

EL MODELO BUROCRÁTICO DE SUPERVISIÓN EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA DE URUGUAY: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA

THE BUREAUCRATIC MODEL OF SUPERVISION IN PUBLIC EDUCATION IN URUGUAY: CONVERGENCES AND DIVERGENCES BETWEEN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL / O MODELO BUROCRÁTICO DE SUPERVISÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO URUGUAY: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

Maria Ester Mancebo González¹
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
memancebo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9002-7930>

Margarita Romero García²
Instituto de Educación, Universidad ORT
Montevideo, Uruguay
margaritaromerogarcia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9343-9287>

RESUMEN:

El objetivo de este texto es generar conocimiento sobre un tema inexplorado en Uruguay: el modelo de supervisión escolar. Uruguay es un país unitario en el que el Estado ha preservado principalmente un tipo de administración burocrática, en el sentido weberiano del término. En el pasado el país logró un “desarrollo educativo avanzado”, pero hoy muestra indicadores preocupantes. A pesar de ser actores fuertes en el sistema, los supervisores han desempeñado un papel débil en el cambio educativo.

Este es un estudio de caso descriptivo y cualitativo basado en análisis documental de dos fuentes primarias prácticamente inexploradas: primero; normas institucionales, informes y resoluciones emitidas por el gobierno educativo durante las últimas décadas; segundo; los protocolos aplicados por los inspectores en su trabajo diario.

Basado en los principales modelos teóricos de supervisión escolar, el documento caracteriza el caso uruguayo respecto a la organización, el papel y las funciones de supervisión, sus instrumentos de monitoreo y la responsabilidad de los maestros y las escuelas. Los resultados indican que el modelo de supervisión corresponde al tipo “jerárquico tradicional”, con similitudes con el caso francés. La función de los inspectores está claramente regulada y su función prioriza el control, la supervisión y la evaluación docente. A diferencia de países como Finlandia, la Inspección no recurre a la autoevaluación de maestros y escuelas. La evaluación del sistema en su conjunto es externa y las pruebas estandarizadas se aplican periódicamente, pero sus resultados no son públicos y no afectan a las escuelas (como en el Reino Unido o Finlandia).

PALABRAS CLAVE. MODELOS DE SUPERVISIÓN DOCENTE, ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN, SUPERVISIÓN ESCOLAR Y CAMBIO EDUCATIVO.

1 Dra. Maria Ester Mancebo González. Académica de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).

2 Dra. Margarita Romero García. Profesora de Literatura por el Instituto de Profesores Artigas y Universidad ORT. (Montevideo, Uruguay).

ABSTRACT:

This text aims to generate knowledge regarding an unexplored topic in Uruguay: the predominant school supervision model. Uruguay is a unitary country in which the State has mainly preserved a type of Weberian administration. In the past the country achieved an “advanced educational development”, though nowadays it shows worrying indicators. Despite being strong actors in the system, supervisors have played a weak role in educational change.

The paper presents a descriptive and qualitative case study carried on through documentary analysis. It resorted to two scarcely exploited primary sources: first, institutional norms, reports and resolutions issued by the educational government over the last decades; secondly, the protocols applied by the Inspectors in their everyday work.

Based on the main theoretical models of school supervision, the document characterizes the Uruguayan case regarding the organization, the role and functions of supervision, its monitoring tools, and the responsibility of teachers and schools. The findings indicate that the supervision model corresponds to the “traditional hierarchical” type, with similarities with the French case. The inspectors’ function is clearly regulated and its role prioritizes control, supervision and teacher evaluation. Unlike countries like Finland, the Inspection does not resort to self-evaluation of teachers and schools. The evaluation of the system as a whole is external and standardized tests are periodically applied but their results are not public and do not affect schools (like in United Kingdom or Finland).

KEYWORDS. SCHOOL SUPERVISION MODELS; SCHOOL SUPERVISION AND EDUCATIONAL CHANGE; EDUCATIONAL ADMINISTRATION; SCHOOL INSPECTION AND EDUCATIONAL CHANGE.

RESUMO:

O objetivo deste texto é gerar conhecimento sobre um tema pouco explorado no Uruguai: o modelo de supervisão escolar. O Uruguai: é um país unitário em que o Estado preservou principalmente um tipo de administração burocrática, no sentido weberiano do termo. No passado, o país alcançou “desenvolvimento educacional avançado”, mas hoje apresenta indicadores preocupantes. Apesar de serem atores fortes no sistema, os supervisores têm desempenhado um papel fraco na mudança educacional.

Trata-se de um estudo de caso descritivo e qualitativo baseado na análise documental de duas fontes primárias praticamente inexploradas: primeira; regulamentos institucionais, relatórios e resoluções emitidos pelo governo educacional durante as últimas décadas; segundo; os protocolos aplicados pelos inspetores em seu trabalho diário.

Com base nos principais modelos teóricos de supervisão escolar, o documento caracteriza o caso uruguaio quanto à organização, papel e funções da supervisão, seus instrumentos de monitoramento e a responsabilidade de professores e escolas. Os resultados indicam que o modelo de supervisão corresponde ao tipo “hierárquico tradicional”, com semelhanças com o caso francês. O papel dos inspetores é claramente regulamentado e seu papel prioriza o controle, a supervisão e a avaliação dos professores. Ao contrário de países como a Finlândia, a Inspeção não utiliza a autoavaliação de professores e escolas. A avaliação do sistema como um todo é externa e testes padronizados são aplicados periodicamente, mas seus resultados não são públicos e não afetam as escolas (como no Reino Unido ou Finlândia).

PALAVRAS-CHAVES. MODELOS DE SUPERVISÃO DE PROFESSORES, ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, SUPERVISÃO ESCOLAR E MUDANÇA EDUCACIONAL.

INTRODUCCIÓN

El Los inspectores constituyen una pieza fundamental en los sistemas educativos: en sus manos está la orientación a los docentes y los centros educativos, así como su evaluación y acreditación; pueden cumplir un papel relevante en el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas educativas y también pueden actuar como un eslabón clave entre el nivel macro de toma de decisiones y el nivel micro de los centros educativos.

Este texto estudia la inspección docente en la educación primaria y secundaria pública de Uruguay a inicios de la tercera década del siglo XXI. En torno a este tema, prácticamente no ha habido investigación académica, por lo que se busca contribuir a un diagnóstico de situación en un país con preocupantes indicadores educativos. En efecto, a partir de la recuperación del régimen democrático (1985) Uruguay incrementó el acceso a la educación inicial, la media y la superior pero no ha podido superar resultados negativos tales como el rezago, la desafiliación o los aprendizajes de baja calidad; solo a título de ejemplo, en el 2018, el sistema educativo registró una tasa de rezago de 19% entre los alumnos de 11 años que asistían a primaria y de 41% entre los adolescentes de 17 años (INEEd, 2019). Frente a esta problemática la inspección no ha sido un motor de transformación educativa ni en primaria ni en secundaria (Mancebo y Romero, 2021).

El artículo se estructura en cinco secciones: la primera; define el alcance del problema de investigación, la segunda y la tercera; plantean el marco conceptual y la metodología del estudio; finalmente, se sistematizan los principales hallazgos de la investigación y se presentan algunas consideraciones finales.

EL PROBLEMA EN ESTUDIO

En un país unitario y altamente centralizado como Uruguay, el gobierno de la educación presenta rasgos de desconcentración. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el ente autónomo responsable de la educación obligatoria y la formación docente. Su órgano máximo es un colegiado de cinco miembros, el Consejo Directivo Central (CODICEN), del que dependen cuatro Consejos Desconcentrados, también colegiados, cada uno con tres miembros: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE).³

Uruguay gestó una fortísima tradición de educación estatal: la educación pública recibe 82% de la matrícula de primaria, el 85% de la de educación media básica (EMB) y el 89% de la correspondiente a educación media superior (EMS) (INEEd, 2017). Los docentes son 23.833 en el CEIP y 22.130 en el CES (ANEP-CODICEN, 2019) y su evaluación está a cargo de los

Nota aclaratoria

3 La Ley nro. 19.889 del 2020 sustituyó estos Consejos por Direcciones Generales de carácter universal.

inspectores y los directores de los centros educativos. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2014), algunos docentes expresan diferencias respecto a la forma y al enfoque que los inspectores otorgan a la evaluación, pero no señalan grandes oposiciones al respecto. Sí manifiestan el deseo de que la labor de Inspección⁴ vire hacia una evaluación que ayude a mejorar la práctica. Respecto a la supervisión en el CES, el mencionado estudio plantea que es inadecuada por el insuficiente debido al número de inspectores en relación al de docentes y centros educativos, la centralización en Montevideo, la inexistencia de encuentros compartidos y sistemáticos de trabajo conjunto con las autoridades, la escasa articulación entre las diversas secciones de la Inspección (esto es, Inspectores de Asignatura e Inspectores de Institutos y Liceos), la inexistencia de mecanismos de rendición de cuentas, y el mayor peso de las calificaciones de los inspectores (especialmente de los de Asignatura) en relación a las instancias de acompañamiento que ofrecen.

Esta investigación se concentra en la Inspección del CEIP y CES (no considera la situación del CETP ni del CFE) y partió de tres preguntas fundamentales:

- a. ¿Qué características presentan la organización y el funcionamiento de la Inspección en la educación primaria y secundaria pública de Uruguay?
- b. ¿Qué semejanzas y diferencias se registran entre primaria y secundaria en tales aspectos?
- c. ¿Cuál es el modelo de supervisión vigente y cuáles son sus implicancias educativas?

EL MARCO CONCEPTUAL: LOS MODELOS DE SUPERVISIÓN DOCENTE

La bibliografía especializada en esta temática es frondosa. Hay estudios que abordan las percepciones de los docentes sobre la Inspección (Bueno y Cababaro, 2019). Otros proponen sistemas de formación especializada en supervisión educativa a partir del análisis comparativo de la realidad de distintos sistemas educativos (Rivera, 2017). Marshall (2005) hace una crítica profunda a las modalidades de supervisión y evaluación de los docentes, considera que suelen ser ineficientes e inefectivas, e identifica diez razones de tal fracaso. Sergiovanni y Starratt (2007) bregan por la transformación de la Inspección verticalista en una actividad participativa y colaborativa. Autores como Ralph (1994, 1998) han trabajado en la distinción de tipos de supervisión (clínica, conceptual, contextual, diferencial y pro-desarrollo).

Por su parte, Canal Ventosa (2018) analiza los modelos de supervisión educativa de tres países europeos: Gran Bretaña, Finlandia y España. En Gran Bretaña se efectúan pruebas estandarizadas a los estudiantes, cuyos resultados son públicos y, por lo tanto, conocidos por todas las familias y

Nota aclaratoria

4 En este artículo se utilizan los términos “inspección” y “supervisión” como sinónimos, siguiendo la puntualización elaborada por Terigi: “una definición atenta a la genealogía de los sistemas de inspección y supervisión tiende a contraponer los dos términos, acercando inspección al modelo clásico de fiscalización y control jerárquico y supervisión a funciones de asesoramiento y apoyo a las escuelas. Sin embargo, en la realidad de los distintos países las terminologías divergen y esa correspondencia no se verifica: sistemas crecientemente orientados a la mejora escolar como el inglés conservan la denominación inspección, en tanto sistemas que emplean la expresión supervisión escolar pueden limitar el servicio a tareas de fiscalización y control.” (2009: 6)

comunidad. La institución denominada “Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (Ofsted)”, dependiente directamente del gobierno (no de un Ministerio en particular), tiene la función de inspeccionar el funcionamiento y la eficacia del centro educativo en su totalidad, no a los docentes en forma individual, realiza visitas a las escuelas cada tres o cinco años y, de acuerdo a los resultados, aumenta o mantiene la frecuencia de sus visitas; sus orientaciones se destinan a mejorar los rendimientos de los estudiantes y plantea objetivos de mejora a cada centro partiendo del diagnóstico realizado. Finlandia eliminó la Inspección en 1991 en tanto las autoridades confían en la formación y las capacidades pedagógicas de los docentes y apuestan a la autoevaluación de cada escuela para mejorar la calidad de la educación; de este modo los centros tienen la responsabilidad de autoevaluarse periódicamente, proponiéndose objetivos y metas de mejora. Por último, en España la evaluación del sistema está en manos de las inspecciones que dependen de las comunidades autónomas y se implementan pruebas elaboradas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Varios de los autores consultados (Terigi, 2009; Del Castillo y Azuma, 2009; Aguerrondo, 2013, entre otros) refieren a la categorización de modelos de supervisión elaborada por De Grauwe y Carron (2003) quienes identificaron cuatro “tipos ideales” atendiendo a tres dimensiones: (i) el rol y los objetivos de la supervisión, (ii) las herramientas de monitoreo y (iii) el tipo de responsabilidad de los docentes. Los autores señalaron que los países construyen, a lo largo de su historia, sus tipos específicos, según la configuración de cada una de las tres dimensiones y su combinación.

De Grauwe y Carron (2003) refieren al primer tipo ideal como “control público o estatal” y su principal característica es la jerarquía burocrática formal legitimada por la cadena de control emanada del poder político; este modelo enfatiza la supervisión externa, toma el monitoreo como instrumento y supone que cada escuela y cada docente tienen derecho a ser supervisados; ello exige al sistema una gran cantidad de inspectores que actúen a nivel central, efectuando un informe general de evaluación del sistema educativo y a nivel regional y/o distrital; desde el punto de vista de la responsabilidad contractual, el docente se siente responsable ante su empleador. El ejemplo paradigmático de este modelo es Francia, con el “Ministerio de Educación Nacional” a la cabeza del sistema.⁵

El siguiente tipo, llamado de “control central”, nace de las críticas a la burocracia pesada e ineficiente del modelo anterior y asume que la supervisión externa por sí misma no necesariamente mejora los resultados educativos de las escuelas sino que son sus docentes quienes tienen esta responsabilidad; este modelo asigna las funciones de control y de apoyo en agentes diferentes: la Inspección supervisa pedagógica y administrativamente la escuela y publica un informe a modo

5 Terigi (2009, basada en De Grauwe y Carron, 2003) advierte sobre dos problemas de este modelo de “control público o estatal”: por un lado, la posible tensión entre los roles de fiscalización y asesoramiento, con la consecuencia de que el control administrativo ha prevalecido sobre el apoyo pedagógico; por otro, la pesada estructura de Inspección que se requiere ocasiona escasa coordinación y seguimiento de las recomendaciones realizadas por los inspectores.

de auditoría, mientras que el asesoramiento y apoyo son realizados por proveedores privados; la modalidad contractual que resulta en este modelo es la de responsabilidad de la escuela y los docentes frente al Ministerio de Educación como su empleador, pero también hacia el público, quien recibe y tiene en cuenta los informes publicados por la Inspección, muchas veces para elegir las escuelas a las que quieren enviar a sus hijos. Este modelo se aplica en países como Inglaterra y Nueva Zelanda.⁶

El tercer tipo ideal, designado de “apoyo cercano a la escuela”, plantea que, como todas las escuelas son diferentes en su contexto, sus estudiantes, sus docentes, las familias, los recursos, etc., la Inspección debe considerar estas variables y destinar mayor tiempo a los centros escolares más débiles, los que necesitan mayor apoyo pedagógico y más número de visitas de orientación. Aquí los inspectores que realizan las visitas a las escuelas son los más cercanos, no los centrales ni provinciales y se centran en los aspectos pedagógicos y no en los administrativos (esta dimensión la realizan otros agentes específicos); su principal instrumento es el monitoreo y se apoyan mucho en la autoevaluación escolar. La responsabilidad contractual es básicamente profesional porque implica que los docentes se involucren entre sí y en la autoevaluación institucional unida a procesos de mejoramiento, por lo que la confianza y responsabilidad entre colegas es central. La organización de la Inspección en Chile es tomada como un ejemplo de este tipo de inspección. Para los autores esta organización tiene una estructura liviana en su cabeza, con mayor número de supervisores cercanos a las escuelas y se desempeña con un estilo más flexible.⁷

Finalmente, el tipo de supervisión “con asiento en la escuela” se desarrolló en países como Finlandia, nación de gran homogeneidad social, confianza en la formación y el profesionalismo de los docentes e importante interés y corresponsabilidad de las familias con la educación. Aquí no se considera necesaria la supervisión organizada por el Estado sino que se desarrollan autoevaluaciones en la propia escuela o como responsabilidad de la junta de gobierno escolar, integrada por familias y/o actores locales.⁸ Hay que apuntar, sin embargo, que a partir del año 2014 la tendencia a la completa libertad didáctica y pedagógica otorgada a los docentes cambió y el país comenzó una evaluación externa a través del denominado “Finish Education Evaluation Center”, agencia gubernamental independiente con un plan de evaluación de la educación desde primaria hasta la universidad, con el compromiso de publicar solo aquellos datos que crean más relevantes.

Por su parte, Aguerrondo (2013) distingue dos modelos generales de supervisión. En el primero,

6 Entre los problemas que se han identificado en este modelo figura la presión que ejerce en las escuelas la visita de los inspectores porque el informe que estos realizan “etiqueta” a las escuelas y, por lo tanto, condiciona su porvenir, sobre todo el de aquellas que presentan dificultades. Por otra parte, los docentes que integran estos sistemas manifiestan que no reciben asesoramiento para mejorar sus resultados y ello constituye una fuente de desmotivación.

7 Los autores advierten, sin embargo, que puede existir un importante grupo de escuelas que quedan sin supervisión porque, o no son lo suficientemente débiles como para beneficiarse de la presencia de supervisores, o no son lo suficientemente fuertes como para funcionar solas.

8 Terigi (2010) previene que en este modelo puede ocurrir que las comunidades más débiles tengan dificultades y ello no se advierte, por lo que se requiere de un sistema nacional de evaluación que monitoree las escuelas a nivel central.

“jerárquico tradicional”, predomina una función inspectiva fuertemente regulada cuyo principal rol es el control, la fiscalización y la evaluación de los docentes, más que del funcionamiento del sistema educativo y sus instituciones; en la dimensión pedagógica el inspector es el de garante del cumplimiento de los programas y la aplicación de metodologías pedagógicas actuales, mientras que en la dimensión administrativa predomina la fiscalización del nombramiento de docentes, el estado edilicio de los establecimientos educativos, el mobiliario y los recursos necesarios para la enseñanza. El otro modelo, denominado “sistémico”, surgió vinculado a las lógicas de descentralización y promoción de la autonomía de los centros en países como Australia, Dinamarca, Israel, Gran Bretaña y Holanda; según la autora este modelo está conformado por tres componentes desarrollados cada uno de ellos por diferentes grupos profesionales, que pueden depender todos o en parte del Ministerio de Educación: el componente ejecutivo, vinculado directamente a los decisores de políticas, cuyo cometido es direccionar la educación hacia los establecimientos educativos que dependen política y administrativamente de las autoridades educativas centrales; el de asistencia integrado por grupos profesionales que brindan orientación respecto al desarrollo del currículo y a la capacitación de los docentes; y el de control, que busca que las escuelas funcionen de acuerdo a los estándares establecidos por el Estado.

Por último, Choi (2019) clasifica los modelos inspectivos según tiendan al “riesgo alto” (“high stakes”) o al “riesgo bajo” (“low stakes”): los primeros se centran en los resultados estudiantiles, que tienen consecuencias para los docentes y la inspección ejerce fundamentalmente una función de control. Los segundos se focalizan en los procesos educativos y predomina la función consultiva y asesora de la inspección. Ambos modelos pueden favorecer mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes y de las escuelas, pero los estudios indican que si la función inspectiva pone mayor énfasis en el asesoramiento y la orientación, la transformación de las escuelas y del rendimiento de los estudiantes se produce posteriormente a la visita de la inspección y se promueve la capacidad de autoevaluación institucional; por el contrario, cuando el modelo enfatiza el control, los cambios pueden producirse antes -como consecuencia de una preparación especial para la visita- y después -como efecto de dicha supervisión; este último modelo puede potencialmente generar mayor estrés en la institución y, si la evaluación es negativa, podrían producirse alteraciones en la plantilla de docentes.⁹

9 Según Choi (2019), los modelos inspectivos, fundados en configuraciones de reglas de juego específicas, pueden ejercer efectos favorables y desfavorables en los docentes y las escuelas. Existen tres potenciales resultados positivos: i) uno conceptual, la capacidad de influir en los procedimientos de reflexión y de acción de los docentes sobre los procesos educativos; ii) uno instrumental, los cambios efectivos que ocurren en la escuela como consecuencia de las recomendaciones realizadas por la inspección y iii) uno simbólico, la habilidad de la Inspección para transformar las ideas y convicciones previas de los docentes. En contraposición, el autor identifica dos tipos de repercusiones negativas o no deseadas: i) los comportamientos estratégicos (voluntarios o involuntarios), consistentes en la modificación circunstancial de la actuación del docente y/o de toda la escuela para ofrecer una buena imagen al inspector que los visita; por ejemplo, el desarrollo de una clase de una manera innovadora en el momento de la visita del inspector y no como consecuencia de un plan de mediano y largo plazo, la alteración de la programación, la preparación de eventos escolares especialmente para esa situación; ii) impactos emocionales como estrés y ansiedad de los docentes, si la inspección acarrea consecuencias para la carrera del docente.

La sistematización de esta bibliografía especializada nos ha permitido identificar cuatro dimensiones clave para caracterizar el modelo de Inspección Docente vigente en un sistema educativo en un momento histórico dado (Tabla 1). En este artículo se estudia la supervisión en la educación pública uruguaya en base a estas dimensiones analíticas.

Tabla 1.*Dimensiones clave para caracterizar la inspección docente*

Dimensiones	Autores que mencionan cada dimensión
Organización	
Jerárquica burocrática tradicional	De Grauwe y Carrón, 2003; Aguerrondo, 2013.
Estructura liviana, con mayor número de supervisores cercanos a las escuelas	De Grauwe y Carrón, 2003.
Rol y objetivos	
Asesoramiento pedagógico	De Grauwe y Carrón, 2003; Aguerrondo, 2013; Choi, 2019.
Control y fiscalización administrativa	De Grauwe y Carrón, 2003; Aguerrondo, 2013; Choi, 2019.
Evaluar a los docente	De Grauwe y Carrón, 2003; Aguerrondo, 2013; Rivera Hernández, 2017.
Evaluar a los centros educativos	De Grauwe y Carrón, 2003; Aguerrondo, 2013; Rivera Hernández, 2017; Canal Ventosa, 2018.
Evaluación del sistema educativo	Aguerrondo, 2013.
Fiscalización del nombramiento de docentes, estado de la infraestructura y recursos pedagógicos	Aguerrondo, 2013.
Promoción de la autonomía de los centros	Aguerrondo, 2013.
Direccionamiento de los centros y docentes en función de la política educativa	Aguerrondo, 2013; Rivera Hernández, 2017.
Herramientas de monitoreo	
Instrumentos de supervisión de docentes	De Grauwe y Carrón, 2003.
Instrumentos de supervisión de centros educativos	De Grauwe y Carrón, 2003.
Informe sobre la evaluación general del sistema educativo	De Grauwe y Carrón, 2003; Canal Ventosa, 2018.
Autoevaluación institucional	De Grauwe y Carrón, 2003; Choi, 2019.
Fijación y control de estándares	Canal Ventosa, 2018.
Evaluación externa del sistema a través de una agencia gubernamental independiente	Canal Ventosa, 2018.
Tipo de responsabilidad de los docentes y /o del centro educativo	
Cada docente tiene derecho a ser supervisado	De Grauwe y Carrón, 2003;
Cada docente se siente responsable ante su empleador	De Grauwe y Carrón, 2003;
El centro educativo y los docentes son responsables ante el empleador, prestándose gran importancia a los resultados.	De Grauwe y Carrón, 2003; Choi, 2019.

Fuente: elaboración propia con base a la bibliografía sistematizada en este artículo

METODOLOGÍA

Dada la ausencia de investigaciones anteriores sobre la inspección en la educación pública de Uruguay, este es un estudio de caso de carácter descriptivo. Se privilegió una técnica cualitativa, el análisis documental, a partir de fuentes primarias escasamente exploradas hasta la fecha.

Se trabajó con todos los documentos oficiales que contienen la normativa que ha regido la organización y el funcionamiento de la inspección en el sistema educativo uruguayo. En el caso de primaria corresponden al período 1876-2014 y, en el de secundaria, al período 1945-2018. Estos documentos presentan diversos formatos (resoluciones, actas, circulares, entre otros) pero no se seleccionó una muestra según formato, sino que se procesó el conjunto de la documentación oficial (Tabla 2). Asimismo, se recogieron, procesaron y analizaron los instrumentos de supervisión que aplican los inspectores del CEIP y CES en la actualidad (Tabla 3)¹⁰. La cantidad acotada de registros permitió a las investigadoras procesar los datos según las categorías pre-establecidas teóricamente sin recurrir al software habitual en los estudios cualitativos.

Tabla 2.

Fuentes documentales consultadas sobre la inspección del CEIP y CES

CEIP			CES		
Año	Documento	Tema	Año	Documento	Tema
1876	Legislación Escolar ¹¹	Sistema de Inspección	1945	Circular N° 450	Bases de organización y funcionamiento de la Inspección de ES
1877-1885	Legislación Escolar	Reglamento de la Ley de Educación Común	1949	Circular N°586	Reglamento para el funcionamiento de la Inspección de ES
1881-1889	Legislación Escolar Tomo II	Reglamentación de las funciones del Inspector Técnico	1955	Circular N° 669	Modificación del inciso e) del art. 8 de Circular 586
1892-1895	Legislación Escolar Tomo III	Circular de abril 1893, remisión de datos estadísticos	1961	Circular N° 819	Proyecto del reglamento de constitución, organización y funcionamiento de la Inspección Técnica
1906-1918	Legislación escolar Tomo VII	Reglamento de visitas de Inspectores	1965	Circular N° 959	Reglamento de Inspección Técnica de ES. Deroga la Circular 819
1906-1918	Legislación escolar Tomo VII	Resolución de los campos de acción del Inspector General ajunto	1965	Circular N° 960	Reglamento de la Inspección Docente de ES

10 Los aspectos que se evalúan son aquellos establecidos en los artículos 43, 44 y 48 del Estatuto del Funcionario Docente (EFD).

11 Legislación Escolar es la colección de leyes, decretos, reglamentos, acuerdos, resoluciones y demás disposiciones dictadas desde la promulgación de la primera Ley de Educación.

1960	Legislación Escolar Tomo XXII	Rotación de los Inspectores Regionales cada dos años	1976	Circular N° 1433	Inspección Técnica pasa a depender directamente del Director General del CES
1961	Legislación Escolar Tomo XXIII	Reglamento de la División Enseñanza Primaria	1985	Circular N° 1773	Estructura de la Inspección docente (Inspección Técnica pasa a depender del Inspector Jefe)
1985	Boletín 22	Visitas de Inspección	1988	Circular N° 1669	Inspector Director de Departamento pasa a ser “Coordinador”
1989	462	Organización de Inspección	1992	Circular N° 2094	Reglamento del funcionamiento de División Inspección Docente
1993	1053	Reglamento de visitas de Inspección	1999	Circular N° 2383	Creación de Inspecciones Regionales de Ciclo Básico dependientes del CEP, CES y CETP
1996	ANEP-CODICEN	Sistema escalafonario de Directivos e Inspectores del CEIP.	1996	Acta E-3, Resolución N° 1	Sistema escalafonario de Directivos, Inspectores del CES, CETP y Formación Docente.
1998	353	Acuerdos de Inspectores	2002	Circular N° 2523	Perfil de la función inspectiva del CES
1998	371	Reglamento de Supervisión Docente	2014	Circular N° 3237	Perfil, organigrama y reglamento de la División Inspección Docente. Deroga anteriores.
1998	372	Reglamento de Acuerdos de Inspectores	2018	Circular N° 3421	Agregado de cometidos a Inspección de II y LL
1998	373	Reglamento de facultades delegadas a la Inspección Docente	2018	Circular N° 3440	Agregado a de tareas a Inspección Técnica
2007	121	Reglamento de la División Educación Primaria	2018	Circular N° 3346	Delegación de tareas de la Inspección Técnica a Inspección de II y LL
2014	46	Reglamento de visitas de supervisión			

Fuente: elaboración propia con base a la documentación oficial del CEIP y CES.

Tabla 3.*Instrumentos de supervisión aplicados en el CEIP y CES*

CEI		CES	
<i>Supervisor</i>	<i>Formulario</i>	<i>Supervisor</i>	<i>Formulario</i>
Inspector	Visita de Evaluación al Docente	Inspector	Informe del Inspector al Docente
Inspector	Visita de Evaluación al Director/Subdirector	Inspector	Informe del Inspector al Director y Subdirector
Inspector	Informe de visita a escuela (no protocolizado)	Inspector Regional	Formulario interno
Director	Visita del Director al Maestro	Inspector de Institutos y Liceos	Formulario interno
		Director	Informe del Director al Docente

Fuente: elaboración propia con base a los protocolos de supervisión del CEIP y CES.

HALLAZGOS

La organización de la Inspección

La Inspección del CEIP¹² está compuesta por un total de doscientos ochenta y ocho inspectores: un Inspector Técnico que ostenta el cargo de Director de esta División, de quién dependen cuatro Inspectores Generales¹³ con delegación de tareas específicas, cuatro Inspectores Nacionales¹⁴, veintitrés Inspectores Departamentales, veintisiete Inspectores de Práctica y catorce inspectores coordinadores de Departamentos y Programas¹⁵ y doscientos quince Inspectores de Zona. En el caso del CES¹⁶, la Inspección está integrada por setenta y tres inspectores: un Inspector general¹⁷, del que dependen la Inspección Técnica, siete Inspectores Regionales, veintidós Inspectores de Institutos y Liceos, treinta y nueve Inspectores de Asignatura (distribuidos en quince Inspecciones) y tres Coordinaciones de asignaturas¹⁸. En 2018 se incorporó el cargo de Coordinador de la

12 Esta Inspección se rige actualmente por las Circulares 371, 372, 373 de 1998 y la 121 del año 2007.

13 Los Inspectores Generales se distribuyen en cuatro zonas; los departamentos en que los Inspectores Generales ejercen sus funciones rotan cada tres años (Circular 121/07, art. 11).

14 Estas Inspecciones Nacionales corresponden a Educación Inicial, Educación Especial, Escuelas de Práctica y Educación Artística.

15 Departamento de Tecnología Educativa, de Educación privada y de Educación Rural, Programa APRENDER, Programa Maestros Comunitarios, Programa Escuelas Disfrutables, Programas de Escuelas de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido y Programa de Segundas Lenguas, Coordinadores de Formación y contenidos digitales, de centros de Tecnología Educativa, de Red Global de Aprendizaje, Bibliotecas y Museos e Inspección nacional auditivos.

16 La Inspección del CES se rige por la Circular 3237 del 28 de octubre de 2014. A dicha norma se incorpora la Circular 3421 del año 2018, la que reasignó funciones a la Inspección de Institutos y Liceos, antes desarrolladas por la Inspección Técnica.

17 En la Sesión N° 49 del CES (agosto de 2015) y en relación al Expediente 3/9143/15, dicho órgano dispuso que la División Inspección fuera conducida por un órgano colegiado o Equipo Coordinador integrado por tres inspectores designados directamente por el Consejo, el que se disolvió a inicios del año 2018 al retomar el cargo el inspector general efectivo. Asimismo resolvió que el cargo de Inspector general se suprimiría al vacar, hecho que ocurrió el 30 de marzo de 2019.

18 Las Inspecciones de Asignatura son las siguientes: Arte y Comunicación Visual, Astronomía, Biología, Educación Física

Inspección de Asignaturas, pasando los inspectores y coordinadores de asignaturas a depender de este coordinador.

Tabla 4.

Número y denominación de los cargos de inspección en primaria y secundaria públicas por el escalafón docente¹⁹. Uruguay, 2018

<i>Escalafón docente</i>	CEIP		CES	
	<i>Denominación</i>	<i>N</i>	<i>Denominación</i>	<i>N</i>
Grado VI	Inspector Técnico	1	Inspector General o Inspector Jefe	0
Grado V	Inspector General	4		0
Grado IV	Inspector Nacional (de Educación Inicial, de Práctica, Especial, Artística)	4	Inspector Técnico	1
Grado III	Inspector Departamental	23	Inspector Regional	7
	Director Depto. de Tecnología Educativa	1	Inspector de Institutos y Liceos	22
Grado II	Inspector de Práctica	27	Coordinador de Inspección de Asignaturas	1
	Inspector Director Programa APRENDER	1		0
	Inspector Director Programa Maestro Comunitario	1		
	Inspector Director Programa Escuelas Disfrutables	1		
	Inspector Coordinador Tiempo Completo	1		
	Inspector Coordinador Tiempo Extendido	1		
	Inspector Coordinador Segundas Lenguas	1		
	Inspector Coordinador Nacional Formación y contenido digitales	1		
	Inspector Coordinador Nacional centros Tecnología Educativa (CEIBAL)	1		
Inspector Coordinador Nacional de Red Global de Aprendizajes y GURÍ	1			
Grado I	Inspector de Zona	215	Inspector de Asignatura	42 ²⁰
	Inspector Director Departamento Educación Privada	1		
	Inspector Director Departamento Educación Rural	1		
	Inspector Coordinador de Bibliotecas y Museos	1		
	Inspector Nacional de Auditivos	1		
Total		288		73

Fuente: elaboración propia con base a datos proporcionados por el CEIP y el CES en el año 2019.

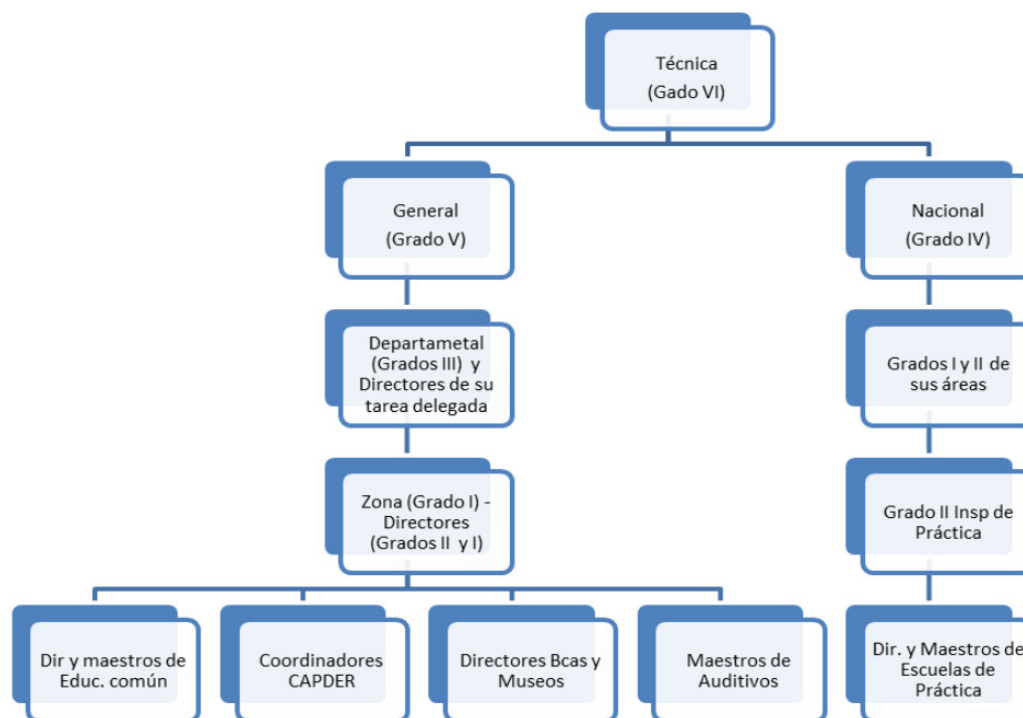
y Recreación, Educación Musical, Educación Social, Cívica, Derecho y Sociología, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Idioma Español, Inglés, Literatura, Matemática y Química. Las Coordinaciones corresponden a Economía, Informática y Artes Escénicas y Audiovisuales.

19 Se denomina “Escalafón Docente” al sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con los criterios priorizados por cada sistema educativo (antigüedad, preparación académica, experiencia docente, méritos reconocidos, etc).

20 Se incluyen los tres coordinadores de asignatura.

Figura 1.

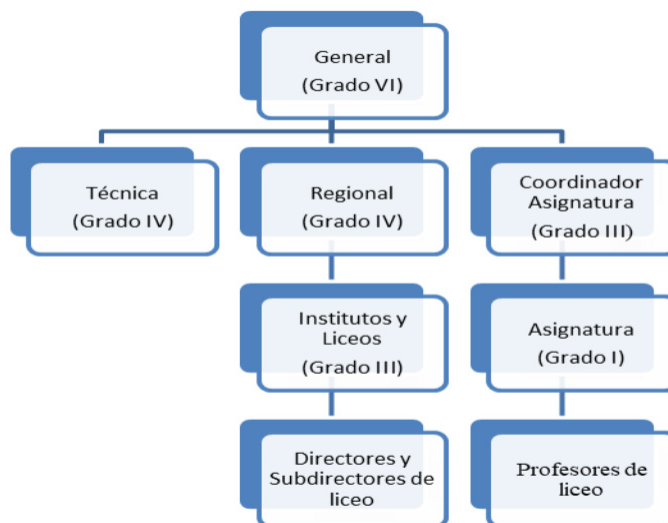
Organigrama de la Inspección del CEIP



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.

Organigrama de la Inspección del CES



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 explícita el número y jerarquía de las inspecciones de CEIP y CES en Uruguay, mientras que las figuras 1 y 2 grafican los niveles jerárquicos de competencia de las inspecciones en su función de su condición de evaluadores y calificadores del desempeño docente. Esta tabla y los organigramas muestran que en primaria y secundaria la organización de la inspección es burocrático-weberiana, con una jerarquía claramente identificada y una carrera funcional en la cual los inspectores ostentan diversos grados, desde el más bajo (Grado I) al más alto (Grado VI), a los que corresponden responsabilidades y remuneraciones diferenciadas.

Sin perjuicio de este fundamental aspecto común, la organización de las dos inspecciones exhibe diferencias. En primer lugar, la inspección de primaria es notoriamente más nutrida que la de secundaria (288 frente a 73), lo cual se traduce en una clara diferencia entre los inspectores de los dos organismos cuando llevan adelante su tarea: cada uno de los inspectores de secundaria debe evaluar un número de docentes e instituciones notoriamente superior a la de los inspectores de primaria. Como se visualiza en la Tabla 5, cada inspector del CES debería examinar el desempeño de 527 profesores, frente al promedio de 111 maestros por inspector del CEIP.

Tabla 5.

Número de estudiantes, docentes, directores e inspectores en primaria y secundaria públicas y ratio de inspectores por cada una de dichas unidades. Uruguay, 2018

	CEIP	CES	Ratio inspección por centros educativos, estudiantes, docentes y directores	
			CEIP	CES
Escuelas o liceos	1987	302	9.2 (c)	13.1 (d)
Estudiantes	333.714 (a)	228.236	1.158	5.434
Docentes	23.833	22.130	110.9 (e)	526, 9 (f)
Directores	1781 (b)	693 (b)	8.3 (g)	30.5 (h)
Inspectores	288 (215 Inspectores de zona y 73 otros Inspectores)	73 (23 Inspectores de Institutos y Liceos y 42 de asignatura)	—	—

Nota: Elaboración propia en base a datos de los Monitores Educativos del CEIP y CES (disponible en <https://www.anep.edu.uy/estadisticas-evaluaciones/monitores-educativos>), los datos del Censo Docente del mismo año (Disponible en <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo>) y la base de Gestión Humana de ANEP.

(a) Comprende educación primaria común, especial y educación inicial en la órbita de ANEP.

(b) En el CES la cifra 693 está compuesta por 342 cargos de dirección y 351 de subdirección, al tiempo que en el CEIP hay 1625 cargos de dirección y 156 de subdirección. Por otra parte, el número de directores liceales es algo mayor que el número de liceos porque algunos de los directores del CES se encuentran desarrollando otras tareas en ANEP o, incluso, en otros organismos del Estado (los llamados “pases en comisión”). En el caso del CEIP, la cantidad de directores es inferior a la de escuelas porque algún director de escuela rural unidocente aparece con su cargo como maestro, aun cuando desempeña ambas funciones.

(c) Ratio del número de escuelas y el de Inspectores de Zona.

(d) Ratio del número de liceos y el de Inspectores de Institutos y Liceos.

- (e) Ratio del número de docentes y el de Inspectores de Zona.
- (f) Ratio del número de docentes y el de Inspectores de Asignatura.
- (g) Ratio del número de directores y el de Inspectores de Zona.
- (h) Ratio del número de directores y el de Inspectores de Institutos y Liceos.

En segundo lugar, primaria cuenta con inspectores en todos los grados del Escalafón: 1.7% de ellos se ubican en los grados altos (VI y V), 9.7% en los grados medios (IV y III) y la mayoría (88.6%) se encuentran en los grados inferiores (II y I). En contraposición, secundaria no tiene inspectores de alto grado (VI y V), los grados medios representan el 42.5% del total (IV y II), al tiempo que el 57.5% corresponden al grado I. Organizacionalmente, esto revela una paradoja: la pirámide es bastante más baja en el CES que en el CEIP y, simultáneamente, el número de supervisores cercanos a las escuelas es mucho más importante en primaria (215 Inspectores de Zona en un total de 288 Inspectores) que en secundaria donde no existe la figura del “Inspector de zona”²¹.

En tercer término, el CEIP ha gestado una larga tradición de Inspectores Departamentales y Regionales con asiento en el territorio, mientras que la regionalización en secundaria es aún incipiente. En el marco de la llamada “Reforma Rama” (1995-2000), en 1999 el CODICEN creó los “Equipos inspectivos regionales de Ciclo Básico de Educación Media” con carácter experimental, teniendo bajo su supervisión las instituciones educativas dependientes del CES y CETP, así como los 7°, 8° y 9° del CEIP²². Esta fue la primera experiencia de descentralización de la inspección en secundaria. Sin embargo, este modelo dejó de funcionar en el 2006. A fines del 2014, el CES aprobó una nueva estructura de inspección regionalizada, con la figura del inspector regional como coordinador y autoridad de un equipo de inspectores de gestión o de institutos y liceos, asignados especialmente a cada región. Ello permitió la desconcentración de algunas tareas, fundamentalmente de corte administrativo, mayor cercanía de la inspección a los liceos y la consolidación de la jefatura de cada inspector regional, respecto a los inspectores de institutos y liceos. Los inspectores de asignaturas no se inscribieron en esta estructura sino que han mantenido su alcance nacional y dependencia del coordinador de asignaturas, lo cual podría considerado como ejemplo de inercia de la trayectoria histórica o “path dependence” en términos del Institucionalismo Histórico (Pierson y Skocpol, 2008).²³

21 Existe el inspector regional. De acuerdo con la normativa, su cometido es el trabajo con todas las instituciones de la región, lo que podría implicar mayor cercanía a los liceos. No obstante, el número de estos inspectores es menguado (7) y su función se concentra más en la coordinación de los inspectores de institutos y liceos

22 7°, 8° y 9° del CEIP corresponden al EMB desarrollado en las escuelas primarias rurales. Véase ANEP-CODICEN, 1997

23 Para el Institucionalismo Histórico, una vez que una institución es adoptada comienza a transitar etapas de auto-reforzamiento que la vuelven más estable. La trayectoria normal de toda institución tiende a ser estable y genera un legado estructural.

El rol y los objetivos de la inspección

La bibliografía especializada (Monarca y Fernández, 2016; Fernández Enguita, 2014; Martínez Mollineda y Hernández Fernández, 2014; Bain y Luna, 2013) reconoce ocho funciones relevantes en el funcionamiento de la inspección: (i) el asesoramiento pedagógico; (ii) el control y la fiscalización administrativa; (iii) la evaluación de los docentes; (iv) la evaluación de los centros educativos; (v) la evaluación del sistema educativo; (vi) la fiscalización del nombramiento de docentes, el estado de la infraestructura y los recursos pedagógicos; (vii) la promoción de la autonomía de los centros y (viii) el direccionamiento de los centros y docentes en función de la política educativa.

En este apartado se analiza en qué grado cada uno de estos aspectos está previsto en la normativa vigente en Uruguay.

En el CEIP es facultad del Inspector Técnico “supervisar las instituciones y servicios docentes y administrativos siempre que lo estimara necesario²⁴”. Los Inspectores Generales, a su vez, deben “supervisar el cumplimiento estricto en los servicios a su cargo de las disposiciones constitucionales y legales vigentes así como de la normativa específica que emana de la ANEP²⁵”, y también “controlar la documentación mensual producida por los Inspectores Departamentales y por otros servicios bajo su responsabilidad²⁶”, entre otros. Por su parte, los Inspectores Departamentales representan al CEIP en su jurisdicción departamental respectiva, tienen competencia en los “ámbitos pedagógico-didáctico, organizativo-administrativo e institucional-contextual²⁷” y se reúnen dos veces por mes, como mínimo, con los Inspectores de Zona que integran su jurisdicción en los llamados “Acuerdos”. Los Inspectores de Zona tienen como función principal la orientación de los directores y maestros de aula a través de visitas a las escuelas y las aulas, reuniones y entrevistas, sobre todo, al inicio del año lectivo y en los períodos de análisis de resultados (julio y noviembre). Asimismo, su función es la de evaluación de los docentes²⁸.

En relación al asesoramiento, las normas relativas a la Inspección en el CEIP indican que “la División Educación Primaria se reunirá semanalmente para unificar criterios, elaborar y ajustar planes así como para producir documentos que orienten la educación del subsistema a nivel nacional²⁹”. El Inspector Técnico (máxima autoridad de esta división) posee la facultad de “asesorar al CEIP” (esto es, al gobierno del organismo) y producir documentos “que orienten la Educación Inicial y Primaria en el país en el marco de las Políticas Educativas Nacionales, articulando un marco comprensivo sobre asesoramiento pedagógico en una perspectiva dialéctica que habilite un

24 CEIP, Circular 121/07 II, 6, f

25 CEIP, Circular 121/07 Art. 9, h.

26 CEIP, Circular 121/07 Art. 10, c.

27 CEIP Circular 371/1998, Capítulo II, art. 3.

28 Efectúan una sola visita al año a los docentes con calificación de excelente de una hora como mínimo; a los demás dos visitas en el año, una de orientación y otra de evaluación dejando un espacio de dos meses mientras que a los docentes con calificación inferior a 51 puntos (observados y con graves reparos) le efectuarán tres visitas anuales. CEIP, Circular 371/98.

29 CEIP, Circular 121/7, Art. 4.

seguimiento sistemático de las acciones que se desarrollan”³⁰.

Los documentos reguladores de la función inspectiva en primaria describen con mayor detalle los cometidos vinculados a la tarea pedagógica que a la administrativa. Entre las obligaciones administrativas de la Inspección General del CEIP, se indica “promover por intermedio de la División Educación Primaria las mejoras que en materia de enseñanza y administración escolar les sean sugeridas por la observación directa de los hechos y por el estudio de las necesidades educativas de sus jurisdicciones”³¹. En cambio, las tareas pedagógicas incluyen varios ítems: elaborar documentos que orienten la gestión docente³², desarrollar el seguimiento que asegure que los procesos de mejora trasciendan los documentos y discursos para impregnar el quehacer cotidiano de las aulas³³ y concretar acciones que mejoren la calidad de la enseñanza³⁴. En síntesis, el CEIP enfatiza el rol de asesoramiento de los inspectores más que la fiscalización y administración; estas funciones atraviesan toda la pirámide inspectiva, con las especificidades correspondientes a cada cargo.

En el CES, entre los saberes y habilidades requeridos para el desempeño del rol inspectivo, se destacan los conocimientos organizacionales y administrativos, particularmente de la gestión institucional y el funcionamiento y el marco normativo. A modo de ejemplo, la circular respectiva señala que la Inspección Regional debe promover, coordinar e impulsar propuestas que faciliten la desconcentración y descentralización administrativa de funciones, tramitaciones y actividades para mejorar el servicio y acercamiento local a los usuarios³⁵. Cuando se explicitan los conocimientos y procedimientos pedagógico-didácticos necesarios, se destaca que el inspector debe ser experto en su área de supervisión, poseer dominio general de Ciencias de la Educación, conocer y comprender los fundamentos teóricos y prácticos del rol inspectivo desde una perspectiva transformadora y reflexiva, los diversos diseños curriculares y las propuestas innovadoras que se implementan en los centros dependientes del CES y de toda la ANEP.

Además, el inspector tiene entre sus campos de acción “el control de la observancia de las regulaciones normativas del Sistema Educativo”. Complementariamente en el art. 22, c de la Circular 3237/14, se establece entre los cometidos de los Inspectores de Institutos y Liceos: “asesorar, acompañar, controlar, evaluar y acreditar la labor de los equipos directivos y de toda la organización liceal”. Asimismo, es obligación de los Inspectores de Asignatura “orientar, acompañar, evaluar y calificar a los docentes que se desempeñan en las instituciones educativas de su supervisión”. En suma, en el CES los “campos de acción” de la inspección docente incluyen seis ítems, cinco de los cuales están vinculados al asesoramiento y uno a la evaluación institucional.

30 CEIP, Circular 121/7, II, 6, a.

31 CEIP, Circular 121/7, Art. 8, literal f.

32 CEIP, Circular 121/7, Art. 9, literal b.

33 CEIP, Circular 121/7, Art. 9, literal d.

34 CEIP, Circular 121/7, Art. 9, literal e.

35 CES, Circular 3237/14, Art. 22, literal i.

Estos cometidos se enuncian con términos tales como apoyo, orientación, evaluación formativa, instancias de desarrollo profesional de los actores institucionales, asesoramiento sobre el desarrollo del curriculum, promoción sociocomunitaria³⁶.

La siguiente tabla clasifica las funciones de la inspección del CEIP y CES en “alta”, “media” y “baja” en función de su presencia y énfasis en la normativa vigente.

Tabla 6.

Funciones que cumple la inspección en el CEIP y CES, según la normativa vigente.

Funciones	CEIP	CES
Asesoramiento pedagógico	Alta	Alta
Control y fiscalización administrativa	Alta	Alta
Evaluación de los docentes	Alta	Alta
Fiscalización del estado de la infraestructura y los recursos pedagógicos	Alta	Alta
Evaluación de los centros educativos	Media	Media
Direccionamiento de los centros y docentes en función de la política educativa	Media	Media
Evaluación del sistema educativo	Baja	Baja
Fiscalización del nombramiento de los docentes	Baja	Baja
Promoción de la autonomía de los centros	Baja	Baja

Fuente: elaboración propia con base a las circulares del CEIP y CES.

En ambos organismos la inspección tiene como principales funciones el asesoramiento pedagógico, la evaluación de los docentes, el control y la fiscalización administrativa, el estado de la infraestructura y los recursos pedagógicos; la relevancia de estas funciones justifica el calificativo de “alta” en la tabla anterior. En relación con los centros educativos, la inspección supervisa su funcionamiento general en las dimensiones pedagógica y administrativa, pero en ningún caso califica su performance. En cuanto al direccionamiento de los centros y docentes en base a la política educativa, se registran variaciones según la prioridad de cada línea de política en la agenda de cada gobierno educativo; de ahí el valor medio asignado a estas funciones en la tabla 5.

Las normas no atribuyen centralidad a la labor de la inspección en la evaluación del sistema educativo, la fiscalización del nombramiento de los docentes y la promoción de la autonomía de los centros, lo cual justifica el valor “bajo” asignado en la tabla 6. La evaluación del sistema educativo como un todo corresponde al INEED y a las Direcciones de Planeamiento Educativo de ANEP; la fiscalización del nombramiento de los docentes se implementa a nivel central por unidades administrativas de acuerdo con el listado constituido a partir de las Juntas Calificadoras y la Inspección; por último, la promoción de la autonomía de los centros constituye una función en constante tensión dado el carácter altamente centralizado del sistema educativo uruguayo.

36 CES, Circular 3237/14, Art. 14.

Las herramientas de monitoreo

Los instrumentos de supervisión utilizados en primaria y secundaria pública (ya presentados en la tabla 3) permiten desglosar las dimensiones y los indicadores privilegiados en la labor inspectiva en Uruguay (tabla 7).

Tabla 7.

Dimensiones e indicadores en los instrumentos de supervisión del CEIP y CES

Dimensiones	Indicadores	CEIP			CES		
		<i>Inspector al Maestro</i>	<i>Inspector al Director/ Subdirector</i>	<i>Director al Maestro</i>	<i>Inspector al Profesor</i>	<i>Inspector a Director/ Subdirector</i>	<i>Director al Profesor</i>
Ubicación del centro educativo	Identificación del centro educativo donde es evaluado el docente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Características del docente evaluado	Información general sobre el docente evaluado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Aptitud, preparación, desarrollo profesional, trabajos de investigación, contribución a la formación de futuros docentes	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje/ Gestión de la institución	Clima del aula/ institucional	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Liderazgo técnico-pedagógico	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
	Planificación/Proyecto	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Vínculos (con los alumnos, con docentes)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Atención a la individualidad del alumno/maestro	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Logros alcanzados	Sí	No	No	Sí	Sí	No
	Registros documentales	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Pertenencia al equipo docente	Aportes a la comunidad educativa y a la institución	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
	Asiduidad y puntualidad	No	No	Sí	No	Sí	Sí
	Colaboración para la integración del centro al medio social o contexto	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí

Evaluación del docente	Autoevaluación del docente evaluado	No	No	No	No	Sí	No
	Opinión y sugerencias del evaluador hacia el evaluado	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Explicitación de los criterios empleados (ponderación)	No	No	No	No	Sí	No
	Actividad computada ³⁷	No	No	No	No	Sí	Sí
	Juicio concreto expresado en números	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia con base a los protocolos de supervisión del CEIP y CES.

El CEIP y el CES presentan instrumentos diseñados en momentos históricos diversos, con lo cual unos pocos de ellos cuentan con categorías conceptuales y lenguaje técnico actualizados. Tal es el caso del informe del Director sobre la actuación del maestro en el CEIP y el Informe de Inspección al Director/Subdirector en el CES³⁸.

Una mirada global a los instrumentos del CEIP constata la presencia en todas las fichas de los siguientes indicadores: identificación del centro educativo, identificación del maestro, clima institucional, planificación, relacionamiento con los alumnos, atención a su individualidad, aportes a la comunidad y a la escuela, colaboración para la integración de la escuela a su contexto. Asimismo, en todos los casos se registran las opiniones y sugerencias del evaluador hacia el evaluado. En contraposición, ninguno de los formularios incluye la autoevaluación de los maestros ni explícita los criterios empleados para la asignación de las calificaciones, ni tampoco la actividad computada. En una situación intermedia aparecen otros indicadores débilmente considerados, entre los cuales resultan particularmente significativos dos: el ejercicio del liderazgo técnico pedagógico y los logros alcanzados por los estudiantes.

En cuanto a los instrumentos del CES, también se registra la identificación del centro, del docente y, a diferencia de primaria, se incluye el desarrollo profesional del docente (con consideración a aspectos tales como la formación de futuros docentes, las investigaciones y publicaciones realizadas, etc.). Cabría hipotetizar que esta diferencia es reflejo de la histórica prevalencia academicista en secundaria. En la dimensión de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de gestión de la institución, todos los formularios relevan el clima institucional, el liderazgo técnico-pedagógico, la planificación, los vínculos con el estudiantado y otros docentes, la atención a la individualidad y los registros documentales. En la misma dirección, todos los instrumentos aportan al profesor las opiniones y sugerencias del evaluador y un juicio concreto que se expresa en números.

Al igual que en primaria, la autoevaluación y la explicitación de los criterios empleados por los

³⁷ Cociente entre el N° de días que trabajó el docente durante el año considerado, sobre el N° de días que debió trabajar, multiplicado por el coeficiente 20.

³⁸ No se pudo acceder a las fechas de diseño y aprobación de los seis instrumentos analizados.

evaluadores no son realizados, aun cuando la literatura especializada destaca el alto valor formativo de ambos criterios. Los logros de los estudiantes son considerados en dos de los tres instrumentos, los completados por el Inspector al Director y por el Director al Profesor. Nuevamente, como reflejo del formato de la escuela media en el que predomina el asignaturismo, el instrumento de evaluación del Inspector al Profesor no mide ningún indicador referido a la integración del profesor al equipo docente: ni sus aportes a la comunidad educativa ni a la institución, ni su colaboración para la integración del liceo al medio social, ni su asiduidad y puntualidad.

Más allá del contenido de los instrumentos, hay también diferencias entre primaria y secundaria en cuanto los procedimientos de aplicación. En el CEIP el registro de las visitas diferencia si se trata de una instancia de orientación o de evaluación, de reunión o visita extraordinaria³⁹. El CEIP no determina el número de visitas a realizar durante el año lectivo. El inspector anota directamente la información del informe en el sistema informático “Guri”⁴⁰ y el destinatario (maestro o director) lo recibe en forma inmediata, generándose una retroalimentación muy fluida. En cambio, en el CES sí se estipula el número de visitas que debe realizar cada Inspección durante el año: los inspectores de institutos y liceos deben hacer un mínimo de 100 informes anuales y personales de las visitas, encuentros o reuniones de trabajo, mientras que los de asignatura deben efectuar un mínimo de 120 visitas anuales personales y realizar una devolución oral y posterior informe escrito a los docentes, para lo cual cuentan con un máximo de 20 días hábiles luego de efectuada la instancia de visita. Los inspectores regionales realizan visitas individuales y en equipo a todos los servicios educativos de su región, pero la normativa no indica cuántos informes deben producir anualmente. La Inspección del CES no posee un registro digital como primaria, emplea un sistema tradicional de informes escritos remitidos por vía oficial a cada liceo, lo que retarda la retroalimentación a profesores y directores⁴¹.

Las herramientas que acreditan –esto es, asignan una calificación- el desempeño de los docentes siguen los lineamientos del EFD que establece que cada docente tiene derecho a ser calificado anualmente en una escala de 100 puntos, especialmente teniendo en cuenta lo establecido en el capítulo VII de este documento⁴². Esta tarea es desarrollada por los Directores de los liceos y los

39 CEIP, Circulares 371/98 y 46/2014.

40 GURI es un sistema de información web iniciado en el año 2011 que permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes, alumnos, así como unificar la gestión educativa a nivel nacional.

41 Durante la segunda Administración Vázquez (2015-2020) se impulsó la creación de un sistema de información corporativo con la aspiración de unificar los datos de todos los Consejos Desconcentrados. El sistema se encuentra aún en una fase de desarrollo inicial.

42 Artículo 42 del EFD. El puntaje de aptitud docente a asignar a quienes ejerzan funciones de docencia directa, se basará en: a) Juicios que emitan los Inspectores sobre la actuación en aula. b) Juicios anuales que emitan los Directores de los establecimientos docentes o responsables de cada servicio. c) Cursos de capacitación y perfeccionamiento docente que hayan aprobado en el año, así como trabajos de investigación y otras actividades relacionadas con la docencia, que se acrediten debidamente. d) Observaciones de orden disciplinario que afecten su actuación. e) Cumplimiento de los registros y documentación conexas a la actividad docente. 42.1. Para los docentes con funciones de docencia indirecta, con excepción de los que ocupen cargos de Director o Subdirector, la evaluación se hará sobre los aspectos reseñados en los literales b, c, d y e.

Inspectores (Tabla 9): los primeros evalúan y acreditan a los maestros y profesores de aula y los segundos a los directores, maestros y profesores. Importa destacar que en primaria los Inspectores no emiten individualmente una calificación al desempeño de cada maestro sino que los informes generados por cada Inspector sobre el trabajo de un docente son estudiados por una Junta Calificadora, responsable última de calificar al docente; en contraposición, en secundaria, las Juntas Calificadoras que acreditan al docente, trabajan con las acreditaciones emitidas anteriormente por inspectores y directores en forma individual.

Tabla 8.

Niveles jerárquicos de competencia de los inspectores en su función de evaluadores y calificadores del desempeño docente.

Grados en el Escalafón Docente	CEIP	CES
	<i>Califica a:</i>	<i>Califica a:</i>
Grado VI	Inspectores Grado V (Generales) y IV (Nacionales)	Inspectores Grado IV (Regionales y Técnica) y Grado III Coordinador Asignatura
Grado V	Inspectores Grado III (Departamentales) e Inspectores Grado II y I Directores de Programas, Departamentos y Coordinaciones según la delegación de tareas	
Grado IV	Inspectores Grado II y I de sus áreas	Inspectores Grado III (Institutos y Liceos)
Grado III	Inspectores Grado I (Zona) de Educación Común	Directores y Subdirectores de liceos
Grado II Inspectores de Práctica	Directores y maestros de las Escuelas de práctica.	
Grado I Inspectores de Zona	Directores de Escuelas Común, Habilitadas, Rurales	Profesores de los liceos
Grado I Inspector de Educación Rural	Maestros coordinadores de los CAPDER ⁴³	
Grado I Inspector Coordinador de Bcas. y Museos	Directores de bibliotecas y museos	
Grado I Inspector Nacional de Auditivos	Maestros	

Fuente: elaboración propia con base a las Circulares del CEIP y CES.

Tipo de responsabilidad de los docentes y/o del centro educativo

La Ley General de Educación vigente (2008) señala que “los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas y organizar los contenidos en función de los educandos,

43 Centros de Apoyo Pedagógico-Didáctico para Escuelas Rurales.

de cualquier edad” (Art. 5, Ley 18.437). El encuadre de la ley establece que el centro del acto educativo es el estudiante y el accionar de maestros, profesores, directores e inspectores debe estar a su servicio.

Una herramienta fundamental empleada por la ANEP para realizar el seguimiento de los resultados educativos son los “Monitores educativos”, que presentan información sobre las principales tendencias de algunos indicadores en forma anual. El “Monitor educativo” del CEIP data del 2002 y el del CES del 2008⁴⁴.

No obstante, los resultados que arrojan los Monitores, así como los provenientes de los informes de desempeño de centros y docentes elaborados por la inspección, no tienen consecuencias directas para las escuelas y liceos, en tanto no se publican rankings de los centros educativos según sus resultados; tampoco existen incentivos (ni materiales ni simbólicos) cuando los indicadores escolares mejoran, ni se emprenden acciones de compensación cuando estos empeoran.

Adicionalmente, el cuerpo de inspectores no tiene una responsabilidad formal con el público en general: ni en primaria ni en secundaria es frecuente la presentación de informes a la comunidad local ni la divulgación de los resultados educativos de cada centro⁴⁵. En tal sentido, es el INEED, organismo independiente de la ANEP, que realiza en forma periódica informes respecto al estado de la educación del país⁴⁶.

Sin embargo, los Monitores sí han contribuido a generar una cultura de análisis y discusión de los resultados entre los docentes de cada institución y los cuerpos inspectivos, empleándoselos como insumo para los diagnósticos y planificaciones anuales de cada centro y región. Asimismo, como la información de los monitores de primaria y secundaria se presenta cada año a la opinión pública y queda disponible en las respectivas páginas web de cada Consejo Desconcentrado, contribuye a transparentar los resultados educativos a la sociedad en su conjunto, lo cual constituye una tenue modalidad de rendición de cuentas.

En suma, los centros educativos no son responsables por los resultados educativos. Los inspectores tampoco lo son. Su estatus de funcionarios públicos⁴⁷ supone que son dependientes

44 Véase Monitor Educativo del CEIP <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada> y Monitor Liceal del CES <http://servicios.ces.edu.uy/monitores/servlet/portada>

45 La excepción la constituyen los mencionados Monitores educativos del CEIP y CES.

46 De acuerdo a la página del INEED, su misión es “orientar la toma de decisiones informada para contribuir a que se garantice el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad; aportar información para el diálogo, debate y construcción de políticas educativas en nuestro país, sobre una base de información relevante, rigurosa y válida, construida desde una posición de independencia y transparencia; y promover la articulación de las diversas perspectivas y valoraciones acerca de la educación.” (Véase <https://www.ineed.edu.uy/institucional/mision.html>)

47 Art. 2 del TOFUP (2010) (Texto ordenado de normas sobre funcionarios públicos, de acuerdo a la Ley 16.736 de 1996). Considérase funcionario público a toda persona que, nombrada por autoridad pública competente, participa en el funcionamiento de un servicio público permanente mediante el desempeño de un empleo remunerado, que acuerda derecho a jubilación. A los efectos de su inclusión en el Registro Nacional de Funcionarios Públicos, se consideran tales a las personas que: a) hayan sido designadas por autoridad competente; b) estén incorporadas al Poder Ejecutivo, Poder Legislativo, Poder Judicial, Intendencias Municipales, Juntas Departamentales y Locales, Entes Autónomos, Servicios Descentralizados, Corte Electoral, Tribunal de Cuentas o al Tribunal de lo Contencioso Administrativo; c) cumplan una actividad permanente o temporaria, continua o

contractualmente del Consejo Desconcentrado en el cual se desempeñan que es su empleador; en los términos de De Grauwe y Carron (2007) el tipo de responsabilidad que los regula corresponde al modelo de control público o estatal. Lo mismo sucede con todos los docentes de la educación pública: su empleador es la ANEP, sus derechos y deberes están contenidos en el EFD y el marco institucional es profundamente garantista de los mismos.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista organizacional, el modelo inspectivo uruguayo presenta una estructura jerárquica y burocrática, con similitudes con el caso francés. En cuanto al rol y los objetivos, los Inspectores asesoran pedagógicamente, controlan administrativamente, evalúan a los docentes y valoran la marcha de los centros educativos. Queda fuera de sus competencias la evaluación propiamente dicha de las instituciones y la del sistema educativo. Tampoco impulsan la autonomía de los centros –como sucede en sistemas descentralizados- y es débil su actuación como mediadores entre los tomadores de decisión y las escuelas y liceos. Respecto a las herramientas de monitoreo, la inspección cuenta con instrumentos estandarizados de supervisión de los docentes pero no de los centros educativos; no produce regularmente informes sobre el sistema educativo en su conjunto, no se registra autoevaluación institucional (a diferencia de países como Finlandia), ni se ha planteado la elaboración de estándares; sí se ha apostado al INEEEd como una agencia gubernamental independiente a cargo de la evaluación externa del sistema educativo. Por último, el tipo de responsabilidad de los docentes y los centros no está ligada directamente a los resultados, en el marco de un sistema francamente garantista en el cual los derechos de los docentes están integralmente protegidos por su empleador, el Estado.

Si consideramos la configuración de reglas específicas del modelo uruguayo, se trata de una supervisión de tipo “control público o estatal” (De Grauwe y Carron, 2007) porque exhibe una nítida jerarquía burocrático-formal que está legitimada por una cadena de control que emana del poder político de la ANEP (a través de sus diferentes Consejos), carece de autoevaluación formal, recurre a herramientas de monitoreo que no derivan en una evaluación integral del sistema y ha apostado a una evaluación externa del sistema a través del INEEEd. Según Aguerrondo (2013) la supervisión de la educación uruguaya es de tipo “jerárquico tradicional” porque la función de sus Inspectores está claramente reglamentada y su rol prioriza el control, la fiscalización, la evaluación docente y la aplicación del curriculum prescripto, en contraposición al modelo “sistémico” que se aplica en sistemas educativos descentralizados y con altos grados de autonomía de los centros (rasgos básicamente ausentes en el sistema uruguayo). De acuerdo con Choi (2019) el sistema inspectivo de este país es de “bajo riesgo” porque los resultados educativos no tienen consecuencia

discontinua; d) presten la actividad en forma personal; e) reciban por ella una remuneración que sea atendida con cargo a rubros presupuestales o extrapresupuestales.

alguna ni para los docentes ni para las escuelas y/o liceos.

A lo largo del artículo se ha presentado evidencia respecto al predominio de este modelo en primaria y secundaria, con especificidades de cada subsistema. En primer lugar, en primaria la estructura de la supervisión es más cercana a la escuela por el número de inspectores y por una particular atención a la modalidad de escuela, esto es, si es rural, de tiempo completo, de tiempo extendido o de atención a necesidades educativas especiales, entre otras. En segundo lugar, el formato de escuelas y liceos incide sobre la organización y las funciones de las respectivas inspecciones, de forma tal que los inspectores de primaria procuran una mirada más unitaria del proceso pedagógico y didáctico, una perspectiva global de lo que ocurre en la escuela, mientras que en Secundaria el currículum fragmentado por asignaturas y la cultura de trabajo predominantemente balcanizada se reproducen en el trabajo de los inspectores (Hargreaves, 1998). En definitiva, los inspectores son actores importantes en el sistema educativo uruguayo, con recursos de diverso tipo, sin perjuicio de lo cual la Inspección ha jugado un papel extremadamente débil en los procesos de cambio educativo.

Este modelo burocrático jerárquico de inspección está en plena sintonía con la “Administración Pública Tradicional” que históricamente exhibió el Estado uruguayo (Ramos, 2004). El sistema educativo se ha masificado en las últimas décadas y ha cobrado una gran complejidad por la segregación escolar e inequidad que en él se han instalado. Si bien los inspectores conservan legitimidad en el cumplimiento de las funciones de asesoramiento y mediación entre los niveles macro de toma de decisiones y micro de implementación y desarrollo de las políticas en los centros educativos, su papel como capa mediadora se ha debilitado y no siempre son portadoras de una mirada sistémica. A su vez, la inspección actúa muy tenuemente en materia de desarrollo profesional de los docentes, lo que constituye un factor preocupante para un sistema que requiere impulsar un cambio en profundidad (OCDE, 2016). Finalmente, el modelo inspectivo vigente no ha logrado incorporar una dinámica fuerte de trabajo colegiado, lo cual es contradictorio con los lineamientos de política educativa que apuestan a la protección de las trayectorias escolares reales de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, vol 49/1. IIPE/UNESCO. Bs As. Argentina.
- ANEP-CODICEN (2019). *Censo Nacional Docente 2019*. <https://censodocente2018.nep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACION%20CENSO%202019.pdf>
- ANEP- CODICEN (1997). *Programa de reforma del rol y de la función inspectiva en el Ciclo básico de*

Educación Media. Montevideo: CODICEN, mimeo.

- Bain, N. y Luna, A. (2013). La reforma y las políticas educativas. Impacto de la supervisión escolar. *Revista estudiantil latinoamericana de ciencias sociales* nro. 2. México DC. <http://relacso.flacso.edu.mx/la-reforma-y-las-politicas-educativas>.
- Bueno Ramos, G. y Cababaro, D. (2019). *Supervisory practices in an autonomous national high school: teachers' cross-sectional perspectives*. Ponencia presentada en Conferencia nro. 19 sobre Economía, Educación, Humanidades y Ciencias Sociales. https://www.researchgate.net/publication/333507013_Supervisory_Practices_in_an_Autonomous_National_High_School_Teachers%27_Cross-sectional_Perspectives
- Canal Ventosa, I. (2018). *Estudio comparativo de la evaluación al profesorado en Reino Unido, Finlandia y España*. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Tesis de Maestría en Educación.
- Choi, A. (2019). *La Inspección de la educación: ¿qué modelos funcionan mejor? Evidencias para la mejora educativa*. Ivalua. Institut Català d'Avaluació de Politiques Públiques. Fundación Jaume Bofill. https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_13_inspeccioneducativa.pdf
- Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.
- De Grauwe, A. y Carrón, G. (2003). *Tendencias en supervisión escolar. Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París: UNESCO-IIPE.
- Fernández Enguita, M. (2014). Entre Prometeo y Epimeteo; el papel de la Inspección en un contexto diverso y cambiante. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, nro. 21. Madrid.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ed. Morata.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2019). *Informe sobre el Estado de la Educación*. Montevideo: INEEd.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2017). *Informe sobre el Estado de la Educación*. Montevideo: INEEd.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2014). *Informe sobre el Estado de la Educación*. Montevideo: INEEd.
- Mancebo, Ma. E. (2016). *La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)*. Propuesta Educativa nro. 45. Bs. As.: FLACSO.

- Mancebo, Ma. E. y Romero, M. (2021). Supervisión escolar y cambio educativo. Uruguay a la luz de la experiencia internacional (2005-2020). *Cuadernos del CLAEH* vol. 40 nro. 113. <https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/485>
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, vol. 86 (10). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170508601004>
- Martínez Mollineda, C. y Hernández Fernández, V. (2014). La evaluación de la supervisión educativa en las condiciones actuales. *REICE*. 13 (2). Madrid. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55138743005>
- Monarca, H. y Fernández, N. (2016). El papel de la Inspección educativa en los procesos de cambio. *REICE. Cuadernos de Pesquisa* vol 46, nro. 159. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143374>
- Pierson, P. y T. Skocpol (2008). El institucionalismo histórico en la ciencia política contemporánea. *Revista Uruguay de Ciencia Política* 17. <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/4/2013/archivos/Pierson&Skocpol.pdf>
- Ralph, E. (1994). Helping beginning teachers improve via contextual supervision. *Journal of Teacher Education* 45(5). e <https://journals.sagepub.com/home/jte>
- Ralph, E. (1998). *Developing practitioners: A handbook of contextual supervision*. Stillwater, OK: New Forum Press.
- Ramos, C. (2004). *Radiografía del cambio de paradigma en la Administración Pública*. Montevideo: UdelaR.
- Rivera, C. (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo. *Innovación Educativa* vol. 17, nro. 74. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Romero, M. (2017). *Entre el mandato inclusor y la realidad: incidencia de las representaciones sociales de los docentes en la construcción de culturas inclusivas*. Montevideo: Tesis de Doctorado defendida ante la Universidad ORT.
- Sergiovanni, Th. – Starratt, R. (2007). *Supervision: a redefinition*. Boston: McGraw-Hill.
- Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de Inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: IPE/UNESCO. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- OCDE (2016). *Revisión de recursos educativos: Uruguay*. Montevideo: INEED.

PÁGINAS WEB REFERIDAS

Instituto Nacional de Evaluación Educativa <https://www.ineed.edu.uy/institucional/mision.html>

Ley General de Educación <https://www.impo.com.uy/educacion/>

Monitor Educativo del CEIP <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>

Monitor Liceal del CES <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>

Texto Ordenado de Normas sobre Funcionarios Públicos <https://www.onsc.gub.uy/onsc1/images/stories/Publicaciones/Tofup/Tofup2010.pdf>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Mancebo-González, M. E; Romero-García, M.M. (2022). El modelo burocrático de supervisión en la educación pública de Uruguay: convergencias y divergencias entre primaria y secundaria. *Revista Gestión de la Educación*, 8 (1). <https://doi.org/10.15517/rge.v8i1.51765>