



Algunos aportes al debate del rol de la formación docente continua en la formación de supervisores educativos: el caso de la provincia de Buenos Aires y del Estado de México

Some contributions to the debate of the role of continuous teacher education in the training of educational supervisors: the case of the province of Buenos Aires and the State of Mexico

Sergio Gabriel Bulfenson

Bulfenson, S. G. (2019). Algunos aportes al debate del rol de la formación docente continua en la formación de supervisores educativos: el caso de la provincia de Buenos Aires y del Estado de México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 55-71.

Resumen

Repensar el lugar del supervisor/a necesariamente visibiliza un conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos específicos que requiere el rol. La forma de garantizar, gestionar o promover el desarrollo de esas cuestiones en los agentes educativos varía de sistema a sistema, pero una herramienta recurrente es la formación docente continua. Aquí, intentamos identificar aportes de la educación superior, y en especial a la formación docente continua, a la formación de inspectores/supervisores desde un enfoque de educación comparada que nos habilita a ver más allá del sistema local para debatir y construir una visión prospectiva y superadora. Elegimos sistemas de magnitud y complejidad similar y que han atravesados procesos de cambio y diversificación en el último decenio. El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y el del Estado de México nos brindan estas posibilidades. Este escrito identifica las estructuras de gobierno medio en ambos sistemas, hace referencia al marco normativo de la supervisión, identifica y describe las estructuras y funciones de la repartición responsable de la formación docente continua, las acciones relativas a la formación de supervisores que esas instancias proponen, e identifica tensiones y núcleos de debate sobre los aportes de la formación docente continua a la formación supervisores educativos.

Palabras claves: Inspector de educación – Supervisión escolar – Estudio comparado - Sistema educativo – Formación Docente Continua

Abstract

Rethinking the place of the supervisor necessarily makes visible a set of specific skills, abilities and knowledge that the role requires. The way to secure, manage or promote the development of these in educational agents varies from system to system, but a recurring tool is continuous teacher education. Here, we try to identify contributions from higher education, and especially from continuous teacher education, to the development and training of inspectors / supervisors from a comparative education approach that enables us to see beyond the local system to discuss and build



a prospective and bettering view. We choose systems of similar magnitude and complexity and that have gone through processes of change and diversification in the last ten years. The educational system of the province of Buenos Aires and that of the State of Mexico give us these possibilities. This paper identifies the middle government structures in both systems, refers to the legal framework of supervision, identifies and describes the structures and functions of the office responsible for the continuous teacher education, the actions related to the development and training of supervisors that these instances propose, and identifies tensions and discussion nodes on the contributions of continuous teacher education to the development and training of educational supervisors.

Keywords: School inspection - Educational supervisor – Educational comparative studies – Educational system – Continuous teacher education



Introducción

En aquellos sistemas educativos que cuentan con la figura del supervisor dentro del ámbito educativo, el rol adquiere especial relevancia en el gobierno y calidad del sistema. La forma de garantizar, gestionar o promover el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos en los agentes educativos para el ejercicio del rol varía de sistema a sistema. Una de las herramientas a la que se recurre con frecuencia para ello es al desarrollo profesional por intermedio de acciones de la llamada formación docente continua.

En este sentido, este escrito se inscribe en un trabajo más amplio llevado a cabo desde los equipos de investigación del CIE-Avellaneda y la UNTREF sobre la construcción del rol y la formación de inspectores/supervisores en la provincia de Buenos Aires. Desde el análisis documental, bibliográfico y experiencial, en esta oportunidad, intentamos identificar aportes de la educación superior a la formación de inspectores/supervisores desde un enfoque de educación comparada, lo que nos habilita a ver más allá del sistema local para articular debates que nos permiten construir una visión prospectiva y superadora. Elegimos para ello sistemas que, por su magnitud y complejidad puedan ser comparables, así, la estructura de gobierno medio del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y el del Estado de México nos brindan posibilidades ciertas de este ejercicio. También ambos sistemas en estos últimos años han aprobado leyes que intentan modificar y transforman la idiosincrasia misma del sistema. En el caso de Buenos Aires, ya desde la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, y luego la Ley de Educación Provincial (LEP) un año después, se intentaron cambios significativos al sistema educativo, a los principios que lo fundamentan y por ende en sus agentes. Más tarde, en 2013, en México, contemporáneamente a la reforma Constitucional del Artículo 3ro sobre el derecho a la educación, que implicó un cambio en las estructuras y organismos, también se aprobó la Ley de Servicio Profesional Docente. Estos cambios reconocieron derechos y constituyeron límites y posibilidades nuevas para los agentes estatales de la educación.

En primer lugar, es necesario aclarar que nuestro interés principal reside en entender las formas que adquiere la construcción del rol de inspector/supervisor en la actualidad y el rol de la educación superior en esta construcción. Reconocemos que el marco socio-histórico particular de cada estado en la génesis de la referida construcción imprime características específicas y configuran un bagaje particular en el rol, entendemos que nuestra preocupación es la de reconocer los mecanismos de construcción actuales que nos permitan pensar, debatir y proponer modos de intervención.

En un segundo lugar, las reformas educativas de la década de los 2000 en Latinoamérica, implican un cambio de paradigma, ahora, en clave de derecho (Suasnábar, 2018). Estas nuevas regulaciones configuran nuevas formas de ver y entender el hecho educativo, las instituciones y su gobierno, a la vez que obligan a los actores a construir formas de intervención y estrategias específicas, no siempre novedosas, pero sí diversas y diferentes a las tradicionales. Son esas formas de actuar, y el trayecto que siguen en su construcción los actores y las instituciones lo que nos proponemos estudiar y discutir.

A estos fines, en el apartado titulado *“Perspectiva de análisis”* dejamos expresa nuestra postura y los principios que guían nuestro análisis; en el siguiente denominado *“Estructura del gobierno del sistema: posición de los supervisores/inspectores”*, contextualizamos e identificamos las estructuras de gobierno medio en ambos sistemas. Acto seguido, en *“Marco normativo de referencia de la supervisión educativa”* hacemos una sucinta referencia a los encuadres legales que regulan el ejercicio de la supervisión, dejando en claro que el rol de supervisor/inspector tiene características jurídico-normativas definitorias constitutivas del rol, no siendo nuestra intención exceder los límites del estudio; antes de finalizar, bajo el título *“La formación superior y la formación docente continua”*, identificamos y describimos las estructuras y funciones de las reparticiones e instituciones



responsables de la formación docente continua. También, describimos las acciones relativas a la formación de supervisores que esas instancias proponen. Por último, y modo de conclusión, en: *“Tensiones y debates”*, ponemos en la escena discursiva aquellas cuestiones que identificamos como núcleos prioritarios de debate sobre los aportes de la formación docente continua a la formación de los supervisores/inspectores educativos.

Perspectiva del análisis

Adscribimos a la idea de que los sistemas educativos están social y culturalmente anclados y son a su vez productos y productores de lo social y lo cultural, también reconocemos que estos sistemas tienen una biografía específica y única (Ferrer, 2002). A pesar de esta identidad propia, es posible encontrar puntos de contacto y características que nos permitan algún grado de comparación. En esta línea de pensamiento, entendemos al otro en cuanto otro (Cullen, 2008), y a este otro como forma de entendernos a nosotros mismos. Es en este diálogo entre distintos que confluyen historia, cultura, idiosincrasia, posibilidades, oportunidades de mejora y de construcción de conocimiento (Ciavatta Franco, 1992). Es este reconocer al otro en donde se valora lo propio y lo ajeno. Lejos de la idea de extranjería casi xenofóbica, de un colonialismo eurocéntrico o anglocéntrico, intentamos simplemente entender mejor, y en contexto, las diferentes estrategias y dispositivos que se implementaron para abordar la cuestión de la formación de agentes educativos en el rol de supervisor/inspector en los sistemas de la provincia de Buenos Aires y del Estado de México en los últimos 10 años, ya que ambos estados aprobaron leyes de educación en periodos similares que afectaron directamente la configuración de sus equipos supervisivos.

Sin la intención de “ofrecer modelos a imitar o rechazar sino de comprender [...] experiencias educativas y culturales” (García Garrido, 1981 en Ferrer, 2002: 25), a lo largo de este trabajo analizaremos las estructuras de gobierno medio de los dos sistemas elegidos, haciendo una somera referencia a las funciones que se le asignan a cada nivel estructural para entender cuál es la posición que ocupa el supervisor/inspector. Entendemos que otro punto de contacto entre los dos sistemas son las normativas que los rigen puesto que de su análisis las necesidades de formación y los intersticios de intervención pueden ser evidenciados (Spiridonov, 2012); Un tercer y cuarto punto, y como referimos líneas arriba, describiremos las estructuras y las instituciones de formación superior, por un lado, y los diferentes dispositivos o estrategias (Sanjurjo., 2012) que aplican esta la formación para los agentes educativos para el rol de inspector/supervisor.

Estas descripciones no pretenden ser exhaustivas, sino más bien ilustrativas para poder contextualizar la situación y contribuir con puntos de debate y/o exploración sobre nuestro tema.

Estructura del gobierno del sistema: posición de los supervisores/inspectores

Creemos necesario, primero dimensionar los sistemas educativos a los que estaremos haciendo referencia. Para ello, en el siguiente cuadro se muestran datos sobre la cantidad de establecimientos educativos de cada sistema, la cantidad de alumnos cursantes y la cantidad de docentes activos. Estos datos son los publicados por el departamento de estadísticas de cada instancia de gobierno educativo y son de acceso público. La cohorte referenciada es la que comprende el periodo¹ 2017-2018 en México y 2018 en Buenos Aires.

¹ A diferencia está dada por el calendario escolar de cada jurisdicción y corresponde a los cortes realizados.



Cuadro 1

Nivel	Categoría	México	Buenos Aires
Total del sistema	Escuelas	21.812	18.449
	Alumnos cursantes	4.044.855	5.109.878
	Docentes en actividad	200.317	321.655
Nivel Inicial	Escuelas	7.911	6.022
	Alumnos cursantes	574.906	770.268
	Docentes en actividad	25.615	53.061
Nivel Primario	Escuelas	7.813	6.986
	Alumnos cursantes	1.917.237	1.845.241
	Docentes en actividad	69.919	120.497
Nivel Secundario	Escuelas	6.044	5.220
	Alumnos cursantes	1.545.772	1.704.409
	Docentes en actividad	103.294	180.286
Nivel Superior	Escuelas	44	600
	Alumnos cursantes	6.940	263.984
	Docentes en actividad	1.489	24.484

(Fuente: Elaboración propia con datos de Dirección provincial de planeamiento Educativo, Buenos Aires; Secretaría de Educación Pública, México)

Cabe destacar que en ambas jurisdicciones es similar la cantidad de servicios educativos y su distribución en los niveles primarios y secundarios. Sin embargo se nota una discrepancia en los niveles inicial y superior, esto se explica mayormente porque el nivel Inicial en la provincia de Buenos Aires se constituyó como obligatorio a partir de la sala de tres años, mientras que en México existen mayoría de salas integradas sin obligatoriedad. Por otro lado, en el nivel superior la diferencia está dada más estructuralmente. En México, a los egresados de las escuelas normales se les garantiza una plaza en algún servicio del sistema, mientras que en Buenos Aires no existe tal garantía, además, mientras que en México las escuelas Normales sólo forman docentes, los institutos de educación superior también forman técnicos de otras áreas del conocimiento. Este detalle no se puede desagregar de la estadística publicada y requeriría un estudio más particularizado y específico que excede el propósito del presente.

En la provincia de Buenos Aires, el Nivel secundario se desagrega en Educación Secundaria y en Educación Secundaria Técnica; a los niveles, se adicionan las llamadas Modalidades, que refieren a ofertas especiales y/o específicas para “favorecer la inclusión” de los alumnos en el sistema (art. 67 Ley 13.688). Las modalidades comprenden Educación para Adultos, Educación Física, Educación



Especial, Educación Artística, Psicología Social y Pedagogía Comunitaria, y Formación Técnica y Profesional. Por otro lado, también se conforma la Dirección Provincial de Escuelas de Gestión Privada (DiPrEGeP), que si bien no es ni nivel ni modalidad, es la encargada provincial de las escuelas públicas que no pertenecen a la provincia, pero que están en territorio provincial. Estas escuelas pueden ser de propiedad privada, o depender de un municipio, de una universidad, de un sindicato, del clero, etc.

En México, el primer nivel de educación se denomina Preescolar; La Educación secundaria se desagrega en Educación Secundaria General, Educación Secundaria Técnica y en Educación Telesecundaria. A los niveles se les agrega la Educación Física, la Educación Indígena y la Educación Especial.

Más allá de otras interpretaciones y lecturas que se puedan hacer con estos datos, a nosotros nos interesa simplemente ilustrar el tamaño, dimensión y complejidad de los sistemas. Ahora bien, estos sistemas están gobernados por estructuras jerárquicas específicas con génesis particulares pero cuyo principal actor de gobierno medio del sistema es el supervisor (Giovine, 2011). El siguiente cuadro muestra la estructura jerárquica de cada sistema de forma simplificada:

Cuadro 2

Nivel	México	Buenos Aires	
1	Secretario de Educación Pública	Director General de Cultura y Educación	
2	Subsecretario de Educación Básica	Secretario de Educación	
3	Director General de Operación Escolar	Director Provincial de Gestión Educativa	
4	Director de Educación	Inspector General	
5	Jefes de Sector	Inspectores Jefe de Región	
5.1	Asesores Técnico Pedagógico de Sector	Asesores Administrativo de Sector	Secretarios de Jefatura Regional
6		Inspectores Jefe de Distrito	
6.1		Secretarios de Jefatura Distrital	
7	Supervisores	Inspectores Areal	
7.1	Asesores Técnico Pedagógico	Asesores Administrativo	
8	Directores de Escuela	Directores de Escuela	
9	Docentes	Docentes	

De la tabla precedente se debe aclarar que si bien la estructura de la Secretaría de Educación pública (SEP) es sugerida por leyes federales (Ley General de Educación -LGE-, Reglamento Interno de la Organización de la SEP, etc.), es responsabilidad estatal, o sea de las autoridades locales, mientras



que en el caso de Buenos Aires es la Ley de Educación Provincial 13.688/06 (LEP), no la Ley de Educación Nacional (LEN), la que estipula la estructura de gobierno del sistema. Como vemos, hasta el nivel 3 las estructuras parecen paralelas, pero a partir del cuarto nivel, las lógicas organizativas son distintas. En México, cada jefe de sector depende de un director de Educación distinto, esto es, existe un jefe de Sector por nivel o rama de educación, así hay un jefe de sector de educación preescolar, otro de educación primaria, otro de educación Física, etc. No hay ni jefe de sector, ni supervisor para la educación superior. Cada Jefe de sector y cada Supervisor cuenta con al menos un Asesor Técnico Pedagógico y un Asesor Administrativo. Desde el Nivel 5 al nivel 8 son cargos o plazas a las cuales se considera de carrera docente, su acceso es por concurso, y para acceder al concurso, además de requisitos de antigüedad mínimos el docente debió haber detentado toda la línea de cargos inmediatos inferiores al que aspira.

En el caso de Buenos Aires, los inspectores jefes dependen de un único Inspector General. Las Direcciones Provinciales de los distintos Niveles y Modalidades y la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) conforman una estructura administrativa y jerárquica separada de la inspección. Cada jefe es asistido por al menos un secretario de Jefatura. Los cargos de Secretarios de Jefatura, los de Inspectores Areales y de Directores de escuela son concursados, y para estar en condiciones de concursar, el aspirante debe detentar una antigüedad mínima según el cargo y titularidad en el nivel o modalidad para el cual se presenta. Para ponerla estructura en perspectiva, podemos decir que el cuerpo de inspectores activos que conduce el sistema en 2007 sumaba 25 Inspectores Jefes Regionales de Gestión Estatal, 25 Inspectores Jefes Regionales de Gestión Privada, 135 Inspectores Jefes Distritales y 841 Inspectores Areales de los diferentes niveles y modalidades. Además, en años posteriores se han duplicado las plantas orgánicas funcionales de los diferentes distritos, llegando en 2015² a más de 1700 inspectores de enseñanza en la provincia.

Esta cantidad se entiende si se tiene en cuenta que los inspectores jefes de Gestión privada, son jefes regionales y tienen a cargo a los inspectores de nivel y modalidad directamente, y estos inspectores sólo supervisan la gestión privada. Así, por ejemplo, coexisten en un mismo territorio inspectores de Educación Secundaria de gestión privada por un lado, e inspectores de Educación Secundaria de Gestión estatal por el otro.

Con referencia a la función específica de cada puesto sólo nos enfocaremos en la función que se le asigna al supervisor/Inspector y sus colaboradores (Niveles 7 y 7.1); así diremos que en la estructura mexicana al supervisor se le asigna la tarea de vigilar y controlar la aplicación correcta de planes, programas y políticas, además del acompañamiento, apoyo y asesoramiento de los equipos directivos y del personal docente (Calvo y Meza, 2008), a lo que se le agregan funciones específicas en el marco del Servicio de Asistencia Técnica a la Educación (SATE) que implican la representación de la autoridad local en el SATE, la coordinación de acciones de capacitación, acompañamiento y asesoría a través de acciones de apoyo técnico pedagógico y cursos para directivos y docentes. Más específicamente en los Lineamientos Generales para la prestación del SATE establece como una de las responsabilidades del supervisor la de:

Establecer comunicación con las escuelas y visitarlas para organizar los servicios de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógico en el marco del SATE, así como para realizar las actividades inherentes a asesoría y acompañamiento en la zona, conforme a las necesidades técnico pedagógicas identificadas en las escuelas; deberá atender aquéllas que requieren de acompañamiento cercano y cuya selección sea determinada por la Autoridad Educativa Local. (Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, 2017)

Para estas acciones, el supervisor cuenta con un equipo de asesores Técnicos Pedagógicos el cual dirige y coordina. Dependiendo de los niveles o especialidades las áreas de incumbencia de los

² No hay datos de este tipo actualizados a la fecha



asesores varía. En Preescolar, Primaria y Secundaria asesores de lengua oral y escrita y de pensamiento matemático, en Especial y Educación Física, son específicos del área. El SATE dispone que haya dos asesores técnico pedagógicos por promoción; un asesor técnico pedagógico por reconocimiento, en el caso de la educación preescolar y de educación primaria. Por cuanto a la educación secundaria, con tres asesores técnicos pedagógicos por reconocimiento, y un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas.

En la provincia de Buenos Aires, al referirnos a las tareas comúnmente asignadas a los supervisores la normativa es algo difusa, pero “pareciera que el proceso de reforma de la estructura de supervisión...ha priorizado fuertemente la dimensión política del rol y el trabajo en equipo...coordinados por los Jefes distritales y regionales”, sin embargo, sigue en debate “la preponderancia de la función de control o asesoramiento” (Hirschberg, 2013: 12).

Así la LEP establece:

ARTÍCULO 86.- La tarea del inspector de enseñanza se desarrolla en el marco de la estructura Distrital y Regional determinada por la normativa específica, sobre la base del trabajo colegiado, las decisiones por consenso, la organización por redes temáticas y la construcción de una agenda de trabajo precisa y en el marco de los principios emanados de esta Ley.

y cabe destacar que en los artículos que se regulan la función de los inspectores jefes, también refieren a las funciones del inspector areal:

ARTÍCULO 84.-[...] Son funciones del Inspector Jefe Distrital [...] Constituir un equipo de trabajo con los Inspectores de Enseñanza, los Consejos Escolares, las Secretarías de Asuntos Docentes distritales y otros actores, organismos e instituciones del Distrito para planificar estrategias en el marco del Planeamiento Estratégico Distrital [...] Supervisar el sistema educativo a través del trabajo de los Inspectores de Enseñanza [...] Relevar, identificar y comunicar situaciones problemáticas del Distrito y diseñar con el equipo de inspectores de enseñanza la solución de las mismas....

Para lograr sus cometidos, los inspectores pueden disponer de los recursos humanos del sistema con ciertas limitaciones. Así pueden convocar a cualquier agente para realizar trabajos específicos hasta 5 (cinco días) consecutivos mensuales (Ley 10579; art. 114 M1.2). Además se cuenta con Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) que dependen de la Dirección Provincial de Educación Superior y que deben trabajar en conjunto con los inspectores para brindar Acompañamientos a Escuela (Asistencias técnico Pedagógicas) y cursos de formación docente continua en las distintas áreas de conocimiento, y para lo cual cuentan con Equipos Técnicos Regionales. Estas instituciones son independientes del sistema de supervisión, tienen acciones propias y específicas.

En resumen, mientras en el Estado de México la estructura de supervisión depende de las direcciones de educación específica, y los supervisores tienen a su cargo directo a los asesores para las acciones de formación continua y asesoramiento, en la provincia de Buenos Aires, hay una estructura paralela a los niveles y modalidades de enseñanza de la que dependen los inspectores, que no tienen personal a cargo, pero sí pueden hacer uso de los recursos del sistema para desarrollar su tarea. Dicho esto, a continuación veremos someramente cuáles son los marcos de referencia en cuanto a lo normativo en los dos estados en estudio.



Marco normativo de referencia de la supervisión educativa

El rol del supervisor/Inspector se esgrime como fundamental para los sistema Estatal y Provincial en estudio. El supervisor/Inspector es el agente de control, el lazo entre lo micro y lo macro del sistema, el agente técnico-pedagógico que tiene como principal objetivo la mejora del sistema y, además, tiene posibilidades concretas de llegada y acción (Abregú, 2011). Uno de los atributos definitorios del rol de supervisor/inspector es su carácter político-normativo (Suasnábar, 2017; Hirschberg, 2013; Spiridonov, 2012; Dufour, 2008; Pozner, 2007; García Cabrero y otros; 2008; Terigi, 2009; Carron y De Grauwe, 2003). En términos generales, algunos investigadores hacen referencia a la necesidad de profundizar la indagación sobre el rol de los supervisores y la normativa que lo enmarca para, no sólo fundamentar intervenciones efectivas, sino que también para definir y articular políticas de formación (Spiridónov, 2012). Hacen referencia también a la “inmadurez que caracteriza el estado del conocimiento sobre el tema” (Dufour, 2008:14) y que “las investigaciones empíricas...son prácticamente inexistentes” (García Cabrero y otros, 2008: 287). Sin excedernos en esta argumentación, intentaremos a continuación dar un vistazo a las principales normativas de referencia en uno y otro sistema.

En el Estado de México la normativa de más alto rango que suele usarse para fundamentar la acción del supervisor es la propia Constitución de la Federación:

El marco normativo de la supervisión escolar lo constituye el conjunto de disposiciones instituidas para regular la actividad de los establecimientos y agentes que participan en el otorgamiento de servicios en materia educativa. En primer lugar, los mandatos del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su ley reglamentaria, la Ley General de Educación (LGE), así como el reglamento de la autoridad educativa federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), y de la autoridad educativa local que opera la prestación del servicio (Calvo y Meza Meza, 2008: 157)

En esta línea, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, a la SEP y a la supervisión le encomienda:

- I. Organizar, vigilar y desarrollar en las escuelas oficiales, incorporadas o reconocidas...
 - a) La enseñanza preescolar, primaria, secundaria y normal, urbana, semiurbana y rural...
- V. Vigilar que se observen y cumplan las disposiciones relacionadas con la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, urbana, semiurbana y rural...
- VI. Ejercer la supervisión y vigilancia que proceda en los planteles que impartan educación en la República, conforme a lo prescrito por el artículo 3o Constitucional.

Ahora bien veamos qué es lo que dice el artículo 3ro referido:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias....

Este artículo continúa especificando la laicidad del sistema, los principios fundantes de armonía y solidaridad en el desarrollo humano y crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el fin de garantizar la calidad del sistema. Además, le garantiza a la educación superior, tanto universitaria como la normal, su autarquía e independencia.

Como vemos, ya desde este artículo hay una distribución de responsabilidades entre niveles de estado. Con la LGE también se establece que la SEP local se hará cargo de la confección de manuales para la supervisión de acuerdo con lineamientos generales emanados de la autoridad central. A esta



cuestión, el INEE aporta investigaciones y publicaciones que fundamentan la acción supervisiva. Si bien estos manuales y publicaciones no son estrictamente prescriptivos, funcionan como marcos regulatorios específicos de la acción supervisiva.

En el sistema educativo provincial de Buenos Aires, dada su alta complejidad, tamaño y estratificación, deviene necesaria la figura del supervisor educativo, sin embargo, no existe un corpus específico sobre el rol, ni sobre la formación necesaria para ejercerlo. En ese sentido, la política educativa parece también, general e inespecífica (Gvirtz y De Podestá, 2011). Como vimos más arriba, la referencia al marco jurídico-normativa se hace, en este caso, desde la LEP que entre los artículos 84º a 87º estipulan la función de los diferentes niveles de la inspección. Más allá de eso, no existe otra normativa vigente. Pero al igual que el caso mexicano, algunos documentos fueron redactados para orientar la intervención del inspector. Entre los más destacados se encuentran el Documento de trabajo Nº 1/13 de la DGCyE: Orientaciones generales para la supervisión y el Documento de trabajo Nº2/13 de la DGCyE: la inclusión con continuidad pedagógica. Éstos no son los únicos ni los primeros ni los últimos, pero sirven como ejemplo de nuestro argumento³.

Como podemos inferir, no hay una correlación entre los nivel de normas entre los sistemas en estudio, mientras que el mexicano aparece con disposiciones de nivel constitucional que fundamentan directamente la acción del supervisor, y las leyes de Estado y las de Educación hacen referencia específica a las acciones y funciones de supervisión y emiten documentos guía y lineamientos específicos; el sistema bonaerense se caracteriza por la poca especificidad de sus normas, generando intersticios de acción (Dufour, 2008) menos organizados que se suplementan con documentos o regulaciones de menor rango que parecen abordar situaciones emergentes sin seguir lineamientos o políticas específicas para la intervención (Abregú, 2011).

Con este panorama genera, nos detendremos próximamente en la educación superior y en especial la de formación docente continúa que es la que, creemos, tiene un peso específico, en términos del desarrollo profesional, para ascenso a los puestos jerárquicos de estos sistemas.

La formación superior y la formación docente continua

Por empezar, debemos considerar que la idea de formación continua o permanente en la actualidad deviene de una génesis particular del término y de las líneas de las ideas que la sustentan (Tello, 2006). En un primer momento, se pensaba en términos de capacitación, perfeccionamiento o actualización, todos términos que de alguna manera hacían referencia a una falta, a una imperfección o deficiencia de la instrucción o educación recibida en instancias iniciales de la escolarización formal que habilitaba al ingreso a la carrera docente. Cabe recordar, que en la constitución de los sistemas educativos, el ingreso a la carrera docente fue dándose de diferentes formas, a veces por el mero hecho de ser idóneo (Sarlo, 2001; Tapia García y Zorrilla Fierro, 2008), cosa que con la complejización del mismo sistema, fue dando lugar a un proceso de profesionalización docente (Viñao, 2006) que fue exigiendo cada vez más y mayores requisitos para el ingreso. O sea, con el transcurrir del tiempo, ya no era suficiente ser idóneo, sino que se necesitó de una titulación que acredita ciertos saberes, o al menos, cierta trayectoria en el sistema formal, que habilitan a la persona para el ejercicio de la profesión docente, ese fue el rol de las escuelas Normales primero como escuelas de nivel secundario, luego pasaron a un nivel terciario, o sea se necesitó más tiempo de escolarización para acceder al título docente. Mientras en México mantuvieron su denominación, en Buenos Aires, después de la década de los 1980's, pasaron a

³ Existen al menos 20 documentos y circulares de este estilo, pero al no estar organizadas, ni sistematizadas resulta poco probable que sirvan de referencia a los inspectores en actividad.



llamarse Institutos Superiores de Formación Docente. Estas instituciones son las que brindan y acreditan la llamada formación docente inicial.

Así y todo, la idea de formación continua o permanente adquirió mayor impulso a nivel mundial a partir de la Declaración de Incheon a fines de la década de los 1990s como Formación a lo largo de la vida (UNESCO, 1998). En la provincia de Buenos Aires, y en el Estado de México la Formación Docente Continua tiene antecedentes muy anteriores a la declaración de UNESCO. Cabe agregar que para UNESCO la formación incluye ámbitos formales y no formales, la asocian al desarrollo tanto personal como profesional de las personas.

Para ir simplificando, para nosotros, la formación docente continua, referirá a aquella instancia dependiente del nivel superior de la instrucción formal y específica de los docentes que le sigue a la formación inicial, y que responde a la idea de la formación a lo largo de la vida (Tello, 2006). Esta formación se puede dar sobre diversos temas, en diversos ámbitos, para el desarrollo profesional de los docentes con una prospectiva superador y orientada, no sólo al brindar conocimientos y herramientas especializadas, sino también al desarrollo de una praxis situada (Carr, 1996).

El Estado de México cuenta con el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) creado en 1979. Es una institución de nivel superior que ofrece estudios de posgrado y desarrolla investigación educativa. Brinda programas de estudio a nivel de especialización, maestría y doctorado. Sus funciones sustantivas son investigación, docencia y difusión y extensión (SEP, 2019). Por otra parte, también funciona un Centro de Maestros que depende de la SEP del Estado de México que imparte cursos de formación docente continua para docentes, directivos y supervisores.

Más específicamente, en la provincia de Buenos Aires, existen desde fines de los años 1950s instituciones de gestión estatal provincial para la formación docente continua llamadas Centros de Investigación Educativa (CIE) (Roizman y Bulfenson, 2018). Estos CIEs se distribuyeron en toda la provincia a razón de uno o dos por distrito, lo que llevó a un total de 135. En principio, fueron pensados como un ente descentralizado de las políticas públicas de formación docente continua destinado a la formación de cuadros directivos. Con el correr de los años y los cambios de política, pasaron a ocuparse de otras cosas. En la actualidad, se llaman Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). Sus funciones básicas son la formación a través de cursos gratuitos con puntaje, la biblioteca pedagógica y otros dispositivos de formación dirigidos a docentes en ejercicio y al personal de conducción (Pasquariello y Franchella, 2018).

En los párrafos anteriores se evidencia que ambos estados cuentan con instituciones de nivel superior dedicadas a la formación docente continua y la investigación educativa, sólo que en el caso de México la oferta va más allá de cursos cortos de desarrollo profesional, sino que también cuentan con programas propios de especialización, posgrados y doctorados. Cuestión que en Buenos Aires sólo aparece en el ámbito universitario. Habría que ponderar que los institutos de formación docente en Buenos Aires no son autárquicos y dependen directamente de las autoridades provinciales centrales, por ese motivo se los suele denominar “institutos de formación superior no universitarios”.

La formación específica para supervisores

En esta sección trataremos de enumerar y describir sucintamente los mecanismos y dispositivos articulados desde la formación superior para la formación de los agentes educativos para el rol de supervisores/inspectores.



En el Estado de México, desde antes de la Reforma Educativa existe concurso de oposición para el acceso a la plaza de supervisor, se ofrecían diversos cursos y talleres, a nivel nacional y estatal, sobre liderazgo, gestión escolar, temas curriculares, etc., pero sólo luego de la reforma, se agrega como requisito el asistir a cursos de formación continua específicos para el rol y aprobar evaluaciones estandarizadas de desempeño en diferentes áreas para permanecer y conservar la plaza. Para esta evaluación corresponde a la SEP proponer al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación las etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación para los procesos de evaluación de Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia en Educación Básica y Educación Media Superior. Para ello elabora un documento detallado con los indicadores a tener en cuenta para cada puesto y los niveles de conocimiento que se espera demuestren en las pruebas estandarizadas los aspirantes. Así, la Ley de Servicio Profesional Docente aprobada en 2013 establece que:

el Ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente, en términos de esta Ley. Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados realizarán una evaluación al término del primer año escolar y brindarán los apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente. Al término del periodo señalado en el segundo párrafo de este artículo, la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado evaluará el desempeño del Personal Docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente. En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado.

Además del acompañamiento del tutor y los cursos, existen una serie de incentivos y de becas para realizar posgrados o investigaciones, tanto en México como en el exterior. El sistema implementado ha recibido fuertes críticas referidas a el tipo de evaluaciones y de la poca efectividad de las pruebas estándar para determinar la idoneidad de los supervisores (Albores Castro. 2019). Recientemente el tema se empezó a debatir en la sociedad y en parlamento y se está a la espera de una normativa superadora (Gacetilla Parlamentaria, 29 de agosto de 2019).

En Buenos Aires, se accede a los cargo por concurso de títulos y oposición, normado en la Ley del estatuto del docente del año 1987. Para el concurso, las direcciones de nivel y modalidad son las encargadas de establecer los temarios y guías de evaluación. Si bien existieron instancias y acciones que pensaron en alguna forma de abordar la formación de los cuadros de conducción y supervisión, existe poca o ninguna evidencia de lineamientos vigentes de una política de formación de supervisores en las esferas de gobierno (Spiridónov, 2012), si lo reconocen como una deuda pendiente (Suasnábar, 2017). De todas formas podemos tomar como una de las acciones los ciclos de reuniones y conferencias que las diferentes direcciones provinciales de nivel y modalidad fueron organizando para inspectores entre los años 2008 y 2012⁴. Entre 2012 y 2015⁵, hubo un cambio de estrategia. Se comenzaron a redactar instructivos, protocolos de acción, guías de planeamiento e

⁴ Ejemplo de esto son las convocatorias realizadas y organizadas por medio de agendas anuales que eran circuladas desde el nivel central. Estas agendas incluían capacitaciones específicas para la gestión regional, distrital y areal, temas de política educativa y socio-comunitaria, de planes y programas, solían estar acompañadas de documentos para el análisis e implicaban traslado de los agentes.

⁵ Documentos que destacamos en este periodo son: Comunicación conjunta 1/12: Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar; Comunicación conjunta 02/13: violencias en el ámbito familiar y otras violencias de género: aportes para el abordaje desde las instituciones educativas; Documento de trabajo N° 1/13 de la DGCyE: Orientaciones generales para la supervisión; Documento de trabajo N°2/13 de la DGCyE: la inclusión con continuidad pedagógica; documento de trabajo n° 01/15 de la Dir. de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: Los vínculos relacionales en el escenario escolar. Desandar los procesos de hostigamiento y discriminación.



intervención que llegaron a los diferentes actores en formato digital y se discutieron en reuniones regionales organizadas y coordinadas desde las jefaturas de inspección regionales. También, en menor medida se implementaron postítulos virtuales sobre las nuevas configuraciones del sistema y formas de aprender. A partir de 2016⁶, con el cambio de gestión en el gobierno provincial, los espacios de discusión y debate fueron reemplazados por reuniones informativas. Se suspendió el dictado de los postítulos virtuales. Se implementaron una serie de cursos cortos virtuales y semipresenciales que ocuparon temas como la evaluación de sistemas educativos, la innovación educativa, Trabajo colaborativo y en equipo, el lado subjetivo de la gestión, el liderazgo, la mediación, etc. Sólo dos de estos se asentaron en los CIEs. El objetivo declarado que persiguen estas acciones es resignificar el rol del supervisor escolar como promotor y líder de innovaciones educativas y de procesos de mejora institucional. Además, existe a nivel Nacional la resolución 388/18 del Consejo Federal de Educación que la provincia suscribió, pero no se denotan a las fecha más acciones que las descritas.

En vista de lo dicho, vemos como si bien el sistema mexicano ofrece acompañamiento e instancias formales de formación continua conjuntamente con un monitoreo y evaluación, cosas de las que el sistema bonaerense carece, es igualmente criticado y sujeto a revisión. En Buenos Aires no parece existir una organicidad ni lineamientos generales tendientes a regular la formación del inspector, ni existe oferta específica articulada.

Tensiones y debates

Reiteramos, fue nuestro propósito, a lo largo de este escrito, poner en tensión y en debate la formación docente continua para la formación de inspectores/supervisores educativos. Intentamos no sólo recuperar y poner en discusión cuestiones centrales del desarrollo para el rol, sino también llamar la atención sobre los puntos que consideramos nodales en esta temática y direccionar debates en torno a la formación docente continua en general, y a la formación de inspectores/supervisores en particular.

Ahora, así situados, elegimos dos preguntas a modo de invitación a la reflexión sobre el tema que nos convoca.

¿Cuál parece ser el rol de la educación superior en la formación de supervisores/Inspectores? En un principio parece evidente que sin la formación inicial docente ninguno de los dos sistemas tratados le da acceso a un cargo o plaza de supervisor/inspector a ninguna persona. Pero hay que ver más allá de lo evidente. Mientras en México el sistema de educación superior acompaña, forma y ayuda a acreditar a los supervisores, en Buenos Aires parece no haber una real preocupación del sistema educativo que garantice una formación específica y articulada para el inspector de enseñanza y para la función que de él requieren los niveles de macro política educativa. A pesar de lo establecido por la normativa respecto de cómo debe formarse y capacitarse de modo continuo todo docente, se delega en el propio agente su formación. Las necesidades de formación encuentran alguna respuesta imperfecta en iniciativas, mecanismos o dispositivos instaurados que no están enmarcadas en líneas de política de formación específicas explícitas. Sólo existen a nivel nacional algunos lineamientos para la formación de cuadros de dirección y supervisión de escuelas, a los que la Dirección Provincial de Cultura y Educación (DGCyE) adscribe. Esta vacancia obligaría a los agentes a encontrar formas propias y autorreguladas de formación (Abregú, 2011).

⁶ Son ejemplos: el curso virtual para supervisores de 2017 “La evaluación de sistemas educativos: sentidos, límites, cuentas pendientes”; Documento de trabajo N° 1/18 de la Dir. de Inspección General: hacia un cambio en la inspección de las escuelas; Documento de trabajo N°2/18 de la Dir. de Inspección Gral.: Construyendo gestión; Seminario de actualización para inspectores Junio 2019: El rol del inspector en la innovación educativa.



El equipo que integra Claudio Suasnábar (2017), por su parte, hace referencia a que “la gestión educativa de la Alianza Cambiemos en la provincia de Buenos Aires... que parece más centrada en la gobernabilidad del sistema que en su capacidad de direccionar y orientar hacia una agenda de política claramente diferente del período anterior” (2017: 5). La actual gestión también reconoce como deuda “la organización de la formación inicial y continua de los equipos de supervisión” (2017:15).

Por otro lado, México ha encarado la formación continua de sus equipos supervisivos de forma seria y sistemática, pero pareciera que la fe en la estandarización de evaluaciones de desempeño termina formando a agentes preparados para responder a ese dispositivo, pero no necesariamente para responder a las demandas del territorio.

Como podemos notar, las acciones formativas no parecen encontrar un hilo conductor común en los dos sistemas. Mientras que en México el estado constitucional de los fundamentos e institutos se hace evidente en regulaciones e intervenciones, en Buenos Aires se parece responder a las agendas políticas de los funcionarios de turno, denotando incongruencias y contradicciones, continuidades y rupturas que terminan configurando reacciones espasmódicas del sistema.

En este estado de cosas, puede ser oportuno preguntarse si el pensar una formación específica y articulada de los inspectores/supervisores es posible, deseable, oportuna y/o conveniente. Los sistemas educativos comparados aquí, tienen respuestas diferentes a este interrogante. Por un lado, el estado de México, desde una directiva federal, opta por formar a sus supervisores, lo que es coherente con la idea de agente estatal. El docente mexicano es considerado un servidor público, y el estado asume la responsabilidad de su formación. Esta categoría constitucionalmente establecida genera una visión diferente a la bonaerense. Entrar al servicio público pone en evidencia la adscripción a la estructura estatal, una pertenencia que se identifica y continúa en su desarrollo profesional, en su acceso a puestos jerárquicos, en sus ascensos. Estas cuestiones parecieran impregnar a la formación continua para supervisores de cierta estabilidad, no sólo a lo referente a esas prácticas, estrategias, mecanismos y dispositivos que constituyen acciones de formación o formativas que convergen en la construcción de los roles de los distintos actores docentes (Sanjurjo, 2012), sino también en términos más políticos.

Mientras tanto, en la provincia de Buenos Aires, la política de baja intervención en la formación de inspectores coadyuva a configurar un perfil de inspectores atado a la gestión política de turno. Con lo expresado, queremos resaltar que la decisión o no de pensar una acción articulada de formación implica un posicionamiento político específico. Es pensar a un profesional docente capaz de supervisar y ayudar a la mejora del sistema y su calidad, o pensar un agente docente que milite por la aplicación de los principios político-curriculares que establece la política educativa. No vemos en estas concepciones contradicciones, sino complementariedades. Creemos que una formación específica para supervisores/inspectores es necesaria, pero nunca escindida de los principios de la política educativa. Lo que sí es también necesario, en este punto, es el pensar una política educativa como política de estado, que trascienda el gobierno o gestión de un partido político concreto, pero esa es una discusión que nos debemos y excede el propósito de este escrito.

Finalizando, no podemos más que pensar en que, sin desconocer que el marco socio-histórico de su génesis imprime características específicas y configuran un bagaje particular en los sistemas y en el rol, entendemos que nuestra preocupación es la de reconocer los mecanismos de construcción actuales que nos permitan pensar, tensionar, debatir y proponer modos de intervención. Las reformas educativas de la década de los 2000 en Latinoamérica, de la cual la LEP y la Reforma Educativa mexicana forma parte, implican un cambio de paradigma, ahora, en clave de derecho (Suasnábar, 2018). Estas nuevas regulaciones configuran nuevas formas de ver y entender el hecho educativo, las instituciones y su gobierno, a la vez que obligan a los actores a construir formas de intervención y estrategias específicas, no siempre novedosas, pero sí diversas y diferentes a las



tradicionales. Son esas formas de actuar, y el trayecto que siguen en su construcción los actores lo que nos proponemos estudiar y discutir.

Referencias bibliográficas

Abregú, M.V. (2011). Plan de mejora institucional desde la supervisión. En Gvirtz, S. y Podestá M.A. (Comps.). (2011). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.

Albores Castro, G. (2019). *Gestión, Currículo y Carrera Docente de la Nueva Escuela Mexicana*. Video-Conferencia del 27/09/2019. Michoacan: Forma

Aguerrondo, I. (2012). *El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO

Calvo Ma. T. y Meza Meza, A. (2008). Supervisión escolar, normatividad y funciones. En García Cabrero, B. y Zendejas Frutos, L. (Coord.) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión de las escuelas mexicanas*. México DF: INEE.

Cámara de Diputados (2019). Gaceta Parlamentaria. 29 de Agosto de 2019, Año XXIII, Nro 5352-II. México: Palacio Legislativo de San Lorenzo

Carr, W. (1996). *¿En qué consiste una práctica educativa? En Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa práctica*. Madrid: Ediciones Morata

Carron, Gabriel y De Grauwe, Anton. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París, UNESCO-IIPE

Ciavatta Franco, M. A. (1992). Estudios Comparados en Educación en América Latina. Una discusión teórico-metodológica a partir de la cuestión del otro. En: A. Puiggros y otros (Org.) *Estudios Comparados en Educación en América Latina*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Comunicación Conjunta N°1/12 (Guía de orientación para la intervención en situaciones de conflicto. DGC y E. Prov. De Bs. As.)

CULLEN, C. (2008). Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina. En *Resistir con Inteligencia*. México: Casa de la Cultura del maestro mexicano, pp.161-175

Diario Oficial de la Federación (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. disponible en: http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf

Diario Oficial de la Federación (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>

Dufour, G. (2008). *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Aique.

Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación. Cap. 1 y 2.

García Cabrero, B., Zendejas Frutos, L y Mejía Montenegro, J. (2008). La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión. En García Cabrero, B. y Zendejas Frutos, L. (Coord.) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión de las escuelas mexicanas*. México DF: INEE



Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo: Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: UNQ Editorial.

Gvirtz, S. y de Podestá M.A. (Comps.). (2011). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.

Ley 13.688, 2007. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). En boletín oficial nro. 25692 (suplemento). Poder Legislativo de la provincia de Buenos Aires

Pasquariello, S. y Franchella, B. (2018). *Los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE)*. (En prensa)

Pozner, P. (2007). *El papel de la supervisión en la mejora de la educación*. México: INEE

Resolución 338, 2018. Lineamientos federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos Directivos y supervisores de los niveles de educación obligatorios (2018). CFE

Roizman, G. y Bulfenson, S. (2018). *Historia de la formación docente continúa. El Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Avellaneda*. Ponencia en el X° Congreso de Historia de Avellaneda, Ciudad y Provincia de Buenos Aires y II Encuentro de Historia de Barracas al Norte y al Sud, Viernes 31 de agosto y sábado 1 de septiembre de 2018. Avellaneda: Sociedad Histórica de Avellaneda y Barracas al Sud.

Sanjurjo, L. (Coord.) (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductoras y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.

Secretaría de Educación de gobierno del Estado de México. (2019) Página oficial. Disponible en: <https://seduc.edomex.gob.mx/docentes>

SEP (2017). *Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la Educación Básica*. México DF: SEP

SEP (2017). *Concursos de Oposición para las promociones a cargos con funciones de Dirección y Supervisión, y a las funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica: Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Ciclo Escolar 2017-2018*. México: SEP

SEP (2019). *Concurso para la Promoción a cargo con funciones de Supervisión. Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional. Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales: Guía de estudio*. Educación Preescolar Supervisor. 2019-2020. México DF: SEP.

Spiridonov, M. (2012). *Los inspectores de enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Estudio de caso en un Distrito de la provincia de Buenos Aires*. Bs. As.: Universidad de San Andrés. Tesis de la Maestría en Educación 2008-2012. Versión digital disponible en <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/855/1/%5BP%5D%5BW%5D%20M.%20Edu.%20Marina%20Spiridonov.pdf>

Suasnábar, C; et al. (2017). *La gestión educativa de la Alianza Cambiemos en la provincia de Buenos Aires: una exploración de las trayectorias profesionales, identidades políticas y la agenda de política*. En Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP):9° Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Universidad Nacional de La Plata/IdIHCS-CONICET: Congreso llevado a cabo del 26 al 28 de julio de 2017, en Montevideo, Uruguay.



Tapia García, G. y Zorrilla Fierro, M. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En García Cabrero, B. y Zendejas Frutos, L. (Coord.) (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión de las escuelas mexicanas*. México DF: INEE

Tello, C. G. (2006). Formación permanente de educadores, desafíos latinoamericanos. Notas de análisis. En *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13.

Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: UNESCO- IIEP. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Barcelona: Morata.

Datos de autoría

Sergio Gabriel Bulfenson

Maestrando en Políticas y Administración de la Educación en UNTREF; Licenciado en Educación por CAECE (2016); Especialista superior en Enseñanza Superior por ISFD Modelo Lomas (2004); Profesor de Inglés por ISFD Modelo Lomas (2002). Es Inspector de Enseñanza de Escuelas de Nivel Secundario de la Pcia. de Buenos Aires; Docente colaborador en CIIE-Avellaneda. Miembro del equipo de investigación UNTREF sobre el rol del inspector/supervisor educativo en la provincia de Buenos Aires.

sergb3@gmail.com

Fecha de recepción: 29/9/2019

Fecha de aceptación: 17/10/2019

