiones en torno al origen e historia de la inspección de educación". *Revista Avances de Supervisión Educativa*, N°2. Asociación de Inspectores de España.
- Ramírez Aísa, Elías. (2006). "Breve resumen historia inspección de educación", *Revista Avances en Supervisión Educativa*, N° 3. Asociación de Inspectores de España.
- Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.
- Tedesco, J. C. (1998): "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 35, núm. 2, Asunción.
- Terigi, F. (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En: Baquero R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- Terigi, F. (2009). Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos. Buenos Aires, IPE-UNESCO. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Torres, R. M. (2008). *Sociedad de conocimiento, políticas de evaluación y cambio educativo*. Disertación en el X Congreso de ADIDE-Federación, 7 de noviembre de 2008. Zaragoza, España. (Resumen provisto por la autora en: [www.adide.org](http://www.adide.org))
- Unda Bernal, P. (2003). "La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación". Conferencia pronunciada en el *Seminario Internacional: La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina – OEI.
- Vaillant, D. (2004) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro, Barcelona.

Vera Godoy, R. (2008). *La comunidad de aprendizaje. El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Vezub, L. (2009) "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre 2009. Vol. 14, N° 42, pp. 912-937.

Vezub, L. (2010) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Viñao, A. (1999). "La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión". *Revista Bordón*. Vol. 51, N° 3, pp. 251-263. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

Weaver-Hightower, M. (2008). "An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity". *Educational Researcher*. Vol. 37, N°3, pp. 153-167.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires, Paidós.

Zorrilla Fierro, M. y Tapia García, G. (2002). "Aguascalientes. Nuevos contenidos y formas de trabajo para la Supervisión Escolar: innovar a partir de la tradición". En: Calvo, B. et al. *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*, pp. 67-163. París, IIPE – UNESCO.

## DOCUMENTOS

Coordinación Nacional de Supervisión, *Encuesta Censal 2005: Los Supervisores y el Sistema de Supervisión Ministerial*, Boletín I, División de Educación General MINEDUC, Chile

Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Supervisión Educacional en Chile. Experiencias Públicas y Privadas. Lecciones y Aprendizajes*. Santiago, Coordinación Nacional de Supervisión.

Ministerio de Educación y Cultura. (1994). *Sistema de Supervisión Educativa*. Unidad Técnica MEC/BIRF-EB/PRODEC. Quito, Ecuador.

OCDE, (2010). *Rule R277-471 Oversight of School Inspection*, As in Effect on July 1, 2010, Disponible en: <http://www.rules.utah.gov/publicat/code/r277/r277-471.htm>

OFSTED. (2005). *Every Child Matters. Framework for the inspection of schools in England from September 2005*. United Kingdom, OFSTED.

Ontario Leadership Framework for Supervisory Officers. Disponible en: <http://www.education-leadership-ontario.ca/files/FrameworkSupervisoryOfficers.pdf>

Standing International Conference of Inspectorate – SICI. (2009). *Risk Analysis and Proportional Inspectorates*. SICI Workshop, Funchal, Portugal, 4-5 June 2009. Lisboa, Inspeção-Geral de Educação – IGE.