



# Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos

Alexandre Camacho Prats

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**Departamento de Didáctica y Organización Educativa**  
Programa de Doctorado EEES "*Educació i Societat*"  
Línea investigadora "*Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa*"

**TESIS DOCTORAL**

**Funciones y quehaceres de los  
inspectores de Educación en Baleares.  
Un estudio de casos**

**Autor: ALEXANDRE CAMACHO PRATS**

**Directores:**

**Dr. SERAFÍN ANTÚNEZ MARCOS**

**Dra. BLANCA PATRICIA SILVA GARCÍA**

Barcelona, marzo 2014



*Dedicado a mi mujer, Magdalena,  
y a mi hijo, Xavier.*



ALEXANDRE CAMACHO PRATS

Memoria de investigación para optar al grado de Doctor  
por la Universitat de Barcelona

---

Funciones y quehaceres de los  
inspectores de Educación en Baleares.

Un estudio de casos

---





## **AGRADECIMIENTOS**

El hecho de poder escribir estas breves líneas de agradecimiento resultan hondamente gratificantes y de una gran carga emocional, pues significan el término de un laborioso e interesantísimo proceso fundamental en mi vida, como bien ha sido la elaboración y culminación de mi Tesis doctoral, que implica, a la vez, el inicio de otra etapa primordial.

En particular y en primer término, quiero agradecer a mi director de Tesis, el Dr. Serafín Antúnez Marcos, no sólo la confianza depositada en mí, su profesionalidad, rigor, seriedad y constante apoyo y disposición para orientarme en mis consultas, sino también su enorme calidad humana, que ha propiciado un acompañamiento totalmente gratificante y significa un ejemplo a seguir para mí, al haber combinado magistralmente su saber profesional –internacionalmente reconocido– con sus características personales. De todo ello, desde el primer contacto mantenido para proceder a la elaboración de esta investigación, hace ya tres cursos, sólo puedo hablar bondades, a la par que indicar que espero saber corresponderle al haber contraído con él una deuda de agradecimiento de por vida, pues el hecho de haber sido dirigido y tutorizado por el Dr. Antúnez ha sido para mí, ante todo, un constante aprendizaje, un orgullo y un honor que siempre reconoceré.

Igualmente, quiero agradecer a la Dra. Blanca Patricia Silva García su implicación en el proyecto como codirectora de Tesis, su saber hacer y su experiencia y conocimientos en materia investigadora aplicada a la Inspección educativa, especialmente en análisis cualitativo de datos. Su dirección, asesoramiento y apoyo constantes han significado también un lujo para mí, pues haber podido trabajar con ella supone un valor añadido de capital importancia, tanto para la calidad del



estudio que aquí presentamos, como para mi desarrollo profesional. Mi agradecimiento sincero, Dra. Silva.

Al Dr. Miquel Vives Madrigal, inspector de Educación, por su constante apoyo no sólo en mi etapa como director escolar, sino también durante mi doctorado. Sé bien que ha sido la pieza clave que, discretamente, ha facilitado el acceso a muchas de las fuentes personales de información que han participado en el estudio empírico de esta investigación. Además, su perseverante consejo y respaldo significan mucho para mí. Mi agradecimiento verdadero para mi inspector en su día, amigo ya para siempre.

Al Dr. Eduardo Soler Fierrez, insigne inspector, jubilado ya, e investigador, referente obligado de la institución inspectora, mi agradecimiento por su hospitalidad, generosidad y disposición. Otro amigo que he ganado.

A todos los inspectores de Educación que han participado en las entrevistas en profundidad y que, de manera desinteresada, han sabido atender mis demandas y han compartido su tiempo y opiniones conmigo, regalándome aportaciones que han sido de interés incuestionable para este estudio sobre sus funciones profesionales, al amparo del anonimato que esta investigación y sus responsables les garantizamos, implementada en un momento especialmente delicado para la Inspección educativa balear.

A los directores de centros educativos que han participado en los diversos grupos de discusión, mi gratitud por su tiempo y contribuciones. Asimismo, a las asociaciones de directores ADIPMA y ADESMA, especialmente a sus presidentes, por haberme facilitado la tarea de divulgación de mi estudio entre sus asociados para proceder a

la reunión de algunos directores de centros públicos de Infantil y Primaria, por un lado, y de Secundaria, por el otro.

A la *Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats* del Govern de les Illes Balears, por facilitarme la autorización requerida para acceder a fuentes personales del Departamento de Inspección Educativa.

A la Dra. María del Mar del Pozo Andrés, catedrática de la Universidad de Alcalá de Henares, por haberme regalado su estupendo libro sobre la Escuela Superior del Magisterio.

A la Sra. Julia Baquero Navarra, de la Secretaría de la Facultad de Pedagogía de Universitat de Barcelona, por su profesionalidad, complicidad y apoyo constantes.

En el plano personal, quiero agradecer a los compañeros, amigos y familiares que, de una u otra manera, han manifestado su interés por mi estudio.

A mis estimados padres, Francisco Camacho Núñez y María Prats Albertí, por su amor que correspondo, y por haberme procurado siempre lo mejor. Espero poder ser tan buen padre y persona como ellos han demostrado ser.

En último y preferente lugar, quiero expresar mi gratitud de modo especial a mi querida mujer Magdalena Juan Mesquida –mi certero camino en la vida y hábil asesora en todo lo que me rodea– y a mi amado hijo Xavier –el *ethos* de mi vida– con los que he contraído una deuda de reconocimiento, me hacen ser mejor persona y a los que siempre dedicaré mi esfuerzo, ilusión, cuidados y amor. Ellos dos son los que verdaderamente han sentido, todos los días, la intensidad del proceso de elaboración de esta Tesis, que les dedico.



---

# ÍNDICE

---



# ÍNDICE

## I. ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS /19

## II. ÍNDICE DE ABREVIATURAS /21

---

### PARTE I PRESENTACIÓN

---

#### 1. PREFACIO /27

#### 2. INTRODUCCIÓN /29

2.1. Justificación del tema objeto de estudio /29

2.2. Motivaciones para indagar sobre la Inspección educativa /38

2.3. Identificación del problema que se pretende analizar /43

2.4. Estructura de la Tesis doctoral /46

#### 3. OBJETIVOS /57

3.1. Objetivo general /57

3.2. Objetivos específicos /57

---

### PARTE II FUNDAMENTO TEÓRICO

---

#### CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL DE LOS CIUDADANOS /61

1.1 Introducción /61

1.2 Influencia de la Revolución Francesa /65

1.3 El influjo ilustrado en España /69

1.4 La Constitución de Cádiz (1812) y el *Informe Quintana* (1813) /77

1.5 La primera ley educativa española: el Reglamento General de Instrucción Pública (1821) /81

1.6 La *Ley Moyano* (1857) /84

1.7 La Institución Libre de Enseñanza (ILE): un proyecto modélico /87

1.8 La II República: los proyectos de Lorenzo Luzuriaga y Fernando de los Ríos /90

1.9 La educación durante la Guerra Civil y el franquismo (1936-1975) /95

1.10 La Constitución de 1978 /101

1.11 La LOECE (1980) /104

- 1.12 La LODE (1985) /105
- 1.13 La LOGSE (1990) /106
- 1.14 La LOPEGCE (1995) /108
- 1.15 La LOCE (2002) /109
- 1.16 La LOE (2006) /111
- 1.17 La LOMCE (2013) /115
- 1.18 A modo de cierre /117

## **CAPÍTULO II. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA /123**

- 1.1 Introducción /123
- 1.2 Naturaleza y roles fundamentales de la Inspección educativa /128
- 1.3 Etimología y esencia de los términos "inspección" y "supervisión" /141
- 1.4 Antecedentes, origen y desarrollo histórico de la Inspección educativa /150
  - 1.4.1. Las Reales Cédulas de Enrique II (1370) y de Felipe II (1573) /151
  - 1.4.2. La Congregación de San Casiano (1642) /153
  - 1.4.3. El Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras (1780) /155
  - 1.4.4. La Academia de Primera Educación (1791) /155
  - 1.4.5. Antoine François, conde de Fourcroy, y la Ley de 11 de Floreal del año X (1802) /156
  - 1.4.6. La inspección de la enseñanza pública en la Constitución de 1812 /158
  - 1.4.7. La Inspección educativa en el *Informe Quintana* (1813) y el Reglamento General de Instrucción Pública (1821) /159
  - 1.4.8. El Plan Calomarde (1825) /163
  - 1.4.9. Evolución normativa en la década de los años treinta del siglo XIX /166
  - 1.4.10. Antonio Gil de Zárate, artífice de la Inspección profesional /171
  - 1.4.11. Nacimiento oficial de la Inspección profesional: el Real Decreto de 30 de marzo de 1849 /178
  - 1.4.12. La Inspección en la *Ley Moyano* (1857) /184
  - 1.4.13. Inicios del siglo XX: nuevas normas legales buscando el carácter técnico de la Inspección /191
  - 1.4.14. La Escuela Superior de Estudios del Magisterio (1909-1932) /199
  - 1.4.15. El Real Decreto del Conde de Romanones (1910) y sus consecuencias /206
  - 1.4.16. Una reforma decidida de la Inspección: el proyecto de Rafael Altamira (1913) /209

- 1.4.17. La Inspección educativa durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) /215
- 1.4.18. La Inspección educativa en la II República (1931-1936) /221
- 1.4.19. El franquismo y la Inspección educativa (1936-1975) /232
- 1.4.20. La Inspección educativa en la Constitución de 1978 /254
- 1.4.21. La descentralización de las competencias educativas: transferencias a las autonomías /256
- 1.4.22. El conflicto de 1984: extinción de los Cuerpos de Inspección /259
- 1.4.23. Siete leyes orgánicas de educación en treinta y tres años: la Inspección educativa en la LOECE, LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE y LOMCE /266
- 1.5 Funciones de los inspectores de Educación: de ayer a hoy /272
- 1.6 Consideraciones sobre la Inspección en Europa /290
- 1.7 La Inspección educativa en el siglo XXI: objetivos, fines y ámbito de actuación /295
  - 1.7.1. Formación, selección (sistema de acceso) y perfeccionamiento del inspector de Educación /297
  - 1.7.2. La visita de inspección /304
- 1.8 A modo de cierre /313

### **CAPÍTULO III. LA PRÁCTICA PROFESIONAL RELATIVA A LA FUNCIÓN INSPECTORA /317**

- 1.1 Introducción /317
- 1.2 El complejo concepto de la "calidad" en educación /319
- 1.3 La autoridad de los inspectores: *auctoritas* y *potestas* /328
- 1.4 La formación inicial de los Maestros y Profesores de Secundaria (como futuros inspectores) /333
- 1.5 La formación permanente y el desarrollo profesional del inspector de Educación en la sociedad del conocimiento /339
- 1.6 La práctica profesional del inspector de Educación en el actual modelo legislativo /352
- 1.7 Problemas de la Inspección educativa /359
- 1.8 Modelos de desarrollo profesional del docente en ejercicio /367
  - 1.8.1. Los modelos de Carlos Marcelo /369
  - 1.8.2. Los modelos de Francesc Imbernón /373
- 1.9 A modo de cierre /376



---

PARTE III  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

---

**1. ESTUDIO EMPÍRICO /381**

- 1.1. Introducción /381
- 1.2. Diseño del estudio empírico /383
- 1.3. El estudio de casos /390
  - 1.3.1. Proceso metodológico /393
  - 1.3.2. Población y muestra /408
  - 1.3.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos /417
  - 1.3.4. Entrevistas en profundidad /420
    - 1.3.4.1. El proceso de elaboración de las entrevistas /422
    - 1.3.4.2. La aplicación de las entrevistas /426
  - 1.3.5. Grupos de discusión /438
    - 1.3.5.1. El proceso de organización de los grupos de discusión /441
    - 1.3.5.2. La implementación de los grupos de discusión /448
  - 1.3.6. Notas de campo /452
- 1.4. Criterios de rigor /457
- 1.5. Limitaciones del estudio /460
- 1.6. A modo de cierre /463

**2. RESULTADOS DEL ESTUDIO /465**

- 2.1. Introducción /465
- 2.2. Análisis y tratamiento de los datos /466
  - 2.2.1. Primer nivel de análisis: de la selección de los fragmentos a la confección de los primeros códigos /474
  - 2.2.2. Segundo nivel de análisis: de la definición de los códigos a la obtención de las categorías /491
  - 2.2.3. Tercer nivel de análisis: de la esencia de las categorías a la formación de las metacategorías /498
- 2.3. Resultados obtenidos /505
  - 2.3.1. En relación con las prácticas profesionales /507
  - 2.3.2. En relación con las percepciones sobre la Inspección /522
  - 2.3.3. En relación con las propuestas de mejora /528
  - 2.3.4. En relación con las funciones /532
  - 2.3.5. En relación con el acceso /547

2.3.6. En relación con las competencias profesionales /552

2.3.7. En relación con la formación /555

2.4. A modo de cierre /558

**3. CONCLUSIONES /561**

3.1. Conclusiones /561

3.2. Vías de futuro /580

---

PARTE IV

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS**

---

**1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS /587**

**2. ANEXOS /617**



## I. ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

### ÍNDICE DE CUADROS

- Cuadro 1.** *Principios y derechos en educación, según ideologías progresista y conservadora en el artículo 27.1 de la Constitución de 1978 /118*
- Cuadro 2.** *Etapas educativas según la clasificación internacional de la UNESCO /130*
- Cuadro 3.** *Significado de las acepciones "función", "quehacer" e "inspector" en diferentes diccionarios de la lengua española /139*
- Cuadro 4.** *Funciones clásicas de la Inspección educativa /140*
- Cuadro 5.** *Porcentajes de analfabetismo en España (1857-1981) /186*
- Cuadro 6.** *Sueldos de los inspectores de Educación en 1913 /211*
- Cuadro 7.** *Aumento de dotaciones en la Inspección de Enseñanza Primaria española desde 1959 a 1963 /247*
- Cuadro 8.** *Funciones de la Inspección educativa en la LOECE, LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE y LOMCE /267*
- Cuadro 9.** *Relación de funciones principales de la Inspección declaradas desde la Ley General de Educación hasta la Ley Orgánica de Educación /277*
- Cuadro 10.** *Finalidades de la Inspección educativa en la LOGSE, LOPEGCE, LOCE y LOE /281*
- Cuadro 11.** *Técnicas de supervisión educativa /347*
- Cuadro 12.** *Problemas relacionados con el desarrollo profesional docente /368*
- Cuadro 13.** *Problema y preguntas planteados en el Proyecto de Tesis (apartados 3.1 y 3.2) /382*
- Cuadro 14.** *Características del estudio de casos /392*
- Cuadro 15.** *Fuentes personales del estudio empírico /417*
- Cuadro 16.** *Relación de técnicas y fuentes de información /419*
- Cuadro 17.** *Distribución de las preguntas de las entrevistas /424*
- Cuadro 18.** *Preguntas de las entrevistas en profundidad a inspectores de Educación /425*
- Cuadro 19.** *Configuración de los grupos de discusión /447*
- Cuadro 20.** *Preguntas de los grupos de discusión con directores de centros educativos /448*

- Cuadro 21.** *Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad /458*
- Cuadro 22.** *Criterios utilizados de validación de resultados y conclusiones /459*
- Cuadro 23.** *Claves asignadas a los inspectores de Educación /476*
- Cuadro 24.** *Claves asignadas a los directores de centros educativos /477*
- Cuadro 25.** *Claves asignadas a los grupos de discusión /478*
- Cuadro 26.** *Códigos asignados a las unidades hermenéuticas (inspectores) /480*
- Cuadro 27.** *Códigos insertados en la unidad hermenéutica de Atlas.ti (inspectores) /481*
- Cuadro 28.** *Distribución de los códigos por orden de frecuencia (inspectores) /486*
- Cuadro 29.** *Códigos asignados a las unidades hermenéuticas (directores) /487*
- Cuadro 30.** *Códigos insertados en la unidad hermenéutica de Atlas.ti (directores) /488*
- Cuadro 31.** *Distribución de los códigos por orden de frecuencia (directores) /490*
- Cuadro 32.** *Distribución de las categorías por orden de frecuencia /496*
- Cuadro 33.** *Categorías y su definición /497*
- Cuadro 34.** *Metacategorías y su definición /503*
- Cuadro 35.** *Distribución de las metacategorías por orden de frecuencia /504*

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** *Evolución del porcentaje de gasto de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats respecto del PIB. Islas Baleares. De 2001 a 2010 /32*
- Figura 2.** *Mapa de abandono escolar prematuro en los países de la UE /33*
- Figura 3.** *Porcentaje de abandono prematuro escolar de los países de la UE (población con edades comprendidas entre 18 y 24 años) /34*
- Figura 4.** *Porcentaje de gasto de las consejerías de Educación respecto del PIB por comunidades autónomas. Año 2010 /35*
- Figura 5.** *Gasto público por alumno por comunidades autónomas. Año 2010 /35*
- Figura 6.** *Dimensiones fundamentales en la calidad educativa /325*
- Figura 7.** *Ciclo progresivo "Metas, funciones, técnicas y perfeccionamiento" de la Inspección educativa /348*
- Figura 8.** *División autonómica de la Inspección educativa en España /353*

- Figura 9.** *Fases del proceso metodológico cualitativo según Rodríguez et al. y Ballester /396*
- Figura 10.** *Proceso metodológico del estudio empírico /399*
- Figura 11.** *Proceso y relación entre técnicas y fuentes utilizadas en el estudio empírico /403*
- Figura 12.** *Ubicación de Baleares en el planeta (a vista de satélite) /410*
- Figura 13.** *Ubicación de Baleares en España (a vista de satélite) /410*
- Figura 14.** *Las Islas Baleares (a vista de satélite) /411*
- Figura 15.** *Situación de las Islas Baleares (mapa de autonomías) /411*
- Figura 16.** *Técnicas utilizadas para la recogida de datos en el estudio empírico /418*
- Figura 17.** *Proceso de análisis y tratamiento de los datos /467*
- Figura 18.** *Método comparativo constante de análisis de datos /469*
- Figura 19.** *Niveles de análisis para la reducción de datos /471*
- Figura 20.** *Proceso de reducción de datos /472*
- Figura 21.** *Proceso de agrupación de códigos y posterior conversión en categoría /492*
- Figura 22.** *Ejemplo de agrupación de códigos y posterior conversión en categoría /493*
- Figura 23.** *Principios para la corrección de categorías /495*
- Figura 24.** *Ejemplo del proceso de análisis trifásico de avance hasta las metacategorías /500*
- Figura 25.** *Agrupación de categorías en metacategorías /501*
- Figura 26.** *Mapa de nodos de relaciones entre las metacategorías /507*
- Figura 27.** *Vinculación de los núcleos temáticos con las preguntas, el problema, los objetivos y el marco teórico de la investigación /560*

## II. ÍNDICE DE ABREVIATURAS

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AA.VV</b>  | Autores varios.   |
| <b>ADESMA</b> | Associació de Directors d'Educació Secundària de Mallorca.          |
| <b>ADIDE</b>  | Asociación de Inspectores de Educación.                             |
| <b>ADIPMA</b> | Associació de Directors d'Educació Infantil i Primària de Mallorca. |
| <b>ANIE</b>   | Asociación Nacional de Inspectores de Educación.                    |
| <b>ANPE</b>   | Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza.               |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Art.</b>     | Artículo.   |
| <b>BUP</b>      | Bachillerato Unificado Polivalente.   |
| <b>BOE</b>      | Boletín Oficial del Estado.   |
| <b>CANAE</b>    | Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes.   |
| <b>CAP</b>      | Certificado de Aptitud Pedagógica.  |
| <b>CAQDAS</b>   | Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software.   |
| <b>CCOO</b>     | Comisiones Obreras.   |
| <b>CEAPA</b>    | Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.   |
| <b>CEDA</b>     | Confederación Española de Derechas Autónomas.   |
| <b>CEE</b>      | Comunidad Económica Europea.  |
| <b>Cfr.</b>     | Confróntese.  |
| <b>CINE</b>     | Clasificación Internacional Normalizada de Educación.   |
| <b>CISAE</b>    | Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa.   |
| <b>Cit.</b>     | Citado.   |
| <b>CONCAPA</b>  | Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de Alumnos.  |
| <b>Coord.</b>   | Coordinador.  |
| <b>Coords.</b>  | Coordinadores.  |
| <b>CSIC</b>     | Consejo Superior de Investigaciones Científicas.  |
| <b>CSI-CSIF</b> | Confederación Sindical Independiente y de Funcionarios.   |
| <b>DIE</b>      | Departament d'Inspecció Educativa (Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats - Govern de les Illes Balears). |
| <b>Disp.</b>    | Disposición.  |
| <b>DNI</b>      | Documento Nacional de Identidad.  |
| <b>ECTS</b>     | European Credit Transfer System.  |
| <b>Ed.</b>      | Editor.   |
| <b>Eds.</b>     | Editores.   |
| <b>EEES</b>     | Espacio Europeo de Educación Superior.  |
| <b>EFQM</b>     | European Foundations for Quality Management.  |
| <b>EGB</b>      | Educación General Básica.   |
| <b>ESO</b>      | Educación Secundaria Obligatoria.   |
| <b>ETA</b>      | Euskadi ta Askatasuna.  |
| <b>EUROSTAT</b> | Oficina estadística de la Comisión Europea.   |
| <b>EyG</b>      | Educación y Gestión.  |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>FERE-CECA</b> | Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Católicos.   |
| <b>FESIE</b>     | Federación de Sindicatos Independientes de España.  |
| <b>FESPE</b>     | Federación Española de Sindicatos de Profesorado Estatal.   |
| <b>FETE-UGT</b>  | Federación Estatal de Trabajadores de la Enseñanza.   |
| <b>FP</b>        | Formación Profesional.  |
| <b>IAQSE</b>     | <i>Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu.</i>  |
| <b>ICE</b>       | Instituto de Ciencias de la Educación.  |
| <b>ICE-IRIE</b>  | Institut de Ciències de l'Educació- Institut de Recerca i Innovació Educativa.                                |
| <b>Íd.</b>       | Idem.   |
| <b>IEA</b>       | International Association for the Evaluation of Educational Achievement.                                      |
| <b>IES</b>       | Instituto de Educación Secundaria.  |
| <b>ILE</b>       | Institución Libre de Enseñanza.   |
| <b>INE</b>       | Instituto Nacional de Estadística.  |
| <b>ISCED</b>     | International Standard Classification of Education.   |
| <b>ISO</b>       | International Organization for Standardization.   |
| <b>JAE</b>       | Junta de Ampliación de Estudios.  |
| <b>LGE</b>       | Ley General de Educación.   |
| <b>LOCE</b>      | Ley Orgánica de Calidad de la Educación.  |
| <b>LODE</b>      | Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.   |
| <b>LOE</b>       | Ley Orgánica de Educación.  |
| <b>LOECE</b>     | Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares.                                       |
| <b>LOGSE</b>     | Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.   |
| <b>LOMCE</b>     | Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa.   |
| <b>LOPEGCE</b>   | <i>(también LOPEG)</i> Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. |
| <b>LOU</b>       | Ley Orgánica de Universidades.  |
| <b>MEC</b>       | Ministerio de Educación y Ciencia.  |
| <b>OCDE</b>      | Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.   |
| <b>OFSTED</b>    | Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.  |
| <b>ONU</b>       | Organización de las Naciones Unidas.  |
| <b>Op. cit.</b>  | Opere citato (en la obra citada).   |
| <b>OPEP</b>      | Organización de Países Exportadores de Petróleo.  |



|               |  |
|---------------|--|
| <b>p.</b>     | Página.  |
| <b>Pág.</b>   | Página.  |
| <b>PIB</b>    | Producto Interior Bruto.   |
| <b>PIRLS</b>  | Progress in Reading Literacy Study.  |
| <b>PISA</b>   | Programme for International Students Assessment.   |
| <b>pp.</b>    | Páginas.   |
| <b>PP</b>     | Partido Popular.   |
| <b>PSOE</b>   | Partido Socialista Obrero Español.   |
| <b>RAE</b>    | Real Academia Española.  |
| <b>R.O.</b>   | Real Orden.  |
| <b>SEDHE</b>  | Sociedad Española de Historia de la Educación.   |
| <b>SEEC</b>   | Sociedad Española de Educación Comparada.  |
| <b>SITE</b>   | Servicio de Inspección Técnica de Educación.   |
| <b>TDX</b>    | Tesis Doctorals en Xarxa.  |
| <b>TDR</b>    | Tesis Doctorales en Red.   |
| <b>TESEO</b>  | Base de datos de Tesis Doctorales.   |
| <b>TIMSS</b>  | Trends in Mathematics and Science Study.   |
| <b>UCSTE</b>  | Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza.  |
| <b>UE</b>     | Unión Europea.   |
| <b>UIB</b>    | Universitat de les Illes Balears.  |
| <b>UNED</b>   | Universidad Nacional de Educación a Distancia.   |
| <b>UNESCO</b> | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.  |
| <b>USIE</b>   | Unión Sindical de Inspectores de Educación ( <i>antes</i> Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, <b>USITE</b> ). |
| <b>USO</b>    | Unión Sindical Obrera.   |
| <b>V.E.</b>   | Vuestra Excelencia.  |

---

PARTE I

**PRESENTACIÓN**

---



# 1. PREFACIO

La educación me apasiona. Y consecuentemente, me preocupa en grado sumo. Valoro mucho la importancia de los derechos y las libertades que todos<sup>1</sup> tenemos en materia educativa, y soy de los que –de niño– ya soñaba con ser maestro.

Tras haber terminado los estudios de la diplomatura de Magisterio (especialidad en Lengua Extranjera: Inglés) en la Universitat de les Illes Balears (UIB) y haber ejercido la docencia y responsabilidades directivas en diferentes etapas y centros educativos –desde 2004 como funcionario docente del Cuerpo de Maestros– veía cómo esa preocupación iba aumentando, a la par que, afortunadamente, también lo hacía la pasión por mi profesión.

Ello me condujo, con gran ilusión y empeño, a licenciarme en Pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y a obtener un Máster oficial Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos, de 60 créditos ECTS, organizado conjuntamente por la Universidad de Deusto (coordinadora) y la Universitat Autònoma de Barcelona. Acabé simultáneamente la licenciatura y el máster, en el mismo año 2011, tras trece años de docencia en diversas enseñanzas y etapas como la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, la

---

<sup>1</sup> Nota preliminar sobre el uso del género: a lo largo de toda la obra, adoptamos las denominaciones genéricas *inspector*, *inspectores*, *director*, *directores*, *maestro*, *maestros*, *niño*, *niños*, etc., independientemente del género masculino o femenino. Nótese que abrazamos esta opción mediante formas masculinas simplemente como una convención práctica, evitando engorrosas formas para la lectura como *inspector/a*, *los/las inspectores/as*, *los inspectores* y *las inspectoras*, y otras que no acogemos. En adelante, pues, con la denominación *inspector* o *inspectores* nos referimos, indistintamente, también a *inspectora* e *inspectoras*, al igual que ocurre con el vocablo *director* y otros que puedan dar lugar a posibles repercusiones ideológicas sobre el género en el texto. Así nos gustaría que se entendiese.

Educación de Personas Adultas, así como numerosas aportaciones en la Formación Permanente del Profesorado y colaboraciones puntuales en la formación de estudiantes universitarios en la UIB.

Tras esas diversas colaboraciones puntuales con la universidad durante algunos años, hace un par de cursos que compagino la docencia no universitaria en mi plaza de maestro con la de profesor asociado del Área de Didáctica y Organización Escolar, en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, en la citada universidad balear.

Con la intención de culminar mis estudios académicos hasta alcanzar el grado de Doctor, para entender más y mejor sobre cuestiones educativas e investigadoras, y con la ilusión de especializarme en la Inspección educativa, mi anhelo por proseguir con mis aprendizajes e investigaciones me ha conducido –desde el curso 2011/2012– a este Programa de Doctorado EEES<sup>2</sup> "*Educació i Societat*" en la línea investigadora "*Recerca en didàctica, formació i avaluació educativa*" de la Universitat de Barcelona, con la elaboración de la presente Tesis doctoral, dirigida desde el primer día de Proyecto de Tesis por el catedrático Dr. Serafín Antúnez Marcos, y junto a él, desde el segundo curso de Doctorado, con la codirección de la Dra. Blanca Patricia Silva García.

Deseo de corazón que este interesantísimo camino que empezó hace años y que ahora prosigue mediante la presentación de esta Tesis doctoral, sirva para que se ilumine todavía más mi pasión por la

---

<sup>2</sup> Según la ordenación vigente –enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior –del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE núm. 35, del 10 de febrero de 2011), modificado por el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio (BOE núm. 167, del 13 de julio de 2013).

educación, con la esperanza de que esta luz sea de utilidad para quienes comparten diariamente conmigo este apasionante mundo de la Pedagogía.

## **2. INTRODUCCIÓN**

### **2.1. Justificación del tema objeto de estudio**

La educación es determinante en la vida de los individuos, no sólo como espacio de formación social y académica, sino también para su futuro profesional. Delors (1996:9) sostiene que "frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social". Y es que la educación, especialmente en sus etapas de enseñanza obligatoria, es a su vez un filtro para el futuro de millones de chicos.

Imbernón (2012) recuerda que "la educación impacta de lleno en dos ámbitos de vital importancia: uno es la convivencia y la tolerancia; el otro, la economía productiva, sobre la que tiene una influencia evidente", y de ahí que la educación sea un valor de extrema magnitud, pues es un bien preciado que todos tratan de promocionar ya que es susceptible de otorgar progreso y bienestar social.

A pesar de que las comparaciones con otros sistemas educativos "de reconocida calidad" resultan en ocasiones desalentadoras, opinamos que nuestro propio sistema educativo actual, con sus luces y sus sombras, no está nada mal si echamos la vista atrás, puesto que solamente hace tres escasas décadas que volvemos a tener democracia, y en esos años España ha tenido que hacer por la vía rápida lo que otros países han cimentado con más tranquilidad política y social.

No obstante, los datos derivados por informes de evaluación de alumnado, como los realizados por PISA<sup>3</sup> –aplicadas a estudiantes de 15 años– y las pruebas PIRLS<sup>4</sup> y TIMSS<sup>5</sup> –a alumnado de 9 años–, o las propias pruebas de diagnóstico<sup>6</sup> de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO, que establece la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE–, revelan matices que sugieren la necesidad de mejoras sustantivas en algunos aspectos, áreas y competencias básicas de las enseñanzas obligatorias.

Como veremos, ha sido numerosa la sucesión de leyes orgánicas educativas españolas sin que se haya conseguido un pacto social por la educación. Este hecho no contribuye a consolidar la estabilidad de nuestro sistema educativo, pese a las inversiones económicas y los pobres resultados competenciales de nuestro alumnado. Gómez Dacal (2012) defiende "la necesidad, y la oportunidad, de acometer de una vez por todas una reforma ambiciosa, estable, que responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento".

Aún así, a pesar de que nuestros niveles de equidad hayan sido un referente internacional, que nuestros maestros y profesores estén cada vez más formados –ahora con el título de Grado que sustituye a la diplomatura de Magisterio y con el nuevo Máster de Formación del

---

<sup>3</sup> Sobre los resultados de las pruebas del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, véase al respecto el documento *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*, disponible en la web del Ministerio de Educación, en el siguiente enlace: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/09/informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2011.pdf?documentId=0901e72b80ebfbb1> [visitado: 29-04-2012].

<sup>4</sup> *Progress in Reading Literacy Study (PIRLS)*, prueba de lectura implementada por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* y aplicada en 48 países.

<sup>5</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, prueba de Matemáticas y Ciencias, también de la IEA y aplicada a 63 países.

<sup>6</sup> Véanse los artículos 21, 29 y 144 de la LOE.

Profesorado de Secundaria que ha sustituido al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), respectivamente–, que se inviertan grandes cantidades de dinero en la educación, como podemos apreciar en las Figuras 1, 4 y 5 (IAQSE: 2013) y que nuestros alumnos de la sociedad del conocimiento tengan ante sí nuevos retos curriculares y sociales de amplio calado, nos tememos que algo mal estamos haciendo en la educación, y por ende, en nuestra sociedad, para que tantos jóvenes tengan que sobrellevar –de por vida, en muchos casos– las consecuencias de un abandono prematuro<sup>7</sup> de la educación escolar obligatoria.

---

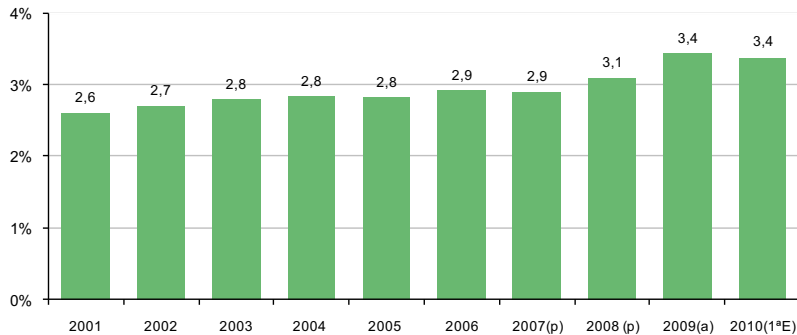
<sup>7</sup> El informe de Eurostat revela que España duplica la tasa de abandono escolar de la Unión Europea. Véase la noticia publicada en el diario *ABC*, que indica que "España fue en 2010 el tercer país de la Unión Europea (UE) con mayor **tasa de abandono escolar temprano** entre sus jóvenes de entre 18 y 24 años. Según la oficina de estadística Eurostat, **el 28%** de los españoles comprendidos entre dicha franja de edad **no prosiguieron sus estudios tras haber cursado la enseñanza básica obligatoria (o ESO)**. Esto significa que la tasa de nuestro país duplica la de la UE, que es de un 14%." (Negritas en el original). Véase <http://www.abc.es/20120514/sociedad/abci-estudio-eurostat-fracaso-escolar-201205111726.html> [consulta: 14-05-2012].

Asimismo, véase el estudio de la Comisión Europea 2011 titulado "Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones" (disponible en [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf)). En dicho estudio se aborda la problemática del abandono prematuro de la educación obligatoria a la par que se sugieren políticas educativas para paliarlo, en el marco de los objetivos planteados para el año 2020, pues se indica que "En 2009 más de seis millones de jóvenes, el 14,4 % de quienes tenían entre 18 y 24 años, abandonaron la educación y la formación habiendo concluido solamente el primer ciclo de enseñanza secundaria o un nivel inferior. Y lo que es aún más preocupante: el 17,4 % de ellos habían concluido solo la enseñanza primaria. El abandono escolar prematuro representa una pérdida de oportunidades para los jóvenes y un desperdicio de potencial social y económico para la Unión Europea en su conjunto." (pág. 3).



**Figura 1.**

*Evolución del porcentaje de gasto de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats respecto del PIB. Islas Baleares. De 2001 a 2010*



(p): datos provisionales; (a): avance; (1ªE): primera estimación.

*Fuente:* IAQSE

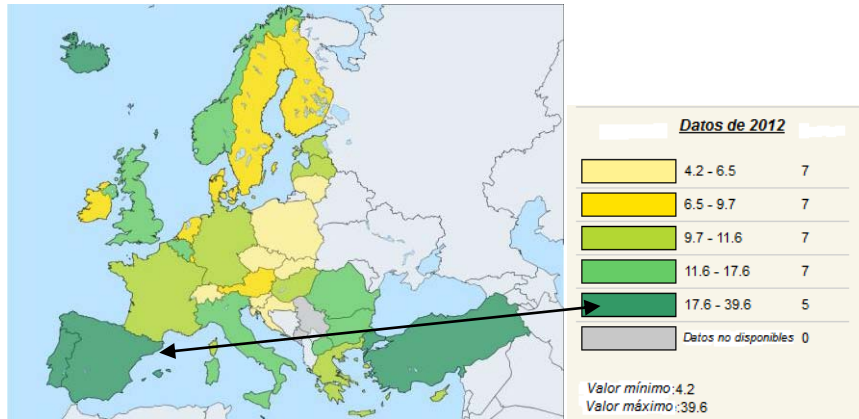
De este modo, y a pesar del debate existente sobre si la inversión económica es suficiente o deja mucho que desear, tenemos un sistema educativo que, desde nuestro punto de vista, no siempre cumple adecuadamente con su cometido y que en demasía es el que abandona al estudiante en lugar de lo contrario.

Demasiado capital humano desperdiciado todos los años, con índices que sin duda deberían mejorar. De hecho, Imbernón (*op. cit.*), en su preocupación por las consecuencias que acarrea la incoherencia de los recortes presupuestarios en materia educativa, advierte que «un treinta por ciento de fracaso escolar condena a muchos a la marginación».

En el mapa que presentamos en la siguiente figura podemos apreciar los datos de abandono prematuro en la UE:

**Figura 2.**

*Mapa de abandono escolar prematuro en los países de la UE*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Eurostat (2012)<sup>8</sup>

Según el informe de Eurostat referido al año 2012, y publicado en el verano de 2013<sup>9</sup>, en España la cifra de abandono prematuro de varones es del 28,8 por ciento, y algo menor para las mujeres, con un porcentaje del 20,8 por ciento. De este modo, si hacemos la media entre los datos de ambos géneros, resulta un valor del 24,6 por ciento. Esta es la cifra que refleja la siguiente figura, en la que podemos apreciar los porcentajes de abandono escolar prematuro por países:

---

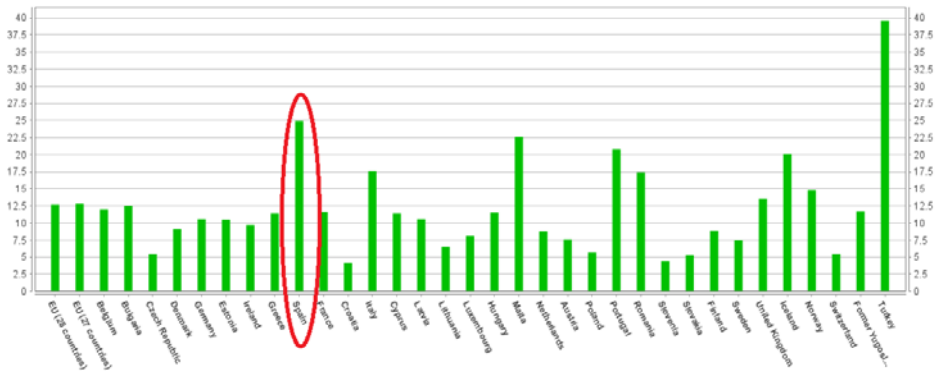
<sup>8</sup>Véase:

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=0&pcode=t2020\\_40&language=en&toolbox=data](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=0&pcode=t2020_40&language=en&toolbox=data)

<sup>9</sup> Véase un compendio en [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-GL-13-002/EN/KS-GL-13-002-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-GL-13-002/EN/KS-GL-13-002-EN.PDF)

**Figura 3.**

*Porcentaje de abandono prematuro escolar de los países de la UE (población con edades comprendidas entre 18 y 24 años)*



*Fuente:* A partir de Eurostat (2012)

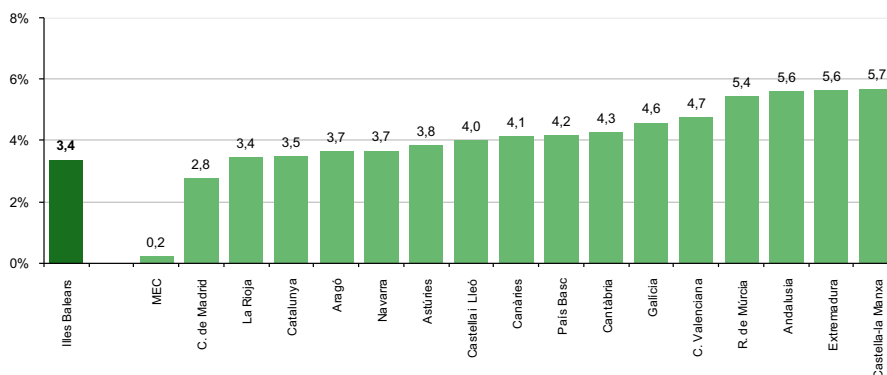
Como se puede observar, España ocupa el segundo lugar en el ranking de abandono escolar prematuro de todos los países de la UE, sólo detrás de Turquía, muy lejos de países como Francia, Alemania o Reino Unido, y doblando la media de la UE.

A pesar del penoso lugar que ocupamos en Europa en abandono escolar, la inversión en educación no es poca y los resultados en materia de competencias básicas del alumnado tampoco salen bien parados, según los datos aportados por informes de evaluación internacional de alumnos en edad de escolarización obligatoria, tales como los citados TIMSS, PIRLS y PISA.

Sin embargo, si analizamos el porcentaje de gasto educativo por comunidades autónomas españolas –datos disponibles en la siguiente figura– podemos apreciar no sólo las notables diferencias de inversión realizada por las distintas comunidades autónomas españolas, sino también que las Islas Baleares quedan aún a mucha distancia de otras comunidades, que prácticamente doblan la inversión en educación:

**Figura 4.**

*Porcentaje de gasto de las consejerías de Educación respecto del PIB por comunidades autónomas. Año 2010*

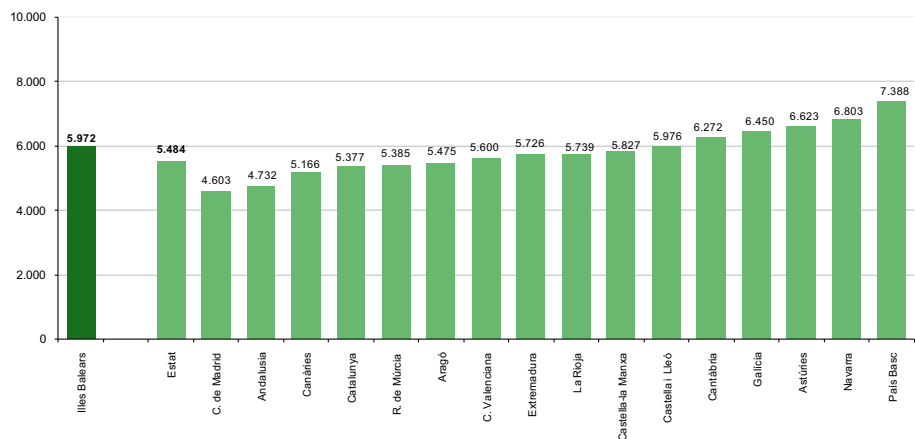


Fuente: IAQSE

Este tipo de inversión se traduce, como refleja la siguiente figura, en miles de euros por alumno. Obsérvese la diferencia sustantiva existente entre comunidades autónomas:

**Figura 5.**

*Gasto público por alumno por comunidades autónomas. Año 2010*



Fuente: IAQSE

El propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012b: 36), admite que el gasto de "España en 2009 está por debajo de la media de la UE en gasto público en educación como porcentaje del PIB" a la par

que paradójicamente sostiene que "los recursos humanos y materiales que un país destina a la educación de sus ciudadanos, son un indicativo de la importancia que el país otorga a la educación" (*ibídem*).

Y ante la evidente y necesaria mejora que se requiere (no sólo en la revisión de la necesaria inversión económica y su uso eficiente, en la organización y gestión de los centros, en los procesos y resultados del alumnado, del profesorado y sus conocimientos y métodos didácticos), sigue sin resolverse el preocupante desinterés de muchos jóvenes por la educación, que les arroja a engordar los dolorosos índices de abandono escolar prematuro, con la consiguiente problemática social y laboral que ello les genera, al verse sin la formación deseada.

La lacra del desempleo, con valores nacionales escalofriantes, arroja datos<sup>10</sup> que cifran en aproximadamente el 50 por ciento (uno de cada dos, que visto así suele reflejar mejor el alcance del drama) de nuestros jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 25 años no tienen trabajo ni la formación académica fundamental para conseguir mejorar su situación.

Asimismo, el segundo de los tres principios fundamentales<sup>11</sup> de la LOE (*Preámbulo*: §17), subraya la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa vengan a colaborar para proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos, y advierte que "la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino

---

<sup>10</sup>Véase:

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/discursos/2012/01/20120131-comparecencia-edu-dep-congreso.pdf?documentId=0901e72b8122bb8d> [visitado: 18-03-2012].

<sup>11</sup> El primero es la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo; y el tercero consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo".

Nuestra sociedad, responsable de la educación de sus hijos, confía a la enseñanza básica demasiadas competencias que ésta no siempre sabe o puede satisfacer. Según se ha apuntado, la propia LOE remite a todos los componentes de la sociedad esa responsabilidad. Pero, también advierte (LOE, *Preámbulo*: §30) que "la actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea".

Justamente, analizando la citada situación educativa y social, nos ha interesado desde hace algunos años el rol de quien tradicionalmente ha sido y debería ser defensora y garante del derecho a la educación: la Inspección educativa y sus inspectores<sup>12</sup>, la mayoría de ellos con experiencia en dirección de centros, y excelentes conocedores de la realidad educativa de escuelas, colegios, institutos y demás centros en los que se desarrolla la acción educativa. Y es que esta doble condición les otorga una responsabilidad muy destacada en el buen funcionamiento de nuestra educación.

---

<sup>12</sup> Inspectores que además han sido docentes previamente durante años. La LOE indica, en el apartado 4 de su Disposición adicional duodécima, que los aspirantes al Cuerpo de Inspectores de Educación deberán contar con una antigüedad mínima de seis años en alguno de los cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración.

Así, pues, el objeto de este estudio surge a partir de un profundo interés por la praxis y funciones de la Inspección educativa y por encontrar pertinentes respuestas a los interrogantes y problemas que presentamos más adelante.

## **2.2. Motivaciones para indagar sobre la Inspección educativa**

Dada la importancia que para nosotros tiene el sistema educativo y la huella que en él imprime la Inspección educativa, aparecen unas razones que nos animan a indagar sobre la función inspectora. El estudio se justifica por las siguientes consideraciones:

**a) Interés y relevancia académica.** En el transcurso de nuestra historia educativa, muchos son los autores que han dedicado reseñables obras dedicadas a la inspección, pero habitualmente en forma de artículo en revistas especializadas, libros monográficos y manuales. Las investigaciones en forma de Tesis doctoral no abundan en nuestra bibliografía, y la mayoría de ellas son sobresalientes estudios que elaboraron hace ya bastantes años algunos de los más destacados inspectores y profesores españoles<sup>13</sup>. Muchas de ellas,

---

<sup>13</sup> Como la Tesis de **Pedro Rosselló Blanch**, titulada *Les précurseurs du Bureau International d'Education*, dirigida por Édouard Claparède y Pierre Bovet, presentada Suiza en 1934 y publicada en 1943; la tesis doctoral del primer doctor en Pedagogía titulado en España, **Víctor García Hoz**, denominada *El concepto de lucha en la ascética española y la educación de la juventud*, dirigida por Juan Zaragüeta y defendida en 1940; la de **Herminio Almedros** (en exilio en Cuba) presentada en la Universidad de Oriente en 1952 y titulada *La Inspección escolar. Exposición crítica de su proceso en Cuba y sugerencias para una readaptación posible*; la de **Santiago Temprado Ordíaz**, dirigida por José Carreras Artau en la Universidad Central de Barcelona en 1961, con el título *El inspector de las escuelas*, que es la continuación ampliada de su tesina de licenciatura de 1958, *El inspector lasaliano*. Cabe destacar que se hemos observado que Soler Fierrez (2001:94) cita como Tesis doctoral de Temprado Ordíaz *El inspector lasaliano*, cuando ésta fue, como se ha indicado, su tesina de licenciatura que dio pie a la posterior Tesis doctoral, de 1961, anteriormente citada); la Tesis doctoral de **Eutiquio Jesús Guijarro Sanz** llamada *La visita de inspección como entrevista de orientación*, dirigida por Víctor García Hoz y defendida en 1978 en la Universidad Complutense de Madrid; la del entonces inspector y luego catedrático de la Universidad de Salamanca **José Luis Rodríguez Diéguez**, titulada *La función de control en la educación* y dirigida por el citado pedagogo Víctor García Hoz; la de **Luis Tort**, titulada *Prospección de la inspección d'ensenyança a Catalunya*, defendida en la Universidad de Barcelona

además, están inéditas por su volumen o por su escaso interés editorial o comercial. Consideramos, pues, que faltan estudios académicos sobre el objeto de esta investigación, y entendemos preciso tratar el tema de nuestro estudio mediante una Tesis doctoral actual (bien entrada ya la segunda década del siglo XXI), con el aval del rigor con que suelen hacerse las Tesis y por la importancia que éstas tienen como fuentes documentales académicas y de conocimiento para inspectores y estudiosos interesados en la materia, con el afán de que esta investigación pueda contribuir a ampliar y mejorar el conocimiento disponible hasta la fecha.

**b) Interés profesional.** Una de las destacadas misiones de todo profesor es la investigación. La propia LOE así lo reconoce en su artículo 91, al reconocer como función del profesorado "la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente". Además, el artículo 102 de la vigente ley orgánica de educación establece que "la formación permanente es un derecho y una

---

en 1981; la de **Alfredo Jiménez Eguizábal**, titulada *La Inspección de primera enseñanza en la Segunda República Española (1931-1936)* dirigida por Agustín Escolano en la Universidad de Salamanca en 1983; la de **María Isabel Castillo** titulada *La inspección escolar, factor de integración educativa*, dirigida por Arturo de la Orden y defendida en 1989 en la Universidad Complutense de Madrid; la de **Eduardo Soler Fierrez**, denominada *La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones*, dirigida por Víctor García Hoz en la Universidad Complutense de Madrid, en 1994; la de **Domingo Muñoz Marín** sobre *La Inspección de Enseñanza Primaria en el franquismo (1936-1975)*, dirigida por Antonio Viñao Frago en 1994 en la Universidad de Murcia; la de **José Antonio Sánchez-Mingallón Márquez**, que en 1994 leyó en la UNED *El sistema de inspección de la Formación Profesional en la Ley General de Educación de 1970*; la de **Camilo Isaac Ocampo Gómez** defendida en 1994 en la Universidad de Santiago de Compostela bajo el título *La función inspectora en el sistema educativo (enseñanza primaria EGB). Estudio de la provincia de Ourense (1967-1987)*; la de **Manuel Martínez Arroyo**, dirigida por Miguel Pérez y José Antonio Torres, defendida en la Universidad de Jaén en 1995 bajo el título de *La Inspección educativa en España desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad: coordinadas legislativas y modelos de actuación supervisora*; la de **José Joaquín Martí Ferrándiz**, titulada *La inspección educativa en la política escolar de la España contemporánea*, dirigida por Alejandro Mayordomo y defendida en la Universidad de València en 1997; la del inspector **Elías Ramírez Aisa**, que presentó su tesis en la UNED en 1998, bajo la dirección de Manuel de Puelles, titulada *Génesis y configuración de la Inspección de educación en la España liberal, 1808-1874*. Más recientemente, en 2008, la profesora universitaria **Blanca Patricia Silva García** leyó su tesis *La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos*, en la Universitat de Barcelona, dirigida por Serafín Antúnez. El inspector **Faustino Salgado López** presentó en la Universidad de Santiago de Compostela, en 2009, su tesis doctoral titulada *Función da Inspección: Aspectos Curriculares e de Desenvolvemento Profesional na Comunidade Autónoma de Galizia*, dirigida por Antonio Rial Sánchez.



obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros", así como el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida (artículo 5 de la LOE). Se concibe, entonces, la formación como un proceso permanente, y la investigación resulta imprescindible para la mejora: tanto a nivel profesional propio como docente, como del propio interés profesional de los inspectores, que tendrán en esta investigación otro estudio que complemente la ciencia que aportaron, entre otras obras, aquellas Tesis doctorales ya existentes.

La presente investigación es, además de un acto de contribución al propio desarrollo profesional, una coyuntura para que pueda contribuir a la mejora de la misma Inspección educativa, pues consideramos que el estudio de la profesión de los inspectores puede resultar de gran interés, al ser ellos agentes posibilitadores del cambio y la innovación en las enseñanzas. Así, la mejora del desempeño eficaz y eficiente del ejercicio profesional de los inspectores puede ser determinante en la mejora de la organización de los centros y en la praxis docente, encaminado todo hacia un mejor aprendizaje del alumnado.

**c) Utilidad social.** Ante el debate sobre la función que debe tener la escuela y la enseñanza obligatoria, se presenta otro debate no de menor calado para entender el verdadero sentido de la escolarización: la función de la Inspección educativa, un componente determinante en la vida de las escuelas, colegios, institutos y demás establecimientos docentes, que puede resultar crucial para que la educación sea de mejor nivel. Son muchas las voces autorizadas<sup>14</sup> que

---

<sup>14</sup> Son interesantes, entre otras, las aportaciones de numerosos inspectores y profesores de universidad, como las recogidas en:

reclaman nuevos retos profesionales para la Inspección educativa, así como exigen una decidida clarificación de sus cometidos. Si hay una mejor inspección, habrá mejores centros y por tanto mejor aprendizaje. Este estudio pretende arrojar algo de luz ante tantas cuestiones.

**d) Coherencia con mi desarrollo personal y profesional.** La realización este estudio sobre la práctica inspectora me resulta especialmente motivador, puesto que mi progresión profesional me ha permitido vivir la enseñanza desde diferentes y ricos prismas, hecho que alimenta todavía más el conocimiento de mi profesión y ha propiciado el florecimiento de actitudes investigadoras sobre la organización escolar, especialmente sobre la Dirección de centros docentes y la Inspección educativa. Todo ello ha ido *in crescendo* a medida que enriquecía mi formación y mis metas profesionales, hasta el punto en que se ha encendido en mí –desde hace algunos años– una gran ilusión por poder conocer y entender más detalladamente qué hace la Inspección educativa. Mi interés por esta institución va encaminado, además, a la esperanza de poder dedicarme profesionalmente a ella. Esta investigación pretende ser un paso fundamental, complementario con otros, para acercarme a su mayor conocimiento.

---

a) las *Actas del Congreso Nacional de Inspección Educativa* celebrado en Valladolid, los días 28, 29 y 30 de octubre de 1999 (*Actas*, AA.VV: 2000) en su totalidad, pero especialmente las conferencias y ponencias "La Inspección en su siglo y medio de historia", de Elías Ramírez Aísa (pág. 37); "Sobre el futuro de la Inspección Educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI", de Teófilo González Vila (pág. 83); "La función asesora del inspector de educación", de Luis Batanaz (pág. 265); "Estado e Inspección educativa en el siglo XXI", de Silvino Lantero Valilla (pág. 333) y "La Inspección del futuro: hacia el defensor de la educación", de Martí Teixidó Planas (pág. 339);

b) los argumentos que defiende la Asociación de Inspectores de España (ADIDE) al respecto, y que recogen en el apartado "Nuestro modelo de inspección", que está disponible en su web oficial: [http://www.adide.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17&Itemid=34](http://www.adide.org/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=34) [consultado: 07-04-2012];

c) los documentos reunidos por la Asociación Nacional de Inspectores de Educación (ANIE) en el tema "Inspección de Educación" del apartado "Temas educativos" de su web oficial, disponible en [http://www.anie-anies.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=104&Itemid=107](http://www.anie-anies.es/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=107) [consultado:08-04-2012].

**e) Valor de oportunidad del estudio.** Consideramos que existe utilidad, actualidad y alcance del tema ante nuevas leyes, nuevos marcos normativos que están llamados a aparecer. Esta investigación creemos que es oportuna puesto que la inspección educativa es un tema candente en la actualidad, puesto que –como veremos tanto en el fundamento teórico como en el estudio empírico– se reconoce una crisis en su seno y se reclama una Inspección educativa más influyente en la calidad educativa. Tenemos la certeza de que nuestro estudio podrá contribuir, mediante su riguroso análisis, a propuestas de consolidación de los aspectos más destacables, así como a la mejora de aquéllos susceptibles de serlo, con el fin de que tales propuestas puedan llegar a convertirse en cambios normativos estatales ante nuevas y exigentes demandas de calidad educativa y rendimiento de cuentas.

La Inspección educativa, institución que tradicionalmente ha gozado de una larga, fructífera e incidente repercusión en la mejora de la enseñanza y que antaño vivió épocas de gran prestigio profesional, actualmente adolece de una cierta crisis de identidad, pues en nuestra compleja sociedad del siglo XXI –inmersa en una profunda crisis social, cultural, económica y moral–, la práctica profesional de los inspectores de Educación, en el ejercicio de sus funciones y atribuciones, es cuestionada como institución necesaria y capaz de garantizar la mejora y la calidad educativa, con críticas tanto desde los centros de enseñanza y su comunidad educativa, como desde la misma institución inspectora. Haciendo un paralelismo con la aportación de Teixidó (2011) sobre el futuro de la dirección escolar, podemos apreciar que la Inspección se halla en una encrucijada de caminos, pero en este caso creemos que es la Administración educativa la que tiene que decidir qué camino tomar, y sopesar la mejor manera de desatar el nudo gordiano con el que está sujeta la Inspección educativa. Teixidó (*op. cit.*) nos acerca al "paralelismo entre el episodio protagonizado por Alejandro

Magno hace veintitrés siglos y el que van a vivir los legisladores en un futuro inmediato. Ante la dificultad de desembrollar el nudo, se opta por cortar la cuerda. El problema es que una vez cortada, no puede volver a unirse".

### **2.3. Identificación del problema que se pretende analizar**

Hay muchos factores determinantes en la vida de las escuelas, colegios, institutos y demás establecimientos educativos, que pueden resultar cruciales para que la educación sea mejor. Entre otros, como sabemos, el entorno familiar del alumnado, las amistades, los métodos didácticos y la implicación del profesorado, las actitudes y aptitudes del educando, el currículo del centro educativo, el liderazgo pedagógico de la dirección del centro, etc., y sin duda, los inspectores de Educación. Unos profesionales que deberían responder a las demandas que le plantea la sociedad, a unos requerimientos fundamentales que dan pie a que nos podamos plantear los siguientes interrogantes:

- ¿Qué hacen los inspectores de Educación?
- ¿Para qué sirven?
- ¿Cuál o cuáles son sus funciones?
- ¿Están realmente formados los inspectores para ejercer su profesión?
- ¿Cómo se explica que haya inspectores sin ninguna formación inicial pedagógica de Grado (maestros, pedagogos, etc.)?
- ¿De qué modo acceden los profesores a la Inspección? ¿Es el modo actual el más acertado?
- ¿Realmente dedican el tiempo y los recursos para priorizar sus funciones en sus quehaceres diarios?
- ¿Facilita la Administración, con sus planes y normativas legales, la eficacia y la eficiencia de la función inspectora?

- ¿Qué y cómo trasciende la acción inspectora en la vida de los centros docentes?
- ¿Qué valor le otorga el profesorado y la dirección de los centros a las finalidades, funciones y tareas de los inspectores?
- Al tener la consideración de autoridad<sup>15</sup> pública, ¿de qué modo se refleja la autoridad de los inspectores en los centros docentes? ¿Van de la mano, en los inspectores, los conceptos *auctoritas* y *potestas*?
- ¿Están realmente cargados de multitud de tareas poco posibilitadoras del verdadero cometido que tienen a nivel pedagógico?
- ¿Hasta qué punto son determinantes los inspectores en la consecución de la calidad en la educación?
- ¿Debe mejorar la acción inspectora? ¿Cómo?

Cierto es que en no pocas ocasiones el propio profesorado ve al inspector de Educación como a alguien que se entromete en su trabajo, como un controlador de su acción profesional y como un "peligro" que puede cuestionar métodos e incluso llegar a tramitar expedientes sancionadores, más que como un asesor experto en educación que acude como elemento de ayuda y un evaluador que ofrecerá valoraciones de mejora para el conjunto del entorno escolar.

Está claro que el control es necesario para el buen funcionamiento de las organizaciones, pero el control es difícil de aceptar. No en vano, si bien todas ellas son valoraciones propias de los roles que tienen asignados los inspectores, coincidimos con San Fabián

---

<sup>15</sup> La LOE establece que "para cumplir con las funciones de la inspección educativa, los inspectores tendrán las siguientes atribuciones: recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública" (artículo 153, *Atribuciones de los inspectores*, apartado c).

(2011:41) cuando resalta el hecho de que la propia Inspección se haya reducido a funciones de control y regulación normativa:

"Los docentes mantienen dos posiciones extremas ante lo organizativo. Por un lado, existe la de quienes se encuentran pegados a las prescripciones institucionales, lo que puede llevarles a difuminar los propósitos finales de su función e incluso impedirles ver que detrás de las prescripciones hay personas de carne y hueso. En el otro extremo, se encuentran aquellos docentes que muestran un desinterés permanente hacia las solicitudes más o menos explícitas que llegan de la institución.

Ambas posiciones son manifestaciones de un proceso de alienación o enajenación del docente respecto a lo organizativo como ámbito de intervención, con frecuencia confinado al aula. Este extrañamiento del docente respecto a lo organizativo tiene mucho que ver con la formación inicial del profesorado y con la perspectiva legislativo-gerencialista dominante en la organización de los centros educativos, la cual ha dejado sus secuelas en la configuración de la profesionalización docente en distintos aspectos:

- La identificación de la normatividad con lo legislado.
- La reducción de la inspección a la regulación y el control.
- La derivación de la organización a su gestión.
- La reificación de lo organizativo, de forma que cualquier cambio al respecto pasa por un cambio en la legislación".

La importancia de la educación es crucial en la vida y el devenir de los individuos, no sólo como elemento fundamental para la formación de ciudadanos de una misma comunidad, sino en convergencia común con otras culturas y civilizaciones. Así, el hecho de velar por el buen servicio de esa educación, cometido de la Inspección, será igualmente sustantivo.

De este modo, pretendemos estudiar e investigar sobre la citada Inspección educativa entendida como institución al servicio de la Administración que vela por la educación, y en definitiva, por la mejora de la calidad del sistema educativo.

Consecuentemente, nos proponemos analizar las funciones y quehaceres de los inspectores de Educación –entendidos como agentes posibilitadores de prosperidad en los centros docentes– y llegar a conclusiones de mejora que sean susceptibles de propiciar de un cambio normativo, para la optimización de este fundamental servicio

público, que concebimos nuclear para el próspero desarrollo de la enseñanza de nuestros niños y jóvenes.

#### **2.4. Estructura de la Tesis doctoral**

Esta investigación se estructura en cuatro partes. Anterior al inicio propio de la primera parte, incluimos un apartado denominado "Agradecimientos", seguido del "Índice", el "Índice de cuadros y figuras" y un "Índice de abreviaturas" utilizadas en el transcurso de todo el documento.

➤ **Primera parte:** Incluye el "Prefacio", la "Introducción" y los propósitos u "Objetivos" del estudio.

En el "Prefacio" presentamos un breve recorrido profesional del autor y alguna idea y motivos que nos han conducido a la elaboración de la presente Tesis doctoral.

En segundo lugar, exponemos la "Introducción", en la que tratamos fundamentalmente cuatro aspectos nucleares:

a) la *justificación* de la elección del tema objeto de estudio;

b) las *motivaciones* que nos han conducido a indagar sobre la Inspección educativa, entre las que destacamos cinco motivos claramente determinados: el interés y la relevancia académica, el interés profesional, la utilidad social, la coherencia con la propia trayectoria personal y profesional de este investigador, y el valor de oportunidad;

c) la *identificación del problema que pretendemos analizar*, y sobre el que –tras su reflexión– lanzamos diversos interrogantes sobre

la Inspección educativa, que van a ser la base a la hora de determinar los objetivos que esta investigación pretende cubrir.

d) *la estructura de la Tesis doctoral*, que va encaminado a enumerar y describir el contenido de esta obra, con el fin anticipar de modo sucinto, qué y cómo se trata la temática de la presente investigación.

En último lugar, exponemos el propósito de la investigación. Comunicamos los "Objetivos" que queremos conseguir, y que permiten la articulación de las acciones encaminadas a su consecución.

➤ **Segunda parte:** Incluye el "Fundamento Teórico", en el que presentamos una síntesis del conocimiento disponible en relación con el tema, desplegada en tres bloques:

1. La construcción de la educación como derecho fundamental de los ciudadanos.
2. La Inspección educativa.
3. La práctica profesional relativa a la función inspectora.

Y todo ello lo tratamos desde dos vertientes:

1ª. Analizando cómo se construyó el derecho a la educación en nuestro país, a modo de recorrido histórico del sistema educativo español, pues este proceso –desde su génesis– muestra el campo de actuación y los escenarios en los que se han movido los inspectores de Educación.

2ª. Indagando cómo se forjó la Inspección educativa en España, también partiendo desde un punto de vista histórico, para aclarar la importancia que sus inspectores han tenido durante tiempo como esenciales agentes de renovación pedagógica. En este apartado



profundizamos en los dos *descriptores* explícitos (y dos implícitos en uno de ellos), que caracterizan la investigación. Como descriptores explícitos, abordamos los siguientes:

a) *Inspección y supervisión escolar.*

b) *Práctica profesional relativa a la función inspectora.*

Como descriptores implícitos de la práctica profesional de los inspectores de Educación, identificamos y analizamos los dos siguientes que forman parte del marco teórico del estudio:

b.1) *Autoridad.*

b.2) *Desarrollo profesional* (y dentro de él, la formación específica para el desempeño de la función).

Como podremos apreciar, hemos presentado un marco teórico suficientemente amplio. Antes de empezarlo, nos han asaltado algunos interrogantes, algunas dudas: ¿Necesitamos un marco teórico para realizar una investigación solvente? ¿Qué se supone que debemos incluir en él? ¿Qué importancia tiene la teoría en una investigación?

La respuesta a estas preguntas la encontramos, valga la redundancia, en la teoría que nos ofrecen autores de referencia en metodología de la investigación. Hernández, Fernández y Baptista (1991:41) nos despejan la cuestión:

"La teoría es útil porque describe, explica y predice el fenómeno o hecho al que se refiere, además de que organiza el conocimiento al respecto y orienta la investigación que se lleve a cabo sobre el fenómeno."

De este modo, en la primera vertiente, iniciamos el marco teórico tratando la idea de la construcción de la educación como derecho fundamental de los ciudadanos, partiendo de la influencia de la Revolución Francesa y los fundamentos que nos han ofrecido autores

tan destacados de la Pedagogía como Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, La Chalotais, Condorcet, etc., al haber contribuido a poner los pilares de lo que hoy es la educación pública. Hombres que con su luz supieron dotar de ideas no aceptadas por muchos, y que dichosamente pudieron ser plasmadas y extrapoladas en sistemas educativos –no sin contrariedades vigentes hoy en día– más allá de las tierras y fronteras en las que desarrollaron su vida y obras.

Abordamos el apartado sobre el influjo ilustrado en nuestro país a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, con la imprescindible acción de hombres como Pascual Vallejo, el Conde de Cabarrús y Jovellanos, que fueron fundamentales en la apuesta decidida por la educación pública, que fue cristalizando tras la Constitución de 1812 con diversos y ambiciosos planes educativos como el *Informe Quintana*, de 1813, que sentó las bases de un nuevo sistema educativo bajo los principios de igualdad, universalidad, uniformidad, publicidad y libertad. Tratamos, también, la primera ley de instrucción pública de 1821 y la *ley Moyano* de 1857, los ambiciosos planes de la ILE (1876-1936) y de la II República (1931-1936); en ésta última, con especial mención a los proyectos que elaboraron Lorenzo Luzuriaga y Fernando de los Ríos.

Afrontamos aspectos esenciales de la educación tras la Guerra Civil española (1936-1939) durante el franquismo (1936-1975), con referencias a variadas normativas, y especial mención a su última ley educativa, de 1970, obra del ministro Villar Palasí, "antesala educativa" del final de la dictadura de Franco al paso a la democracia en España.

Indagamos sobre un acontecimiento concluyente, tras el fallecimiento de Francisco Franco en 1975: la aprobación de la Constitución española en 1978 y lo contenido en su artículo 27, dedicado a la educación.

A partir de entonces, ya durante la democracia, el devenir de diversos gobiernos que han dejado su huella en las respectivas leyes orgánicas que se han ido sucediendo de modo vertiginoso en las tres décadas y media de democracia legalizada: la LOECE, de 1980, como claro marco que quiso regular con rango de ley un estatuto de los centros educativos, y que tuvo –como analizaremos– un desafortunado sino. *Ipsa facto* revisamos la LODE, promulgada en 1985, y de gran relevancia al regular una ley orgánica el derecho a la educación.

La Ley General de Educación fue derogada tras veinte años de vigencia con la reforma debatida a finales de los años ochenta del siglo pasado, que culminó con la LOGSE de 1990. Destacamos otras importantes leyes, como la LOPEGCE, de 1995. Doce años después de la promulgación de la LOGSE, apareció la LOCE, de 2002, como propuesta del Partido Popular para aniquilar la LOGSE, pero careció de recorrido –también, con destino similar al que tuvo la LOECE, no pudo ser desarrollada– y fue derogada *ipso facto* tras la entrada socialista en el Gobierno en 2004, con su LOE de 2006, vigente en la actualidad y susceptible de ser modificada parcialmente, mediante la denominada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>16</sup>.

Ya encaminados a la segunda vertiente, tratamos inicialmente el descriptor "inspección y supervisión escolar" (apartado 2.1) y a

---

<sup>16</sup> Información disponible en la web del Ministerio de Educación y Cultura, en diferentes enlaces: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/discursos/2012/01/20120131-comparecencia-edu-dep-congreso.pdf?documentId=0901e72b8122bb8d>> <<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2012/01/conferencia-sectorial.html>> <<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2012/02/20120210-consejo-ministros-europa.html>> <<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2012/03/20120307-futuro-fp-bachillerato.html>> <<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2012/04/20120420-consejo-ministros.html>> [consultados: 24-04-2012]. Véase, por su parte, el anteproyecto de la LOMCE, elevado al Consejo de Ministros el 21/09/2012, disponible también en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <<http://www.educacion.gob.es/horizontales/dms/ministerio/horizontales/ministerio/campanas/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>> [consultado: 02-10-2012].

continuación el otro descriptor fundamental de esta obra, "práctica profesional relativa a la función inspectora" (apartado 2.2).

El primero de ellos lo iniciamos con un capítulo dedicado al proceso histórico de la Inspección desde su génesis hasta la actualidad. Y lo hacemos analizando los términos "inspección" y "supervisión" escolar desde una perspectiva etimológica y epistemológica. Contemplamos, a su vez, los antecedentes remotos de la Inspección mediante el análisis de disposiciones anteriores a la creación de la Inspección profesionalizada en los tiempos que preceden a 1849: sobre todo las Cédulas de 1370 de Enrique II de Trastámara y de 1573 de Felipe II, la influencia de la Congregación de San Casiano, de mediados del siglo XVII y sus reiteradas evoluciones que la transformó en el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras en 1780, llegando a ser suprimido por el rey Carlos IV a finales del siglo XVIII y posteriormente denominado Academia de Primera Educación, que derivó en la conocida y centralizadora Junta de Exámenes.

Repasamos hechos destacados del siglo XIX y en esta revisión histórica de la construcción de la Inspección educativa como institución vinculada a la Administración, no faltan referencias al Plan Calomarde de 1825, a la Década Ominosa (1823-1833) y a dos grandes artífices de la Inspección, como fueron Pablo Montesino y Antonio Gil de Zárate, así como detalles fundamentales de diversas normas legales que marcaron el transcurso de la Inspección educativa hasta culminar con su "nacimiento oficial": el Real Decreto de 30 de marzo de 1849, siendo reina Isabel II, y obra *de facto* del ministro Bravo Murillo, inspirado por Gil de Zárate.

A partir de entonces, diversas normas y hechos como los índices de analfabetismo o la vestimenta de los inspectores de la época son

analizados, hasta llegar a la *Ley Moyano*, que apareció sólo ocho años después del Real Decreto que creaba la Inspección profesional en 1849. Tras ello, revisamos diversos acontecimientos fundamentales de la segunda mitad del siglo XIX, como la Institución Libre de Enseñanza y su influjo en la formación de inspectores de Educación, que tuvo su culminación más destacada, a nuestro entender, en la creación de la Escuela Superior de Estudios del Magisterio, creada en Madrid en 1909, para la formación de inspectores y profesores de Escuelas Normales.

Entrados, pues, en el siglo XX, examinamos diversas normas legales que organizan el funcionamiento de la Inspección educativa en los primeros años del siglo, sobre todo el Proyecto de Ley de Instrucción Primaria de 1905 y los Reales Decretos de 11 de enero y de 18 de noviembre de 1907; éste último, por su importante valor al regular técnicamente la visita de escuelas y organizar de modo claro la organización, atribuciones y deberes de los inspectores. También estudiamos un importante Real Decreto de 1910, obra del Conde de Romanones, que reorganiza la Inspección de primera enseñanza, así como otras normas posteriores de 1913, 1921 y 1923.

Contemplamos aspectos fundamentales acaecidos durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), en los que la Inspección fue objeto de manipulación para el control político de la escuela y sus funcionarios. La caída de la dictadura, como se analizará, propició la llegada de la II República en 1931 y el auge de la educación, sobre todo en el primer bienio de 1931-33.

Ya con la Guerra Civil y el franquismo, consideramos aspectos relevantes de la Inspección durante la dictadura de Franco. Especial mención tiene la creación en 1953 de la Inspección de Enseñanza Media, obra del ministro de Educación Joaquín Ruiz-Giménez Cortés.

Para terminar esta segunda vertiente sobre el proceso histórico de la Inspección, examinamos los cambios más destacados de la institución inspectora tras la muerte de Franco, durante los años de la transición a la democracia, el impulso de la Constitución de 1978, y hacemos especial referencia al célebre conflicto de 1984 –en el que se suprimió mediante Real Decreto el carácter profesional de los inspectores–, hasta llegar a lo más destacado en las sucesivas leyes orgánicas y normas de rango inferior que han regulado la Inspección de la educación no universitaria en España en las últimas décadas, hasta llegar a la actual LOMCE.

Finalmente, acabada la revisión histórica y epistemológica del descriptor "*inspección y supervisión escolar*", abordamos el otro descriptor explícito de la investigación: "**la práctica profesional relativa a la función inspectora**", el cual tiene a su vez –como hemos comentado– dos descriptores implícitos: autoridad y desarrollo profesional.

Aquí, acometemos aspectos sustantivos referidos a la autoridad de los inspectores, una aproximación a los conceptos *auctoritas* y *potestas*, y a temas relevantes de la formación y el desarrollo profesional del inspector en la sociedad del conocimiento propia de nuestra era, así como tratamos la conceptualización de la práctica profesional tanto en función de una concreción de la teoría más relevante como lo más sustantivo de la praxis profesional establecido en la legislación. También, perfilamos datos fundamentales sobre el sistema de acceso a la función inspectora, al influir de modo notable en el rol de la Inspección y en su práctica profesional (carácter, estilo, enfoques, utilidad, etc.).

En relación con la formación del profesorado funcionario de carrera<sup>17</sup>, tratamos la formación inicial en su desarrollo profesional, revisamos aspectos básicos sobre la formación disciplinar y pedagógica, haciendo una síntesis de ideas y teorías sobre la formación inicial de los maestros, así como de claves de la formación inicial del profesorado de Secundaria, y las enlazamos con particularidades de la formación permanente de ambos cuerpos docentes relativa no sólo a su propia especialidad, sino a aquella encaminada a acceder a la Inspección educativa.

Asimismo, en relación directa con la formación y el desarrollo profesional del profesorado, con marcada equivalencia con la *profesionalización*, terminamos el bloque teórico con una revisión de modelos de desarrollo profesional del docente en ejercicio, entre los que destacamos dos:

1. Los modelos desplegados por Carlos Marcelo.
2. Los modelos planteados por Francesc Imbernón.

➤ **Tercera parte:** Incluye el "Estudio Empírico", y está dividida en tres secciones: "Estudio empírico" propiamente dicho, "Resultados del Estudio" y "Conclusiones".

En la sección denominada "Estudio Empírico" presentamos y justificamos el enfoque metodológico de carácter cualitativo que se ha seguido en el diseño del estudio empírico de esta investigación; determinamos el método de estudio de casos y se identifica el proceso metodológico, la población y muestra, y presentamos las técnicas e

---

<sup>17</sup> Es conocido que los inspectores de Educación provienen desde esta profesión y situación administrativa.

instrumentos para la recogida de datos, basado todo en entrevistas, grupos de discusión y notas de campo. Exponemos los criterios de rigor y las limitaciones del estudio.

En el apartado "Resultados del Estudio" presentamos el análisis y tratamiento de los datos, mediante diferentes niveles analíticos, así como los hallazgos y aspectos derivados de la investigación.

La última sección, denominada "Conclusiones ", consta de dos partes: en la primera, dedicada a las conclusiones del trabajo, realizamos una serie de indicaciones derivadas de la investigación; en la segunda, titulada "Vías de futuro", expresamos posibles caminos abiertos a partir de esta Tesis, con la intención de comunicarlas tanto a profesionales de la enseñanza, inspectores, directivos y estudiosos del tema, como a instancias políticas con el propósito de que sean tenidas en cuenta por parte de la Administración educativa.

- **Cuarta parte:** Incluye las "Referencias Bibliográficas" y los "Anexos".





### **3. OBJETIVOS**

Hemos concretado nuestros propósitos en un único objetivo general, del cual surgen cinco objetivos específicos:

#### **3.1. Objetivo general**

1. Analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora en los centros docentes.

#### **3.2. Objetivos específicos**

1. Describir cómo se ha forjado el derecho a la educación en España en relación con el recorrido histórico de la inspección educativa.

2. Analizar y determinar en profundidad las percepciones sobre la inspección educativa por parte de inspectores y directores de centros educativos.

3. Establecer valoraciones sobre las funciones de la Inspección educativa y su congruencia con las tareas que desempeñan en su quehacer en los centros docentes.

4. Identificar necesidades de formación de los inspectores de Educación para un eficaz desempeño de sus funciones.

5. Proponer conclusiones constructivas para la mejora de desempeños en la Inspección educativa.



---

PARTE II

**FUNDAMENTO TEÓRICO**

---



# CAPÍTULO I

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL DE LOS CIUDADANOS

### 1.1 . Introducción

Para analizar, comprender y tratar de responder a los interrogantes que esta investigación se plantea acerca de la Inspección educativa, es necesario previamente repasar con detenimiento el marco en el que ésta se inserta: la Administración pública.

En España, la Inspección profesional de primera enseñanza nace, como veremos, con el Real Decreto de 30 de marzo de 1849, siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Bravo Murillo, y su *alma mater* y director general de Instrucción Pública, Antonio Gil de Zárate. En el apartado correspondiente a la exposición del citado Real Decreto para justificar su creación, se deja bien claro que la Inspección va a actuar por delegación de quien tiene autoridad para ejercerla: "Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, ni menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige".

Cierto es que se acepta como partida de nacimiento de la Inspección el mencionado Real Decreto de 30 de marzo de 1849, pero existen en España unos antecedentes mucho más antiguos, que se desarrollarán más adelante, en el transcurso de este estudio.

La Inspección educativa ha tenido variados fines y funciones durante las múltiples reformas educativas que ha tenido España durante más de los 160 años de historia de esta fundamental institución, pero lo cierto es que, como veremos, la Inspección –ejercida por inspectores de Educación– tiene su sentido pleno como defensora y garante de la educación de niños y jóvenes, y por ello, se requiere en esta investigación hacer un acompasado repaso de los hitos históricos que han marcado la realidad educativa durante más de 200 años, así como de la base en la que se sustenta la Inspección educativa: el Estado. Ello conlleva a que los inspectores de Educación van a velar por el derecho fundamental a la educación de todos para que sea una realidad. Mas este derecho fundamental, ahora tan evidente, se construyó y amplió progresivamente.

Montero Alcaide (2009) explica con precisión los avatares normativos que nuestro sistema educativo ha padecido desde la actual Constitución hasta el actual XXI, y así sostiene que

"El sistema educativo español, tras la promulgación de la Constitución de 1978, prácticamente no ha conocido la estabilidad ni el consenso. En 1980 se publica la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que fue objeto de recursos y declarada nula en varios de sus artículos. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en 1985, desarrolla el precepto constitucional con un marco que, sin derogarse, ha sido modificado en sucesivas y posteriores leyes. En 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) modifica la estructura establecida, en 1970, por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Por su parte, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG), de 1985, modifica contenidos de la LODE e introduce una nueva regulación de elementos destacados del sistema educativo. En el año 2002, se promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), como ordenamiento general que deroga buena parte de los contenidos anteriores. Y cuatro años después, en 2006, es aprobada la Ley Orgánica de Educación (LOE), que deja sin efecto la LOCE. Esto es, en poca más de veinticinco años, el sistema educativo español ha conocido hasta seis grandes leyes, por no mencionar aquellas otras que se relacionan con la educación universitaria o con ámbitos específicos como el de la Formación Profesional".

Nuestra vigente Constitución de 1978<sup>18</sup>, alcanzada tras el consenso acordado por todas las fuerzas políticas, dispone el Capítulo II dedicado a los derechos y libertades, y en éste promulga su artículo 27 con un conjunto de derechos y libertades de todos en materia educativa. Dice así:

Artículo 27. [Derecho a la educación]

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

---

<sup>18</sup> La actual Constitución fue aprobada por las Cortes el 31 de octubre de 1978. En su Preámbulo, justifica esta aprobación y ratificación por el pueblo español -en referéndum nacional el 6 de diciembre- al indicar que "La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:

- Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.
- Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular.
- Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.
- Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida.
- Establecer una sociedad democrática avanzada, y
- Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra".



Este artículo 27 de la norma fundamental, "basado en la Declaración de Derechos Humanos de 10 del XII de 1948" (Mayorga, 1999:36) y el mero hecho de haber culminado estos avances tras casi cuatro décadas de régimen franquista sin democracia, nos lleva a vislumbrar que haber llegado hasta ahí no fue en absoluto un camino sencillo.

Compartimos plenamente la idea aportada por Cuesta (2011:20), cuando sostiene que "el pasado, ciertamente, está en el presente y ambos preparan nuestro futuro. De ahí que volver la vista hacia atrás, desde nuestra actualidad, tenga que ver con una exploración crítica y genealógica, no con una mera delectación de coleccionista que excava los estratos arqueológicos del sistema educativo"

De este modo, y en coherencia con el objetivo general y con el primer objetivo específico de nuestra investigación<sup>19</sup> a continuación vamos a proceder con los mencionados análisis y descripción de los procesos que han conducido hasta el actual concepto de educación, que pasa por la necesaria reflexión sobre sus antecedentes, derivados básicamente de la Revolución Francesa y de los principales acontecimientos sociales y políticos de los siglos XIX y XX.

---

<sup>19</sup> Recordémoslos: "Analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora en los centros docentes" y "Describir cómo se ha forjado el derecho a la educación en España en relación con el recorrido histórico de la Inspección educativa", respectivamente.

## 1.2. Influencia de la Revolución Francesa

Los modelos de la Revolución Francesa siguen vigentes, y éstos se extendieron progresivamente en toda Europa, en un intento de consolidar los derechos y libertades que se consiguieron inicialmente en aquella Francia de 1789, pues hasta esa fecha la educación no tiene la consideración de concepto público, sino organizado y supervisado por instituciones ajenas a los poderes públicos, comúnmente de naturaleza confesional cristiana.

Ya con anterioridad a este momento crucial de la historia de la Pedagogía, la proyección ascendente que sobresalientes autores<sup>20</sup> tuvieron en los hombres que iniciaron la verdadera revolución educativa fue nuclear: nombres como Comenius –que tuvo gran trascendencia en pensadores posteriores con su *Didactica Magna*<sup>21</sup>, elaborada en 1657–, y los tres coetáneos Jean Jacques Rousseau (1712-1778) –y su influyente *Emilio*, de 1762, el libro que iba a cambiar el pensamiento y la praxis sobre la educación en Occidente–, Immanuel Kant (1724-1804) –con su impactante *Crítica de la razón pura*, escrita en 1781, y su fascinante obra roussoniana *Über Pädagogik*, publicada en 1804– y Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) –gran seguidor de Rousseau, creador de la mítica escuela en Yverdon y autor de *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, de 1802–, entre otros, fueron imprescindibles para la construcción de un ideal común educativo, que cuajará con la Revolución de 1789.

---

<sup>20</sup> Una imprescindible obra para estudiar con detalle la producción de estos autores se halla en el clásico de James Bowen (2001).

<sup>21</sup> *Didactica Magna*, de Jan Amos Komenský (Moravia, 1592-Amsterdam, 1670), cuyo nombre latinizado resulta Comenius, fue el tratado educativo más importante del siglo XVII y ciertamente continúa siendo uno de los más trascendentales de todos los tiempos.

Cabe destacar que, algunos años antes, en 1763, se publicase el *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse* del francés Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), un ensayo sobre la educación para que su vertiente pública se abra camino en toda Europa. Surge entonces, con un vigor inusitado, la idea-fuerza de que la educación tiene en sí un interés público que el Estado no puede desatender. Es ahora cuando se critica fuertemente que la educación se encuentre en manos de la Iglesia, que da una enseñanza que no prepara a los niños o jóvenes para los asuntos corrientes de la vida, a los que habrán de enfrentarse después. Es ahora cuando, finalmente, se pide el establecimiento por el Estado de un sistema de educación pública, inexistente hasta el momento (*cfr.* Puelles Benítez, 2004:105).

Se estaba forjando la Revolución, y la influencia de La Chalotais fue crucial para que posteriormente Napoleón nacionalizase y extendiese sus sistema por toda Europa, apoyándose también en las ideas que Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet, plasmó en su famoso *Rapport*, un completo informe a la Convención Francesa en 1793, del que seguidamente analizaremos unos detalles.

En él se proponía articular el sistema educativo en varios grados de enseñanza y en la visión de la educación como compensadora de desigualdades sociales; de hecho, el propio Condorcet ya señaló que los hombres no son desiguales únicamente por sus capacidades y riquezas, sino que también la educación –o la falta de ella– realza esas desigualdades. El pueblo escuchaba atentamente las ideas de Condorcet o del propio La Chalotais, que reivindicaban una educación estatal. Éste último, en su citado *Ensayo*, sostiene:

"Yo aspiro a reclamar para la nación una educación que sólo dependa del Estado". (La Chalotais, 1996:39).

La educación pública y universal que se estaba consiguiendo cristalizar no va a limitarse a la simple instrucción de conocimientos académicos, como ocurría en épocas anteriores, sino que va a poner énfasis en formar ciudadanos que por su educación puedan ser más activos y libres como personas. Así nace la escuela, que va a atender a los hijos del tercer estado y creará un nuevo concepto de nación: la escuela que llama a la totalidad de la población para ofrecer la educación básica para todos, indispensable para la integración política nacional.

La gestación del Estado moderno, surgido de la Revolución Francesa, supuso un creciente proceso de centralización del poder: el ejército, la justicia, la hacienda y la educación, entre otros, pasan a formar parte de la maquinaria administrativa del Estado, y con ello nace la escuela pública y la definición de los fines de la instrucción pública. En su *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción pública*, afirma Condorcet (1922:41) al respecto:

"Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de comprender y de cumplir sus deberes.

Asegurar a cada uno la facultad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, de desarrollar toda la extensión de sus aptitudes que ha recibido de la naturaleza, y establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por la ley.

Tal debe ser la primera finalidad de una instrucción nacional que, desde este punto de vista, constituye para el poder público un deber de justicia".

La nueva forma de Estado que da a luz la Gran Revolución se va a caracterizar por dos rasgos fundamentales: de una parte, será un Estado en cuyo seno se proclaman unas libertades que el poder público debe respetar, al mismo tiempo que, y esta es la otra cara de la moneda, se afirman unos derechos cuyo pleno ejercicio debe garantizar

el Estado; de otra parte, el aparato del Estado se constituye de tal manera que el mismo poder frene al poder, es decir, se implanta en todos los países influidos por la Revolución la división del poder del Estado en los tres poderes clásicos –ejecutivo, legislativo y judicial– (Puelles Benítez, 2004:114).

La sociedad necesitará, pues, de un potente instrumento jurídico en forma de norma suprema que regule la vida del Estado liberal, constituido para defender y garantizar los derechos y libertades de las personas, constituidos estos derechos en las denominadas libertades civiles<sup>22</sup>, junto a las que la Revolución Francesa trajo la libertad política, con el denominador común del ciudadano como individuo político, que participa del poder, y tiene de este modo libertad de participación en su derecho al sufragio y derecho de libre asociación.

El convulso siglo XIX sentará las bases, como veremos, y posteriormente, a inicios del pasado siglo XX, aparecerán los derechos sociales que tras su inicio en la Constitución mejicana de Querétaro de 1917, transformarán el Estado y se extenderán, tras la Segunda Guerra Mundial, a todas las constituciones democráticas, otorgando a los individuos diversos derechos como el derecho al trabajo, derecho al descanso dominical, derecho al salario mínimo, derecho de huelga, derecho a la seguridad social, derecho a la salud, derecho a la educación, etc.

Volviendo a Condorcet y a su *Informe (op. cit.)*, así reclamaba de modo innegable la universalización de la enseñanza:

---

<sup>22</sup> Libertad de expresión del pensamiento, libertad de conciencia, libertad de culto, libertad de reunión, libertad de elección del trabajo, libertad de comercio basada en la propiedad y en la libre competencia, así como diversas libertades individuales que forman el famoso *habeas corpus* (no poder ser arrestado, ni detenido, ni maltratado por la voluntad arbitraria del poder).

"Hemos pensado que en este plan de organización general nuestro primer cuidado debe ser el de hacer la educación, de un lado, tan igual y tan universal, y de otro, tan completa como lo permitan las circunstancias. Así, la instrucción debe ser universal, es decir, extenderse a todos los ciudadanos".

Es, pues, reconocido que la Revolución Francesa supuso el inicio de unas transformaciones en los sistemas educativos europeos que fueron el origen de la consideración de la educación como un derecho fundamental. Veamos cómo influyó ese halo ilustrado en nuestro país.

### **1.3. El influjo ilustrado en España**

Poco tiempo después, a finales de ese siglo XVIII educador, en una España eminentemente rural, el rey Carlos III y su minoría ilustrada abrazaba el nuevo halo reformador procedente de Francia, el cual comulga con la fe en la educación, la razón y el progreso. Así, la segunda mitad del siglo XVIII está repleta de planes, memorias e informes ilustrados reformadores en los que se aborda la nueva idea educativa –proveniente de los Ilustrados franceses–, y ante la cual habían depositado grandes esperanzas, al ser los propios ilustrados conscientes del enorme retroceso de nuestro país, no sólo por la ignorancia y analfabetismo literal del pueblo trabajador y campesino, sino también por los constantes abusos de la aristocracia y el clero, amparados éstos comúnmente por la monarquía.

Entre esa minoría ilustrada aparecen varios hombres que sentaron las bases de la educación pública en España.

Y es que en 1791, Pascual Vallejo, miembro de la Real Academia de Derecho Público y Patrio, es invitado a pronunciar en su seno un discurso que lleva el sugestivo título de *Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación de las Escuelas, Universidades y Colegios de la Nación e idea general de esta*

*reforma*, en el que enfatiza la necesidad no sólo de un plan general de reforma de las instituciones educativas españolas, sino también de los instrumentos para su ejecución.

En dicho discurso, Vallejo sostiene que esa unidad de ejecución –es decir, la centralización– es fundamental para llegar a buen puerto:

"La formación del plan general de estudios y de todas las partes de la educación nacional se debe cometer a una junta de diez, o a lo más, doce sujetos escogidos por su literatura, buen juicio y patriotismo". (Vallejo, 1988:24).

Se hace evidente, sin duda, en las palabras de Vallejo, la consiguiente Dirección General de Estudios que Quintana<sup>23</sup> va a describir en su famoso *Informe* de 1813.

Por otra parte, y en ese mismo citado año de 1791, el escolapio Joaquín Traggia<sup>24</sup> esboza el Plan General de Educación que van a tratar de llevar cabo los liberales de Cádiz: en su memoria dedicada al ministro Floridablanca, titulada *Idea de una feliz revolución literaria en la nación española*, Traggia sugiere un claro centralismo y una marcada uniformidad de la denominada educación nacional: una sola institución que la dirija (La Academia de las Ciencias, con sede en la Corte), un solo plan de estudios aplicado uniformemente en todo el territorio, un solo contenido aplicable a todos los niveles, un solo libro de texto de

---

<sup>23</sup> Manuel José Quintana y Lorenzo (1772-1857), destacado poeta y jurista, promotor en 1813 del *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública*, más conocido como *Informe Quintana*, y que trataremos más adelante.

<sup>24</sup> Joaquín Traggia Uribarri (1748-1802), doctor en Teología, intelectual y prolífico escritor. Su labor literaria es vastísima y polifacética. Cultivó la poesía en latín y castellano; escribió sobre Filosofía, Política, Historia coetánea, Historia medieval de Aragón, Derecho, Hacienda, Teología, Lingüística, Teoría literaria, Educación, Ciencias Naturales e incluso Matemáticas. La mayor parte de sus obras se encuentran manuscritas en la colección, de 58 volúmenes, que donó a su muerte a la Academia de la Historia. Escribió numerosas y variadas obras en latín, tradujo autores franceses, aprendió el hebreo y vertió varios Salmos al español. Estudió además italiano y griego y proyectó un idioma universal, del que dejó escrita la gramática y la escritura, dedicadas al rey Carlos IV y a su esposa María Luisa. (Cfr. [http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz\\_id=12378](http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=12378)). [consultado: 02/12/2012].

carácter único en las escuelas, colegios y universidades, un solo método y una sola política de financiación (*cfr.* Puelles Benítez, 2004:25).

Un año más tarde, en 1792, el Conde de Cabarrús<sup>25</sup> redactó una de sus cartas<sup>26</sup> dedicada a la educación, denominada *Carta sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerles con la circulación de las luces, y un sistema general de educación*, en la que sostiene cómo ha de ser la enseñanza que debe darse a la generación naciente, que debe ofrecer "todos los conocimientos elementales que todo hombre puede exigir de la sociedad" (Cabarrús, 1973: 121).

Insiste Francisco Cabarrús en que la educación debe ofrecerse a la generación que ha de venir, pues considera que alcanzar esta nueva sociedad no es posible para los hombres de su generación "embrutecidos y contagiados por la opresión y el error", sino que "es preciso dirigirse a la generación naciente, y tal es el objeto de la educación nacional" (Cabarrús: *op. cit.*: 129).

Y resuelve con firmeza cómo debe ser esa enseñanza:

"Véase cuán sencillos son los conocimientos elementales que todo hombre puede exigir de la sociedad, que ésta debe a todos sin distinción, y sin los cuales quebranta la esencia de su pacto. Leer, escribir, contar, medir; deje vuestra merced obrar después a la actividad [...]. En una palabra, amigo mío, la sociedad debe, en primer lugar, a sus conciudadanos la más libre comunicación de sus luces, y en segundo, los auxilios que deben prometerse de su formación.

---

<sup>25</sup> Francisco Cabarrús Lalanne (1752-1810), conde de Cabarrús, intelectual liberal de origen francés, amigo de Jovellanos y gran impulsor de la instrucción de primeras letras.

<sup>26</sup> Entre las obras de Cabarrús, son las *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública* (escritas en 1792, publicadas en 1808), dirigidas primero a Jovellanos y dedicadas luego a Godoy, junto con la *Carta al Príncipe de la Paz* (1795), el lugar en su obra en donde encontramos expuesto su pensamiento político y social maduro desde el punto de vista de la economía y de la política. (*Cfr.* <http://nodo.org/ec/2006/n047p21.htm>). [consultado: 02/12/2012].



[...] Haya pues, en cada lugar una o más escuelas, según su población, destinada a enseñar a los niños a leer, escribir, contar, los primeros elementos de la geometría práctica y un catecismo político en que se comprendan todos los elementos de la sociedad en que viven y los beneficios que reciben de ella".

"Esta enseñanza elemental y tan fácil ha de ser por consiguiente común a todos los ciudadanos: grandes, pequeños, ricos y pobres; deben recibirla igual y simultáneamente. ¿No van todos a la Iglesia? ¿Por qué no irían a este templo patriótico? (Cabarrús, *op. cit.*: 122-123, 128-129).

De este modo, el proyecto ilustrado de educación lleva camino de convertirse en una realidad, en un proyecto liberal, en un sistema educativo nacional. El gran cambio en pro de todos está a punto de cuajar.

Ya entrado el nuevo siglo XIX, en 1802 Gaspar Melchor M<sup>a</sup> de Jovellanos<sup>27</sup> escribió *Memoria sobre la educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, en la que cree firmemente en la instrucción pública como fuente de prosperidad:

"¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo.

---

<sup>27</sup> Jovellanos (Gijón, 1744- id., 1811) estuvo preso por orden de Godoy, ministro y persona de confianza del rey Carlos IV, sin haber sido juzgado, primero en León durante unos días; luego llevado al convento de la Merced en Barcelona en un agotador viaje que duró 15 días, y poco tiempo después trasladado a Mallorca, adonde llegaría el 18 de abril de 1801; primero, prisionero en la Cartuja de Valldemossa, y luego en el palmesano Castillo de Bellver, al que llegó el 5 de mayo de 1802, y en el que estuvo cautivo hasta el 5 de abril de 1808. En su estancia en la Cartuja de Valldemossa inició la obra *Memoria sobre educación pública*. Una impecable y reciente obra, editada en 2012 por los catedráticos de la Universitat de les Illes Balears Antoni J. Colom y Bernat Sureda, sobre este fundamental trabajo de Jovellanos, puede consultarse en Colom y Sureda (2012). En esta obra obra, se comenta que sorprende cómo bajo tales condiciones y en una fecha tan temprana (1801) Jovellanos rehúye de sus antiguas tesis ilustradas para entonar un canto a la educación cívica y ciudadanía mediante la creación de un centro de características democráticas. Lo curioso es que la *Memoria sobre educación pública...* tendrá, más de treinta años después, unas consecuencias determinantes para la educación española, ya que la institucionalización de los estudios de bachillerato en España se fundamentará en las tesis defendidas por Jovellanos en esta *Memoria*. Ésta supone la primera publicación moderna que sobre educación se escribe en España. Las tesis que presenta están muy lejos de la Ilustración; el autor defiende por primera vez en nuestro país un centro no estamental, es decir, abierto, libre y adecuado para todas las clases sociales. Es el primer aire renovador y democrático de nuestra pedagogía, pues en sus páginas se respalda la formación moral bajo los postulados cívicos tan propios del liberalismo.

Las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen: es la instrucción pública. Ella es la que las descubrió, y a ella todas están subordinadas. La instrucción dirige sus raudales para que corran por varios rumbos a su término; la instrucción remueve los obstáculos que puedan obstruirlos o extraviar sus aguas. Ella es la matriz, el primer manantial que abastece estas fuentes. Abrir todos sus senos, aumentarle, conservarle, es el primer objeto de la solicitud de un buen gobierno; es el mejor camino para llegar a la prosperidad. Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un Estado". (Jovellanos, 1956, tomo XLVI, p. 230).

Asimismo, las críticas y aportaciones que el cántabro Manuel José Narganes de Posada realizó al estado de la instrucción pública de inicios del siglo XIX fueron determinantes para su mejora. La obra de Narganes de Posada (1809)<sup>28</sup>, escrita en 1807 y publicada dos años después en Madrid, tuvo gran repercusión, pues el reglamento que él mismo escribió fue aprobado en septiembre de 1809 por el rey José I Bonaparte –y puesto en práctica durante su reinado– como *Reglamento para el régimen y gobierno de los colegios y escuelas de enseñanza pública, establecidos en los antiguos colegios de las Escuelas Pías de esta Corte*. Sin duda, podemos afirmar que el pensamiento político y educativo de Narganes contribuyó definitivamente al progreso de la enseñanza durante los turbulentos años que van de 1808 a 1813; precisamente durante los años en que se estaba gestando la primera Constitución española, que revisaremos en el siguiente epígrafe.

Aquel siglo XVIII que se abandonaba para entrar en el XIX ha recibido el nombre de "siglo educador", tratamiento que utilizó el célebre filósofo y ensayista madrileño Ortega y Gasset en un artículo con tan significativo título. En él, sin embargo, se lamenta de la falta de luces durante ese siglo en España, al no percibir el enérgico aliento de la Ilustración en nuestro país:

---

<sup>28</sup> De la cual recientemente ha aparecido una magnífica edición a cargo de Ruiz Berrio (2013).

"Cuanto más se medita sobre nuestra historia, más clara se advierte esta desastrosa ausencia del siglo XVIII. Nos ha faltado el gran siglo educador". (Ortega y Gasset, 1961:600).

Es más, insiste Ortega con rotundidad sobre esa carencia, cuando sostiene:

"Éste ha sido el triste sino de España, la nación europea que se ha saltado un siglo insustituible". (Ortega y Gasset, *op. cit.*: 601).

Pese a esta reflexión tan pesimista –y sin atrevernos siquiera a poner en tela de juicio ningún anatema de este extraordinario pensador– estamos convencidos de que hoy Ortega tendría una apreciación más confiada, pues ese siglo XVIII, con sus carencias, fue en efecto un revulsivo. De hecho, Gutiérrez Gutiérrez (2009)<sup>29</sup> afirma que

"...dada la preocupación que hubo en el mismo por abordar algunos aspectos educativos hasta entonces olvidados: cualificación de los maestros, educación cívica y física, enseñanza de las ciencias prácticas y útiles, educación de las niñas, empleo de la persuasión y premio antes que del castigo, o el conocimiento de la psicología del alumno. Se intenta formar buenos ciudadanos, útiles al Estado y a la sociedad. Al final de cuyo proceso se conseguirá la felicidad individual y colectiva a la que aspira todo ciudadano".

Compartimos la idea que expone la citada autora (*ibídem*) sobre la esencia del nuevo valor otorgado por los ilustrados a la educación, como eje de la formación de las personas, sobre todo en la enseñanza primaria:

"Desde la perspectiva de la Ilustración se hace un especial hincapié tanto en las potencialidades del hombre y del saber como en las posibilidades del conocimiento en la transformación de la sociedad. No faltan en España elementos conformes con esa mentalidad ilustrada: apertura a nuevas ideas, actitud crítica, secularización, fe en el progreso y felicidad pública, además de una profunda confianza en los beneficios de los saberes útiles. Los temas educativos estuvieron muy presentes en el pensamiento de los ilustrados

---

<sup>29</sup> Véase en esta obra una interesante aproximación a varios de los hombres ilustrados de ese "siglo educador" que pusieron las bases para hacer posible el cambio educativo en nuestro país. Así, aparecen nombres como Jovellanos, Sarmiento, Rodríguez de Campomanes, el Conde de Cabarrús, Cándido María Trigueros, Pascual Vallejo, Gregorio Mayans, Pablo de Olavide, Fray Jerónimo Feijoo, León de Arroyal, el Conde de Floridablanca, José Climent, Antonio Tavira y Francisco de Armañá.

españoles, dada su inquebrantable fe en el poder de la educación como clave para la renovación cultural española y para alcanzar, en el sentido más omnicomprendido del término, la felicidad de los pueblos. Por otro lado, el proyecto de modernización de los Borbones exigía lograr el control de la enseñanza como una fase más, y fundamental, de la anhelada centralización política. El protagonismo principal correspondió a la enseñanza de las primeras letras. Estopor por distintos motivos: en primer lugar, porque, en términos cuantitativos, ésta se hallaba implantada en la totalidad del territorio español durante el siglo XVII aunque bien es cierto que con distinta intensidad según los lugares. Esta realidad no ocurría en los casos de enseñanza secundaria y, menos aún, en el de los de enseñanza superior. En segundo lugar, porque el conocimiento de los rasgos distintivos del nivel primario de enseñanza podría ser un indicador de los logros alcanzados en el sistema educativo en su conjunto. En último lugar, porque la instrucción primaria representaba para los ilustrados, al menos en teoría, la pieza fundamental de su programa de modernización de la realidad social española. Esta instrucción era un paso previo obligado para cursar los estudios secundarios o de "latinidad" y los de bachiller y licenciatura en la Universidad".

Y a pesar de que no cabe duda de que quienes fueron grandes beneficiados de la instrucción de primeras letras fueron los que hasta entonces no tenían opción de acogerlas por su humilde cuna, no se perdió ese carácter dual de la enseñanza, entendida dicha dualidad, por una parte, como una primaria que era la única enseñanza que podía llegar a recibir (no siempre ni completamente, en demasía) la clase llana, y por otra, como plataforma necesaria para acceder a las enseñanzas secundarias para los jóvenes de familias acomodadas (éstas sí lejanas, si no imposibles, para la clase trabajadora); una secundaria que a su vez era el preparatorio para los estudios superiores a los que, evidentemente, sólo llegaban unos elegidos:

"Las primeras letras posibilitaban también al amplio sector social de campesinos y artesanos acceder al conocimiento de las "artes aplicadas" más directamente relacionadas con sus actividades laborales. Por otra parte, las escuelas de primeras letras se concebían, a la vez, como vehículos difusores del ideario de la Ilustración. En definitiva, la enseñanza primaria era la plataforma desde la que abordar las necesarias reformas económica, social, política y cultural que se predicaban de los tiempos nuevos de "las luces". En España los ilustrados trataron de mantener la compatibilidad secular entre la libre especulación y las verdades reveladas, contando así con la adhesión del sector más ilustrado del clero, sector minoritario que contribuyó, como veremos, a la difusión e implantación de los ideales ilustrados en los distintos aspectos educativos. La Iglesia y el Estado colaboraron en estas tareas, la primera con su influencia y sus riquezas; el segundo con el poder de coordinación y canalización, ayudando con los resortes de la autoridad." (*Ibidem*).

Sin embargo, sin olvidar el contexto de la época ni el origen generalmente acomodado de nuestros ilustrados, sus ideas fueron proyectadas en beneficio de las clases populares. Así, el deseo de erradicar la ignorancia debería implicar una mejora social de gran calado. Así se expone (*ibídem*) el plan que tenían en mente para, en definitiva, hacer efectivo el derecho a la educación para todos, y con ella, una mejor vida:

"Los ilustrados fueron conscientes de que la clave para lograr las transformaciones que buscaban estaba en la educación, en sus distintos niveles. Pensaban que la pobreza, la injusticia, la ociosidad y las demás arbitrariedades existentes tenían su raíz en la ignorancia, y que, una vez desterrada ésta por el imperio de las luces, desaparecerán las consecuencias de la misma. Quisieron mantener una educación para las clases populares de la sociedad y otra para las altas; eran reacios a la mezcla de clases y defendían la división jerárquica de la sociedad tradicional; sin embargo, en todos los niveles educativos se impondrían ciertas normas comunes: una religiosidad ilustrada, exenta de supersticiones; amor a la nación y obediencia a su representante, el Soberano, y a las leyes civiles; concepto de servicio, que a veces hizo degenerar los ideales culturales hacia un mero utilitarismo.

No podemos olvidar el carácter minoritario y elitista de nuestros ilustrados, miembros de la nobleza en buena parte, convencidos del gran poder de la educación y de su capacidad para conseguir la felicidad ansiada. Enfocan la educación desde una óptica utilitaria y desean hacerla universal, estableciendo diferencias en contenidos y niveles. Defienden una pedagogía donde la persuasión y los premios sustituyan al castigo y la represión. Un cauce importante para la difusión de las ideas de los ilustrados en España fueron las Reales Sociedades Económicas del País, creadas, en su mayoría, a finales del siglo XVIII. Estas entidades pusieron todo su empeño y sus medios en la erradicación de la ociosidad y en la implantación de las medidas necesarias para la educación de la infancia y la juventud".

Entrado, pues, el nuevo siglo XIX con el influjo de aquellos hombres que apostaron por la educación y por la instrucción pública como pilares del progreso general humano, se abre ante nosotros nuestra primera Constitución, que ampara derechos fundamentales hasta la fecha inimaginables, y tras ella, diversos planes, normas y acciones encaminadas a desarrollar el concepto que encabeza el primer bloque de este marco teórico: la construcción de la educación como derecho fundamental de los ciudadanos.

#### **1.4. La Constitución de Cádiz (1812) y el *Informe Quintana* (1813)**

España promulgó en Cádiz su primera Carta Magna hace 200 años<sup>30</sup>, el 19 de Marzo de 1812, día de la festividad de San José, por lo que popularmente fue conocida como “La Pepa”.

La famosa Constitución de Cádiz, que surgió tras diversos altercados que no analizaremos por ser esto parte de un argumento histórico que no pertenece a ningún objetivo de esta investigación, establecía la soberanía de la nación, el derecho de representación, la libertades de imprenta, de expresión y de prensa, la separación de poderes, el derecho a la integridad física, la libertad personal, la inviolabilidad del domicilio y las garantías procesal y penal, entre otros destacados principios que hoy tenemos tan asimilados que nos puede parecer impensable que muchos de ellos supusieran una auténtica ruptura con lo anterior, a la par que una modernidad incuestionable.

La nueva ley de leyes se convirtió en un paradigma que postulaba que el pueblo se ha de gobernar a sí mismo, seguramente mediante cimientos que los españoles que construyeron ese nuevo orden constitucional acogieron de los ideales surgidos de la Revolución Americana y de la propia Francesa.

Madrid se encontraba en aquellos momentos bajo la ocupación napoleónica y atravesaba una situación muy delicada, pues las privaciones y penurias a que dio lugar la guerra, tanto por la insuficiencia de la producción como por el colapso del sistema de suministros y la necesidad de mantener un gran ejército de ocupación,

---

<sup>30</sup> Justamente, valga como anécdota, el día en que estamos escribiendo estas líneas –18 de marzo de 2012– es la víspera del bicentenario de la Constitución de 1812.

en 1811 provocó en la villa una de las mayores hambrunas de su historia.

En cambio, Cádiz era entonces, a la par que un centro económico potentísimo, –gracias a la nutrida actividad de su puerto en época de grandes transacciones mercantiles entre Europa y América–, una ciudad no asediada por las tropas francesas, cosa que coadyuvó a elegirla como sede de las Cortes Constituyentes, cuyos miembros se trasladaron al gaditano oratorio de San Felipe Neri, en el cual llegaron a desarrollar más de mil sesiones para llegar a promulgar la Constitución.

La Constitución promulgada en Cádiz consagra el principio de la soberanía de la nación "y por lo mismo pertenece a ésta exclusivamente el derecho de establecer sus leyes fundamentales" (artículo 3) y la división de poderes –que ya estableció Montesquieu en el siglo XVIII–, que transforma la monarquía absoluta en constitucional y da prioridad en la dirección de la política al órgano de representación del país, las Cortes (artículos 15, 16 y 17). También reconoce el sufragio universal censitario a varones mayores de 25 años (artículos 91 y 92).

Uno de sus aspectos más novedosos es la referencia a la enseñanza primaria pública y básica: "En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles" (artículo 366). ¿Acaso no vemos aquí el espíritu de lo sugerido por Cabarrús?

No hay claridad de argumentos acerca de la vigencia de "la Pepa", pues "se discute si dicha Constitución estuvo en vigor realmente o no, aunque se afirma que, oficialmente, estuvo en vigor dos años,

desde su promulgación hasta el 24 de marzo de 1814, con la vuelta a España de Fernando VII."<sup>31</sup>

Si bien es cierto, como hemos apuntado, que la Constitución gaditana se fraguó en una época de decadencia económica y política que dio lugar a una revolución popular, cabe matizar que a pesar de esa época convulsa sin unas bases educativas definidas, la mítica Constitución de 1812 dedica su Título IX a la instrucción pública y es el eje vertebrador que propiciará un documento posterior, fechado en 1813, que desempeña un papel fundamental en la historia del sistema educativo español. Nos referimos al *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública*, más conocido como *Informe Quintana*. En él, Manuel José Quintana forja el nuevo sistema educativo bajo los principios de igualdad, universalidad, uniformidad, publicidad y libertad. En el susodicho documento, Quintana escribe lo siguiente:

"Cuando por la generalidad que se haya dado a estas escuelas, cuando por su distribución y arreglo conveniente, por el adelantamiento de los métodos y por los alicientes y aprecio dispensado a los maestros se consiga que la gran mayoría de los españoles aprenda en ellas a leer, escribir y contar, y se imbuya de los principios que deben dirigir su creencia y su conducta como cristianos, como hombres y como ciudadanos, entonces estos establecimientos habrán correspondido perfectamente a su fin, y cuantos afanes y dispendios cueste el crearlos y sostenerlos serán dignamente invertidos y empleados". (Quintana, 1979, tomo I, p. 385).

Las palabras de Pérez Galdós (2008:234) para describir a Quintana, en la parte de los *Episodios Nacionales*<sup>32</sup> dedicada a la Guerra de la Independencia que trata sobre Cádiz, indican que

---

<sup>31</sup> Según consta en la web oficial de la Constitución de Cádiz: Cádiz 2012. Capital Iberoamericana de la cultura. Disponible en: [http://www.cadiz2012.es/cronologia\\_ficha.asp?id=101](http://www.cadiz2012.es/cronologia_ficha.asp?id=101) [consulta: 02/12/2012].

<sup>32</sup> En dicho texto galdosiano aparece también, tras la descripción de Quintana, la de un destacado hombre, Francisco Martínez de la Rosa (1787-1862), catedrático de Filosofía, diputado de las Cortes de Cádiz que promulgaron la Constitución de 1812, y ministro de Estado, que tanto hizo por la educación y el progreso. Pérez Galdós (*op. cit.*:234-235) dice de él que era "más simpático en el



"...era entusiasta de la causa española y liberal ardiente con vislumbres del filósofo francés o ginebrino. Más beneficios recibió de su valiente pluma la causa liberal que de la espada de otros, y si la defensa de ciertas ideas, que él enaltecía con todas las galas del estilo y todos los recursos de un talento superior y valiente cual ninguno; si la defensa de ciertas ideas, repito, ni hubiera corrido después por cuenta de otras manos y de gárrulas plumas, diferente sería hoy la suerte de España".

Como es sabido, el *Informe Quintana* articula el sistema educativo en tres niveles de enseñanza, y al hablar de ellos, define que "de estas tres enseñanzas la primera es la más importante, la más necesaria", y añade que "por consiguiente [debe ser] aquella en que el Estado debe emplear más atención y más medios" (Quintana, *op. cit.*: 381). Se configura, entonces, la educación primaria como la clave de bóveda de todo el sistema educativo.

No faltaron diversos debates sobre la conveniencia de un sistema educativo nacional –aprobado por todos en las Cortes– u otro estatal –de corte gubernamental–. Los que en la época defienden un sistema educativo nacional quieren una instrucción elemental para todos, una educación popular que sea la base del nuevo sistema, así como quieren también que la gratuidad sea un imperativo legal en todos los grados de la enseñanza. Defienden que los fines de la educación sean señalados por el Parlamento de la nación mediante la elaboración de un plan general de instrucción pública y que la organización de la enseñanza no dependa de los vaivenes del gobierno de turno, sino de la presencia de un organismo independiente, sólo sujeto a la alta dirección del Parlamento que representa a todos (Puelles Benítez, 2004:37-38).

---

*trato que Quintana, por carecer de aquella grandilocua y solemne severidad, era don Francisco Martínez de la Rosa, recién llegado de Londres, y que no era célebre todavía más que por su comedia Lo que puede un empleo, obra muy elogiada en aquellos inocentes tiempos. Las gracias, la finura, la encantadora cortesía, la amabilidad, el talento social sin afectación, amaneramiento ni empalago, nadie lo tenía entonces, ni lo tuvo después, como Martínez de la Rosa".* Ello muestra, sin duda, el talante y la exquisita educación de uno de los artífices de la Constitución de 1812, y de los ideales que hoy en día todavía siguen vigentes.

### **1.5. La primera ley educativa española: el Reglamento General de Instrucción Pública (1821)**

En 1820 se produjo el pronunciamiento militar de Rafael de Riego, y durante tres años los liberales llevaron el mando de la política española.

Así, el 10 de julio de 1821 aparece la primera ley general de educación que ha tenido España, el *Reglamento General de Instrucción Pública*, promulgada por Decreto de las Cortes del Trienio el 29 de junio, y publicado el 8 de agosto en Barcelona por Antonio Remon Zarco del Valle.

El Reglamento, que contiene 130 artículos, reproduce el modelo de sistema educativo nacional planteado en Cádiz, con predominio de la instrucción primaria, supremacía del Parlamento como representante de la nación para elaborar el plan general de la enseñanza, y hegemonía de la Dirección General de Estudios como único instituto organizador de la enseñanza.

Como bases fundamentales de dicha ley aparecen la clara distinción de la enseñanza pública (que debía de ser uniforme y gratuita) y la enseñanza privada (debía de ser extensiva a todos los estudios y profesiones).

Su artículo 9 dividía la enseñanza en tres grados: primera, segunda y tercera. La Primera Enseñanza era la general e indispensable que debe darse a la infancia, y se impartía en las Escuelas Públicas de primeras letras. Su artículo 12 expone que "en estas escuelas, conforme al citado artículo 385 de la Constitución, aprenderán los niños á leer y escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de aritmética, y un catecismo que comprenda

brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral, y los derechos y obligaciones civiles" (*sic*). La Segunda Enseñanza comprendía los estudios que habilitan para ejercer alguna profesión particular, "comprende aquellos conocimientos que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después á otros estudios mas profundos, constituyen la civilización general de una Nación" (artículo 21, *sic*), y se impartían en establecimientos denominados "Universidades de provincia" (artículo 22). La Tercera Enseñanza, destinada a los estudios "que habilitan para ejercer alguna profesion particular" (artículo 36, *sic*), las cuales se cursaban bien en cátedras agregadas a las Universidades de provincia, bien en Escuelas Especiales.

A pesar de este flamante nacimiento legal, el reglamento de 1821 no fue bien recibido básicamente por tres motivos:

1. No podía satisfacer al sector absolutista, que veía la instrucción pública como una "peligrosa novedad".
2. Los liberales radicales no veían plasmados sus ideales relacionados con algunas rectificaciones en el texto en materia de igualdad y libertad.
3. Los liberales moderados tampoco lo aprobaban, al buscar ellos un sistema educativo estatal, no nacional.

Finalmente, en 1823 se restablece el poder absoluto de Fernando VII por la intervención de las tropas francesas, y el sector absolutista impidió otorgar el tiempo necesario para que el Reglamento General de 1821 gozase de los períodos necesarios para su correcto desarrollo y aplicación. Crecía el auge por la construcción de un sistema educativo estatal, para hacer hincapié en valores de lealtad y legitimidad que el nuevo Estado liberal necesitaba; de ahí la pugna constante por el

control de la educación por parte del Estado, en forma de Gobierno y no de Parlamento. Además, en años posteriores inmediatos, sobre todo tras la muerte del rey Fernando VII en 1833 y el triunfo de los moderados, la educación fue un importante elemento del Estado; un Estado representado en forma de poder ejecutivo que consiguió dominar al poder legislativo y al judicial.

Aniquilado el Reglamento de 1821, posteriormente se implantaría, en 1824, el *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino*, el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino*, de 1825, con el que se procedía al establecimiento de escuelas en poblaciones con más de 50 habitantes, y el *Reglamento general de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades*, de 1826, por el que se trataba de inculcar desde las primeras letras las ideas monárquico-religiosa y extinguir así el germen revolucionario.

Seguidamente, con la mayoría de edad de la reina Isabel II, en 1845 se implanta en España el Plan Pidal y a partir de entonces, al cabo de doce años, va a tener España una ley que ha marcado un hito en la historia de la educación de nuestro país: la denominada *Ley Moyano*, promulgada en 1857, de gran duración en el tiempo y seguida de numerosas reformas educativas a raíz de la ley que la derogó en 1970, como veremos.

No obstante, conocedores de que examinamos el transcurso histórico desde nuestra óptica actual, compartimos la idea aportada por Montero Alcaide (*op. cit.*) cuando advierte:

"Este ligero apunte de los cambios y modificaciones del sistema educativo español, desde el último tercio del siglo XX hasta la actualidad, contrasta con la vigencia más que centenaria de una ley, la de Instrucción Pública de 1857, que, con sucesivos desarrollos reglamentarios, ordenó el sistema educativo, de una manera u otra, hasta 1970, cuando se promulga la

Ley General de Educación. Prestemos atención, entonces, a esa ley de mediados del XIX, a partir de sus contenidos más significativos y, si se quiere, hasta anecdóticos, mirados desde la posmoderna condición de nuestro tiempo. Aunque conviene advertirlo, poco acierto tendría juzgar o valorar, con criterios actuales, las razones o los contextos que, a mediados del XIX, orientaron las prescripciones normativas. Cuestión distinta es apreciar la evolución de las sociedades y cómo se constata la misma a partir de las evidencias que aporta el curso del tiempo, de los agentes y procesos que determinan los cambios y, como aquí nos interesa, de los ordenamientos y prescripciones que dan cuenta de ellos".

Por ello, sin dejar de reconocer el desatino que supondría valorar con criterios del siglo XXI una ley iniciada a mediados del XIX, con su contexto histórico y social, a continuación procedemos a examinar la ley educativa que perduró durante más de una centuria.

### **1.6. La Ley Moyano (1857)**

Siendo reina Isabel II, la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como *Ley Moyano*<sup>33</sup>, en honor al ministro de Fomento Claudio Moyano<sup>34</sup>, supone la culminación de la transformación del sistema educativo nacional en un sistema estatal. Se consagra así un sistema creado por el Gobierno, con un ministerio que se encargará de la educación (en ese caso fue el Ministerio de Fomento), unos órganos periféricos y fondos económicos gracias a la reciente desamortización de los bienes eclesiásticos acaecida dos años antes, la famosa desamortización de Madoz de 1855.

Más que una ley innovadora, se trata de un texto recapitulativo, elaborado con la clara finalidad de estabilizar legalmente la enseñanza que había sido regulada anteriormente (*cf.* García Fraile, 2006: 23).

---

<sup>33</sup> Para un mayor conocimiento de esta ley, véase la citada obra de Montero Alcaide (2009).

<sup>34</sup> Claudio Moyano y Samaniego, zamorano nacido el 30 de octubre de 1809 y fallecido en Madrid el 7 de marzo de 1890, fundamental renovador del sistema educativo, fue rector de la Universidad de Valladolid y posteriormente de la Central de Madrid. En 1853 ocupó por primera vez la cartera de Fomento hasta 1856 y por último en 1864 con Arrezola. Fue, además, el fundador de las Reales Academias de Ciencias Políticas y Morales y de Jurisprudencia. El 17 de julio de 1857 la reina Isabel II da una Ley de Bases por la que se autoriza a promulgar una Ley de Instrucción Pública, la mítica *Ley Moyano*.

Aún así, a pesar de grandes avances innegables que supuso el influjo del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, con la extensión de institutos de educación secundaria por todas las provincias del país –el primero en toda España fue el Instituto Balear<sup>35</sup>, en Palma de Mallorca, creado oficialmente a través de la R.O. de 25 de agosto de 1835, publicado en el Diario Oficial de la provincia de Mallorca el 17 de septiembre del mismo año y que abrió sus puertas para iniciar su actividad académica el 7 de enero de 1836, iniciándose en España la segunda enseñanza a través de los estudios de bachillerato (Colom y Sureda, *op. cit.*: 44)–, la fundación de Escuelas Normales para la formación de maestros en 1843, la creación del Cuerpo de Inspectores en 1849 y la reforma de las vetustas universidades, entre otros aspectos destacables, no fue todo un camino de rosas.

Tanto el Reglamento de 1821 como la propia *Ley Moyano* no tuvieron el éxito esperado por multitud de razones que aquí no vamos a detallar, pero no se puede obviar que aquella ilusionante "clave de bóveda" que se configuró en tiempos *del Informe Quintana* de 1813 en torno a la educación primaria se vio gravemente deteriorada con un estancamiento de la escolarización, pésimas y lamentables condiciones laborales de los maestros a la par que una rudimentaria formación, la estructura bipolar (de un lado, la enseñanza primaria, compartimento estanco respecto a los demás niveles educativos, que no conduce a ninguna parte; de otro, las enseñanzas secundaria y superior, muy

---

<sup>35</sup> De dicho Instituto Balear, situado en Palma, que fue la "primera institución de todo el Estado español dedicada a la impartición del bachillerato, ubicada en el antiguo Colegio de Monti-Sion, que había sufrido la excomunión de Mendizábal el año antes" (Oliver, 2010:18), los catedráticos mallorquines Antoni J. Colom y Bernat Sureda (2012:43-44) afirman que "además de la formación que podríamos calificar de elitista –facilitar el acceso a la Universidad– reunía, gracias a las ideas de Jovellanos [...] otra característica fundamental para definir en un sentido moderno y actual, la llamada segunda enseñanza, tal como era posibilitar a cualquier joven un nivel cultural válido para ocupar lugares de trabajos no universitarios pues sus enseñanzas de carácter general iban orientadas a aumentar el nivel cultural y educativo de la población en general; era, en definitiva lo que Jovellanos deseaba para Mallorca, un centro público, libre, abierto y gratuito, características estas que no poseían los centros existentes hasta el momento".

restringidas a élites y a las que la sociedad otorga todo el prestigio), una consecuente segmentación del profesorado (maestros de escuela y licenciados para institutos y universidad) con políticas específicas y bien separadas, con distinto tratamiento para los simples maestros y laureados licenciados y catedráticos de instituto y universidad.

Con sus luces y sus sombras, los aspectos negativos no evitaron que la *Ley Moyano* estuviese en vigor durante 113 años, hasta 1970. No en vano, a finales de la década de los ochenta del siglo XIX, el propio Claudio Moyano –poco antes de fallecer– en clara satisfacción por el consenso conseguido que propició la gran perdurabilidad de la que su ley hizo gala, llegó a declarar en el Senado, pasados treinta años desde su promulgación en 1857, estas premonitorias palabras:

"Lleva mi ley treinta años en vigor. Durante este período ya saben los señores cuántas vicisitudes ha pasado este país; ha habido dos monarquías, dos o tres repúblicas, porque he perdido la cuenta; mas a pesar de haber pasado treinta años, dos monarquías y dos repúblicas, la ley sigue vigente. Esta ley ha durado y durará muchos años, porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido".<sup>36</sup>

Habrá que esperar al 4 de agosto de 1970, casi 113 años<sup>37</sup> después, para que la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, popularmente conocida como *Ley Villar*, la declare totalmente derogada. Es comprensible, por lo tanto, que Claudio Moyano manifestase su satisfacción al comprobar cómo *su* Ley superaba múltiples avatares políticos y permaneciese vigente treinta años después; pero también es lógico que nosotros nos preguntemos

---

<sup>36</sup> Véase *Diario del Senado*, sesión del 27 de abril de 1887.

<sup>37</sup> Si bien cabe comentar que la Ley Moyano sufrió diversos cambios y reformas en los planes de estudio, en la duración de la escolaridad obligatoria o en los diferentes niveles educativos, a pesar de que la estructura institucional consagrada en 1857 permanecerá invariable hasta el franquismo tardío del 1970 preconstituyente, justo ocho años antes de la promulgación de nuestra actual Constitución.

sobre las causas que motivan que una ley perdure más de una centuria cuando, por el contrario, en la actualidad, vemos que sobre la misma materia, desde la Constitución de 1978 se han promulgado ocho leyes orgánicas educativas reguladoras de enseñanzas obligatorias y tres universitarias<sup>38</sup>.

### **1.7. La Institución Libre de Enseñanza (ILE): un proyecto modélico**

Pocos años después de la promulgación de la *Ley Moyano*, florece en España en 1876 la Institución Libre de Enseñanza<sup>39</sup>, un singular y fascinante proyecto educativo de índole privada y de vocación pública que contó con sesenta años de vida, al ser truncado por la Guerra Civil española en 1936. El proyecto institucionista de ideas krausistas<sup>40</sup> brota tras dos altercados en el mundo universitario en el que algunos de sus principales componentes eran catedráticos: es la llamada *cuestión universitaria*.

La primera de ellas surgió en 1867 cuando el rector de la universidad de Madrid se sumó a un acto de adhesión a la Corona y

---

<sup>38</sup> Once reformas en total que corresponden a la LOECE en 1980, la LRU en 1983, la LODE en 1985, la LOGSE en 1990, la LOPEGCE en 1995, las dos LOU -de 2001 y reformada en 2007-, la LOCFP en 2002, la LOCE en 2004, la LOE en 2006 y la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Cabe citar, además, que la LOE está en inminente proceso de modificación sustantiva desde lo anunciado por el ministro José Ignacio Wert en enero de 2012, por lo que se pretende modificar la ESO, el Bachillerato, la FP, la asignatura de Educación para la Ciudadanía, el Estatuto de la carrera docente y algunos aspectos de la universidad, aún no concretados.

<sup>39</sup> Para entender y profundizar sobre la importancia de la ILE, véase la obra de Molero Pintado (2000).

<sup>40</sup> El krausismo es una doctrina que debe su nombre al pensador alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). Dicha filosofía, que defiende la libertad de cátedra, la laicidad y la necesaria relación del niño con la naturaleza, fue adaptada e introducida y divulgada en España por Julián Sanz del Río, célebre profesor de Francisco Giner de los Ríos, *alma mater* del proyecto institucionista.



exigió la asistencia de los profesores del claustro a un homenaje; la negativa de algunos catedráticos les llevó a sufrir un expediente disciplinario y a la posterior expulsión (entre ellos, Fernando de Castro, Nicolás Salmerón y Julián Sanz del Río).

La segunda "cuestión universitaria" ocurrió en los primeros meses de la Restauración cuando el ministro de Fomento –el marqués de Orovio– remitió una circular a todos los rectores exigiendo que todos los profesores contemplasen en sus explicaciones los principios del dogma católico y los que se derivaban de la monarquía constitucional recién restaurada. Los krausistas salieron en defensa de la libertad de cátedra y se negaron a cumplir las indicaciones de la circular del ministro. Esta *rebeldía* se saldó con la expulsión de Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo Azcárate de la universidad.

Estos acontecimientos propiciaron que un selecto grupo de hombres de raíces krausistas –liderados por Giner de los Ríos– sentasen las bases de un sistema pedagógico que tiene como objetivo primordial la educación integral que mira al interior de la persona, en un ambiente hasta la fecha inaudito: incorporación de las modernas corrientes de pedagogía europeas, planteamientos innovadores al entender la educación escolar como un único proceso con distintas fases pero no compartimentos estancos, neutralidad religiosa, defensa de la educación general (primaria y secundaria) para todos, coeducación, salidas escolares, higienismo, potente formación del profesorado, instauración del Museo Pedagógico Nacional (creado en 1882)<sup>41</sup>, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones

---

<sup>41</sup> El Museo Pedagógico Nacional se creó como centro de recursos para maestros. No en vano, su nombre originario fue Museo de Instrucción Primaria. Impulsado para su creación por Juan Facundo Riaño (director general de Instrucción Pública, colaborador y amigo íntimo de Giner), el Museo Pedagógico Nacional tuvo como célebre director a Manuel Bartolomé Cossío hasta su jubilación en 1929.

Científicas (creada en 1907)<sup>42</sup> y la Residencia de Estudiantes<sup>43</sup>, creación de varios Instituto-Escuela<sup>44</sup>, fundación de la Escuela Superior de Estudios del Magisterio, las misiones pedagógicas y un largo etcétera que destaca con inspiración institucionista, obras y acciones de Giner de los Ríos y su discípulo Manuel Bartolomé Cossío forjaron no sólo un esquema innovador de vocación pública, sino también un

---

<sup>42</sup> La JAE fue creada mediante el Real Decreto de 11 de enero de 1907, fundamentalmente para potenciar la formación del profesorado y ampliar los conocimientos científicos, la investigación y los métodos de trabajo mediante estancias en los países más avanzados en la época. Para ver la calidad de sus miembros y la importancia de sus acciones, basta nombrar a intelectuales de la talla de Ramón y Cajal, Menéndez Pelayo, Joaquín Sorolla, Torres Quevedo, Menéndez Pidal, Manuel B. Cossío, Lorenzo Luzuriaga, Rufino Blanco, Pedro Rosselló y María de Maeztu, entre otros.

<sup>43</sup> La JAE impulsó y consiguió, mediante el Real Decreto de 6 de mayo de 1910, la creación en Madrid de la Residencia de Estudiantes y Patronato de Estudiantes. La página web de La Residencia (<http://www.residencia.csic.es/>, consultada 08/05/2013) indica que "La Residencia de Estudiantes, desde su fundación en 1910 por la Junta para Ampliación de Estudios hasta 1936, fue el primer centro cultural de España y una de las experiencias más vivas y fructíferas de creación e intercambio científico y artístico de la Europa de entreguerras. En 1915 se traslada a su sede definitiva en la madrileña Colina de los Chopos. Durante toda esta primera etapa su director fue Alberto Jiménez Fraud, que hizo de ella una casa abierta a la creación, el pensamiento y el diálogo interdisciplinar. Tanto la Junta como la Residencia eran producto de las ideas renovadoras de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos. La Residencia se proponía complementar la enseñanza universitaria mediante la creación de un ambiente intelectual y de convivencia adecuado para los estudiantes. Características distintivas de la Residencia fueron propiciar un diálogo permanente entre ciencias y artes y actuar como centro de recepción de las vanguardias internacionales. Ello hizo de la Residencia un foco de difusión de la modernidad en España, y de entre los residentes surgieron muchas de las figuras más destacadas de la cultura española del siglo XX, como el poeta Federico García Lorca, el pintor Salvador Dalí, el cineasta Luis Buñuel y el científico Severo Ochoa. A ella acudían como visitantes asiduos o como residentes durante sus estancias en Madrid Miguel de Unamuno, Alfonso Reyes, Manuel de Falla, Juan Ramón Jiménez, José Ortega y Gasset, Pedro Salinas, Blas Cabrera, Eugenio d'Ors o Rafael Alberti, entre muchos otros. La Residencia fue además foro de debate y difusión de la vida intelectual de la Europa de entreguerras, presentada directamente por sus protagonistas. Entre las personalidades que acudieron a sus salones figuran Albert Einstein, Paul Valéry, Marie Curie, Igor Stravinsky, John M. Keynes, Alexander Calder, Walter Gropius, Henri Bergson y Le Corbusier, entre muchos otros. A menudo, estas personalidades fueron invitadas por dos asociaciones privadas que colaboraron activamente con la Residencia y unieron su labor a un amplio sector de la sociedad civil: la Sociedad de Cursos y Conferencias y el Comité Hispano-Inglés". Actualmente, se ha potenciado el espíritu de la Residencia y sirve como centro de investigación y documentación y es sede periódica de destacados encuentros, exposiciones, mesas redondas y conferencias de personalidades; entre ellas, han participado el escritor y premio Nobel Mario Vargas Llosa, el pensador Jacques Derrida, el compositor Pierre Boulez y la poetisa Blanca Varela, entre otros muchos.

<sup>44</sup> El Instituto-Escuela, que proponía reformas en la segunda enseñanza a la par que era laboratorio del profesorado de esa etapa y centro experimental de innovaciones y ensayos pedagógicos en la segunda enseñanza, unificaba de modo renovador los niveles primario y secundario (acercando el bachillerato a la enseñanza primaria y a sus bases didácticas), se fundó mediante el Real Decreto de 10 de mayo de 1918 en Madrid, y posteriormente, ya a partir de 1931, se extendió de modo similar a Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga y Gijón, pero por avatares históricos, sin el éxito del centro madrileño.

modelo que generaciones venideras han tenido constantemente, sin poder siquiera superarlo.

El único intento serio en esa línea fue el proyecto pedagógico que Lorenzo Luzuriaga preparó para la II República, que como veremos seguidamente, quedó truncado por la Guerra Civil en 1936.

### **1.8. La II República: los proyectos de Lorenzo Luzuriaga y Fernando de los Ríos**

Iniciada la II República –que educativamente bebió de la ILE–, proclamada el 14 de abril de 1931, uno de los primeros decretos del Gobierno provisional, con fecha de 9 de junio, ya anunciaba la voluntad audaz de promover la educación y la democracia:

"La instrucción pública ha llegado ya a sentirla el Estado como un deber inexcusable y primordial, y a sentirla la nación como la única posibilidad de que la democracia cumpla sus destinos históricos".<sup>45</sup>

Algunos días más tarde, otro decreto decía:

"El Gobierno provisional de la República sitúa en el primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo. La República aspira a transformar fundamentalmente la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a la perpetua ignorancia".<sup>46</sup>

Pero la cosa no quedaba en una simple, aunque noble declaración de intenciones. El Gobierno acometió en escasos meses un ambicioso plan de renovación de la educación que se prolongará hasta el bienio azañista, con el apoyo de unas minorías ilustradas y con el respaldo del denominado "regeneracionismo", que apoyará la acción educativa y cultural de los primeros ministros republicanos del primer

---

<sup>45</sup> Véase *Historia de la Educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, tomo IV, p. 135.

<sup>46</sup> *Ibidem*: 144.

bienio: el deseo de construir más y mejores escuelas para erradicar la ignorancia empezó a ser una realidad, así como la socialización de la cultura mediante la realización efectiva del derecho a la educación y la aplicación del principio de igualdad mediante la "escuela unificada", fundamentalmente (*cfr.* Puelles Benítez, 2004:62).

Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública del Gobierno provisional de la República, encargó al Consejo de Instrucción Pública la redacción de un Programa de Instrucción Pública, lo que actualmente denominaríamos una ley orgánica de educación. Aunque esta ley nunca llegó a ver las páginas de la *Gaceta*, la redacción del proyecto que Lorenzo Luzuriaga hizo por encargo del Consejo tuvo, sin embargo, una impactante influencia en la posterior Constitución de 1931, e indudablemente, en los planes posteriores al franquismo, sobre todo en la LOGSE y en la LOE.

Luzuriaga, educado en la Institución Libre de Enseñanza, estudió en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio y fue un destacado inspector.

En su proyecto, basado en la escuela unificada<sup>47</sup> de los tres grados de enseñanza con el fin de evitar que la educación no fuese una barrera para las clases trabajadoras –previniendo que la instrucción primaria se adjudicara a ellas, mientras que la secundaria y la universitaria fuese coto privado de las clases media y alta–, Luzuriaga desarrolló el concepto de escuela pública como responsabilidad del Estado, la escuela activa, y abogaba por la educación pública laica o extraconfesional, con neutralidad religiosa –es decir, se rechazaba que la escuela pública enseñara cualquier religión confesional, al entender el

---

<sup>47</sup> La escuela unificada, tan debatida por los pedagogos europeos entrado el siglo XX, era muy similar a lo que posteriormente se conocerá en toda Europa como enseñanza comprensiva.

asunto propio de la Iglesia y de la familia, aunque no por ello impedía el conocimiento por los alumnos de un fenómeno humano tan importante como es la religión– (cfr. Luzuriaga, 1931: 418). Recomendaba la gratuidad<sup>48</sup> de las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, aunque la falta de recursos provocó que la Constitución republicana de 1931 contemplase únicamente la gratuidad de la primera enseñanza, así como también incorporó muchas de sus ideas, algunas de ellas llevadas al máximo exponente; sirva de ejemplo que Luzuriaga reclamaba neutralidad religiosa en las aulas y la Constitución, en cambio, apostó deliberadamente por la laicidad en su artículo 48 y por prohibir la enseñanza a las órdenes religiosas (artículo 26).

Exiliado a Argentina, Luzuriaga falleció en Buenos Aires en 1959.

Es común escuchar bondades pedagógicas de la II República, pero ésta sólo conoció un periodo de relativa estabilidad: es el denominado *bienio azañista*.

Es un periodo de grandes ilusiones, de importantes proyectos y de notables realizaciones (Puelles Benítez, 2008:65) en el que otro importante hombre formado en la ILE, catedrático de Derecho Político de las universidades de Granada y Madrid y uno de los teóricos más lúcidos de nuestra historia democrática, Fernando de los Ríos, desempeñó el cargo de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes desde diciembre de 1931 hasta junio de 1933. Su mayor empeño fue desarrollar lo establecido en el artículo 49 de la Constitución republicana, que manda poner en práctica una ley de instrucción pública, y así desarrolló en su ministerio dos importantes obras:

---

<sup>48</sup> Luzuriaga enlaza así con el espíritu liberal del *Informe Quintana*, que 118 años antes ya proponía la gratuidad de los tres grados de la enseñanza.

1. El proyecto de bases de la enseñanza primaria y de la segunda enseñanza, remitido a la Cámara en diciembre de 1932.
2. El proyecto de ley de reforma universitaria, remitido a la Cámara en marzo de 1933.

De las veintiséis bases dedicadas a la enseñanza primaria, destacaremos la importancia que se da a la educación infantil (con tres tipos de escuelas: maternas para niños de dos a cinco años; de párvulos, para los de cinco a ocho, y escuelas primarias, para los de ocho a catorce) y la atención a la educación especial (con una moderna organización de las enseñanzas especiales para sordomudos, ciegos y deficientes mentales), un amplio y rico currículo, una articulación interna con la enseñanza secundaria, atención al mundo rural con un "Patronato de Misiones Pedagógicas" y una potente formación de los maestros.

A la segunda enseñanza, el proyecto del ministro Fernando de los Ríos dedicaba catorce bases, y durante su mandato se crearon los institutos-escuela de Málaga, Sevilla y Valencia, todos de corte institucionista, y trasladó a la normativa toda la concepción gineriana de una enseñanza secundaria<sup>49</sup> rica en contenidos y experiencias (estudios de un idioma extranjero: francés, inglés o alemán; estudios de economía y derecho, enseñanzas complementarias de trabajos manuales, etc.) entendida como una prolongación de la primaria, y no como una barrera de clase:

"El bachillerato ha de aspirar a dotar de una cultura suficiente y sustantiva a quienes terminen este periodo de enseñanza, mas sus normas

---

<sup>49</sup> Téngase en cuenta que en esa época el bachillerato se iniciaba, por un periodo de siete cursos, a los 10 años. ¿Acaso no hay en esta organización de la enseñanza una clara reminiscencia de la idea continuadora de la enseñanza primaria y la secundaria, de la que hemos hecho referencia al tratar el Instituto-Escuela institucionista?

pedagógicas no sólo deben proponerse una formación intelectual, sino una edificación de alto valor humano.

[...] El bachillerato ha de consistir en una serie de estudios desarrollados durante siete años, mediante un proceso cíclico en el que parezca de modo evidente la continuidad de estos estudios con los de la escuela primaria".<sup>50</sup>

Por su parte, el proyecto de ley de reforma universitaria ofrecía una modernidad notoria y obtuvo buena acogida general entre los catedráticos e intelectuales: destacaremos, de modo sucinto, que los principales aspectos van encaminados a potenciar la tutoría docente, la selección de estudiantes universitarios según los principios de mérito y capacidad, la contratación de profesores no permanentes, la supresión de exámenes como único medio de evaluación del esfuerzo y aprendizaje, un diseño curricular con asignaturas troncales y optativas y una concepción de las tres misiones de la universidad<sup>51</sup>, según lo establecido por Ortega y Gasset en su célebre obra (2007) publicada por primera vez en 1930:

1. Como transmisora de la cultura superior.
2. Preparadora de profesionales de nivel superior.
3. Formadora de investigadores.

Al disolverse las Cortes en 1933, no se llevó a debate parlamentario ninguno de los dos proyectos, a saber: el regulador de las enseñanzas básicas –primaria y secundaria– ni el dedicado a la reforma universitaria.

En las elecciones de noviembre de ese mismo año, se abrió paso el denominado "bienio negro" y con él se fueron al traste todas

---

<sup>50</sup> Véase *Historia de la Educación en España* (1991, tomo IV, p. 198).

<sup>51</sup> Véase también el artículo de Rogelio Medina Rubio "Los fines de la universidad", en *La educación personalizada en la universidad* (pp. 131-154), obra dirigida por Víctor García Hoz, 1996, Madrid: Rialp.

esas esperanzas pedagógicas. No sólo no se continuó con las esperanzadoras propuestas educativas del primer periodo republicano, sino que hay voces autorizadas que hablan incluso de una "contrarreforma educativa" del segundo periodo republicano hacia todos los avances conseguidos por el gobierno del primer bienio (*cfr.* Puelles Benítez, 2004:68).

Pero a pesar de esa denominada contrarreforma educativa en el propio seno de la II República, cuando en febrero de 1936 triunfó el Frente Popular con un programa educativo que significaba el retorno a los esperanzadores proyectos del bienio azañista y al influjo de la ILE, la Guerra Civil estaba a sólo unos meses de estallar.

### **1.9. La educación durante la Guerra Civil y el franquismo (1936- 1975)**

El Golpe de Estado que Francisco Franco asestó al legítimo gobierno republicano elegido democráticamente en 1936 que desembocó en la Guerra Civil, con su consiguiente victoria y consolidación, supuso un evidente y verdadero retroceso en los avances pedagógicos derivados del primer periodo de la II República, ya que obviamente el proyecto educativo implantado por Franco a partir del mismo 1936 es antagónico a aquel proyecto republicano que Luzuriaga y Fernando de los Ríos trataron de arraigar.

No es momento de analizar la contienda, ni nuestro objetivo pormenorizar todas las características de la educación durante los largos años de la dictadura de Franco hasta su muerte en noviembre de 1975, pero en lo referido a la construcción de la educación como derecho fundamental de los individuos, es innegable que no todo fue absolutamente negativo, sin dejar por ello de ser lamentable la desmantelación de la obra republicana, el retroceso en materia de la



infausta depuración<sup>52</sup> de profesorado en todos sus grados (igual que como lo fue también el resto de profesionales de la enseñanza, por las llamadas "comisiones de depuración", que también afectaron directamente –al haber una de las citadas comisiones destinada *ex profeso* a ello, a los profesores de Escuelas Normales y a los inspectores–), así como de los libros de texto y de las bibliotecas escolares, la laxa formación científica de los maestros, el retorno a la estructura bipolar y al elitismo –sobre todo el universitario–, el exacerbado centralismo controlador, el obligado integrista católico tradicional y el poder de la Iglesia o, por no seguir citando en demasía, el culto al caudillo, la elaboración de una pedagogía basada en la autoridad, el orden, la jerarquía, la disciplina y el castigo físico y moral, impuestos por el Régimen.

La Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (*BOE* del día 18) establecía la escolaridad obligatoria a quienes tuvieran de seis a doce años. Se amplió en dos años más con la entrada en vigor de la Ley 27/1964, de 29 de abril (*BOE* de 4 de mayo), si bien no fue realmente efectivo en la totalidad del país hasta la Ley General de Educación de 1970.

La mencionada Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, urgida en los primeros años del franquismo, estaba fundamentada en el nacional-catolicismo, y diseñó un "sistema acorde con un país subdesarrollado de estructura preindustrial, donde no se necesita aún una clase trabajadora cualificada, siendo suficiente la posesión de unos conocimientos elementales para ingresar en el mundo laboral" (Puelles Benítez, 1990:317).

---

<sup>52</sup> Son trágicos los numerosos casos de maestros, inspectores y otros profesionales de la enseñanza que en todo el país fueron vilipendiados, perseguidos, separados del servicio, llevados forzosamente a otras ciudades a ejercer e incluso asesinados por defender sus ideas.

En un artículo publicado en el diario *El País* a raíz del fallecimiento de quien fuera ministro de Educación Nacional durante los dos últimos años de la contienda, Pedro Sainz Rodríguez<sup>53</sup>, Puelles Benítez (1986) expone interesantes aspectos a tener en cuenta sobre las maniobras en materia educativa efectuadas durante el franquismo:

"La política educativa que se realizó en la España nacional fue hostil y beligerante. La vieja pugna entre ilustrados y reaccionarios, cristianos y carlistas, liberales y conservadores, se saldó con el triunfo de los valores *tradicionales*, exaltándose éstos hasta más allá del límite de la diferencia y transformándose en valores únicos, incompatibles y excluyentes. Todo ello explica algo que resulta difícil hacer comprensible a la juventud de hoy: la depuración masiva del profesorado, la censura exhaustiva de los libros de texto, las bibliotecas escolares de una sola dimensión. Es en este contexto en el que Pedro Sainz Rodríguez fue ministro. Como hombre que rinde tributo a su época, la ley por la que se reforma el bachillerato está llena de una mentalidad beligerante y trascendente. Late en ella una preocupación por reformar un nivel educativo que aparece como "el instrumento más eficaz para influir en las transformaciones de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras". Se trata, pues, de una concepción que responde a nuestra tradición más conservadora, aquélla que ve en el bachillerato una educación de carácter propedéutico, contraria a otra tradición liberal para la cual este nivel educativo es considerado como una prolongación de la enseñanza primaria y como un elemento fundamental para la formación del hombre y del ciudadano".

Y prosigue Puelles Benítez (*ibidem*), tratando sobre el bachillerato, una de las principales obras del ministro Sainz Rodríguez, y valorando no sólo el componente clásico, sino también el carácter católico en la formación del país y su consecuente y necesario conocimiento :

"El destinatario del nuevo bachillerato de 1938 es, como acabamos de ver, una elite. Su estructura es unitaria: un bachillerato de siete años. Su contenido será clásico y humanístico. Es precisamente en el contenido del nuevo bachillerato donde puede apreciarse más directamente la obra de Pedro Sainz Rodríguez. La voluntad de reforma se dirige hacia la cultura clásica, a la

---

<sup>53</sup> Para ampliar sobre de la labor política en materia educativa de Pedro Sainz Rodríguez, véanse las obras de José Ramón López Bausela, maestro, pedagogo y director escolar que ha tratado su tesis doctoral sobre este académico, historiador y ministro español, y de cuya tesis ha publicado la obra *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez* (2011), Madrid, Biblioteca Nueva y Ediciones de la Universidad de Cantabria. Igualmente, del mismo autor, véase *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad* (2012), Madrid y Santander, UNED y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

que España se considera que debe volver. No faltarán, pues, el latín y el griego.

Se añadirá también el aprendizaje de dos lenguas vivas, siendo obligatorio que una de ellas sea el alemán o el italiano. Casi 40 años más tarde Saiz Rodríguez recordará que «la gran influencia del bachillerato clásico en la cultura española se notó mucho después», haciendo alusión con ello a los buenos humanistas que salieron de este bachillerato.

Si uno de los pilares de este bachillerato será la cultura clásica, el otro pilar será la formación patriótica y religiosa. Mucho se ha hablado de la influencia de Meriéndez Pelayo en nuestro hombre. Sin duda, su influencia, o al menos la de una vertiente importante de su pensamiento, se encuentra reflejada en el preámbulo de esta ley de 1938, pero también debe reseñarse la no menos notable presencia de Ramiro de Maeztu, del Maeztu de su segunda etapa: «El catolicismo es la médula de la historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa..., la revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante... Se trata asó de poner de manifiesto la pureza de la nacionalidad española...».

Fue un plan que halló fortuna, dada la vida media de los planes de estudio de bachillerato entre nosotros. El plan de Sainz Rodríguez se mantuvo hasta 1953. Dejando ahora a un lado las cuestiones ideológicas, el mismo rigor y seriedad se manifestaron en el anteproyecto de ley de reforma de la enseñanza universitaria, que Sainz Rodríguez dejó redactado. En cambio, la ley de 1938 consagró el nacionalcatolicismo en la enseñanza, significó el retraimiento de la escuela pública y preparó el camino para el triunfo del principio de subsidiaridad".

Durante casi cuarenta años de primacía franquista hubo en España numerosas leyes de educación, muchas de ellas sectoriales. Pero la única que tuvo anhelo de mejorar la totalidad del sistema educativo desde una perspectiva modernizadora fue la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, publicada en el *BOE* nº 187 del 6 de agosto de 1970 y popularmente conocida como *Ley Villar*, en honor al ministro del ramo que la impulsó, José Luis Villar Palasí<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> José Luis Villar Palasí (Valencia, 1922- Madrid, 2012), ministro de Educación en el gobierno de Franco desde el 18 de abril de 1968 al 9 de junio de 1973, dejó el Gobierno al ser nombrado presidente el almirante Carrero Blanco, que nombró en ese puesto a Julio Rodríguez Martínez: a éste último, ministro de Educación durante sólo seis meses, se le debe la fallida reforma del calendario académico universitario, que implantó el año académico con el año natural, iniciándose el curso en enero y acabándolo en diciembre, hecho que no funcionó y fue derogado en enero de 1974 por su sucesor. Villar Palasí fue también el impulsor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), creada durante su mandato (véase el *BOE* núm. 217, de 09/09/1972).

Éste, siendo consciente de la realidad del país, creó un Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España, y se codeó de importantes y competentes profesionales<sup>55</sup> –que supieron ver las penosas carencias de la situación educativa de modo constructivo– y abordaron una técnica y rigurosa reforma sin precedentes<sup>56</sup> que encauzó el país en la modernidad: dejaron atrás el sistema bipolar, fue una ley pionera en toda Europa en materia de incorporación temprana de la comprensividad, renovación pedagógica, superación de la dualidad del bachillerato con la polivalencia del BUP<sup>57</sup>, innovaciones en la FP –que en su aplicación estuvo distante de los objetivos definidos– y la consagración por primera vez en nuestra historia, con rango de ley, de la autonomía universitaria, un aumento impactante de la tasa de escolarización y un acentuado acercamiento a la modernización de la sociedad y del sistema educativo.

Cierto es que hay aspectos negativos en la ley, como el citado fracaso y desprestigio de la FP o el hecho de no haber sabido conjugar la edad de finalización de la escolarización básica obligatoria con los 16 años requeridos para poder trabajar, cosa que arrojaba un vacío bastante oscuro de dos años en muchos alumnos que terminaban 8º de EGB<sup>58</sup> a los 14 años.

La Ley General de Educación, que tuvo un recorrido de veinte años al ser derogada por la LOGSE en 1990, tiene también detractores al haber sido una ley del franquismo –si bien del más tardío– que convivió con la Transición a la democracia tras la muerte de Franco,

---

<sup>55</sup> Entre ellos, Coombs, Coulon y Vaizey.

<sup>56</sup> Tanto fue así, la Administración socialista siguió el ejemplo de la creación de un comité de expertos para la reforma educativa con la elaboración de la LOGSE.

<sup>57</sup> El Bachillerato Unificado Polivalente, de tres cursos de duración, previos al Curso de Orientación Universitaria (COU), que conducía a la universidad.

<sup>58</sup> Acrónimo de la Educación General Básica, desde los seis a los catorce años, que comprendía ocho cursos de enseñanza primaria obligatoria.

estuvo en vigor durante la Constitución de 1978 y tras ella, y perduró hasta la década de los noventa del pasado siglo.

El paso del final del franquismo hacia la democracia consolidada tuvo numerosos acontecimientos que iban a ser determinantes en el progreso de la educación como derecho fundamental de los ciudadanos. Puelles Benítez (2000:27) lo explica de modo sintético:

"Los dos últimos años del régimen de Franco los presidió Arias Navarro. Su elección como presidente del Gobierno, pensada para hacer posible un eventual franquismo sin Franco, no produjo los efectos esperados. Aunque se haya caracterizado el bienio de Arias (1974-1975) como el último intento de apertura del régimen, ni el breve tiempo disponible ni las políticas empleadas permitieron los objetivos marcados. La muerte de Franco el 20 de noviembre de 1975 marcó el final de una era política que comenzó con las aspiraciones totalitarias, se consolidó como un régimen autoritario y terminó como lo que siempre fue: un régimen de poder personal, una dictadura tradicional de signo ultraconservador, nacionalista y católico. La subida al trono de Juan Carlos I, efectuada en el marco de la más estricta legalidad, dio paso, primero, a lo que se ha llamado la «reforma impuesta», o también la «reforma otorgada», una breve fase de gran tensión política y social bajo la dirección del mismo Arias Navarro (a quien el monarca confirmó en un primer momento), y, después, a partir de julio de 1976, a lo que se ha denominado, y comúnmente aceptado, la transición española a la democracia, dirigida por Adolfo Suárez, o, en términos contrapuestos a la frase anterior, la «reforma negociada», la «reforma dialogada»".

Y es que, desde nuestro punto de vista, ese franquismo tardío no estaba en condiciones de resolver las contradicciones sociales que campaban desde los años sesenta y se perfilaban duraderas en las décadas posteriores. Cara y Fusi (1979) así lo sostienen cuando declaran lo siguiente:

"España era un Estado católico donde la Iglesia condenaba al régimen; un Estado que prohibía las huelgas y donde éstas se producían a miles; un Estado antiliberal que buscaba alguna forma de legitimidad democrática; un Estado cuya ideología, según dijera Fernández Miranda, era «un socialismo nacional integrador» y que habría, sin embargo, transformado España en una sociedad capitalista. Las contradicciones eran evidentes".

El cambio era urgente y se necesitaba un marco legal consensuado para un próspero desarrollo.

Ese cambio se fraguó con la Constitución, en 1978, vigente en la actualidad, referencia máxima para el resto de legislación de que ella se deriva y moldura jurídica que toda la normativa aparecida desde entonces tiene que respetar plenamente para gozar de validez.

### **1.10. La Constitución de 1978**

Volvemos sobre nuestros pasos para llegar al punto de partida introductorio de este primer bloque del marco teórico, dedicado a la construcción de la educación en España como un derecho básico y fundamental de los individuos.

El intervalo entre el final del régimen franquista, con la muerte de Franco el 20 de noviembre de 1975 hasta la consecución de la democracia se conoce como *la Transición*. La tan ansiada democracia llegó en 1978, que es el año en que se sanciona la Constitución vigente, entendida como el marco legal democrático en el que todas las leyes y disposiciones normativas deberán adaptarse.

La democracia que había posibilitado ese gran acuerdo político y social vería cómo tras la Transición se hizo posible la posterior apertura y unión a Europa, con una importante estabilización del orden, mayor pluralidad y modernización del país; una modernización en todos los sentidos –política, económica, social, cultural, etc.– que viabilizaría el estado del bienestar, a pesar de la lacra del terrorismo de ETA que ha acechado durante décadas, y que los primeros años de la década de los ochenta sintieron consecuencias económicas de gran calado, en parte derivadas de la crisis del petróleo originada en 1973<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> A finales de octubre de 1973, la Organización de Países Árabes Exportadores de Petróleo –que agrupaba a los países árabes miembros de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) más Egipto, Siria y Túnez– con otros miembros de del Golfo Pérsico, tomaron la estricta

De este modo, siendo realidad ya la Constitución en 1978, tras ella vendrían varias leyes educativas plenamente democráticas y un derecho a la educación totalmente consolidado. A partir de esa consolidación, es cuando se reclama no sólo el derecho a la educación como la consecución de una plaza escolar, sino que la amplitud del artículo 27 de la Carta Magna ofrece garantías para exigir, también, el derecho a una educación de calidad, que en definitiva no es sino la parte fundamental de la labor de la Inspección educativa: velar por el efectivo cumplimiento de este derecho.

Ya hemos comentado anteriormente la importancia del artículo 27 de la Constitución, pues versa sobre el derecho a la educación al más alto rango normativo. Las fuerzas políticas que fraguaron la Carta Magna encontraron grandes conflictos ideológicos al tratar de conjugar dos derechos que parecían excluyentes: la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, sobre todo por los problemas derivados por el principio de libertad y el de igualdad.

Ante el conflicto que surgió para decidir cuál de los dos debía aparecer en primer lugar (quedando como más relevante), se supo llegar a un consenso al elevar al primer plano los dos principios, quedando redactado el primer apartado del citado artículo como "Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza".

Y es que los principios de igualdad y libertad se han enfrentado durante siglos de historia española, al responder a las demandas que

---

decisión de no exportar petróleo a los países que habían apoyado a Israel en la guerra de la denominada fiesta judía de *Yom Kipur*, que había enfrentado durante veinte días (del 6 al 26 octubre) a Israel contra Egipto y Siria. Dicho boicot de suministro petrolífero afectaría gravemente a las economías de Estados Unidos (aliado de Israel) y a sus socios europeos. La evidente extrapolación del conjunto del escollo puso en serios aprietos a las economías mundiales, afectadas también por la subida de precios, y de modo particular, a la española, que se encontraba como hemos apuntado en proceso de apertura a la modernización que, sin duda, luego supo consolidar con éxito.

exigía (y aún hoy) la derecha y la izquierda: una lucha de poder entre la Iglesia y los entornos neoliberales más conservadores contra los partidarios de una educación laica, pública y estatal, respectivamente.

Puelles Benítez (2008:125-126) pone de manifiesto que ese consenso tan importante entre las fuerzas políticas llegó condicionado por dos motivos: por la incapacidad de los partidos a imponer sus ideologías a los demás, y por la exigencia popular de llegar a un acuerdo pacífico.

Otro estudioso del tema afirmó que "el artículo más controvertido [de la Constitución] fue sin duda el referido a la educación, que acabaría por contemplar la financiación de centros privados (mayoritariamente católicos) por parte del Estado, aceptándose a cambio el derecho de profesores y padres a intervenir en el control y la gestión de los mismos" (Powell, 2001: 225).

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el pacto no sólo se trató de un simple intercambio de financiación a cambio de participación, control y gestión, sino de algo de mucho mayor calado, cuyo devenir de las dos fuerzas políticas mayoritarias en España –PP y PSOE– se encargarían de remarcar, dejando sus huellas en forma de leyes educativas, en muchas ocasiones reformas para eliminar rastros educativos y normativos de sus antecesores en el gobierno de turno, conseguidas en demasía sin el diálogo ni el consenso necesarios para que éstas hayan podido gozar del margen de crédito y confianza por parte de la comunidad educativa para su óptimo desarrollo y afianzamiento en la escuela.

En aquellos años inmediatos a la muerte de Franco, en los que los conflictos sociales tuvieron un destacado papel, era propicio que en



el entorno educativo se desarrollase lo establecido en ese marco constitucional que garantizaba la democracia. El consenso del pacto escolar del artículo 27 no impedía un disenso político posterior.

Así, dos años después de la promulgación constitucional, nació una ley orgánica que intentó regular el funcionamiento de los centros educativos, que analizamos a continuación, y que fue la primera de muchas otras que también revisaremos, que se han ido sucediendo en las últimas décadas de modo vertiginoso, a una media de una ley orgánica cada cuatro años: esto es, una nueva reforma cada vez que ha habido un nuevo Gobierno.

El desarrollo de lo establecido en el artículo 27 en relación con el derecho de la educación, iba a ser, como ha mostrado el devenir histórico de nuestro sistema educativo, una espinosa tarea.

### **1.11. La LOECE (1980)**

La Ley Orgánica 5/1980, de 19 d junio, por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (*BOE* núm. 154, del 27/06/1980), conocida como LOECE, fue aprobada durante el gobierno de Adolfo Suárez, aunque sin éxito en su desarrollo al ser inmediatamente impugnada. Se trata de una ley muy breve –únicamente treinta y nueve artículos, en cuatro folios– que intentó delimitar, de modo claro y sucinto, diferentes derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, que emanan de los entonces recientes principios constitucionales, a la par que cita la Ley General Presupuestaria 11/1977, de 4 de enero (disp. 466).

En su Disposición Final Segunda deroga una serie de artículos de la LGE de 1970, la cual siguió vigente diez años más.

La LOECE tuvo que afrontar desde su aparición un recurso de inconstitucionalidad promovido por sesenta y cuatro senadores, promovido contra varios de sus preceptos sobre la libertad de enseñanza.

Consiguientemente, el Recurso 189/1980 del Pleno del Tribunal Constitucional declaró mediante la sentencia<sup>60</sup> de 13 de febrero de 1981 que eran inconstitucionales y nulos los artículos 18.1, 34.2, 34.3B) y 34.3D), y la Disposición Adicional Tercera en lo concerniente a los artículos 24.2, 24.3, 25.3, 26, 27, 28.1, 28.2, 30 y 31.

Por ello, su desarrollo fue inviable y fue derogada, como veremos a continuación, en 1985.

### **1.12. La LODE (1985)**

Tras el triunfo en las urnas del socialismo, Felipe González es proclamado presidente del Gobierno en 1982. Uno de sus cometidos fue garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad de las enseñanzas. Bajo el principio de la igualdad de oportunidades, en su triple y clásica acepción (igualdad de acceso, de condiciones y de resultados), el ejecutivo socialista quiso establecer los postulados de su ideología en una ley orgánica de enseñanzas no universitarias<sup>61</sup> que desarrollara al máximo el derecho establecido en el artículo 27 de la Constitución. Así, tres años después vería la luz la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (*BOE* núm. 159, del 4/07/1985), conocida como LODE.

---

<sup>60</sup> Véase *BOE* núm. 47, de 24 de febrero de 1981, páginas 16 a 30, disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1981/02/24/pdfs/T00016-00030.pdf>

<sup>61</sup> En respuesta a lo establecido en el artículo 27 sobre el desarrollo del principio de autonomía de las universidades, en 1983 el PSOE sacó adelante la Ley de Reforma Universitaria (LRU), con grandes reformas para aquella rígida universidad, hasta entonces reservada a las clases pudientes. Fue vigente durante casi veinte años, hasta la LOU de 2001.

Se trata de una ley mucho más ambiciosa en contenido y alcance que la anterior, con sesenta y tres artículos. La LODE deroga la LOECE, así como algunos artículos de la LGE. Un dato revelador indica que "cuando los socialistas abandonaron el poder en 1996 se había alcanzado ya el 100% de la escolarización de todos los niños y adolescentes para el tramo de edad de los 4 hasta los 16 años" (Puelles Benítez, 2008: 139).

La LODE ha pasado a la historia como una ley que ha sabido conjugar la consideración de la educación como un amplio servicio básico público que permite la colaboración de iniciativa privada, así como por haber dado rango de ley a un modelo de financiación que ha dado estabilidad y seguridad jurídica a la enseñanza privada, llevando la democratización de la enseñanza a los centros mediante la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en los consejos escolares de cada centro.

El PSOE, a pesar de su amplia mayoría, buscó acuerdos y consenso para el desarrollo de la LODE, a pesar de que fue impugnada ante el Tribunal Constitucional por PP<sup>62</sup>. Sin embargo, de los veintiséis preceptos recurridos, solamente uno fue declarado anticonstitucional por el auto del tribunal –aquel que sometía a autorización previa el ideario del centro– y la LODE sigue vigente conviviendo con la actual LOE, que derogó algunos de sus artículos, pero no la ley íntegra.

### **1.13. La LOGSE (1990)**

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo (*BOE* núm. 238, del 4/10/1990) ha sido,

---

<sup>62</sup> El Partido Popular (PP), que sucedió bajo estas siglas a Alianza Popular (AP).

desde nuestro punto de vista, la ley postconstitucional que ha reformado con más sustancia las enseñanzas no universitarias.

Aprobada bajo el gobierno socialista de Felipe González, la popularmente conocida LOGSE derogó totalmente la Ley General de Educación (innovadora y modernizadora para la España de finales de los sesenta, pero inviable en la que se adentraba en el siglo XXI).

La educación fue objeto de debate desde que el ministro José María Maravall publicara en 1987 el documento *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para el debate*, en el que ya anunciaba una macrorreforma de la educación, y otro documento posterior, publicado en 1988, denominado *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para el debate*.

Javier Solana, sucesor de Maravall, siguiendo lo realizado para la reforma de 1970, publicaría un "libro blanco" con un diagnóstico de la situación de la que se arrancaba, así como aportaciones del debate público. De ahí y de la influencia del trabajo de Maravall surgieron las líneas maestras de la LOGSE.

La LOGSE obedecía, a su vez, a la necesidad de convergencia europea, y por primera vez en la historia española se concreta el currículo definido por el Estado, desarrollado por las comunidades autónomas, por los centros educativos y por el propio profesorado en su programación de aula.

Extendió la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años (mediante las etapas Primaria y Secundaria Obligatoria, ésta conocida como ESO), ampliando la formación de los ciudadanos y resolviendo ese oscuro margen de dos años que existía a nivel laboral, tras la culminación del antiguo 8º de EGB a los 14 años, pues la normativa

laboral exigía tener los 16 años para poder trabajar y, sin embargo, la escolaridad obligatoria terminaba dos años antes. La LOGSE procuró aunar la calidad y la equidad, incrementar el capital humano a través de la comprensividad y el apoyo decidido a la Educación Infantil, al alumnado con necesidades educativas especiales, la evaluación y promoción y la atención a la diversidad.

Aún así, a pesar de que todavía hoy el debate sobre los aciertos y errores de la LOGSE sigue vivo en los centros docentes y en el seno de la comunidad educativa, no cabe duda de que fue una ley que sentó bases para la actual educación y, por qué no decirlo, al ser tan discutida y referida varias décadas después de su promulgación es un indicio de que fue de gran relevancia social y educativa, con todas sus faltas y éxitos.

#### **1.14. La LOPEGCE (1995)**

Los problemas de la LOGSE citados anteriormente no fueron ajenos ni pasaron desapercibidos al Gobierno socialista que la preparó y aplicó. De hecho, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE núm. 278, de 21/11/1995), conocida por sus siglas LOPEG o LOPEGCE, y también como *Ley Pertierra* (en honor al ministro Gustavo Suárez Pertierra), una ley con cuarenta y tres artículos que derogó algunos de la LODE y de la LOGSE, trató de modificar algunos aspectos mejorables de esta última mediante una revisión parcial, sobre todo tratando de ofrecer más autonomía a los centros docentes, optimizar la formación del profesorado, impulsando planes de evaluación de centros, programas y profesores, y reforzando el papel del director y del consejo escolar.

*Ipso facto*, sindicatos y asociaciones docentes<sup>63</sup> mostraron su rechazo al reforzamiento de la función directiva y a los planes de evaluación docente propuestos por el ministro Suárez Pertierra, que reguló la enseñanza religiosa de conformidad con el precepto aconfesional que figura en la Constitución, hecho que provocó varios enfrentamientos con sectores de la Iglesia Católica, a pesar de un apoyo inicial de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA).

### 1.15. La LOCE (2002)

El Gobierno del dirigente del Partido Popular, José María Aznar, entrado en 1996, pronto vio que, a su entender, la LOGSE padecía ciertos males que requerían intervención inmediata y contundente. Y no fue otra que la presentación de una batería de críticas demoledoras a esa ley, así como la preparación por parte de la ministra Pilar del Castillo del *Documento de bases para una Ley de Calidad de la Educación*, presentado en público el 11 de marzo de 2002, y que trazaba las líneas generales de la reforma que se avecinaba. No apareció ningún texto técnico, al estilo de "libro blanco", como los que tan bien se fundamentó el diagnóstico educativo en las reformas de 1970 y de 1990.

De hecho, no hubo un debate público nacional ni propuestas serias de diálogo y consenso. La nueva Ley Orgánica 10/2002, de 23 de

---

<sup>63</sup> Véase el artículo publicado en el diario *El País*, disponible en línea en: [elpais.com/diario/1995/11/09/sociedad/815871603\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1995/11/09/sociedad/815871603_850215.html)

En este artículo se lee que " *La nueva norma nació con el radical rechazo de todos los sindicatos de profesores de la enseñanza pública-, que hasta última hora pidieron su retirada. Estos creen que abre muchas puertas a la privatización de la enseñanza pública, la acusan de "jerarquizante" y advierten, en los requisitos para acceder al cargo de director, aunque siga siendo, por elección, una supeditación excesiva a la Administración. [...] Para el PSOE, en cambio, la nueva ley "fortalecerá" la participación y la autonomía de los centros en su gestión, hará más atractiva y profesional la dirección y contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza. [...] La Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), básicamente implantada en la enseñanza pública, le ha retirado expresamente su apoyo inicial.*" [consultado: 19/06/2012].

diciembre, de Calidad de la Educación (*BOE* núm. 307, de 24/12/2002) se publicó el día de Nochebuena de 2002, conocida como LOCE, al ser aprobada en el Parlamento con la oposición de todas las fuerzas parlamentarias a excepción de los únicos votos del PP que la impulsaba y de Coalición Canaria. El hecho de contar con mayoría absoluta parlamentaria no implicaba en absoluto que la ley gozara de un amplio acuerdo político.

La LOCE, con treinta y tres páginas y 107 artículos, presentaba importantes modificaciones de la LOGSE, sobre todo en los itinerarios de la ESO, una nueva reválida para obtener el título de Bachiller, se reforzó la figura del director eliminando atribuciones del consejo escolar (pasó a ser órgano prácticamente consultivo), se presentó una nueva asignatura –Sociedad, Cultura y Religión– con dos opciones para el alumnado (confesional y no confesional), liberalización de libros de texto (sin necesidad de obtener autorización previa para su uso), la creación de nuevo del Cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria y algunas otras reformas de menor trascendencia en Educación Infantil y Primaria.

La LOCE, basada en cinco ejes fundamentales (esfuerzo personal, obtención de resultados, calidad para todos desde Infantil hasta la universidad, calidad del profesorado y más autonomía de los centros docentes), no modificó la estructura del sistema educativo presentado por la LOGSE, sino que presentó cambios para asegurar calidad educativa. Sin entrar en detalles, volvió a faltar una memoria económica que asegurara la financiación de los objetivos pretendidos, como en todas las anteriores.

Esta ley del PP, carente del consenso necesario para asegurar su estabilidad, no tuvo el desarrollo esperado. Con la victoria del PSOE

en las elecciones de marzo de 2004, el presidente socialista José Luis Rodríguez Zapatero ya anunció, en su discurso de investidura, su voluntad de modificar tanto la LOCE como la LOU, con la idea de conseguir el máximo consenso y "un amplio acuerdo". El 18 de abril tomaba posesión de su cargo la nueva ministra de Educación, María Jesús Sansegundo, y pocos días después revelaba que el Gobierno iniciaba la reforma de la LOCE para asegurar el máximo consenso, y avisaba de la inminente supresión del calendario de implantación de la citada LOCE, así como de la apertura de un debate sobre los cambios necesarios a afianzar mediante una nueva ley orgánica de educación. En 2006 se presentó la LOE, que revisamos a continuación.

### **1.16. La LOE (2006)**

Como hemos apuntado, la LOE era la propuesta del PSOE para asegurar el consenso que no consiguió la LOCE. De este modo, durante cinco meses se organizaron en todo el territorio español multitud de actos públicos, debates, foros, mesas redondas, conferencias, etc., promovidos por el Ministerio de Educación, el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares de las autonomías, las universidades, sindicatos, y asociaciones profesionales. Meses después, se publicó un documento que recogía aportaciones variadas de ese diálogo, bajo el nombre *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate* (MEC, 2005).

Posteriormente, la ministra Sansegundo reafirmaba su voluntad de llegar a un consenso entre todos los sectores de la comunidad educativa, conocedora del conflicto ideológico entre PSOE y PP, y de los principios de igualdad y de libertad, con sus respectivos derechos que de ellos emanan: por una parte, todos tenemos derecho a la educación, y todos tenemos derecho a enseñar, a crear centros



docentes y a elegir la educación que deseamos para nuestros hijos, por otra parte. Dos principios que han caracterizado, de manera más o menos incisiva, a las ideologías progresistas (tildadas de *izquierdas*) y a las conservadoras (conocidas como de *derechas*), respectivamente.

A ese conflicto inicial se le apareció otro de calado: convivían en nuestro sistema educativo hasta cuatro leyes orgánicas de enseñanzas no universitarias: tres profundamente modificadas, pero con algunos aspectos aún en vigor (LODE, LOGSE y LOPEGCE, todas ellas del PSOE) y otra susceptible de ser desterrada (LOCE, del PP).

No se pudo alcanzar el pacto social por la educación antes de la promulgación de la LOE al retirarse del acuerdo miembros destacados de organizaciones estatales de padres de alumnado –Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de Alumnos (CONCAPA)– cuando el acuerdo estaba a punto de alcanzarse (de hecho se negociaba la redacción de un preámbulo), respaldado por la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Confederación Nacional de Comisiones Obreras (CCOO), Confederación Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF), Educación y Gestión (EyG<sup>64</sup>), Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Católicos (FERE-CECA), Federación de Sindicatos Independientes de España (FSIE), Federación Estatal de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT) y Unión Sindical Obrera (USO).

¿Qué significa esto? Pues, desde nuestra punto de vista, no es otra cosa que un acercamiento más que significativo al tan deseado

---

<sup>64</sup> EyG es una confederación de centros privados católicos.

pacto social por la educación, interrumpido tratándose de un gran pacto de la comunidad educativa estatal al no poder albergar la voz de las organizaciones confesional y laica de padres y madres de alumnos. De nuevo, conflictos con el derecho a la educación a nivel estatal, mientras en Cataluña supieron firmar el llamado "*Pacte Nacional per a l'Educació*" el 20 de marzo de 2005, al llegar a acuerdos sustantivos consensuados por el Gobierno de la *Generalitat* y veinte organizaciones representativas de la comunidad educativa catalana.

Sin embargo, los esfuerzos realizados tanto a nivel estatal como en Cataluña no fueron en vano, pues abrieron camino para conseguir el amplio acuerdo tanto en el Congreso como en el Senado, con el único voto en contra del PP, que resultó la única formación que votó en contra de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como la LOE, que veía la luz en el *BOE* núm. 106, el 4 de mayo de ese año.

Alejandro Tiana, que fue Secretario General de Educación y *alma mater* de la LOE, describe cómo se recriminó la imposibilidad de las fuerzas políticas para llegar a acuerdos educativos:

"Aunque se reprochó a los partidos políticos su incapacidad para alcanzar acuerdos en materia de educación, la experiencia demostró que las líneas de fractura no son exclusivamente políticas, sin que están profundamente arraigadas en la comunidad educativa. Cuando se escriba la intrahistoria de esta ley, se podrá apreciar lo intransigente de las posiciones mantenidas por algunos, pese a que sus declaraciones ofrecían otra imagen". (Tiana, 2009:119).

En relación con esa búsqueda de acuerdos, Tiana (*ibidem*) celebra que la LOE no fuese tachada de inconstitucional:

"También resulta especialmente satisfactorio que no se presentara ni un solo recurso de inconstitucionalidad contra la LOE, frente a lo que ocurrió con la LOCE y otras leyes anteriores. Este fenómeno, que ha pasado desapercibido para la opinión pública, pone en relieve los logros conseguidos".

[...] La LOE, pese a que algunos lo nieguen, supone un avance en el proceso de búsqueda de consenso en educación, aunque no cabe duda de que queda camino por recorrer en ese sentido."

La LOE, a nuestro entender, ha contribuido –a grandes rasgos– a mejorar los niveles de equidad, a la incorporación de las competencias básicas en el currículo (art. 6) y a su posterior desarrollo mediante Reales Decretos de enseñanzas mínimas –entre los que destacamos el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre (*BOE* núm. 293, de 08/12/2006) y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (*BOE* núm. 5, de 05/01/2007) para la Educación Primaria y la ESO respectivamente, al tratarse de las dos etapas que comprenden las enseñanzas obligatorias–, así como ha sido una ley que ha venido acompañada de una Memoria Económica (Título VIII, dedicado a los Recursos Económicos) para su desarrollo, hecho que no todas sus antecesoras pudieron gozar. En dicho Título VIII, su artículo 155 dice:

*Artículo 155. Recursos para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley.*

1. Los poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos.
2. El Estado y las Comunidades Autónomas acordarán un plan de incremento del gasto público en educación para los próximos diez años, que permita el cumplimiento de los objetivos establecidos en la presente Ley y la equiparación progresiva a la media de los países de la Unión Europea.

Tras pocos años de desarrollo de la LOE, y pese a los nobles y socialmente reconocidos esfuerzos del ministro Ángel Gabilondo por lograr el pacto social y político por la educación, que lamentablemente no se consiguió, justo cuando la LOE ha cumplido su sexto aniversario, en los días que escribimos estas líneas se ha confirmado al respecto una nueva revisión normativa, con la aparición de un Borrador de lo que pretende ser la denominada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad

Educativa (LOMCE)<sup>65</sup>, propuesta por el Gobierno de la Nación, en manos del Partido Popular.

### **1.17. La LOMCE (2013)**

Enmarcada en la crisis económica global originada desde 2008, la victoria por mayoría absoluta del Partido Popular en las elecciones anticipadas de noviembre de 2011 propició mayores cambios e importantes recortes sociales, iniciados durante el último período de gobierno socialista.

El presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, nombró el 22 de diciembre de 2011 al ministro José Ignacio Wert, encargado de la cartera de Educación, Cultura y Deporte. Éste, ya en enero de 2012, anunció una modificación parcial de la LOE, en el marco de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), si bien algunos de esos cambios son sustantivos, sobre todo en el diseño curricular y el la autonomía otorgada a la dirección de los centros en detrimento de la que pierde el consejo escolar, que queda relegado a simple órgano de participación y otros aspectos de la organización curricular.

La LOMCE tiene establecidos como objetivos generales los siguientes:

1. Disminuir las tasas de abandono educativo temprano y fracaso escolar.

---

<sup>65</sup> El 29 de junio de 2012, el ministro de Educación presentó ante el Consejo de Ministros un informe sobre el Anteproyecto de la nueva ley, la LOMCE, que debe aprobarse en el curso 2013-2014. Véase la información en la web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2012/06/20120629-cm-ley-organica-mejora-calidad.html> [consultado: 03/07/2012].

2. Mejorar las condiciones para que los jóvenes tengan mejor y más adecuada formación que les permita acceder a un empleo al término de sus estudios.
3. Disminuir el número de alumnos que repiten curso.
4. Contribuir a que no haya diferencias entre Comunidades Autónomas.
5. Mejorar el nivel de conocimientos en áreas prioritarias y señalar claramente los objetivos de cada etapa.
6. Modernizar la Formación Profesional.
7. Incorporar y potenciar las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Dicha propuesta reformadora encontró rechazo<sup>66</sup> masivo en la comunidad educativa, con duras críticas, grandes manifestaciones, jornadas de huelga y reivindicaciones para detener lo que ya se denomina la *Ley Wert*, que ha sido únicamente defendida por el Partido Popular, y a su vez ha propiciado un pacto suscrito por la mayoría de las fuerzas políticas de la oposición para derogar *ipso facto* la LOMCE en cuanto el partido gobernante abandone La Moncloa. Dicho pacto ha sido calificado como "absurdo"<sup>67</sup> por el ministro Wert. De hecho, cabe destacar que si así sucediese, se volvería a repetir el sino de la LOCE, la anterior ley orgánica educativa aprobada por el PP a finales de 2002, derogada por el PSOE cuando volvió al Gobierno, sin haber gozado de recorrido.

---

<sup>66</sup> Véanse al respecto los múltiples artículos que se publican en la prensa estatal, como los que aparecen en: [http://sociedad.elpais.com/tag/protestas\\_estudiantiles/a/](http://sociedad.elpais.com/tag/protestas_estudiantiles/a/) [consultado: 10/02/2013]. Igualmente, véase la información ofrecida por la web de Radio Televisión Española al respecto en <http://www.rtve.es/noticias/20121213/nueva-jornada-protestas-toda-espana-contra-reforma-educativa/586040.shtml> [consultado: 10/02/2013].

<sup>67</sup> Véase el artículo publicado el 15 de octubre de 2013 en el diario *El País*, disponible en: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/15/actualidad/1381822553\\_058958.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/15/actualidad/1381822553_058958.html) [consultado: 22/10/2013].

Es más, con la amenaza de la caducidad de la LOMCE, se volverá no sólo al destino de la LOCE, sino al de otras tantas leyes educativas estatales que nutren la historia reciente de nuestra enseñanza, sin que se pueda llegar a consolidar un Pacto Social para la Educación, pues lamentablemente continuamos con nuevas reformas prácticamente con cada nuevo Gobierno de turno.

Ya hemos comentado en el inicio del estudio la necesidad de que una reforma educativa debe ser ambiciosa, así como también estable, en nuestra sociedad del conocimiento (Gómez Dacal, *op. cit.*).

Qué quimérico nos parece poder escuchar de nuestros gobernantes algún día las hermosas palabras de Claudio Moyano, cuando se congratulaba de su duradera ley, a la par que le aventuraba el largo recorrido que tuvo por ser una ley nacional, y no de partido.

Sin embargo, en vista de las duras y masivas reacciones sociales y políticas contra la LOMCE –aprobada en el Congreso el 28 de noviembre de 2013 con los votos por mayoría del PP– nos tememos que la denominada *Ley Wert* no va a ser la norma que ofrecerá tal estabilidad.

Deberemos esperar, pues, otra oportunidad para el consenso.

### **1.18. A modo de cierre**

Son muchos los avatares que nuestro sistema educativo ha experimentado para llegar hasta nuestro punto actual.

Desde finales del siglo XVIII –como hemos visto– hasta la actualidad, la pugna por conseguir que la educación sea un derecho fundamental para todos no ha sido empresa fácil, pues han colisionado

demasiado frecuentemente dos principios fundamentales, el de igualdad y el de libertad. Unos principios que han supuesto grandes avances, pero también no menos grandes decadencias en estos dos siglos de historia de educación pública.

Nuestro actual modelo constitucional se nos aparece con importantes bondades en materia democrática y de riqueza ideológica, pero la educación no está exenta del disenso propiciado por los vaivenes que están respaldando los dos grandes partidos mayoritarios, PSOE y PP, los cuales reflejan en sus premisas las demandas denominadas de izquierdas y de derechas, respectivamente, sin que lleguen a alcanzar pacto alguno para acercar posturas.

De este modo, ambas fuerzas políticas defienden legítimamente sus ideales a ultranza, y nos expresan con lo que sugerimos en el siguiente cuadro, como axiomas propios de ideologías progresistas y conservadoras, pareciendo ambas posturas irrefutablemente antónimas:

**Cuadro 1.**

*Principios y derechos en educación, según ideologías progresista y conservadora en el artículo 27.1 de la Constitución de 1978*

---

| <b>Ideología progresista</b><br><i>Principio de igualdad</i> | <b>Ideología conservadora</b><br><i>Principio de libertad</i>   |
|--|---|
| Todos tenemos derecho a la educación                         | Todos tenemos derecho a enseñar, a crear centros docentes y a elegir la educación religiosa que deseamos para nuestros hijos. |

---

La lucha por imponer sus ideales en la normativa es constante, y aspectos como la intervención del Estado en la gestión de los centros, la confesionalidad o el concepto de calidad son temas candentes y, en ocasiones, armas arrojadizas con las que postularse.

Sin embargo, a pesar de que los deseos reiterados de la sociedad para que se consiga de una vez un pacto social y político por la Educación parecen ser inalcanzables, tenemos el modelo del consenso conseguido en la Constitución en 1978. Consideramos que dicho consenso inicial no extendió los cimientos requeridos por la sociedad, al suponer disputas de hondo caldo cada vez que se produce el relevo político en el Gobierno de turno, y un motivo para el disenso constante en materia educativa, entre otras disciplinas.

La simple y larga colección de perecederas y poco arraigadas leyes orgánicas, desde que gozamos de democracia tras el franquismo, refleja un claro ejemplo de lo anteriormente denunciado y una debilidad palmaria de nuestra sociedad.

Las citada colección de siete leyes orgánicas de educación no universitaria –desde la LOECE a la LOMCE– y su pobre arraigo en la comunidad educativa han tenido como denominador común el hecho de no haberse podido desarrollar plenamente porque el partido gobernante que las impulsó pasó a la oposición al poco tiempo de promulgarse. Y ese intercambio en el Gobierno se ha visto (aún ahora) como la oportunidad de ningunear lo que cada antecesor había establecido.

¿Qué necesita nuestro sistema educativo para conseguir aunar posturas en pro de una mejor enseñanza? Sin duda, entre las soluciones está el hecho de poder alcanzar el mencionado pacto educativo, capaz de ofrecer estabilidad y coherencia. Está en manos de todos nosotros que este desiderátum no se trate de una mera utopía, para que llegue a ser un logro real, del cual podamos satisfacernos para mayor beneficio de nuestro mejor capital: el humano.



Es necesario conocer la historia para saber quiénes somos, pero igualmente cabe destacar que –sin cuestionar que en ocasiones resulta pertinente mirar hacia atrás para conocer qué ha funcionado y qué no–, compartimos lo expuesto por Ruiz Berrio (2005:9) cuando plantea lo siguiente:

"Corren tiempos de crisis en el campo educativo en varios países, incluyendo algunos que en su día alcanzaron fama de perfección en cuanto a sus sistemas escolares. Es el caso de Francia –por ejemplo y por no citar el nuestro–, afectada por la crisis general que sacude a las sociedades de todas las latitudes y que se debe a los recientes y fuertes cambios generados por las innovaciones tecnológicas, los descubrimientos científicos, el proceso de globalización mundial, las transformaciones sociales y culturales provocadas por las inmigraciones, o el desarrollo del mundo virtual, que está eliminando de golpe los problemas de espacio y tiempo que se planteaban en civilizaciones anteriores".

Es entonces cuando, como apunta el autor (*ibídem*), surgen voces que otorgan destacada importancia de la educación para resolver dificultades que generan tantos cambios:

"Como ha pasado otras veces, ante los fracasos y desajustes educativos es ahora cuando diversas fuerzas sociales se acuerdan de la importancia de la enseñanza y de la atención que exige la tarea de educar. Pero en las naciones de gloriosa historia escolar, adoptando maneras arrebatadas e irreflexivas, a mucha gente no se le ocurre otra solución que volver al pasado, a un pasado que creen que fue modélico. Ante ellos hay que preguntarse: ¿es que de verdad quieren, desean, volver a la escuelas de «*la blusa gris y la tinta violeta*», que bien pueden ser los colores de la enseñanza en los años cincuenta del siglo pasado?"

Ante esta cuestión, se plantea una solución clara y congruente (*ibídem*):

"La respuesta se la ha dado magistralmente el gran historiador Antoine Prost, recordándonos que ya en el siglo XVIII –¡hace casi tres siglos nada menos!– se encuentran textos donde diversos autores se quejan del bajo rendimiento de los alumnos y denuncian que decenas de años antes la enseñanza funcionaba mucho mejor. O dicho de otra manera, que no había programas mejores antes que en nuestros tiempos, ya fueran tales tiempos los de finales del siglo XIX, o los de los años cincuenta de los de los años setenta de la centuria siguiente. Al fin y al cabo los programas educativos no son antes de razón, sino programas configurados por una sociedad concreta para beneficiar a la misma, y no a otra. Y ello significa que la solución racional y pertinente a seguir es la de elaborar programas educativos de acuerdo con

las características y necesidades de la sociedad actual. Es decir, hay que reconocer que los sistemas escolares en varios países están en crisis, lo que aumenta la importancia de la actividad educativa [...]".

Gozamos, a día de hoy, de niveles prósperos en materia de culminación del proceso de construcción y consecución de la educación como derecho fundamental de los individuos, tras años y años que han ofrecido un devenir de triunfos y frustraciones sonoras, habitualmente con disputas y chascarrillos. Pero tales niveles, siempre incompletos, no están exentos de necesidad para aumentar y consolidar todavía más este fundamental derecho de las personas, aunque el camino recorrido haya sido duro, pero provechoso. Una vez se ha conseguido este derecho, no resulta pleno si no se persevera para que se ofrezca del mejor modo posible, es decir, no resulta suficiente garantizar un pupitre al alumnado, sino que el proceso educativo debe ser de calidad.

La Inspección educativa, como institución cuyos inspectores gozan de una atalaya privilegiada, ha sido esencial en el transcurso histórico de nuestro sistema educativo, mas debe seguir siéndolo en esta magna empresa como defensores y garantes de los derechos de los ciudadanos en materia educativa, y en una constante contribución en la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo.



# CAPÍTULO II

## LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

### 1.1. Introducción

Tanto en nuestro país como en el contexto internacional, la universalización de la educación, promovida por los Estados Modernos, es la que posibilita a su vez la institucionalización de los servicios de supervisión o inspección educativa como agentes de control de las instituciones educativas. Las funciones de control y seguimiento no se limitan, pues, a la mera comprobación de las disposiciones legales que regulan el desempeño de la educación, sino que constituye una de las funciones permanentes de la supervisión (*cfr.* Martín Rodríguez, 1997).

La inspección educativa se instaura en un mandato constitucional, pues –como hemos comentado– el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, en su apartado 8, establece que

"Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes".

Estamos, pues, ante un fundamento jurídico de la inspección al más alto nivel legal posible, al recoger este precepto la propia Carta Magna.

En el transcurso de este segundo capítulo, destinado a examinar la Inspección educativa, veremos múltiples aspectos sobre su naturaleza, un acercamiento etimológico a los vocablos *inspección* y *supervisión* –en constante relación simbiótica, pero no necesariamente sinónimos– y cómo se ha ido desarrollando la institución inspectora a lo

largo de la historia de nuestro sistema educativo, desde los primitivos veedores medievales hasta llegar al moderno Cuerpo de Inspectores de Educación.

Este capítulo explora su trazado de un modo análogo al primero, pues utilizamos un enfoque de recorrido histórico para comprender la importancia que el Estado ha concedido a la Inspección de la educación, con el fin de relatar los carices y la auténtica fisonomía de unos funcionarios pertenecientes a una entidad a los que el devenir histórico les ha encomendado variadas funciones, para que sean capaces de conseguir las metas educativas que la realidad de cada época social ha encargado a la enseñanza.

Como veremos, la historia y esencia de la Inspección educativa está condicionada por la propia del sistema educativo, así como éste lo está del sistema social en el cual se ha fraguado. Asimismo, pero de modo inverso, los inspectores han gozado, históricamente, de unos conocimientos y una atalaya privilegiada que les han posibilitado intervenir y moldear en gran medida el sistema educativo, y con él, el sistema social.

En definitiva, exponemos lo que consideramos que es absolutamente pertinente y necesario reconocer<sup>68</sup> sobre las diferentes etapas históricas de nuestra genealogía educativa en relación con la Inspección educativa, con sus momentos de mayor gloria y con otros mucho menos diáfanos.

---

<sup>68</sup> En sus dos acepciones correspondientes a identificar y honrar.

Para ello, nos hemos nutrido de las aportaciones de numerosos autores expertos de la materia (Gil de Zárate, 1995<sup>69</sup>; Serrano de Haro, 1979, 1973, 1951, 1950; Maíllo, 1967, 1959; López del Castillo, 2013<sup>70</sup>, 2000, 1995, 1993; Soler Fiérrez, 2013, 2012, 2002, 2001, 1999, 1996, 1995, 1995b, 1994, 1993; Martín Rodríguez, 2011, 1997, 1988; Ramírez Aísa, 2003, 2000, 1995, 1993).

Asimismo, hemos buceado en archivos, hemerotecas, museos y bibliotecas –como detallaremos a continuación– para beber de las fuentes del interesante contenido documental y bibliográfico de valor excepcional histórico que allí se alberga. Este examen nos ha facilitado valiosa información que sin duda que ha contribuido a cubrir los propósitos de este estudio, especialmente una buena parte del primer objetivo específico (recordémoslo: "Describir cómo se ha forjado el derecho a la educación en España en relación con el recorrido histórico de la Inspección educativa").

Han sido numerosos los documentos a los que hemos tenido acceso, como las inagotables disposiciones legales referentes a la temática de la Inspección educativa desde sus albores hasta la actualidad.

---

<sup>69</sup> Evidentemente, la obra de Gil de Zárate es la correspondiente a la edición facsímil, hecha en 1995, de su obra clásica *De la instrucción pública en España*, escrita a mediados del siglo XIX, como veremos.

<sup>70</sup> Recientemente, la mayor conocedora de la historia de la Inspección educativa en nuestro país, M<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, ha publicado esta obra (de 572 páginas) que nos atrevemos a catalogar como definitiva sobre la inspección de primera enseñanza en España. Compartimos lo que se expone en la presentación de este libro, cuando sostiene que "Existen muchas y valiosas investigaciones sobre la historia de la inspección de primera enseñanza, en diferentes periodos y desde distintas perspectivas, pero faltaba un estudio que abarcase desde sus antecedentes, previos a la creación de la inspección profesional en 1849, hasta el funcionamiento de los servicios de inspección en el estado actual de las autonomías. Este periodo es el objeto del presente libro, en el que se ha procurado encuadrar la situación de la inspección en el marco histórico correspondiente a cada época, con sus condicionamientos ideológicos y políticos, prestando especial atención a las personas que desempeñaron la función. Con este fin se incluyen tres apéndices, el primero con las oposiciones y concursos de accesos, el segundo con la relación de inspectores y escalafones del cuerpo, y el último con la relación nominal de todos los Inspectores generales y centrales de primera enseñanza, ya que su actuación desde los servicios centrales del ministerio tuvo una indudable incidencia en el funcionamiento de las inspecciones provinciales".

Además, en nuestro acceso a fuentes documentales históricas custodiadas en bibliotecas y archivos sobre el ejercicio profesional de inspectores de Educación, hemos revisado actas, circulares, informes, memorias, etc., así como nutridas fuentes documentales relacionadas con la percepción de la inspección de la educación, por parte de muchos de los principales protagonistas (inspectores, responsables políticos, periodistas, analistas, etc.) que han contribuido a que tanto el marco teórico como el estudio empírico hayan obtenido mayor solvencia.

A tal efecto, las visitas que hemos hecho a la Biblioteca Nacional de España, en Madrid, al *Arxiu del Regne de Mallorca*<sup>71</sup>, en Palma, al *Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears*, en Inca (Mallorca) y a la hemeroteca de la Biblioteca Pública del Estado *Ca'n Sales*, sita también en Palma, han sido muy fructíferas para mejorar nuestro corpus teórico sobre la inspección de la enseñanza.

Ante este panorama investigador, somos conocedores de que tenemos acceso totalmente libre a las fuentes documentales históricas albergadas en museos, hemerotecas y archivos históricos, mediante la simple presentación del DNI, tal como establece la legislación vigente, pero algunos responsables de instituciones nos sugirieron que sería conveniente poder presentar algún tipo de documento que avalara nuestra condición de investigadores<sup>72</sup>, sobre todo para poder acceder a determinados documentos históricos de valor incalculable.

---

<sup>71</sup> Véase el Anexo el documento de búsqueda sobre la Inspección educativa, en visita de investigación efectuada al *Arxiu del Regne de Mallorca*.

<sup>72</sup> La propia Biblioteca Nacional de España, sita en Madrid, así lo exige, pues indica –incluso en su página web– que "La Biblioteca Nacional de España recibe y conserva ejemplares de todos los libros publicados en España. Además, atesora una valiosísima colección de incunables, manuscritos, estampas, dibujos, fotografías, grabaciones sonoras, partituras... **Para poder**

Por ello, y ante la necesidad y auténtico gusto por nutrir nuestro conocimiento para mejorar progresivamente la calidad del estudio, uno de los directores de la Tesis nos facilitó una credencial<sup>73</sup> que nos ha servido como acreditación para la investigación avanzada en el marco de una indagación doctoral, documento que hemos utilizado en numerosas ocasiones para acceder, sin ningún tipo de reparo, a determinadas fuentes documentales.

En este repaso a la historia de la inspección educativa, veremos cómo se sustentan con fundamentos teóricos algunas de las exigencias y peticiones arrojadas en el estudio empírico por fuentes personales y documentales sobre la importancia de la Administración educativa como configuradora del marco de actuación de la Inspección, la necesidad de una mayor incidencia, profesionalidad y rigor pedagógico en la formación inicial y permanente de los inspectores de Educación, así como en su quehacer diario profesional, en línea con las reivindicaciones satisfechas de las que han gozado en anteriores coyunturas históricas.

---

**consultar estos fondos basta con estar en posesión de un carné de lector o investigador.** Las Salas de Exposiciones y el Museo de la Biblioteca, donde se realizan diversas exposiciones y actividades culturales, son de libre acceso." Véase en <http://www.bne.es/es/LaBNE/> [consulta:31-10-2013]. La negrita es nuestra.

<sup>73</sup> Véase en el Anexo la mencionada credencial de acreditación para la investigación doctoral.



## 1.2. Naturaleza y roles fundamentales de la Inspección educativa

Siguiendo lo determinado en el artículo 81 de la Constitución<sup>74</sup>, el desarrollo de esta orden constitucional se concreta en el vigente Título VII de la LOE, consagrado a la Inspección del sistema educativo; de este modo, el primer artículo del citado Título VII dispone lo siguiente:

### Artículo 148. Inspección del sistema educativo.

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.
2. Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.
3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

Al entender tanto la Constitución como la LOE que la inspección debe afectar a la totalidad del sistema educativo no universitario, y considerando al profesorado como pilar fundamental de la enseñanza –la misma LOE otorga tal importancia a los docentes en su Preámbulo–, el influyente informe de la UNESCO conocido como *La educación encierra un tesoro*, coordinado por Jacques Delors en 1996 (*op. cit.*), establece en su apartado dedicado a la calidad del personal docente que una de las medidas a tomar, entre otras variadas, es el control de la acción docente por parte de los inspectores, y a tal efecto establece que

"La inspección debe ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino también de mantener con él un diálogo sobre la evolución de los conocimientos, los métodos y las fuentes de

---

<sup>74</sup> Dicho artículo indica, en su primer apartado, que "son leyes orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, las que aprueben los Estatutos de Autonomía y el régimen electoral general y las demás previstas en la Constitución".

información. Conviene reflexionar respecto de los medios de identificar y premiar a los buenos docentes. Es indispensable evaluar de forma concreta, coherente y regular lo que los alumnos aprenden. Y conviene hacer hincapié en los resultados del aprendizaje y en el papel que desempeñan los docentes en la obtención de esos resultados". (Delors, *op. cit.*: 165).

Cabe comentar que, al entender el sistema educativo no universitario como el conjunto de tramos organizado en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanzas previas a la universitaria, la UNESCO estableció en 1975 una primera propuesta de clasificación internacional de todos los tramos educativos, desde los primeros niveles de la tierna infancia hasta las enseñanzas universitarias.

Esta propuesta, clásica ya, revisada en 1997 y posteriormente modificada en noviembre de 2011 –en el marco de la 36ª Conferencia General de la UNESCO– es conocida mundialmente por las siglas ISCED (en inglés, *International Standard Classification of Education*) y en castellano como CINE (Clasificación Internacional Normalizada de Educación)<sup>75</sup>, graduadas en ocho etapas distintas.

Visto que los inspectores de Educación ejercen sus funciones y atribuciones en la enseñanza no universitaria, y atendiendo la volatilidad de las leyes orgánicas educativas españolas (que modifican tramos y duración de algunas de las citadas etapas) creemos oportuno señalar cuáles son oficialmente estas enseñanzas, según la mencionada clasificación de la UNESCO, institución que actualmente engloba a 195 estados miembros y 8 miembros asociados. En el siguiente cuadro presentamos un compendio de lo aprobado en 2011 y publicado en 2012 al respecto:

---

<sup>75</sup> Véase una descripción más detallada en la web oficial de la UNESCO: [www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard.classification-of-education.aspx](http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard.classification-of-education.aspx) [consultado: 10-12-2012].

## Cuadro 2.

*Etapas educativas según la clasificación internacional de la UNESCO*

| <b>Educación preprimaria (ISCED 0 - CINE 0)</b>  |
|--|
| <p>Los programas de nivel CINE 0, o educación de la primera infancia, se caracterizan por privilegiar un enfoque holístico orientado a dar apoyo temprano al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar. El nivel CINE 0 solo incluye programas de la primera infancia que incorporan un componente educativo intencionado. Estos programas están generalmente encaminados a desarrollar las destrezas socioafectivas y académicas que permitirán al niño participar activamente en la vida social e ingresar a la educación primaria.</p> <p>En este nivel, los programas no se caracterizan por ser altamente estructurados, estando más bien diseñados para proporcionar un conjunto de actividades educativas organizadas con algún propósito dentro de un entorno seguro. A través de ellas y bajo la supervisión de un integrante del personal docente, el niño aprende en interacción con otros niños, realizando habitualmente actividades lúdicas y de naturaleza creativa.</p> <p>Los programas del nivel CINE 0 están dirigidos a niños menores que la edad oficial de ingreso al nivel CINE 1. En este nivel, existen dos categorías de programas: desarrollo educacional de la primera infancia y educación preprimaria. En la primera categoría, el contenido está destinado a niños de entre 0 y 2 años, en tanto que en la segunda se orienta a niños desde los tres años de edad hasta el inicio de la educación primaria.</p> <p>Los programas clasificados en el nivel CINE 0 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: educación y desarrollo de la primera infancia, <i>kindergarten</i>, jardines infantiles, educación preprimaria, preescolar o inicial. Respecto de programas llamados <i>crèche</i> o guarderías, es importante asegurar que estos cumplan los criterios de clasificación establecidos en la CINE 0. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “educación de la primera infancia” para denominar al nivel CINE 0.</p> |
| <b>Educación primaria (ISCED 1 - CINE 1)</b>   |
| <p>Los programas del nivel CINE 1, o educación primaria, están principalmente destinados a proporcionar a los estudiantes destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetismo y utilización de números – <i>numeracy</i>) y sentar una sólida base para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social como preparación a la educación secundaria baja. Estos programas privilegian el aprendizaje a un nivel de complejidad básico con muy poca o ninguna especialización.</p> <p>En el nivel CINE 1 (especialmente en los primeros años), las actividades educativas suelen estar organizadas por unidades, proyectos o amplias áreas de aprendizaje, donde se aplica usualmente un enfoque integrado de instrucción en lugar de asignaturas específicas. Normalmente, un profesor principal responsable de un grupo de alumnos organiza el proceso de aprendizaje, si bien una clase puede tener más de un profesor, particularmente en el caso de ciertas asignaturas o unidades. Usualmente, en este nivel el único requisito de ingreso es la edad. En general, la edad habitual o legal de ingreso no es inferior a los 5 años de edad ni superior a los 7 años de edad. Este nivel suele tener una duración de seis años, aunque esta puede fluctuar entre cuatro y siete años. A su vez, la edad de salida de la educación primaria está situada típicamente en el rango de 10 a 12 años. Una vez concluidos los programas de educación primaria, el niño continúa su educación en el nivel CINE 2 (educación secundaria baja). Los programas clasificados en el nivel CINE 1 pueden recibir</p>   |

distintas denominaciones, por ejemplo: educación primaria, educación elemental o educación básica (etapa 1 o grados inferiores, si el sistema educativo cuenta con un programa que abarca los niveles CINE 1 y 2). Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “educación primaria” para denominar al nivel CINE 1.

#### **Educación secundaria básica o inferior (ISCED 2 - CINE 2)**

Los programas del nivel CINE 2, o educación secundaria baja, suelen estar destinados a reforzar los resultados de aprendizaje del nivel CINE 1. En general, el objetivo que se persigue es sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida sobre las cuales los sistemas educativos puedan expandir oportunidades de educación adicionales. Es probable que algunos sistemas educativos ya ofrezcan programas vocacionales en el nivel CINE 2 orientados a proporcionar a las personas destrezas relevantes para el acceso al mercado laboral.

En este nivel, los programas suelen aplicar un modelo más orientado por asignaturas con el fin de introducir conceptos teóricos sobre una amplia gama de temas. El personal docente se caracteriza por haber recibido formación pedagógica en asignaturas específicas en tanto que –con mayor frecuencia que en el nivel CINE 1– una clase puede tener varios profesores especializados en las asignaturas que enseñan. El nivel CINE 2 se inicia tras cuatro a siete años de educación en el nivel CINE 1, siendo seis años la duración más común del nivel CINE 1. La edad típica de ingreso al nivel CINE 2 puede variar entre los 10 y 13 años, si bien la edad más común es de 12 años. Los programas clasificados en el nivel CINE 2 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria (primer ciclo/grados inferiores, de contar con un programa que abarque los niveles CINE 2 y 3), escuela media, *junior secondary school*, *middle school* o *junior high school*.

Si un programa abarca los niveles CINE 1 y 2, se suelen utilizar los términos educación elemental o educación básica (segunda etapa/grados superiores). Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “secundaria baja” para denominar al nivel CINE 2.

#### **Educación secundaria superior (ISCED 3 - CINE 3)<sup>76</sup>**

Los programas del nivel CINE 3, o educación secundaria alta, suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos.

Los programas de este nivel se caracterizan por impartir a los estudiantes un tipo de instrucción más diversificada, especializada y avanzada que los programas del nivel CINE 2. Asimismo, presentan un mayor grado de diferenciación y ofrecen un espectro más amplio de opciones y ramificaciones dentro del mismo nivel. Con frecuencia, los docentes han recibido una sólida formación en las asignaturas o campos de especialización que enseñan, particularmente en los grados superiores.

El nivel CINE 3 comienza después de 8 a 11 años de educación a partir del inicio del nivel CINE 1. La edad típica de ingreso de estos estudiantes fluctúa entre los 14 y 16 años. Los programas comprendidos en este nivel suelen tener una duración de doce o trece años a partir del inicio del nivel CINE 1 (es decir, cuando el estudiante tiene aproximadamente 17 o 18 años de edad), siendo 12 años la duración acumulada más común. Sin embargo, el egreso de la educación secundaria alta suele fluctuar entre 11 y 13 años a partir del inicio del nivel CINE 1.

Los programas clasificados en el nivel CINE 3 pueden recibir distintas denominaciones,

<sup>76</sup> En el sistema educativo español, el nivel CINE 3 corresponde al Bachillerato y a la Formación Profesional de Grado Medio. La LOMCE incide decisivamente en este tramo.

por ejemplo: escuela secundaria (segunda etapa/grados superiores), *senior secondary school* o (*senior*) *high school*.  
Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “secundaria alta” para denominar al nivel CINE 3.

#### **Educación postsecundaria no terciaria (ISCED 4 - CINE 4)<sup>77</sup>**

La educación postsecundaria no terciaria refuerza los conocimientos adquiridos en educación secundaria, prepara para el mercado laboral y para la educación terciaria. Las destrezas, competencias y conocimientos impartidos en este nivel se encuentran debajo del nivel de complejidad que caracteriza a la educación terciaria. Los programas de nivel CINE 4, o educación postsecundaria no terciaria están generalmente diseñados para proporcionar a las personas que han concluido el nivel CINE 3 las certificaciones no terciarias requeridas para avanzar a la educación terciaria, o bien para insertarse en el mercado laboral en el caso que sus certificaciones de nivel CINE 3 no otorgaran acceso a este nivel. Por ejemplo, los graduados de programas generales de nivel CINE 3 pueden optar por una certificación vocacional no terciaria. Por su parte, los graduados de programas vocacionales de nivel CINE 3 pueden optar por mejorar su nivel de certificación o perfeccionar su especialización. El contenido de los programas de nivel CINE 4 no es lo suficientemente complejo para ser considerado como educación terciaria; sin embargo, claramente forma parte de la educación postsecundaria.

El ingreso a programas de nivel CINE 4 requiere la conclusión de un programa de nivel CINE 3. Sin embargo, estos requisitos de ingreso pueden ser menores que los exigidos para ingresar a programas terciarios de los niveles CINE 5, 6 o 7.

Generalmente, los programas de este nivel están destinados a proporcionar acceso directo al mercado laboral. Algunos sistemas educativos ofrecen programas generales de este nivel que normalmente están dirigidos a estudiantes que han concluido el nivel CINE 3, pero que desean mejorar sus posibilidades de ingreso a la educación terciaria. Los programas clasificados en el nivel CINE 4 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: diploma técnico, *préparation aux carrières administratives* y *primary professional education*. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “postsecundaria no terciaria” para denominar al nivel CINE 4.

#### **Educación superior de ciclo corto (ISCED 5 - CINE 5)<sup>78</sup>**

Los programas de nivel CINE 5, o educación terciaria de ciclo corto, suelen estar destinados a impartir al participante conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, estar orientados a ocupaciones específicas y preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar el ingreso a otros programas de educación terciaria. Los programas académicos de un nivel inferior al grado en educación terciaria o nivel equivalente también se clasifican en el nivel CINE 5.

El ingreso a programas de nivel CINE 5 requiere la conclusión exitosa de programas de nivel CINE 3 o 4 que den acceso a la educación terciaria. En este nivel CINE, los programas suelen tener un contenido más complejo que el de los niveles CINE 3 y 4, si

<sup>77</sup> No hay equivalencia en el sistema educativo español con el CINE 4, pues suelen ser estudios de especialización en determinadas ramas profesionales inexistentes en España, y muy comunes y en otros países, pues suponen un avance respecto a los estudios secundarios sin llegar a tener el nivel de estudios superiores.

<sup>78</sup> Tampoco hay equivalencia bien definida en el sistema educativo español, si bien podríamos incluir las enseñanzas artísticas superiores en el CINE 5.

bien son más cortos y generalmente menos teóricos que los programas de nivel CINE 6. A pesar de que los programas de nivel CINE 5 están destinados principalmente a preparar para el empleo, también pueden otorgar créditos transferibles a programas de nivel CINE 6 o 7. En algunos sistemas educativos, el estudiante puede continuar su educación en programas de nivel CINE 6 (grado en educación terciaria o nivel equivalente) o en programas largos de primer título de nivel CINE 7 (nivel de maestría, especialización o equivalente) tras la conclusión exitosa de programas de nivel CINE 5. Los programas clasificados en el nivel CINE 5 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: educación técnica (superior), (*higher*) *technical education*, *junior college education*, *technician* o *advanced/higher vocational training*, *associate degree* o *bac + 2*. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “terciaria de ciclo corto” para denominar al nivel CINE 5.

#### **Educación superior de licenciatura o grado equivalente (ISCED 6 - CINE 6)**

Con frecuencia, los programas de nivel CINE 6, o grado en educación terciaria o nivel equivalente, están destinados a impartir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias (nivel medio de complejidad o intensidad de los contenidos académicos) que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel son esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, los programas de este nivel son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior.

En este nivel, la instrucción suele ser impartida bajo la modalidad de exposiciones orales por un personal docente que normalmente ha concluido un programa de nivel CINE 7 u 8 o ha adquirido vasta experiencia profesional. Los programas de este nivel no requieren necesariamente desarrollar una Tesis o proyecto de investigación, aunque de darse el caso, ésta no sería tan avanzada como una del nivel CINE 7 u 8, y el estudiante recibiría más orientación o tendría un menor grado de independencia que aquéllos en programas de nivel CINE 7 u 8. Habitualmente, el ingreso a estos programas requiere la conclusión exitosa de un programa de nivel CINE 3 o 4 que otorgue acceso a la educación terciaria. El ingreso puede depender de la selección de materias de estudio y/o las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 y/o 4.

Asimismo, podría ser necesario aprobar un examen de admisión. En ocasiones es factible ingresar o realizar una transferencia de créditos a un programa de nivel CINE 6 tras la conclusión exitosa del nivel CINE 5. Una vez cursados los programas de nivel CINE 6, el estudiante puede continuar su educación en el nivel CINE 7 (nivel de maestría, especialización o equivalente), si bien no todos los programas de nivel CINE 6 dan acceso al nivel CINE 7. Normalmente, los programas de nivel CINE 6 no dan acceso directo al nivel CINE 8 (nivel de doctorado o equivalente). Los programas clasificados en el nivel CINE 6 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: *Bachelor*, *licence* o primer ciclo universitario. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “grado en educación terciaria o nivel equivalente” para denominar al nivel CINE 6.

#### **Educación superior de máster universitario (ISCED 7 - CINE 7)**

Los programas de nivel CINE 7, o nivel de maestría, especialización o equivalente, suelen tener como principal objetivo impartir al participante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado. Se caracterizan por ser esencialmente teóricos –si bien pueden incluir un componente

práctico– y por estar basados en investigaciones que reflejan los últimos avances del campo o en las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior. En este nivel, la instrucción suele ser impartida bajo la modalidad de exposiciones orales por un personal docente que normalmente debe cumplir con la exigencia de haber concluido el nivel CINE 7 u 8. Los programas de este nivel pueden requerir la finalización de tesis o proyectos de investigación más avanzados que los de nivel CINE 6 pero menos avanzados que los de nivel CINE 8. Habitualmente, el ingreso a programas de nivel CINE 7 que preparan para un segundo o siguiente título requiere la conclusión de un programa de nivel CINE 6 o 7. En el caso de programas largos que preparan para un primer título equivalente a un nivel de maestría/especialización, se exige como requisito de ingreso la conclusión exitosa de un programa de nivel CINE 3 o 4 que de acceso a la educación terciaria. El ingreso a programas impartidos en estos niveles puede depender de la selección de materias de estudio y/o las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 y/o 4. Adicionalmente, podría ser necesario aprobar un examen de admisión. Asimismo, el contenido de los programas de nivel CINE 7 es significativamente más complejo que el contenido de los programas de nivel CINE 6 y suele ser más especializado. Una vez concluidos estos programas, la persona puede continuar sus estudios en el nivel CINE 8 (nivel de doctorado). Sin embargo, no todos los programas de nivel CINE 7 dan acceso directo al nivel CINE 8. Los programas clasificados en el nivel CINE 7 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: maestrías, o magister. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “nivel de maestría, especialización o equivalente” para denominar a nivel CINE 7.

#### **Educación superior de doctorado (ISCED 8 - CINE 8)**

Los programas de nivel CINE 8, o nivel de doctorado o equivalente, suelen tener como principal objetivo conducir a un título de investigación avanzada. Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, en tanto que suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional.

Por lo general, el nivel CINE 8 concluye con la presentación y defensa de una tesis o disertación (o trabajo escrito equivalente en importancia y con calidad de publicación) que representa una contribución significativa al conocimiento en los respectivos campos de estudio. En consecuencia, estos programas se caracterizan por estar basados en investigación y no únicamente en cursos. Efectivamente, en algunos sistemas educativos, los programas de nivel CINE 8 ofrecen muy pocos cursos, o ninguno, y las personas que aspiran a un doctorado acostumbran a realizar trabajos de investigación en forma independiente o como parte de grupos reducidos con distintos grados de supervisión. En otros, la investigación doctoral es responsabilidad de personas contratadas por la universidad como investigadores *junior* o asistentes de investigación al mismo tiempo de estar matriculadas en cursos doctorales. Normalmente, el ingreso a programas de nivel CINE 8 o al cargo de investigador *junior* requiere la conclusión exitosa de un programa de nivel CINE 7. Las calificaciones otorgadas por el nivel CINE 8 dan acceso a profesiones que exigen un alto nivel de competencias académicas, a cargos de investigación en la administración pública y la industria, así como a cargos de docencia e investigación en instituciones que imparten educación en los niveles CINE 6, 7 y 8. Los programas clasificados en el nivel CINE 8 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D, Doctorado y otros términos similares. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “nivel de doctorado o equivalente” para denominar al nivel CINE 8.

*Fuente: UNESCO (2012)*

La LOE, tras el primer Capítulo dedicado a la Alta Inspección<sup>79</sup>, consagra el Capítulo II íntegramente a la Inspección Educativa, con cuatro artículos más sobre las funciones de la inspección educativa, los inspectores de Educación, sus atribuciones y su organización respectivamente. El artículo 151 –que abre el Capítulo II– trata sobre las funciones de la inspección educativa, y dice así:

## CAPÍTULO II Inspección educativa

Artículo 151. Funciones de la inspección educativa.

Las funciones de la inspección educativa son las siguientes:

- a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
- h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Por su parte, el siguiente artículo explica quiénes deben ser los encargados de ejercer la inspección de la educación:

---

<sup>79</sup> Cabe resaltar que la Alta Inspección no aparece como tal en la vigente Constitución de 1978, sino por vez primera en los Estatutos de Autonomía vasco y catalán de 1979, expresados en sus artículos 15 y 16 respectivamente. La LOECE, en 1980, incluyó la Alta Inspección en el segundo punto de la disposición adicional como competencia del Estado, y estableció su funcionamiento, contenido y objetivos mediante el Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento de la Alta Inspección del Estado en materia de educación escolar en el País Vasco y Cataluña.



#### Artículo 152. Inspectores de Educación.

La inspección educativa será ejercida por las Administraciones educativas a través de funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación, así como los pertenecientes al extinguido Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración educativa creado por la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, que no hubieran optado en su momento por su incorporación al de Inspectores de Educación.

Dichos inspectores, para desempeñar sus funciones para poder cumplir con sus objetivos, tienen asignadas unas atribuciones que quedan establecidas en el artículo 153 de la LOE:

#### Artículo 153. Atribuciones de los inspectores.

Para cumplir las funciones de la inspección educativa los inspectores tendrán las siguientes atribuciones:

- a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.
- b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.
- d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

La ley dibuja el marco sobre el cual se debe organizar la inspección educativa. Así, el artículo 154 dice lo siguiente:

#### Artículo 154. Organización de la inspección educativa.

1. Las Administraciones educativas regularán la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos ámbitos territoriales.
2. La estructura a la que se refiere el apartado anterior podrá organizarse sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa.
3. En los procedimientos para la provisión de puestos de trabajo en la inspección educativa podrán tenerse en consideración las necesidades de las respectivas Administraciones educativas y podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes de acuerdo con las condiciones descritas en el apartado anterior.

Santiuste Bermejo (1999) trata el objetivo de la Inspección educativa de modo muy lúcido, y compartimos su enfoque cuando sostiene que:

"La Inspección Educativa tiene como fin fundamental la cualificación del sistema educativo vigente en cualquier sociedad. Los métodos y procedimientos que utiliza para cumplir ese fin son la supervisión y control de los Centros educativos, de la función docente y evaluadora que llevan a cabo los profesores y directivos, el asesoramiento técnico de las labores de dirección y organización, y el consejo especializado a las tareas docentes tutoriales y de los equipos de orientación escolar y profesional; también la comunicación con el microsistema familiar y de éste con el Centro escolar. Además, la Inspección Educativa ha de tener como misión principal la elaboración de informes técnicos sobre puntos específicos del desarrollo de los aprendizajes escolares (nuevas técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje) y la elaboración de informes anuales sobre el desarrollo general del sistema educativo, es decir, el acopio de datos para la retroalimentación del sistema y la toma de decisiones de las autoridades educativas. Desde estas perspectivas consideramos que la Inspección Educativa constituye una parte esencial de la organización educativa de una sociedad".

Prosigue este autor (*ibídem*) haciendo referencia a la importancia que conlleva la función inspectora para el sistema educativo, e indica lo siguiente:

"A través de la función inspectora los poderes públicos ejercen su obligada e indelegable tarea de control del macrosistema educativo del que se ha dotado la sociedad. Un sistema de tan absoluta complejidad, con Centros de diferentes niveles o estadios educativos que necesariamente han de cumplir diferentes fines, con Centros de titularidad pública servidos por profesores que han accedido por oposición o concurso al funcionariado con Centros de titularidad privada que proceden de distintas entidades de patrocinio y que, sin embargo, cumplen una función social básica casi de manera autónoma, que tienen idearios educativos que condicionan sus actuaciones y actividades, específicos y concretos, Centros a los que el propio Estado les reconoce sus competencias educativas en un plano de práctica igualdad con sus Centros oficiales, necesita, sin ningún género de dudas, una Institución que desempeñe las tareas supervisoras y de control que puedan garantizar una igualdad de oportunidades para los destinatarios del desarrollo educativo formalizado.

La Inspección Educativa es una Institución de reconocido prestigio en la sociedad educativa europea. Su modelo de actuación se sitúa entre el modelo de especialización por componentes del currículum (Inspectores metodólogos especialistas en didáctica especial) y el modelo generalista basado en las técnicas psicopedagógicas que son de aplicación al sistema educativo (psicología educativa, didáctica general y organización escolar, fundamentalmente). También varía la valoración de la Inspección Educativa entendida como un organismo normativo y corrector de los defectos de funcionamiento de los distintos ámbitos educativos o como un instrumento de

orientación y consejo técnico docente. Ambas orientaciones necesitan inspectores de muy diversa índole y formación previa. Mientras que el que hemos denominado modelo generalista ha de centrar su trabajo en el control de la aplicación de las leyes generales y específicas que ligen (*sic*) el sistema educativo (enfoque nomológico), el segundo centra su función en la observación y consejo técnico del hecho de la enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas y disciplinas curriculares (enfoque didáctico). Políticamente se ha preferido uno u otro enfoque optando por el segundo en regímenes políticos menos intervencionistas y, por el contrario, adoptándose el enfoque nomológico en regímenes políticos intervencionistas".

Asimismo, expone (*ibídem*) algunos desiderátums pertinentes a partir de las funciones y atribuciones clásicas de la Inspección:

"Establezcamos como hipótesis que la perspectiva de la Inspección habría de compartir las dos funciones: la de control y evaluación de todos los componentes del sistema (centros, profesores y alumnos), y la del consejo técnico acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la enseñanza de los métodos y procedimientos propios de cada disciplina escolar. Ambas actuaciones son necesarias y complementarias para la mejora cualitativa de la educación. La Administración debe conocer rigurosamente el funcionamiento de sus Centros a través de un seguimiento anual de los equipos directivos. A este efecto, las visitas de inspección a los colegios privados y colegios e institutos públicos, no pueden ser esporádicas, ni reducirse a la solución puntual de los problemas que suscita, por ejemplo, la adjudicación del cupo de profesores para comenzar un nuevo curso. Ni las visitas ni las reuniones han de ser reducidas a un encuentro cuasi privado con los directivos del centro. El inspector ha de hacerse presente en el centros ha de despachar, recibir y departir con el conjunto de profesores en el ámbito de la unidad departamental, ha de seguir las programaciones, las reuniones de evaluación, analizar los resultados, estudiar los fracasos escolares; ha de comunicarse, por otra parte, con los padres (Asociaciones, Consejo Escolar) de manera regular y sistemática; ha de controlar el cumplimiento de los programas, el empleo de material didáctico y el seguimiento de la evaluación continua.

Los profesores han de ser evaluados de manera usual y continua. Nada hay tan poco motivante para un profesor que el sentirse un número y que dé igual trabajar e innovarse que desempeñar un trabajo rutinario y sin ilusión. Hay que establecer un sistema de evaluación de los docentes que discrimine a los buenos profesores a través de informes del inspector que conlleven su correspondiente refuerzo en forma de citación honorífica, de reconocimiento económico (plus de productividad) e incluso de traslados a los centros de su preferencia o a participar en instituciones educativas con competencias superiores".

Tal como defiende este autor, la necesidad de la regularidad en las visitas al aula, para supervisar, evaluar y asesorar al profesorado, quedará bien patente en el estudio empírico.

El desarrollo de este estudio nos ha conducido a una revisión del significado de los descriptores *función*, *quehacer* e *inspector*. De este modo, en el siguiente cuadro presentamos el significado de estas tres acepciones según cuatro diferentes<sup>80</sup> diccionarios:

### Cuadro 3.

*Significado de las acepciones "función", "quehacer" e "inspector" en diferentes diccionarios de la lengua española*

|  |  |
|--|--|
| <b>Diccionario de uso del español actual "Clave" (Maldonado, 2006):</b>      |  |
| Función  | <i>"Acción o actividad propias de algo o del cargo o la profesión que se tienen." (Pág. 942).</i>  |
| Quehacer   | <i>"Ocupación, negocio o tarea que han de hacerse (etimol. de que y hacer)." (Pág. 1604).</i>  |
| Inspector  | <i>"Persona legalmente autorizada para examinar y vigilar las actividades que se realizan dentro del campo al que pertenece." (Pág. 1120).</i>   |
| <b>Diccionario de la Lengua española. Real Academia Española (2001):</b>     |  |
| Función  | <i>"Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas." (Pág. 744).</i>   |
| Quehacer   | <i>"Ocupación, negocio o tarea que ha de hacerse." (Pág. 1272).</i>  |
| Inspector  | <i>"1. Que reconoce o examina algo. 2. Empleado público o particular que tiene a su cargo la inspección y vigilancia del ramo a que pertenece y del cual toma título especial el destino que desempeña." (Pág. 870).</i>                   |
| <b>Diccionario de uso del español. María Moliner y Dámaso Alonso (1988):</b> |  |
| Función  | <i>"Acción o servicio que corresponde a una cosa cualquiera. Actividad o papel desempeñados por alguien en un cargo, oficio o profesión." (Pág. 1353, tomo I).</i>   |
| Quehacer   | <i>"Trabajo que se está haciendo. Función o trabajo que cada uno tiene que desempeñar o que hacer." (Pág. 902, tomo II).</i>   |
| Inspector  | <i>"Se aplica a la persona que tiene a su cargo inspeccionar cierta cosa, particularmente ciertos servicios." (Pág. 146, tomo II).</i>   |
| <b>Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española (1984):</b>     |  |
| Función  | <i>"1. Capacidad de acción o acción de un ser apropiada a su condición (para lo que existe) o al destino dado por el hombre (para lo que se usa). 3. Capacidad de acción o acción propia de los cargos y oficios." (Pág. 666, tomo I).</i> |
| Quehacer   | <i>"Ocupación, negocio, tarea que ha de hacerse." (Pág. 1129, tomo II).</i>  |
| Inspector  | <i>"1. Que reconoce o examina una cosa. 2. Empleado público o particular que tiene a su cargo la inspección y vigilancia del ramo a que pertenece y del cual toma título especial el destino que desempeña." (Pág. 777, tomo II).</i>      |

<sup>80</sup> Nótese que dos de ellos corresponden al mismo diccionario de la RAE, pero en sus versiones de 2001 y 1984, pues hemos considerado oportuno contemplar las diferencias en el enunciado de la acepción «función», si bien las dos restantes prácticamente no varían.

Más adelante desarrollaremos las funciones que tradicionalmente ha tenido encomendadas la Inspección educativa, enmarcadas como tres grandes funciones principales, tal como podemos apreciar en el siguiente cuadro, que nos permiten apreciar que son transversales entre sí, a la par que encuadran al inspector de Educación no como un simple agente supervisor, sino como una autoridad.

Veremos que los inspectores asumen funciones de control, evaluación y asesoramiento. Esta última función, necesaria y pertinente para la mejora educativa, no supone un mero asesoramiento como el que puede hacer un asesor o un consejero, sino que el inspector lo hace revestido de autoridad pública. En este cuadro resumimos las funciones consideradas como tradicionales o clásicas de la Inspección:

**Cuadro 4.**

*Funciones clásicas de la Inspección educativa*

| FUNCIÓN DE CONTROL                      | FUNCIÓN DE EVALUACIÓN        | FUNCIÓN DE ASESORAMIENTO          |
|---|------------------------------|-----------------------------------|
| Velar por el cumplimiento de las leyes. | Evaluar el sistema educativo | Asesorar a la comunidad educativa |

Sin embargo, antes de abordar esta relevante tarea, entendemos que es preciso desarrollar dos temas básicos para la mejor comprensión de la aparición y significado del tema que nos ocupa en relación con las funciones de la Inspección educativa:

- Por una parte, dilucidar acerca de dos términos aparentemente sinónimos y comúnmente confundidos: *inspección* y *supervisión*.

- Por otra, desgranar los datos fundamentales sobre la aparición de la Inspección educativa, con sus antecedentes más remotos hasta su ya citada partida de nacimiento oficial –el Real Decreto de 30 de marzo de 1849–, y desde ahí hasta nuestros días.

### **1.3. Etimología y esencia de los términos "inspección" y "supervisión"**

Muchas son las ocasiones en las que se pueden ver, por parte de diferentes tratadistas, un uso indistinto de los términos "inspección" y "supervisión", en ocasiones sin un criterio conceptual definido, decantándose por uno u otro concepto, hasta el punto de que el lector pueda llegar a confundirlos como sinónimos. Ello queda acentuado aún más ante la influencia que el vocablo anglosajón *supervision* ha tenido en nuestro entorno.

Un destacado estudioso de la supervisión, Martín Rodríguez (*op. cit.:5*), analiza la complejidad del marco conceptual de la disciplina, y establece que

"...la Supervisión se suele asimilar a lo que es, en nuestro contexto, la Inspección de la educación, equiparándose de hecho tanto teóricamente como en la realidad, lo que es una disciplina universitaria, con un claro fundamento científico y tecnológico, con lo que no es otra cosa que cierta práctica profesional rutinizada y que, en el mejor de los casos, sólo puede ser considerada, en su tradición más genuina, como el ámbito pretecnológico de la Supervisión educativa".

Martín Rodríguez (*op. cit.:7*), en su pretensión de lograr una delimitación conceptual de la supervisión, es consciente "de la dificultad que entraña este propósito, dado que la mayoría de las definiciones se mueven dentro de un marco más práctico que sistemático, de una concepción de la Supervisión más como tarea supervisora-inspectora, de práctica educativa especializada, que como dominio tecnológico

capaz de generar una técnica pedagógica fundamentada científicamente".

De la raíz indoeuropea *spec-* proviene directamente el antiguo verbo latino *spicere* y su derivado *spectare* que significa mirar<sup>81</sup>. Este verbo, reforzado con diferentes prefijos, adquiere matices que enriquecen extraordinariamente el significado de su raíz. Así *aspicere* (*ad-spicere*) significa "mirar hacia" (es decir, intencionadamente); por lo tanto, contemplar, examinar, escudriñar, considerar, percibir; *conspicere*, "mirar el conjunto de una cosa observando todos sus detalles"; *respicere* (acción reiterativa de mirar), "volver a mirar", "mirar una y otra vez", "mirar reiteradamente", "volver sobre lo visto"; *prospicere*, "mirar hacia delante"; *circumspicere*, "mirar alrededor", "recorrer con la vista", "mirar atentamente en varias direcciones". Finalmente *inspicere* (de donde procede la palabra "inspección") significará "mirar hacia adentro", "mirar con un sentido escrutador, investigador, analítico", que pretende llegar al fondo, a la esencia y naturaleza de las cosas. (Soler Fierrez, 2001:49-50).

A principios de siglo XX, el famoso novelista y político andaluz Juan Valera (1824-1905), autor de numerosas obras<sup>82</sup>, destacado diplomático y notable político –no en vano, fue ministro de Instrucción Pública con Amadeo de Saboya– trató la cuestión de algunos vocablos con raíces indoeuropeas y de "lo fecundo de sus raíces, de las cuales brotan nuevas palabras por composición o derivación", y en lo referente a *spac* y *spec* anuncia lo siguiente:

---

<sup>81</sup> Cfr. Moliner, M. (1967): "inspección".

<sup>82</sup> Entre tales obras, destaca *Pepita Jiménez*, publicada en 1874.

"Max Müller (*La science du langage*) trae un curioso ejemplo de esto en la raíz sánscrita *spac* o *spec*: de aquí *spicere*, mirar, ver; *espejo*, *espectáculo*, *espectación* (sic), *espía*, *espíar*, *espionaje*, *respetar*, *respetable*, *respeto*, ***inspección***, ***inspector***<sup>83</sup>, *especie*, *especificar*, *especies*, *especiero*, *auspicio*, *conspicuo*, etc., etc. Y trocando por metátesis el *spec* latino en el *skep* griego, escéptico, *escepticismo*, *microscopio*, *telescopio*, *caleidoscopio*, *estereoscopio* y otras muchas voces usadas en castellano sin contar las que provienen de las demás lengua de Europa de la misma raíz *spac* o *spec*" (Valera, 1905:155).

Por su parte, el término *supervisión* deriva del sustantivo *visio*, relacionado etimológicamente con el verbo latino *video* y se refiere a la acción de ver.

Así, ambos significados etimológicos de las palabras "inspección" y "supervisión" son análogos, pero diferentes en grados. Uno y otro hacen referencia a la acción de ver, pero la morfología de ambas palabras se distingue por sus prefijos, y en esto estriba la principal diferencia: "*in-*" en el caso de inspección, con su significado de interioridad, ver desde dentro, que deriva en el término latino *inspectio*, y por su parte, "*super-*" para supervisión, con su clara referencia al nivel de ver desde arriba, desde una posición privilegiada.

Justamente, "inspección" equivale a "mirar dentro", "mirar en el interior", es decir, supone una mirada profunda y penetrante capaz de ejercer presión sobre la realidad hasta obligarla a manifestarse; mientras que "supervisión" valdría tanto como "mirar sobre", "mirar desde arriba"; es decir, con ella se pone de relieve la noción de *actividad sobre*; en resumen, una mirada distante y panorámica, bien por la separación jerárquica que pueda mediar entre el que supervisa y lo supervisado, o porque la actuación supervisora no requiera de más proximidad. Implica, por tanto, el ejercicio de la autoridad de una

---

<sup>83</sup> El subrayado es nuestro.



manera muy concreta y determinada. La perspectiva de la mirada, cercana en un caso, distanciada en otro, diferencia, en última instancia, a los dos sustantivos. Queda, pues, la supervisión como una actividad más general y lejana, y la inspección como una acción más particularizada y concreta, aunque con la misma naturaleza (Soler Fierrez, 2001:50-51).

La Supervisión y sus funciones fundamentales han sido tratadas desde diferentes perspectivas, siendo las más destacadas aquellas que la abordan desde propuestas que articulan aspectos micro y macroeducativos. Seguidamente aportamos algunas de las más representativas de los autores clásicos.

En esta línea se define el modelo de Supervisión como proceso de desarrollo de Tanner y Tanner (1987). De este modo, entendemos que las funciones de la Supervisión no pueden ser encomendadas únicamente a determinados funcionarios de la educación, pues requiere de un proceso que conlleva un trabajo participativo y de colaboración de cuantas personas estén implicadas en la comunidad educativa. Esta es la línea que ya defendía un estudio monográfico de la UNESCO (1986), en el que se hacen planteamientos alternativos del personal supervisor, en los que se engloba a profesores, directores, responsables de planes de formación, inspectores, etc.

La Supervisión, entendida como una más de las materias o tratamientos científicos que aborda el estudio de la escuela, tiene su especificidad con el resto de los saberes pedagógicos diversificados, con los que comparte su mismo objeto de estudio, y permite que la Supervisión se centre en la verificación y valoración de los procesos y realizaciones que se llevan a cabo en el ámbito escolar de cara a su permanente optimización. Este planteamiento hace que, aunque

formalmente y de hecho, la Supervisión esté ligada a la Organización Escolar no pueda desconocer ni desvincularse tampoco y de un modo especial de la Didáctica, pues de otra forma difícilmente podría abordar campos como los del desarrollo curricular, el entrenamiento de profesores y la evaluación formativa institucional (Martín Rodríguez, 2011).

Asimismo, Martín Rodríguez sostiene que la Supervisión tiene como misión una labor de ayuda y asesoramiento a cuantas personas están implicadas en el proceso educativo con la finalidad básica, en todos los casos, del mejoramiento de la educación (*op. cit.*: 1997:12).

El estudio teórico y práctico de la Supervisión tiene que ser, si quiere ser fiel a su orientación científica, un tipo de saber pedagógico que se preocupe por la elaboración de teorías y modelos de carácter explicativo, normativo y utópico (Gimeno Sacristán, 1978:158-166), que clarifiquen y ofrezcan alternativas viables a las distintas formas y concepciones de la Supervisión educativa.

Cuberley (*cit.* Nérici, 1975:64) sostiene que "la función del supervisor es diagnosticar la necesidad, ofrecer sugerencias y ayudar", así como también recalca que "el propósito de la supervisión es, también, establecer una unidad de esfuerzos entre las escuelas, a fin de que, en todas ellas, la tarea educativa se desarrolle de la mejor manera posible".

Por su parte, Márquez (*cit.* Nérici, *op. cit.*) agrupa las funciones de la Supervisión escolar en tres bloques:

1. *Funciones técnicas* (de consejero didáctico): entre ellas, destacamos la investigación sobre la realidad educacional de su zona, la orientación y coordinación del profesorado, el análisis

de metodologías, la evaluación de las enseñanzas, el perfeccionamiento de los docentes, el fomento de relaciones óptimas entre los componentes de la comunidad educativa y la mejora de la organización escolar.

2. *Funciones administrativas*: didáctica y organización escolar, toma de iniciativas para la mejora del centro, realización de gestiones relacionadas con la optimización administrativa y la elaboración de registros estadísticos.

3. *Funciones sociales*: establecimiento de buenas relaciones humanas, promoción de proyectos de mejora en los centros, estímulo de colaboración de diversas asociaciones, ayuda a la formación de la conciencia de los derechos y deberes de los individuos, así como colaboración en la construcción de una sociedad más justa y libre.

Neagley y Evans (1969:11) concretan las características de la supervisión en cuatro apartados:

1. La supervisión atiende a los fundamentos de la educación y orienta el aprendizaje y su perfeccionamiento hacia la meta general de la educación.
2. La finalidad de la supervisión es el perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cuadro total del aprendizaje, y no la meta estrecha y limitada de perfeccionar a los maestros en actividad.
3. El objetivo es el aprendizaje, considerando a todas las personas que participan del proceso, y no sólo a los maestros.
4. Trata de alejar al maestro de su embarazosa posición de centro de la atención del proceso educativo, para llevarlo a asumir su legítima posición como miembro cooperativo de todo

un grupo de personas que se preocupan por el perfeccionamiento del aprendizaje.

En esta línea anteriormente citada, suscribimos lo expuesto por Imbernón (2013) sobre la necesidad de cooperación entre todos los actores responsables de la enseñanza, para evitar lo que denomina el "profesor torero", que exige que *le dejen solo* ante sus alumnos.

Compartimos con Imbernón (*ibídem*) que nuestra actualidad está propiciando nuevos escenarios, cambios sociales, de profesorado, del alumnado y de la institución escolar que vive inmersa en contextos sociales multilingües y multiculturales, con gran complejidad, diversidad e incertidumbre que requieren de todos los agentes responsables para contribuir a la mejora, y en ello, la inspección educativa debe jugar un papel esencial.

Tanto la inspección como la supervisión escolar se deben entender, desde nuestro punto de vista, como elementos fundamentales coadyuvadores de la mejora constante de la escuela y de todos los elementos que la conforman. No en vano, Tanner y Tanner (*op. cit.*) definen la supervisión como un "proceso de solución de problemas para la mejora del currículum".

Según Soler Fierrez (2001:22) la supervisión no es en absoluto un sinónimo de inspección, al faltarle uno de los sentidos a que alude el término "inspección": su vinculación con el Estado, a su carácter de órgano administrativo; pero se complementa con ella al coincidir fundamentalmente en sus fines, pues tanto supervisión como inspección se encaminan a mejorar la eficacia del sistema educativo, a la par que la supervisión está creando un saber interno y propio de conocimientos que sirven para orientar y reconducir la práctica inspectora.

Es más, este citado y destacado inspector e investigador apunta (*ibídem*) sobre la supervisión que «es un concepto que fluye con rapidez y facilidad entre la empresa privada. Los distintos autores que han tratado de clarificar el concepto de supervisión no aluden ni a una profesión ni a una instancia administrativa estatal, centrandó su definición en torno a palabras como servicio de asesoramiento (Nérics, *op. cit.*), servicio democrático y sugerente (Fermín, 1980) o de ayuda a un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Willes, 1973). La supervisión no tiende a vigilar el cumplimiento de la ley, función inherente a la inspección, sino que atiende al mejoramiento del currículo y la formación del profesorado con una atención preferente formativa. Además, de unos años a esta parte se está articulando bajo el término "supervisión" una disciplina académica, un conjunto de conocimientos con la pretensión de dar cobertura y fundamento a la función de ayuda educativa que le es inherente. Estamos ante una disciplina autónoma, interdependiente de otras ciencias y que es activa por dirigirse al mejoramiento de la práctica educativa" (Martín Rodríguez, 1988)».

Por su parte, la inspección será una instancia de la Administración compuesta de agentes especializados y encargados del control, evaluación y asesoramiento de todo el entramado del sistema educativo. Por tanto, sus notas serán la profesionalidad, el control y la acción sobre el conjunto del sistema educativo. No obstante, estas notas generales hay que matizarlas según la organización política en que vive; así, en un sistema democrático, la inspección cumple la función de velar por la legalidad en garantía de los derechos educativos de la ciudadanía, lo que no ocurre en un Estado totalitario (Soler Fiérrez, 2001:18).

Para el desarrollo de las funciones y atribuciones que tiene encomendadas la Inspección educativa en la LOE –y que hemos

revisado con anterioridad, recuérdense fundamentalmente sus artículos 151, 152, 153 y 154–, los inspectores actúan bajo la acción de planes reglados en normativas de carácter estatal, autonómico o provincial, y que definen las labores determinadas bajo los propósitos formulados por las diferentes autoridades.

En opinión de Soler Fierrez (*op. cit.:* 21) la inspección debe vigilar el sistema educativo, especialmente a través de la visita de inspección, en tres supuestos, y en cualquiera de ellos el inspector debe tomar decisiones, resolver con conocimientos, técnicas y tacto situaciones discrepantes. Dichos tres supuestos son los siguientes:

1. Cuando tiene alguna desviación respecto a una idealidad previamente establecida.
2. Cuando el mecanismo de alimentación del sistema es deficiente.
3. Cuando las acciones establecidas se muestran incapaces de corregir las desviaciones observadas.

Se confunden los términos en ocasiones, pero nosotros nos decantamos por la figura del inspector y no del supervisor, fundamentalmente porque preferimos el sentido de mirar desde dentro (*in-spec*) que mirar por encima (*super-visio*).

En cuanto a disciplina, la inspección bebe de la Supervisión y viceversa, pero no los consideramos sinónimos, a pesar de la influencia anglosajona e iberoamericana para su definición. Sin embargo, tanto la inspección como la Supervisión tienen como denominador común el control para obtener la mejora.

#### **1.4. Antecedentes, origen y desarrollo histórico de la Inspección educativa**

La Inspección educativa nace a mediados del siglo XIX en España como una actividad de marcado carácter profesional ligada a la enseñanza de primeras letras obligatoria y gratuita, mas con la posterior aparición de los institutos de enseñanzas medias, la inspección llegará también a esos centros.

El origen de la Inspección está ligado a los poderes públicos, ya que a ellos corresponde, e implica una delegación de quien tiene poder y competencia para ejercerla. Ha sido siempre considerada como función importantísima y privativa del Estado y tiene como objetivo fundamental y razón de su existir no sólo "el cumplir y hacer cumplir las leyes", sino garantizar el derecho a la educación y que dicha educación sea de calidad. Es asimismo medio de orientación y ayuda a la realización de una política educativa que tiene su origen en un mandato del Estado y de las correspondientes administraciones educativas (Mayorga, 1999:11).

Es, pues, la Inspección educativa una institución que desde su origen ha tenido categoría y reconocimiento. Antonio Gil de Zárate<sup>84</sup> reconocía en su significativa obra antológica, *De la instrucción pública en España* (1995), que "si la necesidad de los inspectores no estuviese tan reconocida, los resultados obtenidos en el corto tiempo transcurrido desde su creación serían el mejor comprobante de su utilidad e importancia. No hay reforma en que estos funcionarios no puedan

---

<sup>84</sup> Veremos que durante el mandato de Gil de Zárate como director general de Instrucción Pública (1846-1851) se creó la Inspección de primera enseñanza como institución vinculada al Estado y ejercida por funcionarios profesionales especializados.

reclamar su parte. Donde quiera que ha llegado su acción, allí ha sido provechosa".

#### **1.4.1. Las Reales Cédulas de Enrique II (1370) y de Felipe II (1573)**

Como hemos comentado, la Inspección profesional que nació oficialmente en 1849 tiene unos antecedentes, que sin ser desmerecedores de la categoría de raíces de la actual Inspección, no podemos hablar sustancialmente de una Inspección como tal, al entenderse ésta –como hemos definido con anterioridad– en el marco de la creación de la Administración educativa.

Así, a pesar de que prácticamente todos los autores citan, con rotundidad, como antecedente remoto y originario de la Inspección en España una Real Cédula de Enrique II de Trastámara dictada en el siglo XIV, y cuya promulgación se sitúa hacia el año 1370, en pleno auge de la escuelas municipales –incluso el propio Lorenzo Luzuriaga (1916, tomo I: 1-9) la dio por buena– cabe destacar que unos pocos pero destacados investigadores y estudiosos de la materia han puesto en tela de juicio la legitimidad de esa Real Cédula, llegando a tildarla de documento apócrifo, tal como expuso a principios del pasado siglo el polígrafo asturiano Emilio Cotarelo Morí (1916:175-183), y como hizo posteriormente el insigne inspector Adolfo Maíllo en su célebre obra (1967) sobre la historia y las funciones de la inspección de enseñanza primaria.

En esta citada obra de Maíllo (*op. cit.*: 14) se indica que "en la Cédula mencionada no sólo se habla del examen y titulación de los maestros, facultades que se reserva la Corona, sino también de los Veedores, o Inspectores, que visitarán las escuelas en nombre del Rey.



Si hemos de dar crédito a dicha Cédula, la Inspección en España habría nacido, con carácter gubernativo, hacia finales del primer tercio del siglo XIV", pero seguidamente duda de su veracidad, porque según él (Maíllo, *ibídem*: 14-15) "choca mucho que en esta remota época se instituyese una inspección por Veedores que deberían tener cierto carácter técnico, pues no tendría sentido que en caso contrario acompañasen a las Justicias, y sorprende más aún que se estableciera una visita cada cuatro meses, es decir, con una frecuencia mayor que la instituida actualmente por las disposiciones legales".

Según Rodríguez Diéguez (1973:55), Maíllo duda de "algunos extremos relativos a la exactitud de la copia. El término «veedor de ciencia y conciencia», la frecuencia de la visita y la cuantía de la sanción económica puede haber sido interpoladas más tarde".

Aquí presentamos la parte del texto transcrito de la Real Cédula atribuida al rey Enrique II, que según Rodríguez Diéguez (*ibídem*) es "el primer documento legal relativo al control educativo":

"Item, ordenamos y mandamos, que las nuestras Justicias tengan nuestros Veedores de ciencia y conciencia, para que juntos con las Justicias examinen, y den cartas, y para que vayan con las Justicias cada cuatro meses, y vean las enseñanzas de los muchachos y letras de las Escuelas y vean lo que enseñan; y no siendo suficiente, le quitad y le poned pena de seis mil ducados, no usen mas la tal enseñança". (*Sic*). (Luzuriaga, 1916, tomo I: 6-7).

En otra Cédula posterior, la decretada en 1573 por el rey Felipe II –recogida también por Luzuriaga (*op. cit.*: 12)– se dispone, con carácter general, el mismo carácter fiscalizador de las tareas de los maestros que la anterior Cédula de 1370. Ésta dice lo siguiente:

"Y assimesmo, mandamos a todas las Justicias de nuestros Reynos, guardándolas so graves penas; y que elijan en las salas de Cabildo nuestros Veedores, para que las Justicias visiten las Escuelas, para ver si los tales Maestros hacen bien su oficio, si se reza Doctrina Christiana, y en qué libros

leen, y si son verdaderos o no, y si son los tales aptos para dicho Arte, y si son examinados...". (Sic).

Aquí, de nuevo, Maíllo (1967:15) vuelve a dudar de la autenticidad de esta Cédula, pues dice al respecto que "pensamos que tanto la famosa Cédula de Enrique II, como la de Felipe II deben haber sido objeto de interpolaciones posteriores, que han dado a sus preceptos un carácter tan «anticipado» que resulta anacrónico. No obstante, serían necesarias investigaciones expresamente dedicadas a fijar la autenticidad de dichos documentos".

Pero lo que es una evidencia es que el progreso del Humanismo y la crisis de la Iglesia católica del siglo XV propiciaron que Europa viviera una transformación social que sería determinante en la lenta pero progresiva incursión del poder civil ante el omnipotente poder eclesiástico, que mantenía el monopolio educativo bajo una amplia y poderosa red de centros cristianos. España, sin embargo, permanecía fiel a los postulados católicos.

#### **1.4.2. La Congregación de San Casiano (1642)**

A mediados del siglo XVII –en los años de la aparición de la influyente *Didáctica Magna*, publicada en 1632 en checo y en 1640 en latín<sup>85</sup> por Comenio– el monarca Felipe IV dicta una pragmática en 1642 autorizando la agremiación de los maestros de primeras letras dentro de la denominada Congregación de San Casiano<sup>86</sup>, con objeto de que

---

<sup>85</sup> Hemos visto disparidad de fechas en la publicación de esta obra fundamental de la Pedagogía, pero seguimos las indicadas por el Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES), con sede en la UNED. Véase

[http://servidorman.es/manesnuevo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=121&Itemid=136](http://servidorman.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid=136)

<sup>86</sup> La Congregación tomó como nombre al patrón de los maestros, San Casiano de Imola (c. 300), mártir cristiano, que al negarse a adorar a ídolos romanos fue obligado a morir entregado a manos de niños de los que él mismo era maestro, los cuales le tuvieron que dar muerte –en cruel paradoja– clavándole los punzones que usaban para escribir lo que el propio maestro les había enseñado.

éstos pudiesen protegerse y mejorar la enseñanza primaria. Llama la atención que poco después, en 1653, el Consejo de Castilla autorizase su funcionamiento como Hermandad o Congregación, y al poco tiempo se redactasen las *Ordenanzas*, en las que se atribuye a la Congregación de San Casiano la facultad de examinar a los maestros.

Así, Felipe V ratificó –en su pragmática de 1 de septiembre de 1743– lo establecido en las *Ordenanzas* y ampliando esa facultad de evaluación, pues el Rey les cedía también la potestad de inspección de las Escuelas. Germina entonces, en sus primeros bosquejos, como potestad delegada ya no de las autoridades locales, sino de la Congregación, bajo amparo regio.

Sánchez de la Campa (1871:366) nos acerca el texto en el que podemos apreciar la idea que hemos expuesto:

"Que haya veedores en dicha Congregación, que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los Maestros, y a este fin se elijan por mi Consejo personas en la mi Corte de los Profesores más antiguos y beneméritos, dándoseles por él el título de Visitadores".

Sin embargo, está documentado que esa labor inspectora encomendada por el Rey se llevó a cabo de modo precario, al no tener las escuelas un plan definido, y sobre todo, al congregarse la mayoría de ellas en las ciudades, quedando relegadas al olvido las situadas en pueblos y aldeas.

El siglo XVIII y su famoso empeño pedagógico inició cambios en pro de la cultura y la instrucción, y ello llegó –no todo lo deseable que se hubiera querido, pero sí de modo decidido– no sólo a las ciudades, sino también se acercó a pueblos y aldeas que tenían escuela, pues por vez primera se consideraba la instrucción popular como un deber

fundamental que no debía desatender el Estado. Se estaba fraguando, con ello, la Inspección educativa.

#### **1.4.3. El Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras (1780)**

El monopolio de la Hermandad de San Casiano y las constantes quejas de maestros sobre el descuido que ésta tenía sobre muchos de sus problemas, especialmente los más desatendidos de villas y lugares remotos de la geografía española, que junto al centralismo de los Borbones no favorecía la existencia de la Hermandad propició que fuese disuelta por Decreto de 22 de diciembre de 1780 y sustituida por el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, configurado por maestros de las escuelas públicas de la Corte.

Este Colegio<sup>87</sup> desarrolló el mismo papel que la extinguida Hermandad sin otra añadidura que el robustecimiento de su autoridad con la sanción real, que acentuó la jerarquía del poder centripeto en materia de instrucción primaria, a la par que sometía las escuelas a normas muy estrictas, que abarcaban desde el trato a los alumnos o las características de las muestras de letra que los maestros debían utilizar en la apertura de clases (*cfr.* Maíllo, 1967:19).

#### **1.4.4. La Academia de Primera Educación (1791)**

En 1791 el citado Colegio Académico es suprimido por el rey Carlos IV y reemplazado por la Academia de Primera Educación, que apenas dedicó esfuerzos a su empeño inspector, preocupándose básicamente del examen y la consiguiente colocación de maestros, y

---

<sup>87</sup> Resulta interesante recordar que etimológicamente, el término "colegio" deriva de *cum lege*, "juntos por ley" en latín.

conservando el monopolio gremial en defensa de los intereses de sus integrantes.

Pero Godoy, valido del rey Carlos IV, propuso en 1804 la disolución de la Academia y de la Junta General de la Caridad, en orden a sus atribuciones docentes, y se creó la Junta de Exámenes, que centralizó aún más la enseñanza primaria y englobó las competencias que gozaron la Congregación de San Casiano y la Academia de Primera Educación. La inspección gubernativa de carácter local seguía vigente, pero escasa de medios y recursos.

#### **1.4.5. Antoine François, conde de Fourcroy, y la Ley de 11 de Floreal del año X (1802)**

En la enseñanza primaria, el primer país en implantar la Inspección profesional fue Holanda, en 1806, dependiente directa del gobierno. Posteriormente se iría extendiendo a otros países; en Francia, nació la Inspección profesional en 1833 mediante la Ley Guizot<sup>88</sup>, y en 1839 el Consejo de Su Majestad nombró los primeros inspectores británicos<sup>89</sup>, diez años antes que en nuestro país, cuando se creó la Inspección de Enseñanza Primaria en España en 1849 (*cfr.* Muñoz Sedano, 1993: 113).

El modelo francés –centralizado y centrípeto– y el británico –descentralizado y centrífugo– han sido fundamentales en lo que

---

<sup>88</sup> Una ley que al año de ser promulgada, ya en 1834 aprobaría una partida para el nombramiento de sus seis primeros inspectores. Prueba del acentuado interés que se tenía en la Inspección (y en el Estado francés en conjunto) es que en 1842 la plantilla ascendía a 87 inspectores, 112 subinspectores y un inspector adjunto. (*Cfr.* Soler Fierrez, 2001:26).

<sup>89</sup> Para ampliar conocimientos sobre la Inspección británica, véase la obra de Nancy Ball (1963). Igualmente véase Ofsted (<http://www.ofsted.gov.uk/>), para analizar datos que la Inspección británica revela sobre diversos aspectos de su sistema educativo, especialmente el relevante informe de la Inspección que todos los años se presenta, por ley, ante el Parlamento, y que se denomina *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills*.

respecta a la influencia posterior que han tenido en la formación de otros sistemas educativos de países del mundo, y con ello, de la Inspección. De ahí su relevancia.

La Inspección profesional española nació con el Estado liberal, y fue en Francia donde se gestó su necesidad –que posteriormente se extrapolaría a otros países– cuando se propulsó la política de centralización administrativa y pedagógica bajo el mando del director general de Instrucción pública galo, Antoine François, conde de Fourcroy<sup>90</sup>, que creó y dirigió la Inspección General de Instrucción Pública.

Fourcroy redactó en Francia un detallado mensaje en su *Informe sobre el proyecto de ley del 11 de Floreal*<sup>91</sup> del año X<sup>92</sup> (correspondiente al 1 de mayo de 1802), en el que subrayaba la importancia y necesidad de los futuros inspectores generales que visitarían los liceos y las universidades. Fourcroy, pues, sentó las bases que servirían a Napoleón para reforzar definitivamente el estatus preciso y coherente de una institución estrechamente ligada a la Administración y gobierno

---

<sup>90</sup> Antoine François de Fourcroy (1755-1809), un médico convertido en químico, representó un papel clave en la investigación, enseñanza y aplicaciones industriales de la química durante las diversas etapas de la Revolución Francesa. Combinó sus conocimientos de medicina y química para adelantar la relación entre ésta última y los fenómenos fisiológicos y patológicos. Es considerado el fundador de la patología moderna. Gran parte de su investigación posterior la realizó en colaboración con Vauquelin; juntos contribuyeron en forma significativa a la química vegetal; fueron los primeros en aplicar el análisis cuantitativo a la química orgánica, en mostrar la diferencia entre el éter y el aldehído acético, en analizar a fondo la química de los cálculos urinarios y en descubrir la urea. Fourcroy fue partidario de la Revolución y jugó un papel decisivo en el establecimiento de un nuevo sistema educacional, así como en la fundación de las más importantes instituciones de educación superior, tales como las Escuelas Politécnica y de Medicina. (Wisniak, 2005:54).

<sup>91</sup> *Floreal* es el nombre del octavo mes del calendario republicano francés. Así, los meses se repartían en *Vendimiar* (septiembre-octubre), *Brumario* (octubre-noviembre), *Frimario* (noviembre-diciembre), que eran los meses del otoño. Correspondían al invierno los meses de *Nivoso* (diciembre-enero), *Pluvioso* (enero-febrero), *Ventoso* (febrero-marzo). Los meses de la primavera eran *Germinal* (marzo-abril), *Floreal* (abril-mayo), *Pradeal* (mayo-junio). Finalmente, los meses del verano eran *Mesidor* (junio-julio), *Termidor* (julio-agosto) y *Fructidor* (agosto-septiembre).

<sup>92</sup> La ley del 11 de Floreal creó, además de los liceos, la Escuela Especial Militar (para la formación superior de oficiales), situada en Fontainebleau, unida a Saint-Cyr en 1808.

de la universidad que, a su vez, estaba férreamente sujeta a las directrices napoleónicas (*cf.* Geerbod, 1966:79-206).

Y no es de extrañar que tal impacto en la organización de la administración centralista francesa tuviera su relevancia inmediata en nuestro país, dadas las circunstancias que vivió España a inicios del siglo XIX, con su inevitable "contagio" de las ideas ilustradas, o que parecían ser de naturaleza beneficiosa para el próspero bienestar en la época de las Cortes de Cádiz.

De aquí su preeminencia en la implantación de una Inspección profesional en España, que supo empezar a europeizarse y mirar más allá de los propios límites geográficos que nos rodean, en donde las aportaciones sobre la importancia de la Inspección que hizo Fourcroy fueron un fiable espejo en el que mirarse.

#### **1.4.6. La inspección de la enseñanza pública en la Constitución de 1812**

La Constitución de 1812 dispuso la creación de escuelas en todos los pueblos del reino y creó la Dirección General de Estudios, que había de ejercer la inspección de la enseñanza pública.

La Constitución gaditana –conocida popularmente como "La Pepa", al haber sido aprobada en Cádiz el día 19 de marzo, onomástica de San José– dedica todo el Título IX a la instrucción pública. Reconocida y generalizada la educación en su nivel básico y obligatorio, su artículo 366 indica que "en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar".

Así, nace la necesidad de crear un órgano constituido por personas idóneas encargadas de velar por su cumplimiento y orientar a los profesionales de la educación (Mayorga, 2000:20).

En consecuencia, el artículo 369 de la Constitución de Cádiz dispone:

"Habrà una direcci3n general de estudios, compuesta por personas de conocida instrucci3n a cuyo cargo estarà, bajo la autoridad del Gobierno, la inspecci3n de ensefianza pùblica".

De este modo, la inspecci3n de la educaci3n pùblica conseguía rango constitucional, logrando así que la garantía de la inspecci3n de la ensefianza sea, desde la primera Constituci3n que ha tenido España, un mandato estipulado en la norma de mayor jerarquía que tiene un país.

#### **1.4.7. La Inspecci3n educativa en el *Informe Quintana* (1813) y el Reglamento General de Instrucci3n Pùblica (1821)**

Como hemos visto con anterioridad, la educaci3n qued3 enmarcada segùn las directrices que estableci3 el *Informe Quintana* el 9 de septiembre de 1813, y posteriormente (muy influido por el mencionado informe) por la primera ley de educaci3n que ha tenido España: el Reglamento General de Instrucci3n Pùblica, aprobado por las Cortes el 29 de junio de 1821.

Ofrecido un año despu3s de la Constituci3n de 1812, poco antes de la reacci3n absolutista, y basado en el *Rapport* que Condorcet present3 en 1792, el *Informe Quintana* trata de ampliar muchos aspectos educativos poco desarrollados en el articulado de la Constituci3n de Cádiz, pues las cartas magnas se desarrollan mediante leyes y normas de inferior rango. En su *Informe*, Manuel Jos3 Quintana,



acompañado de cinco colaboradores<sup>93</sup>, se proponen "los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública", tal como indica el título del informe, y uno de los más destacados responde a las pautas fundamentales sobre la Dirección General de Estudios, institución necesaria para la futura gestación de la inspección, que se profesionalizaría treinta y seis años después, allá en 1849.

Quintana (1985:409-410) escribe que

"La ley constitucional, que establece una dirección general de Estudios, á cuyo cargo esté, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública, nada añade en razon de número, atenciones y facultades de los individuos que han de componerla. Estas cosas no podian ser objeto de una ley fundamental, en la cual solo se trató de prescribir uno de los medios mas eficaces para hacer que la enseñanza fuese uniforme, segun lo prescribe el artículo que la precede. Con efecto, nada mas repugnante que el sistema de gobierno que hasta ahora ha presidido á nuestros estudios. Cada establecimiento tenia su direccion diferente, cada uno dependia de diferente ministerio; y la discordancia de las doctrinas, la desproporcion de los arbitrios, la inutilidad de los esfuerzos eran consiguientes á esta monstruosa situacion. Semejante desórden no debe subsistir de hoy en adelante, y la administracion económica y gubernativa de todos los estudios debe estar á cargo de un cuerpo que atienda á ella bajo reglas fijas y conformes. Las atenciones que esta comision encierra son tantas en número y tales en importancia, que nos ha parecido que no se podrian llenar con menos de cinco individuos, y que estos individuos deberán estar absolutamente exentos de cualquiera otra ocupacion y de cualquier cuidado." (Sic).

Asimismo sostiene (*ibídem*) indica las funciones que deberá atender la Dirección General de Estudios, entre las cuales hay algunas propias de la inspección educativa:

"Atender á la buena distribucion y versacion de los arbitrios destinados á la instruccion, intervenir en las oposiciones de las cátedras, formar los planes y reglamentos de organizacion, cuidar de la mejora de los métodos y de la redaccion de buenas obras elementales, atender al buen uso, distribucion y aumento de las bibliotecas públicas del reino, visitar los establecimientos de enseñanza, dar, en fin, anualmente cuenta á las Cortes y á la nacion del estado de la instruccion pública: tales son por mayor las atribuciones de una direccion

---

<sup>93</sup> Martín Gonzáles de Navas, José Vargas y Ponce, Eugenio Tapia, Diego Clemencín y Ramón de la Cuadra.

general de Estudios, y por su enumeracion se ve cuánta aplicacion, cuánto celo y cuánta capacidad necesitan sus individuos para desempeñarlas." (Sic).

Respecto al acceso a este organismo tan trascendental para el óptimo desarrollo de la instrucción pública, Quintana (*ibidem*) sugiere que

"El Gobierno los nombrará esta vez por sí mismo, pero en lo sucesivo para llenar las vacantes se reunirán los demás directores, el presidente y dos individuos de la Academia Nacional, y juntos hará al Gobierno la propuesta de tres sugetos, entre quienes deberá recaer la eleccion. Así creemos que se evitan en el modo posible las intrigas, manejos y parcialidades que suelen ser tan comunes en los nombramientos que se hacen por pocas personas; y que se concilian mejor los diferentes respectos de instruccion, capacidad, virtud y celo, que son indispensables para estos destinos". (Sic).

Quintana (*ibidem*) también trata la necesidad de independencia de los funcionarios de la Dirección General de Estudios, en el ejercicio de sus atribuciones:

"Nada proponemos en cuanto á sueldos, honores y prerogativas: las Cortes, atendida la alteza y gravedad de este cargo, les señalarán los que les correspondan; pero nos ha parecido que no debiamos olvidar una, por ser consiguiente á la dignidad, y sobre todo á la independendencia que deben tener estos funcionarios, y es que no pueden ser removidos de sus plazas sino con las formalidades prevenidas por la Constitución para la remocion de los magistrados.

La Junta insiste mucho en esta independendencia que la Dirección general debe disfrutar en el ejercicio de sus atribuciones. No ciertamente para que sus individuos sean árbitros de alterar á su antojo los planes y reglamentos de enseñanzas, ni para que como déspotas dispongan de la preferencia y del destino de los empleados en la instruccion. Estos abusos están evitados con lo dispuesto en las bases acerca del influjo directo y necesario que la Academia ha de tener en la parte científica de los reglamentos, y con las formalidades que han de establecerse para el nombramiento y remocion de los profesores". (Sic).

Ante estas aportaciones, nos preguntamos lo siguiente:

¿Acaso no vemos, en algunas de estas propuestas de Quintana, el trazado inicial de lo que iba a ser la Inspección profesional de primera enseñanza, surgida en 1849?

¿No son, todavía hoy, vigentes algunos de sus preceptos señalados, como lo indicado sobre la necesidad de independencia de los funcionarios para un correcto desarrollo de sus labores, la permanencia en sus plazas sin ser removidos, o bien los peligros de algunos nombramientos de cargos públicos?

¿No resultan actualmente vigentes, doscientos años después del Informe Quintana, muchos de sus desiderátums?

¿Acaso no son del todo necesarios en los inspectores estos requerimientos de profesionalidad, de "celo y capacidad" para el desempeño de sus funciones, que sea "un cuerpo que atienda a la administración pública bajo reglas fijas y conformes" que gocen de la necesaria "independencia que deben tener estos funcionarios", y que puedan "atender a la instrucción", "cuidar de la mejora de los métodos y de la redacción de buenas obras elementales", "visitar los establecimientos de enseñanza" y "dar cuenta a la Corte y a la nación"<sup>94</sup> del estado de la instrucción"?

Veremos, en el transcurso de este recorrido sobre la Inspección educativa, que mucho de lo que Quintana estipuló al respecto quedó bien resuelto con el paso del tiempo, como la estabilidad en el cargo y destino de los inspectores; otros aspectos, por el contrario, menos zanjados, como la independencia de los inspectores respecto del poder político, y algunas otras cuestiones de rigurosa actualidad, como el vigente conflicto de la selección y cese de inspectores interinos o accidentales.

---

<sup>94</sup> "Dar cuenta a la corte y a la nación", o en nuestro caso actual, informar y rendir cuentas de sus acciones ante sus superiores de la Administración e informar y asesorar a la comunidad educativa.

El Título VIII del Reglamento de 1821 está dedicado a la Dirección general de estudios, y su artículo 92 (primero del citado Título octavo) dice así:

Artículo 92.

Se establecerá, con arreglo al artículo 369 de la Constitución, una Dirección general de estudios, a cuyo cargo esté la autoridad del Gobierno la inspección y arreglo de toda enseñanza pública.

El monarca Fernando VII, repuesto en su trono en 1823, promovió la instrucción pública y así sancionó un destacado Real Decreto de 16 de febrero de 1825 que aprobaba el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras, obra de Calomarde.

#### **1.4.8. El Plan Calomarde (1825)**

La invasión francesa de los *Cien mil hijos de San Luis*, en abril de 1823, devolvió de nuevo el absolutismo a Fernando VII. Inmediatamente, el monarca se apresuró a crear una Junta provisional de Gobierno, de la que sería secretario Francisco Tadeo Calomarde de Retascón y Arriá, para restablecer las antiguas instituciones propias del Antiguo Régimen, devolver privilegios a nobles y reamortizar los bienes eclesiásticos. En materia educativa, se procedió a la antigua organización del plan, ahí es nada, de 1771.

A pesar de que en octubre de 1823 el rey recobró el poder absoluto de manera plena, tuvo que lidiar con el orden establecido que limitaba el dominio omnipotente del cual había gozado el monarca en la década anterior. De este modo, se acometerán algunas innovaciones administrativas inmersas en la férrea ideología propia del binomio de las dos instituciones básicas del Antiguo Régimen: Iglesia y Estado.

De esa época es el Real Decreto de 16 de febrero de 1825 aprobando el Plan y Reglamento general de Escuelas de Primeras Letras, debido a Francisco Tadeo Calomarde, y por ello conocido como el *Plan Calomarde*.

Durante el reinado de Fernando VII se creó la Junta Superior de Inspección, las Juntas Provinciales y las Juntas de Pueblo. La Junta Superior, con competencias en todas las escuelas del reino; las Juntas Provinciales, por su parte, tenían encomendadas como función primordial la inspección de todas las escuelas de la provincia, y debían informar de sus actuaciones fundamentales a la Junta Superior; las Juntas de Pueblo se encargaban de observar el Reglamento a nivel municipal, quedando obligadas, entre otros menesteres a "visitar en cuerpo las escuelas cada dos meses" y asimismo "cuidarán que se pague puntualmente a los maestros".

Gil de Zárate (*op. cit.*, tomo I: 97) entendiendo que supuso un avance al cuasi monopolio que tenía la Iglesia en la enseñanza de la juventud, tilda esta norma de Calomarde como

"...importante y bien entendida, la reforma que por este tiempo se hizo en uno de los principales ramos de la enseñanza. La instrucción primaria, tan abandonada hasta entonces, recibió una organización general y uniforme en todo el reino con el reglamento de 1825, que mas que de un concepto merecería elogios, si en la ejecución no hubiera llegado á ser casi una letra muerta". (*Sic*).

Y en referencia a la inspección que recibió la instrucción pública desde un año antes, Gil de Zárate (*ibídem*) sostiene:

"Creóse además una Inspección general de Instrucción pública; y desde entonces, aquellos establecimientos se acostumbraron á reconocer una autoridad central que se dejaba sentir, no ya de vez en cuando y por medio de lejanas visitas, sino diariamente y mezclándose en sus mas íntimos negocios". (*Sic*).

En cuanto a la inspección de la reforma de los estudios de primera enseñanza, el artículo 127 del Plan ya indica que entre los objetivos de la citada Junta Superior de Inspección está "la ejecución y puntual cumplimiento" del reglamento en todas las escuelas del reino, sobre "las cuales ejercerá una superior autoridad, inspección y vigilancia", examinando libros, proyectos o memorias que sirvan al progreso de la enseñanza (*cfr.* Ramírez Aísa, 2003:123).

Se configuran, también, las Juntas de capital, en cada provincia, que podían nombrar visitadores con las siguientes competencias:

"...inspección y vigilancia de todas las escuelas de la provincia, celebrar las oposiciones y los exámenes, formar las censuras en aquéllas, expedir las certificaciones a los aprobados de éstos; y en suma, sobre las facultades y cargos que por este reglamento se le designen, el promover cuanto conduzca a la más religiosa y esmerada enseñanza en las escuelas de primeras letras, según sus diferentes clases, excitando el celo de los ayuntamientos y demás a quienes compete, y dando frecuentemente cuenta a la Junta Superior de sus operaciones".

El Título XI del Plan Calomarde, de un sólo artículo, define claramente a quién corresponde el gobierno, inspección y dirección de las escuelas:

#### Artículo 125.

El gobierno, inspeccion y direccion de las Escuelas pertenecen al Consejo Real, y respectivamente en la parte que se dirá, á la Junta Superior, á las de Capital de Provincia y á las de Pueblo, inspectoras de las Escuelas de primeras letras." (*Sic*).

El artículo 149, referido a las Juntas de Pueblo, establece que

"Visitarán en cuerpo las Escuelas cada dos meses; y cualquier individuo podrá hacerlo siempre que guste, **inspeccionando**<sup>95</sup> por clases la instruccion y método de enseñanza, corrigiendo á los niños desaplicados ó díscolos, y amonestando privadamente á los Maestros y Pasantes que

---

<sup>95</sup> La negrita es nuestra, para recalcar el acto de inspeccionar, observar directamente el estado de la enseñanza, y coincidiendo con el significado etimológico establecido en el apartado 1.3 de este capítulo, que nos conduce a *in-spectio*, "mirar desde dentro".

no desempeñen sus obligaciones, ó dando cuenta á quien compete cuando fuere necesario." (Sic).

No deja de llamarnos la atención que la norma permitía que "cualquier individuo" tenía la potestad de entrar a visitar las escuelas "siempre que guste" para comprobar cómo iba la enseñanza de los pequeños, y de corregir no sólo a los alumnos que lo requiriesen, sino también con la capacidad de amonestar "privadamente" a los maestros "y pasantes" que dieran prueba notoria de no atender sus obligaciones docentes tal como se esperaba en la época.

Quedaba, aún, mucho por hacer hasta llegar a una verdadera dignificación profesional de los maestros.

#### **1.4.9. Evolución normativa en la década de los años treinta del siglo XIX**

En 1833, tras la denominada *Década Ominosa*, fallece Fernando VII y ello origina el final del Antiguo Régimen en España y el inicio de un período de gran inestabilidad política, durante la primera guerra carlista, con protagonismo de los liberales. Pablo Montesino elaboró un Plan General de Instrucción Primaria; este célebre educador reclamaba ya el "establecimiento de inspectores necesario para los progresos de la instrucción pública o más bien para la educación moral e intelectual del pueblo" (Cfr. Sama: 1888).

A los dos meses del fallecimiento de Fernando VII, la regente María Cristina procedió a reformar la Administración española, mediante el Real Decreto de 30 de noviembre de 1833, por el cual se mandaba hacer la división territorial provincial. Desde entonces tenemos en España nuestras autonomías, obra de Javier de Burgos, si bien han ido variando su morfología y número con el devenir histórico. Ello va a

suponer, mucho más adelante, una configuración que forjará la identidad de la Inspección, al llegar el paso de una Inspección centralizada desde Madrid a la que se regula directamente desde las autonomías, desde el traspaso de competencias finalizado a finales de la década de los 90 del siglo XX, como veremos<sup>96</sup>.

En 1834, una destacada Orden Ministerial de 21 de octubre inicia el Plan de Instrucción Pública de las Escuelas de Primeras Letras del Reino, todo lo referente a la creación de Juntas, a la par que se crean las Comisiones de Provincia, de Partido y de Pueblo.

Martínez de la Rosa fue el encargado de reglamentar las diferentes Comisiones responsables de llevar a cabo la Inspección; las Comisiones de Instrucción Pública de Provincia, reguladas en los seis primeros artículos, y presididas por el gobernador civil, un párroco (elegido por el gobernador civil) y tres vecinos padres de familia, tenían encomendadas la vigilancia de los establecimientos de instrucción pública y privada; las Comisiones de Partido creaban escuelas en los pueblos que carecían de ellas, y las Comisiones de Pueblo, presididas por el alcalde, visitaban las escuelas para velar por el cumplimiento de los deberes y conductas docentes y discentes.

Comas (1999:57-68) es autora de una breve pero interesante investigación sobre los inicios de la Inspección en Baleares, de cuya institución no hay todavía un estudio exhaustivo. Según esta autora, uno de los primeros objetivos del nuevo Estado era conseguir la centralización administrativa de la educación y controlar la enseñanza. Para ello, creó una variada red de organismos que para ejercer ese

---

<sup>96</sup> Especialmente, en el apartado 1.4.21.



control escolar, tal como las Comisiones de Instrucción Pública de Provincia, Partido y Pueblo.

El 17 de julio de 1835, pocos meses después de la creación de las mencionadas comisiones, dos representantes de las dos primeras, junto con el conde de Ayamans y el Sr. Pere Andreu, ambos comisionados por el Gobernador Civil en Baleares, fueron elegidos para inspeccionar las escuelas de primeras letras que había en la ciudad de Palma. Este fue el primer antecedente de lo que sería la Inspección balear. Sin embargo, quien destacó en ella fue Francesc Riutort i Feliu<sup>97</sup> así como posteriormente el que fue el primer inspector provincial de las Baleares nombrado oficialmente como tal, ya en 1849, Josep Ignasi Moragues i Mata<sup>98</sup>. (Cfr. Comas, *op. cit.*: 60-61).

En 1836, mediante un Real Decreto de 4 de agosto, se aprueba un nuevo y efímero Plan de Instrucción Pública y un Plan General de regulación de la instrucción pública y privada de enseñanza primaria, secundaria y superior, todo ello conducido por el Duque de Rivas, que se preocupó de incluir, en el artículo 13 del Real Decreto, una línea inicial para formar a los maestros, al indicar que "habrá en la capital del Reino una Escuela Normal Central de Instrucción Primaria".

En 1838, bajo un nuevo gobierno moderado, surgió la Ley de 21 de julio, que desarrolló un Plan de Instrucción Pública firmado por María Cristina de Borbón, regente en nombre de Isabel II. Su Título II, sobre

---

<sup>97</sup> Riutort fue maestro, luego inspector en comisión de las escuelas de Baleares en 1841 y nombrado director de la Normal de Baleares desde su inauguración el 2 de octubre de 1842; como tal, siguió ejerciendo la supervisión de las escuelas.

<sup>98</sup> Tras Francesc Moragues, primer inspector que ocupó la plaza en propiedad, ocuparon el cargo de inspector provincial entre 1857 y 1867 Ramón Riutort i Feliu (hermano menor de Francesc) y Bartomeu Álvarez i Fiol. Creemos que urge una investigación mucho más profunda sobre la figura de estos tres inspectores pioneros en Baleares –Riutort, los hermanos Moragues y Álvarez–, que complemente el conocimiento sobre inspectores célebres de las islas y se unan como merecen a nombres reconocidos como el inspector mallorquín que ejerció durante la primera mitad del siglo XX, Joan Capó i Vallsdepadrinas.

escuelas públicas y maestros, ordena que "todo pueblo que llegue a 400 vecinos estará obligado a sostener una escuela primaria superior".

La primera Escuela Normal española, planeada no sin problemas, no vio la luz hasta finales de enero de 1839, gracias al empeño y la obra de dos de los grandes pedagogos que ha tenido nuestro país: Pablo Montesino y Antonio Gil de Zárate. Éste último (1995: 259, tomo I) expone la penosa preparación de los maestros de la época, que propició en él y en su colaborador la inminente creación de la primera Escuela Normal para la formación de los profesores de instrucción primaria :

"Uno de los vicios que más lastimosamente aquejaban á la Instrucción primaria en España, al tiempo de emprender su reforma, era la ignorancia de los maestros. Había sin duda entre ellos honrosas excepciones; pero los más instruidos se limitaban á enseñar buena letra, siendo fuera de esto muy limitados los conocimientos que suministraban á sus alumnos; pues no pasaban de la doctrina cristiana, y algo de aritmética, con ligerísimas nociones de gramática. A la falta de luces agregábase su ignorancia en los métodos de enseñanza; de suerte que los progresos de los niños eran en extremo lentos y escasos. Tenia gran culpa de esto la inveterada y hasta criminal indulgencia de las comisiones de exámen que pasaban por todo; pero la raíz del mal existia en otra causa que ni siquiera se sospechaba entre nosotros, y á la que por lo mismo jamas se cuidó de aplicar el oportuno remedio". (*Sic*).

Así, tanto Gil de Zárate como Montesino supieron dar el anhelo que esta empresa requería, y ante la necesidad primera de tener a los adecuados maestros para que se pusieran al frente de la ansiada Escuela Normal que funcionaba con arraigo y éxito en Europa, consiguieron que el Gobierno eligiera "á dos jóvenes instruidos y de disposición acreditada, y los pensionó para que fuesen á Londres con el objeto de aprender de los diferentes métodos de enseñanza conocidos" (*sic*), (Gil de Zárate, *op. cit.*: 260-261).

Una vez se supo alimentar en España según lo aprendido en Europa, el primero de estos centros estaba a punto de aparecer en Madrid; de este modo, tras cinco años desde la primera intención

normativa para crear la primera Escuela Normal para la formación del magisterio, durante épocas convulsas y guerras, se consiguió su inauguración, siendo ministro de Isabel II Antonio Hompanera. Así lo describe Gil de Zárate (*op. cit.*: 262):

"[...] Pero á D. Antonio Hompanera de Cos fué á quien cupo la gloria de inaugurar la Escuela que por fin se abrió en 29 de Enero de 1839, debiéndole la instrucción primaria el gran servicio de haber puesto la primera piedra al edificio de su futura prosperidad en España". (*Sic*).

Y así sucesivamente y con gran celeridad, se crearon más Normales en España en la práctica totalidad de las provincias españolas, que por aquella época llegaban a cuarenta y nueve. Se este modo lo atestigua Gil de Zárate (*op. cit.*: 272):

"Se crearon en poco tiempo Escuelas normales en casi todas las provincias del Reino. En 1845 existían ya en las siguientes: Alava, Albacete, Alicante, Almería, Avila, Badajoz, Baleares, Barcelona, Burgos, Cáceres, Castellón, Ciudad-Real, Córdoba, Coruña, Cuenca, Gerona, Granada, Guadalajara, Huesca, Jaén, León, Lérida, Logroño, Málaga, Murcia, Navarra, Orense, Oviedo, Pontevedra, Salamanca, Santander, Segovia, Sevilla, Soria, Tarragona, Teruel, Toledo, Valencia, Valladolid, Zamora y Zaragoza; es decir, con la central, en 42 provincias de las 49 que cuenta la Monarquía." (*Sic*).

El magisterio contaría con importantes y oficiales centros de formación, evaluación y acreditación de maestros. La enseñanza primaria estaba dando un giro cualitativamente positivo, y los procesos y los resultados de lo que se estuviese desarrollando en el aula debía ser garantizado por el Estado.

Se estaba acercando el momento de profesionalizar en la norma legal a quienes debían velar por esas garantías aludidas. En el siguiente epígrafe examinamos la figura del verdadero promotor y forjador de la mencionada profesionalización de la inspección de la enseñanza.

#### **1.4.10. Antonio Gil de Zárate, artífice de la Inspección profesional**

Se le considera, a Gil de Zárate, como el artífice de la Inspección profesional al ser él quien hizo posible que el Real Decreto de 30 de marzo de 1849 fuese una realidad. Y conviene presentar la probidad e importancia de quien fue el promotor de tan insigne institución a mediados del siglo XIX.

Hombre de profunda cultura, Antonio Gil de Zárate (o *Gil y Zárate*, como acostumbraban en la época), hijo de los artistas de teatro Bernardo Gil y Antonia Zárate, miembros ambos de la compañía cómica llamada *De los sitios*, nació en el pueblo de San Lorenzo del Escorial el 1 de diciembre de 1793, al encontrarse sus padres de gira en aquel pueblo madrileño.

Tras haber concluido sus estudios de latinidad en Madrid, su padre le envió a Passy, cerca de París, para aprender el idioma francés –que dominaría– y en donde empezó a cultivar con grandes aptitudes la poesía en ese idioma.

Regresó a España en 1811 tras su aprendizaje en Francia, y cultivó con esmero las ciencias y las matemáticas hasta 1820 no sólo en Madrid, sino también en París, ciudad a la que volvió de nuevo y en la que se estableció durante dos años para ampliar su formación en esas disciplinas. Él mismo llegó a escribir que "persuadido de que en el día un matemático ó un físico, así á secas, es un pobre hombre, y de que para propagar y vulgarizar las materias científicas se necesita amenizarlas con los adornos de la literatura; estimulado además por el ejemplo de Laplace, Biot, Cuvier y otros, que siendo profundos en las ciencias, ocupaban un puesto muy honroso entre los literatos, y

brillaban por sus escritos; creí que debía adquirir como ellos el arte de escribir con acierto".(Sic). (Cfr. Ochoa: 1850).

Establecido definitivamente en España, se centró más de lleno en las letras que en las ciencias, sin abandonar categóricamente éstas últimas. Así, fue miembro relevante de una sociedad literaria y empezó su labor artística con obras tan destacadas como condenadas por la censura, como ocurrió con muchas de ellas. Cultivó obras de teatro como *Cuidado con los novios*, *Un año después de la boda*, *El día más feliz de la vida*, *Rodrigo*, *último rey de los godos*, *Blanca de Borbón*, *El entremetido*, *Rosmunda*, *La escuela de los viejos*, *Don Trifón o Todo por el dinero*, *¡Atrás!*, *Un casamiento sin amor*, *Un amigo en candelero*, *El fanático por las comedias*, *Don Álvaro de Luna*, *Masanielo*, *Un monarca y su privado*, *Guzmán el Bueno*, *Guillermo Tell*, *El Gran Capitán*, *La familia de Falkland*, *Cecilia la ciegucecita*, *Carlos II el Hechizado*, *Matilde o a un tiempo dama y esposa*, *Obras dramáticas*, y *Un monarca y un privado*.

También se dedicó al ensayo con textos como *Introducción a la Historia moderna*, *Manual de literatura*, *Teatro antiguo y moderno*, *Biografía de Don Manuel Bretón de los Herreros*, y la obra que es considerada como la primera historia de la educación en España, de tres tomos, empezada en 1852<sup>99</sup> y terminada en 1855: *De la Instrucción pública en España (op. cit.)*.

Tan agotadora fue la pugna constante contra la censura que tuvo que soportar, que abandonó por un tiempo la empresa literaria y en 1821 consiguió por oposición la cátedra de Francés en la escuela de

---

<sup>99</sup> El propio Gil de Zárate así lo afirma en el prólogo de su obra *De la Instrucción pública*, cuando indica que "ha de considerarse el libro escrito á principios de 1852". (Sic). (Gil de Zárate: 1995: p. X, tomo I).

Comercio y Consulado de la corte, a la par que se dedicaba puntualmente a realizar algunas traducciones.

A finales de 1832 trabajó, simultáneamente, como redactor del periódico *Boletín de Comercio*, que luego se denominaría *Eco*, y en él escribiría muchos artículos de literatura, política, ciencias, administración, etc., con gran maestría e impacto, cosa que propició que el 11 de abril de 1835 fuera nombrado oficial del Ministerio de *lo Interior*, luego de la Gobernación.

Trabajador infatigable, escribiría artículos también para *La Revista de Madrid*, así como para el *Semanario Pintoresco*, en los que trataba temas políticos y administrativos, y biografías de personajes históricos, respectivamente, a la par que asumiría también la cátedra de Historia en el Liceo de la Corte.

Reconocido por su honradez, solidez intelectual, sensibilidad social y pluma certera, se le encomendó la redacción del preámbulo del Plan del Duque de Rivas, de 1836, varios proyectos de leyes municipales de Madrid y el proyecto de ley de libertad de imprenta presentado a las Cortes en 1839.

Igualmente fue una pieza clave en la creación de institutos y escuelas normales, cuyo establecimiento se debió en gran manera a su erudición y empeño.

La revolución del 1 de septiembre de 1840<sup>100</sup> le echó de su empleo en el Ministerio, hecho que le inclinó de nuevo al cultivo de la poesía dramática, y con el que ganaba el sustento familiar. De esa

---

<sup>100</sup> Pronunciamiento del general Espartero, que le llevó a la Regencia de España, con la reina María Cristina en el exilio en Francia.

época son varias de sus más destacadas obras en las que supo fraguar su espíritu filosófico y su vena más artística, entre ellas los dramas *Guzmán el Bueno* y *Rosmunda*.

En 1843 concluyó su labor literaria y se dedicó de lleno a tareas administrativas y de responsabilidad, al ser nombrado oficial de secretaría de Gobernación, ascendiendo luego a jefe de sección al año siguiente y seguidamente a director general de Instrucción pública y a subsecretario del ministerio de la Gobernación.

En 1849 se publicó, como veremos más adelante, el Real Decreto que crea la Inspección educativa como cuerpo profesional, siendo Gil de Zárate director general de ese ramo, ministro Bravo Murillo, y reina Isabel II. Siendo consejero real, cesó del cargo tras la revolución de 1854 al ser suprimido el Consejo.

Ya en 1856 volvió a ocupar un cargo oficial en el ramo de la Instrucción pública, y falleció en Madrid a escasos dos meses después de haber cumplido los 67 años, el 27 de enero de 1861.

Gil de Zárate fue miembro de la Academia Española, del Liceo y del Ateneo de Madrid, y fue condecorado con los títulos de Secretario de Su Majestad, caballero de la Orden Española de Carlos III, así como comendador de la Orden Americana de Isabel la Católica.

El impulsor de la Inspección profesional, como ferviente alentador de la instrucción pública, tenía claras las bases de cómo debía ser ésta última, pues afirmó que "lo que importa á la verdadera educacion, son los métodos, la disciplina y las doctrinas". (*Sic*). (Gil de Zárate, 1995: 340, tomo I). Consiguientemente, atestiguó:

"La instruccion, la educacion, he aquí los dos objetos inseparables de toda enseñanza, y principalmente de la primaria. La instruccion se consigue con la buena eleccion de las materias que han de servir de base á la enseñanza; la educacion exige sanas doctrinas y rigurosa disciplina; y á una y otra contribuye el buen empleo de los métodos y sistemas que se adopten para comunicar al niño lo que debe saber, y ocultarle lo que conviene que ignore". (Sic). (*Ibidem*).

Las lucubraciones didácticas que prosiguen en el texto original son de una excelencia inusitada<sup>101</sup>, pues exige centrarse en la necesaria simbiosis que debe convivir entre educación e instrucción para formar ciudadanos tan completos como sea posible:

"La instruccion sola producirá seres altivos y perjudicialmente infatuados de su ciencia; la educacion que no sea ilustrada, engendrará hombres pacatos, hipócritas, preocupados, que mirarán en los progresos de la humanidad un mal para las sociedades, y procurarán contener su generoso vuelo. La instruccion, pues, que hace al hombre capaz é ilustrado, y la educacion que le moraliza, deben marchar á la par, y constituir juntas la esencia de los métodos de enseñanza, para que ésta produzca los buenos efectos que se esperan de ella, y dé á la sociedad, al Estado, ciudadanos tan completos como es posible formarlos en este mundo. Todo lo que no sea esto, todo lo que se incline exclusivamente al uno ó al otro lado, es hacerla imperfecta, y por tanto dañosa". (Sic). (*Op. cit.*: 342).

Dada la suma trascendencia y la magnitud que Gil de Zárate le otorgaba a la educación y a la instrucción pública (especialmente en su etapa primaria) para la formación de buenos ciudadanos, no es de extrañar que se esmerase en grado sumo en crear profesionales de la enseñanza que velaran por la más exquisita aplicación de los citados principios pedagógicos en los que creía –y que compartimos–: los maestros. Unos profesionales necesarios que, según Gil de Zárate, debían revelar su mejor educación y trato, al ser su cometido de una naturaleza superior. Así expone, con un discurso muy vigente todavía hoy, cómo deben ser los maestros:

---

<sup>101</sup> Véanse para profundizar en aspectos esenciales de didáctica, de la cual Gil de Zárate tenía muy claros sus principios, y que supo exponerlos magistralmente en pocas palabras (1995: 340-342, tomo I).



"Y no la tiene poca (importancia) el ennoblecer y moralizar á los que por su delicado ministerio, tienen en sus manos lo más precioso que hay en las familias, al tierno hijo que en la aurora de la vida recibe de su maestro las primeras ideas, las impresiones más duraderas, y las que deciden tal vez de suerte fortuna".

[...] "Véase si conviene que el maestro deje de aparecer como un ente grosero y despreciable, para adquirir dignidad, grangeándose consideracion y respeto. Cuanto contribuya á este fin, es un beneficio hecho á la sociedad, un paso dado en la carrera de la civilización. El humilde labriego que llegue á ver en el maestro, nó un personaje ridículo y de conducta desarreglada, nó un ser abyecto, mísero juguete del concejal que le trata como á su criado; sino á un hombre instruido, de buenas costumbres, de más perfectos modales que los suyos, considerado y protegido por el Gobierno; lo mirará á su vez con respeto, y le confiará gustoso á sus hijos, seguro de que éstos no harán más que ganar en su escuela, convertida en una especie de santuario. Por eso interesa tanto que el Gobierno, despues de instruir y educar al maestro, despues de asegurarle una decorosa existencia, le cubra con su égida, y derrame sobre él alguna parte de aquel prestigio que acompaña siempre á la autoridad suprema, y es el principal elemento de la civilización". (*Sic*). (*Op. cit.*, 1995: 307-308, tomo I).

Por consiguiente, es del todo natural y muy coherente que el propio Gil de Zárate buscara la fórmula para garantizar que las escuelas sean ese lugar de armonía educativa tan anhelado. Unos profesionales que aún no se contemplaban en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1847:

"Pero algo faltaba todavía par que la instruccion primaria recibiese el impulso constante que necesita, y para que las medidas dictadas en su favor no quedasen reducidas á meros é ineficaces proyectos. Esta necesidad la satisfizo el Real decreto de 30 de Marzo de 1849 creando los Inspectores.

Si en todos los ramos del servicio público son convenientes estos funcionarios, en Instruccion pública son indispensables. Sin ellos, la administracion nada ve, nada sabe, nada puede remediar: la ignorancia y la desidia se apoderan de todo, y todo lo paraliza, todo lo destruyen. Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, ni ménos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen ademas de los conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que solo se descubren á los ojos perspicaces de personas facultativas, y acostumbradas á esta clase de indagaciones. Por otra parte, el olvido de las administraciones engendra la incuria en los encargados de los establecimientos. Cuando saben que sus faltas no han de ser observadas ni conocidas, pierden todo interés, todo celo, y se adormecen en la seguridad de que su abandono ha de quedar impune. Por el contrario, si el Gobierno vigila, si posee medios de saber las faltas para aplicar la enmienda ó el castigo, si mantiene una continúa alarma en cuantos deben servirle y ayudarle, desaparece la inercia, nace la actividad, la

emulación, y se entra en una senda da progresivas mejoras". (Sic). (Op. cit.: 299-300).

Cabe resaltar la importancia que otorga a la responsabilidad de la Administración como auténtica encargada de favorecer la mejora escolar mediante los "conocimientos especiales" de quienes están facultados para hacer esa tarea tan importante. En el estudio empírico tendremos ocasión de apreciar que estas palabras, míticas ya en la Inspección educativa, resuenan de nuevo.

Tras varias interrogaciones retóricas sobre quiénes deben realizar la tan crucial tarea de vigilar carencias y errores en escuelas para mejorar la instrucción pública, Gil de Zárate se manifiesta rotundo:

"Son precisos funcionarios formados á propósito, dotados de conocimientos y cualidades especiales, que esten ejerciendo constantemente su importante ministerio, que hagan de esto la ocupacion de su vida, que en ello funden su subsistencia, que sean responsables respecto del que los emplea, y den cuenta á menudo del desempeño de sus funciones y de los adelantos que á sus afanes se deben. Esta institución ha sido en todas partes la que mayor impulso ha dado á la instruccion primaria en Europa; y era forzoso introducirla entre nosotros, si se habian de alcanzarlas mismas ventajas en punto de tanto interés para las naciones cultas.

[...] El decreto de 30 de Marzo, estableció, pues, un inspector para cada provincia, número á la verdad insuficiente, como lo está acreditando ya la experiencia, pero bastante para dar á conocer las ventajas de la institución, remediar muchos males, promover infiftas mejoras, y convencer de la necesidad que habrá algun dia de aumentarlos." (Sic). (Op. cit.: 301-302).

En definitiva, un plan claro y diáfano para potenciar no sólo la formación de los ciudadanos –especialmente en su niñez–, sino de mejora sustantiva de su profesorado y creación de un cuerpo de funcionarios expertos en materia pedagógica para tratar de velar por el adecuado cumplimiento de las normas, para colaborar de modo efectivo en aquella imperiosa necesidad de progreso. Siendo conocedor de las limitaciones y los males que padecía la salud de la instrucción pública, Gil de Zárate concluye su obra con estas palabras:

"Entretanto, si logro con esta obra difundir algunos buenos principios, abrir los ojos á muchos, é inspirar á los encargados de promover la prosperidad de la enseñanza aquel noble ardor que lleva á las grandes empresas; si estos rasgos mal trazados de una pluma ya cansada merecen considerarse como nuevo servicio hecho al ramo que durante tantos años ha sido el fin de mis constantes desvelos; si, por último, resultare que tantos afanes no han sido del todo infructuosos para el país que me dió el ser, haciéndole dar un paso más en la carrera de la ilustración; quedarán cumplidos mis deseos, y habré alcanzado cuanto puede apetecer el que no tienen más ambición que la de ser útil á su patria". (*Sic*). (*Op. cit.*, 1995: 378, tomo III),

Es evidente, pues, que ese noble desiderátum que tenía Gil de Zárate, que tanto dio a la educación sentando bases fundamentales del actual sistema educativo, afortunadamente no quedó en agua de borrajas.

#### **1.4.11. Nacimiento oficial de la Inspección profesional: el Real Decreto de 30 de marzo de 1849**

Tres años más tarde de la citada Ley de 21 de julio de 1838, asoma la idea clara de la creación de una Inspección Educativa con funciones de control de la conducta de los profesores, mediante la visita a los establecimientos docentes. De este modo, la Orden de la Regencia Provisional de 25 de abril de 1841 señala la obligatoriedad anual de esas visitas a todos los centros de instrucción primaria de la provincia, así como una pormenorizada descripción de la planificación y programación de la visita de Inspección.

En 1843 es proclamada la mayoría de edad de Isabel II y se inicia la preparación de un nuevo Plan General de Estudios, que vio la luz mediante el Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 y ha pasado a la historia como el Plan Pidal. Esta norma legal fue de notable trascendencia para la génesis de la Inspección profesional, ya que el artífice de su creación fue Antonio Gil de Zárate, director general de Instrucción Pública durante el mandato del ministro Pedro José Pidal. Gil de Zárate, que como hemos visto era un hombre cultivado y

extremadamente sensible a las desgracias que acarrea la carencia de instrucción en las gentes sencillas y sin recursos, supo dotar del sentido fundamental a la Inspección, que debía velar por el progreso social en todo lo concerniente a la instrucción.

Dos años después, en 1847, otro Real Decreto de 23 de septiembre, obra del ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Antonio Ros de Olano, se dictan reglas para dar nuevo impulso a la instrucción primaria. En su artículo 58 se señala cómo los maestros de Escuelas Normales que fuesen suprimidas pasarían a ser inspectores, y en artículo 59 aparece que "el Gobierno establecerá en las demás provincias los inspectores que juzgue necesarios".

Se estaba forjando, claramente, la Inspección de Enseñanza Primaria, que finalmente se anunció en el famoso Real Decreto de 30 de marzo de 1849 sobre escuelas normales e inspectores de instrucción primaria, y reglamentos para la ejecución del mismo<sup>102</sup>, promulgado por Isabel II y obra del ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Juan Bravo Murillo e inspirado por Gil de Zárate. Dicha disposición tiene dos partes bien definidas: organizar las Escuelas Normales y crear la Inspección de Enseñanza Primaria.

El Real Decreto, que abarca 27 artículos contenidos en cuatro Títulos, establece claramente en su artículo 22 que "los inspectores, así los generales como provinciales, no pueden tener escuela pública ni privada, ni ejercer el magisterio en ningún establecimiento".

Los citados cuatro Títulos son:

I. De las Escuelas Normales.

---

<sup>102</sup> *Gaceta de Madrid* del 2 de abril.

II. De las condiciones y del examen para optar a los título de maestro.

III. De los inspectores (crea una plaza de inspector en cada provincia y seis plazas de inspectores generales).

IV. De las Secretarías de las Comisiones Superiores de Instrucción Pública.

El preámbulo de esta normativa justifica la creación de la Inspección y la función inspectora, entendida como actividad vinculada al Estado y ejercida por funcionarios profesionales especializados, usando las míticas palabras que hemos visto antes:

"Crear otra institución hace tiempo reclamada, y sin la cual en vano se afanará el gobierno en promover mejoras. [...] Esta situación es la de los inspectores [...]".

"[...] Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción primaria es indispensable. Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar. Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, ni menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen, además, de conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que sólo se descubren a los ojos de personas facultativas y amaestradas en esta clase de indagaciones [...]".

El artículo 17 del decreto dice textualmente:

"Habrá en todas las provincias un inspector de escuelas nombrado por el Gobierno. Para optar al cargo de inspector se necesita haber cursado los tres años en la escuela Central, ó en cualquiera de las superiores, y ejercido el magisterio cinco años por lo ménos. En la actualidad tendrán esta opción todos los directores y maestros de las escuelas normales existentes o suprimidas." (*Sic*).

Como esta misma normativa regulaba el funcionamiento de las Escuelas Normales para la formación de los maestros, creadas diez años antes, limita su número (de hecho, limita también el número de escuelas superiores a diez) y establece por primera vez dos tipos diferenciados:

- las "elementales" cuyas enseñanzas duraban dos años y preparaban para la obtención del título de "Maestro elemental" cuyas materias se especifican en el artículo 5 del propio decreto:
  - *Religión y moral.*
  - *Lectura y escritura.*
  - *Gramática castellana.*
  - *Aritmética, con el sistema legal de pesos y medidas.*
  - *Nociones de geometría y dibujo lineal.*
  - *Principios de geografía, y una reseña de la historia de España.*
  - *Nociones de agricultura.*
  - *Métodos de enseñanza.*
- las "superiores" cuya formación se impartía en tres años, preparando para la obtención del título de "Maestro superior", cuyas materias se especifican en el artículo 4 del citado decreto:
  - *Religión y moral.*
  - *Lectura y escritura.*
  - *Gramática de la lengua castellana, con algunas nociones de retórica, poética y literatura española.*
  - *Aritmética en toda su extensión, con el sistema legal de pesos y medidas.*
  - *Nociones de álgebra.*
  - *Principios de geometría, con sus aplicaciones á los usos comunes de la vida, á las artes elementales y á la agrimensura. (Sic).*
  - *Dibujo lineal.*
  - *Elementos de geografía é historia, especialmente de España. (Sic).*
  - *Aquellas nociones de física, química é historia natural que son indispensables para tener un conocimiento*

*general de los fenómenos del universo, y hacer aplicaciones á los usos mas comunes de la vida. (Sic).*

- *Conocimientos prácticos de agricultura.*
- *Pedagogía, o sea principios generales de educacion, y métodos de enseñanza. (Sic).*

Esta dualidad de titulaciones se iba a mantener a lo largo de todo el siglo XIX, pues era pertinente con la estructura de la enseñanza primaria establecida en la Ley de 21 de julio de 1838, que dividía la instrucción básica en elemental (destinada a la "masa general del pueblo") y superior ("destinada a una clase determinada aunque numerosa, cual es la media"). A nuestro entender, nos resulta lógico que al inspector se le exigiera la formación pedagógica de mayor categoría que entonces existía en la instrucción primaria, pues se le iba a conceder un gran rango y debía estar ampliamente preparado para supervisar la instrucción.

Coincidimos con Ramírez Aísa (2000: 42-43) cuando sostiene que ese año 1849 fue crucial, al ser el momento en el que se conformaron las piezas legales que darían nacimiento a la inspección profesional<sup>103</sup> bajo la orientación de tres rasgos que formarán parte de su identidad:

- a) en primer lugar, aparece como un entramado extenso de poder de la acción del Estado, finalidad claramente impresa en una frase que hizo fortuna: "sin ellos la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar";

---

<sup>103</sup> El Reglamento para los Inspectores de Instrucción Primaria del Reino, de 20 de mayo de 1849 (dos meses posterior al Real Decreto de 30 de marzo) es el primer reglamento de inspección existente en España. En él se establece el procedimiento de acceso a la Inspección, por concurso de méritos.

- b) en segundo lugar, será un cuerpo especial;
- c) y en tercer lugar, se concibe fiscalizadora, pues los inspectores, que son el ojo público, no sólo juzgan la licitud de las acciones de los maestros, sino que su actuación sobre la violación de la norma sirve de coacción y autodefensa de la Administración a fin de evitar perturbaciones en su funcionamiento.

Consiguientemente, Ramírez Aísa (*ibídem*) indica que se daba un paso en la edificación de lo que los historiadores suelen llamar sistema educativo nacional, esto es, esa red de instituciones educativas diferenciadas y relacionadas, gestionadas y controladas por agentes públicos, en la que la Inspección, en dependencia del orden legal liberal, viene a ser la encargada de mantenerlo trabado y unido.

Su estructura inicial fue bipolar, con una Inspección general en la cúspide, compuesta de seis inspectores, y ámbito de acción en todo el territorio nacional, a través de un inspector ubicado en cada capital de provincia. Distribuidos en tres categorías, quedaron ocupados en indagar las necesidades de la instrucción primaria, proponer mejoras al Gobierno, formar la estadística, vigilar el cumplimiento de las leyes, elevar informes a la superioridad y cuidar de que los maestros estuvieran puntualmente pagados, que no sufrieran afrentas en el trato por culpa del desdén de los Ayuntamientos, además de participar en el trabajo de las comisiones provinciales.

Como se hemos citado anteriormente, el 20 de mayo del mismo año 1849 se dictó el Reglamento que desarrolla el Real Decreto de 30 de marzo, y en ese mismo mes el Gobierno procedió al nombramiento de la primera promoción de inspectores, escogidos entre los pedagogos más importantes de la época, mayoritariamente directores de Escuelas



Normales, los cuales tomaron su cargo en septiembre de ese mismo año.

Al año siguiente, apareció una Real Orden de 28 de junio de 1850 sobre el uniforme que deberán vestir los inspectores de instrucción primaria, tanto los generales como los de provincia, con detalles sobre cómo debe ser el pantalón ("azul turquí con galón de plata en el costado"), la casaca ("también azul turquí, bordado el cuello, las carteras y las bocamangas, del modo y forma que determina el adjunto modelo"), la presilla y borlas del sombrero ("entremezcladas de oro y plata para los inspectores generales"), el chaleco ("que será blanco, sin filete de ninguna clase, y blanca también la corbata"), los bordados ("de las palmas no excederá de ocho líneas por su mayor ancho") y el metal ("plata") de los botones (que debían llevar una inscripción que indicase "Instrucción primaria"), así como ostentar una medalla ("pendiente del cuello por un cordón entremezclado de oro y plata").

Tanto interés en la vestimenta para los inspectores obedecía a razones de legitimidad, pues el esmero en su vestuario se debió para detener algunos casos de intrusismo, que *ipso facto* quedaron disipados con la dificultad –o incluso imposibilidad– que entrañaba, en aquella época, conseguir semejante atuendo para los que, pérfidamente, pretendían hacerse pasar como inspectores de enseñanza sin serlo.

#### **1.4.12. La Inspección en la *Ley Moyano* (1857)**

Siete años más tarde de aquella Real Orden citada que estipulaba el vestuario de los inspectores, ya en 1857 brota la *Ley Moyano*.

Basada en el proyecto de Alonso Martínez, cuando se promulga hay en España un elevado índice de analfabetismo (*cf.* Mayorga, 1999: 19), que llega al setenta y cinco por ciento de la población.

Asimismo, la situación de los maestros es de gran precariedad, al ser abonadas sus laxas retribuciones a cargo de los ayuntamientos, que en demasiadas ocasiones no hacían efectivas con la diligencia esperada.

Y es que uno de los quehaceres que van a llevar a cabo los inspectores en aquellos años es el reclamo del pago de las nóminas de los maestros a los ayuntamientos. Maíllo (1959:24) así lo atestigua:

"A este respecto es saludable leer las páginas que Gil de Zárate dedica al abandono, descuido y rebeldía con que los Municipios y sus Comisiones actuaban en materia de enseñanza primaria, así como de los elogios que hace de la labor de los inspectores, juzgada con objetividad y competencia desde su puesto de Director general<sup>104</sup>".

Por su parte, Sevilla Merino (2007:122) pone de manifiesto que los ideales normativos para mejorar la enseñanza de niños y niñas no siempre llegaban con el esmero deseado:

"Ciertamente, el analfabetismo es un fenómeno complejo, donde los avances en la enseñanza reglada tardan en tener efecto, particularmente en la

---

<sup>104</sup> La referencia a pie de página del citado texto de Maíllo dice literalmente: «Gil de Zárate dice refiriéndose a la actuación de los Ayuntamientos: "En vano se quiso fijarles las reglas con la orden de 1º de enero de 1839; en vano las Comisiones Provinciales procuraron hacerles entrar por el buen camino; todo fué inútil. Se burlaban de las Comisiones, de los Jefes Políticos, del Gobierno y de la Ley misma, continuando hasta después del año 43 la confusión en este ramo y el decaimiento general de las escuelas (Ob. cit, Tomo I, pág. 258)". En esta obra citada, Maíllo se refiere evidentemente a *De la instrucción pública en España*, publicada por Antonio Gil de Zárate en 1855. Y prosigue la referencia diciendo: "Sobre la labor de los inspectores dice: "Si la necesidad de los Inspectores no estuviese tan reconocida, los resultados obtenidos en el corto tiempo transcurrido desde su creación serían el mejor comprobante de su utilidad e importancia. No hay reforma en que estos funcionarios no puedan reclamar su parte. Donde quiera que ha llegado su acción, allí ha sido provechosa. Además de las mejoras materiales y visibles han conseguido otras de mayor influencia en el porvenir, rectificando el espíritu de los pueblos en favor de los maestros, dando a éstos utilísimos consejos para perfeccionar la educación y la enseñanza y poniendo en movimiento a no pocas autoridades locales que, por falta de estímulo y ejemplo, miraban con apatía o indiferencia la suerte de los establecimientos confiados a su vigilancia y cuidado". (*Ob. cit*, Tomo I pág. 310)».

población adulta, muchas veces más relacionado con la cultura, la ruralización-urbanización, las estructuras económica, social y política y, sobre todo, con la marginación que con una política educativa en sí misma, pero es innegable que las altas tasas y su lenta disminución (21 puntos porcentuales en 33 años, de 1887 a 1920), ponen en evidencia la ausencia de una acción decidida y continuada por parte del Gobierno y, asimismo, cuestionan las pretendidas bondades de la legislación educativa".

Las tasas de analfabetismo eran de una grandísima magnitud y fueron reduciéndose a un ritmo muy parsimonioso, pese a los esfuerzos de los inspectores para asegurar el progreso de las rudimentarias escuelas de la época. El analfabetismo era una lacra que condenaba socialmente a quienes lo padecían, pues la imposibilidad de acceso a las letras, con la consiguiente ignorancia y pobreza de argumentos ante variados conflictos, impedía también numerosas carencias que los iletrados debían soportar. El cuadro 5 refleja los porcentajes de analfabetismo en nuestro país, desde la implantación de la *Ley Moyano* hasta bien entrada la denominada Transición a la democracia, a principios de los años ochenta del pasado siglo XX:

**Cuadro 5.**  
*Porcentajes de analfabetismo en España (1857-1981)*

| Años | 1857 | 1887 | 1900 | 1920 | 1940 | 1960 | 1981 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| %    | 75   | 65   | 59   | 44   | 23   | 14   | 6    |

*Fuente: Sevilla Merino (ibídem)*

Los inspectores, agentes de renovación pedagógica de indiscutible factura, han sido determinantes en la contribución de la reducción de la tasa de analfabetismo y de mejoras educativas, sociales y económicas, sobre todo como posibilitadores de mayor acceso y asistencia a la escuela, pues a pesar de lo exigido en la ley sobre acceso a la enseñanza de primeras letras, lamentablemente no siempre se podía cumplir en la vida real.

Viñao (2004:11), en su análisis de la modernización social, económica y educativa del siglo XX, establece que:

"...hacia el año 1900<sup>105</sup> el 56 por 100 de la población de más de 10 años era analfabeta y en el año 2000 dicho porcentaje no superaba el 2 por 100. En 1900 la declaración legal de la enseñanza obligatoria desde los 6 a los 12 años era un puro sarcasmo: la tasa de escolarización de dicha población estaba en torno al 47 por 100 y la asistencia escolar de este 47 por 100 era, por lo general, irregular e intermitente. A finales del siglo se había alcanzado la escolarización total desde los 4 a los 16 años, se pretendía extenderla hasta los 18 años y, lo que es más importante, se había generalizado, como práctica social, la asistencia regular durante los años de la escolaridad obligatoria".

También advierte Viñao (*ibídem*:12) el importante cambio que ha supuesto la escuela en el siglo XX, en el que en sus primeros años la escuela era un espacio que sólo conocían prácticamente la mitad de los niños:

"Si al principio del siglo XX la institución escolar era algo ajeno a casi la mitad de la población infantil y, en todo caso, una experiencia breve e intermitente para la mayor parte de ella, además de algo excepcional para los adolescentes y jóvenes, cien años más tarde dicha experiencia era algo habitual y normal durante al menos cinco horas diarias de unos 175 días al año en la vida de todos los niños, adolescentes y jóvenes de uno y otros sexo desde los 4 años a los 16, así como de la mayoría de los de 3, 17 y 18 años. Todo ello sin contar con las horas y días dedicados a actividades no lectivas en los centros docentes o al estudio de actividades formativas fuera de los mismos".

Así las cosas, y a pesar de que la Ley de Bases de 17 de julio de 1857 autorizaba "al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción pública", su doceava base establecía la necesidad de inspeccionar no sólo las enseñanzas primarias, sino que "se organizará la Inspección de la Instrucción Pública en todos sus grados".

---

<sup>105</sup> El propio Viñao ha advertido varias erratas y errores en esta obra (2004), y mediante un correo electrónico enviado a los socios de la SEDHE en fecha de 5 de octubre de 2013 anota que el año indicado de 1900 debe substituirse por el de 1901.

La Comisión encargada de enjuiciar el proyecto, concedora<sup>106</sup> de la necesidad inspectora en los centros educativos, valoró muy positivamente la propuesta, recalcando la necesidad extender la inspección más allá de la escuela, para adentrarse en las enseñanzas secundaria y superior:

"Resta únicamente a la Comisión decir dos palabras para probar la conveniencia de la novedad tal vez más importante que, conforme con lo expuesto por el Gobierno de S.M., ha creído deber introducir en la legislación actual sobre instrucción pública. Consiste aquella en hacer extensiva a la enseñanza segunda y superior la inspección que hasta ahora había ejercido el gobierno de una manera eficaz, directa e inmediata únicamente en la inspección primaria. Los excelentes resultados que aplicada a ésta ha dado dicha inspección y la necesidad que se sentía de ejercerla en la misma forma en las otras dos, justifican plenamente el propósito de crear un cuerpo compuesto de personas autorizadas y competentes para desempeñar un servicio, cuya importancia no puede ponerse en duda; esta medida, en sentir de la Comisión, no tardará en dar los frutos anhelados".<sup>107</sup>

Sin embargo, la falta de medios y recursos imposibilitaron esta sobresaliente empresa, y la *Ley Moyano* no contempló la inspección en todos los grados, sino que únicamente la enseñanza primaria contó con inspectores profesionales que visitaban con carácter permanente.

La Ley dedica el Título IV a la Inspección:

#### TITULO IV. De la Inspección

Art. 294. El Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los Establecimientos de instrucción, así públicos como privados.

Art. 295. Las Autoridades civiles y académicas cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad, de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno a los RR. Obispos y demás Prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la

---

<sup>106</sup> El 13 de enero de 1854, Marqués de Morante –Rector de la Universidad Central– encargó a una Comisión que comprobase el "estado material, científico y moral" de los colegios de Humanidades, exigiendo a los miembros de dicha Comisión la comprobación documental, visitar varias veces el colegio sin previo aviso al Director, pedir explicaciones a los profesores sobre su desempeño, revisando títulos académicos de los regentes, libros de texto, programas de cada enseñanza, plantear cuestiones al alumnado y proponer medidas de mejora en la organización. Véase la carta emitida por el Rector, para la formación de la Comisión, en López del Castillo (2000:464-465).

<sup>107</sup> Véase *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*. Legislatura de 1857, tomo I, Apéndice 3, al número 31, pp. 587-588.

pureza de la doctrina, de la Fe y de las costumbres. y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.

Art. 296. Cuando un Prelado diocesano advierta que en los libros de texto o en las explicaciones de los Profesores se emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta si Gobierno: quien instruirá el oportuno expediente, oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, y consultando, si lo creyere necesario, a otros Prelados y al Consejo Real.

Art. 297. En la primera enseñanza, el Gobierno vigilará, por medio de sus Inspectores especiales, en todos los ramos, sin distinción por medio de inspectores generales de Instrucción pública. Los Rectores de las Universidades, por si o por medio de Catedráticos a quienes para ello designen, visitarán todos los Establecimientos de su distrito, y ejercerán en ellos la más constante inspección.

Art. 298. Los inspectores serán nombrados por el Rey.

Art. 299. En cada provincia habrá un inspector de Escuelas de primera enseñanza; las tres Provincias Vascongadas tendrán un sólo Inspector.

En casos de necesidad reconocida, previa consulta del Real Consejo de Instrucción pública, podrán nombrarse hasta dos inspectores en cada provincia, y en la de Madrid tres.

Art. 300. Para optar a este cargo se necesita haber terminado los estudios de Escuela normal central, y haber ejercido la primera enseñanza por espacio de cinco años de Escuela pública, o de diez en Escuela privada.

Art. 301. Los Inspectores provinciales de primera enseñanza tendrán de sueldo 10.000 rs. anuales en las provincias de primera clase; 9.000 en las de segunda y 8.000 en las de tercera, con cargo al presupuesto provincial respectivo.

Art. 302. Para los ascensos en la carrera, según los méritos y años de servicio, se dividirán los inspectores en tres secciones, prescindiendo de las provincias donde sirvieran. Una quinta parte pertenecerán a la primera sección; dos quintas partes a la segunda y otras dos a la tercera. Los de las dos primeras tendrán un aumento de sueldo sobre el que les corresponda por la clase de la provincia en que sirvan; cuyo aumento consistirá en 1.000 rs. para los de segunda sección, y en 3.000 reales para los de la primera.

Art. 303. Los Inspectores provinciales visitarán las Escuelas de primera enseñanza de todas clases establecidas en su provincia, a excepción de las Normales de Maestros y Maestras; y se ocuparán en los demás servicios del ramo que determinen los reglamentos.

Art. 304. Además habrá tres Inspectores generales de primera enseñanza que serán nombrados de entre los inspectores de provincia de primera clase, Directores de Escuela normal de igual categoría o Maestros del curso superior de la Escuela normal central; todos deberán llevar cinco años de ejercicio en su último destino y tener el título de Bachiller en artes. Los inspectores generales de primera enseñanza disfrutará 16.000 rs. de sueldo anual.

Art. 305. Los Inspectores generales de primera enseñanza visitarán las Escuelas normales de Maestros y Maestras; vigilarán los trabajos de los provinciales, y prestarán los demás servicios que les encomiende el Gobierno.

Art. 306. Serán inspectores generales de Instrucción pública los retribuidos del Real Consejo del ramo.

Art. 307. El Gobierno publicará, oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, un reglamento que determine las obligaciones y facultades de los inspectores generales, y señale las cantidades que han de percibir por

vía de indemnización cuando salgan del lugar de su residencia en desempeño de su destino.

Resulta fundamental tener en cuenta que los citados artículos 295 y 296 fueron redactados en cumplimiento de lo estipulado en el artículo 2 del Concordato celebrado entre la Santa Sede y España en mayo de 1851, siendo papa Pío IX, reina de España Isabel II y presidente del Consejo de Ministros de España<sup>108</sup> Juan Bravo Murillo. De este modo, se reconocía el derecho de la Iglesia a intervenir en el control de la enseñanza, sea de índole privada como pública. El mencionado artículo segundo del Concordato reza así:

#### Artículo 2.

En su consecuencia la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquiera clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aún en las escuelas públicas.

Así, la *Ley Moyano* otorgaba al clero unas potestades inspectoras de la enseñanza en las escuelas públicas que, si bien ya gozaban con anterioridad, ahora conseguían rango de ley. El sistema educativo español se estaba encaminando desde los pilares establecidos en "la Pepa", allá en 1812, hacia un sendero de constantes pugnas por el control de la instrucción en todas sus facetas.

La Inspección profesional había nacido, pues, a mediados del siglo XIX, así como lo había hecho con posterioridad la *Ley Moyano*, y ambas abrían un amplio abanico de posibilidades que fueron variando –algunas cuajando y consolidándose, otras disipándose para nunca más volver– durante el ajetreado siglo XX.

---

<sup>108</sup> Equivalente a presidente del Gobierno de la nación, en la actualidad.

#### **1.4.13. Inicios del siglo XX: nuevas normas legales buscando el carácter técnico de la Inspección**

Nuestro país tenía, como denominador común, el concepto de escuela entendido como un centro unitario, regido por el maestro o la maestra, que atendía en una misma estancia al alumnado que tenía edades y niveles diferentes. Si bien es cierto que este tipo de escuela permaneció a lo largo de siglo para prácticamente desaparecer<sup>109</sup> y dar paso a la escuela graduada, extendida y generalizada, debemos decir que este tipo de organización graduada tan arraigada y normalizada es de historia relativamente reciente.

Debemos al Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 (año de gran crisis e inestabilidad económica, política y social), y a su posterior desarrollo normativo mediante el Reglamento de 29 de agosto de 1899, el denominado "ensayo" de escuela graduada (era necesario adecuar edificios y revisar la organización escolar con la introducción de varios maestros encargados de un determinado grado cada uno, regidos todos ellos por un director). Un ensayo que tardó años en cuajar y en hacer madurar en la sociedad de finales del siglo XX unas premisas diametralmente diferenciadas en lo que respecta a cambios organizativos, pedagógicos, didácticos, sociales y económicos en la idea que se tenía de escuela.

Viñao (1990:14)<sup>110</sup> nos indica que "la primera piedra del primer edificio para escuelas graduadas fue colocada en Cartagena, el 9 de

---

<sup>109</sup> Aún quedan algunas escuelas unitarias o semiunitarias –que albergan alumnado de diferentes edades en una misma aula y tienen a su servicio a pocos maestros (no como entonces, que era uno solo), muchos de ellos itinerantes con otros centros– pero son pocas y generalmente son vistas como centros experimentales o como propias de la ruralidad o de una época ya desaparecida.

<sup>110</sup> Para un mayor análisis de la génesis de la escuela graduada pública española, véase la citada obra de Viñao (1990) bajo el sugerente título *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La*



diciembre de 1900, en un acto presidido por García Alix, flamante titular del recién creado Ministerio de Instrucción Pública", pero decimos que tardó en normalizarse la extensión de redes de estos centros, pues no fue hasta bien entrado el nuevo siglo XX, mediante los Reales Decretos de 30 de marzo y 25 de abril de 1905, cuando la legislación apostaba por una extensión de este tipo de centros. La carencia económica para llevar esta importante empresa que cambiaría el panorama educativo de la enseñanza, especialmente en sus etapas primaria y secundaria, propició que la idea tuviese que empezar a materializarse a gran escala durante las dos primeras décadas de la nueva centuria.

Sin lugar a dudas, este nuevo formato escolar condicionaría el quehacer de alumnos, maestros, y evidentemente, de inspectores. Unos inspectores de primera enseñanza consolidados en un cuerpo definido, pero sin una clara inamovilidad en el cargo y destino, dos aspectos que serían determinantes en el devenir de los años y que afectarían de lleno a la supervisión de las escuelas unitarias y las recién creadas escuelas graduadas, en un país que no contaba con los medios adecuados para garantizar trayectos ágiles, pues eran largos y tediosos en demasiadas ocasiones, con necesidad de posada para alojarse durante sus visitas a los centros, para esos inspectores que vivían por y para su trabajo, de quienes Serrano de Haro (1973:8) escribe sobre "el peregrinar incesante por ciudades y aldeas, enseñando, estimulando, corrigiendo, diciendo a autoridades locales y padres de familia la verdad fecunda de cuánto y cómo tenían el deber de hacer".

Uno de los aspectos que nos llama la atención es que finalizaba el siglo XIX y aún no se había conseguido que el acceso a la Inspección

---

*escuela graduada pública en España (1898-1936)*, obra que, de modo no menos sugerente, dedica así: "A los torpes y retrasados. A los inquietos y perezosos. A los difíciles" (pág. 4).

se hiciese por oposición, cuando ya lo habían conseguido los profesores de enseñanza media y superior, los de las Escuelas Normales e incluso muchos funcionarios de la Administración. Entendemos que los inspectores, sin opción a gozar de la profesionalidad e inmovilismo que ofrece la oposición, quedaban al amparo de los distintos gobernantes de turno, como agentes enviados del gobierno, siguiendo durante décadas lo establecido en el decreto-ley de Ruiz Zorrilla de 10 de diciembre de 1868, que permitía el nombramiento y cese discrecional de los inspectores.

Tal como vamos a ver, el ingreso por oposición ya se propuso desde la reforma de Alejandro Pidal en 1885, fue reiterado en diversas disposiciones y tímidamente iniciado en la reforma de García Alix de 1900, abruptamente cortada por la llegada de Romanones al Ministerio (*cfr.* López del Castillo, 1995: 113).

En 1900 se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes mediante el Real Decreto de 18 de abril, que suprimía el Ministerio de Fomento y creaba dos nuevos ministerios: el citado de Instrucción Pública y Bellas Artes, por una parte, y el de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas, por otra.

De este modo, el presidente del Consejo de Ministros, el conservador Francisco de Silvela, nombró a Antonio García Alix como primer titular del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Éste último propició el Real Decreto de 6 de julio de 1900 (publicado en la *Gaceta de Madrid* núm. 189 del 8 de julio), por el que se reformaban las Escuelas Normales y la Inspección de Primera Enseñanza, y en el que se confirma sin tapujos que las plazas de inspectores se proveerán por medio de la oposición:

"De aquí la necesidad de poner en la designación y nombramiento de los Inspectores un cuidadoso esmero para que su delicada misión tenga un carácter verdaderamente técnico, y los funcionarios que la desempeñen no se hallen sujetos a una amovilidad que prive de unidad a sus trabajos y quite estímulo al personal que los realice, y la conveniencia de confiar a la oposición el nombramiento de los Inspectores renunciando a la facultad discrecional de que hasta ahora se ha venido haciendo uso para la elección de estos funcionarios".

Se debía disponer del título de Maestro Normal y haber ejercido en propiedad en una escuela pública durante tres años, y para pasar la oposición se debían superar estos cinco ejercicios:

- Una Memoria sobre lo que debía ser la Inspección, leída públicamente ante un tribunal<sup>111</sup>, cuyos miembros tenían potestad de formular las preguntas que considerasen convenientes sobre dicha Memoria. Este ejercicio era eliminatorio.
- Traducción del francés a libro abierto. Ejercicio también eliminatorio.
- Escribir, en el término de cinco horas, sin apoyo de libros ni manuscritos, una disertación sobre un punto de Pedagogía general o de Historia de la Pedagogía, sacado a suerte de un cuestionario de 30 temas formado por el tribunal, y posterior lectura y exposición pública ante ellos.
- Contestar a viva voz a una pregunta sobre Metodología sobre una de las asignaturas de enseñanza primaria, a su elección, y a dos de Legislación y de Organización comparada. Tras este ejercicio, el tribunal eliminaba a los opositores de menor mérito que excedan del triple de las vacantes.
- Visita de inspección a una escuela pública ante el tribunal, al que se debía entregar una nota con observaciones escrita en el

---

<sup>111</sup> La formación del tribunal se ajustaba a lo establecido para las cátedras de Escuelas Normales, sustituyendo uno de los catedráticos por un inspector con al menos tres años de servicio.

término de tres horas, en incomunicación y sin ningún apoyo bibliográfico.

Nótese, pues, el extremado rigor con que se seleccionaba a los primeros inspectores que accedieron por oposición, que lo hicieron tras una convocatoria de una plaza, en diciembre de ese mismo 1900, en Barcelona (Real Orden de 28 de diciembre de 1900) y de otra plaza en Málaga (Real Orden de 8 de enero de 1901).

Sin embargo, el impulso que se daba al carácter técnico y con acceso por rigurosa oposición quedó truncado al poco tiempo al ser cesado Silvela, sustituido García Alix en el Ministerio de Instrucción Pública por un liberal, Álvaro de Figueroa y Torres, Conde de Romanones, en el nuevo gobierno presidido por Sagasta en marzo de 1901.

Romanones, pocos días después de tomar posesión, anunciaba mediante Real Decreto de 12 de abril (*Gaceta* del 13 de abril) que la *Ley Moyano* de 1857 reservaba al Rey la facultad de nombrar inspectores, y al ser función privativa del Estado, estableció que las vacantes serían nombradas directamente por el Ministro entre los poseedores del título de Maestro Normal que hayan desempeñado sus funciones en propiedad en una escuela pública al menos durante cinco años.

Romanones, en su ideología liberal que entendía el cargo de inspector como de confianza y transitorio, eliminaba la oposición, al poco de ser instaurada, pues creía que dicho proceso selectivo únicamente asegura la "aptitud científica", no así la "moralidad" necesaria para desempeñar el cargo. Así lo declaraba en dicho Real Decreto de 12 de abril:

"El Ministro que suscribe cree que la oposición es un medio que, aparte de dejar sin inspección los distritos vacantes por largo espacio, podrá comprobar si la aptitud científica de los que hayan de ejercer estos cargos, pero en modo alguno su moralidad que es la más principal de las condiciones que debe reunir. Compréndese la oposición para obtener aquellos cargos cuya misión sea exclusivamente didáctica; pero no para estos cuyo fin primordial es denunciar y corregir abusos, debiendo responder los que desempeñen en todo momento a la confianza de la Autoridad superior en cuyo nombre ejercen sus funciones".

Cierto es que la época que se vivió entrado el nuevo siglo XX fue convulsa, y así lo atestigua Ramírez Aísa (1993: 216) cuando sostiene que "el período que abarca desde el ministerio de Romanones hasta el advenimiento de la Dictadura del General Primo de Rivera, se caracterizará por su alto grado de inestabilidad política, como lo atestiguan los 53 ministros que ocuparon la cartera de Instrucción Pública. Ello generará flujos y reflujos en la legislación inspectiva, aunque el papel de la Inspección como brazo activo del poder ejecutivo para tutelar y orientar el sistema educativo se consolidará".

En 1905, el ministro conservador Juan de la Cierva reorganizó la Inspección mediante su Real Decreto de 30 de marzo, amplió a 150 el número de inspectores para poder visitar anualmente todas las escuelas y estableció un sistema de acceso a la Inspección que podemos denominar mixto entre la oposición y el nombramiento directo, pues exigía una prueba de aptitud a los elegidos. Tal medida quedó suspendida por falta de liquidez presupuestaria. (*Cfr.* Ramírez Aísa: *ibidem*).

La convulsión de la que hacíamos referencia anteriormente tuvo en la Semana Trágica de Barcelona, en el verano de 1909, su mayor tragedia social. Este drama se desencadenó por los actos violentos a

raíz de la decisión de Antonio Maura<sup>112</sup> de enviar tropas a las posesiones españolas en Marruecos, lugar entonces muy agitado, siendo la mayoría de los enviados padres de familia de clases obreras, muchos de los cuales fallecieron *ipso facto* en Marruecos. Con un balance total de 78 muertos en la Ciudad Condal por la revuelta, cientos de heridos, multitud de edificios incendiados y saqueados (muchos de ellos iglesias y conventos, así como abundantes colegios religiosos), y una durísima represión posterior de la mano de Juan de la Cierva, llevó a la supresión de escuelas laicas y sindicatos, a miles de ciudadanos procesados sin demasiadas garantías, con un resultado de numerosos destierros, penas de cadena perpetua y cinco condenas a muerte.

Entre ese número de ajusticiados debemos recordar aquí al fundador de la *Escuela Moderna*, el pedagogo catalán Francesc Ferrer i Guàrdia<sup>113</sup>, que fue acusado de sedición, es decir, de ser el instigador de la revuelta barcelonesa, y condenado a muerte. Tal fue el rechazo social a esta barbarie contra Ferrer i Guàrdia que se originó una amplia repulsa contra Maura en toda España, de lo cual la prensa europea se hizo eco. Por consiguiente, el rey Alfonso XIII –alarmado por el gran impacto nacional e internacional de los hechos– cesó al mallorquín Maura.

Así las cosas, es natural que el vaivén que vivía la agitada sociedad española se transfiriera a la realidad educativa. Entendemos que el sistema educativo de un país es un subsistema de su sistema social, y de acuerdo con la *Teoría General de Sistemas* que propugnó

---

<sup>112</sup> Antonio Maura y Montaner, abogado y estadista nacido en Palma en 1853 y fallecido en Madrid en 1925, fue cinco veces presidente del Consejo de Ministros de España, entre 1904 y 1921.

<sup>113</sup> Para un mayor conocimiento de la labor de Ferrer i Guàrdia, véase su obra *La escuela moderna*, edición de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solà publicada en 2010, en Madrid, por Biblioteca Nueva. En ella, Ferrer i Guàrdia trata aspectos determinantes en la pedagogía como el laicismo, la coeducación de las clases sociales, la higiene escolar, la idea de no otorgar premios ni castigos, así como "por qué la Escuela Moderna no celebra exámenes", entre otros aspectos.

en la década de 1940 el biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy<sup>114</sup>, entendemos que es necesario abordar y comprender científicamente los sistemas concretos que forman la realidad generalmente complejos y únicos en lugar de verlos como sistemas abstractos y autónomos, es decir, contemplar el esfuerzo de estudio interdisciplinario que trata de encontrar las propiedades comunes a entidades, los sistemas, que se presentan en todos los niveles de la realidad, pero que son objeto tradicionalmente de disciplinas académicas diferentes.

Así queremos hacerlo con la Inspección educativa, entendida como una institución dirigida a la supervisión de la educación escolar que se ha forjado en un marco histórico y que hoy es producto de lo que ha sido y es nuestra historia.

Tal es así esto que queremos expresar, que valga como claro ejemplo el caso del ministro Faustino Rodríguez-San Pedro Díaz Argüelles, que a finales de 1907 incorporó como función declarada del ejército la función inspectora. Ramírez Aísa (*ibídem*-217) lo atestigua:

"Cualquiera de sus miembros [del Ejército] podía girar visita a las escuelas, asistir a los exámenes y expedientar a los maestros por faltas graves en el desempeño de su cargo con suspensión de sueldo, e incluso proponer su separación definitiva del servicio. En consecuencia, los Inspectores eran un instrumento al servicio de las Juntas provinciales y, por tanto, estaban sujetos a la influencia política y caciquil de los miembros y organismos en ellas representados."

Pero en este punto tenemos que remarcar, también, que debemos a Rodríguez-San Pedro la inauguración y posibilitación real y legal –y no la *creación*, como veremos en el siguiente apartado– nada menos que de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada en 1909.

---

<sup>114</sup> Para un mayor conocimiento de la Teoría General de Sistemas, véase la obra de Bertalanffy (1976).

Un año antes, en 1908, se convocaron oposiciones mediante la R.O de 16 de julio, y de esa convocatoria tenemos la primera promoción de inspectores ingresados por oposición.<sup>115</sup>

#### **1.4.14. La Escuela Superior de Estudios del Magisterio (1909-1932)**

Hubo un claro intento normativo por conseguir la creación de un potente curso para la formación de inspectores de primera enseñanza y de profesores de Escuelas Normales en el Real Decreto de 11 de enero de 1907<sup>116</sup>, obra del ministro Amalio Gimeno, por el que se creó el Curso o Grado normal, de dos años de duración y con grandes tintes institucionistas, al haber sido Manuel Bartolomé Cossío su gran impulsor desde 1889.

Ese mismo decreto –que creaba también la Inspección General de Primera Enseñanza– se ganó multitud de detractores entre diversos ámbitos profesionales porque se permitía el acceso a dicho curso a personas sin título de maestro ni experiencia docente y no se había contado ni con maestros ni con inspectores y profesores de Escuelas Normales para su desarrollo. Tras una petición formal por parte de las organizaciones profesionales para que se derogase el decreto, el Gobierno aceptó tal petición y suspendió la convocatoria (*cfr.* López del Castillo, *op. cit.*: 110-113).

Por consiguiente, y en vista que Rodríguez San Pedro había suspendido la aplicación del decreto de Amalio Gimeno, tras dos años

---

<sup>115</sup> Los diez inspectores propuestos por el tribunal, según el orden, fueron: Darío Caramés Ruzá, Serafín Montalvo Sanz, Francisco Carrillo Guerrero, Emilio Moreno Calvete, Luis Álvarez Santullano, Manuel Martín Chacón, Juan López Tamayo, Antonio Alonso Pérez, Eulalio Escudero Esteban y Manuel Jubero Fernández.

<sup>116</sup> *Gaceta de Madrid* del 14 de enero.



de consulta, debates y diversos informes, se publicó en la *Gaceta de Madrid* del 4 de julio el Real Decreto de 3 de junio de 1909, por el que se creaba la Escuela Superior del Magisterio, en Madrid, que en 1911 cambiaría su nombre por el de Escuela de Estudios Superiores del Magisterio<sup>117</sup>.

El decreto, con 122 artículos y ocho disposiciones transitorias, es muy detallado, pues regula todo el funcionamiento de la Escuela para que se cumpla el objetivo de una sólida formación de profesores Normales de primera enseñanza, con una particularidad herencia de los institucionistas: no se requería haber ejercido la docencia, y a los licenciados no se les exigía el título de Maestro. Simplemente bastaba con haber cumplido los dieciocho años de edad y ser menor de treinta y cinco, no padecer enfermedad contagiosa y tener aprobada la reválida del grado de Maestro de primera enseñanza superior.

Se conseguía, por vez primera y con el amparo de la Administración, una renovación formativa para el profesorado, creándose una institución *ad hoc*. Es decir, se creaba un centro superior de capacitación pedagógica, cultural y profesional que recogía las aportaciones más innovadoras y reformadoras que hasta la fecha se estaban desarrollando en los países considerados punteros en materia pedagógica, como Francia, Alemania, Inglaterra o Estados Unidos.

El plan de estudios tenía una duración de dos años, y al terminar debían completar su formación durante un año más de prácticas en una escuela pública bajo la supervisión de un profesor (a excepción de los que fuesen maestros, que lo podrían hacer en su propia escuela, y eran

---

<sup>117</sup> Sin embargo, 1930, el Real decreto de 8 de noviembre (*Gaceta* del 10 de noviembre de 1930), que reorganiza la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio con el nombre de Escuela Superior del Magisterio le devolverá su primitivo nombre de "Escuela Superior del Magisterio".

sustituidos durante el período de tiempo de formación en la Escuela Superior) o bien en el extranjero pensionados por la Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas. Las asignaturas comunes que comprendían el plan de estudios y que los alumnos debían cursar, gozando de la coeducación en sus aulas, eran las siguientes:

- Primer curso:
  - Religión y Moral.
  - Psicología, Lógica y Ética.
  - Fisiología e Higiene.
  - Organización escolar comparada.
  - Inglés o alemán.
  
- Segundo curso:
  - Derecho, Economía Social y Legislación Escolar.
  - Psiquiatría del niño.
  - Pedagogía fundamental.
  - Historia de la Pedagogía.
  - Prácticas pedagógicas.
  - Inglés o alemán.

Además, esta formación se enriquecía con variados y constantes cursos sobre temática relacionada, impartidos por eminencias, y que fueron actividades complementarias totalmente fundamentales en la atmósfera de aprendizaje de la Escuela Superior, pues respondían a multitud de conferencias, excursiones, paseos, seminarios, colonias, etc., pues según reza el propio decreto se debía nutrir también con "otros actos análogos que contribuyan a acrecentar la cultura de los alumnos, a fortalecer su vocación y a formar su carácter".

Los alumnos que figuraban en la lista final de cada promoción, según el orden de mérito, tenían opción a ocupar las dos terceras partes de las vacantes de profesor de Escuela Normal y de la Inspección de Enseñanza primaria.

Por su parte, el profesorado era nombrado, tal como establecía el decreto, por concurso de méritos entre profesores Normales e inspectores de enseñanza primaria, y hasta que no fuese posible, los nombramientos debían recaer en profesores de Escuela Normal, doctores en Filosofía y Letras o en Ciencias, con el título de Maestro Normal, a propuesta de los más destacadas instituciones. Así, por Reales Órdenes de 24 de junio de 1909 (*Gaceta de Madrid* del 4 de agosto) se publican los nombramientos de los primeros profesores, entre los que está nada menos que José Ortega y Gasset.

El ministro Francisco Bergamín, bajo presidencia del Gobierno de Eduardo Dato, reinando Alfonso XIII, firmó el Real Decreto de 29 de agosto de 1914 para catapultar definitivamente la formación que recibían los alumnos de la Escuela Superior de Estudios del Magisterio, pues establecía que los estudios tendrían una duración de tres años con prácticas simultáneas en el tercer curso, con posibilidad de ampliar estudios en el extranjero, y como gran novedad referida a la inspección (que no tenía hasta la fecha ningún tipo de formación académica *ad hoc*), el decreto ordenaba "la creación de las clases de "Técnicas de Inspección", que estarán a cargo de Inspectores de Primera Enseñanza, a cuya dirección quedarán igualmente encomendados los ejercicios prácticos de inspección de las escuelas de Madrid".

De hecho, en el mismo curso 1914-1915 el inspector Francisco Carrillo Guerrero sería el encargado de desempeñar esa cátedra, y a él debemos el libro *Técnica de la Inspección de la Enseñanza* (Carrillo

Guerrero, 1915), de 343 páginas en un sólo tomo<sup>118</sup>, que alberga los trabajos realizados por sus alumnos durante el curso, y que resulta uno de los tratados pioneros y más influyentes en la época sobre la historia y las funciones de la Inspección educativa.

El Real Decreto de 1 de diciembre (*Gaceta* del 2 de diciembre de 1917) concedía a título experimental la autonomía pedagógica a la Escuela, considerando al Claustro –en el que se integraban representantes del alumnado– como el auténtico órgano de gobierno del centro, y al que se encomendaba la elaboración de un Reglamento de Régimen Interior. De hecho, en su seno se creó una Junta de Profesores, de composición más restringida, encargada de temas tales como planes de estudio, prácticas, ordenación del profesorado y gestión económica. Esa autonomía concedida, de la cual se hizo efectivo uso, propiciaría numerosos cambios organizativos en búsqueda constante del espíritu renovador que los grandes pedagogos de la ILE propugnaron.

De este modo, en 1919, la Real Orden de 11 de enero (*Gaceta* del 18 de enero) establecía una modificación y ampliación del plan de estudios elevándolo a cuatro años, dedicando el cuarto curso exclusivamente a las prácticas y a una memoria final de carrera. Incluso dos años más tarde se llegaría a modificar de nuevo el plan de estudios mediante la Real Orden de 28 de noviembre de 1921<sup>119</sup>.

Pero la sobresaliente Escuela llegaba a su fin, pues algunos sectores exigían un rango mayor de cariz universitario. Lorenzo Luzuriaga, ex alumno de la primera promoción de Letras (1909-1912) –y

---

<sup>118</sup> Véase el tomo que se conserva en la Real Biblioteca de Madrid, cuya ficha bibliográfica completa puede consultarse en:

<http://realbiblioteca.patrimonionacional.es/cgi-bin/koha/opac-MARCdetail.pl?biblionumber=17272>

<sup>119</sup> *Gaceta* del 7 de diciembre.

como hemos visto, reconocidísimo e influyente autor e inspector– llegó a calificar en las páginas del diario *El Sol* que la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio era "abigarrada", así como tildó de "desgraciada suerte" la que promovió la caída del partido liberal en 1909 y la llegada del ministro Faustino Rodríguez-San Pedro. Igualmente, Luzuriaga escribiría en la *Revista de Pedagogía*, que él mismo fundó en 1927 y dirigió, estas reivindicaciones:

"Desde los primeros números de esta Revista venimos pidiendo con una insistencia un poco machacona, la incorporación de los estudios pedagógicos a las Universidades, basándonos para ello en las mismas razones por las que lo están hoy los estudios médicos o farmacéuticos. Y pedíamos, para empezar, la creación de cátedras de Pedagogía con carácter obligatorio, en todas las Facultades de Filosofía y Letras". (Cfr. Molero Pintado, *op. cit.*: 38-39).

De este modo, no estaba exenta de polémica la Escuela. Rodolfo Llopis, que había sido alumno en su octava promoción de Letras (1916-1919) y Director General de Primera Enseñanza durante el primer bienio republicano, y por tanto excelente conocedor del centro, escribiría lo que para él fue el declive de la Escuela (Llopis, 1933):

"La Escuela que comenzó con tanto ímpetu, fue languideciendo poco a poco. Tan combatida al principio por las derechas, acabó siendo el gran reducto del teresianismo<sup>120</sup>.

[...] Los que habíamos pasado por ella, sentíamos una profunda pena viéndola marchar a la deriva. Por cariño a la Escuela había que cerrarla.

[...] No había razón alguna para que sólo se exigiese esa preparación a los futuros inspectores y profesores de Escuela Normal. Había que crear la Facultad de Pedagogía o, por lo menos, la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, para que por ella pasase quien quisiera ser profesor, cualquiera que fuese el grado de su docencia".

---

<sup>120</sup> Llopis se refiere con *teresianismo* a la Institución Teresiana, fundada en 1911 por el sacerdote, humanista y pedagogo San Pedro Poveda Castroverde (1874-1936), que se preocupó básicamente de la educación femenina y su inserción profesional. Poveda fue víctima de la persecución republicana contra la Iglesia católica y fusilado en Madrid durante los primeros días de la Guerra Civil. Fue beatificado en 1993 y canonizado en 2003 por el papa Juan Pablo II.

La génesis, en 1932, de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid<sup>121</sup>, supuso la desaparición de la Escuela Superior del Magisterio. Gutiérrez Zuloaga (1989:175) nos indica que esta Sección podía conceder los siguientes títulos:

- Certificado de Estudios Pedagógicos, que habilitaba a los licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias para oposiciones a Cátedras de Instituto y Escuelas Normales, con excepción de las de Pedagogía.
- Licenciatura en Pedagogía, necesaria para opositar a Cátedras de la especialidad, Inspección y direcciones de escuelas graduadas con más de seis secciones.
- Doctorado en Pedagogía, para poder opositar a Cátedras universitarias de la Sección de Pedagogía.

Cabe comentar que, a pesar de su indudable interés histórico y pedagógico, hay escasa bibliografía de rigor sobre la Escuela Superior del Magisterio. Para su mayor conocimiento, véanse las cuatro obras que comentamos a continuación: la primera de todas, una Memoria de la Escuela (Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, 1912), que abarca los tres primeros años de desarrollo de esta institución; la segunda, la publicada por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1925); la tercera, obra de Salvador Ferrer Maura, un gran estudioso y ex alumno de la Escuela Superior del Magisterio, autor de un título fundamental (Ferrer Maura, 1973); la cuarta y última fuente es la obra editada por Molero Pintado y del Pozo Andrés (1989), que recoge las aportaciones que se presentaron a raíz de un curso de verano –sobre la Escuela Superior del Magisterio– organizado por la Universidad de Alcalá de Henares en 1987.

---

<sup>121</sup> Universidad que luego sería la actual Complutense de Madrid.

#### **1.4.15. El Real Decreto del Conde de Romanones (1910) y sus consecuencias**

La vuelta de Romanones a la cartera de Instrucción Pública propició un giro copernicano a su anterior visión de la Inspección educativa, pues dotó a la Inspección de una estabilidad y mayor consistencia hasta entonces desconocidas; de hecho, hay quien afirma que ese cambio cualitativo fue "la mayor ampliación del cuerpo conocida hasta la fecha y de una regulación legislativa que continúa la línea emprendida por Rodríguez San Pedro en el sentido de dar estabilidad y aumentar las competencias de los inspectores". (López del Castillo, *op. cit.*: 131).

En 1910, mediante el Real Decreto de 7 de mayo (*Gaceta de Madrid* del 29 de mayo de 1910), Romanones –preocupado por los derroteros que seguía el mundo de la educación– le dio un marcado carácter técnico a los inspectores, y ya en el Preámbulo del citado decreto llegó a advertir lo siguiente:

"La inspección técnica de la enseñanza, en todos sus grados, desde la universitaria hasta la escuela privada, es uno de los factores esenciales para la transformación que la opinión pública demanda en la educación nacional".

Es más: conocedor de que la frase que había afirmado él mismo en 1902 "para que la mayor eficacia de los trabajos de inspección, el cargo de inspector tendrá siempre carácter transitorio" no debió funcionar según lo esperado, sostuvo esta imponente afirmación:

"Un Ministro que vive sin Inspección bien organizada vive, en cierto modo, aislado de muchos servicios que debe conocer, porque esa Inspección es el órgano de relación técnica del Ministerio, con todo el profesorado y con todos los centros y fundaciones docentes".

De este modo, el decreto de Romanones restableció la Inspección General y confirmó la oposición como sistema de selección,

ampliando en número de efectivos hasta duplicarlos y remunerándoles de mejor modo. Se confirma, asimismo, la inamovilidad en el cargo, pero no se reconoce la inamovilidad en el destino, ya que podían ser trasladados de zona o incluso de provincia, no más de una vez al año, "por conveniencia del servicio a propuesta del Inspector General de primera enseñanza". La inamovilidad en el destino, además de la referida al cargo, no se conseguiría hasta la reforma de Altamira, como veremos más adelante.

Romanones se aseguró de dar la necesaria importancia a la visita a las escuelas, tildándolas como "obligación primordial" de los inspectores, y evitando asignarles tediosos trabajos administrativos "excepto los estadísticos, en cuanto hayan de ser recogidos y comprobados por los Inspectores en sus visitas", pues se deduce que restan tiempo vital para cumplir con la verdadera esencia de la inspección: girar visita.

Dicha visita debía culminar, en el mismo centro, en una reunión orientadora con los maestros para "celebrar una conferencia o conversación pedagógica", entendemos para tratar con los docentes los adelantos pedagógicos, potenciar las acciones acertadas, consolidar líneas de actuación prósperas, analizar con ellos las carencias observadas en la escuela y el mejor modo de subsanarlas.

Al año siguiente, ya en 1911, confió a un importante hombre de la ILE la Dirección General de Enseñanza Primaria, el inspector Rafael Altamira, y con él volvió a florecer el carácter técnico del Cuerpo, que organizó para liberarla del caciquismo reinante en la época, dotándoles de mayores responsabilidades y fomentando el carácter regenerador de la educación, y no como meros fiscalizadores del profesorado.



Se cubrieron por oposición veinte plazas en 1912<sup>122</sup>, así como también en ese mismo año cabe indicar que se nombró, entre los tres primeros inspectores que procedían de la Escuela Superior del Magisterio, al prolífico autor y destacado estudioso Lorenzo Luzuriaga, de quien hemos apuntado en esta Tesis<sup>123</sup> algunos de sus mayores aciertos pedagógicos de los que ha bebido nuestro sistema educativo.

En 1913, mediante una disposición aparecida en el Real Decreto de 7 de febrero (*Gaceta de Madrid* del 9 de febrero) se creó la Inspección femenina, con diez plazas para inspectoras procedentes de la Escuela Superior del Magisterio. De este modo se indica en la norma la apuesta por el acceso de la mujer a la Inspección por vez primera:

"...va resueltamente el Ministro que suscribe, deseoso de contribuir a la obra iniciada en anteriores disposiciones de este departamento, por las cuales la mujer va logrando en España las facilidades necesarias para realizar su vida y toda la posible colaboración en la función docente".

Las inspectoras se harían cargo de un número aproximado de 100 escuelas de niñas en la capital y en otros municipios de más difícil acceso, a pesar de que podían ser también encargadas de otras escuelas, a criterio de la Dirección General.

---

<sup>122</sup> *Gaceta de Madrid* de 16 de agosto de 1912.

<sup>123</sup> Véase el Capítulo I del Fundamento Teórico, apartado 1.8: "La II República: los proyectos de Lorenzo Luzuriaga y Fernando de los Ríos".

#### **1.4.16. Una reforma decidida de la Inspección: el proyecto de Rafael Altamira (1913)**

Tusell (2002), en un interesante artículo publicado en el diario *El País*, describe así a Altamira:

"Fue un intelectual y un gran historiador de raigambre liberal, pero también un político ocasional dedicado a materias educativas. Durante el Gobierno de Canalejas tuvo la oferta de hacerse cargo de una gran responsabilidad en esta materia. En octubre de 1910, don Francisco Giner le escribió una carta que contenía recomendaciones tan obvias como sensatas. Una condición *sine qua non* para aceptar debía ser 'que se diese al nuevo cargo una organización técnica inamovible por cierto número de años'. La creación de la institución debería hacerse 'de común acuerdo (incluso en cuanto a la persona que la desempeñara) con los personajes de los tres partidos (liberal, conservador y republicano) para respetar la reforma', a continuación, por mucho tiempo. Cuando, en enero de 1911, se creó la Dirección General de Primera Enseñanza, que Altamira desempeñó, lo fue como 'centro técnico desligado de la política' para 'mantener la educación alejada de los vaivenes partidistas' y poder así 'realizar el ideal común presente y preparar con sosiego y madurez' los futuros. En 1913, haciendo balance, cuando ya había abandonado su puesto, Altamira escribió que no había mayor peligro para la educación española que el hecho de que cada grupo político 'tome su camino como el único, como la panacea'."

Debemos a Altamira la promulgación del Real Decreto de 5 de mayo de 1913, sobre organización de la Inspección de Enseñanza Primaria (*Gaceta de Madrid* del 13 de mayo), que propuso una organización de la Inspección educativa que, salvo algunas menores modificaciones, se mantuvo hasta la llegada de la II República, hecho sustantivo al ser la época de gran convulsión política y social.

Dicha norma indica que quiere "convertir el cuerpo de Inspectores en un organismo tan estrecho, en un encadenamiento tan riguroso, que el que inspecciona se sienta a la vez inspeccionado en toda ocasión y momento", a la par que indica cómo ha de ser el inspector, pues se espera de él que "ha de velar por la pureza de la función didáctica".

En el mismo decreto, el ministro concede al inspector la categoría de ponerse "a la cabeza de ella [de la regeneración educativa] y siendo el primer Inspector de la enseñanza, a la cual todos y cada uno deben prestar no el cumplimiento frío de su deber, sino el esfuerzo caluroso, abnegado, heroico a veces, que pide el emplazamiento de la niñez en la vida social".

Se reserva el derecho de los alumnos de la Escuela Superior del Magisterio a ocupar dos tercios de las plazas vacantes al cuerpo de Inspectores, así como se cierra el acceso a profesores de escuelas privadas y se amplía la oferta de plazas a profesores de Escuelas Normales y a licenciados en Derecho, Ciencias y Filosofía y Letras, a los que no se les exige poseer el título de Maestro ni haber ejercido la docencia, siendo este criterio un claro guiño al institucionismo, que defendía un concurso abierto a todos, sin necesidad de título, como exigía el mismo Cossío.

Tal como hemos adelantado previamente, se explicita que los inspectores tendrán inamovilidad tanto en el cargo como en el destino. El artículo 10 dice así:

"Los **inspectores profesionales**<sup>124</sup> son inamovibles en su cargo y destino. No podrán ser destituidos sino en virtud de expediente, ni trasladados sin esta misma formalidad o a petición propia".

Son muchas y detalladas las aportaciones de este decreto, siendo las que más destacamos las siguientes: se otorgan más atribuciones a los inspectores para tramitar expedientes (podían clausurar escuelas en casos graves, incluso escuelas privadas), se indican aspectos relevantes sobre la creación y supervisión de

---

<sup>124</sup> Nótese que aparece por primera vez en una normativa oficial la denominación de "inspectores profesionales". La negrita es nuestra.

escuelas, se estructura la inspección provincial, se ofrece la posibilidad de permuta entre profesores normalistas e inspectores y viceversa en sus respectivos trabajos, así como se establecen las plantillas y sueldos que deben percibir los inspectores. En el siguiente cuadro quedan reflejados dichos emolumentos:

**Cuadro 6.**  
*Sueldos de los inspectores de Educación en 1913*

---

|  |
|--|
| 1 Inspector General, 10.000 pesetas anuales.   |
| 1 Inspector, con 7.000 pesetas anuales.  |
| 9 Inspectores con 5.000 pesetas anuales.   |
| 40 Inspectores con 4.000 pesetas anuales, uno de ellos, adscrito a la Dirección General. |
| 30 Inspectores con 3.000 pesetas anuales.  |
| 40 Inspectores o Inspectoras con 7.000 pesetas anuales.                                  |

---

*Fuente:* Real Decreto de 5 de mayo de 1913, sobre la organización de la Inspección de Enseñanza Primaria.

Hay que recordar que hasta 1900 el sueldo de los maestros no es pagado directamente por el Estado, sino por los ayuntamientos (Tiana, 1994:120), y hasta que el Estado no se hizo cargo de estos menesteres no se regularizó tal como se esperaba. Ciertamente no se disfrutó de un aumento salarial, pero sí se aseguraba el pago al dejar de ser los ayuntamientos los que debían hacerlo, siempre mermados.

De hecho, los inspectores fueron grandes defensores de los derechos de los maestros, y a ellos se les deben honrosas acciones encaminadas a conseguir normalidad en el cobro de sus salarios, si bien no fuesen tan nutridos como lo eran los de los inspectores. Basta examinar la Ley de 29 de diciembre de 1903, por la que se eleva el sueldo mínimo de los maestros a 500 pesetas anuales, "aún cuando el

61,85% de ellos no pasará de las 624 pesetas. No será hasta 1911, con la Ley de Presupuestos<sup>125</sup> para ese año cuando se fija el estipendio mínimo del magisterio en las ansiadas 1.000 pesetas." (Cfr. López Martín, 1994:160).

Molero Pintado (1995:234) explica que el pobre maestro de escuela estaba "obligado a recibir vergonzante salario de unos municipios que se lo regatean en medio del caciqueo local y a frecuentar escuelas que eran, muchas veces, simples establos tímidamente encalados que se alquilan a los propietarios del lugar". Pero para conocer mejor las infames condiciones económicas de los maestros de la época, véase la obra de Martín Zúñiga (1991), que realizó un artículo sobre los sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del siglo XX, así como también la obra de López Martín (*op. cit.*), que asimismo ha tratado el tema.

En vista que el cuerpo de Inspectores iba creciendo y se requerían efectivos para cubrir vacantes y plazas nuevas, ya en 1915, mediante el Real Decreto de 4 de marzo (*Gaceta de Madrid* de los días 6 y 7 de marzo), firmado por el ministro Conde de Esteban Collantes, se regularon oposiciones para acceder a la Inspección educativa que, salvo minúsculas modificaciones, perduró hasta el golpe de Estado de Primo de Rivera en 1923. En el preámbulo del susodicho decreto se deja claro que el que vaya a ser inspector de enseñanza primaria debe proceder de una formación académica pedagógica adecuada para desempeñar tan importante tarea:

"Teniendo en cuenta la *indole esencialmente pedagógica* que debe tener la Inspección de primera enseñanza [...] no se ha omitido medio alguno que pueda conducir a aquilatar el mérito de los opositores, estableciendo al efecto los ejercicios necesarios *para que estos puedan demostrar, no sólo sus*

---

<sup>125</sup> Ratificada por el Real Decreto de 25 de febrero de 1911.

*conocimientos teóricos, sino también su aptitud práctica para enseñar, ya que ésta es indispensable en los que han de ser consejeros y guías de los que enseñan".*<sup>126</sup>

Y se prosigue, en el mismo preámbulo, diciendo lo siguiente para dejar bien claro qué tipo de formación académica se debía acreditar para acceder a la oposición de un trabajo cuya tarea va a fundamentarse "con los estudios pedagógicos que a un Inspector de enseñanza deben exigirle", restringen el acceso a otras formaciones consideradas inadecuadas, refiriéndose a que en anteriores convocatorias se apostó "con criterio demasiado amplio" por los licenciados en Derecho:

"En cuanto a las condiciones exigidas a los aspirantes se han restringido aún más las que establecía el Real decreto de 5 de mayo de 1913, que con **criterio demasiado amplio** llegaba a concederlas en su artículo 50 a todos los que poseyeran **el título de Licenciado en Derecho, carrera que, aun siendo de gran importancia, no es ciertamente la más relacionada con los estudios pedagógicos que a un Inspector de enseñanza deben exigirle**".<sup>127</sup>

Los ejercicios de la oposición eran cinco, tres de carácter teórico y los dos restantes prácticos, todos ellos públicos, y consistían en lo siguiente:

1º. Contestar por escrito, sin apoyo de ningún tipo y durante el espacio de cuatro horas, a dos temas sacados a suerte por el tribunal, entre el cuestionario establecido por el mismo tribunal ocho días antes de la celebración de la oposición, con un mínimo de 20 temas de cada una de estas materias:

- Pedagogía fundamental
- Historia de la Pedagogía
- Pedagogía de anormales

---

<sup>126</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>127</sup> El subrayado es nuestro.

- Legislación escolar comparada
- Técnica de la Inspección

2º. Contestar, oralmente, durante un máximo de una hora, a cinco temas sacados a suerte por el opositor, entre todos los temas del cuestionario anteriormente citado.

3º. Traducir, sin ayuda del diccionario, una página entera de un libro de Pedagogía escrito en francés, inglés, alemán o italiano, a elegir.

4º. Ejercicio práctico: tramitación de un expediente o visita de Inspección a una escuela pública.

5º. Ejercicio práctico de enseñanza en una Escuela Nacional, durante el tiempo acordado por el tribunal.

Advertimos, en el análisis de tales ejercicios de oposición, que resultaba imprescindible un amplio conocimiento propedéutico de marcado carácter pedagógico, así como destacados conocimientos metodológicos de la misma índole, para ejercer la inspección profesional.

Tal consideración, *a priori* natural y evidente para asegurar un adecuado y óptimo desempeño, se verá desvirtuada con el paso del tiempo que ha perdurado hasta llegar a la actualidad de nuestro siglo XXI, en la que no queda rastro de aquellas exigencias específicas en el campo de la Pedagogía para acceder a la Inspección educativa.

#### **1.4.17. La Inspección educativa durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)**

Desde la creación de la Escuela Superior del Magisterio, un destacado número de sus alumnos habían ocupado de plazas de inspectores reservadas estrictamente para ellos, pero todos los cursos se licenciaba una treintena de alumnos, número excesivo para colocar año tras año a sus salientes. De este modo, se suprimió el acceso a la Inspección a través de la Escuela Superior mediante el Real Decreto de 3 de marzo de 1922, que derogaba los artículos 46 a 52 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914, que expresaba el acceso directo que hemos comentado. Por tanto, la última promoción que gozaría del acceso directo reservado fue la de 1922-1926.

El golpe de Estado de Miguel Primo de Rivera –capitán general de Cataluña– contra el Gobierno de Manuel García Prieto, acaecido el 13 de septiembre de 1923, fue apoyado por militares, burgueses y por el propio rey Alfonso XIII al ver en Primo de Rivera un garante del orden, capaz de calmar tensiones con los obreros, así como para poner solución a la crisis del sistema político y a la guerra en Marruecos.

Durante este periodo dictatorial, por Real Decreto de 20 de octubre de 1923<sup>128</sup> se crearon los Delegados Gubernativos en todas las cabeceras de los partidos judiciales. Normalmente estos nombramientos recayeron en militares de distinta graduación, desde capitanes a coroneles. A estos Delegados se les encomendó la vigilancia y propuestas de mejora de todos los servicios públicos incluida, por supuesto, la enseñanza. Tenían máxima autoridad al ser delegados directos del Gobernador civil de cada provincia, pues podían intervenir

---

<sup>128</sup> *Gaceta de Madrid* del 21 de octubre de 1923.



en todos los sectores de la Administración. Era como una especie de Inspección gubernativa, paralela a la Inspección especializada y técnica.

Una Real Orden de 29 de agosto de 1924<sup>129</sup> especificó sus actuaciones. Entre ellas estaba la de visitar los centros de enseñanza –tanto públicos como privados– como representantes del Gobernador civil y reunir a las Juntas locales de Primera enseñanza. Además podían intervenir siendo oídos en los expedientes disciplinarios abiertos a los profesores y ordenar visitas a los inspectores profesionales cuando advirtieran alguna anomalía.

Era, pues, una inspección de carácter político, paralela a la profesional, por lo que tuvo que chocar necesariamente con ella, pues sus misiones eran cuasi policíacas como se puso de manifiesto en la circular que el Presidente del Gobierno dirigió el 13 de octubre de 1925<sup>130</sup> a los rectores de las universidades "como inspectores natos de todos los Centros públicos de enseñanza de su demarcación", a directores de centros públicos e inspectores de primera enseñanza, mandándoles la vigilancia de las doctrinas antisociales y contra la unidad de la patria que pudieran ser vertidas por algunos maestros y profesores. Al mismo tiempo debían tener cuidado con los libros de texto que se utilizaban y vigilar la conducta de los docentes, pues como dice literalmente la misma norma "algunos, aunque poquísimos –pero no por esto menos perniciosos– llegan a pretender cuatelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos, bien omitiendo hechos esenciales en la exposición de la Geografía y de la Historia, ora dándoles ambigua explicación, ya proponiendo cuestiones con enunciados de equívoca significación, que atraen al alma de sus

---

<sup>129</sup> *Gaceta de Madrid* del 4 de septiembre.

<sup>130</sup> Publicada mediante Real Orden en la *Gaceta de Madrid* núm. 287 del 14 de octubre de 1925, firmada por Primo de Rivera.

alumnos dudas y vacilaciones hacia verdades que indeleblemente deben quedar grabadas en su alma; y siendo estos casos de los privistos y castigados en el artículo 170 de la ley de 9 de Septiembre de 1857 [...]". El apartado sexto de esta R.O. citada deja claro que "los Inspectores serán responsables personalmente del cumplimiento de las anteriores disposiciones, considerándose como falta muy grave la negligencia en que incurran" (pág. 194 de la *Gaceta*). Nótese que el séptimo y último apartado de la Real Orden dice que también "incurrirán en responsabilidad las demás Autoridades académicas a quienes corresponde **función inspectora**<sup>131</sup> por las flatas de esta clase que comentan los Profesores que de ellos dependen si no corrigieran en cuanto las conozcan o no dieran cuenta á V.E. inmediatamente" (sic, pp. 194-195 de la *Gaceta*).

El problema estuvo en que los inspectores profesionales vieron las figuras de los Delegados Gubernativos como una intromisión, es decir, como una injerencia y un control paralelo al que ellos legítimamente ejercían y, evidentemente, ofrecieron resistencia y rechazo.

Además, el citado mandato de 29 agosto de 1924 suspendía la inamovilidad en el destino de los inspectores y les encomendaba, también, funciones de riguroso control, tal como hemos adelantado, cuasi policíaco, sobre los maestros, pues en la visita que giraban a las escuelas debían percatarse de:

"...la conducta que los Maestros observen y si ésta fuere de pernicioso ejemplo en la localidad, o si comprobaran que el Maestro se dedica a propagandas antipatrióticas o demoleadoras del orden social establecido, procederán a la formación de oportuno expediente".

---

<sup>131</sup> La negrita es nuestra.

López Martín (1987:312) revela que en esa época "la religión y el patriotismo son los parámetros conductores de la actividad escolar", y por ello ese afán adoctrinador de la enseñanza, especialmente en su etapa primaria, durante la dictadura primorriverista requería de una necesaria y férrea supervisión por parte de los inspectores.

Así, este mismo autor (*ibidem*) nos recuerda las palabras del mismo Primo de Rivera, que indican cómo debe ser la educación de los niños:

"A los niños hay que educarlos también de una manera que vieran en el régimen la receta para la salvación de España. La escuela y la Iglesia, maestros y sacerdotes deben de combinarse para inculcar el amor al régimen".<sup>132</sup>

Concedores los artífices de la dictadura de que el control de la enseñanza es un ventajoso mecanismo de dominio, pronto tejieron una red que no sólo actuaba en la enseñanza primaria, sino en la secundaria y en la universidad. Así, se encargaron de implantar en los centros docentes unos servicios preparados por y para el fin último del Estado: un país con ciudadanos con indudable moral católica, patriotismo intachable y estricta obediencia al régimen.

Molero Pintado (1995:239) sostiene que "la Inspección pasaba a ser un simple instrumento de la acción política del equipo gobernante", dejando de lado el carácter orientador y coadyuvador de la tarea del docente para dedicarse al control de la legalidad y a la fiscalización de la acción del profesorado. De hecho, la normativa promulgada durante los primeros años del régimen no deja lugar a dudas de lo que se pretende, y del consecuente rol que se asigna a los inspectores de enseñanza: *la Real Orden de la Presidencia del Directorio Militar de 13*

---

<sup>132</sup> Palabras del General en *La Nación*, 1 de enero de 1929, recogidas en la obra del político, diplomático y escritor israelí Shlomo Ben Ami (1984).

*de octubre de 1925, sobre propaganda antipatriótica y antisocial* lo indica bien claro:

"Es fin primordial del Estado atender a su propia conservación, y en tal sentido, todo Gobierno que se precie de cumplir su misión debe realizar aquél con preferencia a cualquier otro, exigiendo para ello la obligada cooperación de todos los ciudadanos, y más especialmente, la de los funcionarios públicos, que al aceptar los cargos que desempeñan y disfrutar las ventajas que el Estado les concede, contraen implícitamente el deber de servirle lealmente en todos los momentos de su vida.

A esta clase honrosa de la sociedad pertenecen los Maestros de Escuelas nacionales y todos los Profesores de la enseñanza pública, que, por la delicada misión que el Estado les encomienda al entregarles la educación de las nuevas generaciones, deben dar ejemplo paladino de virtudes cívicas dentro y fuera de las aulas y conducir a sus discípulos por la senda del bien y del orden social, tanto en las lecciones que les transmitan y en las doctrinas que les infundan, como en la vida que ellos mismos practiquen.

Así lo realiza la inmensa mayoría del Profesorado español; pero hay algunos, pocos, que estiman que, terminada su diaria labor docente, ninguna relación hay entre ellos y el Estado, de quien dependen, y tienen libertad completa para, con funesto ejemplo para sus discípulos, y con grave daño del orden social, dedicarse a propagandas, más o menos encubiertas, contra la unidad de la Patria o contra instituciones que, cuales la familia, la propiedad, la religión o la nación, constituyen el fundamento sobre que descansa la vida de los pueblos.

Algunos, aunque poquísimos –pero no por esto menos perniciosos–, llegan a pretender cautelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos, bien omitiendo hechos esenciales en la exposición de la Geografía y de la Historia, ora dándoles ambigua explicación, ya proponiendo cuestiones con enunciados de equívoca significación, que atraen al alma de sus alumnos dudas y vacilaciones hacia verdades que indeleblemente deben quedar grabadas en su alma, y siendo estos casos de los previstos y castigados en el art. 170 de la Ley de 9 de Septiembre de 1857".

Y tras este breve pero contundente preámbulo, procede la citada normativa del 13 de octubre de 1925 a enumerar siete artículos que muestran claro interés para el profesorado y, por encima de éste, al inspector, que debe velar por el cumplimiento estricto de lo establecido por el Gobierno, estar pendiente de posibles acciones de perfil periférico de las autonomías con lengua propia, y del buen hacer según los cánones establecidos por el régimen de Primo de Rivera:

1.º Que por los Rectores de las Universidades, como Inspectores natos de todos los Centros Públicos de enseñanza de su demarcación, por los Directores de éstos y por los Inspectores de Primera enseñanza, se vigile cuidadosamente acerca de las doctrinas antisociales o contra la unidad de la Patria que puedan ser expuestas por algunos Profesores o Maestros dentro de sus clases, procediendo desde luego con el mayor rigor a la formación del oportuno expediente, previa la suspensión de empleo y medio sueldo, si hubiera indicios suficientes de culpabilidad.

2.º Los Inspectores de Primera enseñanza, en las visitas que realicen, examinarán los libros de texto en las Escuelas, y si no estuviesen escritos en español o contuvieran doctrinas de tendencias contrarias a la unidad de la Patria, o contra las bases que constituyen el fundamento del régimen social, los harán retirar inmediatamente de manos de los niños y procederán a formar expediente al Maestro, suspendiéndole de empleo y medio sueldo y dando cuenta a V. E.

3º Igualmente procederán a la clausura de las Escuelas privadas en que encontrasen libros que expongan dichas doctrinas o tendencias, dando cuenta asimismo a V. E.

4º También examinarán a los niños sobre la instrucción que en estas materias hayan recibido, y de observar alguna falta o negligencia, procederán con el mayor rigor.

5º En dichas visitas deberán enterarse los Inspectores de la conducta que los Maestros observen, y si ésta fuere de pernicioso ejemplo en la localidad, o si comprobaran que el Maestro se dedica a propagandas antipatrióticas o demoleadoras del orden social establecido, procederán a la formación del oportuno expediente.

6º Los Inspectores serán responsables personalmente del cumplimiento de las anteriores disposiciones, considerándose como falta muy grave la negligencia en que incurran.

7º Igualmente incurrirán en responsabilidad las demás autoridades académicas a quienes corresponde función inspectora por las faltas de esta clase que cometan los Profesores que de ellos depende si no les corrigieran en cuanto las conozcan o no dieran cuenta a V. E. inmediatamente".

En la misma obra de 1995 recién citada, Molero Pintado (*ibidem*) también nos recuerda que ante la dictadura y el severo control, fueron muchas las voces de intelectuales y universitarios que manifestaron su disconformidad con el régimen. Y es que la II República estaba a la vuelta de la esquina.

#### **1.4.18. La Inspección educativa en la II República (1931-1936)**

El 14 de abril de 1931 se proclamaba la Segunda República<sup>133</sup>, y con ella el fin de la dictadura de Primo de Rivera y del reinado de Alfonso XIII.

Es común escuchar amplias bondades educativas sucedidas durante la II República y no nos atrevemos a cuestionarlo, pero debemos distinguir en ella dos etapas fuertemente diferenciadas, que marcarían de modo definitivo la educación española:

1- El primer bienio (1931-1933), progresista y socialista, denominado "azañista", con grandes avances educativos.

2- El segundo bienio (1934-1936), tras las elecciones del 19 de noviembre de 1933, con el gobierno conservador y de derechas, denominado "radical-cedista"<sup>134</sup> o "bienio negro" de contrarreforma educativa de las acciones desarrolladas durante el primer bienio.

Las elecciones generales iniciadas en junio de 1931 abrían paso a los socialistas, que con un rotundo éxito entraban en el Gobierno. Inmediatamente después, las Cortes Constituyentes aprobaban el 9 de diciembre de ese año la Constitución republicana, que estaría vigente hasta el final de la Guerra Civil, en 1939.

El artículo 3 de la Constitución republicana, que declara que "el Estado español no tiene religión oficial", así como el artículo 26 que

---

<sup>133</sup> La breve Primera República, acontecida casi sesenta años antes, databa de 1873-1874.

<sup>134</sup> *Cedista*, en referencia a la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), una alianza de partidos políticos católicos, y fuerza política de la derecha durante la II República liderada por José María Gil Robles bajo las premisas del conservadurismo y el anticomunismo.

expresa numerosas acciones encaminadas a eliminar prebendas del clero<sup>135</sup>, fueron fundamentales en la consideración laica de la enseñanza en particular, y del conjunto de elementos públicos que regían la sociedad.

Boza Puerta y Sánchez Herrador (2007:82), en su artículo sobre la destrucción bibliográfica en la Guerra Civil, describen la persecución ideológica durante aquellos años republicanos y tratan el conflicto ideológico entre partidarios de izquierdas y derechas:

"Una parte de la población identificaba a la Iglesia como uno de los mayores frenos en la construcción de una nueva sociedad que traería la Segunda República. A reforzar esta imagen colaboró con fruición la prensa de izquierdas, que en sus caricaturas, sátiras y burlas representaban al clero como fuente de todo tipo de corrupciones. En el otro extremo, la prensa católica de derechas ofrecía una visión apocalíptica sobre la desintegración social que traerían las reformas republicanas".

El gobierno de Manuel Azaña dio prioridad a la educación, ante la preocupante tasa de analfabetismo (entre un 30 y un 50 por ciento del total de la población, no sólo niños), se apostó por un decidido plan de inversiones en infraestructuras (se crearon miles de escuelas) a la par que se puso en práctica un elenco de métodos pedagógicos basados en los preceptos de la ILE para llevar el aliento del progreso a todos y cada uno de los ciudadanos del país.

Multitud de interesantísimos aspectos nutrieron la educación de los primeros años republicanos, tales como las misiones pedagógicas,

---

<sup>135</sup> Este artículo 26, conflictivo *per se*, como lo sería también el 33, establece que se desarrollaría una ley en la que se declarase a las Órdenes Religiosas "prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza". Además, entendemos que podía contravenir lo estipulado en el artículo 33, que dispone que "toda persona es libre de elegir profesión. Se reconoce la libertad de industria y comercio, salvo las limitaciones que, por motivos económicos y sociales de interés general, impongan las leyes". En ambos artículos la disputa estaba servida. Y nótese que su aprobación legal propició la renuncia nada menos que del presidente Niceto Alcalá Zamora y del ministro de la Gobernación, Miguel Maura, ambos católicos muy reconocidos.

la coeducación, el higienismo y otros cuyo análisis pormenorizado no es objetivo de esta investigación<sup>136</sup>.

Entre los muchos elementos que se impulsaron desde el gobierno republicano destaca la Inspección, como elemento dinamizador del desarrollo que se pretendía.

Inmediatamente después de la victoria del 14 de abril, el gobierno se apresuró a legislar para hacer realidad su ideal educativo, y mediante el decreto de 29 de mayo de ese mismo año ya se expone, en su preámbulo, la situación en la que encontraban a la Inspección de Primera Enseñanza:

"Uno de los Cuerpos de la Administración pública en que el Gobierno de la República ha encontrado más agudo malestar y más viva el ansia de justicia a consecuencia de las arbitrarias determinaciones que surgió en el período de las dictaduras, es el de Inspectores de Primera enseñanza. La función inspectora se consideró como el instrumento más eficaz para llevar a las escuelas nacionales y privadas el principio de intolerancia en el programa, en el método, en el idioma y en la religión..."

En definitiva, la República quería ayudar a renovar la sociedad y apostó decididamente por la instrucción y la cultura administrada a todos, pues Payne (1995:108), que en el título de su obra ya tilda a la II República como *la primera democracia española*, nos dice que

"Los dirigentes republicanos no tenían una prioridad mayor que la enseñanza, porque a sus ojos una República progresista dependía de una educación impartida y organizada por escuelas públicas laicas".

---

<sup>136</sup> Véanse, sobre la enseñanza durante la II República, las obras ya clásicas de Molero Pintado (1977) y las dos de Pérez Galán (1975, 2011). Igualmente, véase la obra de Jackson (2008) sobre la II República y la Guerra Civil española, al ser su obra un referente principal en el estudio de estos periodos de nuestra historia; nótese que Gabriel Jackson, hispanista americano experto en la II República y el franquismo, editó por primera vez esta obra en 1965 en Princeton bajo el título original *The Spanish Republic and the Civil War (1931-1939)*, luego traducida en México en 1967, y prohibida por el gobierno de Franco hasta la muerte del dictador.



La formación de los futuros ciudadanos republicanos era cuestión de Estado, y la inversión en esta materia fue fabulosa. López del Castillo (2000:213)<sup>137</sup> indica que

"...durante el primer bienio, el llamado "reformista" o transformador, el Ministerio de Instrucción Pública, regido por Marcelino Domingo Sanjuan, del partido Republicano Radical-Socialista, y luego por el institucionista y socialista Fernando de los Ríos Urruti, tenía la ineludible necesidad de derogar el plan Callejo, rechazado por la casi totalidad de la opinión pública, y establecer un nuevo plan en el que, además, se manifestase el nuevo espíritu educativo que había de inspirar la formación de los futuros ciudadanos de la república."

Un suceso innovador, a raíz del Decreto de 18 de septiembre<sup>138</sup>, otorgaba funciones inspectoras de la enseñanza privada a los Colegios de Doctores y Licenciados, así como a los claustros de los Institutos, porque no se gozaba de la efectividad deseada de aquello establecido en el decreto de 21 de mayo<sup>139</sup>, en relación con las titulaciones del profesorado, y tal como indica la normativa mencionada de 28 de septiembre "y no existiendo aún la adecuada Inspección de segunda enseñanza, cuya organización se precisa, resulta necesario recurrir al concurso de los Colegios Oficiales de Licenciados y Doctores en Ciencias y en Letras, que desde larga fecha trabajan en sentido paralelo, aunque sin eficacia debida, a causa de que hasta ahora les ha faltado la asistencia del poder público".

Evidentemente, no sentaron nada bien en el seno de los colegios religiosos esta intromisión. Además, no faltaron las pugnas internas entre profesores y catedráticos de instituto, y entre docentes afines al Gobierno o detractores de sus acciones, hecho que respaldó la inacción de aquellos *supervisores* de la enseñanza privada. De este modo, Pérez

---

<sup>137</sup> Véase esta interesante obra para el análisis de la Inspección del bachillerato entre 1845 y 1984.

<sup>138</sup> Páginas 543 a 546 del decreto.

<sup>139</sup> Dicho decreto de 21 de mayo de 1931 exigía el título de Maestro para impartir docencia en la primera enseñanza, así como el título de Licenciado para la secundaria (a excepción de las asignaturas de Gimnasia, Dibujo y Trabajos Manuales).

Galán (1975:57-58) asegura que "la acción de los Colegios de Doctores y Licenciados en el sentido de denunciar las irregularidades de los centros privados fue nula durante la República".

Otra novedad republicana, la incorporación de los "Inspectores-Maestros" mediante el Decreto de 2 de octubre de 1931, propició que los Maestros nacionales con más de quince años de servicios excelentes pudiesen orientar pedagógicamente a un grupo de escuelas sin dejar de ejercer el magisterio, pues gozaban de sustitutos en sus ausencias supervisoras, y tras dos años de buenos servicios en ese cometido podían ser destinados a la Inspección si lo deseaban. El decreto presentaba esta novedad de la figura del Inspector-Maestro, abriendo

"...la posibilidad de que los mejores Maestros puedan incorporarse al servicio de la Inspección, sin apartarse de sus Escuelas, antes bien, sirviendo éstas de otros tantos Centros de unidades pedagógicas donde se difundan iniciativas contrastadas, se perfeccione la tarea cotidiana y se ensayen nuevos métodos docentes".

La oposición libre para el ingreso a la Inspección, diferente a la del concurso restringido para crear los señalados Inspectores-Maestros, establecía que los candidatos debían ser Maestros nacionales menores de cuarenta años, que documentasen cinco años de servicio en propiedad en una escuela pública, y entre los Maestros Normales procedentes de la Escuela Superior del Magisterio o bien entre los titulados por la Facultad de Pedagogía.

En efecto, se respiraba sana Pedagogía en esa brillante etapa de la Inspección durante la república, y como hemos apuntado, el propio Gobierno era el primero que avalaba la necesidad y virtudes que debía acreditar el servicio inspector, pues ese mismo decreto apostaba por

"...los constantes cuidados de una *excelente orientación pedagógica*. *Esta misión tan delicada corresponde plenamente a la Inspección de Primera Enseñanza*. Ello impone la urgencia de contar con el número de Inspectores que reclama el sucesivo aumento de escuelas, como impone igualmente la *selección cuidadosa del personal a quien haya de confiarse esta asistencia pedagógica*".<sup>140</sup>

Los inspectores tuvieron en la II República una amplia cancha para refrescar su praxis, de modo que desde el Gobierno se quiso restaurar la vida de las personas del mejor modo posible, dotando consiguientemente a los inspectores de recursos y confiándoles el núcleo de la misión renovadora en la enseñanza. Así, Soler Fierrez (1999:277), en el monográfico de la revista *Bordón* dedicado al sesquicentenario de la Inspección educativa profesional, nos acerca al natural modo de actuar de los inspectores, mediante la visita de inspección y recalca que

"...la Inspección logró inyectar savia nueva en la enseñanza pública renovando las ilusiones de los maestros, recordando a las autoridades locales sus compromisos con la educación y colaborando en la mayor difusión de la cultura, sobre todo mediante las "misiones pedagógicas" que llevaban a las zonas rurales más apartadas películas, teatro, marionetas, conciertos, bibliotecas ambulantes, etc. Y con este sentido de renovación fue dictado el decreto de 2 de diciembre de 1932 con el que se acomete la reestructuración de la inspección, bajo la actuación democrática y laica del gobierno republicano, con una finalidad técnica y de perfeccionamiento pedagógico no introducida hasta entonces. Era un cambio administrativo que acompañaba a la reforma de todo el sistema educativo. Hay que tener en cuenta que para los responsables de la Administración, «el inspector encarna, con el maestro, lo más genuino del sentido íntimo de la República»".

De este modo, confiada tal responsabilidad al maestro y al inspector, el 17 abril de 1932 se promulgó una Orden que en su apartado treceavo establecía el modo de realizar la visita para estar en pertinente contacto con los maestros y las escuelas. Fue tal la importancia de su contenido, que propició un manual para inspectores de Primera Enseñanza publicado dos años después de la mencionada Orden, que recoge de modo claro, a la par que ofrece mayor desarrollo

---

<sup>140</sup> El subrayado es nuestro.

y orientaciones de los aspectos que se querían potenciar en la II República; dicho manual es la obra ya clásica de Álvarez, Comas y Vega (1934).

El Decreto de 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta de Madrid* del 7 de diciembre), además de unificar las zonas de inspección masculinas y femeninas –sin distinción de género para cubrir las plazas vacantes<sup>141</sup>–dejaba bien claro en su artículo 1 que "la inspección profesional de Primera Enseñanza es el organismo de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las escuelas nacionales y de las instituciones educativas auxiliares de las mismas". Igualmente, el artículo 17 establecía las funciones, entre las que destacamos éstas:

"...contribuir al mejoramiento profesional de los maestros, perfeccionar la vida pedagógica de las escuelas, intensificar su acción social, visitar las escuelas, celebrar reuniones de inspectores y maestros durante la primera quincena del curso y después de las visitas de un Municipio, informar los expedientes de construcción y creación de escuelas, los de sustituciones, licencias, permutas de los maestros, intervenir en la instalación material de la escuela [...]".

En la misma obra citada de *Bordón*, Soler Fierrez (*op. cit.*: 279) agrupa diez pasos bien definidos en el proceder de la visita de inspección educativa durante la II República, que tras haber analizado la normativa, los informes de libros de visita y del citado manual para inspectores publicado en 1934, agrupa de este modo:

1. Iniciación de la visita, mediante entrevista con el maestro en claro clima de confianza mutua.
2. Examen de la documentación de la escuela y observación de la actuación del profesor, con la mayor naturalidad y sin implicar un estorbo para el maestro.

---

<sup>141</sup> Tal principio era coherente con la coeducación que defendían.

3. Valoración, para enjuiciar el trabajo del docente.
4. Actuación-modelo del inspector, para ofrecer al centro y al maestro todo su bagaje pedagógico en beneficio de la enseñanza.
5. Examen del material pedagógico, para completar el punto anterior, analizando los libros de texto y otros materiales curriculares, recomendando novedades bibliográficas y mejorar así la praxis docente.
6. Examen del trabajo de los alumnos, mediante minuciosa observación, que sin duda completa la supervisión que el inspector ha realizado sobre la labor del maestro.
7. Reconocimiento del edificio, sobre su idoneidad y proponiendo obras y modificaciones que considerase pertinentes para la óptima enseñanza (capacidad, luz, ventilación, aspectos higiénicos, temperatura, estado de conservación, etc.).
8. Entrevista final con el profesor, mediante un diálogo constructivo, en la que el inspector hacía las aportaciones que consideraba necesarias sin afán de crítica destructiva o censuradora, sino como hemos apuntado, constructora de conocimiento y en clima de confianza para que, en definitiva, el maestro incorporase en su acción lo estipulado por el inspector no por mandato supremo, sino por total convicción.
9. Informe de visita, requerimiento administrativo que tomaba dos derroteros bien claros: por una parte, dejar constancia mediante acta escrita de la visita, y por la otra reflejar el funcionamiento de la escuela. El informe de visita debía comprender tres partes:
  - Juicio sobre la situación y funcionamiento del centro.
  - Juicio sobre el quehacer y conducta profesional del maestro.
  - Propuesta de soluciones adecuadas a las necesidades percibidas de la escuela.

10. Acciones motivadoras, pues el propio maestro interpretaba que su trabajo era de interés para la Administración y que unos inspectores potentemente formados eran técnicos expertos en Educación, guías facilitadores y coadyuvadores del maestro. El propio Fernando de los Ríos se había encargado de que esta función orientadora de la Inspección fuera un verdadero cometido, y que lejos de fiscalizar al maestro, se encargase de "orientar, es decir, desbrozar y allanar el camino para que, de su mano, puedan avanzar por él con sosiego los que a la tarea de alumbrar almas se han dedicado". (Cfr. Millán, 1983:312).

Durante ese floreciente periodo para la Pedagogía española, se instauró una interesante propuesta en los denominados Boletines de Educación, que fueron verdaderos órganos de comunicación de la Inspección con las escuelas. Dichos Boletines, publicados por las Inspecciones provinciales, aparecieron en el apartado 5 del artículo 5 del aludido Decreto de 2 de diciembre de 1932, y publicados a partir de 1933 hasta 1935. Caballero Cortés (1992:114) nos aproxima a la esencia de esos Boletines:

"...daban informaciones referidas a los movimientos pedagógicos y reformas escolares en otros países, informaciones sobre la política del Ministerio de Instrucción Pública, aspectos relacionados con la enseñanza pública, en diversas provincias españolas, comentarios a las disposiciones más recientes relacionadas con la Enseñanza Primaria, labor de los Boletines de Educación en las distintas provincias... El interés que suscitó y el testimonio de los Inspectores, le daban una valoración muy positiva a los mismos. La suscripción era obligatoria en todas las escuelas, con cargo al presupuesto escolar, sin que pudiera exceder de cinco pesetas al año."

En el 30 de diciembre de 1932 (*Gaceta* del 6 de enero de 1933) se crea la Inspección general de Segunda enseñanza, entendida como consejera de los centros y no sancionadora. En su preámbulo, ese decreto resalta la valoración positiva de la Inspección de Primera

Enseñanza a la que el gobierno republicano encomendó la renovación escolar.

Los catedráticos de instituto vieron tal disposición como una señal de desconfianza hacia su libertad de cátedra, y consecuentemente exigieron que tal inspección se extendiese a todos los grados académicos hasta llegar al universitario. De esta manera, López del Castillo (2000:17) apunta que "la figura del Inspector dedicado específicamente a supervisar los centros de segunda enseñanza surge en España durante la II República y la Guerra Civil, pero no resultará plenamente efectiva hasta el año 1954, cuando se cree el Cuerpo de Inspectores de Enseñanzas Medias"<sup>142</sup>.

Del mismo modo, nos resulta interesante resaltar que, como hemos apuntado en otro lugar, debemos la creación de los institutos de educación secundaria al Plan Pidal de 1845, y compartimos nuestra extrañeza con López del Castillo (*ibidem*) cuando resalta "el hecho anómalo de que hiciera falta más de un siglo para llegar al establecimiento de una inspección propia de este nivel [...] lo más notable es que en el mismo Plan Pidal se preveía la creación de inspectores en número suficiente y con las dotaciones que señalase el reglamento «para la visita de los establecimientos de enseñanza así públicos como privados» (art. 136), previsión que aparece también en el 93". Así, Gil de Zárate (*op. cit.* tomo II: 148-149) se lamentaría de no haber podido extender la inspección a más grados más que a la

---

<sup>142</sup> El subrayado es nuestro. Véase, además, el artículo "La Inspección de Enseñanza Media", obra de Arsenio Pacios, publicado en el número extraordinario sobre la Inspección de la Enseñanza que la revista *Bordón* dedicó en su número de abril-mayo de 1959 (pp.: 5-16), en las que el autor establece tres grandes funciones esenciales de la Inspección de Enseñanza Media: función orientadora, función estimulante y función de vigilancia.

enseñanza primaria; en concreto, refiriéndose a la falta de supervisión en los institutos, se queja de que

"...en aquella [en la enseñanza primaria] conseguí al fin establecer los inspectores, aunque todavía de una manera imperfecta ó insuficiente; pero lo digo con dolor, todos mis esfuerzos fueron vanos para extender la misma institucion á los demas ramos. Prevenciones de distintos géneros y consideraciones de mezquina economía se opusieron siempre á ello; y para visitar los Institutos, que por ser de nueva creacion lo necesitaban más que cualquier otro establecimiento, hube de emplear medios indirectos que no siempre producian el efecto apeteido, por extemporáneos, como el de dar este encargo á los catedráticos de universidad que enviaban los rectores á presidir los ejercicios para el grado de bachiller en filosofía. Otras veces se comisionaba *ad hoc* á personas ilustradas, algunas de las cuales presentaron con este motivo excelentes memorias; llegándose de esta suerte á obtener informes ciertos sobre el estado de aquellas escuelas, y las providencias que era preciso adoptar para mejorarlas.

Iguales recursos se procuraron emplear con los colegios privados. Los rectores mismos se encargaron de visitar los más cercanos; los restantes lo eran por los catedráticos comisionados para presidir los exámenes; así se corrigieron algunos abusos, mas como las visitas eran lejanas, en épocas determinadas, y siempre harto someras, la reforma no pudo ser tan radical como reclamaba el bien de la enseñanza; y esos establecimientos han permanecido, por lo general, en un estado poco satisfactorio; si bien los hay, particularmente en Madrid, cuyo aspecto exterior y cuyo trato han mejorado considerablemente". (*Sic*).

Y no debemos olvidar que Gil de Zárate, pocas líneas antes (*ibidem*), acababa de estipular una defensa a ultranza de la necesidad de inspección, al afirmar que

"Sin inspeccion no pueden existir buenos establecimientos, de cualquier clase que sean, principiando por los mismos que el Gobierno sostiene". (*Sic*).

La II República, especialmente en su primer bienio, prestó a la Inspección toda las atenciones<sup>143</sup> que precisaba, no sólo para cuidar y mimar a la institución y a sus inspectores, sino porque sabía que eran

---

<sup>143</sup> Aún así, siendo conocedores y respetuosos con la beneficiosa obra republicana de este primer bienio azañista, también valoramos que no todo fue absolutamente esplendoroso. Valga como ejemplo de nuestra lamentación la supresión –durante el gobierno de Azaña– de la Escuela Superior del Magisterio en 1932.



garantes de una mejor calidad de la enseñanza que se proveía a los pequeños y porque, en definitiva, creía en los beneficios de una adecuada instrucción. De esta forma, la apuesta por el fomento de su acentuada labor pedagógica cosechó sus frutos.

Unos frutos que empezaban a corromperse con la llegada de la derecha republicana en noviembre de 1933; un claro ejemplo de ello fue la supresión de la Inspección Central de Primera Enseñanza por decreto de 23 de julio de 1935 (*Gaceta de Madrid* del 25 de julio), durante el gobierno presidido por Alejandro Lerroux, y firmado por su ministro de Instrucción Pública, Joaquín Dualde. Otro ejemplo, entre muchos, fue la supresión de la inamovilidad de los inspectores mediante el decreto de 26 de noviembre de ese mismo año de 1935, obra del ministro Luis Bardají López, durante el gobierno de Joaquín Chapaprieta.

Cierto es que con el triunfo del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936 se trató de rescatar los avances y progresos realizados en la Inspección durante aquel mítico primer bienio educador (de hecho, restableció los dos casos que acabamos de anotar como retrocesos, es decir, la Inspección Central y el derecho a la inamovilidad de los inspectores<sup>144</sup>), pero cinco meses después, la Guerra Civil se encargaría de desmoronarlo.

#### **1.4.19. El franquismo y la Inspección educativa (1936-1975)**

El golpe de Estado asestado el 18 de julio de 1936 por el general Francisco Franco contra el gobierno republicano condujo a la Guerra Civil, que se extendería durante tres años y terminaría con la victoria del

---

<sup>144</sup> Véanse los dos decretos, ambos de 4 de marzo de 1936 (*Gaceta de Madrid* del 5 de marzo) de restablecimiento de la Inspección Central (y restitución en sus puestos de los funcionarios relevados) y de inamovilidad de los inspectores tanto en su cargo como en su destino.

bando del golpista Franco. A partir de entonces, tal como sostiene Ramírez Aísa (1993:228), "el curso de la guerra, la muerte, las depuraciones y el exilio diezmaron el Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza y perturbaron su funcionamiento".<sup>145</sup>

La Junta de Defensa Nacional había aprobado el Decreto 138/1936, de 29 de septiembre<sup>146</sup>, mediante el cual se nombraba a Franco como "Jefe del Gobierno del Estado Español y Generalísimo de los Ejércitos", para asumir desde ese mismo instante "todos los poderes del nuevo Estado". Además, se promulgó en Burgos la Ley de 1 de octubre de 1936<sup>147</sup>, básicamente para llevar a cabo –como indica la propia norma– "la estructuración del nuevo Estado Español, dentro de los principios nacionalistas" y la consecuente creación de órganos administrativos bajo los principios "de autoridad, unidad, rapidez y austeridad, tan esenciales para el desenvolvimiento de las diversas actividades del país".

Ya hemos adelantado<sup>148</sup> algunos de los principales sucesos en materia educativa que tuvieron lugar durante la dictadura franquista, y son varias las obras<sup>149</sup> que han tratado la Inspección educativa durante el régimen de Franco, pero en este apartado vamos a examinar, principalmente, cómo evolucionó la figura del inspector durante esta importante etapa de nuestra historia reciente.

---

<sup>145</sup> Y amplía indicando que según Adolfo Maílo fueron 126 las bajas de inspectores, por diversos motivos, durante la contienda, cosa que suponía hasta un 35,5% de los efectivos.

<sup>146</sup> *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional* de 30 de septiembre de 1936.

<sup>147</sup> Publicada el 2 de octubre de 1936 en el primer *Boletín Oficial del Estado*, núm. 1. Nótese que este sería el nuevo título en el que se publicarían las normas legales, abandonando la nomenclatura de "gaceta", de trascendencias republicanas. Así, pues, nació el *Boletín Oficial del Estado (BOE)* que hoy aún conservamos.

<sup>148</sup> Véase el apartado 1.9 del primer capítulo de este fundamento teórico.

<sup>149</sup> Fundamentalmente, véanse las obras de Batanaz (2011), López del Castillo (2013, 2000) y Soler Fierrez (coord., 1993 y 1995b).

Sostiene Ramírez Aísa (1993:228) que "la política inspectiva durante el franquismo fue tributaria de la política general, por lo que en sus inicios estará orientada por el triunfo del nacional-catolicismo", y no se esperaba al final de la guerra para que Franco definiera las políticas deseadas. De este modo, no se harían esperar las bases políticas e ideológicas que el nuevo régimen del *Movimiento Nacional* iba a exigir al sistema educativo, ya con el nombramiento de Pedro Sainz Rodríguez como ministro de Educación Nacional en el gobierno de Franco el primer día de febrero de 1938. Y es que durante la guerra, ya se intentó asegurar la fidelidad ideológica del Cuerpo de Inspectores mediante una depuración de los mismos. (Cfr. Ramírez Aísa, *op. cit.*: 229).

En plena guerra, una Circular<sup>150</sup> del Jefe de Servicio de Enseñanza Primaria, Romualdo de Toledo, enviada a las escuelas y a los inspectores de primera enseñanza, con fecha de 5 de marzo de ese mismo año de 1938 dejaba clara la ideología que debía imperar y estimularse en las escuelas. En ella se establecían las siguientes normas:

- Educación religiosa, patriótica y cívica.
- Se devuelve el crucifijo a las escuelas.
- Se destinan varias sesiones a Catecismo e Historia Sagrada.
- Asistencia obligatoria de niños y Maestros a la Misa Parroquial.
- Lectura del Santo Evangelio los sábados.
- Separación radical por sexos en la escuela.
- Explicación de la doctrina eclesiástica de las encíclicas *Rerum Novarum* y *Quadragesimo Anno*.

---

<sup>150</sup> Circular de 5 de marzo de 1938 (*Boletín Oficial del Estado* núm. 503 del 8 de marzo, pp.: 6154-6156).

Dicha Circular sería "la base legal y doctrinal"<sup>151</sup> durante el primer franquismo, sobre todo desde la Ley educativa de 1938<sup>152</sup> hasta la promulgación en 1945 de la Ley de Enseñanza Primaria.

Mayordomo y Fernández Soria (1993:147) recuerdan que la Ley de 20 de septiembre 1938, reguladora del bachillerato, marcaba las pautas para la revalorización de los contenidos patrióticos españoles que caracterizan el franquismo, y subrayan que "los inspectores, en fin, debían cuidar de que las enseñanzas respondieran a los principios del Movimiento Nacional (Base XI)".

El carácter asesor y orientador pedagógico perdió la fuerza y el vigor que gozaron durante el esplendor republicano de hacía unos pocos años, para virar hacia un control fiscalizador de la labor del profesorado. De esta forma, el Ministerio de Educación asignó a la Inspección un carácter interventor a la par que asesor, pues era "el organismo encargado de llevar a la Escuela las orientaciones del Nuevo Estado"<sup>153</sup>; de hecho, en el artículo 5 de esta Orden de 20 de enero de 1939<sup>154</sup>, se definía sin lugar a dudas la función que se encomendaba a los inspectores:

"Los Inspectores en sus visitas cuidarán de exaltar el espíritu religioso y patriótico, procurando hacer de la Escuela una Institución española, educativa y formadora de buenos patriotas y cuanto se relacione con el aspecto técnico de la enseñanza. Velarán y comprobarán si se cumple la circular de 5 de marzo de 1938, especialmente en lo referente a: Educación religiosa, educación patriótica y educación física".

---

<sup>151</sup> Ramírez Aisa, *Ibidem*.

<sup>152</sup> Véase el artículo de Villanueva Zaragoza: "La ley educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de texto de geografía e historia", disponible en: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/21villanueva.pdf>

<sup>153</sup> Véase la Orden ministerial de 20 de enero de 1939 (*BOE* del 27).

<sup>154</sup> *Ibidem*, pp.: 492-494.

Igualmente, se exigía a las inspectoras que cuidasen en sus visitas a las escuelas regentadas por maestras que se orientase "toda la Enseñanza en sentido formativo de la mujer, para su elevada función de la familia y el hogar".

De este modo, la Inspección de Primera Enseñanza no sólo protagonizaría el seguimiento escrupuloso de depuración, sino que también lo sufrió en muchos de sus integrantes<sup>155</sup>.

Y es que el nuevo inspector debía ser un ejemplo de intachable moral cristiana, capaz de velar y exaltar el patriotismo anticomunista que debía fomentarse en grado sumo en la escuela, fundamental centro para el moldeamiento ideológico de los individuos. Y, claro está, tras aquellos dorados años de encumbramiento pedagógico y asesor de la entonces reciente II República, no todos respondían a ese perfil que el franquismo exigía.

---

<sup>155</sup> Domingo Muñoz Marín, en su Tesis doctoral dirigida por Antonio Viñao sobre la Inspección de enseñanza primaria durante el franquismo (que hemos apuntado en el apartado 2.2 de la Introducción), realizó un estudio esmerado de la depuración efectuada sobre el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria, así como una pormenorizada relación de inspectores separados y fenecidos (pp.: 77-86). Véase, también de este autor (Muñoz Marín, 1995) un interesante escrito dedicado a la inspección de la enseñanza primaria durante el franquismo. Además, para el caso balear, véase la obra de Mulet (1999: 136-146) en la que se trata la depuración del magisterio en Mallorca, especialmente incisiva con maestros, profesores de instituto, catedráticos, profesores de la Escuela Normal e inspectores de primera enseñanza hasta llegar a la friolera, según Mulet (*ibídem*, 145), de aproximadamente 190 efectivos, teniendo en cuenta que ejercían unos 600 maestros en el conjunto de las islas. A tal efecto, queremos recordar a Lluís Maria Mestras, que substituyó a Joan Capó como jefe de la Inspección balear y que fue depurado y encarcelado, así como el nombre de Fernando Leal Crespo, inspector de Primera Enseñanza torturado y asesinado en una cuneta por un grupo de falangistas, en 1936, sin juicio previo, acontecimiento del cual recientemente se ha hecho eco *Diario de Mallorca* (7-12-2013) en un artículo que explica que «...otros ya no llegaron al momento del expediente, ya que fueron asesinados antes. Como el caso de Fernando Leal, inspector de enseñanza que asistió como representante de la Administración a la inauguración de la escuela graduada de Alaró en abril de 1934, y que fue ejecutado en la carretera de Sóller el 27 de agosto de 1936 [...]. Pelotones de fanáticos se encargaron durante los primeros días de dar 'el paseillo' a estos docentes. Un recodo de carretera o un cruce de caminos fueron lugares donde dejaron sus vidas». Véase el citado artículo en <http://www.diariodemallorca.es/part-forana/2013/12/07/informes-fuerzas-vivas-padres-intachable/895412.html>

Véase una breve biografía de este inspector madrileño destinado en las Baleares en <http://www.fideus.com/biografiesF%20-%20leal%20-%20crespo.htm>

Tal era el nivel de exigencia y subordinación al orden establecido, que dos inspectores, Gálvez Carmona y Onieva (1942:5) llegaron a escribir –en su manual *Para ser Inspector de Primera Enseñanza*– que

"Para ser Inspector de Primera enseñanza es preciso cumplir las órdenes de la Superioridad, sean cuales sean, sin discutir las, ya que así debe ser el espíritu de servicio; cumplirlas sin extravagancias ni lenidad, dando de este modo ejemplo a los subordinados".

Por descontado, los principios basados en la exaltación de la educación patriótica y católica eran considerados como axiomas.

Una destacada inspectora de enseñanza primaria y productora de variados temas bibliográficos<sup>156</sup> sobre su profesión escribió unas pautas al respecto:

"Contra el laicismo desolador y yerto, el confortador abrazo de la fe; sustituyendo rebeldías y protestas, una disciplina de amor y rigor; combatiendo depravaciones provocadoras, educación de la pureza; en lugar de admiración y culto a naciones extranjeras con las que no nos une ninguna afinidad, intenso amor patrio." (Montilla, 1942:33)<sup>157</sup>.

---

<sup>156</sup> Véanse, además, para un mayor examen de la producción de Francisca Montilla Tirado (que fue gran colaboradora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas –CSIC– y copartícipe de Víctor García Hoz en la fundación de la Sociedad Española de Pedagogía en 1949) sus siguientes obras: "La Inspección femenina", publicada en 1959 en *Bordón* 84-85, pp.: 271-274. También, en el mismo número de *Bordón* citado, "Bibliografía española sobre Inspección de Enseñanza Primaria", pp.: 131-135. Su obra titulada *Selección de libros escolares de lectura*, publicada en Madrid en 1954 por el Instituto de San José de Calasanz, CSIC. Igualmente, su interesante revisión sobre las funciones asignadas a la Inspección en "Cometidos asignados a la Inspección primaria en la Bibliografía española", publicada en 1953 en *Revista Española de Pedagogía*, 42, pp.: 243-252. También en *Revista Española de Pedagogía*, en su número 35 del año 1952, véase "Cometidos asignados a la Inspección Primaria en la Legislación", pp.: 224-235. Asimismo, véase el artículo aparecido en *ABC* (07/11/1959) con motivo de una conferencia impartida por Francisca Montilla sobre "El ahorro en el mundo de hoy", en un acto de homenaje al Magisterio público y privado de Castilla la Nueva con motivo del XXXV Día Universal del Ahorro. Y sus artículos "La preparación del concilio ecuménico debe hacerse también en la escuela", publicado en 1961 en *Vida escolar*, y "La educación de masas, una encrucijada en el mundo actual", publicado en 1966 en el núm. 185 de *Revista de Educación*.

<sup>157</sup> Véase, además, la clara sinopsis que de esta obra de Montilla (que prologó Agustín Serrano de Haro) se hizo en el monográfico que la revista *Bordón* dedicó a la Inspección de la enseñanza en 1959 (pág. 134).

Perdida la inamovilidad en el destino mediante el Decreto de 5 de abril de 1938<sup>158</sup>, porque "tratándose de cargos con una misión en extremo delicada, requeríase la máxima confianza por parte del Poder Público, respecto de las personas que lo ejercieran", el cargo de inspector quedaba relegado a la discrecionalidad de la autoridad educativa.

Durante los casi cuarenta años de franquismo, la Inspección fue variando –como varió y evolucionó la sociedad y el sistema educativo– con el transcurso del tiempo. Una norma fundamental de la enseñanza en el franquismo fue la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* al día siguiente de su promulgación.

Así, como sostiene Muñoz Marín (1995:185) "el desenlace de la Segunda Guerra Mundial con el ocaso de los fascismos alemán e italiano, reforzaría las posiciones de la Iglesia y conduciría a la nueva Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945".

La referida Ley de Educación Primaria de 1945 dedicaba a los fines y organización de la Inspección en los artículos 79 a 84 del capítulo IV, título IV, y concretaba el control que debían ejercer los inspectores fundamentalmente sobre los maestros, para asegurar en ellos una afinidad ideológica con el Movimiento Nacional, pues el profesorado era pieza clave para inculcar en las nuevas generaciones la semilla del nacional-catolicismo y del españolismo sumiso al poder que se abanderaba con obstinación.

---

<sup>158</sup> *Boletín Oficial del Estado* de 7 de abril de 1938. Al año siguiente, la Ley de 2 de marzo de 1939 ampliaba la supresión de la inamovilidad en el cargo y en el destino de cualquier funcionario de la Administración Civil del Estado español.

A diferencia clara de la acción inspectora durante la II República –que ejercía su acción pedagógica renovadora en la totalidad de la escuela<sup>159</sup>–, el nuevo inspector debía vigilar, orientar y dirigir expresamente, y de modo absolutamente férreo, la acción docente para asegurar la dominación ideológica y el adoctrinamiento espiritual y patriótico propios de la dictadura franquista. No en vano, el artículo 79 de la citada Ley de 1945 lo deja bien claro:

"La Inspección es el órgano encargado de orientar y dirigir al maestro en su función docente".

De este modo, queremos subrayar también que se exigía a los inspectores de una intachable conducta moral católica, y prueba de ello es la inculcación de la pedagogía católica. El artículo 82, en su apartado primero, reclama de los inspectores

"...mantener ejemplar conducta moral desempeñando su función en servicio de Dios y de la Patria".

Asimismo, para mayor seguridad del cumplimiento de los cometidos que la mencionada pedagogía católica exige, el artículo 3 de la mencionada Ley de 1945 reconocía a la Iglesia el poder supervisor en todos los centros educativos, otorgándole pleno derecho de control de la enseñanza:

"...derecho a la vigilancia e inspección de toda enseñanza en los centros públicos y privados de este grado, en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres".

La acción inspectora en la enseñanza primaria, tal como desarrolló en el título de su apasionada obra el insigne Serrano de Haro (1951), era "una función al servicio del espíritu" en la que según este

---

<sup>159</sup> Nótese que el artículo 1 del Decreto de 2 de diciembre de 1932 promulgado en la II República indica que "la Inspección profesional de Primera enseñanza es el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las Escuelas nacionales y las instituciones educativas auxiliares de las mismas. Velará igualmente por el cumplimiento de las leyes".



autor se debe descartar el sentido de simple vigilancia, para primar una misión inspectora de marcado carácter técnico y espiritual, exigiendo una autoridad legal y efectiva capacitada para remediar los conflictos de la educación primaria, que "los resolvería una inspección no coartada, no cohibida, no cercenada, sino llena de autoridad y responsabilidad" (Serrano de Haro, *op. cit.*: 45).

Nótese en el desiderátum de Serrano de Haro la falta de autoridad legal, según creemos, sobre todo por lo expuesto en el artículo 82.3 de la Ley de 1945, que disponía como obligación de los inspectores "cumplir y hacer cumplir, como delegado de la autoridad superior, las disposiciones legales relativas a la enseñanza"<sup>160</sup>.

Como hemos apuntado, tal era la exigencia espiritual y técnica que se exigía a los inspectores que se excluyó a los maestros de las oposiciones a Inspección (unos maestros mimados por la II República hasta tal punto que tuvieron acceso con el título de Maestro a las plazas de Inspector-Maestro de las que hemos hablado en otro lugar).

De este modo, para el ingreso en la Inspección de Primera Enseñanza se exigía estar en posesión del título de Licenciado en la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, ya que una minoría de maestros españoles eran licenciados o podían tener acceso a esos estudios superiores, pues tras al acabar la Guerra Civil el régimen franquista suprimió las dos secciones creadas por la II

---

<sup>160</sup> En la Ley de 1945 no quedaba expresamente estipulado el concepto de "autoridad" de los inspectores en el ejercicio de sus funciones, a pesar de que podían aplicar sanciones y otorgar recompensas a los maestros, así como entre sus cometidos tenían que informar sobre la acción docente no sólo como control ideológico, sino que dichos informes eran susceptibles de ser reconocidos en eventuales concursos de méritos entre los maestros. Véanse, al respecto, los artículos 197 a 199 sobre temática disciplinaria del Decreto de 24 de octubre de 1947 (*BOE* de 17 de enero de 1948), así como los artículos 71.c y 235.k del Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24 de octubre de 1947 y los artículos 190 a 196 del Estatuto Nacional del Magisterio Nacional Primario.

República en las Facultades de Filosofía y Letras de Pedagogía de Madrid y Barcelona, y no fueron repuestas de nuevo hasta 1943 en Madrid y en 1955 en la Ciudad Condal. (Cfr. Muñoz Marín, *op. cit.*:189).

No fue hasta ese mismo año de 1945<sup>161</sup> cuando se convocó concurso-oposición para cubrir veinticuatro plazas vacantes de inspectores de enseñanza primaria en Madrid y Barcelona, que ampliaban de modo demasiado discreto las 377 plazas disponibles en todo el territorio español, cifra sin duda escasa para realizar el cometido de modo eficaz.

Para presentarse a las mencionadas oposiciones, que empezaron el 25 de octubre de 1945, los candidatos debían necesariamente presentar un "certificado o copia de la Orden, debidamente legalizada, de hallarse depurado sin sanción alguna".

Las pruebas selectivas constaban de varios ejercicios, y dada la relevancia de las funciones que deben asumir los inspectores de educación para la consecución de los fines establecidos por la Administración educativa, transcribimos –con la intención de mostrar el contenido ideológico del temario, la preparación que se exigía a los inspectores de primera enseñanza para el desempeño de sus funciones y la ponderación de esos contenidos teóricos– la totalidad de los 134 temas establecidos en los "Cuestionarios", aprobados por Orden de 24 de julio de 1946 (*BOE* núm. 217 de 5 de agosto)<sup>162</sup> sobre los tres primeros ejercicios en cumplimiento de lo establecido en el párrafo octavo y artículo cuarto de la Orden ministerial de 17 de mayo de ese

---

<sup>161</sup> Véase, respectivamente, la Orden Ministerial de 6 de marzo (*BOE* del 17) y la Orden Ministerial del 12 de marzo (*BOE* del 19). Esta última reducía a 23 las plazas vacantes.

<sup>162</sup> Consúltese el texto íntegro en <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1946/217/A06131-06132.pdf>

mismo año (BOE del 19), sobre la convocatoria de oposiciones para proveer plazas de Inspectores e Inspectoras de Enseñanza Primaria:

- Primer ejercicio, consistente en dos partes:
  - Primera parte, Religión, 30 temas:
    1. *Religión.*
    2. *La Religión verdadera.*
    3. *Dios.*
    4. *La creación.*
    5. *El pecado original.*
    6. *Redención.*
    7. *Doctrina de Jesucristo.*
    8. *Mariología.*
    9. *La Gracia.*
    10. *Los Sacramentos en general.*
    11. *El Bautismo, la Confirmación, la Penitencia.*
    12. *La Comunión y la Extremaunción.*
    13. *El Orden y el Matrimonio.*
    14. *La Santa Misa.*
    15. *Otros medios de santificación.*
    16. *La Moral.*
    17. *El Pecado.*
    18. *El Decálogo.*
    19. *Los tres primeros Mandamientos.*
    20. *Los otros siete Mandamientos.*
    21. *Los Mandamientos de la Iglesia.*
    22. *La Liturgia Católica.*
    23. *Historia Eclesiástica.-Estado religioso y moral del mundo a la aparición del Cristianismo.*
    24. *Tiempos apostólicos.*
    25. *La Iglesia Católica.*
    26. *La Iglesia en la Edad Media.*
    27. *La Iglesia en los tiempos modernos.*
    28. *Doctrina social de la Iglesia.*
    29. *Doctrina de la Iglesia sobre la familia y la educación.*
    30. *La Acción Católica.*
  - Segunda parte del primer ejercicio: Cuestionario sobre hechos y "motivos" fundamentales de la Historia General de España, señaladamente de la génesis, desenvolvimiento y esplendor de nuestro Movimiento Nacional, 24 temas:
    1. *Ideas permanentes de España.*
    2. *Romanización.*
    3. *El Cristianismo en España.*
    4. *Los árabes en España.*
    5. *La Reconquista.*
    6. *Castilla: núcleo de la Nacionalidad española.*
    7. *Los Reyes Católicos.*
    8. *El ideal español del Imperio de Carlos I.*
    9. *El ideal español en el reinado de Felipe II.*
    10. *Evangelización y Colonización de América.*
    11. *La Leyenda negra contra España.*
    12. *Los Austrias.*
    13. *Los Borbones.*

14. *La Guerra de la Independencia.*
15. *Luchas entre el Liberalismo y la Tradición.*
16. *Antecedentes próximos del Movimiento Nacional.*
17. *La Guerra de Liberación: sus principales etapas; victoria definitiva de los Ejércitos Nacionales.*
18. *Franco: estudio de su personalidad y su significación en la Historia española.*
19. *Características fundamentales del Nuevo Estado.*
20. *La Obra social del Nuevo Estado.*
21. *La Obra cultural del Nuevo Estado.*
22. *La Obra Sanitaria del Nuevo Estado.*
23. *La Obra reconstructiva del Nuevo Estado en todos los aspectos de la vida nacional.*
24. *Significación y trascendencia del Nuevo Estado en la Historia Universal.*

➤ Segundo ejercicio: Cuestionario de Pedagogía fundamental, Psicología, Didáctica y Organización escolar e Historia de la Pedagogía, 50 temas:

1. *Pedagogía.*
2. *Educación.*
3. *El sujeto de la Educación.*
4. *Fin de la Educación.*
5. *El Maestro.*
6. *Los sentidos.*
7. *La memoria.*
8. *La imaginación.*
9. *Actividad apetitiva.*
10. *La inteligencia.*
11. *La voluntad.*
12. *Las aptitudes en los escolares.*
13. *La atención.*
14. *Carácter y personalidad.*
15. *Educación Física.*
16. *Educación intelectual.*
17. *Educación de la voluntad.*
18. *Educación moral y religiosa.*
19. *El Juego en la Educación.*
20. *El crecimiento infantil.*
21. *La fatiga.*
22. *Examen psíquico y sensorial.*
23. *Higiene psíquica y fisiológica del escolar.*
24. *Anomalías psíquicas.*
25. *Higiene del edificio escolar.*
26. *Enseñanza de la Religión.*
27. *Enseñanza del lenguaje.*
28. *Enseñanza de la Geografía.*
29. *Enseñanza de la Historia.*
30. *Enseñanza de las Ciencias Cosmológicas.*
31. *Enseñanza de las Matemáticas.*
32. *Enseñanza de la Música y Dibujo.*
33. *La preparación de las lecciones.*
34. *Orientación, iniciación y formación profesional.*
35. *Mobiliario y material escolar.*
36. *Instituciones complementarias de la Escuela.*
37. *La educación de los pueblos orientales antiguos.*

38. *La educación greco-romana.*
39. *Jesús, educador.*
40. *Pedagogía patristica.*
41. *La Escuela Medieval.*
42. *El Renacimiento en la Educación.*
43. *Pedagogía de la Contrarreforma.*
44. *Pedagogía naturalista.*
45. *Pedagogía idealista.*
46. *Pedagogía racionalista.*
47. *Pedagogía socialista.*
48. *Pedagogía racista.*
49. *Pedagogía católica.*
50. *Principios fundamentales establecidos en la Ley de Educación Primaria vigente.*

➤ Tercer ejercicio: Técnica de Inspección, 30 temas:

1. *Concepto de la Inspección.*
2. *Deberes y funciones del Inspector.*
3. *Preparación, formación y selección de Inspectores.*
4. *Cualidades del Inspector.*
5. *El Inspector y la visita de Inspección.*
6. *El Inspector en la localidad de su visita: El Maestro, la Escuela, las autoridades o Instituciones.*
7. *El alumno escolar en nuestra Legislación vigente.*
8. *La Iglesia, la Familia y la Escuela.*
9. *Construcciones escolares, mobiliario y material.*
10. *El Inspector en su zona: exposiciones colectivas, círculos y viajes de estudio.*
11. *Acción social del Inspector, ensayos e iniciativas.*
12. *Cuestionarios, programas y actividades complementarias de la Escuela.*
13. *El Inspector en la capital: Consejos provinciales y de distrito.*
14. *Relación de la Inspección con otros organismos y autoridades de la provincia.*
15. *Zonas, itinerarios, plan y Memoria de fin de curso.*
16. *Diversas situaciones administrativas del Inspector.*
17. *Creación y clausura de Escuelas.*
18. *Expedientes de construcción escolar, traslado y supresión de Escuelas.*
19. *Graduación escolar.*
20. *Diversas clases de Escuelas.*
21. *Formación del Maestro.*
22. *Licencias y traslados.*
23. *Expedientes gubernativos.*
24. *Consejo provincial de Educación.*
25. *El Inspector-Jefe, el Inspector-Secretario y los registros reglamentarios.*
26. *Protección social del niño y del Maestro.*
27. *Publicaciones de la Inspección.*
28. *El Inspector y el Ministerio.*
29. *Circular de 5 de marzo de 1938.*
30. *El Inspector en la Ley de Educación Primaria vigente.*

En 1953, con la firma del Concordato con la Santa Sede, no sólo se establece la religión católica como la única y propia del Estado español –dedicando los artículos XXVI a XXXI a regular todo lo

relacionado a la enseñanza religiosa, así como la adecuación de los contenidos y enseñanzas de los distintos grados al dogma y a la moral católica–, sino que Franco también consiguió cierta legitimidad internacional con este tratado, pues su política totalitaria había sido rechazada por la comunidad internacional y España no entró, en 1945, en la entonces reciente creada Organización de las Naciones Unidas<sup>163</sup>

Este hecho acentuaría el doble aislamiento que se vivió en aquella época:

- por una parte, el propio ostracismo fraguado desde el poder para evitar cualquier referencia extranjera, a modo de contagio;
- por otra parte, la exclusión que diferentes países –fundamentalmente, Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos– aplicaron a España, al considerarla como la única nación europea sometida a la rémora de un régimen fascista.

La Inspección de Primera Enseñanza, como institución esencial del Estado, evolucionó a la par que lo hacía el desarrollo económico en la sociedad, con una visión tecnocrática de la educación<sup>164</sup>, pues tal como indica Muñoz Marín (*op. cit.:*195) progresivamente se fue abriendo paso en la enseñanza

"...una mayor modernización técnica y académica, lo que conllevaría que la Inspección tendría que asumir, además del control ideológico, funciones de carácter técnico-pedagógico. Se acometió la formación permanente del Magisterio a través del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria y de los Centros de Colaboración Pedagógica; se aumentaron las plantillas provinciales y se crearon las inspecciones comarcales".

---

<sup>163</sup> España tardó una década en conseguir ser miembro de la ONU, pues no entró hasta 1955 gracias, en parte, al pacto firmado con Estados Unidos de América en 1953, que conduciría a Eisenhower a visitar a Franco y la posterior apertura no sólo de nuestro suelo a bases americanas, sino de España al mundo y al consecuente desarrollo económico y social de la década de los 60.

<sup>164</sup> Bajo el principio de que la educación es una necesidad del progreso económico.

Consecuencia relevante para el servicio inspector de esta modernización en la propia enseñanza fue, sin lugar a dudas, la Orden de 23 de enero de 1957 (*BOE* del 29), que refrescaba la visita de inspección a la nueva realidad, tan ajena entonces de lo establecido en la normativa aparecida durante la guerra, vigente hasta la aparición de esta nueva revisión y actualización del modo de proceder durante las visitas, basada en aspectos sobre todo técnicos y pedagógicos, y suavizando (que no obviando) las orientaciones de carácter religioso.

En definitiva, unos inspectores licenciados en Pedagogía, seleccionados en unas duras oposiciones y de una categoría profesional intachable, que velaban no únicamente por una pureza evangelizadora en la praxis docente, sino centrando su acción en la búsqueda de la calidad de la enseñanza, a pesar de que la Inspección tenía los mismos efectivos que hacía un cuarto de siglo<sup>165</sup> y tener a su cargo más de doscientas aulas en el curso 1957-1958 (*Cfr.* Muñoz Marín, *op. cit.*: 195-196).

La Ley de 26 de diciembre de 1957 sobre Reforma de la Enseñanza Primaria (*BOE* del 28) amplió la plantilla, gradualmente en cinco años y de modo exponencial, de aquellos 377 existentes hasta llegar a 616 inspectores, tal como indicaba su artículo 5.

En el cuadro 7 reflejamos de modo gráfico este aumento de dotaciones de inspectores desde 1959 a 1963:

---

<sup>165</sup> La plantilla era aún de 377 inspectores de enseñanza primaria en todo el país, la misma que la establecida por el Gobierno republicano en 1934.

### Cuadro 7.

*Aumento de dotaciones en la Inspección de Enseñanza Primaria española desde 1959 a 1963*

---

|                              |   |                 |
|------------------------------|---|-----------------|
| Total de inspectores en 1957 | ⇒ | 377 inspectores |
|------------------------------|---|-----------------|

---

| Año  | Dotaciones aumentadas |
|------|-----------------------|
| 1959 | 31 inspectores        |
| 1960 | 38 inspectores        |
| 1961 | 47 inspectores        |
| 1962 | 57 inspectores        |
| 1963 | 66 inspectores        |

---

|   |   |                 |
|---|---|-----------------|
| Aumento total en cinco años   | ⇒ | 239 inspectores |
| Total de inspectores tras el aumento de dotaciones en el lustro 1959-1963 | ⇒ | 616 inspectores |

---

*Fuente:* Elaboración propia a partir de la Ley de 26 de diciembre de 1957 sobre Reforma de la Enseñanza Primaria.

En 1965, con prácticamente el doble de inspectores que hacía unos años, se reformó la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, mediante la Ley 169/1965, de 21 de diciembre (BOE del 23), tecnificando la inspección escolar, otorgando a los inspectores funciones de control jurídico y de dirección técnica y orientación pedagógica de la enseñanza. Dicha ley introduce, ya en su artículo 79 dedicado a la Inspección, el concepto de *supervisión* entre sus tareas<sup>166</sup>:

---

<sup>166</sup> Si bien en el artículo 67 también se indica que "para el asesoramiento y supervisión de las Escuelas Normales existirá una Inspección central, compuesta de tantos Inspectores, Catedráticos de aquellos centros docentes, como sea necesario para el desempeño eficaz de las tareas encomendadas [...]". Entendemos que en las funciones de la Inspección resulta natural no sólo supervisar qué ocurre en las escuelas, sino también y de modo escrupuloso, qué formación reciben los futuros maestros en sus estudios de Magisterio. Valoramos muy positivamente la relación existente entre la inspección de ambos centros docentes para un eficaz desempeño de las tareas



"Los Inspectores de Enseñanza Primaria del Estado constituyen un Cuerpo especial de la Administración civil, encargado de velar por la observancia en todos los Centros estatales y no estatales de la Nación de las Leyes y Reglamentos vigentes para este grado de enseñanza. Tendrán encomendadas las tareas de **supervisión**<sup>167</sup>, dirección técnica y orientación pedagógica de la enseñanza y de los servicios escolares en el ámbito de su jurisdicción, respetando siempre el espíritu de iniciativa de los Directores y Maestros de su actividad docente".

En cuanto a la formación de los inspectores, la Ley de 1965 establece en su artículo 83 que deben poseer formación pedagógica superior, y se exige la **licenciatura en Pedagogía o bien otra licenciatura si se acreditaba también el título de Maestro:**

"El Inspector de Enseñanza Primaria debe poseer un conocimiento experimental de la Escuela, preparación académica superior de carácter pedagógico y técnico y experiencia de la propia función profesional. Para el acceso al Cuerpo de Inspectores se requerirá:

Primero. Estar en posesión del título de Maestro de Enseñanza Primaria o de Licenciado en la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Segundo. Haber regentado una Escuela día a día, por el tiempo mínimo de dos cursos escolares.

Tercero. Estar en posesión de un título universitario o de Escuela Superior expedido por el Estado.

Cuarto. Acreditar una especialización técnica en la forma que se determine. A los Licenciados en la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras se les exigirá únicamente el segundo de los expresados requisitos. La selección se hará, en todo caso, por oposición libre entre los candidatos que reúnan las condiciones exigidas en los apartados anteriores."

Nótese que se podía acceder desde la experiencia en centros privados, puesto que la Ley no hacía diferencias en el punto segundo del citado artículo 83 entre escuelas públicas y privadas.

Otro aspecto novedoso de la Ley de 1965, si bien no es estrictamente sobre la Inspección –pero siempre en clara relación– fue

---

encomendadas, sea en la escuela de enseñanza Primaria, sea en la Normal (y posteriores Facultades de Educación) en la que se forman los docentes de esas escuelas primarias, y en las que la acción inspectora ha sido tradicionalmente notable para, con el paso del tiempo, abandonar la supervisión de los estudios de Magisterio.

<sup>167</sup> El subrayado es nuestro.

la creación del Cuerpo de Directores Escolares, ordenada en su artículo 76: un "Cuerpo especial de la Administración civil del Estado" que profesionalizaba la función directiva<sup>168</sup> y que gestó su desarrollo mediante el Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (*BOE* del 17 de mayo), a pesar de su corta existencia, pues este Cuerpo de Directores fue anulado por la Ley General de Educación de 1970.

Tras esa eliminación, han sido numerosas y reiteradas las reivindicaciones a favor y en contra de un cuerpo profesional para directores. Viñao (1990:74)<sup>169</sup> expresa que "todavía hoy el debate prosigue [...] la figura del director, su naturaleza, selección, carácter y funciones, sus relaciones con los maestros, constituyen uno de los aspectos clave de la organización y política educativa".

Es larga la lista de grandes inspectores pedagogos que ocuparon, de diferente modo, algún cargo relevante en el panorama educativo durante el franquismo, y no podemos dejar de citar a Adolfo Maíllo García, Álvaro Buj Gimeno, Eliseo Lavara Gros, Agustín Serrano de Haro y Arturo de la Orden Hoz, entre otros.

Los años sesenta vivieron ciertas fricciones entre el Estado y la Iglesia, básicamente por una constante pugna de poder. El nombramiento oficial del entonces Príncipe de Asturias, Don Juan Carlos de Borbón como sucesor de Franco con el título de rey llegó el 22 de julio de 1969.

---

<sup>168</sup> De los Colegios Nacionales y Agrupaciones escolares con ocho o más secciones.

<sup>169</sup> En esta obra, Antonio Viñao realiza una interesante revisión de la evolución de la figura del director escolar, en su estupenda revisión de la escuela graduada desde su origen a finales del siglo XIX.

El año 1970 marca una fecha ya mítica en nuestro sistema educativo. En los últimos años de vida de Franco, se gestó la que ha sido una de las grandes reformas educativas que ha tenido España: la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (publicada en el *BOE* nº 187 del 6 de agosto) de 1970, comúnmente conocida –como hemos apuntado con anterioridad– como Ley General de Educación, o *Ley Villar Palasí*.

Como hemos apuntado con anterioridad, la Ley General de Educación puso fin definitivo a 113 años de vigencia de la *Ley Moyano*<sup>170</sup>, y adecuó la enseñanza y los fines educativos a los tiempos que corrían y entendemos esta reforma que democratizó la enseñanza como innovadora, coherente, necesaria y una respuesta a la nueva realidad económica y social de la época del franquismo tardío.

De todo ello no eran ajenos los legisladores, pues tal como indican las primeras palabras de la Ley, "el sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes".

La *Ley Villar Palasí* concibe la educación como un servicio público fundamental, y tiene como uno de sus principales objetivos "hacer partícipe de la educación a toda la población española", mediante un sistema educativo que sea "capaz de desarrollar al máximo las capacidades de todos y cada uno de los españoles".

---

<sup>170</sup> El preámbulo de la Ley General de Educación se encarga de justificar la necesidad de reforma, y repasa cuán diferente era la situación social durante los años de la Ley Moyano cuya vigencia desaparecía: "una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos setenta mil pobres de solemnidad, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende fronteras".

La Ley determinó la estructura del sistema educativo en cuatro niveles interrelacionados: Preescolar, Educación General Básica (EGB), Bachillerato y Educación Universitaria. La Formación Profesional (FP), regulada por primera vez, quedó en una situación extraña, al no tener la consideración de nivel educativo al ser una enseñanza profesional, pero siendo a la vez reconocida como unos estudios sobre el nivel de la EGB y con mecanismos de tránsito establecidos entre el Bachillerato y la FP. (Cfr. Ramírez Aísa, 1995:271-272)<sup>171</sup>.

Sin embargo, la clasificación de sus inspectores quedó fraguada, por vez primera, en un sólo Cuerpo unificado<sup>172</sup> que supervisaba toda la enseñanza no universitaria.

Los antiguos inspectores se integraron en el nuevo Cuerpo de la Inspección Técnica mediante la ya célebre disposición transitoria sexta, punto 4 de la Ley, que según Molero Pintado (1995:249) "fue un motivo de controversias, agravios y lagunas operativas".

Para contribuir a conseguir los fines educativos que se proponía la Ley General de Educación, entre variadas propuestas, se organizó el denominado Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE), concediéndole la norma variadas funciones técnicas y pedagógicas y apostando por la evaluación de centros docentes y profesorado. El artículo 142 de la Ley crea –como hemos apuntado– un cuerpo único denominado Cuerpo especial de Inspectores Técnicos de Educación y establece sus funciones:

---

<sup>171</sup> Véase esta citada obra de Elías Ramírez Aísa (pp.: 259-289) para una mayor comprensión de la creación de la Inspección de la FP, pues cabe decir que no fue hasta 1980 cuando se creó el Cuerpo de Inspectores Técnicos de Formación Profesional.

<sup>172</sup> Sin embargo, el Real Decreto de 19 de mayo de 1980 (BOE de 4 de julio) actualizó la denominación del Cuerpo unificado en la Ley General de Educación, y se crearon los Cuerpos de "Inspectores de Educación Básica del Estado" e "Inspectores de Bachillerato del Estado", así como también anuncia la creación del Cuerpo de Inspectores Técnico de Formación Profesional, y que materializó la Ley de 21 de junio de 1980 (BOE del 21).

"En el Ministerio de Educación y Ciencia existirá un Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios constituirán un Cuerpo especial de la Administración Civil del Estado y cuyas funciones serán las siguientes:

- a) Velar por el cumplimiento de las Leyes, Reglamentos y demás disposiciones en todos los Centros docentes estatales y no estatales en el ámbito de la función educativa.
- b) Colaborar con los servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización de un mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas.
- c) Asesorar a Profesores de centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que imparten.
- d) Evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación. A tal efecto tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso, puedan establecer para sus Centros las Entidades promotoras.
- e) Colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente."

Uno de los aspectos más relevantes referido a los requisitos académicos para el acceso al Cuerpo de Inspectores es lo contenido en el artículo 143, en su apartado uno, pues por vez primera –tras una tradición histórica de décadas con inspectores pedagogos, que avalaban unos sólidos conocimientos propedéuticos en materia pedagógica–, deja de exigirse el título de Licenciado en Pedagogía para, en su defecto, requerirles estar en posesión del "título de Licenciado universitario, Ingeniero o Arquitecto", a lo que también se exigía "haber seguido los cursos especiales correspondientes en los Institutos de Ciencias de la Educación"<sup>173n</sup>.

A raíz del desequilibrio general del modelo de Estado y de la Administración en su conjunto a final del franquismo, la Inspección entró en una crisis de aceptación e imagen ante la comunidad educativa,

---

<sup>173</sup> Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) fueron creados mediante el Decreto 1678/1969, de 24 de julio (BOE de 15 de agosto). Sin duda, los ICE asumieron en gran parte la histórica función que la Inspección educativa había desempeñado en relación al perfeccionamiento del profesorado.

pues se identificaba a esa institución como un aparato político-administrativo del régimen. (Cfr. Muñoz Marín, *op. cit.*:226).

La evolución del cometido de los inspectores, durante el largo periodo de régimen franquista –centrada de modo palmario en la enseñanza primaria– posibilitó un giro progresivo desde acciones encaminadas al control ideológico de los maestros hacia un control de índole más técnica y pedagógica de la enseñanza que se impartía. Se hacía evidente un cambio en su funcionamiento y una adecuación a las demandas que la nueva sociedad capitalista empezaba a exigir de la educación. Una sociedad que había sido mayoritariamente agrícola y con valores tradicionales que se había transformado en una sociedad urbana, moderna y principalmente de clase media.

La década de los setenta marcó el destino de España y dibujó unos acontecimientos cruciales en el devenir social, económico y educativo. En sólo diez años se rompieron esquemas establecidos, ya que acabó una larga dictadura, se estableció un nuevo monarca, se promulgó una Constitución democrática hasta ahora en vigencia, se celebraron elecciones generales y se posibilitaron formalmente importantes libertades y derechos fundamentales. Y mientras, la Ley General de Educación –promulgada en 1970– estaría vigente durante veinte años.

Ese cambio y esa nueva realidad veía una oportunidad en la Transición a la democracia, ya sin Franco ni franquismo. Pero como veremos, la Constitución de 1978 y las sucesivas reformas educativas no han conseguido erradicar la instrumentalización ideológica de la Inspección educativa por parte de los diferentes gobiernos, dado el papel relevante que se le otorga a la educación en la transmisión de

valores, actitudes, etc. y a la Inspección para impulsarlos (Cfr. Muñoz Marín: *ibídem*).

#### **1.4.20. La Inspección educativa en la Constitución de 1978**

El nuevo marco constitucional otorga a la Inspección un rango de superior naturaleza, al reservar el artículo 27, en su apartado octavo, un destacado cometido al Estado en materia de supervisión de la enseñanza. De este modo, indica que "los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes".

Consecuentemente, queda garantizada la inspección del sistema educativo y de la enseñanza que se ofrece como servicio y derecho fundamental de los ciudadanos. Y tal garantía tiene, ahí es nada, rango constitucional.

La Carta Magna dispone, en su artículo 149, las competencias exclusivas del Estado, y en su punto 30 indica que se encargará de la

"Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia."

Y ya que las Comunidades Autónomas gozan en la Constitución de la potestad de recibir competencias de parte del Estado, y con el fin de evitar problemas de competencias entre la Administración central y las Administraciones autonómicas, el artículo 150 de la Constitución define claramente la delegación de competencias en las Comunidades Autónomas:

"1. Las Cortes Generales, en materias de competencia estatal, podrán atribuir a todas o a alguna de las Comunidades Autónomas la facultad de dictar, para sí mismas, normas legislativas en el marco de los principios, bases

y directrices fijados por una ley estatal. Sin perjuicio de la competencia de los Tribunales, en cada ley marco se establecerá la modalidad del control de las Cortes Generales sobre estas normas legislativas de las Comunidades Autónomas.

2. El Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades Autónomas, mediante ley orgánica, facultades correspondientes a materia de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación. La ley preverá en cada caso la correspondiente transferencia de medios financieros, así como las formas de control que se reserve el Estado.

3. El Estado podrá dictar leyes que establezcan los principios necesarios para armonizar las disposiciones normativas de las Comunidades Autónomas, aun en el caso de materias atribuidas a la competencia de éstas, cuando así lo exija el interés general. Corresponde a las Cortes Generales, por mayoría absoluta de cada Cámara, la apreciación de esta necesidad".

Todo este proceso garantiza que tanto el Gobierno de la nación como los gobiernos autonómicos tendrán capacidad de maniobra para acercar distintas disciplinas que rigen la sociedad, de modo más próximo, a los ciudadanos.

Aunque parezca una obviedad, el mencionado apartado octavo del artículo 27 es una garantía de la más alta jerarquía normativa de que todas las leyes orgánicas educativas que desarrollan lo contenido en el artículo 27 –dedicado al derecho a la educación– deben ajustarse a ese rango superior. Es decir, el hecho que los legisladores indicasen en la Constitución que se inspeccionará el sistema educativo para garantizar que las leyes se cumplan es, a su vez, un derecho, una obligación y una garantía de supervisión de la legalidad en materia educativa.

Lo que no establece la Constitución, en el mencionado artículo, es el modo en que los poderes públicos inspeccionarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. De este cometido se encargan las leyes orgánicas y las normativas de menor rango. Sin embargo, como hemos examinado en el transcurso del



devenir normativo desde la promulgación constitucional, se ha confiado tal garantía a los inspectores de Educación.

#### **1.4.21. La descentralización de las competencias educativas: transferencias a las autonomías**

José Blat Gimeno –catedrático, ex-jefe del gabinete del Ministro de Educación y alto funcionario de la UNESCO– firmaba, a mediados de 1977, un artículo en un diario estatal en el que apreciaba las dos grandes maneras de entender la administración educativa: el centralismo y la descentralización.

En dicho artículo, Blat revisa tres características susceptibles de ser profundamente revisadas en la administración educativa, en lo que en aquellos años era una hipotética reorganización del imperante poder centripeto: la estructura y proliferación de unidades administrativas en el Ministerio, el centralismo exagerado y la consecuente burocratización excesiva:

"Existen, como es sabido, dos modelos o sistemas principales de administración educativa: el de los países de régimen federal, en los que la organización y supervisión de las instituciones educativas está a cargo de los estados o departamentos, y el de los de régimen centralista, en los que tanto la determinación de la política educativa como la organización y financiamiento de la educación dependen esencialmente del poder central. Estados Unidos y la República Federal de Alemania se rigen por la primera de dichas modalidades, así como el Reino Unido, donde la descentralización de funciones en favor de los condados y de las entidades locales es muy amplia. Francia y España, entre otros países, tienen el régimen opuesto: las decisiones importantes se adoptan en el nivel central, los profesores son funcionarios y el financiamiento de la educación lo asume también la Administración central, en su mayor parte. En el caso concreto de la Administración española, el criterio centralista reviste caracteres extremos que dificultan considerablemente el funcionamiento eficaz del sistema educativo. Las delegaciones provinciales tienen funciones excesivamente limitadas, especialmente de ejecución de lo dispuesto .en la esfera central, con muy escaso margen para la iniciativa propia e, incluso, para adaptar a las circunstancias peculiares de su demarcación determinadas medidas de carácter general dictadas por el Ministerio. Existe también un vacío importante en ese orden de cosas: la falta de juntas locales dotadas de las atribuciones adecuadas con una composición auténticamente democrática y una participación activa de los padres de familia a través de sus

asociaciones. Una organización de la Administración que aprovechara la aportación, potencialmente tan amplia y positiva, que permitiera la descentralización, evitaría los desaciertos que ocasiona una concepción rígidamente unitaria en un país tan diverso como el nuestro, simplificaría considerablemente la tramitación de muchos asuntos e imprimiría una agilidad a la gestión de los mismos de la que ahora se carece. En suma, la comunicación o relación actual entre los distintos estamentos en sentido único, desde arriba hacia abajo, debiera modificarse para aprovechar la riqueza de ideas, experiencias e iniciativas de quienes están más cerca de los problemas educativos. En estrecha relación con estas consideraciones, circunscritas a la Administración, se plantea la cuestión de la autonomía y libertad de acción que en ciertos aspectos debieran tener las instituciones educativas".<sup>174</sup>

El proceso de transferencia de competencias educativas a las autonomías, y por tanto, el cambio de la centralización ministerial hacia una descentralización más autonómica se inició en 1980 y terminó a finales de la década de los 90, a punto de iniciarse el nuevo siglo XXI, con efectividad de 1 de enero de 2000. Baleares, que había aprobado su Estatuto de Autonomía el 25 de febrero de 1983, firmaba el acuerdo de traspasos el 12 de diciembre de 1997, siendo efectivo a partir del curso siguiente.

Esos años del último tercio del siglo XX en los que se gestó la descentralización, fueron también (desde que la Constitución de 1978 abrió el camino al Estado de las autonomías) los años en que España se abrió definitivamente a Europa. En consecuencia, nuestro país ha vivido desde entonces un proceso de doble apertura: la que ha llevado a contemplar la acción política procedente de la Unión Europea y la de la España de las autonomías.

---

<sup>174</sup> Véase el artículo de Blat Gimeno "La Administración y la crisis del sistema educativo", en *El País*, 17 de junio de 1977. Disponible en línea en: [http://elpais.com/diario/1977/06/17/sociedad/235346419\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1977/06/17/sociedad/235346419_850215.html)

Esta descentralización autonómica, posibilitadora en ocasiones de mayor autonomía institucional (autonómica –Gobierno autonómico–, local –ayuntamientos– y centro docente) permite una mayor concreción del currículum a la realidad del alumnado y puede potenciar mayor autonomía de los centros educativos. También puede promover diferencias sustantivas de inversión entre unas comunidades y otras, pero aquí no analizaremos estos aspectos.

Las diferentes crisis económicas y los procesos de globalización han propiciado un abandono de la idea Keynesiana de que para asegurar el Estado del Bienestar era necesario contar con un gobierno central poderoso y firme en sus actuaciones (*Cfr. Gairín, 2005:7*)<sup>175</sup>.

De hecho, compartimos con Gairín (*op. cit.: 8*) lo que defiende, cuando escribe que

"El reto que se plantea es el de lograr mayores cotas de equidad y el establecer mecanismos y estrategias que la hagan posible. El problema de fondo, como ya señala Antonio Bolívar<sup>176</sup>, sigue siendo la conjunción de la ideas de eficacia (ligada a la libertad para elegir) y de equidad (ligada al principio de justicia social). No se trata de primar lo uno sobre lo otro, sino de conjugar ambos planteamientos, aunque el propósito sea difícil y choque con muchos intereses legítimos o alegítimos, confesables o inconfesables.

Hemos de entender la educación como un bien básico que debe distribuirse con la mayor equidad posible. Hacerlo posible enlaza con la utopía de una sociedad más igualitaria y, desde este punto de vista, con una sociedad más libre. El conseguirlo quizá no sea tanto el resultado de políticas uniformadoras o compensatorias como el desarrollo y respaldo a iniciativas contextuales y creativas que por su proximidad puedan dar una respuesta más adecuada que las que hasta el momento ha dado el Estado".

De esta forma, con las competencias educativas transferidas, la Inspección no ha dejado de ser un Cuerpo estatal, pero la organización

---

<sup>175</sup> Véase la citada obra que Joaquín Gairín (2005) coordinó sobre la descentralización educativa, en la que bajo el interrogante de si ésta es una solución o un problema, nos acerca las aportaciones de expertos autores como él mismo, José Luis García Garrido y José Gimeno Sacristán, entre otros.

<sup>176</sup> El texto referenciado de Antonio Bolívar es "La autonomía de los centros escolares", en *Revista de Educación*, 333, pp. 91-116.

de la institución, selección de inspectores y desarrollo normativo recae fundamentalmente en las Administraciones autonómicas.

Aún así, a pesar del riesgo de disponer en España de diecisiete servicios de Inspección educativa, uno por cada autonomía del país, cierto es que hay algunas diferencias sustantivas en el territorio que la ley orgánica de educación vigente, sometida a los principios constitucionales, debe tratar de equilibrar para la correcta y nivelada distribución del servicio inspectivo.

#### **1.4.22. El conflicto de 1984: extinción de los Cuerpos de Inspección**

Uno de los capítulos que más ha condicionado el estado en el que se ha encontrado la Inspección educativa en los últimos tiempos fue la decisión adoptada por el Gobierno socialista de suprimir la Inspección profesional, en 1984.

El ministro José María Maravall potenció la promulgación de la denominada Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la Reforma de la Función Pública (*BOE* de 3 de agosto), que –mediante la ya famosa disposición adicional decimoquinta, puntos 7 y 8– sorprendió a la comunidad educativa con la propuesta de refundir los veintiséis Cuerpos y escalas docentes de niveles no universitarios en solamente dos, así como la integración de los tres Cuerpos de Inspección existentes desde 1980 en un único Cuerpo, que adquiriría el nombre de Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE), cuyas plazas además serían "amortizadas" a medida que vacasen, eufemismo que denotaba una evidente declaración de que dichas plazas vacantes se declaraban a extinguir.

De este modo, la Inspección dejaba de ser un Cuerpo que hasta la fecha se cubría por rigurosa oposición –y una tarea profesionalizada y reconocida– para ser ejercida temporalmente por funcionarios docentes mediante concurso de méritos, por un espacio de tres años (ampliable a tres más), y luego volver al centro docente a impartir las clases que había dejado para ejercer "la función inspectora", evitando así su afianzamiento como Cuerpo definido y sin que ello atribuyera una mayor categoría de cualificación profesional.

Ello suponía que funcionarios de carrera de los Cuerpos de Maestros y Profesores de Bachillerato y FP iban a ser seleccionados (necesariamente con titulación superior) para ser inspectores durante un periodo máximo de seis cursos, para luego abandonar esa función inspectora, rompiendo así con una larga historia de Inspección firme, profesional, especializada y autónoma.

Esta medida tan drástica y recogida en la Ley de un modo "escondido" –y que no figuraba en el programa electoral socialista de 1982 ni en ningún comentario público de los responsables del Ministerio<sup>177</sup>– asombró y encolerizó a los inspectores<sup>178</sup>, que sintieron gran indignación por el mandato ministerial y se declararon en huelga indefinida, pese a ser un colectivo de reconocido carácter conciliador.

De este modo, fueron numerosas las críticas de inspectores y algunos ex-ministros de Educación. Entre ellas, recogemos las de varias

---

<sup>177</sup> Véase el artículo "La Inspección de Educación", publicado por Juan Manuel Duque Gómez el 3 de mayo de 1984 en *Escuela Española*, núm. 2.717, p. 15, que reúne las principales declaraciones y documentos del PSOE, del sindicato FETE-UGT y del propio ministro Maravall concernientes a la Inspección, con anterioridad a la proclamación de la Ley. En absoluto se hace referencia alguna a la supresión de la Inspección profesional.

<sup>178</sup> Un artículo publicado en *ABC* el 12 de junio de 1984, p. 56 bajo el título "Comisarios políticos para la enseñanza" indica que en aquella fecha el Cuerpo de Básica contaba con 480 inspectores y 186 el de Bachillerato, y hacía más de tres años que no se convocaban oposiciones para cubrir plazas vacantes ya previstas. Nunca ha habido una huelga en las Inspecciones Técnicas de Educación.

voces autorizadas, que exponen sus más duras recriminaciones a la politización del sistema educativo mediante la mencionada disposición adicional. Así, José Manuel Otero Novas, que fue ministro de Educación durante el Gobierno de Adolfo Suárez, sostiene que

"...es una medida que contribuye a la desprofesionalización con la consiguiente rebaja de la calidad de la enseñanza. También resulta contradictorio que en la misma norma se prevea el mantenimiento de la función. Creo que todo esto conducirá a una indeseable politización del sistema educativo y probablemente al nepotismo".<sup>179</sup>

Por su parte, Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona, también ex-ministro de Educación durante los Gobiernos de Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo Sotelo, dedica duras palabras a la medida, y afirma que

"La enmienda socialista supone la declaración de a extinguir de todos los actuales cuerpos de inspección educativa. La función inspectora, si prosperase esta enmienda, sería ejercitada por funcionarios designados "ad hoc" y con carácter temporal entre los pertenecientes a cualquier cuerpo docente.

En mi opinión, esta medida se aleja alarmantemente de los criterios de objetividad y de imparcialidad que la Constitución señala para el ejercicio de la función pública. Esta medida del Partido Socialista, presentada por sorpresa en el Senado, sin ningún tipo de diálogo previo con los sectores afectados, me parece rechazable por el sabor indudable que tiene de sectarismo, de descalificación global de los actuales cuerpos de inspección, que han acreditado una alta cualificación profesional de politización e incluso de depuración implícita. No se adivina en ella ningún beneficio general para la educación y sí algunos elementos de resentimiento. Da la sensación de que el Partido Socialista en la misma medida en que se aparta de promesas electorales en otros campos, empieza a someter a los funcionarios a una política de tierra calcinada".<sup>180</sup>

Íñigo Cavero y Lataillade, ex-ministro de Educación y Ciencia del Gobierno de Suárez, indica que

"Me parece que la medida no es muy acertada, puesto que la función de inspección será siempre necesaria para garantizar el mejor funcionamiento del servicio educativo y por ello, nada mejor que esté encomendada a un cuerpo de funcionarios, especializada en esta no fácil actividad, máxime

---

<sup>179</sup> Véase *ABC*, 12 de junio de 1984, p. 56.

<sup>180</sup> *Ibidem*.

cuando las transferencias autonómicas en materia educativa reservan a la Administración general del Estado la alta inspección del sistema educativo. Ahora se pretende sustituir a los funcionarios de cuerpos prestigiosos y antiguos como eran los de la Inspección de Enseñanzas Medias y Básicas, por personal seleccionado más por criterios políticos que por eficiencia y buen conocimiento del sistema educativo".<sup>181</sup>

Rogelio Medina Rubio, catedrático de Teoría de la Educación y ex-inspector, declara que

"El tratamiento que se pretende dar en el proyecto de medidas urgentes de la Función Pública de los actuales Cuerpos de Inspección Técnica del Ministerio de Educación me parece, sencillamente, regresivo, injusto y atentatorio a los principios de mérito, objetividad y competencia profesional que deben presidir la función administrativa de la Educación que más necesita de tales garantías, como es la función de información y de control del sistema educativo en sus distintos niveles, que son las funciones básicas que tienen hoy asignadas los servicios de inspección.

Es un tratamiento regresivo porque politiza la función inspectora y proclama su dependencia del partido de Gobierno de turno; eso es, romper con una tradición inalterablemente mantenida (salvo breves periodos de crisis políticas) en la selección de funcionarios de los Cuerpos de Inspección.

Y es atentatorio a los principios de objetividad y competencia profesional, por cuanto los actuales componentes de estos Cuerpos, en su inmensa mayoría profesores con probada experiencia, tienen todos ellos formación superior universitaria".<sup>182</sup>

José Blat Gimeno rubrica un excepcional artículo en el que previene de la "grave amenaza" que supone la supresión de las Inspecciones, y en el que analiza tres cuestiones respecto a la reforma planteada en 1984, básicamente sobre "la necesidad de disponer de una Inspección, la exigencia de ésta posea las calificaciones necesarias y las consecuencias que las mediadas propuestas tendrán para el sistema educativo". En él, advierte:

"La Inspección, en sus distintos niveles, es el órgano principal de que dispone el Estado para velar por el cumplimiento de las regulaciones educativas, para evaluar el rendimiento de profesores y centros de enseñanza y asesorarles en los aspectos técnicos de su labor y, en fin, para hacer llegar a

---

<sup>181</sup> *Ibidem.*

<sup>182</sup> *Ibidem-57.*

las autoridades educativas en su más alto nivel los problemas del sistema educativo con las sugerencias para su solución.

El ejercicio de esas funciones exige unas calificaciones profesionales, una especialización. No se pueden confiar a cualquiera, ni improvisar su realización. Los inspectores actuales han tenido que superar las pruebas acreditativas de la posesión de esos conocimientos y exigencias. Se ha logrado en España, como en todos los países de buen nivel educativo, la profesionalización de la Inspección. Suprimirla ahora y confiarla por breves periodos a personal no capacitado específicamente para esas funciones, sería volver a la época anterior a Bravo Murillo, es decir, a mediados del siglo XIX, cuando dicho político creó la Inspección de Enseñanza Primaria y, por otra parte, constituiría un golpe decisivo para la eficiencia y la buena ordenación del sistema educativo. Una Administración educativa moderna y eficaz necesita de ese personal técnico y de especialistas en distintos campos: orientación, programación, evaluación, economía de la educación, entre otros. Una Administración carente de ellos sería fatalmente mediocre, burocratizada, sin espíritu de renovación, en la que predominaría el conocido principio de Peter de adaptación a la incapacidad propia.

[...] En los países de alto nivel educativo los inspectores son objeto de una formación especializada y de una rigurosa selección; la designación arbitraria y de favor es característica de países de bajo nivel educativo [...]."<sup>183</sup>

El inspector y profesor universitario Samuel Gento Palacios escribe un artículo en el que reclama profesionalización de la Inspección, y avisa:

"La enmienda introducida en la ley de la Reforma de la Función Pública el pasado 6 de junio, en nombre del Partido Socialista, por la cual se declaran a extinguir todos los cuerpos profesionales de inspectores de educación, ha provocado un importante revuelo entre los profesionales de la educación, además de convertir la noticia en un tema de máxima actualidad. Una rápida ojeada a los sistemas educativos de la mayor parte de los países de nuestra órbita, especialmente aquellos que gozan de amplio grado de libertades y elevado nivel de desarrollo, nos lleva inmediatamente a descubrir que cuentan con un grupo de profesionales, generalmente denominados inspectores (en Estados Unidos suele utilizarse la denominación de supervisores). La justificación de tales inspectores de educación viene dada, tanto por la complejidad del hecho educativo, que requiere árbitros cualificados o independientes, como por la necesidad de dotar a los sistemas educativos de profesionales expertos en educación, que pueden de algún modo equilibrar el poder creciente del sector burocrático. Una buena muestra de ello puede verse en un extracto del informe de la inspección de educación de Su Majestad sobre la educación en el Reino Unido, publicado en primera página del periódico *The Times* el pasado 7 de junio.

---

<sup>183</sup> Véase "La supresión de las Inspecciones, una grave amenaza", *ABC*, 12 de junio de 1984, p. 57.



[...] la eliminación de inspectores profesionales de educación, que puedan trabajar con dedicación y estabilidad en este ámbito profesional y específico, puede perturbar seriamente el funcionamiento de nuestro sistema educativo en su necesario equilibrio y en los niveles de calidad exigibles. La democratización de nuestro sistema educativo constituye asimismo una aspiración legítima, tanto de los profesionales de la educación, como de la sociedad española en general. Pero la historia, especialmente la de los últimos 100 años, viene a demostrar que, cuanto mayor sea el grado de desarrollo democrático de un país y de su sistema educativo, tanto más necesaria será una inspección de educación caracterizada por su profesionalidad, su cualificación (que supone conocimiento teórico-práctico del hecho educativo) y, su independencia de las distintas alternativas políticas.

[...] Parece, pues, oportuno pedir a nuestros políticos y a la sociedad española, en general, que reflexionen seriamente sobre la necesidad de contar con inspectores profesionales de educación (con este u otro nombre) para una educación de calidad dentro de un marco democrático.

Las funciones que básicamente corresponden a una inspección educativa giran en torno a las siguientes: la del control o evaluación del sistema educativo (más que del profesor), orientación a los sectores implicados (profesores, especialmente, aunque no exclusivamente), impulso a la mejora de la educación (a través de la investigación operativa y el perfeccionamiento en ejercicio, entre otros) y, finalmente, la función de mediación entre la Administración educativa y los profesores, padres y alumnos, en su caso."<sup>184</sup>

La respuesta del ministro Maravall a todas las reacciones contrarias a la supresión de los Cuerpos profesionales de inspectores fue contundente:

"Los ataques contra la enmienda que extingue el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza demuestra lo adecuado de esta decisión de última hora. El Cuerpo, infectado por el Opus Dei, deja de ser tal y las tareas las realizarán rotativamente los propios profesionales".<sup>185</sup>

Entre los que aplaudieron la medida ministerial estaban los que hacía tiempo que reclamaban la unificación de los cuerpos docentes,

---

<sup>184</sup> Véase "Educación e inspección educativa", en *El País*, 10 de julio de 1984. Disponible en línea en [http://elpais.com/diario/1984/07/10/sociedad/458258408\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1984/07/10/sociedad/458258408_850215.html)

<sup>185</sup> Véase *Semana*, núm. 423, 20-26 de junio de 1984.

sobre todo algunos sindicatos<sup>186</sup> como Comisiones Obreras, FETE-UGT, FESPE y UCSTE.

López del Castillo (2000:454) es muy crítica con las declaraciones del Partido Socialista, que gobernaba en mayoría absoluta, para defender la sorprendente medida adoptada, sobre todo con las aportaciones del senador socialista Bernardo Bayona, que afirmó que el procedimiento de selección de inspectores mediante el concurso de méritos le parecía ser "más objetivo", que se había querido "dar mayor profesionalidad" a la inspección educativa y que al fin se cumplía la Ley General de Educación tras catorce años, mediante la integración de todos los inspectores en un solo Cuerpo.<sup>187</sup> Igualmente, López del Castillo (*op. cit.*: 455) plantea un interesante interrogante:

"También hay en esta Ley otro punto sorprendente, que nadie ha explicado todavía. Si lo que ese quería era prescindir de los Inspectores antiguos, ¿no hubiera sido más sencillo declarar "a extinguir" los Cuerpos existentes, en lugar de integrarlos en otro Cuerpo que se creaba en ese momento, para ser igualmente extinguido? Sólo parece existir una explicación para tan insólito procedimiento: al carecer el nuevo Cuerpo de regulación legal, sus miembros no tendrían ningún derecho reconocido, y por tanto era posible disponer de ellos mediante simples circulares e incluso órdenes verbales de sus superiores. Probablemente hubo un propósito inicial, que al fin no se cumplió, de dedicar a los inspectores antiguos a tareas administrativas, alejándolos del contacto con los centros. Al menos eso justificaría la extraña denominación de «Inspectores al servicio de la Administración educativa»".<sup>188</sup>

Tuvieron que pasar once años, pues no sería hasta 1995, hasta que una norma legal volvió a declarar el acceso a la Inspección mediante concurso oposición. Una ley que también extinguió el CISAE y

---

<sup>186</sup> Véase al respecto "Unificación de los Cuerpos docentes y reforma de la Inspección", *Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 10, junio de 1980, p.22. Asimismo, véase "Inspección: la enmienda, enmendada", en *Trabajadores de la enseñanza*, núm. 11, julio de 1984, p.17.

<sup>187</sup> Véase su actuación en el debate del Senado (*Cortes Generales, Diario de sesiones del Senado*. II Legislatura, año 1984, sesión 74 del 27 de junio, p. 3757), así como sus declaraciones en *Ya*, 21 de junio de 1984, p. 7.

<sup>188</sup> El texto sugiere el enfoque sobre la evolución de los "modelos socialistas" de inspección en el artículo de Elías Ramírez Aísa, "La inspección de educación en España, 1970-1995", en *Bordón* (1999), vol. 51, núm. 2, pp.: 291-296.

creó el nuevo y vigente Cuerpo de Inspectores de Educación. Nos referimos a la LOPEGCE, en concreto a lo contenido en su Título IV (artículos 35 a 43) y disposición adicional primera.

**1.4.23. Siete leyes orgánicas de educación en treinta y tres años: la Inspección educativa en la LOECE, LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE, LOMCE**

Ya hemos examinado el recorrido de siete reformas educativas tras la promulgación de la Constitución en 1978.

Variadas y breves leyes orgánicas que han estipulado el camino a recorrer por parte de la Inspección educativa.

Promulgada en 1970 y vigente hasta la aprobación de la LOGSE en 1990 la Ley General de Educación establecía –como hemos visto– estas funciones propias de la Inspección educativa:

Ley General de Educación. Artículo 142, apartado uno:

- a) Velar por el cumplimiento de las Leyes, Reglamentos y demás disposiciones en todos los Centros docentes estatales y no estatales en el ámbito de la función educativa.
- b) Colaborar con los servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización de un mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas.
- c) Asesorar a Profesores de centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que impartan.
- d) Evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación. A tal efecto tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso, puedan establecer para sus Centros las Entidades promotoras.
- e) Colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente.

En el siguiente cuadro concretamos las variadas funciones que le han confiado las leyes orgánicas de educación no universitaria, desde la LOECE a la LOMCE, a la Inspección educativa.

**Cuadro 8.**

*Funciones de la Inspección educativa en la LOECE, LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE y LOMCE*

|  |
|--|
| Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de los Centros Docentes (BOE núm. 154, del 27/06/1980):<br>LOECE   |
| Sobre competencias de la Administración en relación con los centros docentes, Artículo 19.d)<br><br><i>"La inspección, la evaluación, el control y el asesoramiento de los centros".</i> |
| Ley 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOE núm. 159, del 4/07/1985):<br>LODE  |
| Sin referencias sustantivas. <sup>189</sup>  |
| Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo (BOE núm. 238, del 4/10/1990):<br>LOGSE  |
| Artículo 61.<br>La Inspección Educativa tendrá encomendadas en cualquier caso las siguientes   |

<sup>189</sup> La disposición adicional primera de la LODE, en su apartado d), indica que corresponde al Estado (entre otras competencias) "la alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos".

Además, el Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa, establece las siguientes funciones a la Inspección:

- Velar por el cumplimiento de leyes y reglamentos.
- Colaborar en las reformas educativas, actividades de perfeccionamiento del profesorado, etc.
- Evaluar el rendimiento educativo del sistema.
- Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa y a los órganos unipersonales y colegiados de los centros.
- Colaborar con las unidades de planificación en el estudio de las necesidades educativas de cada provincia.
- Informar sobre todo aquello que le sea requerido por la autoridad competente.

Nótese que prácticamente son las mismas funciones que aparecen en el artículo 142 de la Ley General de Educación, vigente durante la promulgación del mencionado Real Decreto de 1989, si bien en la función de "asesoramiento" amplía el abanico, pues la norma de 1989 no sólo dicta que los inspectores deberán asesorar a profesores de centros estatales y no estatales, sino también a distintos sectores de la comunidad educativa y a los órganos unipersonales y colegiados de los centros educativos.

funciones:

- a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- b) Participar en la evaluación del sistema educativo.
- c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.
- d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

3.<sup>190</sup> Para el ejercicio de sus funciones la inspección educativa tendrá acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación,  
la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes  
(BOE núm. 278, de 21/11/1995):  
LOPEGCE

La *Ley Pertierra* dedica todo el Título IV a la Inspección educativa (artículos 35 a 43 y disposición adicional primera). El artículo 36 señala sus funciones y el 42 establece el ejercicio de las susodichas funciones..

Artículo 36. *Funciones de la inspección educativa.*

Las funciones de la inspección educativa serán las siguientes:

- a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- b) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- f) Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.

Artículo 42. *Ejercicio de las funciones de inspección:*

1. Para el ejercicio de sus funciones, los Inspectores de Educación tendrán acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades educativas promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.

2. En el desempeño de sus funciones, los Inspectores de Educación tendrán la

---

<sup>190</sup> Obsérvese que en la versión oficial del redactado de la LOGSE en el BOE, sorprendentemente la numeración de los apartados del artículo 61 pasa de 1 a 3, obviando por error el segundo apartado. El cuarto apartado explica que el Estado ejercerá la Alta Inspección.

consideración de autoridad pública y como tal recibirán de los distintos miembros de la comunidad educativa, así como de las demás autoridades y funcionarios, la ayuda y colaboración precisas para el desarrollo de su actividad.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24/12/2002):  
LOCE

La LOCE dedica el Título VII a la inspección del sistema educativo, y consagra todo su Capítulo II (artículos 105 a 107) a la inspección educativa. Como indica la Ley en la "Exposición de motivos" (§ 57) la inspección del sistema educativo queda "entendida como función que, por mandato constitucional, es competencia y obligación de los poderes públicos. Sin duda, la inspección educativa es un instrumento de capital importancia para promover la mejora de la enseñanza". También se dicta (§ 57) que "a las Administraciones educativas les corresponde la inspección educativa en las materias de su competencia y en su ámbito territorial, cuyo ejercicio debe situarse en el marco de las normas básicas que se establecen en esta Ley".

Artículo 102. *Inspección del sistema educativo.*

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.
2. Las Administraciones públicas competentes ejercerán la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial y de conformidad con las normas básicas que regulan esta materia. El ejercicio de la función inspectora se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

Artículo 105. *Funciones.*

1. Son funciones de la inspección educativa:
  - a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
  - b) Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
  - c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
  - d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
  - e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
  - f) Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.
2. Para el correcto ejercicio de las funciones anteriores, los Inspectores de Educación tendrán las siguientes atribuciones:
  - a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.

- b) Examinar y comprobar la documentación pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los restantes funcionarios la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para las cuales el Inspector tendrá la consideración de autoridad pública.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,  
(BOE núm. 106, de 04/05/2006):  
LOE<sup>191</sup>

La LOE destina el Título VII a la Inspección del sistema educativo, y concretamente su Capítulo II a la inspección educativa (artículos 151 a 154).

Artículo 148. *Inspección del sistema educativo.*

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.
2. Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.
3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

Artículo 151. *Funciones de la inspección educativa.*

Las funciones de la inspección educativa son las siguientes:

- a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
- h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

---

<sup>191</sup> Nótese que la LOE establece las competencias del director, las competencias del consejo escolar y las del claustro de profesorado, así como las competencias de la Alta Inspección. En cambio, en relación con la Inspección educativa establece "funciones".

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa  
LOMCE<sup>192</sup>

No modifica, ni suprime ni añade nada a lo establecido por la LOE sobre la Inspección educativa, que sigue vigente en materia de Inspección educativa.

*Fuente:* Elaboración propia a partir del análisis del articulado de las referidas normativas.

Del análisis comparativo de las diferentes leyes, podemos observar que la LOE es la que más funciones le atribuye a la Inspección educativa –siete– y la LOGSE es la que menos, con cuatro. Asimismo, todas las leyes a excepción de la LGE contemplan la participación de la Inspección en la evaluación del sistema educativo, pues la LGE indica "evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes y profesores de su zona respectiva o de la especialidad de su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación".

Nos llama la atención que la LOMCE no haya hecho ninguna modificación en las funciones de la Inspección, sobre todo en relación con nuevas funciones que se están desarrollando activamente a pesar de que no aparezcan recogidas como tales en la norma, como podremos examinar en el estudio empírico.

En el siguiente apartado examinamos la evolución de las funciones que la principal legislación ha atribuido a la Inspección educativa.

---

<sup>192</sup> Ha coincidido la culminación de esta investigación con la aprobación de la LOMCE, aún no publicada en el *BOE* cuando hemos depositado la Tesis en noviembre de 2013. Prevemos que se publicará oficialmente en el *BOE* en los primeros días de diciembre.



## **1.5. Funciones de los inspectores de Educación: de ayer a hoy**

El sistema social evoluciona, y con él también el sistema educativo. Poco o nada tiene que ver el fin de la enseñanza a mediados del siglo XIX –con la aprobación de la *Ley Moyano*– con las metas educativas que tenemos entrado el siglo XXI.

La Inspección educativa es, en el devenir normativo, una institución pública que tiene como misión fundamental la mejora de la calidad del sistema educativo, mediante tareas de supervisión, control, evaluación y asesoramiento, pero las diferentes reformas del sistema educativo español han configurado de modo variado dichas funciones asignadas a la Inspección.

Desde la promulgación de la Constitución de 1978, mientras se desarrollaba la Ley General de Educación, han sido siete las grandes reformas que nuestro sistema educativo ha vivido, con múltiples alteraciones que ya hemos examinado con anterioridad. En consecuencia, una institución como la Inspección educativa, imbuida en los procesos que se implementan en los centros educativos, también ha ido evolucionando al compás no sólo de los cambios políticos que han marcado la historia reciente de España, sino de las propias modificaciones que la misma Inspección ha ido gestando en su propio seno para tratar de cumplir con su cometido.

A pesar de que el tema nuclear de esta investigación sea el análisis de las funciones de los inspectores de educación, lo realmente fundamental en el desempeño profesional de los inspectores de educación es la finalidad de acción –mediante sus funciones–, y no las propias funciones *per se*. Es decir, los inspectores de educación tienen

una destacada misión en la mejora del sistema educativo, y por ello son tan importantes las funciones que la propia legislación les confía para que dicha misión se cumpla del mejor modo posible. De ahí nuestro interés científico en la materia.

Desde su creación, en 1849, como Cuerpo profesional de Inspección de primera enseñanza hasta la actual Inspección educativa, esta institución ha jugado un importantísimo papel en la creación y mejora de los centros educativos, en el aprendizaje del alumnado, en la formación de los docentes<sup>193</sup>, en el cumplimiento de la normativa, en el asesoramiento a diferentes sectores de la comunidad educativa, etc., y cada una de las leyes orgánicas que han sustituido a las anteriores le han otorgado a la Inspección unos fines prácticamente similares –con el denominador común de la mejora del sistema educativo–. No obstante, han sido variadas las funciones asignadas para lograr su cometido.

El famoso Real Decreto de 30 de marzo de 1849 ya indica, con la ilusión propia por la creación de la Inspección y con gran dosis premonitoria de lo que vendría en tiempos posteriores, que la creación de la institución de los Inspectores "dará vida a la instrucción primaria, y será uno de los medios que más contribuyan a mejorar la educación del pueblo".

El también mítico Real Decreto de 25 de mayo de 1849<sup>194</sup> de Bravo Murillo, aprueba el primer Reglamento para los Inspectores de Instrucción primaria del reino. En su artículo 10 se explicitan las atribuciones de la Comisión auxiliar de Instrucción primaria (evacuar

---

<sup>193</sup> Sobre el rol histórico que han tenido los inspectores en la formación del profesorado, véase el artículo de la inspectora Carme Martorell (2011), en el que analiza las funciones que tradicionalmente se han otorgado a la Inspección educativa en la formación de docentes.

<sup>194</sup> Que desarrolla el artículo 27 del susodicho Real Decreto de 30 de marzo de 1849.

informes y consultas que exija el Gobierno, preparar reglamentos, instrucción y programas relativos al ramo y ejercer alta vigilancia sobre los inspectores de provincia para que cumplan con sus obligaciones).

Del mismo modo, el artículo 18 del citado Reglamento indica que corresponde a los inspectores de provincia:

"1ª. Indagar las necesidades de la instrucción primaria en sus respectivas provincias, a fin de proponer a las autoridades, a las comisiones provinciales y al Gobierno cuantas mejoras crean convenientes para el aumento y prosperidad de las escuelas.

2ª. Vigilar sobre el cumplimiento de las leyes, decretos, reglamentos y demás disposiciones vigentes relativas a instrucción primaria, excitando el celo de las autoridades, denunciando las faltas y abusos, y haciendo a quien corresponda las oportunas reclamaciones.

3ª. Gestionar para que los maestros estén puntualmente pagados y se les trate con el decoro debido.

4ª. Investigar los recursos con que se sostienen las escuelas y vigilar sobre la recta administración de los bienes que les estén aplicados, sobre el cumplimiento de las cláusulas de las fundaciones, y sobre la puntual rendición de cuentas por los que estén obligados a darlas, dirigiendo para todo ello sus reclamaciones a quien corresponda.

5ª. Desempeñar en las comisiones de examen, tribunales de censura y demás corporaciones o actos a que deban asistir, la parte que les señalen los reglamentos; reclamar en su caso a fin de que estos actos se verifiquen como es debido, e informar a la Dirección general de Instrucción pública sobre su resultado.

6ª. Extender y elevar al Gobierno en el mes de Enero de cada año un informe sobre el estado de la instrucción primaria en sus respectivas provincias, y sobre los adelantos que se hubieren conseguido en el año anterior.

7ª. Formar la estadística de los establecimientos de Instrucción primaria, con sujeción a los interrogatorios y modelos que les comunique la Dirección general".

El artículo 19 indica que "además de estas obligaciones generales corresponde a los Inspectores, como individuos natos de las comisiones provinciales" variadas funciones de carácter burocrático como la asistencia a sesiones de la comisión, activación de despacho de negocios pendientes, dar cumplimiento a acuerdos de la comisión, etc.

Por su parte, el artículo 20 indica lo que entendemos como funciones propias, y así subraya que

"...para desempeñar con toda exactitud la visita de las escuelas, los Inspectores de provincia deberán:

1º. Enterarse de cuanto tenga relación con el personal de los maestros, a fin de conocer el grado de instrucción que alcanzan, su aptitud, su moralidad, su celo por la enseñanza, el concepto de que gozan y demás que merezca saberse.

2º. Enterarse igualmente del estado material de las escuelas, investigando si tienen toda las circunstancias requeridas, y si les falta algo en punto a menaje y medios de instrucción.

3º. Observar el régimen interior de los establecimientos y el orden y disciplina que se guarda en ellos.

4º. Examinar los métodos que siguen los profesores en la enseñanza, la extensión que le dan, los libros que tienen adoptados y las doctrinas que vierten en sus explicaciones.

5º. Preguntar a los alumnos y enterarse de los adelantos que hacen comparativamente con el tiempo que lleven de asistencia a la escuela.

6º. Aconsejar a los maestros, indicarles los métodos y sistemas que deben seguir para la más perfecta enseñanza, los libros de que ha de servirse, e instruirlos en todo aquello que ignoren, o indicarles los medios de perfeccionar sus conocimientos".

En 1857, la *Ley Moyano* dedica su Título IV a la Inspección (artículos 294 a 307) y establece que "en la primera enseñanza, el Gobierno vigilará, por medio de sus Inspectores especiales, en todos los ramos, sin distinción, por medio de Inspectores generales de Instrucción pública" (artículo 297) y que los inspectores provinciales "visitarán las escuelas de primera enseñanza de todas clases establecidas en su provincia, a excepción de las normales de Maestros y Maestras, y se ocuparán en los demás servicios del ramo que determinen los Reglamentos" (artículo 303)<sup>195</sup>.

Vemos en la *Ley Moyano* que las funciones de control ideológico-religioso del profesorado y de los libros de texto eran encargadas a obispos y demás prelados diocesanos (artículos 295 y 296). Además, la Ley indica en el mencionado artículo 295 que

"...las Autoridades civiles y académicas cuidarán, bajo su más estricta responsabilidad, de que ni en los establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno a los RR. Obispos y demás prelados diocesanos, encargado por su ministerio de velar sobre la pureza de

---

<sup>195</sup> El artículo 305 se encarga de indicar que serán los inspectores generales los que visitarán las escuelas normales de Maestros y Maestras.

la doctrina de la Fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de su cargo".

A partir de la Ley General de Educación, de 1970, que derogó totalmente la *Ley Moyano* –como hemos visto– y hasta la actualidad legislativa en materia de educación, han sido notables las variaciones en las funciones señaladas en las diferentes leyes orgánicas.

Así, desde la *Ley Villar Palasí* hasta la LOE (pues, como hemos apuntado, la LOMCE no modifica las funciones de la Inspección establecidas en el artículo 151 de la LOE) son cinco las grandes funciones<sup>196</sup> que se repiten, de un modo u otro y con más o menos incidencia, en estas leyes orgánicas:

1. Velar por el cumplimiento de las leyes.
2. Evaluar el rendimiento de centros y profesorado.
3. Controlar el funcionamiento de los centros educativos.
4. Asesorar al profesorado (y como veremos, a la comunidad educativa).
5. Supervisar la práctica docente.

En el siguiente cuadro mostramos una relación de estas funciones recurrentes, desde la mencionada Ley de 1970 hasta la LOE:

---

<sup>196</sup> Nótese que apuntamos las funciones que se repiten y por tanto son consideradas por los diferentes legisladores como fundamentales tras la promulgación de las consecutivas leyes orgánicas de educación. De este modo, existen también otras funciones que no se han repetido y han sido objeto exclusivo de alguna ley en particular, como por ejemplo en la LGE. También la LOE establece una función que no se ha contemplado en ninguna otra ley anterior ("Emitir los informes solicitados por las Administraciones...").

### Cuadro 9.

*Relación de funciones principales de la Inspección declaradas desde la Ley General de Educación hasta la Ley Orgánica de Educación*

| <b>FUNCIÓN</b>  | <b>LEYES ORGÁNICAS</b>  |
|---|---|
| ➤ Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones que afecten al sistema educativo. | LGE, Artículo 142a.<br>LOECE, Artículo 19d. <sup>197</sup><br>LOGSE, Artículo 61c.<br>LOPEGCE, Artículo 36d.<br>LOCE, Artículo 105d.<br>LOE, Artículo 151e.     |
| ➤ Evaluar el rendimiento de centros educativos y profesorado  | LGE, Artículo 142d.<br>LOECE, Artículo 19d.<br>LOGSE, Artículo 61b.<br>LOPEGCE, Artículo 36c.<br>LOCE, Artículo 105c.<br>LOE, Artículo 151, apartados b y c.    |
| ➤ Controlar el funcionamiento de los centros educativos.  | LGE (No lo indica expresamente).<br>LOECE, Artículo 19d.<br>LOGSE, 61a. <sup>198</sup><br>LOPEGCE, Artículo 36a.<br>LOCE, Artículo 105a.<br>LOE, Artículo 151a. |
| ➤ Asesorar al profesorado   | LGE, Artículo 142c. <sup>199</sup><br>LOECE, Artículo 19d.<br>LOGSE, Artículo 61d. <sup>200</sup>   |

<sup>197</sup> Véase que la LOECE indica en dicho artículo 19, en su apartado d, que en relación con los centros docentes la Administración tendrá competencias de "la inspección, la evaluación, el control y el asesoramiento de los centros".

<sup>198</sup> En la redacción del artículo 61a de la LOGSE no indica "controlar", sino "colaborar en la mejora del funcionamiento de los centros".

<sup>199</sup> También indica como función, en su apartado e, "colaborar con los ICE en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente".

LOPEGCE, Artículo 36e.

LOCE, Artículo 105e.<sup>201</sup>

LOE, Artículo 151f.<sup>202</sup>

---

\_203\_

➤ Supervisar la práctica docente

LOCE, Artículo 105b.

LOE, Artículo 151b.

---

*Fuente:* Elaboración propia a partir del estudio de las mencionadas leyes.

Nótese que hay mucha similitud entre las variadas funciones declaradas en las normas, así como que algunas aparecen en todas las leyes:

- Supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
- Velar por el cumplimiento de las disposiciones legales.
- Participar en la evaluación del sistema educativo.
- Asesorar y orientar a los diferentes sectores de la comunidad educativa

El asesoramiento que despliega la Inspección al profesorado se ha extrapolado –con el trascurso de las sucesivas normativas– a toda la comunidad educativa que lo requiera. Y a pesar de que existen numerosas voces que reclaman mayor incidencia de la supervisión de la práctica docente por parte de la Inspección, tampoco el articulado de las

---

<sup>200</sup> La LOGSE no limita el asesoramiento de la Inspección al profesorado, sino que en este apartado indica que la función reside en "asesorar a los distintos sectores de la comunidad educativa".

<sup>201</sup> También el asesoramiento que encarga la LOCE va dirigido a la comunidad educativa.

<sup>202</sup> *Ídem* que LOGSE y LOCE.

<sup>203</sup> No queda indicado explícitamente que sea una función expresa de la Inspección en la LGE, LOECE, LOGSE y LOPEGCE, a pesar de que podemos entrever que la Inspección "colabora" en este menester, mediante el análisis del artículo 142 en sus apartados *c* y *d* de la LGE; el artículo 19d de la LOECE; el 61a de la LOGSE y el 36b de la LOPEGCE.

leyes examinadas otorga una especial relevancia a tal función de los inspectores. De hecho, sólo la LOCE y la LOE lo indican expresamente. Ello nos conduce a la finalidad primitiva del control, que nunca ha sido abandonada desde la creación de la Inspección profesional en 1849 y que la vigente Constitución de 1978 explicita claramente. Así, el artículo 18 del Reglamento para los Inspectores de Instrucción primaria del reino, de 20 de mayo de 1849, indica en su segundo apartado, que corresponde a los inspectores de provincia

"...vigilar sobre el cumplimiento de las leyes, decretos, reglamentos y demás disposiciones vigentes relativas á instrucción primaria, excitando el celo de las autoridades, denunciando las faltas y abusos, y haciendo á quien corresponda las oportunas reclamaciones". (Sic).

Por su parte, la Constitución de 1978 es también muy clara en este aspecto, e indica –como hemos visto en el apartado octavo de su artículo 27– que "los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes".

La LOE, en su artículo 151, define las funciones de la Inspección, y la LOMCE no varía en absoluto esta configuración, por lo que lo establecido en la LOE sobre la Inspección sigue igualmente vigente en la LOMCE, pues ésta es una modificación parcial de la ley socialista de 2006. Desde nuestro punto de vista, las funciones quedan agrupadas en cuatro: *controlar, evaluar, asesorar e informar* (ésta última no parece que tenga una repercusión en la literatura específica, a pesar de que tradicionalmente y aún en la actualidad, el hecho de asumir la función de informar (a centros y su profesorado y directivos, a la Administración, a la comunidad educativa) es una de las más importantes y necesarias, a la par que propia de la Inspección, pues están facultados para ello.



De este modo, entendemos que las siete funciones actuales recogidas en la LOE quedan agrupadas así:

**Controlar o Supervisar:**

- a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.*
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.*
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.*
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.*

**Evaluar:**

- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.*

**Asesorar:**

- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.*

**Informar:**

- g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.*

Apreciamos que la función de control o supervisión es la que más peso parece tener, al recoger casi la mitad de las funciones atribuidas a los inspectores, sobre todo cuando una de ellas, la evaluación, se limita a la indefinida "participación" en la misma. Un aspecto fundamental en el examen de las funciones de la Inspección educativa es el hecho de poder conocer y relacionar las expresadas funciones asignadas a los inspectores con las atribuciones que tienen estos funcionarios en el ejercicio de su praxis profesional, y poder vincularlas pertinentemente con las finalidades de su cometido.

En el cuadro 10 identificamos las finalidades de la Inspección educativa, que no pueden ser otras que las propias finalidades del mismo sistema educativo.

### Cuadro 10.

*Finalidades de la Inspección educativa en la LOGSE, LOPEGCE, LOCE y LOE*

| <b>LOGSE</b>   |
|--|
| <p>Artículo 61.1.</p> <p>Las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo.</p>   |
| <b>LOPEGCE</b>   |
| <p>Artículo 35. Supervisión e inspección.</p> <p>Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que lo integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.</p>   |
| <b>LOCE</b>  |
| <p>Artículo 102. <i>Inspección del sistema educativo.</i></p> <p>1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.</p> <p>2. Las Administraciones públicas competentes ejercerán la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial y de conformidad con las normas básicas que regulan esta materia.</p> <p>El ejercicio de la función inspectora se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.</p> |
| <b>LOE</b>   |
| <p>Artículo 148. <i>Inspección del sistema educativo.</i></p> <p>1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.</p> <p>2. Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.</p> <p>3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.</p>                                    |

Del análisis de estas finalidades, podemos deducir que en las leyes orgánicas de educación no universitaria promulgadas desde 1990, las autoridades educativas españolas han apostado por una Inspección que tenga potestad para "asegurar" ("garantizar" en la LOGSE) el cumplimiento de la ley, así como para mejorar el sistema educativo.

Entendemos, pues, que el control debe ser necesario para propiciar la mejora, y que dicho control no es equivalente a la mera y necesaria vigilancia, sino que es también una garantía para asegurar el adecuado cumplimiento de todos los cometidos, derechos y obligaciones que proporciona el servicio educativo.

A veces, el control choca con la mejora y el perfeccionamiento, y ello ha dado a los inspectores un halo misterioso a la par que de amenaza, pues el mismo acto de evaluar puede desatar reacciones adversas, y en ocasiones la evaluación ha tomado dos formas diferentes: como control o como un proceso democrático y participativo; es decir, respectivamente, como fiscalización y rendición de cuentas asociada a términos como cumplimiento de la legalidad, eficacia, eficiencia, etc., o como conocimiento y comprensión de los fenómenos que suceden en el interior de las instituciones educativas, con el necesario carácter anticipatorio y utilización de criterios éticos en su realización (*cf.* Contrera Ríos, 2010).

Martín Rodríguez (2010) recuerda que

"Las instituciones educativas han sido desde siempre, y especialmente desde la institucionalización de los sistemas educativos en el siglo XIX, objeto de evaluación. En la mayoría de los casos se trataba de un tipo de evaluación, en cuanto a sus propósitos y formato, muy diferente de la que se va a ir estableciendo y conformando a partir de la década de los años sesenta del siglo XX. Hasta entonces, la evaluación siempre había estado asociada al control e inspección de los centros sobre el cumplimiento de la ley, ya fuera para la acreditación de las instituciones o para comprobar si éstas observaban, en sus dimensiones de aprendizaje, enseñanza y organización,

las prescripciones y normativas emanadas de la administración educativa de cada momento".

De hecho, a pesar de que es cierto que las Administraciones educativas han ido implementando evaluaciones justificándolas en la necesidad de disponer de información pertinente para fundamentar sus variadas políticas educativas, la mayoría de países industrializados crearon instituciones (sobre todo en las décadas de los setenta, ochenta y noventa) cuyo cometido ha sido la evaluación externa de los centros.

Decimos externa pues se planifica, ejecuta y evalúa desde servicios externos a los centros educativos, al no ser llevadas a cabo por profesorado de los centros, pero habitualmente quienes han hecho esta labor han sido personas y servicios vinculados directamente con la propia Administración, como los inspectores y, más recientemente, los institutos de evaluación, que han asumido la tarea y han relegado a los inspectores a la simple "participación" en la evaluación, como ya indicaba la LOGSE en su artículo 61, apartado 2, subapartado b) como una de las funciones de los inspectores es la de "participar en la evaluación del sistema educativo". Señalamos esto porque el siguiente artículo (art. 62, apartado 3) dejaba bien claro quién era el verdadero responsable de la evaluación, al decir que la "evaluación del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación".

En definitiva, en el devenir histórico las sucesivas leyes han otorgado la misión de evaluación de los centros a los inspectores, hasta que en las últimas décadas se le ha encomendado que colaborara en la evaluación del sistema educativo mediante el ambiguo "participará".

Habitualmente, se considera que la evaluación ejercida por la Inspección tiene la naturaleza de "externa", al ser implementada por personal ajeno al centro educativo, en oposición al concepto de

evaluación "interna" o autoevaluación, planificada e implementada por el propio profesorado o equipo directivo. En este punto, discrepamos abiertamente de la consideración de que los inspectores son agentes externos, pues si bien su posicionamiento puede ser considerado como semi-externo o cuasi-externo, al no formar parte de la plantilla de los centros educativos en los que se va a producir la evaluación, los inspectores tiene importantes responsabilidades tanto en el diseño como en la implantación y resultados de la mencionada evaluación, especialmente en la que se refiere a organización escolar, evaluación de la función directiva y evaluación de profesorado.

Esto es así porque los inspectores actúan sobre la totalidad del sistema educativo, por mandato constitucional, y en el camino de búsqueda y consecución de la mejora, la evaluación juega un papel fundamental. Los inspectores, como únicos técnicos profesionalizados de la Administración educativa preparados para ejercer la función orgánica evaluadora (a pesar de no ejercerla en exclusiva), están capacitados para evaluar procesos y resultados educativos, al ser grandes conocedores del sistema educativo. Pero para poder ejercer la función evaluadora, ésta requiere que se realice mediante procesos claros y bien definidos. Como veremos en el estudio empírico, son muchas las voces de inspectores que reclaman no sólo más peso de la Inspección en materia evaluadora, sino que reconocen carencias para su efectiva ejecución.

Los inspectores, como expertos con la consideración de autoridad en materia educativa, tienen ante sí un reto que afrontar en relación con la función evaluadora que la ley les encomienda. La posibilidad que tienen para conocer de primera mano qué está ocurriendo tanto en los centros, programas y servicios educativos, como en la propia Administración, nos conduce a su atribución por excelencia:

la visita de inspección<sup>204</sup>. En ella y mediante su acción previa y posterior, el inspector podrá gozar de una adecuada, suficiente y pertinente visión, tanto de conjunto como de sus elementos, en línea con lo que nos dice Pavón (2010:107): "Tener perspectiva, visión de paisaje, es algo así como juntar distancia y experiencia. *«Ir al llano para pintar el monte, ir al monte para pintar los sitios bajos»*"<sup>205</sup>.

La LOE ordena que para cumplir con sus funciones, los inspectores tendrán estas atribuciones:

Artículo 153. *Atribuciones de los inspectores.*

Para cumplir las funciones de la inspección educativa los inspectores tendrán las siguientes atribuciones:

- a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.
- b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.
- d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Sarasúa (2012:14) ofrece un breve resumen de las atribuciones recogidas en algunos reglamentos de la Inspección educativa. Así, indica que son los siguientes:

- Visitar los centros docentes (públicos y privados), servicios y programas.
- Tener acceso y supervisar la documentación académica y administrativa de los centros.

---

<sup>204</sup> Examinaremos la visita con detenimiento más adelante.

<sup>205</sup> Esta frase aparece en las recomendaciones iniciales al Príncipe Lorenzo II de Médici, en la célebre obra del siglo XVI escrita por Maquiavelo (2010). La cursiva es nuestra.

- Convocar, celebrar y presidir reuniones con los miembros de los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente de los centros, así como con los de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Elevar informes y levantar actas, cuando proceda, por propia iniciativa o a instancias de las autoridades de la administración educativa.
- Requerir, a través de los cauces establecidos, a los responsables de los centros docentes, servicios y programas para que adecuen su organización y funcionamiento a la normativa vigente.
- Intervenir en los procedimientos disciplinarios que se les asignen.

También plantea (*ibídem*) diversos interrogantes sobre la cuestión de las atribuciones de los inspectores:

"Si entendemos por atribución la asignación de unas tareas a unos profesionales para que puedan desarrollar sus competencias, podemos asumir estas atribuciones como instrumentos o recursos que los Inspectores tienen para llevar a cabo su labor.

Pero si entendemos por atribuciones las facultades que el cargo o la tarea que ejerce le dan a un profesional, se puede concluir que el Inspector de educación tiene pocas atribuciones, poca autoridad o poco poder para cumplir con sus funciones.

Visitar un centro, supervisar una documentación, mantener una reunión son atribuciones que son más bien instrumentos para el trabajo del inspector. ¿Pero realmente qué capacidad tiene un inspector para exigir el cumplimiento de una norma? ¿Tiene las mismas atribuciones que un inspector del Ministerio de Hacienda o del Ministerio de Trabajo? ¿Sus actuaciones tienen los mismos efectos o consecuencias?

Las propuestas que se hacen por los Inspectores de Educación en sus informes, ¿son asumidas por los Directores o Delegados Provinciales?"

Incide Sarasúa (*op. cit.*: 15) en que urge un debate serio y una profunda reflexión en el seno de propia Administración y en los mismos servicios de Inspección sobre la autoridad de las acciones de los inspectores. De este modo sostiene firmemente que

**"...ahora y en este momento la autoridad y la influencia que tienen los inspectores en los centros no son debidos a su nombramiento y a las atribuciones recibidas, sino al prestigio personal labrado y conseguido por su quehacer y trabajo diario en los centros".<sup>206</sup>**

En la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, las funciones de los inspectores quedan concretadas y recogidas en el Decreto 36/2001, de 9 de marzo, por el cual se regula la Inspección educativa en el ámbito de la enseñanza no universitaria (*BOIB* núm. 33, de 17 de marzo). Asimismo, esta normativa expone el modo de acceso a la Inspección, la formación permanente y la evaluación de la función inspectora. Este decreto, formado por cuatro capítulos, veinte artículos y dos disposiciones adicionales. El artículo 2 expone las finalidades de la Inspección educativa balear:

"1. Son finalidades de la Inspección educativa, de acuerdo con la ley:

- a) Contribuir a la mejora permanente del sistema educativo.
- b) Amparar los derechos de la ciudadanía en lo que concierne a una educación de calidad.
- c) Asegurar la implicación adecuada de las normas jurídicas que regulan el sistema educativo.

2. Asimismo, en el ejercicio de la función inspectora se debe vigilar especialmente por el respeto a los principios que dimanar de la Constitución y del Estatuto de Autonomía, a fin de que el sistema educativo contribuya a consolidar, entre otros, los valores siguientes:

- a) La protección de la convivencia democrática y el respeto a los derechos fundamentales de los ciudadanos.
- b) El fomento de actitudes positivas hacia el patrimonio cultural y lingüístico de las Islas Baleares."

Asimismo, las funciones de los inspectores de Baleares quedan estipuladas en el artículo 3 del mencionado Decreto 36/2001, que transcribimos a continuación:

"Son funciones de la Inspección Educativa, en el marco de la ordenación general del sistema educativo, las siguientes:

- a) Asesorar, orientar e informar a los diversos sectores de la comunidad

---

<sup>206</sup> El subrayado es nuestro.



educativa.

b) Dar asistencia a los centros, servicios y programas educativos en los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión.

c) Colaborar en la mejora de la práctica docente y en la formación y perfeccionamiento del profesorado.

d) Cooperar con los órganos y servicios de la consejería competente en materia de educación no universitaria en la planificación y coordinación de los recursos educativos.

e) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros, servicios y programas, y en la evaluación de la función directiva y la función docente.

f) Controlar el cumplimiento adecuado de la legislación que afecta al sistema educativo.

g) Contribuir a la innovación y a la investigación en el ámbito educativo."

Igualmente, el artículo 6 del decreto balear establece las múltiples atribuciones de los inspectores:

"a) Visitar las dependencias de los centros docentes y de los servicios e instalaciones donde se desarrollen actividades educativas y de formación promovidas o autorizadas por la Administración educativa.

b) Observar el desarrollo de las actividades educativas y docentes, y comprobar, mediante los instrumentos de evaluación adecuados, el rendimiento de los centros, del profesorado y del alumnado, y también el rendimiento y la adecuación de los servicios e instalaciones donde se desarrolla actividades educativas y de formación.

c) Acceder a la documentación académica y administrativa de los centros y servicios educativos, incluida la relacionada con la utilización de los recursos públicos.

d) Requerir a los diversos sectores de la comunidad educativa las informaciones, los documentos y los antecedentes necesarios para el ejercicio adecuado de la función inspectora.

e) Convocar y celebrar reuniones con los órganos de gobierno de los centros, y en general con los representantes de los diversos sectores de la comunidad educativa.

f) Evaluar, en el ámbito de funciones de la inspección educativa, la calidad del sistema educativo .

g) Orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa sobre el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones, así como asesorar técnicamente al profesorado.

h) Efectuar requerimientos a los responsables de los centros, servicios y programas educativos para que adecuen apoyo, organización y funcionamiento al ordenamiento jurídico.

i) Llevar a cabo tareas de mediación en situaciones de desacuerdo que puedan derivar en conflicto tanto en cada uno de los diversos sectores de la comunidad educativa como entre el conjunto de éstos.

j) Controlar el cumplimiento de las obligaciones profesionales y laborales del profesorado y del personal no docente de los centros, servicios y programas educativos.

k) Levantar las actas pertinentes cuando lo requiera el ejercicio de la función inspectora.

- l) Supervisar las necesidades de dotaciones de recursos en los centros, servicios y programas, y también que se haga un uso correcto y eficaz de ellos.
- m) Colaborar en la elaboración de las plantillas de los centros y analizar, supervisar y participar en la planificación de creación, supresión o transformación de centros y unidades.
- n) Asesorar a los centros, servicios y programas sobre la ejecución de procedimientos administrativos y de gestión, y también sobre otros aspectos relacionados con sus funciones; y a los particulares y entidades, sobre sus derechos y deberes.
- o) Supervisar e informar, por medio de canales reglamentarios, sobre servicios, programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por la Administración educativa, así como sobre cualquier otro aspecto relacionado con las tareas educativas que le sea requerido por la autoridad educativa competente o del cual se haya enterado en el ejercicio de sus funciones."

Son numerosas las tareas y atribuciones que tienen encomendadas los inspectores. Tal como hemos apuntado, estas funciones no son entidades aisladas, sino que son inherentes a las finalidades que tienen los inspectores, y son susceptibles de materializarse mediante las numerosísimas atribuciones de las que gozan para lograr su cometido.

Como advertiremos en el estudio empírico, son muchos los inspectores que hacen referencia a esta cantidad de tareas que tienen que desempeñar.

Y, tal como se reclama desde diversos organismos e instituciones, el debate no está terminado y restan aún voces por oír al respecto para conseguir que, en la sociedad actual, la Inspección educativa logre granjearse la identidad y los cometidos que la han legitimado históricamente.

Para conseguir este logro, quizás sea necesario acudir al principio lampedusiano<sup>207</sup>, que mediante su célebre paradoja subraya la

---

<sup>207</sup> Giuseppe Tomasi di Lampedusa (Palermo, 1896-Roma,1957) fue un escritor italiano autor de una única novela, *El gatopardo*, escrita entre 1954 y 1957 y ambientada en la Unificación italiana del siglo XIX. Dicha obra fue llevada al cine en 1963 en una adaptación con el mismo título, bajo la

necesidad del cambio para preservar el *statu quo* y conseguir que, con cambios superficiales, todo vuelva a ser lo que fue.

## 1.6. Consideraciones sobre la Inspección en Europa

España entró plenamente en 1986 en la Comunidad Económica Europea (CEE)<sup>208</sup>, y posteriormente a raíz de del Tratado de la Unión Europea<sup>209</sup> firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992 –conocido también como el Tratado de Maastricht<sup>210</sup>–, que fue efectivo a partir del 1 noviembre de 1993, hecho que generó la Unión Europea (UE) y posibilitó la integración política de sus países miembros mediante el principio de subsidiariedad (con un poder político europeo con niveles supranacionales de decisión, capaz de convivir con las realidades y autoridades propias de cada nación) así como sentó las bases de una futura política educativa europea.

De este modo, el artículo 126 del Tratado de Maastricht regula la educación por derecho primario –el de los tratados–, hecho que implica que de ello se deriven normas comunes a los países integrantes y se coordine la cooperación entre ellos, a pesar de la gran diversidad existente, con el fin de conseguir lo que Puelles Benítez (*op. cit.*, 2008:

---

dirección de Luchio Visconti y protagonizada por Burt Lancaster, Claudia Cardinale y Alain Delon. A partir de la obra de Lampedusa, cobró gran relevancia el concepto denominado "gatopardismo", también usado con el adjetivo "lampedusiano", que ha pasado a definir la contradicción que hemos expuesto en el texto, mediante su célebre y lapidaria frase: "Si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie".

<sup>208</sup> La CEE fue creada mediante la firma del Tratado de Roma en 1957 por seis países europeos (Alemania, Bélgica, Francia, Holanda, Italia y Luxemburgo). A pesar de que el nombre de la "comunidad" indica los objetivos *a priori* económicos del tratado, se incluyeron tres artículos sobre la educación (artículos 57, 118 y 128).

<sup>209</sup> Dicho Tratado de Maastricht evolucionó mediante posteriores modificaciones legales, a través del Tratado de Amsterdam (1997), el Tratado de Niza (2001) y el Tratado de Lisboa (2007). Para mayor examen de estas disposiciones legales, véase:

<[http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_maastricht\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_es.htm)>

Respecto a temática legislativa europea referida a Educación, véase:

<[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/index\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/index_es.htm)>

<sup>210</sup> El artículo 149 del Tratado de Maastricht trata, precisamente, de la necesidad de promover el desarrollo de intercambios de información y experiencias sobre aspectos comunes de los sistemas educativos de los estados miembros.

430) denomina "la formación de una conciencia europea común". El mencionado artículo 126 indica lo siguiente:

"1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

- desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los periodos de estudios;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;
- favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
- fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

3. La Comisión y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competente en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará:

- con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189b y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros;
- por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones".

1996 fue el año en que un grupo de expertos presidido por Jacques Delors publicaba su célebre informe *La educación encierra un tesoro (op. cit.)*, en el que establece los cuatro pilares de la educación

(aprender a ser<sup>211</sup>, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir), desde una indudable perspectiva europeísta.

No es casual que en la década de los noventa del siglo pasado anduviesen paralelas dos tendencias políticas que han marcado el actual contexto de nuestro país, pues por una parte se intentaba, con éxito, la pertenencia plena a la Europa más avanzada a nivel político, social y económico, mientras que, por otra parte y de modo interno, España culminaba el proceso de transferencias educativas del Estado a las autonomías, siguiendo el mandato de los artículos 149 y 150 de la vigente Constitución de 1978.

El 1 de enero de 2002 fue, además, el primer día de circulación del euro como nueva moneda única, y 2010 ha sido el año establecido como límite para la implantación total de las nuevas enseñanzas universitarias de acuerdo con la Declaración de Bolonia de 1999, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Puelles Benítez (*op. cit.* 2004:58) resalta lo siguiente acerca de la apertura europea:

"El 1 de enero de 2002, fecha en que se implantó de manera efectiva el euro como moneda única, fue sin duda un día emblemático; sin embargo, a los europeos de 1957, año en que se firmó el Tratado de Roma, la sola idea del euro les hubiera parecido, probablemente, una utopía inalcanzable; más aún, un sueño imposible. La presencia del euro entre nosotros indica que el futuro sigue abierto."

Esta apertura, tanto hacia Europa como hacia las Comunidades Autónomas, ha propiciado que nuestro sistema educativo no sea cosa solamente de lo que se gesta en los despachos ministeriales de Madrid, sino que mira constante y necesariamente qué dicta Bruselas y qué

---

<sup>211</sup> Véase al respecto el denominado *Informe Faure* dirigido por Edgar Faure (1972) por encargo de la UNESCO, dedicado a *aprender a ser*, en el que a principios de los años setenta del pasado siglo se analiza la educación deseable para el futuro en este completo e interesante estudio.

ocurre en nuestros países vecinos con especial interés, pues a modo de ejemplo clarificador, las pruebas PISA, PIRLS y TIMSS, así como diversos éxitos y fracasos educativos en países europeos, son tenidos en cuenta no sólo por su importancia y por reflejar datos pertinentes, sino también por la capacidad de provocar cambios a la hora de diseñar e implementar políticas educativas en España<sup>212</sup>.

Es decir, nuestro sistema educativo bebe necesariamente de las fuentes europeas y, precisamente, la Inspección educativa –"como institución encargada de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza"<sup>213</sup>– no puede vivir ajena a la realidad europea en la que estamos absolutamente integrados.

De este modo, la Inspección educativa española –descentralizada a las Autonomías– tiene ante ella una variedad de estilos y conceptos de inspección en Europa. Evidentemente, no existe una "inspección europea", sino la propia de cada sistema educativo. Ahora bien, a pesar de que nuestro continente goza de distintas estructuras administrativas –centralizadoras y descentralizadoras– en este espacio no vamos a describir uno a uno los sistemas educativos<sup>214</sup>

---

<sup>212</sup> Véase la *Revista Española de Educación Comparada*, de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), núm. 19, 2012, cuyo monográfico es *PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales*. Disponible en línea en [http://www.uned.es/reec/pdfs/19-2012/REEC\\_19\\_2012.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/19-2012/REEC_19_2012.pdf)

<sup>213</sup> Artículo 148.3 de la LOE.

<sup>214</sup> Véase la obra de José Luis García Garrido (2005), en la que examina de modo riguroso los sistemas educativos de algunos de los países más influyentes en materia educativa (Alemania, Reino Unido, Francia, Estados Unidos, Japón y España). Véase también la obra de García Garrido y García Ruiz (2005), así como la citada *Revista Española de Educación Comparada* (REEC), disponible en línea en <http://www.uned.es/reec/espanol.html>

que integran Europa, sino que procedemos a revisar sucintamente algunos rasgos de algunos tipos de inspección europeos.

En la Unión Europea, los mecanismos para la supervisión de los centros, programas y servicios educativos difieren esencialmente de un país a otro (incluso con notables diferencias entre el mismo Estado, como ocurre con el caso español), pues hay países en los que existe un Cuerpo de Inspección, plenamente consolidado, encargado del control, supervisión y evaluación de los centros, así como en otros países la supervisión es una tarea compartida entre inspectores y departamentos de administración educativa (como ocurre en Italia).

También, en otros lugares la inspección no corre a cargo de una institución con inspectores de un cuerpo específico creado *ad hoc*, inexistente como tal, como sucede con la laureada Finlandia, así como también en Dinamarca y Suecia. En estos países los directores de los centros educativos son los responsables de la supervisión organizativa y pedagógica, para cuyo desempeño rinde cuentas ante las familias y las corporaciones locales, así como gozan de una potente formación y un amplio reconocimiento social y administrativo, a la par que tienen a su disposición una rica red de profesionales variados que les pueden asesorar, si lo requieren.

Sin embargo, en la mayoría de países europeos existe una Inspección profesional, vista bajo las lentes de una doble relación administrativa. Por una parte, son vistos como funcionarios cuyo cometido es cooperar con los centros docentes para su mejora constante; por otra, son también percibidos como funcionarios de alta esfera de la Administración, es decir, miembros ajenos al centro educativo pero con amplia potestad para incidir en él. Y a su vez, los inspectores reclaman la suficiente independencia para poder realizar

sus funciones de modo objetivo y riguroso, sin tener que estar sometidos al poder del gobierno de turno.

De esta manera, existen países en los que la Inspección educativa tiene fuertes vínculos con la Administración, como sucede en Francia (el inspector representa al ministro del Interior, tiene un gran reconocimiento y desarrolla labores administrativas de supervisión y control, en un marco acentuadamente burocrático), Austria, la República de Irlanda, Escocia y Portugal, así como por otra parte, otros gozan de una gran autonomía e independencia, como sucede en Gran Bretaña (con sus poderosos y prestigiosos Inspectores de Su Majestad, que se ocupan fundamentalmente de observar, informar y asesorar, respetando la autonomía de los centros educativos) y Holanda.

Finalmente, cabe resaltar que en ambos casos –mayor o menor grado de independencia en sus acciones respecto del gobierno de turno–, todos los servicios de Inspección educativa tienen la rendición de cuentas como denominador común, tanto para exigir cuentas de los demás actores, como para rendirlas ante otras instancias<sup>215</sup>.

### **1.7. La Inspección educativa en el siglo XXI: objetivos, fines y ámbito de actuación**

La Inspección educativa, tal como hemos apuntado con anterioridad, tiene asignadas unas funciones y atribuciones para que sea capaz de conseguir unos objetivos. Insistimos en que lo realmente determinante y nuclear de la cuestión son los objetivos de la Inspección,

---

<sup>215</sup> A tal efecto, es famoso el informe que el jefe de la Inspección británica debe presentar anualmente ante el Parlamento, disponible en la *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)*, <http://www.ofsted.gov.uk/resources/report-of-her-majestys-chief-inspector-of-education-childrens-services-and-skills-schools>



susceptibles de ser conseguidos mediante unas determinadas funciones y atribuciones.

La Inspección, pues, tiene unas metas y un campo de actuación para llevar a cabo sus quehaceres, y siguiendo el principio fundamental de la Inspección educativa que reza que los inspectores deben actuar conforme a derecho, tales objetivos y fines son los que vienen estipulados en la norma.

Así, los inspectores de Educación tienen en la actual ley orgánica, y en los vigentes reglamentos de rango inferior que la desarrollan, su marco legal de actuación en pro de una mejora educativa. De hecho, el preámbulo de la LOE ya indica que "se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo".

Cierto es que –como hemos apuntado con anterioridad<sup>216</sup>– desde que la Constitución de 1978 abrió el camino al Estado de las autonomías, y consecuentemente, a la descentralización que ha conducido a la transferencia de competencias educativas, España ha caminado de modo paralelo por el sendero que abría otras puertas a Europa.

De este modo, la Inspección educativa está inmersa en un panorama de doble calibre: contribuir a la mejora de la calidad educativa en el ámbito autonómico para el cual ejercen la función inspectora, sin dejar por ello de observar las tendencias supervisoras, a la par que las

---

<sup>216</sup> Véase en el epígrafe 1.4.21. del segundo capítulo del fundamento teórico, sobre la descentralización educativa a las autonomías.

normas de carácter supranacional que emanan de Europa, y que sin duda condicionan y enriquecen su acción en sus zonas de influencia. Por ello, los fines educativos fijados por las autoridades de la Unión Europea lo serán, también, en nuestro país, y en consecuencia, fines y líneas maestras de la Inspección educativa autonómica.

Sin embargo, siendo su ámbito de actuación todo el sistema educativo, y en concreto los centros, servicios y programas educativos no universitarios, el desempeño de los inspectores está fuertemente condicionado por su formación académica, su selección y acceso a la función inspectora, el perfeccionamiento de su praxis y el modo en que se realiza la visita de inspección. En los dos siguientes epígrafes examinamos estos aspectos.

### **1.7.1. Formación, selección (sistema de acceso) y perfeccionamiento del inspector de Educación**

La exigencia legal para ser inspector de Educación, según el quinto punto de la disposición adicional décima de la vigente LOE, establece lo siguiente:

*"Disposición adicional décima. Requisitos para el acceso a los cuerpos de catedráticos e inspectores.*

5. Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer a alguno de los cuerpos que integran la función pública docente con al menos una experiencia de cinco años en los mismos y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título equivalente y superar el correspondiente proceso selectivo, así como, en su caso, acreditar el conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma de destino, de acuerdo con su normativa".

Es decir, la selección se hará necesariamente entre candidatos que acrediten todo lo siguiente:

- Ser funcionario de carrera de alguno de los Cuerpos docentes, con una antigüedad mínima en ellos de cinco años.
- Poseer el título superior universitario de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o equivalentes.
- Conocer la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma de destino, según su normativa (sea catalán, vasco o gallego).
- Evidentemente, haber superado el procedimiento selectivo.

Quedan exentos, pues, los candidatos que no hayan superado una oposición pública para acceder a la docencia, pese a que puedan acreditar los demás requisitos. Esto deja fuera a más de la mitad del profesorado del país<sup>217</sup>, que ejerce en centros concertados o totalmente privados y al profesorado interino de los centros públicos, así como también aparta del acceso a la Inspección al profesorado universitario.

Por lo que respecta a la formación de los inspectores, nada se exige en relación con el conocimiento pedagógico de lo que va a resultar su desempeño en el marco del sistema educativo, pues nada hay requerido sobre disciplinas pedagógicas en el título universitario superior que se requiere para el acceso. Luego, la formación inicial del inspector de Educación puede ser variopinta: licenciados en Economía, en Derecho, en Farmacia, en Veterinaria, Ingenieros Agrónomos, Arquitectos, y cómo no, también licenciados en Pedagogía y maestros que tengan una licenciatura (la que sea) o título de Grado (el que sea, también, aunque se trate de Ciencias del Mar, a modo de ejemplo). Sin

---

<sup>217</sup> En el curso 2011-2012, según los datos del informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012:13), había 493.818 profesores en la enseñanza pública no universitaria (maestros, catedráticos y profesores de secundaria, profesores técnicos de FP), así como 188.903 profesores de centros de enseñanza concertada y privada. A ellos deben sumarse, también, los 47.823 correspondientes a otro profesorado que atiende primer ciclo de Educación Infantil, profesorado de religión y otras categorías no recogidas en los cuerpos docentes mencionados.

embargo, hemos visto que en el devenir de la historia de nuestro sistema educativo, los estudios universitarios en Pedagogía han sido los exigidos por ser considerados como los más adecuados, salvo alguna excepción.

La selección de los inspectores se hace mediante oposición –como veremos que indica la LOE más adelante, en la disposición adicional duodécima– así como cuando la situación lo requiere, también mediante concurso de méritos entre candidatos que puedan acreditar los requisitos anteriormente expuestos. En este último caso, el profesorado (también funcionario de carrera) que gana la plaza es inspector interino, también denominado "accidental".

El artículo 154 de la LOE determina la organización de la inspección:

*Artículo 154. Organización de la inspección educativa.*

1. Las Administraciones educativas regularán la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos ámbitos territoriales.
2. La estructura a la que se refiere el apartado anterior podrá organizarse sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa.
3. En los procedimientos para la provisión de puestos de trabajo en la inspección educativa podrán tenerse en consideración las necesidades de las respectivas Administraciones educativas y podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes de acuerdo con las condiciones descritas en el apartado anterior.

Los directores de centros educativos que, pudiendo acreditar lo establecido en el citado punto quinto de la disposición adicional décima de la LOE, deseen acceder a la Inspección gozarán de un privilegiado mérito por haber desempeñado la función directiva. La ley, en su

artículo 146, indica que se evaluará<sup>218</sup> la función directiva, en el artículo 139 señala lo siguiente:

*Artículo 139. Reconocimiento de la función directiva.*

1. El ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fijen las Administraciones educativas.
2. Asimismo, el ejercicio de cargos directivos, y, en todo caso, del cargo de director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.
3. Los directores serán evaluados al final de su mandato. Los que obtuvieren evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas.
4. Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el periodo de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas.

La ley también reserva plazas a directores para el acceso a la Inspección. La disposición adicional duodécima de la LOE, en su punto 4, establece lo que sigue:

El acceso al cuerpo de Inspectores de educación se realizará mediante concurso-oposición. Los aspirantes deberán contar con una antigüedad mínima de seis años en alguno de los cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración. Las Administraciones educativas convocarán el concurso oposición correspondiente con sujeción a los siguientes criterios:

- a) En la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes, el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva y la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos a los que se refiere esta Ley.
- b) La fase de oposición consistirá en una prueba en la que se valorarán los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa de los aspirantes adecuada a la función inspectora que van a realizar, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de la misma.
- c) En las convocatorias de acceso al cuerpo de inspectores, las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director.

---

<sup>218</sup> Dicha evaluación de directores es una de las principales funciones de los inspectores.

Los candidatos seleccionados mediante el concurso-oposición deberán realizar para su adecuada preparación un periodo de prácticas de carácter selectivo, al finalizar el cual serán nombrados, en su caso, funcionarios de carrera del cuerpo de Inspectores de educación.

Nótese que en la LOE hay disparidad en la exigencia de la antigüedad docente: por un lado se exige tener una antigüedad mínima de cinco años como funcionario de carrera docente, pero en otro lugar se exigen seis años.

Las oposiciones al Cuerpo de Inspectores de Educación se realizan mediante lo establecido en el Real Decreto 267/2007 de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la LOE, y regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (*BOE* núm. 53, del 02 de marzo de 2007), en su punto cuarto del artículo 7, del trata la composición del tribunal que ha de juzgar y valorar el conocimiento y aptitudes de los opositores candidatos al Cuerpo de Inspectores de Educación. De este modo, indica que "la presidencia de los tribunales de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación se atribuirá, con carácter preferente, a funcionarios de carrera del respectivo Cuerpo y del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa o, en su caso, de los cuerpos docentes universitarios de igual o superior nivel de complemento de destino al asignado al Cuerpo".

Los artículos 40 a 48 del mencionado Real Decreto regulan el acceso a la Inspección: ámbito de aplicación, requisitos de los participantes, sistema selectivo, temario, fase de oposición, calificaciones, fase de concurso, superación de las fases de oposición y concurso, y fase de prácticas respectivamente. El anexo III, por su parte, establece las especificaciones a las que deben ajustarse los

baremos de méritos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación.

Para desarrollar lo establecido en el artículo 43 del susodicho Real Decreto, el temario para la fase de oposición viene regulado por la vigente Orden EDU/3429/2009, de 11 de diciembre, por la que se aprueba el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (BOE núm. 306, de 21 de diciembre de 2009). La referida Orden<sup>219</sup> subraya que

"...considerando que la inspección educativa la ejercen las Administraciones educativas a través de funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación y del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración educativa creado por la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, considerando asimismo las funciones y atribuciones que la Ley Orgánica de Educación otorga a los citados funcionarios públicos, y teniendo en cuenta el carácter marcadamente técnico y la naturaleza coyuntural y cambiante del temario, resulta necesario como complemento indispensable para asegurar el mínimo común denominador establecido en las normas legales básicas, determinar el contenido del temario común para la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso a un Cuerpo de carácter estatal como es el Cuerpo de Inspectores de Educación".

Así, el artículo 2 de la Orden indica que "el temario de la fase de oposición para las pruebas selectivas que se convoquen para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación tendrá dos partes claramente diferenciadas, A y B", en la que la parte A trata "temas generales relativos a cuestiones pedagógicas sobre organización curricular, organización escolar, gestión de centros educativos, administración y legislación educativa básica, así como las funciones inspectoras", mientras que la parte B incluye "temas de carácter específico que se refieren, entre otros aspectos, a las características propias de los niveles y etapas educativos, al desarrollo curricular y a la

---

<sup>219</sup> La Orden EDU 3429/2009 deroga la Orden ECD/827/2004, de 22 de marzo, por la que se aprueba el contenido de los temarios de la fase de oposición del procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación.

correspondiente metodología didáctica, a la organización y administración de los centros y a la legislación propia de la Administración educativa convocante". A estos temas de la parte B, las Administraciones educativas correspondientes podrán añadir hasta un máximo de 20 temas más.

De este modo, la parte A del temario (común en todo el Estado español) de la fase de oposición del procedimiento de Acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación establece cincuenta y cinco temas<sup>220</sup>:

Por su parte, la parte B establece estos temas comunes que pueden ser completados hasta con más temas adicionales<sup>221</sup> establecidos por las autonomías, como indica el mencionado artículo segundo de la EDU/3429/2009, de 11 de diciembre.

El temario adicional de la parte B, incorporado por la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares<sup>222</sup>, para la fase de oposición del procedimiento selectivo del acceso al cuerpo de inspectores de educación en las Islas Baleares, es de dieciocho temas<sup>223</sup> más:

En total, 94 temas repartidos entre los 55 generales de la parte A y los 39 de la parte B (21 estatales más 18 autonómicos baleares).

Un temario completo y pertinente –sustancialmente distinto de aquel de mediados de los años cuarenta del pasado siglo, que hemos examinado en el apartado 1.4.19– para que los inspectores de Educación de la sociedad del conocimiento del siglo XXI puedan demostrar su preparación teórica y propedéutica de la disciplina que van

---

<sup>220</sup> Véanse los temas de la parte A en el Anexo.

<sup>221</sup> Véanse los temas comunes de la parte B en el Anexo.

<sup>222</sup> Véase *Boletín Oficial de las Islas Baleares (BOIB)*, núm. 16, de 01 de febrero de 2011.

<sup>223</sup> Véase el temario adicional de la parte B en Baleares en el Anexo.



a tratar y de la cual van a ser nada menos que inspectores, es decir, agentes expertos revestidos de autoridad pública que van a asumir unas funciones determinantes para la mejora del sistema educativo.

Unas funciones, junto con unas atribuciones y una constante formación permanente para la mejora y perfeccionamiento<sup>224</sup> de su quehacer diario que permita asegurar los fines educativos que la sociedad demanda al Estado.

Y de todo ello, el inspector de Educación va a apreciarlo en la atribución por excelencia de la Inspección: la visita.

### **1.7.2. La visita de inspección**

La visita del inspector al centro educativo ha sido y debe ser el núcleo de su acción, y es la manera que tiene la Administración de conocer *in situ* qué sucede en los centros, siendo este modo de acceder al conocimiento único e insustituible.

En efecto, basta relacionar el término visita con el primitivo nombre que se otorgaba a los veedores y visitadores, que realizaban acciones –si bien no de modo completamente profesionalizado hasta 1849– que les permitía, mediante la visita al aula, comprobar físicamente el estado de la enseñanza, tal como hemos apuntado que exigían las Cédulas reales de Enrique II, en 1370, y de Felipe II, en 1573.

---

<sup>224</sup> El perfeccionamiento de los inspectores debe ir encaminado a la formación avanzada en las múltiples disciplinas en las que tendrá que tomar partido, tales como la organización escolar, la función directiva, la tutoría, necesidades educativas, diseño curricular, evaluación, gestión de recursos, el liderazgo, innovación educativa, legislación, educación comparada y muchos más aspectos que la realidad de los centros educativos y las normativas van a ir proponiendo año tras año. Vénase al respecto las respuestas y puntualizaciones que los inspectores entrevistados han ofrecido –sobre la formación específica– en las preguntas 12 y 13 de la entrevista del marco empírico de esta investigación.

Muchos son los autores que han afirmado su importancia, desde autores clásicos (Gil de Zárate, 1995; Álvarez, Comas y Vega, 1934; Serrano de Haro, 1950; Nérci, 1975) hasta las aportaciones más actuales, lideradas por Soler Fierrez (2013, 2002, 1995), como veremos en las páginas que siguen.

El propio Gil de Zárate, que con su mítica frase para exigir la necesidad de inspectores, ya define la esencia de la visita: "sin ellos, la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar", así como cuando sostiene que los inspectores profesionales son los indicados al tener "conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que solo se descubren á los ojos perspicaces de personas facultativas, y acostumbradas á esta clase de indagaciones" (sic, *op. cit.*: 299-300). Entendemos que Gil de Zárate apostaba claramente por la visita de inspección como técnica más acertada para poder conocer verdaderamente el estado de la enseñanza y consecuentemente tratar de mejorarla.

Álvarez, Comas y Vega (*op. cit.*: 263) indican que por ella los inspectores "deben sacrificar todos los demás extremos que reclamen su atención para que de ella surja toda la eficacia de la labor inspectora".

Serrano de Haro (1950:14) la califica como la acción "más específica y trascendental de la actuación inspectora".

También otros estudiosos han juzgado la visita al más alto nivel en el quehacer del inspector, siendo entendido el acto de "visitar clases" como la "primera tarea" de todo inspector (*cf.* Tonne, 1954:496) y "una de las tareas fundamentales para cumplir con las finalidades de la inspección educativa" (Hermoso Nájera, 1969:330).

A mediados de los años setenta del pasado siglo, otro investigador de la supervisión escolar dedicó un apartado a la visita (Nérici, 1975:133-134). En él, suscribe que "las visitas pueden utilizarse como un óptimo recurso de la labor de la supervisión" y nos anota la aportación de Nearing y Evans (*op. cit.*: 165), que ofrecen sugerencias para una acertada visita y que transcribimos a continuación:

1. Debería haber buenas relaciones entre el maestro y el supervisor.
2. Las visitas deberían realizarse, generalmente, a pedido del maestro.
3. El supervisor debería preparar cuidadosamente cada visita a las clases.
4. Debería entrar en el aula lo más discretamente posible.
5. No debería tomar parte en la actividad que se está desarrollando.
6. Una entrevista debería preceder a su visita.
7. Debería seguir una entrevista a su visita.
8. De cada observación prolongada de una clase deberían conservarse notas para ser utilizadas durante la entrevista. Esas notas, sin embargo, no deberían tomarse durante la visita, sin que haya antes un acuerdo al respecto con el maestro.
9. El supervisor debería concentrarse en la situación general del aprendizaje.
10. Debería tratar de descubrir los aspectos positivos de la situación de aprendizaje.
11. No deberían hacerse, al maestro, sugerencias sobre mejoramiento de su actuación, si no fueren solicitadas.
12. El supervisor no debería permanecer en la clase si su presencia perturbase la labor de los alumnos o del maestro.

13. No hay tiempo de duración fijo, mínimo o máximo, para una visita.
14. Es importante observar los detalles de dirección de la clase.
15. Deberían efectuarse registros de las visitas del supervisor.
16. Durante la visita, el supervisor no debería, de manera alguna, manifestar desaprobación por lo que esté ocurriendo en la clase.
17. El supervisor debería hacer un comentario elogioso, antes de dejar la clase.

Soler Fiérrez (1995) trata la visita en esta obra dedicada a la práctica de la Inspección, y en ella explica que "el objeto de las visitas de inspección lo constituye aquello sobre lo que recae" y recalca que "todo lo que tiene lugar dentro del sistema escolar está sometido a inspección y debe ser objeto de visitas" (*op. cit.*: 26). Asimismo, al tratar de la necesaria finalidad de la visita de inspección, detalla que es "el medio o procedimiento esencial para que la Inspección pueda cumplir sus funciones" (*op. cit.*: 28), sirviendo éstas últimas para cubrir las finalidades, como hemos insistido en varias ocasiones.

En efecto, la visita de inspección es una atribución y no una función de los inspectores. Los inspectores visitan con un sentido y para poder cumplir con su cometido, no visitan por visitar. El artículo 153 de la LOE se encarga de recordarlo:

*Artículo 153. Atribuciones de los inspectores.*

Para cumplir las funciones de la inspección educativa los inspectores tendrán las siguientes atribuciones:

- a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.
- b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.

d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

¿No es, acaso, este artículo 153 un claro ejemplo de lo que las atribuciones concedidas a los inspectores se traduce en una necesaria visita de inspección a los centros educativos?

Cuando un inspector visita un centro educativo, está conociendo de primera mano qué, cómo, cuándo y porqué ocurren las acciones que se llevan a cabo en su seno, y mediante la doble direccionalidad que supone la presencia del inspector en el centro (de la Administración al centro docente y viceversa), el inspector es un nexo y un eje primordial que, además, con su asistencia física que supone la visita de inspección, la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, padres, alumnado, etc.) interpreta que la Administración está velando por el buen funcionamiento del sistema escolar y se preocupa de que el centro educativo pueda alcanzar los objetivos educativos que se ha fijado.

Escribe Soler Fierrez (*op. cit.*:42-43) que la intervención del inspector en el centro debe propiciar la reflexión y que la visita no puede basarse en "acciones puntuales y desconexas si realmente el inspector quiere captar el proceso educativo", sino que "requiere de actuaciones sistemáticas y bien planificadas que se prolonguen mientras el proceso está teniendo lugar". Nos dice este autor que la visita es el eje que nutre todas las demás actuaciones inspectoras (*op. cit.*: 53-54):

"...a partir de la visita, para el inspector se desencadenan una serie de tareas y acciones de doble sentido, hacia la Administración y hacia los centros docentes, por lo que no se puede dar por concluida cuando nos retiramos del centro; por eso, la visita se configura como el eje vertebrador de todas las demás actuaciones de la inspección al ser la fuente que las nutre".

[...] "Hay que despojar a la visita del carácter de acción singular y por sí misma completa, para concebirla, por el contrario, como eslabón de una cadena de actividades en la que no se puede perder de vista la anterior y ser

tenida en cuenta en la siguiente, pues la visita pasada tiene que ser referente obligado para la que se está realizando y ésta, a su vez, para la que vendrá después. Cuando este requisito no se cumple, es imposible hablar de seguimiento. De esta forma, la visita se convierte en un elemento aglutinante de factores concurrentes mediante los que se proyecta la acción inspectora con su influencia positiva, influencia que una inspección bien entendida se debe empeñar en ejercer".

Soler Fierrez es también autor de una ya clásica obra dedicada a la visita de inspección (2013, 2002) en la que de modo pormenorizado examina lo que considera

"...un acto complejo en el que los inspectores ponen a prueba su preparación, espíritu de trabajo, aptitud para enjuiciar los problemas y competencia para resolverlos, capacidad de diálogo y comprensión, así como su talante personal decisivo para el ejercicio del deber de presencia y de atención que el sector les reclama y las leyes les obligan. Podríamos decir que todas las aptitudes y competencias del inspector entran en juego durante la visita, ya que en ella el inspector, de alguna manera, se *expone y proyecta*<sup>225</sup>". (Soler Fierrez, 2002: 22).

En esta obra dedicada a la visita de inspección, Soler Fierrez analiza la clasificación de las visitas, y destaca que hay visitas habituales, iniciales, de seguimiento, incidentales, específicas y de evaluación, así como visitas de control y otras de asesoramiento. En este libro (*op. cit.*: 55-73), el autor establece y desarrolla las ocho notas características de las visitas de inspección para que se obtengan los resultados esperados, y de las cuales hace una sucinta aproximación en Soler Fierrez (*op. cit.*, 2012:8) y que seguidamente reproducimos:

- a) Oportunidad: visitas aprovechando que la situación exige la presencia de los inspectores, sean éstas ordinarias o de carácter extraordinario.
- b) Continuidad: como las acciones de cualquier otro profesional, las de los inspectores deben ser constantes, según un calendario establecido.

---

<sup>225</sup> Cursivas en el original.

- c) Progresividad: cuando se visita un centro no puede hacerse como si siempre fuera la primera vez, hay que profundizar en un plan de conocimiento y observación con objeto de lograr un examen profundo del centro que se visita.
- d) Sistemática: deben responder a un plan supervisor en función de unos objetivos y necesidades.
- e) Comprehensividad: deben de abarcar todos los aspectos de la vida escolar y a todo su personal.
- f) Solvencia profesional: realizadas por profesionales de la inspección, los inspectores accidentales deben nombrarse sólo en casos muy excepcionales.
- g) Comunicación: abren un diálogo con todos los miembros de la comunidad escolar que debe ser fecundo y constante.
- h) Participación: el inspector llega al centro no como alguien extraño, sino como un componente del sistema escolar que trabaja buscando su mejora.

El denominador común en todas ellas es la necesidad e importancia de la visita de inspección, pues como sostiene este mismo sobresaliente ex-inspector y estudioso de la Inspección (Soler Fierrez, 2012: 1) "la necesidad de conocer la realidad sobre la que se va a actuar es indiscutible. La Administración necesita a la Inspección con el fin de conocer, planificar, impulsar, controlar y corregir el funcionamiento del propio sistema escolar". El conocimiento de la citada realidad de la organización escolar y sus claves supone una premisa determinante para el inspector de Educación, a la hora de actuar pertinentemente en ella, fundamentalmente en los seis componentes esenciales que según Antúnez (1993:19-21) la conforman:

- *Objetivos*: los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de

ser del centro; unos objetivos entendidos como directrices orientadoras del rumbo de las actuaciones que se desarrollan en el centro, y por tanto, en constante revisión y actualización.

- *Recursos*: entendidos como el patrimonio de que dispone el centro para conseguir el logro de los objetivos, y que son de tres tipos:
  - *personales*, que son los protagonistas del hecho educativo (estudiantes, profesorado, padres, personal de administración y servicios, especialistas diversos, etc.);
  - *materiales*, que determinan el espacio escolar (edificio, mobiliario y material didáctico);
  - *funcionales*, que son los recursos que hacen operativos los materiales y personales. Los recursos funcionales son, básicamente, el tiempo, el dinero y la formación.
- *Estructura*: son las unidades a las que se asignan roles y funciones y que, articuladas entre sí, ejecutan la acción institucional (órganos de gobierno, equipos docentes, servicios, etc.).
- *Tecnología*: este concepto, entendido no sólo como la maquinaria, incluye la forma de actuar de la institución.
- *Cultura*: entendida como el conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.
- *Entorno*: formado por las variables externas a la estructura que inciden en la organización (ubicación geográfica del centro, nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona, leyes que regulan la vida de los centros educativos, grupos sociales, etc.).



A partir de la visita en la que el inspector actuará en algunos de los seis elementos citados –según sea el objetivo de la visita–, y como efecto de la misma, surge el consecuente informe de inspección, que sí es considerado como función de la Inspección educativa. Ya hemos puntualizado que el artículo 151 de la LOE, en su apartado g), así lo establece:

"g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios."

Dichos informes, según establece Soler Fierrez (*op. cit.*, 2012: 8), pueden ser:

- a) Informes parciales: sólo recogen algún aspecto de la realidad del centro visitado.
- b) Informes globales, cuando después de un período de visitas se redacta el informe sobre el funcionamiento general del centro escolar.
- c) Estudios y memorias que recojan la situación educativa de una zona de inspección.

Entendemos la visita de inspección como un acto necesario, fundamental y de naturaleza beneficiosa para la mejora constante del sistema educativo, si bien la visita que tradicionalmente giraban los inspectores venía envuelta con una gran solemnidad y cierta dosis de misterio.

Hoy, nos atrevemos a decir que aquella solemnidad ha desaparecido, no así tanto el misterio y cierto temor tanto por las causas que motivan las visitas del inspector, como también por las posibles consecuencias que de ella se puedan derivar en el seno de la organización del centro docente.

En definitiva, cerramos este apartado suscribiendo una frase que resume la importancia del inspector como experto y autoridad en materia educativa capaz de propiciar la mejora escolar. Herminio Almendros (1952:221), que antes de marchar al exilio a Cuba<sup>226</sup> fue un prestigioso inspector en Lleida desde 1928, luego en Huesca desde 1931 y en Barcelona de 1933 a 1939, afirmó lo siguiente:

"Esto de visitar escuelas lo hace cualquiera; influir en ellas positivamente y a fondo, sólo pueden hacerlo los profesionales de calidad".

### **1.8. A modo de cierre**

La Inspección educativa, desde sus orígenes más remotos hasta la realidad actual, ha evolucionado pasando por numerosas etapas en las que se ha configurado su identidad –con mayor o menor fortuna– que la presentan como una institución cuyos inspectores han ejercido unas funciones al servicio del progreso educativo, bien sea centrado en una mejora de las capacidades de enseñanza del profesorado (especialmente de los maestros), bien en la mejora del aprendizaje del alumnado, en el control ideológico o incluso centrado en ambos, como ha ocurrido en ocasiones.

Los inspectores de Educación, como hemos visto, han sido agentes que han propiciado y promovido innumerables mejoras de las condiciones escolares, y sin duda nuestra historia está en deuda con la distinguida labor de estos funcionarios, que han ayudado a forjar el avance social a partir de la mejora de la enseñanza con su ímpetu, conocimientos, ilusión e incluso amor por la educación.

---

<sup>226</sup> Ya hemos apuntado, en el apartado 2.2 de esta obra, que Herminio Almendros defendió su Tesis en 1952 en la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba, durante su exilio en época franquista. Allí destacó sobresalientemente en la alta gestión educativa de ese país. Para conocer mejor la figura de Almendros, véase la obra de Blat y Doménech (2004) sobre este destacado inspector republicano y renovador de la educación cubana.

Proyectos como los vividos durante los años de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y el primer bienio de la II República son una clara muestra –entre otros– de la apuesta decidida por la Inspección educativa como pilar y eje de la enseñanza.

Sus inspectores eran verdaderos profesionales formados *ex professo*, grandes e infatigables "visitadores" de escuelas y demás establecimientos docentes, que han hecho gala de aptitudes y facultades para lograr la superior misión que nos encarga la Educación a todos los que nos dedicamos a ella de modo profesional, en cualquiera de sus múltiples ámbitos. Unos inspectores con funciones y empeño claramente definidos en búsqueda constante e incansable de la mejora educativa y con un rigor y prestigio fuera de dudas. Un prestigio y una autoridad que, como veremos en el siguiente capítulo, tiene diferentes matices según hablemos de la *auctoritas* o la *potestas*.

Creemos firmemente que los inspectores, con su próspera historia en la que no han faltado miserias, han sido y deben seguir siendo profesionales de alta cualificación que velen por la mejora del sistema educativo y garanticen que su misión llega al conjunto del mencionado sistema educativo.

Pero para que esto ocurra, tras la reinante crisis de identidad que sufre esta institución y lo difuminados que quedan algunos de sus quehaceres, es necesaria una decidida apuesta pedagógica entre Inspección educativa y centros docentes, con confianza recíproca y en sí mismos.

Cerramos, al igual que hemos hecho en el apartado anterior, con otra frase de Herminio Almendros, que desde su exilio cubano escribía sobre la inspección, bajo el principio fundamental que establece que el

inspector de Educación puede ser un eje cardinal capaz de promover mejoras en los centros docentes. Escribía Almendros estas palabras (*op. cit.*: 167), hace más de seis décadas, con tintes quizás premonitorios:

"Hoy, quizás como nunca, la inspección escolar tendrá sentido en la medida en que pueda disponerse para ayudar a la escuela a transformarse y a elevarse al nivel que la época requiere. Si no es capaz de eso, acabará por decidir su definitiva inutilidad".

Está en manos de los responsables políticos, de los actuales propios inspectores y los que van a asumir esta tarea inspectora en el futuro inmediato promover acciones encaminadas a demostrar la utilidad definitiva de la Inspección educativa, y que la mencionada sentencia de Almendros quede en un mero temor del pasado que fue resuelto satisfactoriamente.



# CAPÍTULO III

## LA PRÁCTICA PROFESIONAL RELATIVA A LA FUNCIÓN INSPECTORA

### 1.1. Introducción

En este tercer y último capítulo del fundamento teórico, que cierra la Parte II de la Tesis, procedemos a tratar aportaciones sobre la práctica profesional relativa a la función inspectora.

En los anteriores dos capítulos, hemos examinado cómo se ha formado el derecho a la educación en España y cómo ha evolucionado la Inspección educativa, respectivamente. Este recorrido nos ha permitido verificar el *qué*, el *quién*, el *cuándo*, el *dónde* y el *porqué* de la inspección educativa. Es decir, *qué* es la inspección y la supervisión, *qué* supone y *qué* puede propiciar; *quién* ha sido la figura del inspector de Educación en los diferentes momentos históricos de nuestro sistema educativo, así como *quién* ha protagonizado las grandes reformas legales y aportaciones a su estudio como institución; *cuándo* se han tomado las citadas reformas legales (constituciones, leyes orgánicas, decretos, informes, planes, etc.) que han marcado el devenir de la institución inspectora; *dónde* ha actuado el inspector, en el ejercicio de sus funciones, así como *por qué* tiene sentido su existencia como garantes de un mandato constitucional.

Ahora, en este tercer capítulo, pretendemos indagar sobre una cuestión necesaria para completar estos valores aportados: el *cómo*, es

decir, *cómo* desarrollan su cometido para que se cumplan las metas que tienen asignadas.

Con el afán de conocer mejor las aportaciones teóricas que nos ayuden a tratar la práctica de la función inspectora, fundamentalmente entendida en los centros educativos con sus responsables más explícitos, profesores y directivos, hemos consultado normas y contribuciones de numerosos autores referentes en el ámbito nacional e internacional (Rul, 2013; Antúnez, Silva, González y Carnicero, 2013; Antúnez, Carnicero, Silva, 2009; Gairín y Antúnez, 2008; Antúnez y Gairín, 2006; Soler Fierrez, 2013, 2012, 1995; Montero Alcaide, 2012; Dekruyf y Pehrsson, 2011; Álvarez, 2010; Silva, 2008, 2013; Whitby, 2010; Tyagi, 2010; Teixidó, 2011; 2008, 1996, 1995; López Martínez, 2006; Administration et Éducation, 2005; Winfred, Bennet, Edens y Bell, 2003; Dean, 2002; Carbonell, 2002; Armengol, 2001; Armengol y Gairín, 2008; Sénore, 2000; Egido, 1998).

En este repaso a la práctica profesional inspectora, veremos la importancia de la calidad en educación y su complejidad; el concepto de autoridad que reviste la actuación de los inspectores visto en sus dos vertientes, la que proviene de lo que los antiguos romanos denominaban *auctoritas*, y la que emana de la *potestas*, concepto también procedente del latín; trataremos aspectos que pueden ser determinantes en la práctica profesional a partir de la formación inicial recibida en los estudios universitarios de los inspectores (o candidatos a serlo); la formación permanente y el desarrollo profesional de los inspectores en la actual sociedad digital y del conocimiento; revisaremos esa práctica en el modelo legislativo vigente; nos acercaremos a los principales problemas de la Inspección educativa y examinaremos dos modelos de desarrollo profesional que nos parecen pertinentes, los aportados por Marcelo e Imbernón.

## **1.2. El complejo concepto de "calidad" en educación**

En el transcurso de esta obra, hemos examinado la dificultad que ha entrañado, durante muchísimos años, conseguir que el acceso a la educación sea un derecho fundamental para todos.

Actualmente, tras muchos devenires históricos y educativos, parece que nadie duda de que ese objetivo primitivo ha sido conseguido de modo universal, entendido como derecho de acceso generalizado de todos los alumnos a la enseñanza obligatoria. Sin embargo, superado ya este aspecto, parece claro que el problema no se trata ya de garantizar una plaza escolar a los discentes, sino que la educación que se recibe desde esa plaza sea de la mejor calidad posible.

Ante la evidente problemática social, que arroja millones de personas sin la formación necesaria para desenvolverse adecuadamente en el mundo laboral, y con la lacra del abandono temprano de la enseñanza obligatoria por parte de miles de jóvenes, sigue vigente el debate sobre la mejora de la calidad de la educación.

Nuestro sistema educativo ha tratado de procurar calidad, y tal sentencia se ha concebido como fin fundamental de la educación que deben recibir los ciudadanos. De hecho, varias leyes orgánicas incluyen el término "calidad" en su nombre, como la LOCE y la LOMCE. Otras que no lo incluyen en su denominación también la han perseguido, al igual que las dos citadas leyes, con mayor o menor fortuna.

Son muchas las aportaciones significativas que diversos autores han ofrecido sobre la calidad de la educación (Gómez Dacal, 2013; Chavarria y Borrell, 2013; Malpica, 2013; Casanova, 2012 y 2004; Consejo Escolar del Estado, 2011; Marchesi, Tedesco y Coll, 2009; Ferreres y González, 2006; Pérez Juste, López Rupérez, Peralta y



Municio, 2004; Fernández, Álvarez y Herrero, 2002; Armengol, 2001; Martín Bris, 2001; Gimeno Sacristán, 2001:119-122; Cano, 1998; Marchesi y Martín, 1998; López Rupérez, 1994; Escuela asturiana de Estudios Hispánicos, 1981; De la Orden, 1982), pero queremos hacer hincapié en que hablar de calidad en educación es ya de por sí abordar un tema espinoso, por la dificultad que entraña definir de modo unívoco qué significa y qué supone que haya calidad educativa, así como la necesaria conjugación equilibrada entre equidad y calidad, pues la calidad educativa sin equidad responde únicamente a parámetros elitistas y excluyentes que, desde nuestro punto de vista, es un síntoma de la debilidad de este tipo de éxito escolar destinado únicamente para un sector privilegiado. Por consiguiente, ambos valores –calidad y equidad en educación– deben ir completa y continuamente de la mano para que el éxito sea justo y sensato.

En línea con la anteriormente citada divergencia semántica sobre la calidad se postulaba, hace más de dos décadas, un conocido informe de la OCDE (1991:21) cuando recordaba que "en realidad, *calidad* significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio".

Efectivamente, al ser la educación también un derecho social fundamental, hay tantas versiones de ella como ideologías para administrarla (laica, religiosa, progresista, conservadora, etc.), pues la educación, por su propia naturaleza, preocupa al Estado, a la Iglesia, a los ciudadanos, a los grupos políticos, a los agentes sociales y económicos, etc. De ahí que cada uno de ellos, con sus particularidades e ideologías, quieran intervenir en la educación, auspiciados por el

mandato constitucional<sup>227</sup>, para conseguir que dicha educación se administre, se imparta y se reciba con la mayor calidad posible.

De este modo, examinar el concepto de *calidad* como la adecuada consecución de los objetivos educativos pretendidos, a pesar de lo digno de la empresa, puede ser pobre en contenido, ya que deberíamos analizar en primera instancia la calidad de los objetivos determinados, y consecuentemente, todos los demás aspectos relacionados con la organización para su adecuada consecución: pertinencia de la enseñanza ofrecida en el centro en relación con lo expuesto en el proyecto educativo; recursos humanos, materiales y funcionales; coordinación entre actores; formación, metodología e implicación del profesorado; liderazgo directivo; adaptación a las capacidades del alumnado –intelectuales, de trabajo, de estudio, etc.–, colaboración de las familias en la educación; ambiente socioeconómico en el que vive el alumnado, y un larguísimo etcétera.

Hablar de calidad supone, *per se*, tratar de algo bueno, pertinente, de óptima categoría. El diccionario de la RAE<sup>228</sup> define *calidad* –en su primera acepción– del siguiente modo:

1. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad.*
2. f. Buena **calidad**, superioridad o excelencia. *La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados.*

Igualmente, en el mismo lugar, el citado diccionario dice que *calidad de vida* es el "conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida" y define *de calidad* como aquello "dicho de una persona o de una cosa: Que goza de estimación general".

---

<sup>227</sup> Ya hemos tratado el artículo 27 de la Constitución de 1978 en numerosas ocasiones.

<sup>228</sup> En su vigésima segunda edición, en modalidad online, disponible en <http://www.rae.es/rae.html>

Seguramente podemos hablar de calidad docente en un centro, cuando –a modo de ejemplo– el profesorado que imparte docencia en el bachillerato internacional consigue que gran parte de su alumnado, con grandes recursos económicos, afán por el estudio y constante apoyo familiar, consiga notables calificaciones y acceso a prestigiosas universidades. Pero también podemos incluir calidad docente en un centro de extrarradio urbano, en el que su profesorado es capaz de motivar al alumnado que vive una realidad familiar absolutamente infame, superando el umbral de la pobreza, en riesgo de exclusión social y envueltos en constantes y sórdidos problemas de toda índole. ¿Acaso podemos atrevernos a decir que únicamente el primero de los dos ejemplos es el que realmente ofrece calidad? Estamos convencidos que no.

La calidad educativa no está únicamente relacionada con la excelencia en los resultados, sino que influyen en ella multitud de vectores (planificación, procesos, evaluación, etc.). En tal complejidad radica la dificultad de definir de modo único y universalmente aceptado qué entendemos por calidad.

De este modo, apostamos por lo que sostienen García Garrido y García Ruiz (2005:17) cuando indican que

"En numerosas ocasiones, la pretensión de calidad parecía venir definida por las exigencias cualitativas de las universidades e instituciones de enseñanza superior, al establecer los requisitos que los aspirantes deberían reunir, moldeando en esa dirección las características *cualitativas*<sup>229</sup> de la enseñanza secundaria. De ahí que la calidad y la excelencia educativas mostradas por diversas realizaciones institucionales en la historia hayan venido asociadas, retrospectivamente, a criterios de selectivismo y exclusión social. Estos criterios debieron ser posteriormente corregidos. El Estado de Bienestar, que en muchos países occidentales se impuso como principal meta política a partir de la segunda guerra mundial, priorizó a su vez la democratización, la universalización de la educación y la igualdad de oportunidades, lo que

---

<sup>229</sup> Cursiva en el original.

condujo, a nivel de enseñanza secundaria, a la implantación a gran escala de la escuela comprensiva. La calidad, entonces, pivotaba fuertemente sobre el concepto de igualdad. Pero posteriormente hubo que rectificar nuevamente el enfoque. La escuela comprensiva, precisamente acudiendo de nuevo a argumentos de calidad, viene encontrando numerosos correctivos desde finales de los 80. Desde entonces, y muy particularmente al día de hoy, la calidad de la educación tiene mucho que ver con el respeto no tanto al principio de igualdad como al principio de diversidad. La atención a la diversidad se presenta frecuentemente como el mejor garante de la calidad de la educación e incluso de la justicia social."

En este punto, y en línea con lo expuesto, destacamos una frase de García Hoz (1982:18), que exigía que "necesitamos un concepto claro de la educación para realizar una educación en calidad", una educación que reúna las características de integridad, coherencia y eficacia.

Y para que este desiderátum de García Hoz –que compartimos– sea viable, es preciso que todos los actores de la educación sepan llegar a ese consenso. Y por ahora, creemos que todavía está lejos de materializarse.

No es nuestro propósito analizar el concepto de *educación*, pero son muchas y variadas las aportaciones de autores para definir el concepto de *calidad de la educación*.

En el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Prellezo García, 2009:152), se dice que "es el conjunto de características que la educación debe poseer para satisfacer las necesidades de los educandos". Asimismo (*ibídem*), trata de modo más extenso la polisemia del término, y en esa explicación, nos interesa fundamentalmente el apartado que versa sobre la calidad de la educación, que dice así:

"De ésta se puede hablar *a priori* a la luz de un concepto ideal de hombre y de educación. En este caso, se tratará de establecer las condiciones esenciales que hacen falta para que se realice el fin educativo, entendido como promoción humana de la persona. En esta línea de relación entre acción y

finalidad educativa, la calidad de la educación aparece, en primer lugar, como afirmación de la integridad de la educación contra toda forma de reducción y unilateralidad. En segundo lugar, la calidad de la educación se manifiesta como búsqueda de coherencia de la acción educativa, en el sentido de que camina al ritmo del desarrollo personal del educando; ordena sus actuaciones según las exigencias concretas de la existencia; se mide a sí misma en relación con la importancia y con los valores personales que están en juego, sin trastornos por defecto o por exceso, por supervalorar o infravalorar; busca las relaciones y las relaciones entre actuaciones educativas y factores de la personalidad. Además, la calidad de la educación puede entenderse como oportunidad y eficacia de la acción educativa, en el sentido de que sea adecuada al fin que hay que alcanzar".

Podemos observar que al hablar de calidad educativa, pues, es común que se incluyan conceptos como "eficacia", "oportunidad", "satisfacer", etc.

Asimismo, y a pesar de las diferentes concepciones en relación con la locución *calidad*, entendemos que necesariamente supone unos estándares relacionados con la mejora.

Marchesi y Martín (*op. cit.*) exponen que el concepto de calidad incluye una dimensión fundamental y que en los últimos años ha tomado mucha consideración: la equidad, elemento fundamental en la búsqueda y consecución de la verdadera justicia social, y verdadero eje de la idea que nos presenta a la educación escolar como necesaria compensadora de desigualdades sociales.

No en vano, la LOE (preámbulo, §7) advierte que "lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual", así como otorga el rango de principios de la educación (art. 1), entre otros, a estos dos que exponemos a continuación, sobre la calidad y la equidad, dos conceptos que deben ir de la mano para lograr la mejora educativa:

"a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

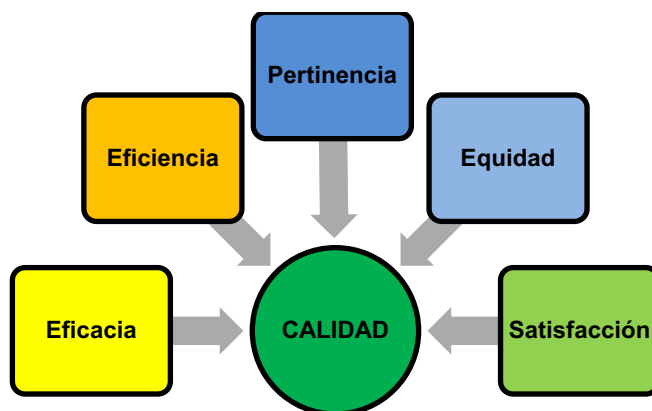
b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad".

Tiana (2009) indica que el citado concepto de *calidad* incluye, al menos, cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción. Como el mismo Tiana sostiene en otra obra (2009b:117), "podemos hablar de una educación de calidad en la medida en que seamos capaces de alcanzar los objetivos propuestos, siendo estos además coherentes con las metas últimas que nos hemos marcado y con las necesidades sociales detectadas, haciendo un uso eficiente de los recursos disponibles y satisfaciendo las expectativas de los diversos agentes implicados".

De este modo, y de acuerdo con los tres últimos citados autores, podemos concluir que la calidad incluye necesariamente cinco dimensiones fundamentales –eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y satisfacción– tal como reflejamos en la siguiente figura:

**Figura 6.**

*Dimensiones fundamentales en la calidad educativa*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Marchesi y Martín (*op. cit.*) y Tiana (*op. cit.*)

La LOE (en el segundo punto de su artículo 2, dedicado a los fines del sistema educativo) ordena a los poderes públicos que presten "una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación". Pero este interés se remonta, de modo especialmente notable, a las últimas décadas del siglo XX.

En los años noventa del pasado siglo se pusieron las bases para examinar qué factores favorecen el logro de la calidad, y la ley que marcó la famosa reforma en 1990, la LOGSE, en su Título IV, ya identificaba siete factores favorecedores de la calidad y la mejora de la enseñanza:

- La cualificación y la formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación educativa.
- La orientación educativa y profesional.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Por su parte, también a principios de los noventa, el mencionado informe internacional de la OCDE (1991) identificaba cinco áreas que resultan determinantes para la mejora de la educación:

- El diseño y el desarrollo del currículo, en conexión con los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.
- La formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- La organización y el funcionamiento de los centros educativos.
- La evaluación y la supervisión del sistema educativo y de los centros.
- La disponibilidad y la utilización adecuada de los recursos necesarios.

Nótese que tanto la LOGSE como el informe de la OCDE mencionados apuestan claramente no sólo por la inspección de la educación como uno de los factores nucleares para propiciar la calidad en la enseñanza, sino que los demás factores señalados (formación del profesorado, investigación e innovación en educación, formación del profesorado, organización de centros docentes, función directiva, currículo, etc.) son aspectos de estudio y conocimiento transversal de absoluta necesidad por parte de los inspectores, pues en ellos desarrollan su quehacer profesional. De ahí la relevancia de la Inspección educativa en la consecución de mayor calidad y equidad en la educación.

Antúnez y Silva (2013:9), en relación con la importancia de mantener el binomio Inspección educativa y calidad, sostienen que

"La calidad de la educación escolar está asociada a diversos factores. Uno de los que la condicionan más fuertemente son las prácticas profesionales de quienes tienen el encargo jurídico-normativo y la encomienda social de velar para que el funcionamiento de los centros escolares y el trabajo de quienes laboran en ellos cumplan con los requisitos de eficiencia, satisfacción, equidad y justicia social. Y que, además, deben asumir la compleja tarea de acompañar y dar asistencia pertinente a los centros escolares para que avancen en el camino de la mejora. En nuestro país, los inspectores e inspectoras de educación constituyen el grupo profesional que tiene conferido ese delicado cometido en los niveles educativos no universitarios."



De este modo, al considerar la Inspección educativa como una institución encargada de velar por la constante mejora de la calidad de la enseñanza, apostamos por la doble vertiente que encauza la idea de la autoridad que emana de la función inspectora, pues, por una parte, exige una autoridad moral y profesional en la materia, reconocida socialmente; por otra, aquella autoridad que otorga la ley. En el siguiente apartado lo examinamos con mayor detalle.

### **1.3. La autoridad de los inspectores: *auctoritas* y *potestas***

En la antigua Roma, en política se hacía clara distinción entre la autoridad y el poder, es decir, entre la legitimidad de quien hablaba desde el conocimiento probado en la materia y el poder que otorgaba la ley.

De esta forma, aparecen los dos conceptos usados para hacer referencia a tal distinción: *auctoritas* y *potestas*.

*Auctoritas*<sup>230</sup> es la autoridad reconocida tanto a una persona como a una institución, derivada de la competencia personal y profesional para actuar como una verdadera autoridad en la materia, como un experto reconocido que se ha ganado tan digno nombre con el fruto de su buen quehacer, coherencia en sus acciones y pertinencia en su asesoramiento.

De tal manera, el inspector de Educación que goza de la *auctoritas*, es aquel que tras años de formación y experiencia, demuestra que conoce y ama su profesión, resulta fiable en sus consideraciones y es tomado como un excelente ejemplo a seguir por

---

<sup>230</sup> Etimológicamente, el término *auctoritas* procede del verbo latino *augere*, que significa "aumentar". De este modo, la autoridad concedía al poder un valor añadido de legitimidad que lo hacía más meritorio, y consecuentemente, más pertinente y creíble.

quienes requieren de su consejo o por aquellos que desean seguir los pasos de la disciplina. Y de ese reconocimiento social a la autoridad que de su acción y conocimientos emana, deriva un poder.

Un poder que convierte al inspector en experto en educación, y en definitiva, un funcionario que goza con tal *auctoritas* de la autoridad de la calidad que deriva del prestigio moral y de la superioridad propedéutica, metodológica y ética en el ejercicio de su quehacer profesional, en firme coherencia con su necesaria ejemplaridad y disciplina en su quehacer personal, familiar y cotidiano, también, sin ningún género de dudas.

A tal efecto, suscribimos las palabras de Pinckaers (1985), cuando sostiene que

"...la verdadera disciplina apela a las disposiciones naturales, al sentido espontáneo de lo verdadero y del bien, a la conciencia del discípulo, y se pone al servicio de su crecimiento mediante reglas que le corresponden en profundidad. La educación es un servicio y una colaboración".

Como sostiene Pillezo, (*op. cit.*: 121) "la disciplina implica una comunicación de saber y el ejercicio inteligente y libre de actos buenos, generados conjuntamente por la inteligencia y por la voluntad". Tanto la aportación citada de Pinckaers como ésta última de Pillezo son, a nuestro entender, los vectores por los que debe transcurrir la acción de un buen ciudadano, y por consiguiente, del verdadero profesional de la inspección educativa que tiene entre sus principales funciones la de velar por un próspero funcionamiento del sistema educativo de los ciudadanos de una sociedad para que ésta sea justa, libre y floreciente.

Por otra parte, la *potestas* romana era el poder que ostentaba quien gozaba del respaldo de la ley, que ampara legalmente dicha autoridad y le confería la potestad legal –únicamente legal– para

legislar, hacer cumplir la norma e imponerse mediante el cargo que desplegaba. Y de ese poder legal, sin lugar a dudas, emanaba otro tipo de autoridad diferente a la *auctoritas*.

A primera vista, se nos antoja como preferible la primera, la *auctoritas*, pues procede de los propios méritos personales y profesionales de individuo entendido como autoridad en la materia –pues se lo ha ganado y se le reconoce socialmente por su trayectoria fecunda y fiable–, mucho más que por la segunda, la *potestas*, la simple redacción en la ley de que alguien tiene poder. Pero tal evidencia no debe conducirnos a una mera elección entre los dos componentes, sino buscar y exigir la *auctoritas* en aquellos a quienes se le confía la *potestas*, pues si la autoridad que otorga el poder va unida a la autoridad moral, la calidad de sus acciones estará, sin duda, bien encarrilada.

Por su parte, los inspectores de Educación, en el ejercicio de sus funciones, han luchado históricamente por ambas interpretaciones de la autoridad, siendo durante mucho tiempo la *auctoritas* el denominador común de su quehacer profesional. Ya hemos expuesto con anterioridad que la Inspección consiguió la *potestas* a mediados del pasado siglo XX (la Ley de 1945 aún no lo explicitaba claramente).

La legislación de los últimos tiempos, desde la LOPEGCE a la actualidad normativa vigente, otorga a los inspectores la categoría de autoridad pública, pues gozan de tal la condición en el ejercicio de sus funciones. Ya hemos visto que la ley educativa lo contempla, y así la LOE –cuando regula que para poder cumplir con sus funciones, los inspectores tienen una serie de atribuciones (artículo 153)–, indica que entre éstas está la de "recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados,

la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública".

Consecuentemente, el mero hecho de ejercer la función inspectora implica gozar de la *potestas* que otorga la normativa al inspector, bien haya accedido éste de modo interino (como los inspectores accidentales, que son profesores que ingresan por concurso de méritos y por tiempo limitado a la Inspección), bien como los que han ganado una plaza mediante oposición al Cuerpo de Inspectores de Educación.

Se sobreentiende que dichos inspectores que gozan de la *potestas*, es decir, de la potestad normativa que les convierte en autoridad pública, deben tener además diversas cualidades personales y profesionales que les brinde la necesaria autoridad moral que ofrece la *auctoritas*. ¿O acaso el proceso selectivo entiende que sólo entran en la Inspección, y por ende a gozar de la *potestas*, aquellos "elegidos" por su *auctoritas*?

Opinamos que ambos sentidos de la autoridad deben aparecer constantemente en todo lo que rodee al ejercicio profesional de los inspectores, y defendemos su pertinencia para la adecuada contribución a la mejora de la calidad del sistema educativo, siendo ambas consideraciones necesarias:

- por un lado, la *potestas*, coadyuvante para que puedan ejercer sus funciones y atribuciones del mejor modo posible;
- por el otro, la *auctoritas*, absolutamente cardinal e inexcusable en los inspectores, inseparable en su quehacer profesional para una adecuada praxis dirigida a satisfacer las finalidades del

sistema educativo, así como las necesidades y demandas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Domingo (1999) hace una clara distinción entre ambos conceptos y los divide entre "saber" y "poder". No en vano, en dicha obra (*op. cit.*: 80) nos acerca una interesante frase del célebre jurista y romanista Álvaro D'Ors:

"La autoridad no es nunca delegada ni delegable, a diferencia de la potestad".

Es decir, el que se ha ganado el "saber" reconocido, la *auctoritas*, no puede traspasarlo a otros mediante un mero trámite, mientras que el "poder" que otorga (y quita) la ley a quien ejerce un cargo, sí es fácilmente transferible a otros con el simple cambio normativo.

A la Inspección se accede en un momento dado tras años de experiencia docente y el mero hecho de acceder a esta institución supone que la ley otorgue a sus funcionarios el rango de autoridad pública que reza la *potestas*; sin embargo, una vez instalados en la Inspección, los inspectores han de desarrollar sus competencias profesionales, en las que necesariamente deben subyacer el celo, la formación, el rigor, la lealtad, la dignidad y la profesionalidad de las que sólo hacen gala quienes tienen por bandera la noble autoridad moral que ofrece la pretendida *auctoritas* romana, y que tan buena influencia e impacto es capaz de propiciar en la acción de otros.

En consecuencia, los inspectores deben ser claros ejemplos de "saber" y "poder", es decir, de *auctoritas* y *potestas*, como dos elementos nucleares diferenciadores de su acción profesional y profesionalizada, pues si simplemente gozan del "poder", éste pierde su

verdadero efecto de impacto como autoridades en materia educativa, capaces de contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

#### **1.4. La formación inicial de los Maestros y Profesores de Secundaria (como futuros inspectores)**

La formación de profesores para el ejercicio educativo, con toda la dimensión de vocación pedagógica de la que habla García Hoz (1996:19-45), tiene en la formación académica universitaria de rango inicial el punto de partida que capacita a los docentes para ejercer su profesión. El primer estadio de aprendizaje propedéutico para los profesores de Educación Infantil y Primaria es su carrera universitaria conducente al título de Maestro (antes una diplomatura, ahora ya título de Grado de Maestro) y los profesores de Educación Secundaria (licenciados y ahora título de Grado en su rama respectivo).

La evidente meta profesional docente (primeras enseñanzas o enseñanzas secundarias) es el indicador que conduce al estudiante a titularse en sus respectivas carreras universitarias, pero tal evidencia no siempre es tan clara. Se supone que quien accede a los estudios de Magisterio lo hace en la Facultad de Educación, con una marcada intención profesional vinculada a la enseñanza; sin embargo, los licenciados en sus respectivas disciplinas (Ciencias Exactas, Historia, Biología, Arquitectura, Ingeniería, Derecho, etc.) parecen tener un abanico más amplio de oferta profesional, y no siempre se contempla la docencia, al menos *a priori*.

Además, cabe destacar que hay una importante diferencia en la formación inicial de ambos sectores docentes: la formación pedagógica y las prácticas profesionales incluidas en el plan de estudios de la carrera de Maestro no aparecen *per se* en las licenciaturas (ahora

grados) de otros estudios, pues se entiende que la formación que se recibe es totalmente científica sobre la disciplina a estudiar (Derecho, Economía, Historia del Arte, Farmacia, etc.), contemplándose la formación pedagógica en otra vía posterior a la formación inicial, no simultánea, tal como se ha hecho con el CAP, de dudosa aptitud pedagógica, que introdujo la *Ley Villar* en 1970 (art. 102.2) y ahora con el también dudoso y cuestionado Máster de Secundaria<sup>231</sup> que lo substituye desde la LOE (arts. 94 y 100.2).

Son muchas las aportaciones de estudiosos del tema a esta situación, y de este modo compartimos lo expuesto por Oliver (2007:116) cuando declara que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria supone una "problemática" y un "tema complejo" desde el punto en que "sólo tras la licenciatura, en el caso de que quieran dedicarse a la docencia, recibirán una formación adicional de carácter pedagógico y didáctico".

Por su parte, Montero Alcaide (2011) critica el hecho de que en pocos meses se intente otorgar de capacidades, competencias y destrezas necesarias para salir airosos de unas clases de ESO, mediante el máster que la ley exige para ejercer como profesor de Secundaria a los licenciados que se matriculan en este posgrado para poder ejercer la docencia, muchas veces por "motivos más apremiados por la necesidad de un trabajo que les reporte estabilidad a salvo de contingencias, condiciones más o menos llevaderas y retribuciones medianas", o bien "ante la escasez o la precariedad de otras

---

<sup>231</sup> A pesar del notable incremento de carga lectiva del Máster de formación pedagógica y didáctica para el profesorado de Secundaria (60 créditos ECTS, correspondientes a 1.500 horas) en relación con las simples 150 horas del CAP, la poca exigencia y la laxitud de los Institutos de Ciencias de la Educación, encargados de gestionar el CAP, el citado máster no resuelve, a nuestro entender, las necesidades formativas de índole didáctica heredadas de carencias en la formación inicial y en el CAP, a pesar de que sin duda valoramos positivamente el destierro del CAP.

expectativas" que a priori pudieran tener los licenciados. En su crítica a la organización de este modelo formativo, insiste este autor en lo siguiente:

"... la obligatoriedad de cursar el citado máster para el ejercicio profesional docente en la Educación Secundaria ya es, asimismo, prueba meridiana de la insuficiente formación inicial; toda vez que alumnos universitarios que adquieren el título de Grado en las distintas disciplinas pueden ejercer como químicos, biólogos, economistas, filólogos, historiadores..., pero no están facultados para ser profesores de Ciencias Naturales, de Lengua, de Historia, salvo que superen un máster cuyo apretado desarrollo y más que revisable elenco de contenidos tampoco augura la adecuada adquisición de competencias profesionales docentes".

Oliver (*op. cit.*: 117) acerca que, mientras el modelo de formación inicial de los Maestros es claramente el modelo simultáneo, en Europa siguen coexistiendo dos vías diferentes que regulan la formación del profesorado de Secundaria:

- *Modelos profesionales simultáneos*: son títulos profesionales dedicados a la docencia que integran al mismo tiempo la formación científica y la formación psicopedagógica.
- *Modelos profesionales sucesivos*: se exige una formación científica previa, certificada por centros universitarios (licenciatura, grado, etc.), antes de acceder a la formación profesional, que suele hacerse mediante un posgrado. Estos modelos sucesivos suelen ser de dos tipos: los modelos 4+1 (cuatro años de formación y uno de posgrado) o bien los modelos 3+2.

Actualmente, en España (con el Plan Bolonia totalmente instaurado), la formación del profesorado de Secundaria incluye el modelo sucesivo 4+1 (grado y máster universitario de formación de Secundaria), mientras que los Maestros tienen el modelo simultáneo (grado de 4 años, con prácticas en escuelas durante la carrera). Sigue



habiendo una diferencia de un año entre unos y otros, aún no resuelta, a pesar de que ambos estudios iniciales conducen al título de Grado.

Montero Alcaide (2013) sostiene que "la capacitación para el ejercicio docente es subsidiaria de una formación inicial claramente disciplinar y no orientada a la enseñanza desde su inicio. Esto es, si cualquier estudiante de Matemáticas, Filología, Biología o de la práctica totalidad de los estudios superiores, incluida la docencia en la Educación Primaria, puede ejercer profesionalmente, concluido el grado universitario, ¿por qué no ocurre así para la enseñanza en la Educación Secundaria? Y una clave sale pronto al paso: porque la formación inicial no es docente... y el postgrado un añadido a destiempo".

¿Significa esto que los maestros accedieron a sus estudios universitarios con un claro objetivo docente que los profesores de Secundaria no siempre han tenido?

Probablemente sea así en muchos casos, pero no nos atrevemos a generalizar. A pesar de que históricamente se ha criticado que los maestros tienen incorporado en su saber el "cómo enseñar" (sin tener amplios conocimientos científicos de la materia a enseñar) y los profesores licenciados de instituto tienen el "qué enseñar" (sin saber en profundidad cómo enseñarlos, pues se les ha criticado de que carecen de formación metodológica en aspectos fundamentales como la didáctica), la verdad es que, desde nuestro punto de vista, hay muchos elementos que inciden en la docencia que pueden propiciar que tanto unos como otros, maestros y profesores de Secundaria, tengan mayor o menor éxito en su quehacer docente (aptitudes personales, actitud hacia el trabajo, sensibilidad hacia la docencia y los discentes, capacidades de liderazgo, etc.).

Ambos grupos de profesores imparten clase, forman parte del claustro, pueden asumir la función tutorial, así como ser miembros de órganos de coordinación didáctica (coordinadores de ciclo y jefes de departamento, respectivamente) y de órganos de participación y gobierno de los centros docentes (bien como representantes del profesorado en el consejo escolar, bien como miembros del equipo directivo).

Sin embargo, un aspecto queda claro. La voluntad de acceder a la Inspección educativa conlleva necesariamente un interés y una sensibilidad adicional por la tarea docente y directiva, y por poder contribuir a la mejora de la educación.

Además, existe una particularidad que ha supuesto un agravio histórico hacia los maestros. Un maestro o un profesor de Secundaria no parten en igualdad de condiciones desde el principio, por el mero hecho de que, a excepción de las nuevas hornadas de maestros con el título de Grado, el maestro diplomado (que es la mayoría) debe licenciarse (u obtener el título de Grado) si quiere acceder a la Inspección. Los profesores de Secundaria, no obstante, tienen suficiente con su título de licenciado, pues con éste ya tienen la formación inicial de rango superior para acreditar el requisito que establece el acceso a la Inspección educativa. Como contrapartida, los maestros que acceden a la Inspección tienen, como mínimo, dos carreras: la diplomatura de Maestro y el necesario título de licenciado (o Grado) en cualquier otra rama del saber.

Es común apreciar la exigencia de formación universitaria en Pedagogía para ejercer como inspectores de Educación. De hecho, así lo hemos comprobado tanto en boca de diversos autores y legisladores de la historia de nuestro sistema educativo, como en diversos

testimonios que han contribuido como fuentes personales del estudio empírico de esta investigación.

Nosotros nos decantamos por una potente formación pedagógica y valoramos muy positivamente la formación inicial relacionada con las Ciencias de la Educación en los estudios universitarios de grado, entendida tal formación como una base fundamental (no la única) sobre la que se sustentará el ejercicio de la función inspectora, pues es inherente a la responsabilidad y disciplina del cargo.

El acceso a la Inspección educativa debería contemplar como mérito sumamente relevante el hecho de haber asumido con evaluación positiva (una verdadera evaluación, no un simple trámite) la experiencia en dirección y gestión de centros educativos, a nuestro entender mucho más meritorio –e insuficientemente valorado– para el acceso a la Inspección que la condición de catedrático<sup>232</sup>, imposible ésta para los maestros, y premiadísima como un mérito determinante.

---

<sup>232</sup> Si bien lamentamos que los legisladores no hayan creado jamás un Cuerpo de Catedráticos Escolares para el Cuerpo de Maestros, pues nunca ha habido catedráticos escolares (Educación Infantil y Primaria) al estar reservada la condición de catedrático a licenciados de otros Cuerpos (Secundaria, Escuela Oficial de Idiomas, Universidad, etc.). Este hecho ha relegado a los "simples" maestros (aún siendo también licenciados o incluso doctores) a no poder acceder al Cuerpo de Catedráticos, con los agravios comparativos nada positivos para la mejora de la educación, así como las graves desventajas en concursos de méritos respecto a otros colegas que sí tienen la opción de ser catedráticos (de hecho, tenemos nuestras serias dudas sobre si tal desigualdad ante la ley responde al principio constitucional de igualdad). Ello se ve, en un flagrante ejemplo, en el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, pues se valora sobremedida la condición de catedrático (ahí los maestros, por magníficos que sean, poco o nada pueden hacer cuando compete un catedrático de Secundaria, pues gracias a los elevadísimos puntos que obtiene éste por serlo, normalmente desbanca *ipso facto* al maestro, sin opción legal a alcanzar dicha categoría). Y ocurre en cada convocatoria: profesores de Secundaria con la categoría de catedrático, con el título de licenciado sin más, sin haber ejercido la función directiva, etc., adelantan excesivamente al maestro que no tiene opción a cátedra, aún siendo también licenciado o doctor, pues no existe la categoría de catedrático en la escuela. Entendemos que éste es un ejemplo de la actual situación que ningunea al maestro que día a día se esfuerza por la calidad educativa. Discrepamos abiertamente con el modelo actual de carrera docente, en el que para poder progresar parece que se tiene que abandonar la etapa de Educación Infantil o la de Primaria. La apuesta por un Cuerpo de Catedráticos Escolares podría ser una apuesta decidida por la calidad de la escuela, por la investigación y el rigor desde la escuela, una oportunidad, un reconocimiento al maestro (y evitar

En definitiva, pensamos que la vocación pedagógica y el afán de servicio al alumnado, a sus familias, al conjunto de comunidad educativa y a la Administración deben ser pilares fundamentales del éxito del docente (sea cual sea su procedencia) que quiere acceder a la Inspección. Y cuanto más y sobresaliente formación pedagógica universitaria, mejor.

### **1.5. La formación permanente y el desarrollo profesional del inspector de Educación en la sociedad del conocimiento**

¿En qué debe formarse el inspector de educación del siglo XXI?  
¿Qué desarrollo profesional se espera del inspector en la sociedad del conocimiento? ¿Qué formación necesita el inspector para contribuir exitosamente en la mejora de los centros educativos?

Tales cuestiones no pueden tener otras respuestas que las que reclama el propio sistema educativo. Todo lo que afecte al sistema escolar es susceptible de ser incorporado a la formación supervisora, el trabajo cooperativo de los efectivos de la institución inspectora permite y debe ofrecer diversidad y transversalidad en origen (procedencia académica y docente) y desarrollo (función inspectora). De este modo, apostamos firmemente por una formación del inspector que esté

---

así que los que realmente se forman huyan a otras etapas "superiores" no sólo por la edad del alumnado sino por la creencia de que cuanto más alto sea el curso en el que uno imparta docencia, mejor consideración recibe, tanto social, económica y profesional) y un reto para todos. Dicho reto lo es, sobre todo, cuando los nuevos maestros titulados de las enseñanzas propias de la escuela (Infantil y Primaria), ya tienen el título de Grado –con nivel académico superior que el maestro diplomado y con el mismo rango académico que cualquier otro profesor de Secundaria, Bachillerato, etc. que sea licenciado–. Si bien este no es el lugar para estudiar la propuesta como requiere, sí que queremos que quede claro, aunque de modo sucinto, que es hora de igualar ante la ley esta descompensación histórica, que le daría a la escuela un prestigio que necesita. La propuesta del reconocimiento como "catedráticos escolares" puede resultar de interés con la perspectiva de la carrera docente, objeto de mucha dialéctica, controversia y debate, pero cuestión del todo necesaria. Bajo esa forma, de catedráticos, cabe estimar un desarrollo profesional sostenido en el reconocimiento, maestros cada vez más formados para obtener la categoría de catedráticos, pues hay muchos sabios en la escuela sin el merecido reconocimiento.

encaminada a potenciar y contribuir a la mejora de la organización y gestión de los centros educativos y, por ende, a la mejora sustantiva de la enseñanza.

Los fines de nuestro sistema educativo deben ser la espina dorsal de la actuación inspectora, que mediante su acción y visita a los centros docentes tiene la potestad de conocer de primera mano qué se está haciendo en muchos centros, comparar procesos y resultados, participar en la evaluación y asesorar a la comunidad educativa. Es decir, nada de lo que tenga que ver con la realidad de nuestro sistema educativo puede escapar a las necesidades formativas del inspector de Educación.

Cierto es que puede parecer pretenciosa tal meta formativa, pero sin duda la sociedad exige a la Administración educativa que posibilite el mejor marco para la educación. Y los inspectores, como agentes expertos y autoridades públicas en materia educativa para intervenir y procurar la mejora de la enseñanza, juegan un papel muy importante. De ahí la pertinencia de una sólida formación inicial y permanente que contribuya a una adecuada progresión del desarrollo de la educación.

Sólo de este modo, el desarrollo profesional del inspector tendrá su verdadero sentido y viceversa; es decir, el apropiado desarrollo profesional del inspector debe transferirse al sistema educativo que inspecciona y sobre el cual actúa, del mismo modo que éste beberá de los progresos y formación constante que dicho inspector consiga, pues mediante el proceso de simbiosis, ambos –enseñanza e inspectores– deben procurar por su mutuo progreso y bienestar.

Consecuentemente, la propia Administración debe ofrecer una adecuada oferta formativa que garantice que fructifiquen las demandas

planteadas por la Inspección, en relación con las necesidades formativas de los inspectores para cubrir demandas educativas y sociales. Por ello, el hecho de dejar al albur de cada inspector, a título exclusivamente individual, su propia formación permanente puede provocar que los objetivos planteados de modo colegiado por el departamento de Inspección queden diluidos.

Consideramos que es fundamental que los inspectores gocen de una rica y variada oferta formativa (cursos, posgrados, doctorados, talleres, jornadas, congresos, estancias, visitas de estudio, etc.), pero sea cual fuere la línea a seguir, entendemos que una buena Inspección como institución es aquella que contribuye a una buena escuela. De este modo, compartimos lo expuesto por Baranda (2005:133) cuando sostiene que

"El Inspector de educación en esta línea profesional debe ejercer un liderazgo en la nueva línea de apoyo a las instituciones educativas en general, y en particular al desarrollo del profesor y su ámbito profesional. En dicho liderazgo debe enmarcarse la intervención en todos los procesos activos que general una nueva cultura profesional docente. El desarrollo de una cultura profesional tiene que ver con los conocimientos existentes sobre la educación, una determinada concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre la función educativa y social, con los procesos de la formación inicial, con los requisitos de acceso a la función directiva, con el status y las condiciones de trabajo, con la formación permanente, con la evaluación de su trabajo, con las secuencias de su itinerario profesional o carrera docente, y con otros procesos paralelos –política educativa y curricular, organización escolar, etc.– que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio en las instituciones escolares".

Lorente y Madonar (2006) proponen que es necesario que se potencien y refuercen grupos de trabajo y grupos de investigación dentro de la Administración educativa, en colaboración con las universidades, tanto entre inspectores como entre equipos multidisciplinares, considerados como un elemento de promoción profesional.

Por su parte, Antúnez (2009) defiende un mejor aprovechamiento de la Inspección educativa como institución "idónea" para intervenir en la evaluación de la formación permanente y en la transferencia de dicha formación a la mejora de la enseñanza. A partir de la clásica aportación de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), Antúnez (*ibidem*) sugiere una indagación "sobre cuál es la repercusión de las acciones formativas en la conducta de las personas que se formaron, es decir, en la transferencia de sus aprendizajes a sus prácticas profesionales. Y también, por conocer si hubo impacto de la formación en la organización en la que trabajan: en el centro escolar, en nuestro caso, en primer lugar y también en las instituciones que gestionan y son responsables de la formación continua".

De este modo, Antúnez (*ibidem*) argumenta la idoneidad de la Inspección como servicio que puede ayudar a materializar los efectos de la formación una verdadera transferencia en el aula.

"Los Servicios de Inspección Educativa son, según creemos, una instancia idónea para intervenir en esos procesos evaluativos. Su proximidad a los centros y su contacto frecuente con ellos proporcionan múltiples oportunidades para reunir informaciones pertinentes y relevantes, obtenidas directamente de los escenarios y contextos escolares, que pueden ayudar de manera muy eficiente a calibrar los efectos de los programas de formación y también a mejorar su diseño e implementación. Sin embargo, paradójicamente, nuestras autoridades educativas han venido concediendo un protagonismo apenas perceptible a los inspectores e inspectoras en esas tareas".

Nosotros valoramos esta misma concepción, aplicada también a los inspectores de Educación, no sólo como agentes supervisores de la formación del profesorado, sino de la propia que reciben y de una pertinente evaluación de la citada formación. Efectivamente, la Administración educativa no otorga el protagonismo esperado al potencial que tienen los inspectores en ésta y otras áreas. El estudio empírico nos dará pistas evidentes sobre la necesidad de que la

Administración refuerce a este colectivo, tal como apuntan los autores de referencia.

Así, suscribimos lo aportado por Baranda (*op. cit.:* 137) cuando afirma que "la evaluación del Sistema Educativo, orientada a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, es un factor fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza. La Inspección Educativa tiene encomendada en una de sus funciones la participación en esta evaluación. Además, al formar parte de dicho Sistema, como un elemento más y factor de calidad, esta función debe ser evaluada".

Es conocida la clásica concepción tridimensional del docente como artista, como técnico y como científico. De este modo, es común observar posicionamientos que conducen a una aproximación de los docentes de Educación Infantil como artistas, los de Primaria como técnicos y los de Secundaria como científicos. No en vano, ¿no parecen subyacer tales concepciones en la acción educativa de modo simultáneo y transversal, sin necesidad de dividir las tajantemente, como si de compartimentos estancos se trataran?

A tal efecto, como veremos, pensamos que la formación permanente y el desarrollo profesional del inspector de Educación en nuestra actual sociedad debe contemplar estos tres ámbitos, sin obviar ninguno e ineludiblemente, sin dejar de interpretar que el inspector fue profesor a la par que su trabajo versa sobre la mejora de la acción docente.

Además, como recuerda pertinentemente Soler Fierrez (1993:346), para justificar la necesidad del perfeccionamiento profesional de los inspectores como agentes que tienen como fin



general la mejora de la calidad de la educación, "en ninguna profesión de rango superior que esté llamada a influir sobre las demás se debe dar nunca por concluida la preparación que exige su ejercicio. Es verdad que este principio tiene hoy carácter general, pero en algunos casos –como es el de la Inspección educativa– reviste especiales exigencias por el compromiso que contraen con la comunidad escolar los que a ella se dedican y por sus propias características, ya que es de las profesiones que tienen por misión el relacionarse y orientar a personal muy cualificado –como son los profesores y directivos–, hecho éste que le da una particular responsabilidad cuya primera consecuencia es la de una permanente puesta al día".

Los docentes que acceden a la Inspección educativa, sea cual fuere su procedencia y su formación académica previas, entran en una institución con carácter docente a pesar de que no impartirán clase, sino realizar labores de inspección, supervisión, asesoramientos y evaluación de profesorado, centros, programas y servicios educativos.

Estas nuevas tareas requieren de una formación permanente y conllevan un desarrollo profesional centrado en esta actividad supervisora, mucho más centrada en una visión no tanto disciplinar de la materia o área de la cual se especializó en su día en la universidad y a la cual ha dedicado unos años profesionales como docente, sino en aspectos que contribuyan al cambio organizacional. Así lo advertía Serrano de Haro (1970:53) hace más de cuarenta años:

"El Inspector ha de estar al día en las cuestiones científicas y técnicas de la educación. Siempre tuvo el deber de estarlo, pero mucho más en estos tiempos de tan rápidas y profundas transformaciones".

De esta manera, la formación permanente sigue siendo un derecho y una obligación –tal como manda la ley y el sentido común– y

consideramos que debe estar intensamente marcada por un cambio conceptual que vaya de la mera individualización hacia el trabajo colaborativo. Una formación que no puede (ni debe) olvidar las necesidades formativas de cada inspector, pero con una necesaria óptica general de trabajo en colaboración con diferentes agentes. Armengol y Gairín (2008) establecen estrategias formativas para el cambio organizacional, y en este punto, consideramos que el inspector puede resultar un valor muy importante.

El inspector ya no es un maestro o profesor de Secundaria. Ya ha dejado de ser (sin dejar de serlo nunca, valga la paradoja) un titulado en tal o cual carrera, sino un funcionario de la Administración con rango de autoridad pública que debe velar por el correcto funcionamiento del sistema educativo. Tal alto encargo debe tener una formación permanente pensada e implementada *ad hoc*, sin vacilaciones ni extrañas piruetas.

Así pues, ante la necesidad de formación continua y reciclaje de la función inspectora aparece evidente e inevitable su replanteamiento en estos momentos en que los modelos de formación del profesorado en general se están revisando y, en ocasiones, cuestionando. (Cfr. Lorente y Madonar, *op.cit.*).

Entendemos inexcusable una solvente formación en temas transversales educativos y en organización y gestión de centros, con todos los elementos que influyen en ellos (legislación, didáctica, liderazgo, innovación, diseño curricular, gestión de conflictos, etc.), pues el inspector debe tener la conveniente formación en su propia disciplina supervisora. Ya tendremos la ocasión de ver qué opinan sobre esto inspectores y directores, en la presentación de los resultados obtenidos del estudio empírico de esta investigación.

De este modo, en absoluto pueden escapar de su campo de estudio aspectos relevantes de la práctica inspectora para su adecuada implementación, tales como las diversas técnicas de supervisión.

López del Castillo (1993:25-27) ha clasificado las técnicas de supervisión que transcribimos en el cuadro 11, en el que aparece la amplia variedad de instrumentos técnicos que utilizan los inspectores tanto para la recogida de información y su posterior tratamiento, como para desarrollar los procesos de observación propios de la función inspectora:

### Cuadro 11.

#### *Técnicas de supervisión educativa*

|   |   |
|---|---|
| <b>1. Técnicas utilizadas preferentemente en funciones de control y evaluación.</b> | <p>1.1. <i>Visitas a centros, aulas, profesores, servicios, etc.</i></p> <p>1.2. <i>Control documental.</i></p> <p>1.3. <i>Emisión de informes y memorias.</i></p>  |
| <b>2. Técnicas utilizadas preferentemente en las funciones de asesoramiento.</b>    | <p>2.1. <i>Información escrita</i> (circulares, boletines, comunicaciones).</p> <p>2.2. <i>Entrevistas</i> (con directores, profesores, padres, autoridades relacionadas con la enseñanza).</p> <p>2.3. <i>Reuniones</i> ocasionales o periódicas con centros, profesores, asociaciones de padres, organismos públicos.</p> <p>2.4. <i>Seminarios y grupos permanentes de trabajo.</i></p> <p>2.5. <i>Visitas a centros destacados por sus realizaciones.</i></p> <p>2.6. <i>Viajes de estudio.</i></p> |
| <b>3. Técnicas de carácter general.</b>   | <p>3.1. <i>Dominio de la legislación aplicable en el ámbito educativo.</i></p> <p>3.2. <i>Técnicas de recogida de información y tratamiento de datos.</i></p> <p>3.3. <i>Relaciones humanas.</i></p>  |

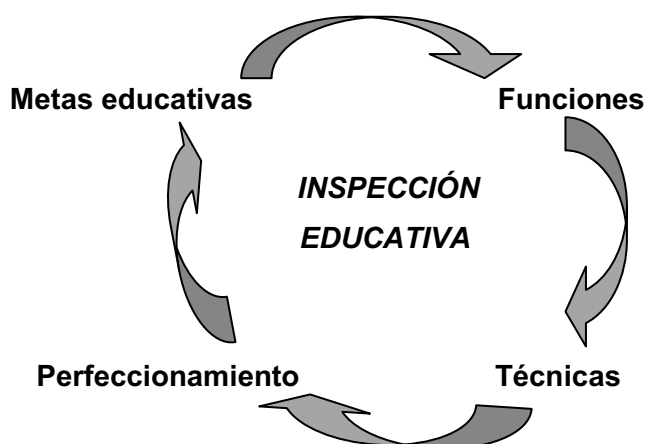
Fuente: López del Castillo (1993: 25-27)

Como podemos apreciar en el anterior cuadro, la clasificación de técnicas supervisoras se ha hecho contemplando las tres funciones inspectivas más generales (control, evaluación y asesoramiento) alineadas con los medios necesarios para su adecuado cumplimiento, y por ello insistimos en que es nuclear centrar, también, la base de la formación permanente del inspector, pues tales actividades suponen la cotidianeidad de su quehacer profesional.

Por consiguiente, nos parece fundamental que los cuatro elementos que aparecen en la figura 7 vayan constantemente de la mano para que la acción inspectora sea eficaz, eficiente y útil; en definitiva, que sea de calidad:

**Figura 7.**

*Ciclo progresivo "Metas, funciones, técnicas y perfeccionamiento" de la Inspección educativa*



Así, pues, puede surgir un interrogante acerca de la cuestión: ¿por qué deben formarse de modo permanente los inspectores, si han llegado a la cúspide y son considerados expertos en educación?

La respuesta parece clara a la par que no abandona el camino de la necesidad de seguir siendo expertos y autoridad educativa. Tanto la evidencia en el escenario profesional educativo como sus estudiosos abogan por una formación permanente centrada en unas metas dirigidas a la mejora; de este modo, Soler Fierrez (*op. cit.*: 1996: 357-365) expone los objetivos "de mayor alcance y significado" de los planes de actualización y perfeccionamiento de inspectores, para que completen todas sus necesidades formativas:

1. Facilitar un conocimiento actualizado de la legislación, referida al sector educativo en general y a sus distintos niveles y etapas, que por estar en continuo desarrollo precisa que aquellos a los que les incumbe comprobar su adecuada aplicación estén siempre en condiciones de interpretarla y aclarar las dudas que pueda presentar su puesta en práctica.
2. Adaptar los inspectores a los nuevos contextos en los que tienen que desarrollar su acción como consecuencia de importantes cambios políticos y administrativos, procurando que se familiaricen con los sistemas comunes de organización de los servicios de inspección, así como con las funciones y métodos de trabajo exigibles en la nueva situación.
3. Difundir los planes, programas, reformas y proyectos de innovación que se quieran aplicar a base de informar sobre sus objetivos, medios disponibles, estrategias de aplicación y sobre la organización que se va a dar en cada caso.
4. Divulgar nuevos instrumentos de trabajo que sean de utilidad para el ejercicio de la supervisión, así como procedimientos y técnicas apropiados para llevar a cabo el cumplimiento de las funciones.

5. Mantener actualizada a la Inspección para que pueda afrontar con solvencia una función tan compleja y difícil desde el punto de vista técnico como la evaluación en las facetas que especialmente le incumben: de centros, profesorado, directivos, procesos didácticos, recursos, etc.; así como para que preste su colaboración a la evaluación general del sistema educativo.
6. Preparar a los componentes de los Servicios de Inspección para que puedan evaluar su propio trabajo contribuyendo de esta forma a la evaluación del Servicio en general.
7. Dar ocasión a que los componentes de los servicios de inspección vean satisfechas sus necesidades de formación continua en función de la formación inicial y de sus propios intereses, siempre que puedan redundar en la eficacia del trabajo profesional.
8. Adiestrar y entrenar a los inspectores en estrategias de intervención que les fomenten actitudes favorables a la liberación de esfuerzo, capacidad técnica y de innovación, y, en general, sobre los recursos intelectuales que hagan más eficiente el desempeño de las distintas funciones relacionadas con la enseñanza.
9. Informar sobre los resultados de las investigaciones más recientes en los campos de especial interés para la supervisión, organización, administración, evaluación, etc.
10. Desarrollar y fomentar hábitos necesarios tales como la cooperación, el trabajo en equipo, la entrevista, etc.
11. Completar la formación de los inspectores en materias como: idiomas modernos, medios audiovisuales, nuevas tecnologías, informática, sistemas de auditorías, cálculos estadísticos y todo cuanto se vaya haciendo imprescindible en su profesión.

Imbernón (2007), en consonancia con lo anteriormente expuesto, apuesta por una formación basada en la cooperación, en el trabajo colaborativo capaz de promover procesos conjuntos y romper con el aislamiento y la no comunicación. En este sentido, sugiere arrancar desde unas modalidades y estrategias de formación organizadas sobre la base del trabajo en grupo con el fin de poder solucionar situaciones problemáticas mediante la cooperación, a pesar de la dificultad que entraña tan noble empresa. La participación de colegas debe poder propiciar un diálogo, un intercambio, una crítica constructiva para que la propuesta formativa parta de unas necesidades y sea coadyuvadora de un cambio positivo de la realidad que se pretende modificar.

Los inspectores, con sus procedencias académicas y docentes multidisciplinares, tienen ante sí dos aspectos fundamentales:

1. Un bagaje previo que ha marcado su trayectoria y que, sin duda, marcará su devenir en la Inspección educativa.
2. Unos retos profesionales que van más allá de la impartición de unos contenidos, pues ya no son profesores de una parte del sistema, sino inspectores de la totalidad del mismo.

Por lo que respecta al primero de los citados apartados, es presumible que el inspector que no proceda de una sólida formación pedagógica inicial en sus estudios universitarios busque compensar sus deficiencias con los que sí proceden de ese ámbito. Igualmente, puede que esta situación conduzca al inspector a empezar a reducir su formación en una única disciplina de la que ha sido especialista como docente en activo (Inglés, Matemáticas, Dibujo, etc.) para potenciar aspectos más transversales que su tarea inspectora le reclama, tales como organización escolar, didáctica, dirección de centros, evaluación, legislación, gestión de recursos humanos, liderazgo, etc.



Por su parte, el inspector que proviene de una formación inicial pedagógica universitaria, tendrá sin duda unas ventajas a la hora de abordar aspectos cotidianos en su quehacer como son la evaluación, el diseño curricular, la organización escolar, etc., pero que en absoluto puede dejar de lado por el mero hecho de tener una licenciatura en Pedagogía. Más aún, se le supone que está asumiendo un rol que le permitirá intervenir y formarse para un progresivo y constante enriquecimiento del sistema.

En el siguiente epígrafe examinamos la práctica profesional inspectora en nuestro actual modelo legislativo, en el que se podrá apreciar el ámbito de actuación de los inspectores y necesaria vinculación con los procesos de mejora de la enseñanza no universitaria.

### **1.6. La práctica profesional del inspector de Educación en el actual modelo legislativo**

Los inspectores de Educación son funcionarios de la Administración educativa que velan por la calidad educativa mediante el control, la supervisión de profesorado, centros, programas y servicios educativos, así como la participación en la evaluación del sistema educativo y el asesoramiento a la comunidad educativa.

Desde las transferencias en materia educativa iniciadas mediante la descentralización, la Inspección ya no se gestiona de manera centralizada desde el Ministerio de Educación, en Madrid, sino desde las respectivas diecisiete Comunidades Autónomas y las dos Ciudades Autónomas que tiene nuestro país<sup>233</sup>. Esto implica que las

---

<sup>233</sup> Las competencias educativas de Ceuta y Melilla están gestionadas por el Ministerio de Educación, que también se encarga de los centros españoles en el extranjero.

Administraciones autonómicas rigen todo lo relacionado con el acceso y desarrollo de la Inspección y de los funcionarios que ejercen la función inspectora (bien como funcionarios del Cuerpo de Inspectores de Educación, bien como inspectores accidentales), regulando normativamente sus respectivas reglas legales, basadas en los principios que emanan de la ley orgánica estatal en materia educativa.

En la ilustración que presentamos en la siguiente figura, se pueden apreciar las diferentes autonomías españolas, cada una de las cuales tiene su propia Inspección educativa (a excepción de las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, gestionadas directamente por el Ministerio de Educación, tal como hemos apuntado):

**Figura 8.**

*División autonómica de la Inspección educativa en España*



*Fuente:* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012)

La Inspección educativa dejó, pues, de ser un cuerpo de corte estatal para serlo autonómico. Son muchas las voces autorizadas que critican este modelo basado en tantas inspecciones como autonomías; así, Rul (2013:41) sostiene que "tenemos tantas inspecciones

educativas como comunidades autónomas, con regulaciones normativas y funcionales diferentes, salvo los referentes formales comunes de las sucesivas leyes orgánicas de educación que [...] son un ejemplo de parcialidad, confusión y contradicciones".

En este marco, los quehaceres de los inspectores se dirigen a centros, programas y servicios de la enseñanza no universitaria, tanto pública como privada, en los tramos que van desde CINE0 a CINE5 incluidos. Por lo que respecta a las tareas centradas en la supervisión de la enseñanza y gestión de los centros docentes, éstas se enfocan hacia una multitud de centros educativos de diferente tipología:

- Campos de Aprendizaje.
- Centros de Cursos de Aprendizaje Profesional Inicial (CAPI).
- Centros Concertados.
- Centros Concertados de Educación Especial.
- Centros de Educación de Personas Adultas.
- Centros de Enseñanzas Artísticas.
- Centros de Enseñanzas Deportivas.
- Centros Públicos de Educación Especial.
- Centros de Educación Infantil Municipal (de cero a tres años).
- Centros Privados de Educación Infantil (de cero a tres años).
- Centros Privados de Educación Infantil (de cero a seis años).
- Centros Privados de Educación Infantil (de tres a seis años).
- Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP).
- Centros de Profesores (CEP).
- Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP).
- Centros Privados de Formación Profesional.
- Centros Privados.
- Escuelas de Arte Dramático reconocidas.
- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Temprana (EAP).
- Escuelas de Danza autorizadas.
- Escuelas de Danza reconocidas.
- Escuelas de Educación Infantil Públicas (EEI).
- Escuelas de Música reconocidas.
- Escuelas de Música reconocidas Municipales.
- Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI).
- Fundaciones de Escuela de Música reconocidas Municipales.
- Institutos de Educación Secundaria (IES: sean éstos de ESO, o también incluyan el Bachillerato y alguno de los dos ciclos formativos de Formación Profesional).

La organización de cada departamento de Inspección educativa corresponde, como hemos indicado, a cada Administración autonómica, hecho que evidentemente propicia notables diferencias entre los servicios de Inspección de una Comunidad Autónoma a otra.

Sin embargo, es común la existencia de un jefe del departamento de Inspección (nombrado por la Administración entre los inspectores de carrera con ciertos años de experiencia); este citado jefe tiene la potestad de dirigir y organizar su departamento de acuerdo con el plan de actuación dictado por la Administración educativa.

A tal efecto, mediante la división del territorio en lo que se denominan "demarcaciones", el jefe de Inspección nombra a diferentes coordinadores que se encargan de distribuir a los restantes inspectores de su zona para que lleven a cabo la supervisión de los centros de su demarcación; así, en cada una de ellas trabaja un grupo determinado de inspectores, organizados por el citado coordinador. Cada inspector se encarga de un número de centros educativos que varía tanto en

clasificación (centros de Educación Infantil, colegios de Primaria, IES, etc.) como en número.

Por lo que respecta a la organización de sus tareas, tienen en su horario un día reservado para atender en el despacho a los diferentes miembros de la comunidad educativa que requieren de su acción, bien sea supervisora, evaluadora, asesora y como veremos –a pesar de no ser ésta una función declarada en la normativa– también mediadora.

Los inspectores se encargan de visitar centros, asistir a numerosas reuniones y comisiones, elaborar y elevar informes a la Administración, así como de participar en la evaluación del sistema educativo. Este importante apartado de su quehacer diario incluye, entre otras acciones, la evaluación y selección de los opositores a la docencia (es muy común que el presidente del tribunal de oposiciones sea un inspector), evaluación de la función directiva, del profesorado interino, del profesorado funcionario en prácticas y otras evaluaciones que sean pertinentes. Igualmente, se encarga a la Inspección la supervisión de numerosos planes y proyectos (aplicación de políticas educativas, pruebas de evaluación de alumnado, etc.) y su presencia en numerosas comisiones.

El hecho de atender tanta diversidad de centros, programas y servicios educativos –acentuado por el cambio que la *Ley Villar* introdujo en materia del perfil de los inspectores, que pasaron de serlo de una determinada etapa a ser generalistas–, nos acerca a una Inspección educativa que se encarga de la totalidad del sistema educativo a excepción de las enseñanzas universitarias.

Este perfil generalista de los inspectores, que supervisan centros tan variados como, a modo de ejemplo, los de 0-3 años de Educación

Infantil y los Conservatorios de Música, no ha estado exento de polémica en el seno de la Inspección educativa. Son muchos los inspectores que defienden un carácter más específico, centrado en una etapa determinada, así como también son muchos los que se postulan por lo contrario.

El hecho de supervisar centros privados o privados concertados, en los que conviven diferentes etapas educativas, propició algunas descoordinaciones entre inspectores, pues en numerosos casos el inspector encargado de la enseñanza de Primaria podía sugerir al director que tomara acciones diametralmente opuestas a lo que el inspector de Bachillerato consideraba. Evidentemente, con el carácter generalista de los inspectores, este conflicto desapareció, a pesar de que lo hacía con cargo a otra problemática que aparecía: la escasa especialización de los inspectores en diferentes etapas, así como la dificultad en evaluar y asesorar sobre materias de las que el inspector puede que no tenga ni experiencia ni los conocimientos pertinentes. En consecuencia, el debate sigue abierto.

Nosotros, concedores de que es necesario un profundo conocimiento del escenario sobre el cual el inspector va a actuar, pensamos que es sustantivo ampliar las miras y procurar una Inspección que vele por una adecuada calidad de la enseñanza. A pesar de que valoramos la especialización, sin obviar además que muchos inspectores accedieron al Cuerpo hace muchos años especializados en un determinada etapa (cosa que ya no ocurre), entendemos que es fundamental la consideración del inspector de Educación como un profesional que trabaja por y para la totalidad del sistema educativo, sin parcelaciones excluyentes que impidan un mejor conocimiento de las diferentes etapas educativas.

Por ello, no creemos que el dilema provenga de una simple segmentación entre inspectores generalistas o en la especialización por etapas educativas según el nivel de procedencia de cada inspector, sino que probablemente deberían convivir ambas tipologías en la Inspección. Por una parte, todos los inspectores (generalistas y actores en la totalidad del sistema) y entre ellos, algunos especializados en diferentes ámbitos (no sólo etapas educativas) que completen las diferentes necesidades que la educación plantea. Y todos, bajo una estricta coordinación en pro de la mejora de la calidad educativa.

Bien sea esto posible o plantee inconvenientes operativos, la actual situación de los inspectores, en el ejercicio de sus funciones, plantea numerosos conflictos para que su cometido llegue a buen puerto. A continuación, repasamos los problemas más destacados de la Inspección educativa.

## 1.7. Problemas de la Inspección educativa

Ball (1989:243), en su célebre obra sobre la micropolítica de la escuela, analiza importantes variables que intervienen en los centros educativos, y al tratarlos en el contexto político desde dentro y fuera, indica que

"...una de las cuestiones fundamentales que es menester plantear en todo análisis micropolítico es el grado en que la dinámica interna de una organización depende de, o está condicionada o determinada por, fuerzas externas. En otras palabras, ¿en qué medida la organización y sus actores son independientes de sus usuarios, públicos y superiores, o de las estructuras básicas, sociales y económicas de la sociedad?"

De este modo, Ball sostiene que "las escuelas, como organizaciones, no pueden ser consideradas independientes del entorno" y que "no es posible analizarlas sencillamente en términos de su adaptación a ese entorno" (*ibídem*). Así, deja patente que muchos son los aspectos que inciden en la organización escolar, entre ellos la pugna entre la autonomía y el control, que aparecen como fuentes de conflictos en su implementación.

La Inspección educativa, como órgano altamente técnico, profesional e independiente, juega un papel fundamental para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza. Dado ese rol fundamental de poder intervenir en un derecho tan decisivo como es la educación, no es difícil que aparezcan problemas en el seno de la institución sobre multitud de elementos. A pesar de que son numerosos los aspectos susceptibles de ser mejorados, nosotros anotamos algunos de modo sucinto:

- Constantes cambios normativos.
- Falta de pacto social por la educación.
- Requisitos y modo de acceso a la Inspección.



- Inspectores generalistas versus especialización.
- Injerencia en funciones.
- Atribuciones, especialmente sobre el modo y periodicidad de girar visitas de inspección.
- Plantilla reducida e insuficiente, en muchos casos.
- Ratio elevada de centros asignados a cada inspector.
- Inspectores accidentales.
- Coordinación entre inspectores.
- Necesidad de mayor y mejor trabajo cooperativo.
- Relaciones con los políticos de turno en la Administración educativa.
- Formación permanente.
- Corporativismo.
- Retribuciones.
- Consolidación de grados.
- Escasa publicidad de la acción inspectora.
- Valoración del desempeño de los inspectores por parte de diversos agentes (profesorado, directores, etc.).
- Sensación constante de crisis en la institución inspectora.
- Etc.

Como hemos apuntado en el anterior epígrafe, así como también ha quedado patente en aportaciones de inspectores entrevistados en esta investigación, uno de los grandes conflictos latentes entre muchos inspectores es la contraposición de aquellos que defienden un modelo especializado y los que abogan por el modelo de inspector generalista, vigente éste último en la actualidad.

Pero son numerosos los problemas que acechan a la Inspección, más en la actual sociedad globalizada del conocimiento, de los cuales se han hecho eco numerosos inspectores y estudiosos.

De este modo, la Federación de Asociaciones de Inspectores de Educación (ADIDE Federación) plantea su modelo<sup>234</sup> que debiera ser, a su parecer, la referencia para garantizar la calidad educativa mediante una Inspección profesional y cohesionada. Así, defienden un modelo basado en los siguientes preceptos:

- La consideración de la Inspección de educación como órgano de las administraciones educativas, dependiente al menos del órgano de mayor rango inferior al consejero.
- Que todos los cargos de coordinación y dirección de la Inspección sean cubiertos por inspectores de Educación pertenecientes al Cuerpo de inspectores.
- Que la provisión de cargos de coordinación y de dirección de la Inspección se realice según un procedimiento reglado, que respete la autonomía profesional de la inspección.
- La coordinación, participación y trabajo en equipo, articulada también en la potenciación de órganos colegiados de participación.
- Un Cuerpo único de inspectores de Educación.
- Un sistema de acceso y una organización que garantice la independencia profesional.
- Sin especialidades básicas.
- Un modelo de organización y funcionamiento que permita combinar el trabajo generalista con el trabajo especializado.
- Plantillas suficientes para acometer todas las tareas encomendadas.

---

<sup>234</sup> Véase el citado modelo de ADIDE en su página web:  
[http://www.adide.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17&Itemid=34](http://www.adide.org/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=34)

- Concursos de traslados (estatal o autonómicos) no compartimentados por especialidades y que completen todas las plazas vacantes.
- Retribución acorde con las especiales características del puesto de inspector de Educación, al menos, un 50% superior a la cuantía del complemento singular de un director de centro de secundaria público de tipo A.
- Una formación permanente garantizada (de ámbito autonómico y estatal).
- Que la formación permanente también complete: licencias por estudios, ejercicio temporal de la docencia, estancias e régimen de intercambio de otras comunidades o estados de nuestro entorno, realización de actividades de innovación educativa y de investigación.
- La presencia de inspectores en los órganos de participación (Consejo Escolar del Estado y Consejo Escolar de cada Comunidad Autónoma respectiva).

Tras un análisis de las reivindicaciones planteadas en el citado modelo de Inspección de ADIDE, podemos deducir que algunos de los planteamientos son verdaderos logros que desean conservar y consolidar (como por ejemplo, apostar por un modelo de Inspección sin especialidades básicas); otros de los desiderátums aparecen a raíz de problemas que viven los inspectores cotidianamente, tales como el alto número de inspectores accidentales, la laxa oferta de formación permanente de calidad o bien la nula representatividad en órganos colegiados de participación como son los consejos escolares autonómicos o el propio Consejo Escolar del Estado.

Por otra parte, la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), popularmente conocida como USITE, apuesta por un modelo<sup>235</sup> basado en estas premisas:

- Un Cuerpo de inspectores de Educación único.
- Planes periódicos de evaluación de la Inspección educativa como instrumento de potenciación de las altas funciones que realiza y como elemento de motivación y mejora.
- Establecimiento de plantillas suficientes para garantizar las funciones de los inspectores.
- La presencia de inspectores, a través de sus sindicatos, en los órganos de participación (Consejo Escolar del Estado y Consejo Escolar de cada Comunidad Autónoma respectiva).
- Sin especialidades básicas.
- Procedimiento de acceso mediante concurso-oposición que incluya una fase concurso en la que se valore la experiencia profesional de los candidatos (especialmente su experiencia previa en la Inspección educativa, el desempeño de cargos directivos y su trayectoria como docente), y una fase oposición en la que se valoren sus conocimientos pedagógicos, legislativos y de procedimiento administrativo. Superadas ambas fases los candidatos realizarán una fase de prácticas que incluirán un proceso formativo de amplio espectro (en cuya definición y desarrollo participará la Inspección a través de los cauces que se establezcan) y que será tutorada por compañeros del Servicio de Inspección. De no superarla, los candidatos podrán repetirla por una sola vez.

---

<sup>235</sup> Véase el modelo de USITE en <http://usie.es/articu/arti57.htm>

- Catalogación de los puestos de trabajo de inspector de Educación como Grupo A1 nivel 28, así como gozar del complemento retributivo de carácter singular al menos un cincuenta por ciento superior al de un director de IES del tipo A.
- Potente formación permanente del inspector que puedan contemplar, entre otras posibilidades, másteres y postgrados universitarios, intercambios con otras Comunidades Autónomas, con otros países, licencias de estudios y colaboraciones con universidades y centros de investigación.

Por otra parte, Reina (2012) analiza elocuentemente la actual situación de la Inspección educativa y sintetiza una serie de factores que suponen un problema para su adecuado funcionamiento, destacando la inadecuación llamativa entre el aumento de las funciones atribuidas y la invariabilidad de las plantillas que deben atenderlas, un aumento de las tareas burocráticas y administrativas y de resolución de conflictos que ha supuesto que los propios inspectores se sientan a menudo como simples "gestores de gestores" o "solucionadores de problemas", cosa que está propiciando la desnaturalización de sus funciones más pedagógicas y didácticas.

Rul (*op. cit.*: 29), en su ensayo sobre los problemas y retos de la inspección, señala "las complejas relaciones entre la inspección y el poder político instalado en las autoridades educativas como el principal problema que resolver", así como también apunta que este problema provoca repercusiones tanto en la autonomía profesional como en el sentido y significado de las funciones de los inspectores. Consecuentemente, analiza algunos de los problemas de "la Inspección educativa y su función educativa e institucional" mediante una lúcida crítica constructiva, que sintetiza en estos tres problemas:

- Dependencia e instrumentalización política de la Inspección educativa.
- Organización generalista y multinivelar de la Inspección educativa.
- Desarrollo insuficiente y trivial de las funciones básicas de la Inspección educativa.

A tal efecto, Rul (*op. cit.*: 44) sostiene –en su análisis sobre las funciones principales de "supervisión, evaluación y asesoramiento"– que

"La supervisión queda reducida a la simple revisión y comprobación de determinadas prácticas de los centros escolares y de su profesorado en función de intereses políticos cambiantes. La evaluación (ya hemos comentado que esta función fue mutilada del corpus funcional de la IE, y fue transferida a los llamados "institutos de evaluación") queda reducida a estudios sociológicos y a la intervención en pruebas externas de resultados. Ahora se le asigna a la IE la función de "participar" en la evaluación del sistema educativo, con la consiguiente pérdida de capacidad estratégica e instrumental sobre esa función. De no remediarse se abre un escenario de dependencia de los institutos de evaluación aderezado con negociaciones y pactos que, en cualquier caso, sitúan a la IE en un papel vicario. Y el asesoramiento queda reducido en la práctica a la información y recomendación sobre la normativa legal, cambiante y prolija, en un escenario profuso y a veces confuso de asesores, informadores y formadores.

Por ahora, puede afirmarse que la función inspectora se agota en los trámites de gestión ordinarios, en el día a día de las rutinas administrativas. Carece de un planteamiento de gestión más relevante y sustantivo a medio plazo en el marco de una tradición con producciones contrastadas y acumulativas relativas a la supervisión, la evaluación y el asesoramiento. De este carácter, en algunas inspecciones, encontramos iniciativas en supervisión y evaluación que han quedado truncadas por los cambios de orientación de los responsables políticos del momento".

Ante este panorama desilusionante pero certero, lejos de los nobles cometidos pedagógicos y didácticos que han caracterizado a la institución inspectora a lo largo de su historia, con épocas de mayor y menor incidencia en tales cometidos, Rul (*ibídem*) apuesta por una vía para asegurar el verdadero aprovechamiento del potencial de este servicio. Así, indica que la Inspección educativa

"...es un órgano importante mal aprovechado que, ordenado con criterios profesionales mantenidos en el tiempo, aportaría valor a la educación y a la sociedad mediante el desarrollo sistemático de sus funciones. Urge entender que los factores que aportan valor a la educación escolar son el profesionalismo responsable de docentes, directivos escolares e inspectores con un sistema escolar caracterizado por instituciones educativas con altas competencias y una administración reducida".

Valoramos positivamente las citadas aportaciones encaminadas a lograr un definitivo y pertinente desarrollo profesional responsable de todos los actores de la educación, y particularmente entendemos que los inspectores deben gozar de la necesaria independencia, claridad de objetivos y funciones y de un desarrollo profesional capaz de ofrecer a la comunidad educativa y a la sociedad en general de todo el potencial humano y profesional que se requiere de los inspectores para que, en definitiva, vuelva a ser el órgano garante del derecho constitucional de todos los ciudadanos a una educación de calidad y equidad.

Nosotros apostamos por una decidida y necesaria actuación encaminada a mejorar la problemática –inmersa en lo que muchos de los propios inspectores del colectivo denominan "crisis" de la Inspección educativa– y que azota a la credibilidad de la institución.

Por ello, creemos pertinente que urge una profunda revisión en el seno de cada departamento de Inspección educativa que permita analizar tanto las debilidades y las amenazas como las fortalezas y las oportunidades de la institución inspectora y sus efectivos, para que vuelva a ser el órgano creíble capaz de contribuir decididamente a la mejora de los centros, de la Administración, de la comunidad educativa y de la sociedad. De acuerdo con Gairín (2002), conseguirlo es cuestión de voluntad política ("querer hacerlo") y de realización técnica ("saber hacerlo").

## **1.8. Modelos de desarrollo profesional del docente en ejercicio**

El desarrollo profesional de un docente en ejercicio, especialmente de aquel que desea acceder a la Inspección educativa, está fuertemente condicionado por su procedencia académica en los estudios universitarios y por sus metas profesionales, que servirán de faro al que llegar. Durante el trayecto que lleva a la mencionada meta profesional del profesor que desea ser inspector, no faltarán conceptos relacionados con la profesión, la profesionalización, el profesionalismo y la profesionalidad.

Y sin lugar a dudas, será determinante el reto de la formación ética en la formación docente, a la que Imbernón (2011:8) concede relevancia por una doble causa, pues por una parte "los enseñantes serán los que formarán en una actitud ética a sus discípulos", mientras que, por la otra, esta formación ética

"...debe permitir desarrollar en el profesorado la construcción y apreciación de unos determinados valores y desaprender valores que cultivan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios, para aprender en el aula a desarrollar una práctica de ciudadanía activa, unos valores que potencien una inclusión social, una responsabilidad y la necesidad de implicarse en proyectos colectivos".

Además de numerosos retos y condicionantes como los expuestos, hay abundantes problemas relacionados con el tema que presenta este epígrafe. En el siguiente cuadro podemos apreciar, de modo sucinto, algunos de los principales:



## Cuadro 12.

### *Problemas relacionados con el desarrollo profesional docente*

---

- La mayoría de los profesores no entienden el desarrollo profesional como una actitud de constante aprendizaje que reclama una permanente reflexión sobre la práctica.
  - La principal dificultad que tienen para asumir una visión distinta de desarrollo profesional radica en que no perciben la separación que existe entre sus propias teorías pedagógicas y la forma de llevar a cabo su práctica.
  - Se concede poca importancia a la autoobservación y la reflexión personal. El profesorado no ha sido formado para ello. Su función docente se centra fundamentalmente en el trabajo de aula.
  - Se posee una concepción de trabajo docente centrado exclusivamente en la transmisión de conocimientos sobre una disciplina, sin considerar la necesidad de participar en otras funciones externas a ese contexto.
  - Esta visión reducida de la función docente conduce a una falta de diálogo profesional e intercambio con colegas que impide el compartir experiencias y dificulta los procesos de reflexión, fundamentales para la mejora y la innovación de la práctica.
  - Existe una falta de consenso sobre el perfil de lo que es un buen profesor, por lo que no existen unos criterios homogéneos que puedan constituir puntos de referencia normativos de actuaciones docentes.
  - Se produce un rechazo de aquellas propuestas de desarrollo que producen inseguridad al profesor en el transcurso de su tarea. La introducción de estrategias docentes diferentes a las utilizadas producen situaciones de incertidumbre e inseguridad que a menudo impiden asumir programas de cambio.
- 

*Fuente: Sandín (2003:23)*

No es objeto de nuestro estudio realizar un análisis pormenorizado de los cuatro conceptos<sup>236</sup> expuestos al final del primer

---

<sup>236</sup> Para un mayor análisis epistemológico de los conceptos *profesión*, *profesionalización*, *profesionalismo* y *profesionalidad*, véanse las obras de Baranda (*op. cit.*), Cardona Andújar (2008 y 2008b) y Fernández Pérez (1995).

párrafo de este epígrafe, como tampoco sobre la problemática del desarrollo profesional, sino que sin dejar de considerarlos, pretendemos contemplar los modelos de desarrollo aportados por dos catedráticos expertos investigadores del área de Didáctica y Organización Educativa –Carlos Marcelo y Francesc Imbernón– pues reflejan, a nuestro entender, la actual realidad sobre el desarrollo profesional del profesorado, siendo el citado desarrollo de fundamental naturaleza, también, en la carrera hacia la Inspección educativa.

### **1.8.1. Los modelos de Carlos Marcelo**

Basándose en lo expuesto por Sparks y Loucks-Horsley (1990), que aportaron cinco modelos de desarrollo profesional docente (desarrollo profesional autónomo; desarrollo profesional basado en la observación y supervisión; desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y organizativo; desarrollo profesional a través del entrenamiento y desarrollo profesional a través de la investigación), Marcelo (1994) los analiza en profundidad y presenta los siguientes cinco modelos de desarrollo de los docentes:

*1- Desarrollo profesional autónomo.* Según Marcelo (*op. cit.*: 329), ésta “es la modalidad de desarrollo profesional más simple, en tanto que a una concepción del desarrollo profesional, según la cual los profesores deciden aprender por sí mismos aquellos conocimientos o destrezas que consideran necesarios para su desarrollo profesional o personal” y se basa en que los profesores dirigen su propia formación para poder aprender de modo más adecuado al ser ellos los que inician y planean las actividades. Además, se tiende a elegir esta modalidad cuando los profesores entienden que las ofertas formativas actuales no responden a sus necesidades, ya sea por la ausencia de la formación deseada o por la poca calidad de las existentes.

2- *Desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo y la supervisión.* Mediante este tipo de modelo en el que es fundamental la experiencia compartida entre colegas para crecer profesionalmente, como sucede con el *coaching* –entendido como el apoyo profesional mutuo– se pretende que como si se tratase de un espejo que permite al profesorado verse reflejado y a través de ese reflejo cambiante, el personal docente adquiera mayor autoconciencia personal y profesional gracias a la observación y supervisión entre compañeros. Según Cardona Andújar (2008:359) se trata tal vez “de uno de los modelos más profesionalizantes entre los establecidos por Marcelo”, enfatizando la idea del “profesor como aprendiz de su propia práctica, profundizando en el análisis de su conducta docente en el aula y centro como vía para la construcción y reconstrucción de su conocimiento profesional”. (*Ibidem*).

3- *Desarrollo profesional a través del desarrollo e innovación curricular y la formación en el centro.* El objetivo de este modelo de desarrollo va encaminado a “implicar al mayor número de miembros de la comunidad escolar para el desarrollo de un proyecto que puede ser de innovación educativa, o de autorrevisión institucional, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación impartida, así como incrementar los niveles de colaboración, y autonomía de la escuela para resolver sus propios problemas” (Marcelo, *op. cit.*:349), aunque ello suponga aceptar como inconvenientes que, en ocasiones, hay problemas para identificar claramente las necesidades reales, así como el hecho de que puede conducir a un círculo cerrado.

4- *Desarrollo profesional a través de cursos de formación.* Este modelo referido al curso de breve duración sobre una temática específica, responde al “modelo de formación continua del docente más utilizado en nuestro país y, paralelamente, el menos valorado por todos

para el desarrollo profesional de los profesores” (Cardona Andújar, *op. cit.*: 364), pues como sostiene el propio Marcelo (*op. cit.*: 362) “no existe otro modelo de formación del profesorado con mayor tradición y reconocimiento”, a la par que recuerda que “los cursos, durante mucho tiempo han sido sinónimo de formación del profesorado” (*ibídem*), ya que entendemos que la propia Administración educativa los ha fomentado y reconocido mediante certificados oficiales para la obtención de beneficios no exclusivamente de desarrollo profesional, sino de carácter económico, pues ha sido y sigue siendo preceptivo para el profesorado, especialmente para los funcionarios, disponer en su haber de las suficientes horas de formación para el cobro de sexenios. Un impactante inconveniente, no resuelto del todo todavía, es la efectiva transferencia de los conocimientos adquiridos mediante este tipo de formación a la realidad del aula en el que el profesor desarrolla su praxis. Además, la libertad de elección para asistir a los denominados “cursillos” puede no reflejar la verdadera necesidad formativa del docente, sino completar las horas que se le exige al docente, sin criterio claro.

5- *Desarrollo profesional a través de la investigación.* Fue en 1948 cuando el antropólogo John Collier acuñó el término de “investigación-acción”; de hecho, como Comisionado de Estados Unidos para Asuntos Indios desde 1933 a 1945, escribió que “puesto que el administrador y el profano deben poner en práctica los resultados de la investigación y deben criticarlos por medio de su experiencia, ellos mismos deben participar creativamente en la investigación impulsada ya a partir de su propia área de necesidad” (Collier, 1945:276), acercando la necesidad de investigar sobre la acción con la ayuda de sus elementos, en referencia a la investigación-acción. Dicho concepto fue definido por Lewin (en Wallace, 1987:99) como “una espiral de pasos

que se componen de un ciclo de planificación, acción y hallazgos acerca de los resultados de la acción”, y tiene a Stenhouse y Elliot como a sus máximos exponentes. Marcelo (*op. cit.*: 370) indica que la investigación-acción surge, según Stevenson (1991), con el objeto de ayudar a mejorar la profesionalidad del profesorado mediante una profundización en su capacidad de análisis crítico de las condiciones en que se desenvuelve su trabajo con los alumnos. Por tanto, es un modelo centrado en la práctica y en los conflictos que de ella se derivan. Compartimos la idea de que la práctica es teoría en acción, y por ello suscribimos las palabras de Cardona Andújar (*op. cit.*, 2008:368) cuando afirma que

“...gran parte de los problemas de la escuela, especialmente aquellos relacionados con la enseñanza (didáctica) y la organización deben ser planteados, en la línea de una resolución satisfactoria (pertinentemente contextualizada), en el marco de la llamada investigación-acción, en tanto constituye una búsqueda de conocimiento mediante la reflexión personal (individual o en colaboración) del profesor. Máxime cuando se ha dicho que la finalidad de la investigación-acción es resolver problemas prácticos (McKernan, J.: 1988). Y ahí debe incidir de forma prioritaria la formación continua de estos profesionales. Sin el fundamento científico que garantiza esta vía de conocimiento es muy problemático trascender lo meramente subjetivo y alcanzar una comprensión crítica de los problemas y sus correspondientes soluciones”.

Como principal inconveniente, cabe nombrar el hecho de la dificultad que entraña optimizar adecuadamente la combinación entre enseñanza e investigación en el propio profesorado, pues muchos carecen de las habilidades investigadoras pertinentes para poder realizar su cometido investigador del mejor modo posible.

Aún así, investigar y enseñar son dos actividades muy relacionadas; de hecho, la LOE contempla, en su artículo 91, como una de las funciones del profesorado “la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”.

### 1.8.2. Los modelos de Francesc Imbernón

Imbernón entiende el modelo de formación docente como el marco de la organización y gestión de la mencionada formación, integrado por diferentes sistemas de organización, orientación, intervención y evaluación de la misma. Tal entramado se basa en diferentes criterios como los fundamentos teóricos y el estado de la investigación de la formación, la aplicación de los programas, la evaluación de los resultados y la organización de la gestión del proceso (cfr. Cardona Andújar, 2008:385).

En su análisis sobre el desarrollo profesional del profesorado, Imbernón considera que existe una gran y marcada diferenciación entre dos etapas: el desarrollo profesional de los profesores noveles, llamada etapa de inducción o socialización a la profesión, y el desarrollo profesional del profesorado experimentado.

De este modo, partiendo también del estudio elaborado por Sparks y Loucks-Horsley (*op. cit.*), Imbernón (1998) propone cinco modelos de formación permanente del profesorado que, según él,

“...sirven de punto de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. Pueden encontrarse en ellos estrategias y actitudes comunes e incluso la finalidad puede ser la misma (producir una mejora en el aprendizaje de los alumnos o en la gestión de la escuela, a partir de la formación de los profesores), pero lo que los diferencia son las concepciones, la aplicación, la gestión, la investigación de la formación”. (Imbernón, 1998:68).

Dichos cinco modelos son los siguientes:

1- *Modelo de formación orientada individualmente.* Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que creen que pueden satisfacer sus necesidades y parte del sentido común, sin la presencia de un programa formal y organizado de formación

permanente, sino que quien diseña el contenido es el propio docente, a la carta, según cree conveniente para lograr sus objetivos, mediante lecturas, conversación con otros colegas, aplicando nuevas estrategias de enseñanza o su propia experiencia profesional, entre otras. (*Ibidem*).

2- *Modelo de observación-evaluación*. Apoyado básicamente en la observación, la reflexión y el análisis sobre la enseñanza para mejorar el aprendizaje del alumnado, pues gracias a ese análisis surgen datos sobre los que reflexionar y analizar para llegar al citado objetivo de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Siendo conocedor este autor de que “la mayor parte del profesorado recibe pocas devoluciones sobre su actuación en la clase” (*op. cit.*: 69) –hecho que nos conduce irremediablemente a la pobreza, tanto en contenido como en frecuencia de las visitas al aula, que opera en demasía la acción inspectora sobre métodos didácticos de los docentes– Imbernón propone este modelo fundamentado en la vocación retroalimentadora sobre la tarea docente del profesor, tanto en el aula como en el conjunto del centro educativo, en el que el asesoramiento ofrecido por iguales (otros colegas docentes o un asesor) supone contemplar el *coaching* como técnica básica que puede ofrecer beneficios para el docente mediante las aportaciones de otros sobre su quehacer didáctico.

3- *Modelo de desarrollo y mejora*. Este tipo de modalidad, que entendemos prácticamente equivalente al modelo que Marcelo denomina *desarrollo profesional a través del desarrollo e innovación curricular y la formación en el centro*, tiene lugar cuando el profesorado está inmerso en tareas de diseño de proyectos, desarrollo de planes innovadores de carácter curricular, etc., para resolver conflictos relacionados con la enseñanza en su situación. Este modelo está fundamentado en que “los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen la necesidad de conocer algo concreto o han de resolver

un problema” (*op. cit.*:71), hecho que puede propiciar que “el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas” (*ibídem*). Para que la evaluación final de estas tareas mencionadas tenga el resultado esperado, el profesorado previamente necesita adquirir conocimientos y habilidades específicas relacionadas con ámbitos como la planificación del currículo, la investigación educativa, la aplicación de resultados o resolución de conflictos, entre otros, hecho que implica un aprendizaje que favorece la combinación de estrategias de aprendizaje y la formación mediante no sólo una modalidad.

4- *Modelo de entrenamiento o institucional*. Este tipo de modelo está fundamentado en la reproducción de comportamientos y técnicas que han sido previamente trabajadas y expuestas en cursos y seminarios por un experto en la materia, para trasladarlo *a posteriori* a la realidad del aula. Consecuentemente, si el objetivo “es que el profesorado lleve a cabo determinadas modificaciones de su práctica, es importante que las interiorice previamente y que luego pueda recibir la devolución de un observador sobre cómo las ha llevado a cabo” (*op. cit.*: 73). Diversos autores que han investigado sobre este tipo de modelo (Joyce y Showers, 1988; Sparks, 1983) sostienen que para optimizar la consecución de los objetivos, es esencial contemplar la combinación de algunas otras estrategias formativas.

5- *Modelo de investigación o indagativo*. Este modelo recalca la importancia de la investigación para los docentes, pues gracias a una adecuada implementación de los procesos investigadores se pueden detectar y resolver situaciones problemáticas, hecho que además permite el crecimiento tanto personal como profesional de los individuos que han tomado parte del proceso. En este caso, una fórmula muy válida es la investigación-acción, pues proporciona un modelo de



formación que, tal como afirma Imbernón (*op. cit.*: 76), “permite llenar el vacío que existe entre la investigación y la práctica” para, de este modo, encontrar pertinentes respuestas a los problemas didácticos y potenciar el desarrollo de las habilidades docentes encaminadas a la toma de decisiones.

### **1.9. A modo de cierre**

En este tercer capítulo, que cierra el fundamento teórico, hemos tratado la práctica profesional relativa a la función inspectora mediante el análisis de diversos conceptos que, a nuestro entender, son determinantes en la praxis inspectora.

La calidad, este concepto tan buscado y no siempre encontrado, debe ser la máxima de la acción inspectora, no sólo en su quehacer profesional, sino en la transferencia de lo que de su actividad se derive hacia los centros educativos, para que éstos puedan ofrecer la máxima calidad posible a toda la comunidad educativa.

El éxito de la escuela lo es también de la Inspección, y debe serlo también, necesariamente, si establecemos su viceversa, pues la calidad de la Inspección debe redundar en la mejora de la enseñanza para que el alumnado aprenda más y mejor.

Tanto es así que, si volvemos sobre nuestros pasos, veremos que anteriormente hemos examinado<sup>237</sup> que uno de los principales

---

<sup>237</sup> A pesar de que hemos incorporado numerosas referencias al respecto, pues este mencionado examen resulta transversal en todo el estudio ya que desde los inicios de la inspección de la enseñanza se ha requerido la calidad, tanto en procesos como en resultados, véase básicamente lo establecido en el Cuadro 10, que representa las finalidades de la Inspección educativa desde la LOGSE a la LOE, en el apartado “Funciones de los inspectores de Educación: de ayer a hoy” del Capítulo II del fundamento teórico.

cometidos de la Inspección educativa es la búsqueda de la calidad en todos los procesos que conforman la actividad docente.

La autoridad, tanto la moralmente reconocida como la legal, ha sido tratada bajo las premisas de los tópicos latinos *auctoritas* y *potestas*, pues consideramos que hay varios vectores que inciden directamente en la práctica profesional de los inspectores: la pertinencia de su quehacer vinculado al rigor científico y al buen hacer práctico. Una sólida formación inicial y permanente impregnada de los aspectos sobre los cuales van a actuar los inspectores nos parecen absolutamente determinantes en la consecución de sus metas.

Hemos examinado la práctica de la función inspectora en nuestro actual marco legislativo, a la par que expuesto numerosos problemas que acechan a la Inspección, apoyados en las valoraciones de numerosos referentes. En este punto, recalcamos que la Administración debe ofrecer un modelo claro y definido a la Inspección educativa, pues hay una dependencia mutua que condiciona la acción hacia la mejora de la educación. Como veremos en las conclusiones de esta investigación, la Administración debe jugar un papel fundamental para que la Inspección haga lo propio.

Hemos recogido contribuciones de dos expertos estudiosos de la formación, Imbernón y Marcelo, como marco para potenciar e incrementar el desarrollo profesional, porque desde nuestro punto de vista sus aportaciones pueden ser de naturaleza beneficiosa para el progreso del profesorado, especialmente para el que aspira a acceder a la Inspección educativa.

Vemos que se están presentando diversas e interesantes sugerencias para restaurar la adecuada actuación de la Inspección

educativa, desde una cuidada formación hasta la implementación de la práctica profesional de calidad.

Se trata, pues, de saber seleccionar qué herramientas son las convenientes y empezar a trazar las líneas básicas del camino correcto, para que la práctica de la inspección transcurra sobre él como se espera. Y no puede ser de otra manera que con la necesaria ayuda de la Administración y sus administrados, y caminar activamente hacia la mejora del sistema educativo, y por ende, del sistema social.

Como advertía Ortega y Gasset (2005), "yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella, no me salvo yo".

La empresa bien lo vale.

---

PARTE III

**ESTUDIO EMPÍRICO**

---



# 1. ESTUDIO EMPÍRICO

## 1.1. Introducción

Según la aportación de Ballester (2004: 59-60) entendemos como Investigación Educativa "el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales".

Además, compartimos lo aportado por Wimmer y Dominick (1996:25) cuando señala que "el fin de toda investigación es ayudar al avance de la interpretación de los problemas y circunstancias de un ámbito de estudio".

Consecuentemente, en coherencia con el objetivo general de la Tesis, el estudio empírico pretende analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora de los centros docentes.

También en clara relación con el problema y las preguntas que en su momento ya planteamos en los apartados 3.1 y 3.2 respectivamente del Proyecto de Tesis –que reproducimos en el cuadro 13– en el estudio empírico que presentamos hemos procurado indagar qué hacen los inspectores en el ejercicio de sus funciones, de qué forma desempeñan su cometido, revisar las causas de esa praxis y consecuentemente tratar de hacer inteligibles diversos aspectos que no salen claramente a la luz mediante la simple observación de datos variados aportados por las fuentes, y promover acciones encaminadas a la mejora del propio servicio inspectivo.

### Cuadro 13.

*Problema y preguntas planteados en el Proyecto de Tesis (apartados 3.1 y 3.2)*

#### Problema

"Claras nuestras ideas sobre la voluntad de estudiar e investigar sobre la citada Inspección educativa entendida como institución pública que vela por la educación, y en definitiva, por la mejora de la calidad del sistema educativo, tenemos como referente la idea de contrastar sus funciones declaradas en la normativa con los quehaceres cotidianos de los inspectores de educación, y revisar si realmente están cargados de multitud de tareas poco posibilitadoras del verdadero cometido que tienen a nivel pedagógico, como en muchas ocasiones se denuncia, y así poder llegar a conclusiones de mejora que conlleven la necesidad de un cambio normativo para la optimización de este servicio público, que concebimos esencial para el próspero desarrollo de la enseñanza de nuestros niños y jóvenes".

#### Preguntas

"A partir del problema planteado, nos surgen unos interrogantes que se perfilan como espina dorsal de la investigación:

¿Qué hacen los inspectores de educación? ¿Para qué sirven? ¿Cuál o cuáles son sus funciones? ¿Están realmente formados los inspectores para ejercer su profesión? ¿Cómo se explica que haya inspectores sin ninguna formación inicial pedagógica de Grado (maestros, pedagogos, etc.)? ¿De qué modo acceden los profesores a la Inspección? ¿Es el modo actual el más acertado? ¿Realmente dedican el tiempo y los recursos para priorizar sus funciones en sus quehaceres diarios? ¿Facilita la Administración, con sus planes y normativas legales, la eficacia y la eficiencia de la función inspectora? ¿Qué y cómo trasciende la acción inspectora en la vida de los centros docentes? ¿Qué valor le otorga el profesorado/la dirección de los centros a las funciones y finalidades de los inspectores? Al tener la consideración de autoridad<sup>238</sup> pública, ¿de qué modo se refleja la autoridad de los inspectores en los centros docentes? ¿Van de la mano, en los inspectores, los conceptos *auctoritas* y *potestas*? ¿Hasta qué punto son determinantes los inspectores en la consecución de la calidad en la educación? ¿Debe mejorar la acción inspectora? ¿Cómo?"

Además, un propósito que subyace de modo transversal en nuestro estudio, enmarcado en este programa de Doctorado, es la voluntad de seguir una línea investigadora que coadyuve no simplemente a describir una serie de casuísticas, sino a tratar de encontrar y ofrecer pertinentes respuestas a los interrogantes que han

---

<sup>238</sup> La LOE establece que "para cumplir con las funciones de la inspección educativa, los inspectores tendrán las siguientes atribuciones: recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública" (artículo 153, *Atribuciones de los inspectores*, apartado c).

guiado nuestra indagación, para un mayor conocimiento científico de la disciplina que nos ocupa y su consecuente divulgación.

Hemos procedido a llevar a cabo un estudio empírico durante un curso escolar completo –2012/2013– en el que hemos recurrido a numerosas fuentes, sobre las cuales hemos aplicado diversas técnicas que se describen en las siguientes páginas.

Por todo lo anterior, el propósito de este capítulo es describir el proceso seguido en el estudio empírico. Comprende desde esta "Introducción" hasta "Limitaciones del estudio", que va seguido del apartado "A modo de cierre" final. Para ilustrar el proceso de la investigación, se incluyen algunos ejemplos de las actividades realizadas.

## **1.2. Diseño del estudio empírico**

Para implementar nuestro estudio empírico, nos hemos decantado por el enfoque hermenéutico desde los más clásicos a los más actuales (Bogdan y Taylor, 1975, 1986; Van Maanen, 1985; Lincoln y Guba, 1985; Cook y Reichardt, 1986; Vallés, 1997; Sandín, 2003; Maykut y Morehouse, 1999; Miles y Huberman, 1994; Delgado y Gutiérrez, 1994; Brunet, Pastor y Belzunegui, 2002) que ofrece la metodología cualitativa, pues creemos que resulta de naturaleza beneficiosa para interpretar una realidad determinada en un contexto tan natural como es la educación.

¿Qué entendemos por una investigación de corte cualitativo?

Son muchos y relevantes los autores que han realizado sus aportaciones al respecto (Ballester, 2004; Sandín, 2003; Maykut y Morehouse, 1999; Miles y Huberman, 1994; Taylor y Bogdan, 1975,



1986; Cook y Reichardt, 1986; Álvarez Méndez, 1986; Rodríguez, Gil y García, 1999; Erickson, 1977). Seguidamente exponemos algunas de las consideraciones que creemos que están en sintonía con nuestra línea de acción, y avalan nuestra perspectiva cualitativa para el análisis de la práctica profesional de los inspectores mediante el estudio de sus funciones y quehaceres profesionales.

Sandín (*op. cit.*: 123) expone con claridad que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

Otros estudiosos del tema (Rodríguez, Gil y García, *op. cit.*:32) afirman que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”.

También compartimos lo aportado por Maykut y Morehouse (*op. cit.*:22) cuando sostienen que “la investigación cualitativa enfatiza la comprensión a través de la observación meticulosa de las palabras, acciones y documentos de la gente”, así como lo que establecen cuando indican (*op. cit.*: 23) que “los investigadores cualitativos utilizan las palabras y las acciones de las personas para entender el mundo que investigan”. Además, de acuerdo con Taylor y Bogdan (*op. cit.*:20), para

el investigador cualitativo todas las perspectivas aportadas por las fuentes son valiosas.

Álvarez Méndez (*op. cit.*:14) apuesta por el método de corte cualitativo en estudios como el que presentamos, al indicar que

“...cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental, sin dejar de lado variables imprevistas que en algún momento del desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor, lo más apropiado será partir de un enfoque cualitativo”.

Además, en nuestro caso particular, otras consideraciones del citado Álvarez Méndez (*op. cit.*:17) toman especial sentido cuando afirman que

“...en la investigación pedagógica el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación (profesor, administrativo o especialista en educación) que quiere utilizar el enfoque cualitativo para hacer lo que considera más conveniente, bien sea para mejorar la enseñanza en términos generales o su propia enseñanza; o bien para reflejar el grado de eficacia que tiene en su tarea y cómo puede mejorarla. Los estudiantes o autoridades académicas y administrativas inmediatas serán los destinatarios de los resultados obtenidos y del cambio pretendido, resultados que serán llevados inmediatamente a cambios prácticos, entrando a formar parte de su propio aprendizaje o en el mejoramiento del proceso que se está desarrollando en un momento determinado”.

Cook y Reichardt (*op. cit.*: 28) especifican que el paradigma cualitativo "postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso", así como señalan varios atributos del mencionado paradigma cualitativo (*op. cit.*: 29), que exponemos seguidamente:

- Aboga por el empleo de métodos cualitativos.

- Fenomenologismo y *verstehen* (comprensión) "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa"<sup>239</sup>.
- Observación naturalista.
- Subjetivo.
- Próximo a los datos.
- Perspectiva "desde dentro".
- Fundamentado en la realidad.
- Orientado a los descubrimientos.
- Exploratorio.
- Expansionista.
- Descriptivo.
- Inductivo.
- Orientado al proceso.
- Válido por ofrecer datos "reales", "ricos" y "profundos".
- No generalizable: estudio de casos aislados.
- Holista.
- Asume una realidad dinámica.

Miles y Huberman (*op. cit.*: 5-8)<sup>240</sup> señalan ocho características básicas de la investigación cualitativa, que indicamos a continuación:

- a) Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente "banales" o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.

---

<sup>239</sup> Cita de Bogdan y Taylor (1975:2).

<sup>240</sup> Disponible en Rodríguez, Gil y García (*op. cit.*: 33).

- b) El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- c) El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- d) Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- e) Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- f) Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- g) Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- h) La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Por su parte, Erickson (*op. cit.*:61) apoya nuestra decisión de posicionarnos por este enfoque cualitativo, pues argumenta que “lo que la investigación cualitativa hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social,

empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social”.

Finalmente, queremos incorporar los principios básicos de la investigación cualitativa aportados por Llopis Goig (2004:22) pues estimamos que reflejan muy oportunamente el tipo de estudio empírico que hemos efectuado:

- a) Aproximación analítica: observación detallada y próxima a los hechos, tratando de buscar lo específico y particular.
- b) Cercanía: se enfatiza la observación de casos concretos y del comportamiento de los individuos en las actividades por las que ellos mismos muestran interés.
- c) Cotidianeidad: los problemas son examinados en el marco de los comportamientos cotidianos y ordinarios, sin tratar de desvirtuar su propia naturalidad y espontaneidad.
- d) Descubrimiento de la estructura: la investigación debe descubrir la estructura, no imponerla, permitiendo que emerja en el contexto de la investigación.
- e) Énfasis en lo recurrente: los núcleos de interés son los fenómenos recurrentes en un tiempo y espacio concretos.

Por consiguiente, valoramos que nuestro análisis de la práctica profesional de los inspectores de educación responde a este tipo de posicionamientos expuestos. Estas primeras ideas muestran prioridades que teníamos respecto al tema objeto de estudio. Interesaba conocer, por ejemplo, las características principales de la investigación cualitativa, las ventajas y limitaciones, las recomendaciones respecto a los instrumentos de recogida de información, entre otros aspectos.

De este modo, se ha abierto ante nosotros un amplio abanico de posibilidades para concretar un *modus operandi* metodológico. Es decir: en el diseño de la investigación, a pesar de tener definidos tanto los propósitos como el enfoque de corte cualitativo para investigar, era necesario situar y caracterizar la el método de investigación.

Se presentaban ante nosotros numerosas opciones, que *a priori* nos parecían adecuadas, pues podíamos hacer un estudio etnográfico, un estudio biográfico narrativo, un estudio fenomenológico, un estudio de casos, investigación-acción, –entre otras alternativas–.

Por ello, tras habernos adentrado en una revisión teórica para situar la investigación en un método práctico concreto, creemos que el que mejor que se ajustaba era el estudio de casos, fundamentalmente porque consiste en un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; Sandín, *op. cit.*:174). Además, –de acuerdo con Ballester (*op. cit.*: 268)– este método<sup>241</sup> nos brindaba la posibilidad de realizar un examen en profundidad de casos en su propio contexto, situados en una social y territorial a lo largo del tiempo, con la intención de comprenderlo y poder explicarlo.

Creemos que las aportaciones que hemos expuesto expresan claramente que el enfoque metodológico de corte cualitativo es el más adecuado para nuestro estudio, pero incluso podemos afirmar que la

---

<sup>241</sup> En lugar de referirse al estudio de caso como un *método de investigación*, Ballester prefiere denominarlo "estrategia de diseño de la investigación" (véase Ballester, *op. cit.*: 92).

siguiente aseveración de Maykut y Morehouse (*op. cit.*:54) es categórica:

"Los datos de los estudios cualitativos son normalmente las palabras y las acciones de la gente. Por este motivo requieren métodos de recogida que permitan al investigador captar el lenguaje y la conducta. Las formas más efectivas de recoger este tipo de datos es la observación de los participantes, las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y el análisis de documentos relacionados. El investigador recopila los datos de sus observaciones y entrevistas en forma de notas de campo y de entrevistas grabadas en cintas de audio, que más tarde son transcritas para utilizarlas en el análisis de datos".

En definitiva: estas aseveraciones, junto con el resto de aportaciones de otros autores expertos que hemos expuesto, se nos presentan como concluyentes para que nos hayamos decantado por el método cualitativo, y ya en él, por el estudio de casos –como veremos seguidamente– que nos ofrece métodos de recogida de información pertinentes para "captar el lenguaje y la conducta", a través de las palabras; en nuestro caso, siguiendo las orientaciones de estos últimos autores revisados, mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

### **1.3. El estudio de casos**

Esta metodología, que ha sido ampliamente estudiada por numerosos autores (McMillan y Schumacher, 2007; Stake, 2005; Coller, 2005; Ballester, 2004; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Sandín, 2003; Bernal, 2000; Rodríguez, Gil y García, 1999; Pérez Serrano, 1994; Gil, 1994; Goetz y Lecompte, 1988) se basa en el razonamiento inductivo para realizar un examen en profundidad a uno o varios casos.

En palabras de Rodríguez et al. (1999:92), un caso "puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de

documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad". Y aclaran todavía más su alcance cuando exponen que "en el entorno educativo, un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales de estudio." (*Ibídem*).

Un autor clásico de la bibliografía nos ayuda a determinar los posibles sujetos acertados para un estudio de casos como el que hemos implementado en nuestra investigación sobre las funciones y quehaceres de los inspectores de Educación de Baleares. Así se pronuncia Stake (1998:16):

"Un programa innovador puede ser un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser. Pero es menos frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora, o la política de la reforma educativa. Éstas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento".

Coincidimos con Latorre et al. (2003:237) cuando plantean las ventajas del estudio de casos porque:

- Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o pre-concepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad.



El estudio de casos tiene, pues, variados rasgos propios que lo caracterizan; el cuadro 14 refleja las características de este método de investigación que, como podemos apreciar, es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

**Cuadro 14.**

*Características del estudio de casos*

|  |
|--|
| <b>Particularista</b>  |
| Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen de la vida diaria.   |
| <b>Descriptivo</b>   |
| El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y "densa" del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción, a menudo, a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudio longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.   |
| <b>Heurístico</b>  |
| Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos " <i>insights</i> ".   |
| <b>Inductivo</b>   |
| En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos. |

*Fuente:* Merriam, 1990 (citado en Pérez Serrano, 1994:91-93)

En este sentido y considerando las características de nuestro estudio, a la par que sintiéndonos apoyados por las aportaciones

teóricas que hemos visto de los expertos en investigación cualitativa, que avalan nuestra decisión de habernos decantado por el estudio de casos, constatamos que este método ha sido el más adecuado para nuestro caso. Esto es así porque el objeto de estudio ha estado vinculado con nuestra propia experiencia, estuvo contextualizado ya que se localizó en un escenario que nos resultó habitual y, además, se ha basado en un colectivo profesional ampliamente conocido por los directores<sup>242</sup> de esta investigación, lo que ha propiciado una implicación –si cabe– aún de mayor calado.

Esto nos ha facilitado estudiar la situación de manera específica y adentrarnos en un colectivo profesional de una manera holística, es decir, estudiar una realidad concreta desde un enfoque global sin fragmentarla en variables. Además, ha permitido contar con información consistente y detallada, utilizar un razonamiento inductivo, así como el intercambio y la reflexión sobre la información obtenida durante todo el proceso, que desplegamos en las páginas que prosiguen.

### **1.3. 1. Proceso metodológico**

A pesar de que ya hemos apreciado que existen muchos métodos distintos en la investigación cualitativa (estudio etnográfico, estudio biográfico narrativo, estudio fenomenológico, estudio de casos, investigación-acción, entre otros), hay un planteamiento común a todos ellos: el proceso metodológico.

---

<sup>242</sup> Es de sobras acreditada la trayectoria internacionalmente reconocida del Dr. Antúnez como catedrático, investigador, estudioso y formador de supervisores e inspectores de Educación, tanto en toda España como en multitud de países. Asimismo, la Dra. Silva se doctoró (2008) en esta Universidad con una Tesis sobre la Inspección educativa en Cataluña –dirigida por el Dr. Antúnez– y es una reconocida investigadora de la disciplina que colabora en investigaciones y proyectos nacionales e internacionales que tienen como propósito la mejora y el desarrollo de las instituciones educativas.

Rodríguez et al. (1999, *op. cit.*: 62) describen con claridad lo que entendemos por proceso metodológico de la investigación cualitativa:

"La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de la experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc.. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por otros.

Estas dos ideas han incitado a los investigadores cualitativos a buscar un método que les permitiera registrar sus propias observaciones de una manera adecuada, y que permitiera dejar al descubierto los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias. Este método confía en las expresiones subjetivas, escrita y verbal, de los significados dados por los propios sujetos estudiados. Así, el investigador cualitativo dispone de una ventana a través de la cual puede adentrarse en el interior de cada situación o sujeto":

Latorre *et al.* (1996:204-215) detallan lo que denominan el proceso de la "metodología constructivista/cualitativa" en seis fases:

1. Fase exploratoria y de reflexión:

- ✓ Identificación del problema.
- ✓ Cuestiones de investigación.
- ✓ Revisión documental.
- ✓ Perspectiva teórica.

2. Fase de planificación:

- ✓ Selección del escenario de investigación.
- ✓ Selección de la estrategia de investigación.
- ✓ Redefinir el problema y cuestiones de investigación.

3. Fase de entrada al escenario:

- ✓ Negociación del acceso.
- ✓ Selección de los participantes.
- ✓ Papeles del investigador.

- ✓ Muestreo intencional.
- 4. Fase de recogida y análisis de la información:
  - ✓ Estrategias de recogida de información.
  - ✓ Técnicas de análisis de la información.
  - ✓ Rigor del análisis.
- 5. Fase de retirada del escenario:
  - ✓ Finalización de la recogida de información.
  - ✓ Negociación de la retirada.
  - ✓ Análisis intensivo de la información.
- 6. Fase de elaboración del informe:
  - ✓ Tipo de informe.
  - ✓ Elaboración del informe.

Nosotros nos decantamos por la simplificación que ofrecen Rodríguez et al. (1999:63) y Ballester (2004:240-243), porque además de compendiar las citadas seis fases en cuatro fundamentales, separan la recogida de la información de su análisis, hecho que consideramos muy pertinente. Consecuentemente, hemos seguido el proceso metodológico según su aportación, que queda fijado con estas cuatro fases (cada una de las cuales tendrá, evidentemente, distintas etapas):

1. Fase preparatoria.
2. Fase de trabajo de campo.
3. Fase analítica (o de análisis).
4. Fase informativa.

Tal como sostienen Rodríguez et al. (*ibídem*), no se trata de entender estas cuatro fases como cuatro compartimentos estancos, sino que tienen un carácter continuo "con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y

mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación".

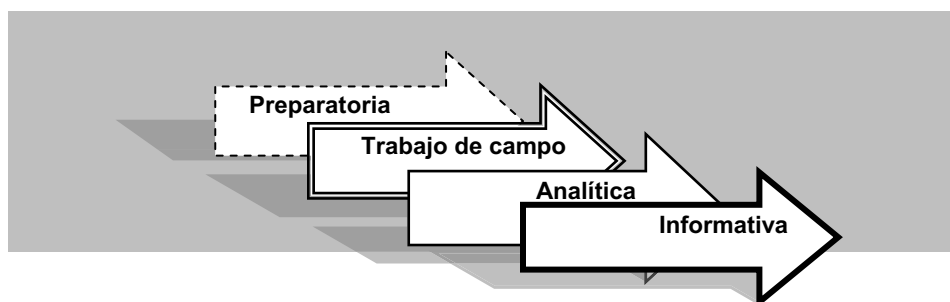
Es decir, durante las fases del proceso metodológico, el investigador debe tomar opciones entre las distintas posibilidades que se le van apareciendo, pues como ya hemos sugerido, el proceso de la investigación cualitativa tiene como denominador común: un continuo y sin cesar proceso de toma de decisiones. Pitman y Maxwell (1992:753) lo corroboran:

"Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador".

La siguiente figura refleja el proceso metodológico que hemos indicado, con el característico continuum que conduce, a su vez, a un final de fase<sup>243</sup>:

**Figura 9.**

*Fases del proceso metodológico cualitativo según Rodríguez et al. y Ballester*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Rodríguez et al. (*op. cit.*:63) y Ballester (*op. cit.*:240-243)

<sup>243</sup> El final de cada fase conlleva un evidente producto. En nuestro caso, podemos hablar de multitud de acciones: registros, documentos, recopilación y tratamiento de datos, elaboración de contenido, interpretación de conclusiones, presentación de resultados, etc. Todo este proceso lo hemos vivido y plasmado en tres importantes informes que la Universidad exige en este programa de Doctorado: el primero de ellos es el Proyecto de Tesis, que presentamos en el curso 2011-2012 y fue aprobado en julio de 2012; el segundo es el Informe Anual de Seguimiento, que presentamos en el curso 2012-2013 y fue aprobado en julio de 2013 y, para terminar, el tercer informe es la presente Tesis Doctoral, culminada en el curso 2013-14.

Citamos a Ballester (*ibídem*) para exponer las características fundamentales de cada una de las cuatro fases. La primera de ellas, la *preparatoria*, que incluye la definición del problema, el debate en equipo, la selección de la metodología más pertinente (triangulación, método concreto, etc.) y el diseño del proyecto de estudio (proceso a seguir, selección del contexto y de informantes, selección de técnicas de recogida de datos, definición de fechas, etc.). Esta fase concluye con la preparación del proyecto de investigación, que en nuestro caso ha sido el Proyecto de Tesis.

La segunda, denominada *fase de trabajo de campo*, se compone de dos momentos esenciales: primero, la necesaria negociación para conseguir acceder al campo de investigación, momento que puede dilatarse bastante dada su relevancia posterior para el estudio. Las actividades propias de este estadio inicial de trabajo de campo son variadas, desde el contacto personal, envío de cartas de presentación, exposición de objetivos ante fuentes personales, y, si procede, redefinición del proyecto de investigación inicial (tal como nos ocurrió a nosotros, como veremos). Este primer momento termina con una primera selección de informantes y casos, así como con la definición concreta de las muestras y de medios para la recogida de la información (guiones de entrevistas, filmaciones, etc.).

El segundo momento se corresponde con la recogida sistemática de datos e informaciones. Esta fase debe ser muy flexible respecto del diseño inicial, pues suele haber algún elemento interesante que puede aparecer sin haberlo previamente contemplado. Concretamente, en este estadio nosotros hemos implementado las entrevistas con inspectores y los grupos de discusión con directores. Esta fase concluye mediante la disposición de los diversos materiales

en los que se han registrado los datos e informaciones (grabadora de audio, notas en el diario de campo, documentos originales, etc.)

La tercera fase, calificada como *analítica* o *de análisis* (de datos e informaciones) tiene tres momentos interrelacionados: por una parte, la transformación y reducción de los datos obtenidos en una correcta ordenación; un segundo momento incluye la preparación de los esquemas y otros materiales (gráficos, cuadros de contingencia, etc.); el tercer momento corresponde al proceso de interpretación y discusión de los resultados obtenidos en correspondencia con las concepciones teóricas y, también, con las personas informantes. Nosotros hemos implementado –como veremos– un proceso muy laborioso de análisis de datos: transcripción de las entrevistas y grupos de discusión, devolución para la validación, retroalimentación y nueva transcripción definitiva, si procede, tratamiento informático de la información mediante un programa de análisis cualitativo de datos denominado Atlas.ti, como desplegamos más adelante.

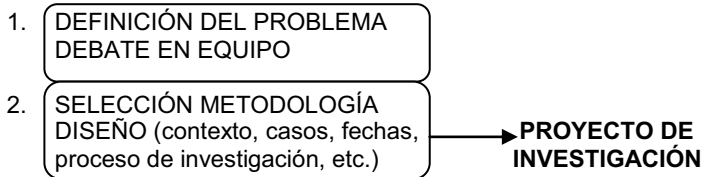
La cuarta y última es la *fase informativa*. En ella, se prepara el documento final, que debe incluir la presentación, la fundamentación teórica, la metodología, el estudio empírico, los resultados obtenidos, discusiones y conclusiones. Además, en vista a una presentación pública, esta fase incluye normalmente la preparación tanto de documentos (resúmenes, dossiers, etc.) como medios (como por ejemplo, la presentación visual para la lectura y defensa de la Tesis doctoral ante el tribunal).

Seguidamente, terminada la exposición del contenido de cada fase, presentamos la figura 10 que presenta gráficamente las cuatro fases y sus respectivos momentos, basándonos también en las aportaciones de Ballester (2004):

**Figura 10.**

*Proceso metodológico del estudio empírico*

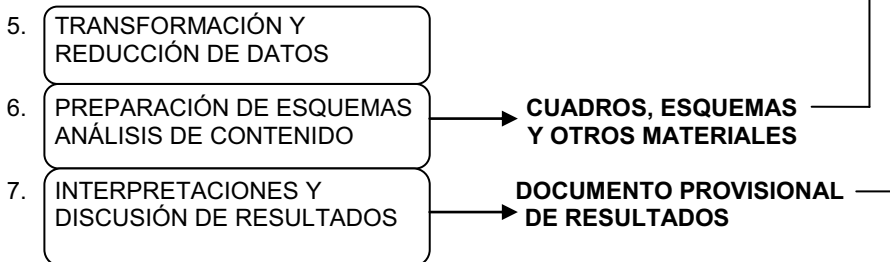
### **FASE PREPARATORIA**



### **FASE DE TRABAJO DE CAMPO**



### **FASE DE ANÁLISIS**



### **FASE INFORMATIVA**



*Fuente: Ballester (op. cit.: 241)*

Cierto es que el recorrido del citado proceso no implica un férreo seguimiento de las fases, pudiéndose dar el caso (como ha sucedido en



el nuestro) de tener que revisar el planteamiento del diseño inicial, volviendo a una fase anterior para corregir deficiencias o desviaciones, añadir o eliminar datos, fuentes, técnicas, etc., normalmente condicionadas por el contexto. Dicho contexto, siempre impredecible, aporta situaciones inesperadas que pueden suscitar nuevas fuentes *a priori* no contempladas y un sinfín de situaciones que, sin duda, hacen madurar el estudio hasta que éste llega a su culminación final.

En nuestro caso, como hemos apuntado, el proceso ha seguido las diferentes fases aportadas por Rodríguez et al. (*op. cit.*) y Ballester (*op. cit.*) y fundamentalmente éstos han sido los aspectos más relevantes en cada una de ellas:

Fase preparatoria: reuniones con los directores de Tesis para definir el objeto de estudio. Tras consensuar la voluntad de investigar acerca de las funciones de los inspectores de educación, procedimos a elaborar el Proyecto de Tesis, para el cual decidimos que las fuentes informantes serían diversas:

- Fuentes personales: inspectores de Educación y directores de centros docentes que impartiesen enseñanzas obligatorias.
- Fuentes documentales: actas, circulares, informes, etc. de inspectores.
- Escenarios: seguimiento de algunos inspectores en sus visitas, para conocer *in situ* su práctica profesional.

Tal como hemos apuntado, la revisión del diseño inicial es una tónica habitual en las investigaciones cualitativas. Por ello, a pesar de haber planteado un proyecto muy ambicioso, tuvimos que modificarlo para adecuarlo a lo que la realidad nos ofrecía. *A priori*, nuestro planteamiento era poder implementar el estudio empírico mediante las

técnicas de la entrevista, grupo de discusión (o cuestionario, en caso de no lograr reunir grupo de discusión), análisis de contenido y observación directa, para aplicarlas a tres fuentes distintas: personales, documentales y escenarios.

El planteamiento inicial del Proyecto de Tesis fue, pues, el siguiente:

- Entrevistas en profundidad a 18 inspectores (pues este número correspondía aproximadamente a la mitad de los efectivos que había en el Departamento de Inspección Educativa balear).
- Grupo de discusión: 4 grupos (dos para directores escolares y dos para directores de enseñanza Secundaria), con un total de 30 directores.
- Cuestionario a directores (sólo en el caso hipotético de no poder implementar los grupos de discusión): la idea inicial era enviar un cuestionario a todos los directores de Baleares.
- Análisis documental: examen de documentos de 4 inspectores (actas, informes, circulares, dossiers, etc.).
- Observación directa: visita a centros educativos con 4 inspectores, para realizar dos sesiones de trabajo por cada inspector, con un total de 8 sesiones.

A punto de entrar en la segunda fase (trabajo de campo) y tras haber preparado lo que debían ser las negociaciones iniciales pertinentes con los inspectores, el contexto nos condicionó en grado sumo, tal como exponemos en las siguientes líneas.

A finales de junio de 2012, justo antes de que terminase el curso escolar 2011-2012, el consejero de Educación sorprendentemente

destituyó *ipso facto* al sesenta por ciento de la plantilla de inspectores<sup>244</sup>, que eran accidentales.

Así las cosas, el departamento quedó formado únicamente con 16 inspectores funcionarios de carrera para atender la enseñanza no universitaria de todas las Islas Baleares, a razón de:

- 1 inspectora en la isla de Menorca.
- 2 inspectores para la demarcación de las islas de Ibiza y Formentera.
- 12 inspectores en Mallorca, uno de ellos el jefe del departamento.

Consecuentemente, aparecía ante nosotros un dilema importante, pues habíamos planificado entrevistar a 18 inspectores (recordémoslo: para obtener datos de la mitad de ellos), y con el nuevo panorama este número superaba a los inspectores que quedaban con el cese, sólo en la isla de Mallorca, de 17 inspectores.

Tuvimos que redefinir el proyecto inicial para poder ejecutarlo con todas las garantías y cubrir adecuadamente los objetivos planteados.

De este modo, el diseño final y definitivo del proceso metodológico, con sus variadas fuentes y técnicas, ha quedado tal como exponemos en la figura 11, que representa el proceso y la relación entre técnicas y fuentes utilizadas en el estudio empírico mediante la metodología de corte cualitativo. Nótese que las tres técnicas utilizadas

---

<sup>244</sup> *Diario de Mallorca* se hizo eco de la noticia el 22 de junio de 2012, con un titular en la portada que indica que el conseller "Bosch destituye a 17 de los 28 inspectores de Educación tras la bronca de Bauzá por el catalán", a la par que también indica que "sólo mantiene a los once titulares, que son intocables", y que el presidente Bauzá "ordenó el domingo cortar cabezas".

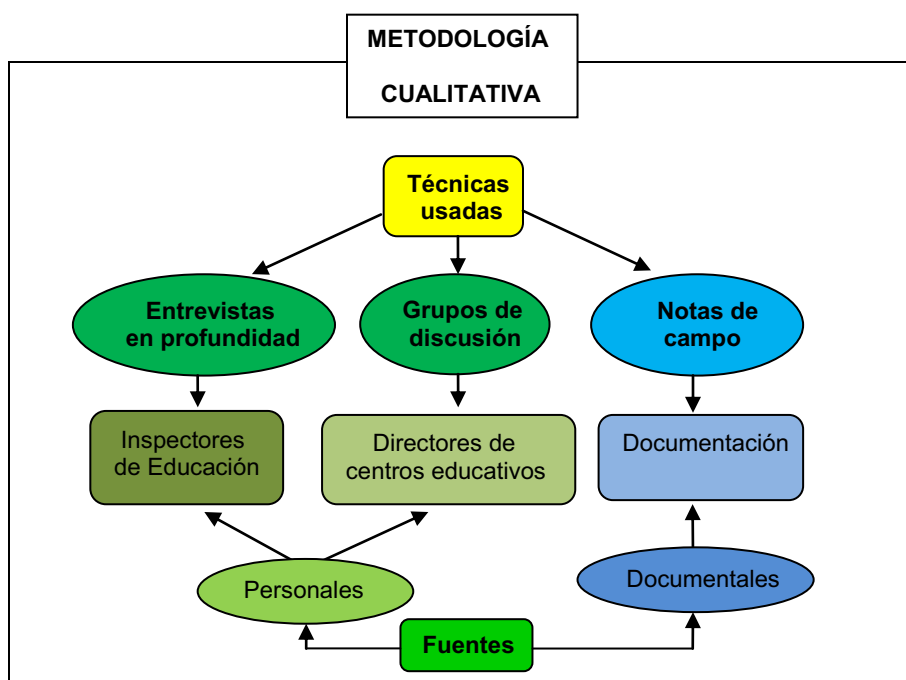
Véase

[http://www.palmademallorca.es/portal/PALMA/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_62396\\_1.pdf](http://www.palmademallorca.es/portal/PALMA/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_62396_1.pdf)

(entrevistas, grupos de discusión y notas de campo) se relacionan con los dos tipos de fuentes (personales y documentales). Así, en el centro aparecen los tres elementos que unen a las técnicas con las fuentes: inspectores, directores y documentación elaborada durante la fase de trabajo de campo:

**Figura 11.**

*Proceso y relación entre técnicas y fuentes utilizadas en el estudio empírico*



Entrado el verano, ya en julio de 2012, trabajamos arduamente para iniciar las primeras negociaciones antes de las vacaciones de los responsables de la Administración, pues nuestro acceso al campo de investigación se debía iniciar con la llegada del nuevo curso escolar 2012-2013, que se correspondía con la segunda fase (trabajo de campo). Como expondremos más adelante, fueron numerosas las gestiones realizadas para poder obtener las convenientes autorizaciones, desde una reunión con la directora general de

Inspección para exponerle el proyecto hasta incontables contactos con el jefe del departamento de Inspección de Baleares con el mismo propósito y con la intención de poder implementar el estudio empírico de un proyecto que estaba ya avanzado y aparecía como un interesante estudio, inédito y pionero hasta la fecha, susceptible de beneficiar a variados sectores de la comunidad educativa, entre ellos –sin duda– la propia Inspección educativa balear.

Igualmente, procedimos a implementar una muestra inicial, con tintes experimentales, para sondear la situación. Para ello, planificamos y cristalizamos dos entrevistas informales con dos veteranos inspectores que se ofrecieron a recibirnos. Del resultado de dichas entrevistas, obtuvimos numerosos datos que nos han servido para confirmar los objetivos y preguntas de la investigación, así como para ayudarnos a definir la muestra, el diseño del proceso metodológico y la validación de los instrumentos elaborados bajo la tutela y supervisión de los directores de la Tesis.

A continuación exponemos las cuestiones planteadas a los dos citados inspectores que participaron en la muestra preliminar:

1. *¿Cuál es su formación académica?*
2. *¿Cuántos años hace que es Vd. inspector?*
3. *¿Cuál es su trayectoria anterior a la Inspección?*
4. *¿Qué pruebas hizo para ser inspector? ¿En qué consistían?*
5. *¿Ve diferencias entre el CISAE y el otro Cuerpo de inspectores? ¿Y con los accidentales?*
6. *¿Cree que los inspectores deberían tener formación pedagógica inicial (estudios de Grado: pedagogos, maestros, etc. ), o no es "requisito indispensable" para ejercer adecuadamente la función inspectora?*
7. *¿Ve diferencias sustantivas en el quehacer de los inspectores que son licenciados en Pedagogía, con los que no lo son?*
8. *¿Le parecen bien los requisitos que se exigen para ser inspectores, o deberían modificarse? En caso de necesidad de modificarlos, ¿cómo convendría que fuesen?*
9. *La formación permanente es fundamental. ¿Hay de buena y suficiente para los inspectores?*

10. *¿Están bien formados los inspectores para ejercer la tarea que tienen encomendada?*
11. *¿Debería estar más ligada la Inspección a la universidad, hacia la formación de maestros y otros profesores?*
12. *¿En qué grado han influido los cambios políticos en la manera de hacer de la Inspección hacia los centros? Es decir: ¿es diferente lo que os piden a los inspectores en la Consejería de Educación según quien gobierne: PP , PSOE, grupos nacionalistas, etc.?*
13. *¿Hay aspectos en los que los inspectores se encuentran impotentes?*
14. *¿Conocéis los inspectores qué problemas y dificultades son comunes en el seno de la Inspección educativa a lo largo de los años?*
15. *¿Cuáles son las dificultades más destacadas de la Inspección como institución, y de la inspección como actividad?*
16. *¿Cuáles son las funciones de los inspectores? ¿Hay alguna que prevalezca sobre las demás?*
17. *¿Hay muchas diferencias entre las funciones declaradas en la normativa y los quehaceres diarios de los inspectores ?*
18. *Otorgando más autonomía y atribuciones a los directores escolares, ¿se reducirían las de los inspectores para fomentar su acción encaminada a la mejora hacia los centros?*
19. *A título personal, ¿qué cambios sugeriría en la Inspección? ¿Qué consolidaría de lo que funciona bien y qué debería suprimirse?*
20. *¿De cuál de sus actuaciones se siente Vd. más satisfecho, en relación con: a) organización escolar; b) dirección de centros; c) evaluación de alumnado; d) elaboración de planes y normativa; e) asesoramiento a la comunidad educativa; f) la propia Inspección educativa?*
21. *¿Cómo vivió los conflictos de 1984, con la supresión de los Cuerpos de inspectores ?*
22. *¿Qué puede hacer la Inspección ante los actuales problemas de fracaso y abandono escolar?*
23. *¿Cómo debería ser el inspector de las próximas hornadas?*
24. *¿Cómo ve el futuro de la Inspección?*
25. *¿Cuáles son, a grandes rasgos, los conflictos que encuentra en los centros? ¿Y con la Administración?*
26. *¿Facilita la Administración, con sus planes y normativas, la eficacia y la eficiencia de la función inspectora?*
27. *Ante los próximos cambios legales y normativos estatales que llegarán, ¿que debería contemplar una ley educativa sobre la Inspección?*
28. *Se dice que la actuación de los inspectores es diferente según se trate de escuelas o de IES: muy visibles en la escuela y menos (o nada) en las aulas de Secundaria. ¿Está de acuerdo con la afirmación? Si es así, ¿cree que tal vez se trata de casos en que la categoría del inspector y del profesor licenciado de Secundaria es la misma (A1) y hay reticencias a entrar en sus aulas?*
29. *¿Qué valor cree que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las funciones y finalidades de los inspectores ?*
30. *¿Cree que los inspectores, con la fundamental tarea que tienen encomendada, son apreciados por la comunidad educativa? ¿Se conoce y reconoce lo que hacen?*
31. *Vd. tiene la consideración de autoridad pública; ¿de qué manera piensa que se refleja la autoridad de los inspectores? Van de la mano, en los inspectores, los conceptos auctoritas y potestas?*
32. *¿Hasta qué punto son determinantes los inspectores en la consecución de la calidad en educación?*
33. *Ya para terminar, ¿qué variables de la Inspección afectan positiva o negativamente a la mejora de la enseñanza?*

Tras un detenido examen al planteamiento de las entrevistas, acordamos unánimemente que debíamos revisar profundamente la cuestión. Un ejemplo evidente de que el foco principal de la indagación no estaba bien definido era el número excesivo de cuestiones planteadas en la lista, con 33 preguntas, que induce a una gran dispersión. Asimismo, muchas de ellas no estaban vinculadas con los objetivos del estudio.

Sin embargo, este cambio nos sirvió para acotar y precisar aún más el contenido de las preguntas dirigidas a los inspectores de educación, y adaptarlas verdaderamente a los propósitos de la investigación.

Además, estas entrevistas preliminares nos ayudaron a madurar las cuestiones que queríamos plantear a los directores, con la meta de triangular las aportaciones de ambos colectivos a una misma demanda.

Una vez retroalimentado el diseño inicial, y ya con las autorizaciones fruto de las negociaciones establecidas al principio de la fase de trabajo de campo, estábamos en condiciones de implementar la segunda de sus fases: la recogida sistemática de los datos e informaciones. Aquí fue cuando implementamos las entrevistas y los grupos de debate. Cabe decir que fue imposible cubrir las distintas técnicas inicialmente planificadas, así como tampoco pudimos acceder a fuentes documentales ni a los escenarios, tal como expondremos más adelante.

Aún así, habíamos logrado acceder a la práctica totalidad de los inspectores del departamento de Inspección balear, así como a otros que consideramos que podrían ser una fuente de interés por haber ejercido la función inspectora durante mucho tiempo y que, por

diferentes razones, la habían abandonado (jubilaciones recientes, inspectores accidentales cesados, etc.), superando los veinte inspectores para las entrevistas. Asimismo, habíamos conseguido también acceder a más de una veintena de directores para participar en los grupos de discusión.

Esto nos ha conducido a la tercera fase, de análisis del contenido de los datos e informaciones obtenidas en la fase anterior. Un análisis para transformar la ingente cantidad de datos obtenidos hasta llegar a unidades de significado, categorías y metacategorías. El uso del programa informático de análisis cualitativo de datos Atlas.ti (2008) ha servido de gran ayuda, a pesar de su inicial complejidad.

Posteriormente, la preparación de cuadros y otros materiales (anexos, etc.) nos ha conducido a trabajar los resultados y a definir las últimas y definitivas interpretaciones (limitaciones del estudio, análisis de resultados, definición de conclusiones y vías de futuro). Numerosas reuniones con los directores de Tesis han sido de gran ayuda para orientar tanto el proceso como los resultados. Y, sobra comentarlo, la abrumadora cantidad de horas invertidas en todo el proceso.

Finalmente, ya en la última fase denominada informativa, hemos procedido a la revisión global del estudio (han sido muchas) para proceder a la aprobación definitiva del informe final, para tramitar el necesario depósito de la Tesis en los servicios administrativos de la Secretaría de la Facultad de Pedagogía de esta Universidad, trámite que faculta a la lectura y defensa de la Tesis doctoral.

Cabe decir que, desde el primer día de trabajo en este estudio –hace ya tres cursos– hemos redactado su contenido siempre en una versión "definitiva". Esto nos ha facilitado mucho no tener que duplicar



el trabajo con versiones provisionales, del tipo "borrador", para luego pasarlas "a limpio", sino que en todo momento hemos trabajado en un documento formal y permanente que, desde el primer día –en una simple hoja de *Word* en blanco–, hasta hoy –con la investigación felizmente terminada– nos ha acompañado. Sin embargo, ello no resta que hayamos trabajado simultáneamente con muchos otros documentos, algunos provisionales, otros no.

### 1.3.2. Población y muestra

El estudio empírico que da sentido a esta investigación se ha realizado en las Islas Baleares<sup>245</sup>.

Las Islas Baleares<sup>246</sup>, cuya capital es Palma de Mallorca, es una comunidad autónoma uniprovincial de España y uno de sus dos principales archipiélagos habitados (junto con las Islas Canarias). Situadas en el Mar Mediterráneo, y formadas por las islas principales y habitadas de Mallorca, Menorca, Ibiza y Formentera, tiene también otras islas menores no habitadas, como Cabrera, Dragonera y otras de menor tamaño.

---

<sup>245</sup> Véase la web oficial para un mejor conocimiento del territorio: <http://www.illesbalears.es/> Igualmente, véase el documento *España hoy. 2013*, publicado por la Secretaría de Estado de Comunicación, del Ministerio de Presidencia (2013:1-449) para un mejor conocimiento de los aspectos relevantes del país: las instituciones públicas y la vida política, sus relaciones exteriores, la economía, así como un panorama de la vida social y cultural, todo ello acompañado de las necesarias referencias históricas. Disponible en <http://www.lamoncloa.gob.es/Espana/Espaniahoy/index.htm>

<sup>246</sup> Cabe decir que el Estatuto de Autonomía balear indica que el nombre oficial de la Comunidad Autónoma es el de *Illes Balears*, en el idioma catalán, propio y oficial en el territorio balear. Véase el primer capítulo, segundo apartado del Estatuto, aprobado originariamente en 1983 y modificado en 2007 mediante la Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears (*BOE* núm. 52, de 1 de marzo de 2007; correcciones de errores *BOE* núm. 77, de 30 de marzo de 2007 y *BOE* núm. 173, de 20 de julio de 2007). Disponible en [http://www.caib.es/webcaib/govern\\_illes/estatut\\_autonomia/doc/Estatuto\\_Autonomia.pdf](http://www.caib.es/webcaib/govern_illes/estatut_autonomia/doc/Estatuto_Autonomia.pdf) [consulta: 15-11-2013].

Es la Comunidad Autónoma de España que tiene un mayor porcentaje de extranjeros (20,8% en el año 2013, el doble de la media del país<sup>247</sup>) y la que ha experimentado el mayor aumento demográfico de España desde 2001 a 2011 (un 30,8%, con un aumento de 258.834 personas en diez años). Su importante valor histórico, paisajístico, cultural, turístico y económico hacen de este territorio uno de los más importantes del país.

Es la segunda región que recibe más turistas extranjeros, después de Cataluña, y uno de los destinos turísticos más importantes del mundo. En 2012 cuenta con una población total de 1.119.439 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadística<sup>248</sup>.

En la figura 12 podemos apreciar una imagen de nuestro planeta tomada desde un satélite, en la que en el centro aparece España, y en ella podemos distinguir las Islas Baleares, que hemos rodeado de negro:

---

<sup>247</sup> Véase la obra del Ministerio de Presidencia que hemos citado, *España hoy. 2013* (op. cit.: 20).

<sup>248</sup> Véanse estos datos aportados por el INE en su web oficial, disponible en: <http://www.ine.es/FichasWeb/RegComunidades.do?fichas=49&buscador=&botonFichas=Ir+a+la+tabla+de+resultados> [consulta: 15-11-2013].

**Figura 12.**

*Ubicación de Baleares en el planeta (a vista de satélite)*



*Fuente: Elaboración propia a partir de Google Earth (2013)*

En la figura 13 aparecen las *Illes Balears* con mayor detalle, en la zona que hemos rodeado en el mapa de España:

**Figura 13.**

*Ubicación de Baleares en España (a vista de satélite)*



*Fuente: Elaboración propia a partir de Google Earth (op.cit.)*

Asimismo, hemos ampliado la imagen y la hemos etiquetado con el nombre pertinente del archipiélago, con las islas principales, tal como se ve en esta figura:

**Figura 14.**

*Las Islas Baleares (a vista de satélite)*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de *Google Earth (op. cit.)*

Finalmente, incluimos esta otra imagen en la siguiente figura, en la que podemos distinguir el conjunto de Comunidades Autónomas y las dos Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, con la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares resaltada:

**Figura 15.**

*Situación de las Islas Baleares (mapa de autonomías)*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Gobierno de España<sup>249</sup>

En consonancia con lo expuesto en el epígrafe anterior, somos concededores de la relevante importancia del *contexto* en la investigación

---

<sup>249</sup> Imagen tomada de la web oficial del Gobierno de España, disponible en <http://www.lamoncloa.gob.es/Espana/OrganizacionTerritorial/index.htm> [consulta: 15-11-2013].

cualitativa, por lo que de acuerdo con Sandín (*op. cit.*: 125), “la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquéllos”.

Nuestro planteamiento ha ido encaminado a conocer datos sobre las funciones y quehaceres de los inspectores, a la par que conocer también el parecer de directores de centros educativos sobre la actividad inspectora, en relación con nuestros objetivos establecidos en el apartado 3 de la primera parte de esta investigación. De esta manera, los dos colectivos principales de la muestra informante que ha participado en el estudio son:

1. Inspectores de Educación.
2. Directores de centros docentes.

En primera instancia, exponemos lo referente al primer colectivo, formado por los inspectores de Educación.

Mediante diversas técnicas de recogida de información que expondremos más adelante, hemos procedido a aplicar entrevistas en profundidad a la práctica totalidad de los funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación (una sola persona declinó la invitación a participar) que desempeñan su labor en las Islas Baleares. Además, con la intención de conocer más datos pertinentes, también entrevistamos a otros inspectores que ya no ejercen como tales, bien por jubilación o bien porque han asumido el cargo como inspectores accidentales, pero que han desempeñado la función inspectora durante muchos años, son grandes conocedores de la Inspección educativa y, por ende, fuentes potencialmente muy interesantes para este estudio.

Para ello, tras haber realizado las pertinentes solicitudes oficiales a distintas instancias (que expondremos más adelante) para informar de nuestra investigación a la par que pedir acceso a las diferentes fuentes, hemos visitado personalmente las islas de Mallorca, Menorca e Ibiza<sup>250</sup> en las que se administra el servicio de Inspección educativa, y hemos procedido a entrevistar a los citados inspectores, bien en sus despachos o en otro lugar acordado previamente, así como también a inspectores que en el momento de efectuar este estudio no ejercen como tales (bien porque se han jubilado recientemente, bien porque han sido inspectores accidentales y ya no trabajan en la Inspección) con un total de 20 inspectores entre ambos sectores.

¿Es suficiente una muestra intencional de 20 sujetos? ¿Quizás son demasiados? ¿Qué tamaño debe tener, si pretendemos que la muestra nos ofrezca datos significativos, si es que existen?

Interrogantes como éstos nos han abordado en numerosas ocasiones. Para conocer si nuestra muestra intencional cubre la suficiencia, hemos recurrido a los autores expertos en la materia. Maykut y Morehouse (*op. cit.*:74), en respuesta al interrogante que se plantean acerca de sobre qué base determina el investigador cualitativo el tamaño de la muestra, no aportan ningún número concreto, sino que nos aclaran que el aspecto determinante es la saturación:

"...no podemos decir a priori cuántas personas o escenarios debemos incluir en nuestro estudio para comprender totalmente un fenómeno de interés. Idealmente, continuaremos recopilando datos y analizándolos conjuntamente hasta que dejemos de descubrir información nueva. Continuaremos reuniendo información hasta que alcancemos el punto de saturación, en el que los datos que se recopilan en ese momento son redundantes".

---

<sup>250</sup> No tuvimos necesidad de viajar a la única isla habitada que falta de la lista (Formentera) pues pertenece a la demarcación de Ibiza-Formentera y con nuestro viaje para entrevistar a los dos inspectores que ocupan su plaza en la sede situada en la capital de la mayor de las Pitiusas ya tuvimos el acceso necesario a las fuentes personales requeridas, pues ellos se encargan de la inspección educativa de ambas islas.

Por ello, como veremos, podemos afirmar que hemos cubierto pertinentemente el tamaño de la muestra de inspectores.

En segunda instancia, para contrastar lo aportado por los inspectores, planteamos el segundo de los colectivos, formado por los directores de centros docentes. Este colectivo es un gran conocedor de la acción inspectora y se ha seleccionado con un objetivo muy claro, de acuerdo con Maykut y Morehouse (*op. cit.*: 67), pues es un grupo cuidadosamente seleccionado para poder adquirir un mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados por ellos mismos, en este caso, sobre el objeto de nuestro estudio: analizar las funciones y quehaceres de los inspectores como agentes de mejora educativa. De este modo, hemos procedido a realizar grupos de discusión con directores de centros educativos de enseñanzas obligatorias.

De este modo, y para definir la composición global de directores participantes, se nos presentaron varios interrogantes: ¿cuántas personas debían formar la totalidad?, ¿a cuántas personas debíamos incorporar en cada uno de los grupos?

Por consiguiente, ante estas dudas importantes, dada la trascendencia del estudio, también decidimos recurrir al fundamento que nos ofrece la teoría ofrecida por expertos. Tras reforzar estas cuestiones mediante el apoyo teórico, hemos constatado que Silva (2008:239) se plantea el interrogante y lo resuelve recurriendo a un clásico:

"...¿cómo decidir cuántas personas debemos incluir para comprender lo mejor posible el tema de estudio? Algunos autores como Lincoln y Guba (1985) afirman que un estudio de estas características puede alcanzar la saturación con doce personas y con un máximo de veinte..."

Así pues, amparándonos en la consideración de Lincoln y Guba (*op. cit.*), estamos dentro del rango según autores de referencia, pues, en total, hemos implementado cuatro grupos (dos de directores escolares y dos de directores de Educación Secundaria) con un total de 23 participantes.

¿Cómo hemos seleccionado la muestra de directores?

Para proceder a seleccionar el grupo de directores participantes en los grupos de discusión, escogimos una muestra intencional de máxima variación. Su utilidad radica en la posibilidad de contar con un abanico de personas lo suficientemente amplio, que contasen con amplia experiencia en la dirección de centros docentes, y consecuentemente suficientes contactos con inspectores como para poder valorar acerca de su práctica profesional.

Con este tipo de muestra, según diferentes expertos, el investigador pretende comprender algunos de los fenómenos mediante la búsqueda de personas que representen las mayores diferencias del tema de estudio (Maykut y Morehouse, *op. cit.*: 68; McMillan y Schumacher, *op. cit.*). Además de la variabilidad y la experiencia suficiente como para poder opinar con propiedad, consideramos también el contexto en el que ejercen la función directiva. De esta manera, optamos por invitar a directores de centros sostenidos con fondos públicos (centros públicos y privados concertados) y totalmente privados. Así, operamos dos grupos distintos:

- un tipo de grupos exclusivo para directores escolares (tanto de centros públicos, privados concertados y totalmente privados), con dos grupos de discusión en total;



- otro tipo, exclusivo para directores de enseñanza Secundaria (tanto de IES como de colegios privados concertados y privados) , con dos grupos de discusión en total.

Para seleccionar la muestra intencional, realizamos dos acciones distintas:

- por una parte, nos pusimos en contacto con las asociaciones de directores más representativas de las Islas Baleares (tanto de directores de Educación Infantil y Primaria como de directores de Educación Secundaria), que, como veremos más adelante, nos facilitaron mucho la selección de los miembros de dos grupos;
- por otra parte, y ante la necesidad de disponer de más efectivos para poder desarrollar los otros dos grupos de discusión restantes, tuvimos que acceder a otros directores por propia cuenta. Para seleccionarlos, utilizamos la técnica denominada "muestreo de bola de nieve" (Maykut y Morehouse, *op. cit.*: 68), mediante la cual un participante conduce a otro participante como una bola de nieve. Indican Maykut y Morehouse (*ibidem*) que "para conseguir una variación máxima, es aconsejable que el investigador utilice la técnica del muestreo de bola de nieve para localizar participantes o escenarios muy diferentes a los primeros. De este modo, el muestreo de máxima variación es emergente y secuencial (Lincoln y Guba, 1985). Este hecho, que nos funcionó muy bien porque pudimos agrupar a distintos directores, como si de ampliar el tamaño de la bola de nieve se tratase, coadyuvó a poder contar con la requerida variabilidad para disponer de bastantes directores, todos con amplia experiencia directiva y suficientes conocimientos sobre las tareas de sus inspectores.

En el siguiente cuadro sobre fuentes personales que han participado en nuestro estudio empírico, podemos apreciar gráficamente el número de entrevistas y grupos de discusión implementados:

**Cuadro 15.**

*Fuentes personales del estudio empírico*

|   |   |
|---|---|
| Entrevistas en profundidad a inspectores de Educación:    | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inspectores de Baleares en activo: 14</li> <li>➤ Inspectores de Baleares retirados: 6</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>TOTAL INSPECTORES: 20</b></p>   |
| Grupos de discusión con directores de centros educativos: | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grupo 1 Directores escolares: 5</li> <li>➤ Grupo 2 Directores escolares: 6</li> <li>➤ Grupo 1 Directores de instituto: 6</li> <li>➤ Grupo 2 Directores de instituto: 6</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>TOTAL DIRECTORES: 23</b></p>                         |
| <b>TOTAL PARTICIPANTES</b>                                | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="text-align: right; margin-right: 10px;">           20 inspectores<br/>23 directores         </div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">}</div> <div style="text-align: left;"> <b>TOTAL: 43</b> </div> </div> |

### 1.3.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

En este apartado se explica, a grandes rasgos, el diseño de las técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de información. Se describen sus principales características y el propósito que orientó su selección.

Para llevar a cabo el proceso de recogida de información que nos han aportado las fuentes personales (inspectores y directores), hemos aplicado diferentes técnicas para conseguir datos relevantes para el estudio. Ya hemos mencionado los dos colectivos que nos han

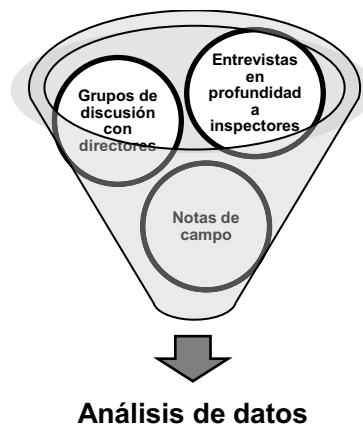
servido como fuentes de información. Ahora se trata de explicar cómo la hemos recogido para aplicar las técnicas de recogida de información.

Hemos procedido a entrevistar en profundidad a miembros del primer segmento (inspectores de Educación) y hemos implementado grupos de discusión con miembros del segundo colectivo (directores de centros educativos). Asimismo, las notas de campo nos han servido para el análisis y contraste de los resultados y como criterio de credibilidad.

En la siguiente figura destacamos las tres técnicas utilizadas. Nos hemos apoyado fundamentalmente en la entrevista en profundidad a inspectores de Educación y el grupo de discusión para los directores de centros educativos, apoyados en las consideraciones aportadas por Maykut y Morehouse (*op. cit.*: 54), tal como anteriormente hemos defendido, y en las notas de campo:

**Figura 16.**

*Técnicas utilizadas para la recogida de datos en el estudio empírico*



Además, en vista que durante el estudio hemos tratado de combinar las técnicas con las fuentes para cubrir el propósito general de

la investigación y el establecido en el segundo objetivo específico, relativos al análisis sobre las funciones y quehaceres de los inspectores como agentes de mejora educativa, en el gráfico que presentamos a continuación podemos apreciar, de modo sintético, la relación existente entre las técnicas utilizadas y las fuentes, en el proceso de recogida de información:

**Cuadro 16.**

*Relación de técnicas y fuentes de información*

|          |                    | FUENTES                                 |   |
|----------|--------------------|---|---|
|          |                    | Personales                              | Documentales  |
| TÉCNICAS | Entrevista         | 20 inspectores                          | ↓   |
|          | Grupo de discusión | 4 grupos, con un total de 23 directores |   |
|          | Notas de campo     |   | Análisis de los resultados.<br>Criterio de credibilidad,<br>Contraste con los resultados. |

De esta manera, seguidamente procedemos a exponer el relato sobre cómo se ha llevado a cabo el estudio empírico, haciendo especial hincapié en sus bases epistemológicas, en sus procesos fundamentales y en la metodología del trabajo implementada para proceder a reunir, organizar y analizar los datos obtenidos por las fuentes mediante las diferentes técnicas mencionadas.

### 1.3.4. Entrevistas en profundidad

Ya hemos comentado recientemente que una de las técnicas más características de la investigación cualitativa es la entrevista en profundidad, que ha sido estudiada por numerosos autores (Merino Sanz, 2010; Sandín, 2003; Brunet, Pastor y Belzunegui, 2002; Rodríguez, Gil y García, 1999; Delgado y Gutiérrez, 1994).

Mediante esta técnica, consistente en que el entrevistador desea obtener información sobre un determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., a modo de conversación libre, y llegar a obtener conocimiento del punto de vista de los participantes, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. Lo importante no es el propio conocimiento o explicación, sino que lo que realmente es nuclear reside en las explicaciones de los entrevistados, ofrecidas a raíz del desarrollo de la entrevista a partir de cuestiones que persiguen lo que supone el problema objeto de estudio. (Cfr. Rodríguez et al., *op. cit.*: 168).

Merino Sanz (*op. cit.*: 47) expone que "la entrevista en profundidad se aplica de forma individual y pretende obtener información sobre las actitudes, creencias, experiencias, etc., que condicionan la forma de percibir el entorno del individuo" y recuerda que consecuentemente "se analizan tanto aspectos estrictamente personales, como aquellas influencias externas que la sociedad tiene sobre él (normas sociales, costumbres, modas... que hacen que se comporte de forma diferente a cómo a él le gustaría" (*ibidem*). Igualmente sostiene que "la entrevista en profundidad se basa en una charla distendida entre el entrevistado y el entrevistador, en que se

deben controlar los temas a tratar y saber ponerse en el lugar del individuo a fin de obtener el máximo de información posible".

Un autor clásico, Spradley (1979), establece tres elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad:

- Existencia de un propósito explícito.
- Presentación de unas explicaciones al entrevistado.
- Formulación de unas cuestiones.

Además, la entrevista requiere de instrumentos de recogida de la información, aspecto que en nuestro caso ha sido mediante grabadora digital.

Un aspecto imprescindible en análisis cualitativo reside en la posterior transcripción de las entrevistas realizadas, y consiguientemente proceder a la devolución del texto transcrito al entrevistado, para que éste pueda, si procede, realizar una retroalimentación (revisión del contenido; cambio de conceptos expresados; corrección de ideas o argumentos mediante eliminación, ampliación o adición de algunas consideraciones con el fin de que lo transcrito indique verdaderamente la opinión vertida en la entrevista, etc.) para que el formato definitivo refleje realmente las opiniones del entrevistado.

Finalmente, queremos destacar la importancia de cuidar todos los aspectos éticos en la investigación cualitativa. Sandín (*op. cit.*: 203) lo refleja muy pertinentemente cuando recuerda que

“...los estudios cualitativos suponen, en mayor o menor grado, duración e intensidad, una interacción, un diálogo, presencia y contacto con las personas participantes en los mismos. Las cuestiones éticas que surgen en estos procesos son a menudo menos visibles y más sutiles que las que aparecen en otras metodologías. El enfoque cualitativo de investigación

constituye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas..., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas”.

Además, en numerosas ocasiones se relatan cuestiones comprometedoras para otras personas, y el investigador recaba información reservada que puede ser potencialmente conflictiva. Por ello, al principio de este estudio de doctorado, ya desde los primeros días precedentes a la elaboración del Proyecto de Tesis, procedimos a firmar un documento de confidencialidad entre el director de Tesis y el doctorando<sup>251</sup>, hecho que además ha sido exigido por algunas fuentes personales que han deseado mantener el anonimato. Cabe decir que hemos respetado escrupulosamente todo lo referente al citado documento de confidencialidad.

Veamos seguidamente cómo ha sido el proceso de elaboración de las entrevistas que hemos aplicado a los inspectores de Educación.

#### **1.3.4.1. El proceso de elaboración de las entrevistas**

Un aspecto determinante para el estudio ha sido la elaboración de las entrevistas para los inspectores de Educación. Resulta evidente –pero al mismo tiempo crucial– poder combinar adecuadamente las metas de esta investigación con las cuestiones que queríamos plantear al colectivo profesional objeto de estudio. Por ello, hemos elaborado una batería de quince preguntas, *a priori* agrupadas en cuatro apartados:

- a) Concepciones y percepciones.
- b) Prácticas profesionales, que incluye los sub-apartados siguientes:

---

<sup>251</sup> Véase el mencionado documento de confidencialidad en el Anexo.

- Qué hacen y cómo.
  - Problemas actuales.
- c) Formación específica.
- d) Modelo de Inspección.

Decimos que *a priori* se agruparon las preguntas en estos citados apartados, porque cabe comentar que, como se verá, no se han secuenciado las preguntas por apartados, sino que los inspectores entrevistados no conocían el "título" de estos citados apartados, pues se fueron abordando las sucesivas preguntas de manera natural, sin interrupciones, para evitar ofrecer la entrevista como si de compartimentos estancos se tratara.

Durante la elaboración de las entrevistas, pensamos que sería adecuado solicitar a los inspectores entrevistados datos sobre la titulación y los años de experiencia en la Inspección, y así lo hicimos. Sin embargo, como expondremos más adelante, no hemos contemplado estos detalles para el estudio.

De este modo, tras diversas reuniones con el director de esta Tesis, acordamos las quince citadas preguntas, pues creemos que responden adecuadamente al objetivo principal de este estudio, así como a la primera parte del segundo de los objetivos específicos, como hemos expuesto anteriormente. Recordémoslos:

"Objetivo general: Analizar las funciones y quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora en los centros docentes.

Objetivo específico (segundo): Analizar y determinar en profundidad las percepciones sobre la Inspección educativa por parte de inspectores y directores de centros educativos".



Así, tal como refleja el siguiente cuadro, podemos apreciar la distribución de las preguntas de las entrevistas aplicadas a los inspectores:

**Cuadro 17.**

*Distribución de las preguntas de las entrevistas*

| APARTADOS                      |                    | PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA |
|--------------------------------|--------------------|----------------------------|
| 1. Concepciones y percepciones |                    | 1, 2, 3.                   |
| 2. Prácticas profesionales:    |                    |                            |
| a)                             | Qué hacen y cómo   | 4, 5, 6, 7, 8, 9.          |
| b)                             | Problemas actuales | 10, 11.                    |
| 3. Formación específica        |                    | 12, 13.                    |
| 4. Modelo de Inspección        |                    | 14, 15.                    |

De esta manera, las 15 preguntas que hemos planteado son las que aparecen en el cuadro 18:

### **Cuadro 18.**

#### *Preguntas de las entrevistas en profundidad a inspectores de Educación*

1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?
2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?
3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?
4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?
5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?
6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?
7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?
8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?
9. ¿Cuáles las más satisfactorias?
10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?
11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?
12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.
13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.
14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?
15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?

Como tendremos ocasión de apreciar en el apartado referido a los grupos de discusión con directores, convenimos en que debíamos proponerles algunas de las preguntas planteadas a los inspectores, con el fin de poder poner en paralelo sus percepciones sobre un mismo argumento y tener elementos que ayudasen a la triangulación.

Esta es la clave del planteamiento del estudio empírico: examinar qué dicen las fuentes sobre una misma cuestión relevante, desde sus respectivas experiencias y puntos de vista, para poder llegar a formular conclusiones pertinentes.

#### **1.3.4.2. La aplicación de las entrevistas**

Una vez consensuadas y definidas las preguntas de las entrevistas para los inspectores de Educación, llegó el momento de aplicarlas. Para ello, fueron necesarias diversas gestiones, tanto burocráticas como personales, para poder acceder a los inspectores con todas las garantías que debe ofrecer un estudio de la magnitud de una Tesis doctoral.

Un paso necesario y previo a la aplicación de las entrevistas a los inspectores ha sido poder acceder a ellos con todas las garantías, autorizaciones oficiales. Veamos, pues, cómo ha sido el proceso de acceso que nos ha conducido a la implementación de las entrevistas.

Ya hemos adelantado, en el apartado del Estudio empírico referente a la Muestra, que fueron necesarias varias gestiones para proceder a tramitar las solicitudes en la Administración educativa balear. De este modo, tras la primera gestión realizada en junio de 2012 con el jefe del DIE, en la que le presentamos el esquema del estudio, seguidamente, solicitamos una cita con la entonces directora general de Inspección educativa para exponerle nuestro Proyecto de Tesis; nos

recibió el 13 de julio de 2012 y tras exponerle nuestra investigación, que agradó a la directora general en grado sumo, nos animó a redactar un escrito para solicitar los permisos pertinentes.

Consecuentemente, cinco días más tarde –el 18 de julio de 2012– registramos un documento<sup>252</sup> dirigido al consejero de Educación balear para informar sobre nuestra investigación y solicitar permiso para efectuar nuestro estudio, pues requeríamos facilidades de acceso directo a inspectores y directores en activo.

Fueron necesarias más actuaciones por nuestra parte, con numerosas llamadas telefónicas, envío de correos electrónicos y reuniones con el que entonces<sup>253</sup> era el jefe del DIE, pues había iniciado

---

<sup>252</sup> Disponible en el Anexo.

<sup>253</sup> En los días en que estamos escribiendo estas líneas, el inspector jefe del DIE balear ha presentado su renuncia. Véase la noticia publicada en *Diario de Mallorca* el día 3 de octubre de 2013, disponible en: <http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2013/10/03/dimite-jefe-departamento-inspeccion-educativa/879283.html> [consulta: 03-10-2013]. Véase, también en *Diario de Mallorca*, unas declaraciones del presidente de ADIDE Balears, inspector recientemente jubilado, disponibles en:

<http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2013/09/05/dirigir-sistema-educativo-fuerza-imposicion/872503.html> [consultado: 5-09-2013]. Respecto a la noticia del nombramiento del sustituto del mencionado jefe del DIE, véase la noticia publicada en este mismo medio:

<http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2013/10/10/camps-nombra-nuevo-jefe-inspeccion/880912.html> [consulta: 10-10-2013]. Nótese que este inspector, que es actualmente el nuevo jefe del DIE, escribió en este mismo periódico, justo un día antes de la noticia de la renuncia de su antecesor, un artículo titulado "Principios ético-profesionales de la Inspección Educativa" (<http://www.diariodemallorca.es/opinion/2013/10/02/principios-etico-profesionales-inspeccion/878846.html>) [consultado el mismo día 2 de octubre de 2013], en el que manifiesta su punto de vista sobre las funciones de los inspectores. Transcribimos literalmente su contenido, dada la relevancia que tiene con los objetivos de esta Tesis doctoral: *"Como Inspector de Educación que presta sus servicios en el departamento de inspección educativa de Balears, quiero expresar mi opinión en relación con algunas noticias de las últimas semanas referidas al ejercicio de la función inspectora.*

*En Balears, hasta la fecha, existen dos asociaciones de carácter profesional, que tienen como finalidad sustancial la gestión y la representación de los intereses profesionales de sus asociados: la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE-Illes Balears) y la Asociación Nacional de Inspectores de Educación de Baleares (ANIE-Illes Balears). Algunos inspectores están afiliados a ADIDE, otros a ANIE y otros no formamos parte de ninguna de estas dos asociaciones. Los comunicados, incluido el presente, representan únicamente a las personas físicas o jurídicas que los realizan. Fuera del ámbito asociativo, en el plano institucional, la función de representación del departamento de inspección educativa de les Illes Balears es ejercida, única y exclusivamente por el jefe del departamento, al que le corresponde, además, el ejercicio de la dirección y la coordinación de las actividades, tanto de los miembros del departamento como la de sus servicios y unidades.*

el nuevo curso escolar y no habíamos recibido ningún tipo de respuesta escrita a nuestra solicitud. Cabe destacar que nos consta que al saberlo, el susodicho jefe del DIE aceleró el proceso y, en fecha de 24 de septiembre de 2012 nos facilitó una copia de una nota interna<sup>254</sup> del jefe del Servicio de Planificación (en funciones) al inspector jefe, en la que hacía constar su visto bueno para que desde la Inspección favoreciesen el desarrollo de nuestra investigación.

Igualmente, cabe indicar que el jefe del DIE incluyó en el orden del día de una reunión ordinaria, celebrada el 15 de octubre de 2012, con todos los inspectores de Baleares el motivo del estudio y solicitó a los inspectores nuestro acceso a algunos voluntarios para realizar la observación de campo con ellos, en centros educativos. El jefe del DIE nos indicó que acordaron que en una semana contestarían a tal solicitud.

---

*Por otro lado, como funcionarios, nos debemos regir siempre por el estatuto básico del empleado público, que establece los derechos y deberes de todos los servidores públicos y constituye nuestro código de conducta, basado en principios ético-profesionales. En este sentido, debemos desempeñar con diligencia las tareas que como inspectores de educación tenemos asignadas, velando por los intereses generales con sujeción y observancia de la Constitución, el Estatut de autonomia de les Illes Balears y el resto del ordenamiento jurídico, vigente en cada momento. Nuestras actuaciones se deben regir, entre otros, por los principios de objetividad, integridad, neutralidad, responsabilidad, imparcialidad, confidencialidad y dedicación al servicio público, al margen de cualquier otro factor que exprese posiciones personales, familiares, corporativas, clientelares o cualesquiera otras que puedan colisionar con este principio. Además, como inspectores de educación, independientemente de la asociación profesional a la que pertenezcamos o no, en el ejercicio de nuestras funciones, nuestro trabajo se debe basar siempre en el principio de responsabilidad. Como inspección educativa nuestro trabajo se orienta a asegurar el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes, garantizar los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza. Independientemente del partido o de los partidos políticos que ejerzan el poder en cada momento, actuamos siempre desde la autonomía e independencia profesionales. Siempre debemos ajustar nuestra actuación a los principios de lealtad y buena fe con la Administración en la que prestamos nuestros servicios, y con nuestros superiores, compañeros, subordinados y con los ciudadanos. Todo ello en el marco del respeto más escrupuloso de los derechos fundamentales y libertades públicas. Principios de ética profesional que debemos mantener siempre. Agradezco la oportunidad de poder expresar públicamente mi opinión. No deseo ni pretendo entrar en ningún tipo de polémica, y en ningún caso, voy a entrar en procesos de discrepancias con nadie."*

<sup>254</sup> Disponible en el Anexo.

El lunes 23 de octubre de 2012 fuimos convocados a una cita con el jefe del DIE, que nos entregó la autorización<sup>255</sup> firmada por el jefe del departamento de Planificación, fechada el 11 de octubre de 2012, en respuesta favorable a nuestra solicitud realizada el 18 de julio. El jefe del DIE también nos facilitó una copia con los datos de todos los inspectores adscritos por demarcaciones, para simplificar el acceso, y nos confesó que se había reunido con los coordinadores de las demarcaciones ese mismo día, y en representación de los inspectores de las mencionadas demarcaciones, habían acordado por unanimidad que no les parecía pertinente que les acompañara a los centros, pero sin embargo accedían a las entrevistas (a excepción de una persona, como hemos indicado ya, que declinó nuestra invitación a participar). Asimismo, el jefe del DIE comentó que probablemente algún inspector se podría ofrecer, a título personal, para poder hacer el seguimiento en el escenario. Lamentablemente, como hemos afirmado con anterioridad, tales observaciones *in situ* no fueron posibles, por causas ajenas a nuestra voluntad.

Así, con todas las autorizaciones oficiales en nuestro poder, procedimos a organizar el turno de entrevistas. Para ello, procedimos a llamar telefónicamente a los inspectores para concertar un día para vernos y aplicar las entrevistas. Algunos nos requirieron ver las preguntas antes de empezar con la entrevista, por lo cual enviamos correos electrónicos con el contenido de las entrevistas.

El día 5 de noviembre de 2012 iniciamos la primera entrevista a un inspector. Las restantes se desarrollaron en el transcurso de los meses de noviembre de 2012 a mayo de 2013.

---

<sup>255</sup> Disponible en el Anexo.

Dada la circunstancia geográfica de las Islas Baleares, pudimos entrevistarnos con facilidad con los inspectores residentes en la isla de Mallorca; en cambio, tuvimos que trasladarnos a Menorca para entrevistar a la única inspectora de la isla, así como también viajamos a Ibiza para entrevistar a los dos inspectores que se encargan de la demarcación Ibiza-Formentera.

Salvo una excepción, que se caracterizó por un laborioso proceso de seguimiento y contactos reiterados para conseguir sus respuestas (nos llevó casi cinco meses de gestiones para poder obtener las contestaciones a la entrevista) finalmente éstas llegaron por escrito, al habernos sugerido este inspector que le enviásemos las preguntas mediante correo electrónico y poder contestar sin necesidad de reunirnos físicamente –alegando falta de tiempo para ello–, cabe comentar que el trato recibido por todos los inspectores entrevistados fue muy acogedor, mostrándose accesibles y facilitándonos toda la información que requeríamos en la mesa de trabajo.

Las entrevistas, por norma general, se desarrollaron en los despachos de los inspectores, al ser un lugar en el que podíamos disponer del silencio y el orden necesarios para efectuar una sesión de este tipo. Una se desplegó en un lugar más distendido, un restaurante durante un almuerzo.

Antes de emprender con las entrevistas, exponíamos a nuestros interlocutores que para proceder con esta investigación, habíamos firmado un documento de confidencialidad (del que ya hemos hablado), hecho que garantiza la reserva de las manifestaciones vertidas y el anonimato de las fuentes; de este modo, solicitamos permiso oralmente para poder grabar el contenido de las sesiones mediante un dispositivo

de grabación de audio<sup>256</sup> que adquirimos *ad hoc* para poder disponer de las entrevistas en formato mp3. Todos accedieron sin poner reparos a ser grabados, a pesar de que varios inspectores nos manifestaron que esperaban poder gozar de la confidencialidad de la que les habíamos hablado y que en todo momento hemos garantizado.

Tal fue el caso, que algunos inspectores nos revelaron su preocupación por el anonimato al ver que les preguntábamos por sus estudios académicos y los años de experiencia en la Inspección. Efectivamente, visto que son pocos los efectivos en el DIE balear, una vez terminada la investigación sería muy sencillo distinguir en ella qué inspector ha hecho algunas declaraciones, simplemente mediante el análisis de su formación académica, puesto que los propios inspectores que nos alertaron sobre esta cuestión nos dijeron –con razón– que sólo con los años ejerciendo como inspectores se acabaría identificando a la persona. Y ello, sin lugar a dudas, no garantizaría la confidencialidad y anonimato que todos queremos. Por eso, tras consultarlo con los directores de Tesis, acordamos no incluir estos datos en el estudio y divulgar esta acción entre los inspectores, por lo cual lo comunicamos oralmente a los más preocupados a la par que escribimos un correo electrónico<sup>257</sup> al jefe del DIE exponiéndolo detalladamente.

Una vez aclaradas estas cuestiones, cabe decir que la media general de duración de las entrevistas en profundidad fue de unos 90 minutos aproximadamente.

---

<sup>256</sup> En nuestro caso, utilizamos una grabadora *Olympus Digital Voice Recorder VN-713PC*, de reducidas dimensiones (10,5 cm x 3,5 cm x 1,5 cm) y potentes prestaciones.

<sup>257</sup> Véase el correo electrónico enviado al jefe del DIE sobre la garantía de confidencialidad, indicando que no incluiríamos datos académicos y de experiencia profesional en la Inspección de los inspectores entrevistados.

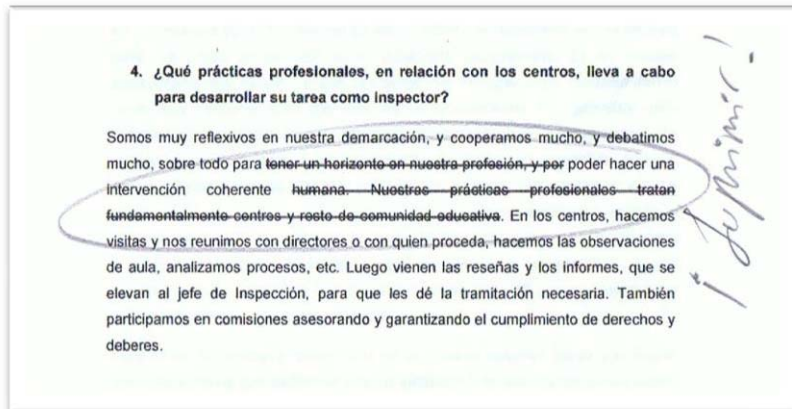


Finalmente, tras haber entrevistado y grabado a los inspectores con su permiso, llegó el momento de la laboriosa transcripción del contenido de las entrevistas (a excepción de la recibida por escrito, que no requirió ninguna revisión posterior, al haberlo indicado así el inspector responsable, que la dio como definitiva).

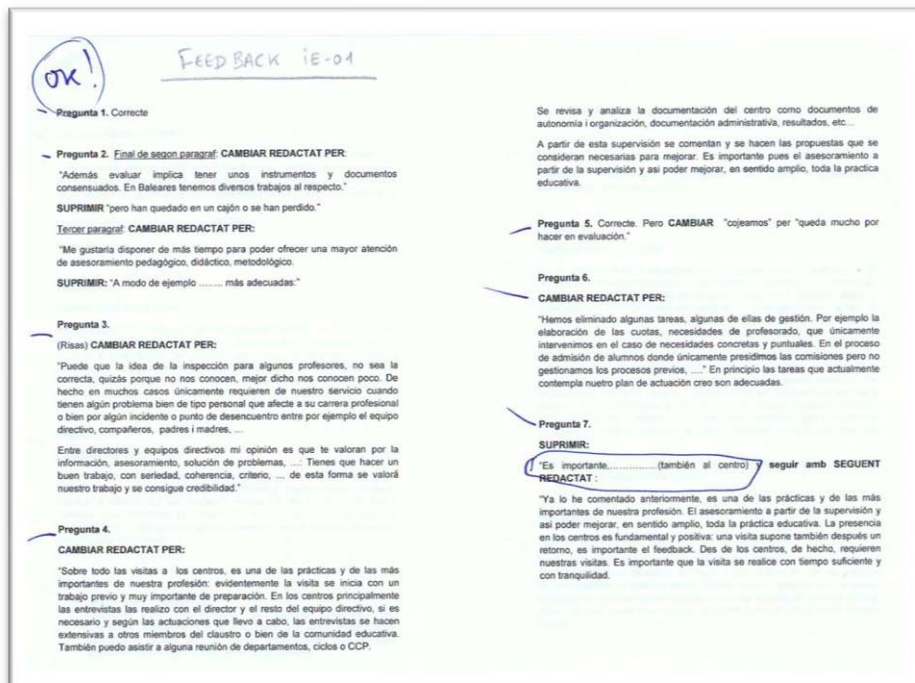
Cada transcripción fue reenviada al respectivo inspector entrevistado (algunas mediante correo electrónico, otras entregadas en mano) para validarlas, con la petición de que revisasen el contenido para poder hacer la necesaria retroalimentación y examinar detenidamente sus respuestas con el fin de que, si lo consideraban oportuno, hiciesen las pertinentes aclaraciones, aportaciones, etc., para así obtener las respuestas definitivas adecuadamente verificadas, que verdaderamente han de reflejar sus percepciones sobre la Inspección, de acuerdo con el propósito del estudio.

Algunos inspectores validaron totalmente sus respuestas sin necesidad de cambio alguno. Otros modificaron parte del contenido de lo que dijeron en la entrevista; creemos que así fue porque el contenido podía ser interpretado de distintas formas. Seguidamente presentamos algunos ejemplos:

En el primer caso que podemos observar, un inspector nos devolvió una pregunta con unos fragmentos que, a su parecer, debían ser suprimidos. De hecho, él mismo tachó las palabras innecesarias mediante el ordenador, como se puede observar y, posteriormente, nosotros lo remarcamos a lápiz, mediante la acción "suprimir", pues esta marca visual nos resultó de utilidad a la hora de revisar y modificar las entrevistas según lo aportado por los inspectores:

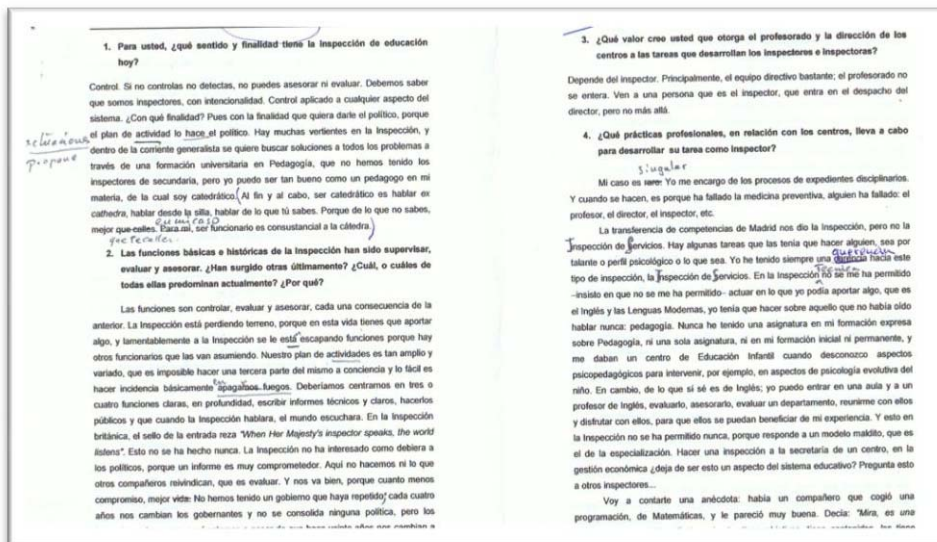


El segundo ejemplo muestra las correcciones que sugiere otro inspector anónimo a varias preguntas de la entrevista. En ellas, ofrece modificaciones sustantivas respecto a las primeras apreciaciones que ofreció en la entrevista. Como podemos advertir, la devolución ha sido tratada informáticamente y nos presenta variaciones indicando modificaciones como "cambiar redactado por", "suprimir", "cambiar", etc. Asimismo, considera cambios menores, como se puede observar en la pregunta 5, que valora como "correcta" pero sugiere un cambio en la primera expresión –"cojeamos"– por "queda mucho por hacer":



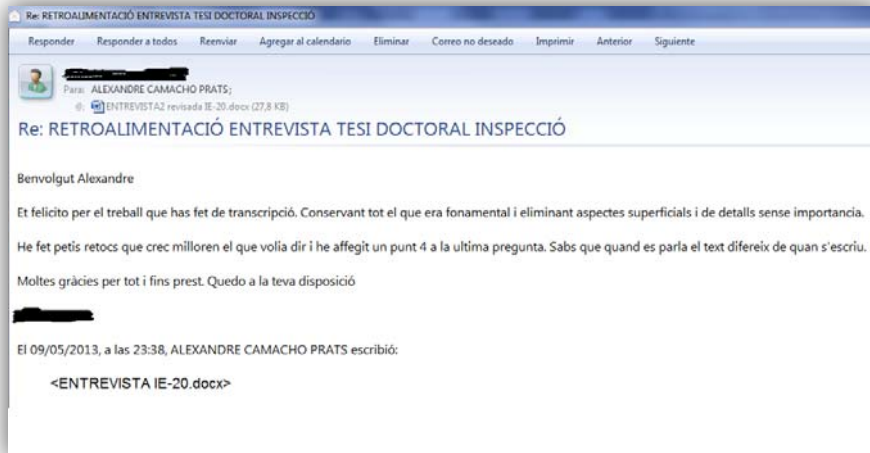
El tercer y último ejemplo que aportamos refleja las anotaciones que un inspector realizó manuscritamente en la transcripción inicial que le aportamos. En ellas podemos advertir numerosas correcciones, fundamentalmente de forma más que de contenido: algunos errores tipográficos nuestros ("está" en lugar de "están"); otras correcciones se deben a una errónea interpretación nuestra de un concepto expresado en la entrevista ("carencia" en lugar de "querencia"), con significados bien distintos; otras expresan cambios como el de la primera pregunta, al modificar la frase "el plan de actividad lo hace el político" por "el plan de actuaciones lo propone el político", o en la cuarta pregunta, sobre lo que manifiesta en relación con su caso, que consideró "raro" en la entrevista, y tras la revisión lo rectifica por "singular".

Véase, pues, la importancia de la validación, tanto para asegurar la corrección y rigor del texto requeridos, como para obtener las percepciones más fiables y definitivas en cada uno de los casos:



Tras haber recibido las retroalimentaciones de los inspectores, algunos nos felicitaron por el trabajo realizado. En este ejemplo, un inspector (hemos eliminado su nombre y su correo por razones evidentes de confidencialidad) nos devuelve las respuestas ya validadas mediante correo electrónico, nos agradece el trabajo realizado y nos felicita "por el trabajo que has hecho de transcripción. Conservando todo lo que era fundamental y eliminando aspectos superficiales y detalles sin importancia". Nos adelanta, también, que ha hecho "pequeños

retoques que creo mejoran lo que quería decir y he añadido un punto a la última pregunta". Asimismo, siendo conocedor de que en ocasiones el texto refleja divergencias entre lo oralmente expresado, nos justifica que "Sabes que cuando se habla el texto difiere de cuando se escribe":



Otros inspectores, satisfechos con el resultado, modificaron algunas partes de su aportación, especialmente en lo referente a aspectos formales más que conceptuales. Aquí aportamos otro ejemplo, en el que un inspector que nos hace la retroalimentación de su entrevista (mantenemos su anonimato mediante el tachado de su nombre y parte de su correo electrónico oficial de la Inspección educativa balear). Obsérvese que se disculpa por el retraso y nos apunta que "hemos tenido unas semanas tremendas y no hemos podido hacerlo antes", cosa que evidencia la multitud de tareas que tienen que asumir, y nos indica que "como ves, son correcciones más de forma que de fondo", y que con estas correcciones se siente más "cómodo":



En el siguiente ejemplo, una inspectora nos devuelve la entrevista, también mediante un correo electrónico (ocultamos su identidad) y nos indica que "ha revisado esmeradamente la entrevista", y "propone una serie de modificaciones, sin cambiar en ningún momento el sentido de mis respuestas". Igualmente se disculpa por la tardanza en el envío<sup>258</sup> alegando también falta de tiempo. Nótese la diligencia de esta inspectora en la validación de su entrevista, cuando dice que "lo quería hacer con el máximo interés sobre todo por lo que representa tu trabajo y la imagen de la inspección":



<sup>258</sup> Este correo y el anterior, como se puede constatar, lo recibimos en junio de 2013, mientras que el primer correo electrónico que hemos incorporado es de principios de mayo de ese mismo año.

A partir de entonces, disponiendo ya de las entrevistas transcritas, retroalimentadas y en su versión definitiva, estaban listas para ser analizadas.

En las páginas que siguen, exponemos los fundamentos de la técnica del grupo de discusión, así como el proceso seguido para su organización e implementación.

### **1.3.5. Grupos de discusión**

Son numerosos los autores que han estudiado el grupo de discusión (Mucchieli, 1969; Ibáñez, 2000, 1979; Krueger, 1991; Delgado y Gutiérrez, 1994; Callejo, 2001; Ballester, 2004; Gutiérrez Brito, 2008).

A continuación exponemos cuáles son las aportaciones de algunos de sus estudiosos más representativos, desde los clásicos como Mucchieli (1969) a los más actuales como Gutiérrez Brito (2008).

Según Mucchieli (1969:107) "por grupo de discusión, en sentido estricto, se entiende un grupo cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo o a unas decisiones". Sin embargo, en relación con esta aseveración, compartimos la discrepancia que sostiene al respecto Callejo (2001:25) cuando indica que "quien tiene que llegar a las conclusiones y decisiones es el investigador y no el grupo".

Ibáñez (2000:89) define el grupo de discusión como "un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la *puesta en colisión* de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos

personales (convencimiento: convencido es el que ha sido *vencido* por un *conjunto*) y en los discursos grupales (consenso)<sup>259</sup>.

Por su parte, Krueger (1991:24) expone una definición que nos parece muy acertada:

"Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión".

Igualmente compartimos la definición aportada por Llopis Goig (*op. cit.*: 21) cuando determina que "un grupo de discusión es una reunión de una duración aproximada de noventa a ciento veinte minutos, en la que participan un grupo de siete a diez personas que previamente no se conocen y han sido seleccionadas en base a un perfil específico, para conversar sobre uno o más temas propuestos por un moderador que es quien coordina la sesión".

De este modo, y de acuerdo con Ballester (*op. cit.*) los grupos de discusión pueden ofrecer un conjunto de valiosas aportaciones sobre un mismo tema. Las sesiones se desarrollan mediante reuniones con asistencia presencial y los miembros del grupo debaten ante el investigador, a partir de una propuesta oral que el propio investigador (que actúa como coordinador y moderador del grupo). Como característica propia de las sesiones, en la mesa de debate no se pueden consultar documentos, sino que lo interesante debe ser la voz y la opinión de cada miembro en determinadas posturas dialécticas. El

---

<sup>259</sup> Cursivas en el original.



investigador puede tomar las notas oportunas, así como también grabar las sesiones, previa autorización de los componentes.

Ballester (*ibídem*) expone que a los participantes en el grupo de discusión se les presenta una ocasión plural que les puede ofrecer, entre otras, varias ventajas:

- Mesa de debate y de análisis de aspectos que nos preocupan.
- Oportunidad de llegar a consensos constructivos.
- Mayor solidez ante retos y dilemas educativos.
- Autonomía e independencia.
- Desarrollo profesional y personal.
- Generar conocimiento aplicado a partir de la investigación para identificar, analizar y evaluar para poder modificar, transformar y mejorar la realidad de los centros educativos.
- Posibilidad de reflexión fuera del propio contexto escolar sobre un tema de interés<sup>260</sup>.

Por lo tanto, y a modo de recapitulación tras haber examinado las aportaciones de los mencionados expertos, podemos concretar que un grupo de discusión es una reunión organizada por el investigador, que actúa como moderador, a partir de un tema central objeto de estudio del mencionado investigador. En dicha reunión se agrupa en un espacio preparado *ad hoc* (normalmente una sala en la que están a solas) a un número determinado de personas (entre cinco y diez<sup>261</sup>,

---

<sup>260</sup> En este caso, enfatizamos que la Inspección educativa –como institución– y los inspectores –como funcionarios encargados de velar por la mejora de la educación– son no sólo un tema candente en las Islas Baleares, sino también en otros territorios. Por ello, creemos que este tema resulta de interés, especialmente para los directores de centros educativos, ya que son los que habitualmente despachan con los inspectores en sus visitas a los centros, y por ello, conocedores de las fortalezas y las debilidades de la práctica profesional de la función inspectora en los centros.

<sup>261</sup> Seguimos lo aportado por Delgado y Gutiérrez (*op. cit.*: 300), cuando sostienen que "el tamaño del grupo de discusión se sitúa entre los cinco y los diez actantes. Esos son los límites mínimo y máximo entre lo que un grupo de discusión funciona correctamente. Se trata de una característica

habitualmente) que son las fuentes informantes de las cuales el investigador va a obtener información para su estudio. Particularmente, los participantes suelen ser personas escogidas por el propio moderador por sus cualidades, representatividad, importancia social, experiencia profesional, efectos beneficiosos para la dinamización del grupo, etc.

En las siguientes páginas presentamos cómo ha sido el proceso de organización de los grupos de discusión con directores de centros educativos, con los cuales hemos procurado seguir las consideraciones de los autores que acabamos de revisar.

#### **1.3.5.1. El proceso de organización de los grupos de discusión**

Tal como hemos diseñado el dispositivo metodológico que hemos dispuesto para esta estudio, ya hemos tenido ocasión de observar que una parte fundamental del mismo ha sido poder organizar cuatro grupos de discusión con directores de centros educativos. Para ello, decidimos que debíamos contrastar algunas de las consideraciones aportadas por los inspectores de Educación con los responsables de los centros docentes en los que actúan.

Por ello, hemos apostado por directores de centros docentes en los que se imparten enseñanzas de carácter obligatorio:

---

espacial que afecta a la dinámica del grupo". Además, afirman que a partir de cinco miembros, el grupo goza de una riqueza mayor que con grupos de dos, tres o cuatro personas, pues "si los componentes son cinco, los canales de comunicación entre sus miembros supera ya al número de estos [2, 3 o 4], con lo que la relación grupal se hace posible. Pero más allá de nueve, los canales son tantos que el grupo tenderá a disgregarse en conjuntos de menor tamaño, con lo que se volverá inmanejable para el prescriptor." (ibídem). Por ello, como veremos en la composición de cada uno de los cuatro grupos implementados, estamos dentro del rango pertinente según autores de referencia, pues en ningún caso hemos agrupado a menos de cinco ni a más de siete miembros.

- Educación Infantil y Primaria.
- ESO.

Ante la duda que surgió sobre cómo organizar los grupos y seleccionar a sus miembros, decidimos implementar dos grupos de discusión para cada uno de los sectores, en total cuatro grupos, con directores de centros de diversa tipología:

- Colegios públicos de Educación Infantil y Primaria.
- IES.
- Colegios privados concertados.
- Colegios privados.

Para contar con la selección de los componentes, primeramente nos pusimos en contacto con dos de las asociaciones de directores más representativas de Baleares: ADIPMA y ADESMA.

Tras una llamada telefónica a cada uno de los responsables de las respectivas asociaciones de directores, en la que concertamos una cita, ya en ella presentamos formalmente el proyecto y la solicitud de participación de directores. Cabe decir que los presidentes de ambas asociaciones acogieron satisfactoriamente la propuesta y acordamos que se encargarían de difundir la petición realizada entre sus asociados.

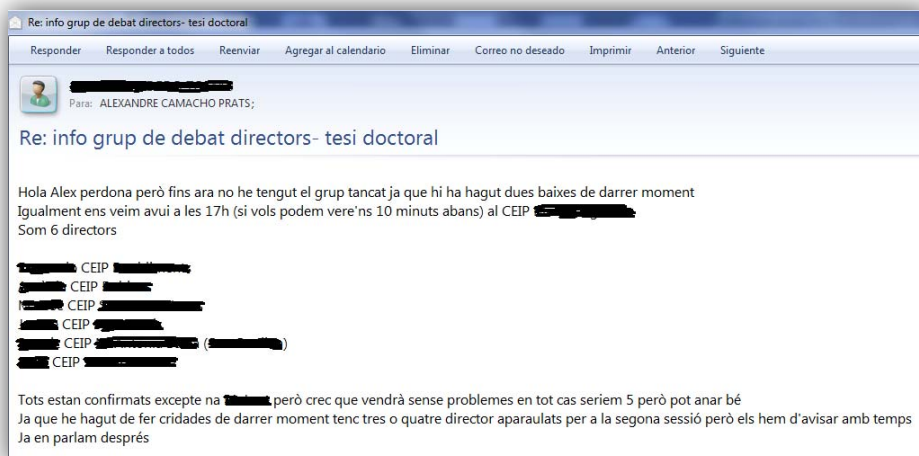
Para ello, posteriormente a la visita a los respectivos centros de los que son directores, enviamos un correo electrónico a los mencionados presidentes de ADIPMA y ADESMA con información sobre el proyecto, pues los directores asociados podrían tener información de primera mano sobre la cuestión. En dichos correos, incluimos los siguientes contenidos:

- Documento escrito por uno de los directores de Tesis dirigido a los directores de los centros educativos<sup>262</sup>.
- Unas breves anotaciones sobre los grupos de discusión (en qué consisten, procedimiento de actuación, ventajas, etc.).
- Solicitud de participación en los grupos de discusión de la Tesis doctoral.

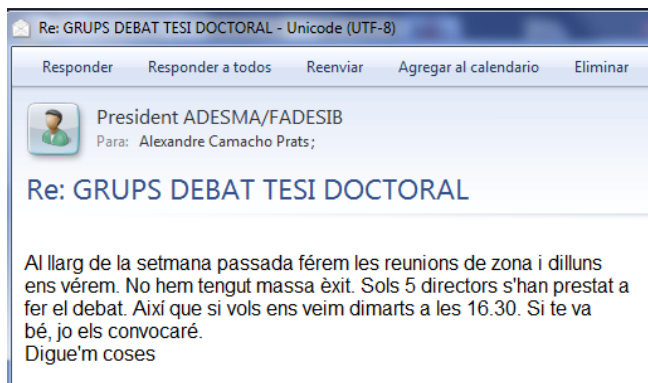
A partir de entonces, surgieron algunos candidatos, que participaron libre y voluntariamente, y acordamos unos días para implementar los grupos de discusión: los días 5 y 7 de febrero de 2013 para los grupos de directores de Secundaria, y los días 12 y 14 de febrero de 2013 para los grupos de directores escolares. Véase un ejemplo en este correo electrónico del mismo día de la celebración del primer grupo de directores escolares, en el que el presidente de ADIPMA nos ofrece información sobre su composición. Nos indica que "hasta hoy no he tenido el grupo cerrado ya que ha habido dos bajas de último momento", así como nos confirma el lugar y la hora de la sesión y ofrece una relación nominal de los asistentes y de los centros que dirigen (tachados por cuestión de confidencialidad de datos). Asimismo, indica que "Somos seis directores". Para terminar, nos comenta que "ya están todos confirmados" para ese día así como "tengo tres o cuatro director [sic] apalabrados para la segunda sesión pero los tenemos que avisar con antelación":

---

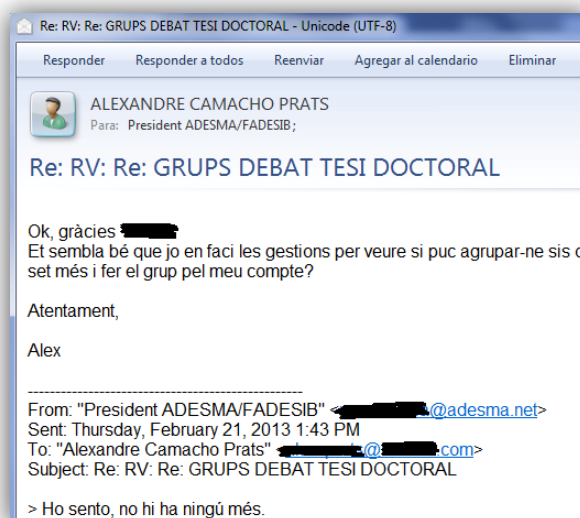
<sup>262</sup> Disponible en el Anexo.



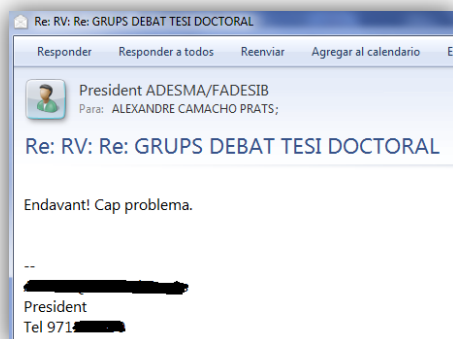
Por cuestiones ajenas a nuestra voluntad y al ímpetu ejercido por los dos citados directores responsables de las mencionadas asociaciones, sino por la dificultad de reunir a profesionales en horario no lectivo, *a priori* sólo pudimos definir dos de los cuatro grupos de discusión planificados: uno con directores escolares asociados a ADIPMA y otro con directores de Secundaria asociados a ADESMA. Este correo que presentamos nos lo envió el presidente de ADESMA el 30 de enero de 2013 y es un claro ejemplo de la dificultad para reunir a directores, pues nos responde que "A lo largo de la semana pasada hicimos las reuniones de zona y el lunes nos vimos. No hemos tenido demasiado éxito. Sólo 5 directores se han prestado a hacer el debate. Así que si quieres nos vemos el martes a las 16.30. Si te va bien, yo les convocaré. Dime algo":



Por este motivo, intensificamos las gestiones pero no fueron fructíferas. Ante nuestra petición de si se había podido conseguir otro grupo, véase la respuesta negativa del presidente de ADESMA en la parte inferior del correo: "Lo siento, no hay nadie más". A ello, tras nuestro agradecimiento, le solicitamos si no tenía inconveniente en que tratásemos de organizar otro grupo, pidiéndole "¿Te parece bien que yo haga las gestiones para ver si puedo agrupar a seis o siete más y hacer el grupo por mi cuenta?":



Su respuesta fue clara, tal como podemos ver: "Adelante. Ningún problema":



Consecuentemente, tuvimos que contactar, por nuestra cuenta y sin contar con las citadas asociaciones, con otros directores para poder cubrir el propósito de implementar cuatro grupos, dos de directores de Primaria y dos de directores de Secundaria, además de poder disponer de mayor variedad en el conjunto (directores de centros públicos, privados concertados y privados), pues las mencionadas asociaciones consiguieron agrupar a directores de centros públicos.

De esta manera, contactamos telefónicamente con otros directores de centros públicos, privados y privados concertados para exponerles la cuestión y sugerir su participación. Ya hemos comentado con anterioridad que la técnica del muestreo de bola de nieve nos ha ayudado mucho a componer los grupos restantes. Ante la respuesta satisfactoria e inmediata de todos ellos, procedimos a definir las fechas, que como veremos en el siguiente epígrafe, tuvieron lugar a mediados y finales de febrero de 2013. En el siguiente cuadro expresamos la configuración de los cuatros grupos de discusión:

**Cuadro 19.***Configuración de los grupos de discusión*

| GRUPO | DIRECTORES ESCOLARES |  |   |
|-------|----------------------|--|---|
|       | Cargo                | Tipo de centro                             | Años de experiencia en equipo directivo |
| 1     | 1. Jefa de estudios  | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 3                                       |
|       | 2. Director          | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 17                                      |
|       | 3. Directora         | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 8                                       |
|       | 4. Directora         | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 6                                       |
|       | 5. Directora         | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 9                                       |
| 2     | 1. Directora         | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 4                                       |
|       | 2. Director          | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 6                                       |
|       | 3. Directora         | Colegio Público de Ed. Infantil y Primaria | 3                                       |
|       | 4. Director          | Colegio Privado                            | 8                                       |
|       | 5. Director          | Colegio Privado                            | 14                                      |
|       | 6. Directora         | Colegio Privado                            | 7                                       |

| GRUPO | DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA |                                   |   |
|-------|------------------------------------|-----------------------------------|---|
|       | Cargo                              | Tipo de centro                    | Años de experiencia en equipo directivo |
| 1     | 1. Director                        | Instituto de Educación Secundaria | 10                                      |
|       | 2. Director                        | Instituto de Educación Secundaria | 7                                       |
|       | 3. Directora                       | Instituto de Educación Secundaria | 8                                       |
|       | 4. Director                        | Instituto de Educación Secundaria | 18                                      |
|       | 5. Director                        | Instituto de Educación Secundaria | 23                                      |
|       | 6. Director                        | Instituto de Educación Secundaria | 11                                      |
| 2     | 1. Director                        | Instituto de Educación Secundaria | 3                                       |
|       | 2. Directora                       | Instituto de Educación Secundaria | 6                                       |
|       | 3. Directora                       | Instituto de Educación Secundaria | 22                                      |
|       | 4. Director                        | Colegio Privado                   | 15                                      |
|       | 5. Directora                       | Colegio Privado                   | 12                                      |
|       | 6. Directora                       | Colegio Privado                   | 11                                      |



Seguidamente exponemos cómo transcurrió todo el procedimiento con los miembros de los diferentes grupos de discusión, a los que presentamos tres preguntas que habíamos preparado junto con los directores del estudio, expresamente para los directores de centros educativos participante en los grupos de discusión: dos de las tres preguntas se habían planteado también a los inspectores, y redactamos una más expresamente para los directores.

Las cuestiones que debatieron los cuatro grupos son las que presentamos a continuación mediante este cuadro:

**Cuadro 20.**

*Preguntas de los grupos de discusión con directores de centros educativos*

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?</li><li>2. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?</li><li>3. ¿Qué deberían hacer (los inspectores de Educación) y cómo para dar un buen servicio a los centros?</li></ol> |
|--|

De esta manera, con todo el operativo preparado, procedimos a implementar los grupos, tal como exponemos en el siguiente epígrafe.

### **1.3.5.2. La implementación de los grupos de discusión**

Acordadas las fechas (febrero de 2013) para desarrollar los grupos de discusión con los respectivos directores, acudimos a las citas en los centros docentes que los presidentes de ADIPMA y ADESMA habían acordado con los directores de sus asociaciones.

La primera de las cuatro sesiones fue la referente al grupo de discusión con directores de Educación Secundaria, organizado por el presidente de ADESMA, que tuvo lugar el martes 5 de febrero en un

instituto Palma; por su parte, el primer grupo de discusión con directores de Educación Infantil y Primaria, organizado por el presidente de ADIPMA, se desarrolló el martes 12 de febrero en un colegio de la localidad.

En uno de los grupos de discusión desarrollado contamos con la participación de una jefa de estudios de un centro público. Este hecho enriquece las aportaciones a la par que la formación del grupo.

Los dos restantes grupos, organizados directamente por nosotros, tuvieron lugar en el ICE de la UIB, que nos facilitó una sala para implementar las sesiones. El grupo con directores escolares se implementó el martes 19 de febrero de 2013, mientras que el último grupo con directores de Secundaria se desarrolló el martes 26 de febrero de 2013.

El transcurso de las cuatro sesiones fue satisfactorio. Antes de su inicio, solicitamos a todos los integrantes su permiso para poder grabar las conversaciones. Todos asintieron unánimemente.

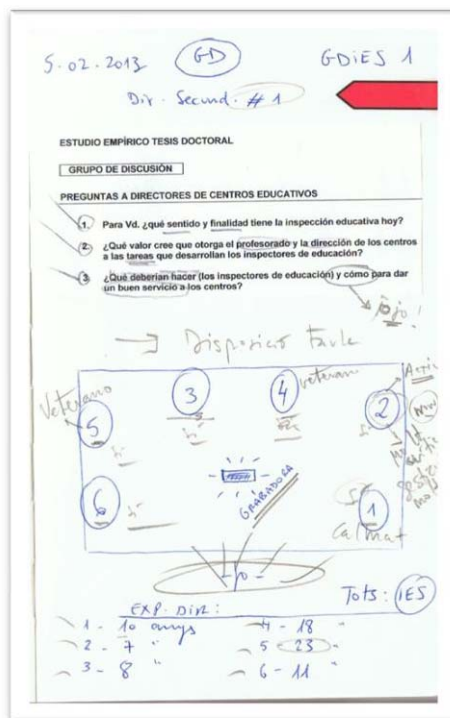
Acordado el procedimiento, planteamos tres preguntas<sup>263</sup>, que previamente habíamos acordado y consensuado con el director de Tesis, que incluyen dos de las quince cuestiones propuestas en las entrevistas a los inspectores de Educación (concretamente las preguntas 1 y 3), además de otra pregunta planteada exclusivamente para los directores.

Así, en el transcurso de las sesiones, pudimos disponer de numerosas aportaciones por parte de los respectivos miembros, que contestaron y debatieron animadamente sobre las tres cuestiones

---

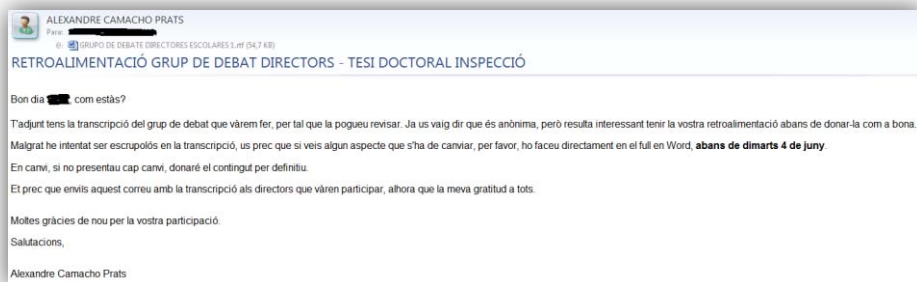
<sup>263</sup> Disponibles en el Anexo.

presentadas, durante alrededor de una hora en cada una de las cuatro sesiones. Seguidamente podemos apreciar un ejemplo de nota de campo que tomamos durante una de las sesiones en nuestro diario de investigación:



Posteriormente, tal como hemos hecho con las entrevistas aplicadas a los inspectores, hemos transcrito el contenido de las conversaciones aportadas en los grupos de discusión, para proceder a la devolución a sus respectivos miembros, con la intención de que retroalimenten y verifiquen los datos originados en los grupos de discusión. A continuación podemos observar un ejemplo de correo que enviamos a uno de los presidentes de las dos asociaciones de directores que nos ayudaron a gestionar la formación de grupos, con la transcripción adjunta, solicitando la retroalimentación: "Te ruego que envíes este correo con la transcripción a los directores que participaron,

así como mi gratitud a todos". Asimismo, nótese que indicamos que "A pesar de que he intentado ser escrupuloso en la transcripción, os ruego que si veis algún aspecto que se ha de cambiar, lo hagáis directamente en la hoja de Word...", así como que "si no presentáis ningún cambio, daré el contenido como definitivo". Obsérvese que solicitamos la validación a pesar de que reiteramos la garantía de anonimato y la importancia de la validación: "Ya os dije que es anónima, pero resulta interesante tener vuestra retroalimentación antes de darla como buena":



Cabe decir que no obtuvimos ninguna enmienda ni sugerencia de modificación, por lo que las transcripciones se han considerado como válidas y definitivas para ser analizadas, como veremos en el apartado 2.

Finalmente, ante todo el proceso de planificación, implementación, obtención y tratamiento de los datos obtenidos, debemos atender necesariamente a unos criterios de fiabilidad y rigor científico que le otorgan la validez exigida, entendida como verdad. En efecto, Sandín (*op. cit.*: 187) cita a Scheurich (1996) cuando sostiene que "la validez, como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la

legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación". En el siguiente apartado nos ocupamos de ello.

### **1.3.6. Notas de campo**

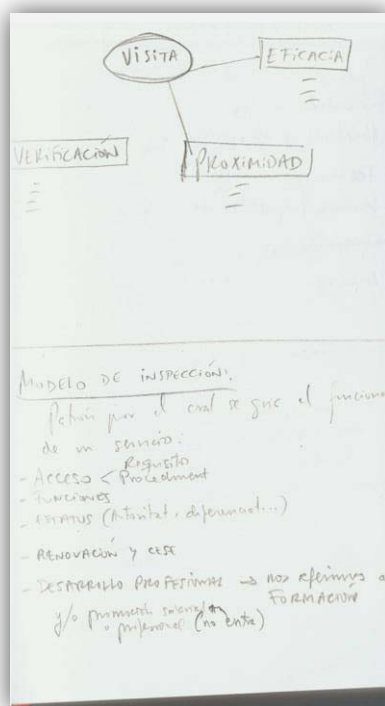
Junto con las entrevistas y los grupos de discusión, la tercera técnica de investigación utilizada responde a las notas de campo. Durante todo el recorrido de la investigación, que lleva ya tres años, hemos hecho uso de esta técnica. Nuestro diario de campo ha sido un elemento clave en el que hemos anotado las consideraciones que hemos creído oportunas durante el transcurso de tutorías con los directores de Tesis, reuniones con inspectores y directores, citas con responsables políticos de la Administración educativa, entrevistas, grupos de discusión, etc. Asimismo, en el diario de campo hemos registrado numerosas actuaciones referentes al diseño del estudio.

Todas estas notas de campo nos han sido de gran utilidad para apoyarnos en los datos obtenidos durante las entrevistas y los grupos de discusión, pues gracias al contraste entre los diferentes datos sobre un mismo aspecto hemos podido proceder a efectuar la triangulación, como veremos en el siguiente epígrafe sobre los criterios de rigor.

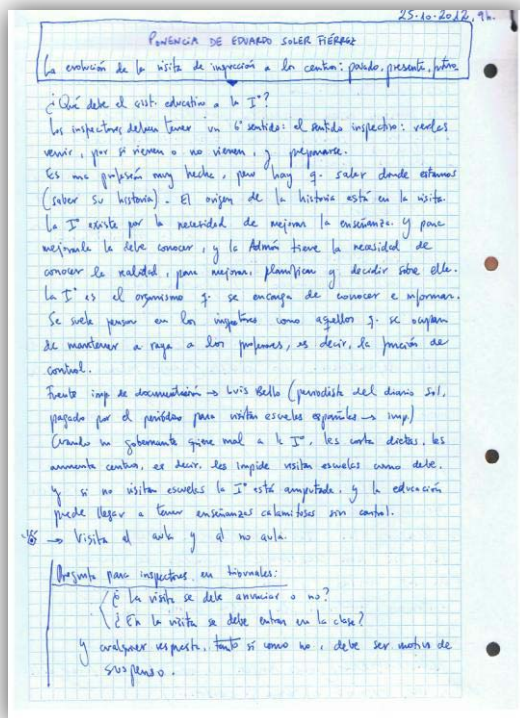
Han sido, pues, numerosas y enriquecedoras las diferentes notas de campo que hemos ido tomando, y ya hemos tenido ocasión de ver algunas en páginas precedentes. He aquí algunos otros ejemplos.

En este primer caso, incorporamos una nota de campo realizada durante una de las numerosas tutorías mantenidas con los directores de Tesis, en la que se puede apreciar un breve y simple esquema sobre la visita de inspección y un sucinto esbozo sobre lo que debe incorporar un modelo de Inspección. A pesar de que, a simple vista, las notas de campo pueden parecer triviales y carentes de relevancia, se trata de

una técnica de investigación muy importante para la triangulación y para corroborar datos mediante su análisis sistemático.



Otro ejemplo de nota de campo nos ofrece unos apuntes tomados durante una de las ponencias a la que asistimos en el marco de un congreso nacional de inspectores de Educación, celebrado en Toledo en octubre de 2012:



En este otro ejemplo que sigue a continuación, podemos distinguir unas notas realizadas en el transcurso de la implementación de los grupos de discusión con directores. Véase que hemos registrado los códigos de los grupos (como veremos en el apartado dedicado al análisis de datos), el número de participantes en cada uno y algunos datos relevantes de cada miembro (cargo ostentado y años de experiencia en un equipo directivo):

(GD)

{ G D D E - 01 (5 participantes) } DE 1  
 { G D D E - 02 (6 participantes) } DE 2  
 etc...

{ G D I E S - 01 (6 participantes) } DIET 1  
 { G D I E S - 02 (6 participantes) } DIET 2  
 etc...

| Directores Escolares          | Directivos Secund.               |
|-------------------------------|----------------------------------|
| G1                            |                                  |
| 1- Jefe Estudios CEIP 3 años  | 1: Dir. IES (16 años 15 años)    |
| 2- Dir. COP 17 años           | 2: Dir. IES (7 años)             |
| 3- Director CEIP 8            | 3: Directora IES (8 años)        |
| 4- Dir. CEIP 6 años           | 4: Dir. IES (18 años)            |
| 5- Dir. CEIP 9 años           | 5: Dir. IES (22 años)            |
|                               | 6: Dir. IES (11 años)            |
| G2                            |                                  |
| 1- Director CEIP (4 años)     | 1 - Dir. IES (3 años)            |
| 2- Dir. CEIP (6 años)         | 2 - Directora IES (6 años)       |
| 3- Directora (8 años)         | 3 - Dir. IES (22 años)           |
| 4 - Dir. C. Priv. (8 años)    | 4 - Dir. C. Priv. (15 años)      |
| 5 - Dir. C. Priv. (14 años)   | 5 - Directora C. Priv. (12 años) |
| 6 - Directora Priv. (14 años) | 6 - Directora IES (11 años)      |

En este otro ejemplo que sigue a continuación, podemos distinguir una nota de campo tomada durante una entrevista a un inspector. En estos casos, a pesar de que estábamos grabando las entrevistas con un dispositivo de audio, las notas son de gran relevancia, no sólo porque pueden ser el único registro tomado de las respuestas en caso de avería de la grabadora, sino porque en ellas se pueden anotar diferentes aspectos que no se perciben en la grabadora, sobre todo en lo referente al lenguaje no verbal (postura, gesticulación, dudas, miradas, aseveración, etc.).

Estas notas resultan de gran utilidad para comprender las aportaciones de los entrevistados, a la par que ayudan en la transcripción de las entrevistas. En efecto, obsérvese que en este caso hemos anotado las respuestas de manera rápida y esquemática (pues todo está en el archivo de audio que obra en nuestro poder), y en



algunos casos hemos apuntado, también, algunas palabras que nos reflejan el tono adquirido en algunas de las respuestas: véase la pregunta 11, en la que hemos indicado que el entrevistado responde "serio"; también, la pregunta 14, en la que hemos añadido que "contesta rápido y muy serio", y la última pregunta, en la que hemos apuntado que el inspector "parece resignado", pues sus gestos así lo mostraban cuando empezaba a responder.

**ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A INSPECTORES DE EDUCACIÓN.  
ESTUDIO EMPÍRICO - TESIS DOCTORAL.**

---

11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?

(Serio) *Mancos de temps per activitat <sup>importantes</sup> habituals  
les incidentals se ~~generen~~.*  
[FORMACIÓN ESPECÍFICA] *- El cas q. fan dels informes -*

12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.

*② Habilidad per fer funció de formació eficient. Sa habilitat*  
*③ Actitud de treball positiva no reactiva. Sentir de ajudar*  
*④ Compet. comunicativa*

① *Preparació en formació <sup>aspecte redefiniós</sup> d'alt nivell en legislació (dret adm.) PS. es inter. i organitzat*

13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.

[MODELO] *- Ed. Pedagog. genl.  
- Didáctica genl.  
- Dret. escolars  
- Sistemes d'avaluació*

*- Dret. Adm. <sup>Reforça ad.</sup>  
- Lideratge*

*- Sistemes de Q. i comparatiu interdisciplinari*

14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?

*- Dretes - Pedagogia  
- TIC - P.D.*

*Conteste ràpid i molt seriós.*

15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?

*Professionalitzar l'adm. ed.  
En aquest context i professionalitzar organ. col·legiat d'inspectors -*

*Sembla resignat...?*

*Profes a diferents etapes*

↓ on

*no sols per temps* | *perspectiva d'ordre sinó de base*

---

TITULACIÓN: *no demanar - ho*      AÑOS DE EXPERIENCIA EN INSPECCIÓN: *no rellevant x ID*

## 1.4. Criterios de rigor

En relación con la necesaria validez de una investigación científica para que sea utilizada como apoyo para tomar decisiones importantes, Sandín (*ibídem*) indica que

"Cuando hablamos de la calidad de un estudio, solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero quizá el término más utilizado sea el de validez. Una investigación no válida no es verdadera. Una investigación no válida no es una buena investigación, no tiene credibilidad. Si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces, las decisiones políticas, educativas, curriculares, etc., no pueden basarse en ellos".

Según los autores consultados (Stake, 1998, 2005; Johnson, 1997; Johnson, 1997b), hay muchos modos de confirmar la validez y el rigor de una investigación, tales como la triangulación de datos y métodos, el trabajo de campo extenso, la validación de los participantes, la revisión de jueces, el establecimiento de patrones, la auditoría externa, etc.

Un autor clásico, Guba (1981)<sup>264</sup>, establece que la investigación cualitativa puede gozar de cuatro criterios:

- ✓ Valor de verdad: es decir, ¿cómo determinar la confianza en una verdad expresada en la investigación para los sujetos y el contexto en que ha sido realizada?
- ✓ Aplicabilidad: ¿cómo establecer que los resultados de una investigación pueden ser aplicados y transferidos a otras realidades?
- ✓ Consistencia (¿se repiten los resultados si se aplica la investigación con los mismos colectivos en distinto contexto?)

---

<sup>264</sup> La obra original de Egon Gotthold Guba, que aparece en la obra de referencia que hemos consultado (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008) fue publicada a principios de los años ochenta del pasado siglo, véase Guba (1981).

- ✓ Neutralidad: ¿hay garantía de que los resultados obtenidos no están sesgados por condicionantes, motivaciones o intereses propios del investigador?

Estos cuatro criterios, respectivamente, son susceptibles de ofrecer credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad, tal como se expresa en este cuadro:

**Cuadro 21.**

*Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad*

| CRITERIO        | TÉRMINO CIENTÍFICO                   | TÉRMINO NATURALISTA |
|-----------------|--------------------------------------|---------------------|
| Valor de verdad | Validez interna                      | Credibilidad        |
| Aplicabilidad   | Validez externa<br>Generalizabilidad | Transferencia       |
| Consistencia    | Fiabilidad                           | Dependencia         |
| Neutralidad     | Objetividad                          | Confirmabilidad     |

*Fuente: Guba (1981)*

Nosotros hemos tomado estos cuatro mencionados criterios de rigor para mostrar la validez y autenticidad del estudio. Cada uno de ellos nos ha servido para estimar las posibilidades de desviación y error, y consecuentemente, han propiciado posibles rectificaciones, del modo que los resultados fuesen lo más fiables posibles.

En el cuadro que presentamos a continuación, nos hemos basado en Silva (2008) para representar los instrumentos usados para dar rigor y validez a las conclusiones y los resultados.

## Cuadro 22.

*Criterios utilizados de validación de resultados y conclusiones*

| CRITERIO               | ESTRATEGIA                                     | APLICACIÓN EN EL ESTUDIO   |
|------------------------|--|--|
| <b>Valor de verdad</b> | Permanencia prolongada en el campo             | Contacto durante tres cursos con las fuentes participantes (inspectores y directores).   |
|                        | Juicio crítico de expertos                     | Auditoría continua de directores de Tesis <sup>265</sup> .<br>Auditoría externa (dos expertos inspectores <sup>266</sup> entrevistados preliminarmente, para conocer la viabilidad y alcance de las entrevistas) |
|                        | Triangulación                                  | Entrevistas, grupos de discusión, notas de campo (relación de contraste de resultados obtenidos en la investigación).  |
|                        | Recogida de material                           | Durante la investigación, en las transcripciones y el diario de campo  |
|                        | Comprobación y validación de los participantes | Transcripción de las entrevistas y grupos de discusión.  |
|                        | Adecuación referencial                         | Revisión periódica del diseño general y del proceso.   |
|                        | Validación                                     | Confirmación ratificada por los entrevistados <sup>267</sup> .   |
| <b>Aplicabilidad</b>   | Muestreo teórico                               | Sustento teórico de los resultados.  |
|                        | Recogida suficiente de información             | Diario de investigación.<br>Anexos.  |
|                        | Descripciones extensas                         | Descripción del contexto.  |
| <b>Consistencia</b>    | Métodos sobrepuestos                           | Triangulación de métodos.  |
|                        | Réplica paso a paso                            | Revisión constante del proceso y del material escogido.  |
|                        | Observador externo                             | Directores de Tesis.   |

<sup>265</sup> La auditoría continua de los dos directores de la Tesis, Dr. Antúnez y Dra. Silva, que en su categoría de expertos nos han ofrecido su orientación, acompañamiento y dirección de todo el proceso y resultados de la investigación, para que ésta goce del rigor científico necesario.

<sup>266</sup> Valoramos muy pertinentemente la auditoría externa que al principio del estudio empírico nos ofrecieron dos inspectores expertos en la disciplina. Sus comentarios verbales generales sobre el diseño inicial de la investigación y, concretamente, de las preguntas experimentales que les presentamos, nos han servido no sólo como versadas indicaciones orientadas a la mejora, sino como auditoría propiamente dicha, y en consecuencia, como criterio de rigor del estudio.

<sup>267</sup> Tomamos como criterio de rigor la validación confirmada por los inspectores entrevistados en su retroalimentación a las preguntas transcritas de las entrevistas. Sus valoraciones, de las que hemos visto algunos ejemplos en el apartado dedicado a la aplicación de las entrevistas, nos ofrecen el rigor que nos asegura la fiabilidad de que sus aportaciones son legítimas y verdaderas.

|                    |                        |   |
|--------------------|------------------------|---|
| <b>Neutralidad</b> | Triangulación          | Intergrupala (entre el mismo grupo de informantes) e intragrupal (contraste con dos grupos de informantes).             |
|                    | Rigor metodológico     | Saturación <sup>268</sup> .<br>Proceso metodológico.  |
|                    | Ejercicio de reflexión | Diario de investigación.<br>Reflexión y contraste con compañeros.<br>Revisiones constantes con los directores de Tesis. |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Silva (*op. cit.*:356-357)

### 1.5. Limitaciones del estudio

A pesar de que en el transcurso de este estudio empírico hemos podido gozar de numerosas autorizaciones y sobresaliente colaboración general por parte de las fuentes personales para poder implementar nuestra investigación, este estudio ha experimentado varias limitaciones que exponemos seguidamente.

En primer lugar, debemos confesar que quien suscribe, simple y orgulloso maestro de escuela, adolece de limitaciones y carencias sustantivas en métodos avanzados de investigación científica, por lo que la naturaleza del estudio podría gozar de mayor calidad de corte técnico e investigador. Aún así, confesamos también que humildemente hemos puesto todas nuestras aptitudes y actitudes para conseguir no sólo un trabajo digno y coherente desde el punto de vista conceptual y

---

<sup>268</sup> Conseguimos la saturación como criterio de rigor. Ya hemos comentado que varios autores (Maykut y Morehouse, 1999; Lincoln y Guba, 1985) corroboran que el número de fuentes personales participantes que han informado en nuestra investigación –inspectores y directores– están en el rango adecuado para obtener saturación. Es decir, podemos afirmar que hemos recopilado información y analizado datos hasta que hemos dejado de descubrir información nueva, pues se ha alcanzado el punto de saturación de la información que indica que los datos recopilados son ya redundantes tras múltiples casos.

formal, sino también que refleje la importancia del tema objeto de nuestro estudio.

En segundo lugar, lamentamos no poder haber conseguido la participación de un inspector en las entrevistas, pues hubiésemos alcanzado así a todos los efectivos del DIE. A pesar de ello, la información obtenida es suficiente porque pudimos cumplir con uno de los criterios de rigor señalados en esta Tesis: la saturación.

En tercer lugar, una evidente limitación ha sido el tiempo. No hemos podido disfrutar de ningún tipo de licencia de estudios para elaborar esta investigación. El trabajo en un centro docente a diario, más las tareas y responsabilidades que conlleva la familia han propiciado que hayamos tenido que dedicar las horas de la noche al estudio. Ello conlleva un evidente cansancio físico y mental que seguramente no hubiese aparecido, al menos en un grado tan acusado, si hubiésemos podido acceder a una licencia de estudios por parte de la Administración educativa, pues en Baleares se han eliminado totalmente desde el año 2012, incluso las licencias no remuneradas.

En cuarto lugar, y relacionado con el anterior, económicamente no hemos tenido ningún tipo de apoyo. Hemos tenido que sufragar personalmente todos los gastos referidos a traslados y dietas: viajes para efectuar entrevistas a inspectores en Menorca e Ibiza, asistencia al Congreso de Inspección en Toledo, viajes a Madrid para obtener fuentes, etc.

Vista la importancia de culminar el estudio con la calma y dedicación que requiere este tipo de estudios, sobre todo en su fase final después de tres cursos de intensa actividad en ella, hemos solicitado y obtenido de la Administración educativa una licencia por

interés personal exclusivamente para funcionarios de carrera comúnmente denominada "Asuntos propios sin retribución"<sup>269</sup>, no remunerada, durante el período del 28 de octubre al 5 de diciembre de 2013, pues consideramos que ya en la fase final ha sido necesario tomar esta medida, que esperamos sirva para culminar pertinentemente la Tesis a la par que conciliar la vida familiar.

En quinto y último lugar, debemos también lamentar una importante limitación en el transcurso del estudio empírico que ha condicionado la calidad de la investigación, pues no ha sido posible acompañar a inspectores en algunas de sus visitas (escenarios de su práctica profesional) a pesar de que ya hemos indicado que la Administración educativa balear nos autorizó a "llevar a cabo las actividades necesarias para el desarrollo de la parte empírica"<sup>270</sup> de la investigación.

Además, en dicha aprobación se indica claramente que la autorización para implementar este estudio empírico "incluirá –entre otros– entrevistas, seguimiento y observaciones directas a inspectores e inspectoras de Educación en el ejercicio de su actividad, visita a los centros educativos, etc."<sup>271</sup>, tuvimos algunos inconvenientes para concertar entrevistas y visitas programadas con algunos de ellos, pues el inspector del centro en el que yo impartía docencia el curso pasado (2012-2013) ordenó en diciembre de 2012 a la dirección del mismo –que tenía copia de la mencionada autorización– que no se me permitiese abandonar el centro con este pretexto bajo ningún concepto.

---

<sup>269</sup> Véase en el Anexo la licencia de "Asuntos propios". Dicha licencia no remunerada se basa en la regulación disponible en: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST225ZI135472&id=135472> [consultado:30-10-2013]

<sup>270</sup> Véase la autorización, en el Anexo.

<sup>271</sup> *Ibidem*.

Ello imposibilitó, de manera tajante, realizar el seguimiento y las observaciones directas a inspectores en ejercicio de su actividad, pues es en horario lectivo cuando la desarrollan. Casualmente, se trata del mismo horario lectivo que tengo yo como docente.

### **1.6. A modo de cierre**

El estudio empírico que hemos implementado y expuesto es uno de los grandes pilares de esta investigación, a la par que muy delicada y laboriosa. Mediante diversas técnicas de investigación de corte cualitativo –entrevista en profundidad, grupos de discusión y notas de campo– hemos podido acceder a diversas fuentes, tanto personales como documentales.

Respecto a las fuentes personales, representadas en los inspectores de Educación y los directores de centros docentes que han participado en el estudio, cabe resaltar la importancia, no sólo de haber podido acceder a dichas fuentes pertinentemente, sino también de haber tenido la ocasión de contrastar las aportaciones de unos y otros sobre las mismas cuestiones. Además, los datos aportados por las notas de campo examinadas también han sido de notable y significativa relevancia para procurar cubrir los propósitos del estudio.

Por lo tanto, con el conjunto de los elementos que han formado este estudio empírico durante todo el período en el que lo hemos implementado –curso escolar 2012-2013–, y que sucintamente exponemos a continuación:

- selección del método de investigación;
- clasificación de fuentes y técnicas para acceder a ellas;
- elaboración de instrumentos válidos para la obtención de los datos;



- organización e implementación de las sesiones;
- transcripción, devolución y validación por parte de las personas informantes;
- y el necesario orden para presentar sistemáticamente todas las categorías relativas a la investigación, –sorteando en la medida de lo posible algunas limitaciones y condicionantes que han aparecido durante el proceso–,

estamos en condiciones de poder afirmar que el laborioso proceso ha propiciado un escenario que nos permite deducir que hemos cubierto pertinentemente este apartado tan importante para el estudio, para poder proseguir –consecuentemente– con el proceso de análisis y tratamiento de los datos obtenidos, con el objetivo de alcanzar resultados, tal como advertiremos en el siguiente capítulo dedicado a los resultados del estudio.

## 2. RESULTADOS DEL ESTUDIO

### 2.1. Introducción

Este capítulo que empieza tiene como finalidad presentar los resultados obtenidos en este estudio. Vamos a ofrecer valoraciones, apreciaciones e interpretaciones de fuentes personales de la investigación, fundamentalmente inspectores de Educación, así como de directores de centros docentes. Las aportaciones de este último colectivo, recogidas mediante los grupos de discusión implementados, nos sirven de apoyo para contrastar las argumentaciones efectuadas por los inspectores sobre su quehacer profesional y enriquecer el estudio.

Mediante el análisis de las aportaciones de las fuentes consultadas, profundizamos en el conocimiento de la función inspectora. Se ha avanzado en la conformación del cuerpo de conocimientos sobre esta función profesional y se ha analizado su contribución en los procesos de mejora de las organizaciones educativas.

Para efectuar el análisis de los datos que nos han proporcionado los resultados que vamos a exponer en las páginas que siguen, tal como ya hemos adelantado, hemos utilizado un programa informático de ayuda para el análisis cualitativo de datos. Actualmente, la oferta existente en el mercado de este tipo de programas es rica y variada, y responden todos al nombre genérico CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*): *Atlas.ti*, *Nvivo*, *Qualrus*, *Nud\*ist*, *Ethnograph*, *Maxqda*, *Aquad*, etc. Dichos programas son algunos de los más populares entre los investigadores, todos con multitud de potentes herramientas y diferentes versiones, que resultan muy interesantes para

facilitar el trabajo analítico. Nosotros nos hemos decantado por el primero de nuestro listado, por mera cuestión de preferencia personal.

Consecuentemente, en las siguientes páginas vamos a exponer cómo ha sido el análisis y el tratamiento de los datos, y cuáles son los resultados que hemos obtenido.

## **2.2. Análisis y tratamiento de los datos**

Esta importante fase de análisis y tratamiento de los datos obtenidos –la tercera y penúltima de todo el proceso metodológico del estudio empírico– según lo expuesto por Rodríguez et al. (*op. cit.*: 63) y Ballester (*op. cit.*: 240-243), procede del trabajo de campo (segunda fase) y nos ofrece tres diferentes estadios para su completo y adecuado cumplimiento, tal como hemos apreciado en Ballester (*ibídem*: 241):

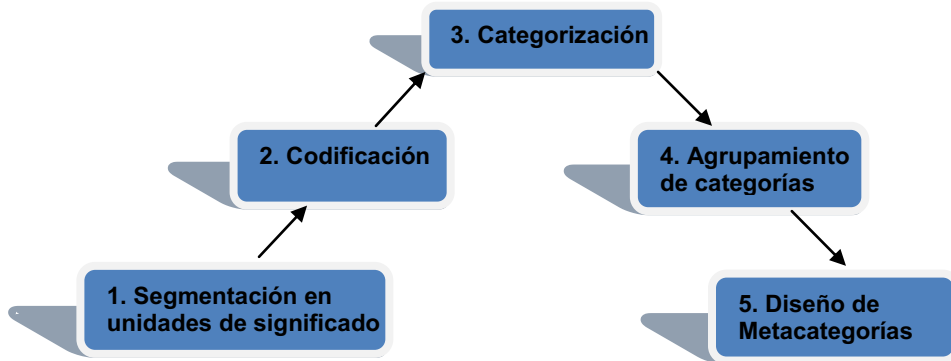
1. Transformación y reducción de los datos.
2. Preparación de esquemas y análisis de contenido.
3. Interpretaciones y discusión de resultados.

En las páginas que siguen, veremos cómo ha sido el proceso de análisis y tratamiento de los datos que hemos seguido para poder presentar y disponer los mismos desde un gran cuerpo hasta unos importantes núcleos temáticos (también llamados metacategorías).

Este mencionado proceso se ha caracterizado por la realización de la segmentación en unidades de significado, codificación, categorización, agrupamiento de categorías y diseño de metacategorías, tal como expresamos gráficamente en la siguiente figura:

**Figura 17.**

*Proceso de análisis y tratamiento de los datos*



De este modo, tras haber validado la información obtenida mediante las técnicas de recogida de datos, el siguiente paso que venía era su adecuado análisis y tratamiento, en una primera fase de segmentación en unidades de significado. Disponíamos de una ingente cantidad de información que requería ser desmenuzada pertinentemente para poder cubrir los objetivos de nuestra investigación.

Según Brunet, Pastor y Belzunegui (2002:249) el análisis de datos mediante estudios cualitativos consiste en descifrar las estructuras de significado y determinar su campo social y alcance, básicamente a través de una descripción densa cuya característica principal es la interpretatividad del discurso.

Otros autores (McMillan y Schumacher, 2007; Latorre et al., 2003:292; Maykut y Morehouse, 1999:147; Gil, 1994:33; Taylor y Bogdan, 1987:158) consideran que el momento del análisis de los datos es de gran trascendencia para el estudio, pues permite extraer el significado de las palabras y acciones de los participantes en línea con

los objetivos de la investigación, mediante un complejo conjunto de acciones de reducción, categorización, clarificación, síntesis y comparación de la información. Esto nos permite tener una perspectiva lo más completa posible del objeto de estudio.

La complejidad propia de la gran información existente, junto con la comparación y contrastación necesarias y constantes a la que nos hemos visto obligados en numerosas ocasiones, fundamentalmente para cotejar y comprobar metas con contenidos, y poder conducirlo todo hacia unos resultados vinculados a las consecución de los objetivos del estudio, nos ha conducido a acudir a las aportaciones de autores de referencia.

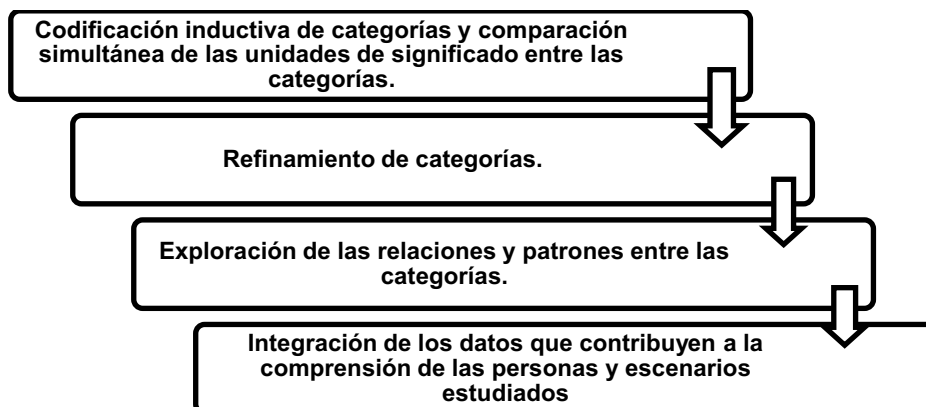
Tras la consulta de dichos autores (Lincoln y Guba, 1985:347; Mauykut y Morehouse, 1999:154-155), hemos apreciado que la función principal de la categorización es la de agrupar datos que *a priori* se presentan sobre un mismo contenido, expresar ideas para describir las propiedades de las categorías para que sirvan como justificación de la asignación de cada una a una determinada categoría, así como establecer la consistencia de una determinada categoría.

En los procesos de categorización y codificación, de acuerdo con Lincoln y Guba (*ibídem*), el investigador busca desplegar categorías que presten "una reconstrucción «razonable» de los datos" que ha seleccionado.

Seguidamente, en la figura 18 presentamos el esquema general del método comparativo constante que ha orientado todo el proceso:

**Figura 18.**

*Método comparativo constante de análisis de datos*



*Fuente:* Maykut y Morehouse (1999:155)

Como podemos observar, el análisis se puede realizar en tres importantes momentos: identificar temas y desarrollar conceptos; codificar los datos y afinar el objeto de estudio y relativizar la información y comprenderlos en el contexto en el que fueron recogidos (*cfr. Silva, op. cit.: 295*).

Otros autores (McMillan y Schumacher, 2007; Brunet et al., 2002:249; Maykut y Morehouse, 1999:159-176; Taylor y Bogdan, 1987:159-174) sostienen la relevancia del desarrollo de niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información obtenida.

De este modo, el proceso que hemos aplicado, basándonos en MacMillan y Schumacher (*op. cit.*) ha consistido en un proceso que tiene tres partes nucleares:

*1. Reducción de los datos:*

- a) Separación de unidades por temáticas o centros de interés.

b) Identificación y clasificación de las unidades mediante un sistema

de códigos y categorías

*2. Disposición de los datos:*

a) Uso de los datos procesados.

b) Transformación y disposición de la información.

*3. Extracción y verificación de las conclusiones:*

a) Establecimiento y comprensión de las relaciones existentes entre los datos, mediante un ejercicio de síntesis.

Verificación y validación de conclusiones. Tres son los niveles de análisis para reducir los datos desde las unidades de significado hasta llegar a las metacategorías:

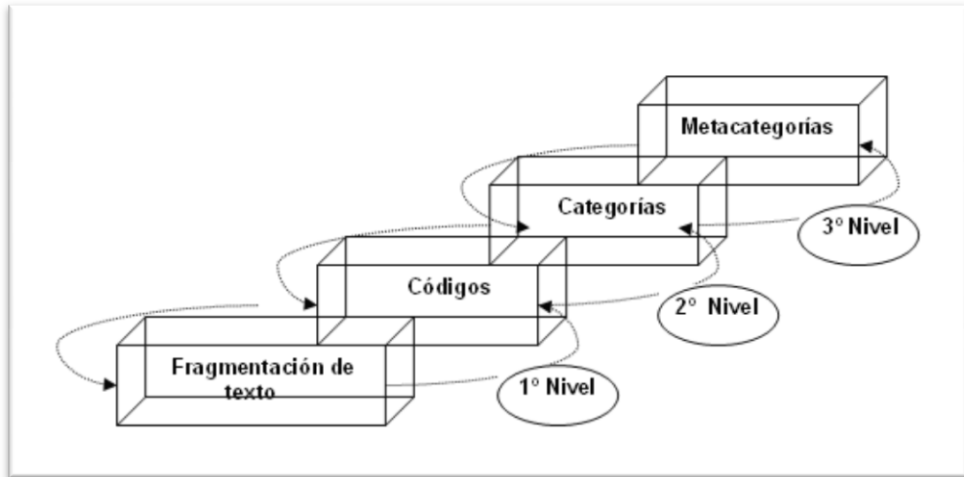
1. Primer nivel: los códigos, que son las unidades básicas de análisis.
2. Segundo nivel: las categorías.
3. Tercer nivel: las metacategorías.

Es decir: se trata de proceder desde las unidades de significado, progresivamente hasta el primer grado –códigos–; a partir de éstos, procurar alcanzar el segundo nivel de análisis –categorías–, y finalmente, lograr el tercer y último nivel: las metacategorías.

La figura 19 lo refleja claramente:

**Figura 19.**

*Niveles de análisis para la reducción de datos*



*Fuente: Silva (2008:299)*

Como podemos observar, hay tres niveles de análisis, que desarrollaremos más adelante. Queremos destacar todo el proceso ha seguido un orden ascendente y descendente, un ir y venir en la información, una constante construcción y reconstrucción de los conceptos, respetando siempre los significados que adjudicaron los participantes en sus intervenciones. (Cfr. Silva, *ibídem*).

El método utilizado de las comparaciones constantes ha contribuido mucho a que el esquema general de las categorías se definiera patentemente en función de los códigos, de las unidades de significado y de los fragmentos.

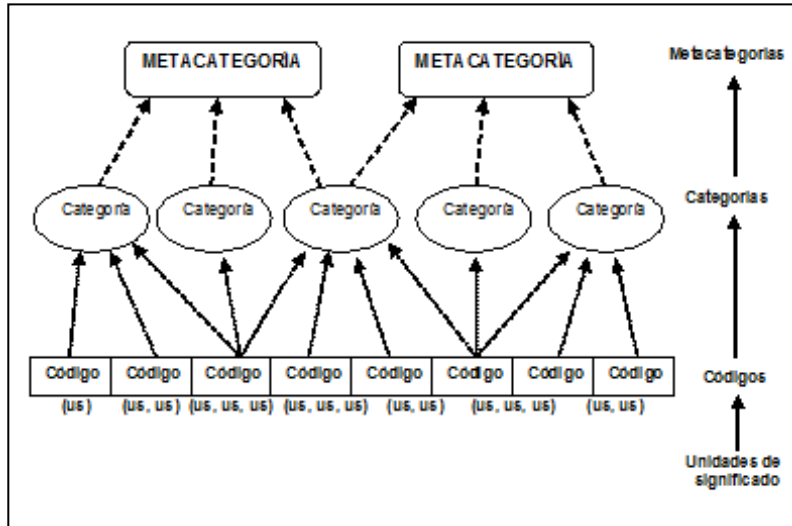
En la figura 20 hemos representado el proceso expresado anteriormente, con los tres niveles de análisis (códigos, categorías y metacategorías) a partir de las unidades de significado que hemos seleccionado desde las aportaciones de las fuentes, tanto en las



entrevistas con los inspectores como en los grupos de discusión con directores:

**Figura 20.**

*Proceso de reducción de datos*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de McMillan y Schumacher (2007) y Silva (2008)

Un aspecto esencial en el análisis y tratamiento de la información ha sido la triangulación de los datos. Obsérvese que la triangulación de datos no hace referencia al uso diferente de técnicas, sino a la utilización de informaciones diferentes sobre un mismo fenómeno social. Por ello, gracias a la triangulación de los datos ofrecidos por inspectores y directores sobre un mismo tema, hemos podido concretar progresivamente los códigos, las categorías y las metacategorías, siempre en clara relación con los objetivos de nuestro estudio.

Hacemos referencia expresa a la constante revisión de los objetivos de la investigación, porque ante tantos datos obtenidos, es

fácil hacer interpretaciones *a priori*, condicionados por nuestro interés en llegar a una conclusión determinada.

Conocedores de que una de los errores de una investigación es la observación selectiva, que ocurre cuando nuestra atención se dirige a las respuestas u observaciones que confirman nuestras creencias o conjeturas pre-existentes, en numerosas ocasiones del proceso nos hemos planteado estas cuestiones: ¿Se ciñen los códigos a lo expresado por las fuentes? ¿Están adecuadamente contenidos todos los códigos en las categorías? ¿Estamos haciendo alguna interpretación *a priori*? ¿Nos estamos aventurando con conclusiones previas? ¿Caemos en el error de ajustar la información a las categorías, cuando realmente debemos hacer que los códigos y categorías se ajusten a la información?

Para no equivocarnos en este proceso tan importante –determinante– para el estudio, hemos hecho incontables revisiones paralelas de códigos y fragmentos para despejar cualquier rastro de duda. Nuestro objetivo general ha sido claro en todo momento: analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores como agentes de mejora en los centros educativos.

Tras algunas revisiones para corregir desviaciones, apreciamos que efectivamente hemos procedido de modo pertinente en la ejecución de los tres niveles analíticos mencionados. En las páginas que siguen los explicamos detalladamente.

### **2.2.1. Primer nivel de análisis: de la selección de los fragmentos a la confección de los primeros códigos**

El primer paso de este trayecto ha sido la reducción de los datos. Nuestro cometido era claro: debíamos manipular y transformar la información recogida para poder extraer el significado relevante en relación con los objetivos de nuestro estudio.

Para ello, hemos procedido a fragmentar la información en unidades relevantes –más manejables que el gran y complejo bloque de entrevistas y grupos de discusión– y codificar la información. Para ello, hemos procedido a la incorporación de todas las entrevistas y grupos de discusión transcritos en el programa informático Atlas.ti, en dos diferentes unidades hermenéuticas: una para las entrevistas y otra para los grupos de discusión.

Todas las entrevistas y grupos de discusión fueron incorporadas a Atlas.ti como documentos primarios<sup>272</sup>, en formato *.rtf*, pues éste es igual de manejable que el formato *.txt* o *.doc*, propios del procesador de textos Word y similares, pero mucho más ricos a la hora de tratar los textos; no en vano, las siglas *rtf* equivalen a "formato enriquecido de texto" (*rich text format*, en inglés), tan útil en el intercambio de documentos multiplataforma, pues se pueden ejecutar e inter-operar en múltiples plataformas informáticas, como ha sido nuestro caso.

Cumpliendo escrupulosamente con nuestro compromiso de confidencialidad, y con la intención de mantener la identidad de las fuentes personales, hemos asignado una clave propia a cada entrevistado, exclusivamente para este análisis. Cada clave consta de

---

<sup>272</sup> Véanse las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión en el Anexo.

unas siglas y unos números, separados por un guión. Estas claves no corresponden, respectivamente, a ningún tipo de lista específica interna del departamento de Inspección balear ni a ninguna referencia vinculante a directores de centros educativos, ni a nada por el estilo, sino que hemos otorgado una clave a cada inspector, a cada director y a cada grupo de discusión que única y exclusivamente conocemos nosotros. Así protegemos la identidad de las fuentes a la par que podemos interpretar sus aportaciones mediante la asignación de estas citadas claves.

De esta manera, hemos adjudicado las siglas "IE" para referirnos a "Inspector de Educación", seguido de un número de entrevista, que nos ha servido para su adecuada identificación (grabación de audio, transcripción, validación, etc.). Así, tenemos veinte entrevistas a inspectores, cada uno con sus respectivas claves. Seguidamente lo expresamos gráficamente, tal como podemos apreciar en el cuadro 23:

### Cuadro 23.

*Claves asignadas a los inspectores de Educación*

| <b>CLAVE ASIGNADA</b> | <b>SIGNIFICADO DE LA CLAVE</b>                  |
|-----------------------|---|
| IE-01                 | Inspector de Educación - entrevistado número 01 |
| IE-02                 | Inspector de Educación - entrevistado número 02 |
| IE-03                 | Inspector de Educación - entrevistado número 03 |
| IE-04                 | Inspector de Educación - entrevistado número 04 |
| IE-05                 | Inspector de Educación - entrevistado número 05 |
| IE-06                 | Inspector de Educación - entrevistado número 06 |
| IE-07                 | Inspector de Educación - entrevistado número 07 |
| IE-08                 | Inspector de Educación - entrevistado número 08 |
| IE-09                 | Inspector de Educación - entrevistado número 09 |
| IE-10                 | Inspector de Educación - entrevistado número 10 |
| IE-11                 | Inspector de Educación - entrevistado número 11 |
| IE-12                 | Inspector de Educación - entrevistado número 12 |
| IE-13                 | Inspector de Educación - entrevistado número 13 |
| IE-14                 | Inspector de Educación - entrevistado número 14 |
| IE-15                 | Inspector de Educación - entrevistado número 15 |
| IE-16                 | Inspector de Educación - entrevistado número 16 |
| IE-17                 | Inspector de Educación - entrevistado número 17 |
| IE-18                 | Inspector de Educación - entrevistado número 18 |
| IE-19                 | Inspector de Educación - entrevistado número 19 |
| IE-20                 | Inspector de Educación - entrevistado número 20 |

Hemos procedido de igual manera con los directores y con los cuatro grupos de debate en el que han participado. Hemos asignado las siglas "DE" para referirnos a "Director Escolar" y "DIES" para los "Directores de Educación Secundaria". Del mismo modo, les hemos asignado una cifra, que también nos ha servido para identificarles en las grabaciones, transcripciones y validaciones. Veamos un ejemplo de

cómo hemos establecido estas claves para los directores y los grupos de discusión:

**Cuadro 24.**

*Claves asignadas a los directores de centros educativos*

| DIRECTORES ESCOLARES |                             | DIRECTORES DE SECUNDARIA |                                   |
|----------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| CLAVE ASIGNADA       | SIGNIFICADO DE LA CLAVE     | CLAVE ASIGNADA           | SIGNIFICADO DE LA CLAVE           |
| DE1                  | Director Escolar - número 1 | DIES1                    | Director de Secundaria - número 1 |
| DE2                  | Director Escolar - número 2 | DIES2                    | Director de Secundaria - número 2 |
| DE3                  | Director Escolar - número 3 | DIES3                    | Director de Secundaria - número 3 |
| DE4                  | Director Escolar - número 4 | DIES4                    | Director de Secundaria - número 4 |
| DE5                  | Director Escolar - número 5 | DIES5                    | Director de Secundaria - número 5 |
| DE6                  | Director Escolar - número 6 | DIES6                    | Director de Secundaria - número 6 |

Conscientes de que hemos implementado cuatro grupos de discusión (dos sesiones diferentes para cada uno de los dos grupos de directores –escolares y de Secundaria–), no les hemos asignado más claves a pesar de que el cómputo global de directores participantes ha sido de 23. Hemos adoptado esta decisión porque en ningún grupo hemos tenido a más de seis participantes, por lo que hemos distribuido claves distintas a cada uno de los cuatro grupos de discusión.

De este modo, cada grupo tiene sus directores miembros, a pesar de que *a priori* teníamos el dilema con los directores cuya clave personal se repite. Hemos resuelto el problema sencillamente, pues el director que pueda tener, a modo de ejemplo, la clave DE1 en el primer grupo, se trata de una persona distinta del director que tenga la misma

clave (DE1) en el segundo grupo de directores escolares, pues van acompañadas las claves de los directores con los grupos en los que han intervenido. Tal como reflejamos en el siguiente cuadro, así quedan dispuestas las claves asignadas a cada uno de los cuatro grupos de discusión:

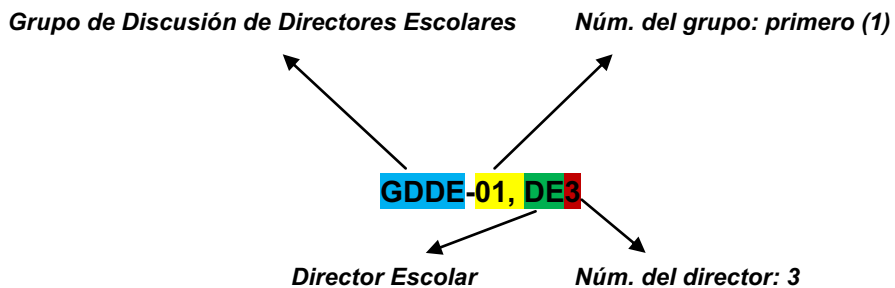
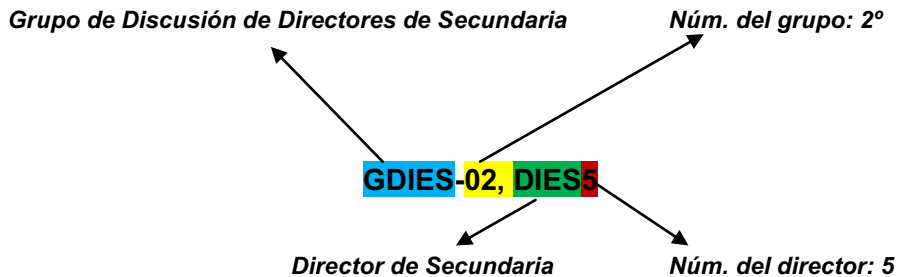
**Cuadro 25.**

*Claves asignadas a los grupos de discusión*

| GRUPOS DE DISCUSIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES |   | GRUPOS DE DISCUSIÓN DE DIRECTORES DE SECUNDARIA |  |
|---|---|---|--|
| CLAVE ASIGNADA                              | SIGNIFICADO DE LA CLAVE                                 | CLAVE ASIGNADA                                  | SIGNIFICADO DE LA CLAVE                                    |
| <b>GDDE-01</b>                              | Grupo de Discusión con Directores Escolares - número 01 | <b>GDIES-01</b>                                 | Grupo de Discusión con Directores de Secundaria -número 01 |
| <b>GDDE-02</b>                              | Grupo de Discusión con Directores Escolares - número 02 | <b>GDIES-02</b>                                 | Grupo de Discusión con Directores de Secundaria -número 02 |

Por lo tanto, si por ejemplo aparece la clave GDIES-02, DIES5-, resulta que tenemos alguna contribución hecha por el director de Secundaria número 5 en el segundo grupo de discusión (evidentemente, en el grupo de discusión de directores de Secundaria). De hecho, tal como hemos expuesto en el cuadro referente a la "Configuración de los grupos de discusión", podemos apreciar que en el primer grupo de Secundaria, el participante número 5 es varón, mientras que el número 5 del segundo grupo de Secundaria es una mujer. De ahí que puedan compartir clave personal de directores, sin que haya confusión alguna, porque siempre van asignados al grupo en el cual han participado, sin que tengamos confusión posible por coincidencia. Esto es así porque ningún director participó en más de un grupo.

Veamos, a modo de ejemplo y gráficamente, este mismo caso anteriormente expuesto, junto con otra clave asignada a un director escolar:



Toda la actividad de análisis empírico, además de permitirnos una mejor y mayor maduración de las múltiples aportaciones expresadas por inspectores y directores, nos ofrecía la posibilidad de conformar los primeros núcleos de información. Es decir: una vez incorporada toda esta información, se tenía que codificar.

Para proceder a la codificación, previamente fueron necesarias numerosas sesiones de riguroso análisis del problema de la investigación, los objetivos del estudio, las preguntas planteadas a las fuentes personales y los datos obtenidos de ellos, para verificar cuáles eran los códigos que queríamos vincular a las aportaciones hechas por los inspectores y directores, respectivamente.



Tras haber decidido cuáles debían ser los mencionados códigos –vinculados con elementos propios de las preguntas planteadas a los inspectores<sup>273</sup>– ya teníamos suficiente campo de actuación con el programa Atlas.ti. En el siguiente cuadro aparecen los 24 códigos que hemos contemplado:

**Cuadro 26.**

*Códigos asignados a las unidades hermenéuticas (inspectores)*

|                            |  |                       |
|----------------------------|--|-----------------------|
| Acceso                     | Garantes de calidad                            | Sugerencias de mejora |
| Asesoramiento              | Mediación                                      | Supervisión           |
| Autonomía                  | Metapercepciones sobre su trabajo (directores) | Tareas accesorias     |
| Autoridad                  | Metapercepciones sobre su trabajo (profesores) | Tareas esenciales     |
| Competencias profesionales | Necesidades formativas                         | Tareas problemáticas  |
| Control                    | Nuevas funciones                               | Tareas satisfactorias |
| Credibilidad               | Obstáculos                                     | Valoración funciones  |
| Evaluación                 | Prácticas profesionales                        | Valoración visitas    |

En el siguiente cuadro aparecen los citados códigos<sup>274</sup>, ya en la unidad hermenéutica de Atlas.ti:

---

<sup>273</sup> Preguntas que a su vez, evidentemente, se plantearon de modo que, según nuestro punto de vista, nos podían ofrecer respuestas pertinentes para el objeto de estudio de la Tesis.

<sup>274</sup> Como veremos, también hemos utilizado los mismos códigos para los grupos de discusión, a excepción de los dos códigos referentes a "Metapercepciones", pues ya no corresponde el prefijo "meta-" con los directores. En su defecto, hemos incorporado "Percepciones de directores" y "Percepciones de profesores". En total, también 24 códigos.

## Cuadro 27.

*Códigos insertados en la unidad hermenéutica de Atlas.ti (inspectores)*

---

### Code-Filter: All

---

HU: TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO  
File: [C:\Documents and Settings\pc1\Mis documentos\Scientific ... \TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO.hpr5]  
Edited by: Super  
Date/Time: 15/09/13 01:59:26

---

Acceso  
Asesoramiento  
Autonomía  
Autoridad  
Competencias profesionales  
Control  
Credibilidad  
Evaluación  
Garantes de calidad  
Mediación  
Metapercepciones sobre su trabajo (directores)  
Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)  
Necesidades formativas  
Nuevas funciones  
Obstáculos  
Prácticas profesionales  
Sugerencias de mejora de la Inspección  
Supervisión  
Tareas accesorias  
Tareas esenciales  
Tareas problemáticas  
Tareas satisfactorias  
Valoración funciones  
Valoración visitas

---

A partir de entonces, hemos empezado con el laborioso proceso de codificación de las veinte entrevistas y los cuatro grupos de discusión. Si nos atenemos a que hemos planteado quince cuestiones a cada uno de los veinte inspectores, el balance total es de trescientas preguntas, cada una con sus respuestas desarrolladas que debíamos codificar.

Además, a esta cifra de trescientas preguntas, debemos añadir todas las demás codificaciones efectuadas de los directores, en los

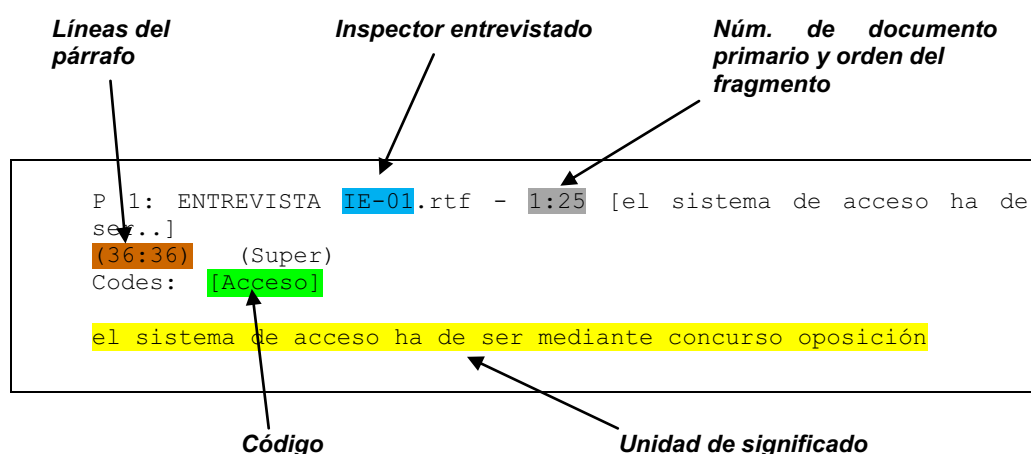
cuatro diferentes grupos de discusión. No añadimos un dígito concreto, porque a pesar de que planteamos tres preguntas a cada grupo, la dinámica propia del grupo de discusión promueve la participación espontánea de cada uno de los miembros, sin que exista un número determinado de respuestas que deban aportar. Así, algunos directores han participado con más aportaciones que otros, a pesar de que todos intervinieron activamente. Por ello, el número total de respuestas codificadas ha sido muy elevado, y muy enriquecedor para la calidad del estudio.

Consiguientemente, empezamos a codificar mediante Atlas.ti. Seguidamente exponemos un ejemplo de una entrevista a un inspector codificada. Nótese que la entrevista aparece en la parte izquierda, y en el margen derecho aparecen los códigos asignados a unos fragmentos que nosotros seleccionamos *ad hoc*:

**Cuerpo de la entrevista** **Códigos asignados**

The screenshot displays the Atlas.ti software interface. On the left side, the interview text is shown, organized into four numbered questions. On the right side, a list of codes is displayed, with arrows indicating which code is applied to which segment of the interview text. The codes include 'Valoración funciones', 'Evaluación', 'Metapercepciones sobre su trabajo (directores)', 'Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)', 'Valoración visitas', and 'Prácticas profesionales'. The interface also shows a menu bar at the top and a status bar at the bottom.

Una vez teníamos los códigos asignados a los fragmentos, que habíamos seleccionado según la vinculación pertinente de lo expresado por las fuentes con los códigos adecuados a tales expresiones, obtuvimos unidades de significado. Seguidamente ofrecemos un ejemplo en el que explicamos los contenidos principales de los elementos existentes en las citas que aparecen tal como el programa Atlas.ti presenta la codificación :



Cabe decir que en la exposición de los resultados obtenidos del análisis, no vamos a incorporar toda esta información que aparece en el recuadro, pues hay información irrelevante (como por ejemplo el orden del documento primario "P1", el tipo de formato del texto ".rtf", etc.) que en los resultados no interesan, a pesar de que toda la información comentada sí que aparece en el análisis de las transcripciones. En la presentación incluimos algunos ejemplos<sup>275</sup> de las evidencias o comentarios expresado por inspectores y directores, seguido directamente de la clave y la referencia del texto. Así, si tuviésemos que incorporar el ejemplo del recuadro anterior, la cita quedaría así:

<sup>275</sup> La totalidad de las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión están disponibles en el Anexo.

"...el sistema de acceso ha de ser mediante concurso oposición". **IE-01, 1:25 (36:36)**.

A medida que íbamos progresando con el análisis, entendíamos que se este estadio se trata de uno de los momentos cruciales de una investigación, pues podíamos ordenar toda la información a la que habíamos tenido acceso, para reducirla y categorizarla con el objeto de empezar una búsqueda de relaciones y significados entre los datos obtenidos y tratar de cubrir los objetivos de la investigación.

El balance total de unidades de significado de los códigos asignados para el análisis de las entrevistas aplicadas a los inspectores ha sido de 550, tal como podemos observar en la tabla generada por Atlas.ti:

**Códigos<sup>276</sup>**

**Documentos primarios<sup>277</sup>**

HU: TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO  
 File: [C:\Documents and Settings\pcl\Mis documentos\Scientific ... \TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO.hpr5]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 15/11/13 11:52:45

Codes-Primary-Documents-Table

Code-Filter: All  
 PD-Filter: All

| CODES                | PRIMARY DOCS |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | Totals |
|----------------------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|
|                      | 1            | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |        |
| Acceso               | 3            | 1  | 1  | 7  | 2  | 2  | 2  | 2  | 3  | 1  | 1  | 2  | 1  | 0  | 5  | 3  | 2  | 3  | 3  | 1  | 45     |
| Asesoramiento        | 1            | 0  | 1  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 1  | 1  | 0  | 8      |
| Autonomía            | 1            | 1  | 1  | 4  | 2  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 2  | 1  | 1  | 3  | 1  | 27     |
| Autoridad            | 0            | 1  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 1  | 1  | 1  | 0  | 0  | 7      |
| Competencias profes  | 1            | 1  | 1  | 3  | 1  | 1  | 1  | 1  | 3  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 3  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 26     |
| Control              | 0            | 0  | 1  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  | 0  | 4  | 0  | 0  | 9      |
| Credibilidad         | 1            | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  | 1  | 0  | 0  | 0  | 8      |
| Evaluación           | 0            | 0  | 1  | 2  | 1  | 1  | 0  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 0  | 16     |
| Garantes de calidad  | 1            | 3  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 2  | 1  | 0  | 1  | 0  | 1  | 0  | 12     |
| Mediación            | 1            | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 4      |
| Metapercepciones sob | 1            | 2  | 1  | 1  | 3  | 1  | 1  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 26     |
| Metapercepciones sob | 1            | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 2  | 1  | 0  | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 23     |
| Necesidades formativ | 1            | 1  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 4  | 3  | 1  | 1  | 0  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 26     |
| Nuevas funciones     | 0            | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  | 2  | 0  | 0  | 1  | 1  | 1  | 9      |
| Obstáculos           | 2            | 2  | 0  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 2  | 4  | 1  | 1  | 1  | 0  | 2  | 3  | 1  | 1  | 1  | 1  | 28     |
| Prácticas profesiona | 1            | 1  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  | 1  | 3  | 0  | 1  | 1  | 1  | 1  | 25     |
| Sugerencias de mejor | 4            | 4  | 3  | 2  | 0  | 2  | 1  | 1  | 1  | 6  | 3  | 1  | 1  | 4  | 3  | 4  | 2  | 8  | 4  | 1  | 58     |
| Supervisión          | 1            | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1      |
| Tareas accesorias    | 0            | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 0  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  | 15     |
| Tareas esenciales    | 3            | 1  | 0  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 3  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 2  | 0  | 1  | 1  | 24     |
| Tareas problemáticas | 1            | 3  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  | 1  | 6  | 1  | 2  | 2  | 1  | 1  | 27     |
| Tareas satisfactoria | 1            | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  | 1  | 1  | 3  | 2  | 3  | 1  | 1  | 23     |
| Valoración funciones | 0            | 3  | 1  | 3  | 4  | 2  | 2  | 1  | 5  | 5  | 3  | 3  | 1  | 4  | 0  | 4  | 5  | 3  | 5  | 2  | 56     |
| Valoración visitas   | 5            | 3  | 3  | 3  | 3  | 2  | 1  | 3  | 2  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 5  | 4  | 1  | 3  | 1  | 2  | 47     |
| Totals               | 30           | 32 | 20 | 35 | 26 | 23 | 19 | 19 | 32 | 41 | 19 | 19 | 17 | 29 | 41 | 39 | 30 | 33 | 29 | 17 | 530    |

**Unidades de significado<sup>278</sup>**

**Total de unidades de significado**

Como podemos apreciar en la anterior información generada por Atlas.ti, hay códigos más recurrentes que otros en el análisis de las entrevistas de los inspectores. En el cuadro 28 presentamos las unidades de significado relativas a cada código, ordenados de mayor a menor frecuencia:

<sup>276</sup> Los códigos que hemos seleccionado.

<sup>277</sup> Los documentos primarios son cada una de las entrevistas de los inspectores. Nótese que hay veinte, tantas como inspectores entrevistados. Así, el primer documento primario corresponde con la entrevista al primer inspector (IE-01), el segundo documento primario corresponde al segundo inspector entrevistado (IE-02), y así sucesivamente.

<sup>278</sup> Las unidades de significado son las veces que cada inspector se ha manifestado sobre uno de los códigos.

**Cuadro 28.***Distribución de los códigos por orden de frecuencia (inspectores)*

| <b>CÓDIGO</b>                                  | <b>Unidades de significado</b> |
|--|--------------------------------|
| Sugerencias de mejora de la Inspección         | 58                             |
| Valoración funciones                           | 56                             |
| Valoración visitas                             | 47                             |
| Acceso   | 45                             |
| Obstáculos                                     | 28                             |
| Autonomía                                      | 27                             |
| Tareas problemáticas                           | 27                             |
| Competencias profesionales                     | 26                             |
| Metapercepciones sobre su trabajo (directores) | 26                             |
| Necesidades formativas                         | 26                             |
| Prácticas profesionales                        | 25                             |
| Tareas esenciales                              | 24                             |
| Metapercepciones sobre su trabajo (profesores) | 23                             |
| Tareas satisfactorias                          | 23                             |
| Evaluación                                     | 16                             |
| Tareas accesorias                              | 15                             |
| Garantes de calidad                            | 12                             |
| Control  | 9                              |
| Nuevas funciones                               | 9                              |
| Asesoramiento                                  | 8                              |
| Credibilidad                                   | 8                              |
| Autoridad                                      | 7                              |
| Mediación                                      | 4                              |
| Supervisión                                    | 1                              |

Esta valoración nos indica que, de todo lo que han dicho los inspectores en las entrevistas, hemos tenido 45 unidades de significado para el código "Acceso", 47 unidades de significado para el código "Valoración visitas", 56 unidades de significado para el código "Valoración funciones" y 58 unidades de significado para el código "Sugerencias de mejora de la Inspección". Esta alta frecuencia señala que los inspectores han otorgado mucho valor a estos contenidos.

En relación con los grupos de discusión con directores, también hemos analizado qué aportan para poder usarlo como triangulación. Los códigos asignados son los que presentamos:

**Cuadro 29.**

*Códigos asignados a las unidades hermenéuticas (directores)*

|                            |  |                       |
|----------------------------|--|-----------------------|
| Acceso                     | Garantes de calidad                            | Sugerencias de mejora |
| Asesoramiento              | Mediación                                      | Supervisión           |
| Autonomía                  | Necesidades formativas                         | Tareas accesorias     |
| Autoridad                  | Nuevas funciones                               | Tareas esenciales     |
| Competencias profesionales | Obstáculos                                     | Tareas problemáticas  |
| Control                    | Percepciones de directores sobre la Inspección | Tareas satisfactorias |
| Credibilidad               | Percepciones de profesores sobre la Inspección | Valoración funciones  |
| Evaluación                 | Prácticas profesionales                        | Valoración visitas    |

Los códigos asignados a los directores se reflejan en la unidad hermenéutica de Atlas.ti de esta manera, tal como presentamos en el cuadro 30, derivado del programa de análisis cualitativo de datos. Véase que aparecen los veinticuatro códigos y las unidades de significado de cada uno de los códigos en los diferentes cuatro grupos de discusión (éstos aparecen como los documentos primarios que introducimos en el programa, y que en el cuadro se hallan expresados como *Primary Docs* 1, 2, 3 y 4). Como podemos apreciar, el primer grupo de discusión obtuvo 89 unidades de significado; el segundo, 36; el tercero, 61 y el cuarto grupo, 69. El total fue de 255 unidades de significado.



### Cuadro 30.

Códigos insertados en la unidad hermenéutica de Atlas.ti (directores)

```

HU: GRUPOS DE DISCUSIÓN - TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO
File: [C:\Documents and Settings\pcl1\...\GRUPOS DE DISCUSIÓN -
TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 19/10/13 22:34:09
-----
Codes-Primary-Documents-Table
-----

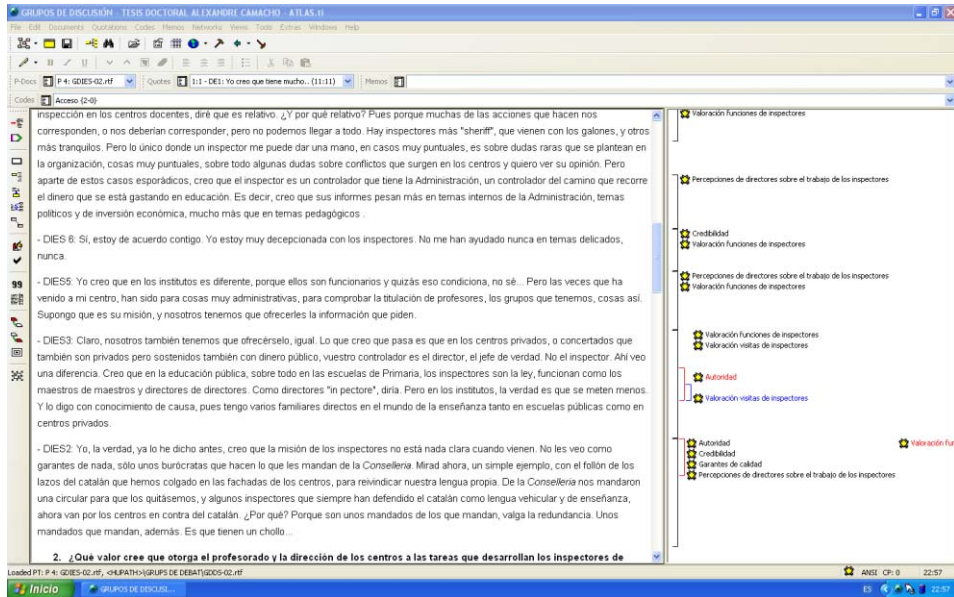
Code-Filter: All
PD-Filter: All

-----
          PRIMARY DOCS
CODES      1  2  3  4  Totals
-----
Acceso      2  0  0  0  2
Asesoramiento  3  1  0  0  4
Autonomía   4  0  0  1  5
Autoridad   9  3  3  5  20
Competencias profesio  0  0  0  0  0
Control     3  2  3  3  11
Credibilidad 10  6  4  4  24
Evaluación  4  0  0  1  5
Garantes de calidad  3  2  2  4  11
Mediación   0  0  0  0  0
Necesidades formativ  4  0  0  0  4
Nuevas funciones de  0  0  0  0  0
Obstáculos  0  0  0  0  0
Percepciones de dire 13  5  10 14  42
Percepciones de prof  3  1  6  7  17
Prácticas profesiona  0  0  0  0  0
Sugerencias de mejor 10  4  8  9  31
Supervisión  1  0  0  0  1
Tareas accesorias de  1  0  0  0  1
Tareas esenciales de  3  0  0  0  3
Tareas problemáticas  0  0  0  0  0
Tareas satisfactoria  0  0  0  0  0
Valoración funciones  9  7  13 15  44
Valoración visitas d  7  5  12  6  30
-----
Totals      89 36  61 69 255
-----

```

El balance total de unidades de significado de los códigos asignados para el análisis de los cuatro grupos de discusión, en los que han participado un total de 23 directores, ha sido de 255, tal como podemos observar en la tabla generada por Atlas. Estas unidades de significado complementan las obtenidas en las entrevistas a inspectores, que nos ofrecieron 550.

Seguidamente presentamos una imagen derivada de Atlas.ti en la que aparece, al igual que con las entrevistas de los inspectores, un ejemplo de uno de los cuatro grupos codificados:



Los códigos más recurrentes de los grupos de discusión son la valoración de las funciones de los inspectores, que obtuvo 44 unidades de significado, así como las percepciones de los directores sobre la utilidad de las tareas que realizan los inspectores en los centros para la mejora de la calidad educativa, que logró 42 unidades de significado. Asimismo, también fueron recurrentes las sugerencias de mejora de la Inspección educativa y la valoración de las visitas de inspección, que obtuvieron un total de 31 y 30 unidades de significado, respectivamente.

En el cuadro siguiente podemos apreciar la distribución de los códigos asignados en los grupos de discusión, expresados de mayor a menor frecuencia:

**Cuadro 31.**

*Distribución de los códigos por orden de frecuencia (directores)*

| <b>CÓDIGO</b>                          | <b>Unidades de significado</b> |
|--|--------------------------------|
| Valoración funciones                   | 44                             |
| Percepciones de directores             | 42                             |
| Sugerencias de mejora de la Inspección | 31                             |
| Valoración visitas                     | 30                             |
| Credibilidad                           | 24                             |
| Autoridad                              | 20                             |
| Percepciones de profesores             | 17                             |
| Garantes de calidad                    | 11                             |
| Control                                | 11                             |
| Evaluación                             | 5                              |
| Autonomía                              | 5                              |
| Necesidades formativas                 | 4                              |
| Asesoramiento                          | 4                              |
| Tareas esenciales                      | 3                              |
| Acceso                                 | 2                              |
| Supervisión                            | 1                              |
| Tareas accesorias                      | 1                              |

En total, entre las 20 entrevistas de los inspectores y 4 grupos de discusión con los 23 directores, hemos obtenido 805 unidades de significado (550 procedentes de las entrevistas y 255 de los grupos de discusión).

Asimismo, tras haber codificado todas las entrevistas y grupos de discusión, hemos procedido a desarrollar el proceso analítico para llegar a los dos restantes niveles, sin que ello suponga un desprendimiento del todo a partir de las partes. Es decir, hemos tratado de contemplar en todo momento la realidad como un todo, aprovechando las sucesivas aportaciones particulares vertidas por las fuentes y enriqueciéndonos de ellas para la comprensión global, y no caer en el error de fragmentar la información en partes aisladas y sin vínculo entre sí.

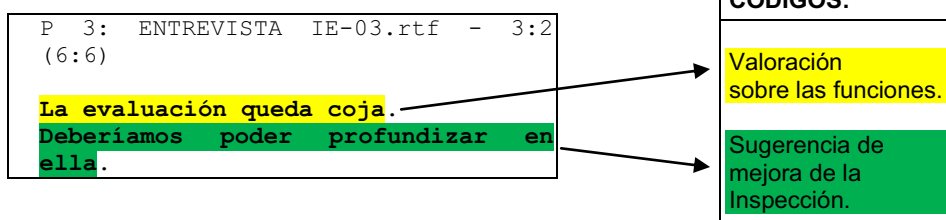
### **2.2.2. Segundo nivel de análisis: de la definición de los códigos a la obtención de las categorías**

Tras una profunda revisión de la recurrencia de códigos, una vez fragmentadas todas las unidades de significado, hemos avanzado en el diseño de las categorías. Esto nos ha permitido lograr el primero de los niveles de análisis que hemos establecido previamente, y consecuentemente alcanzar el grado de categorías, consideradas éstas como un conjunto de unidades de significado o conceptos de primer orden.

Un autor clásico (Van Maanen, 1983), considerado como una autoridad en el estudio de la metodología cualitativa, establece que los conceptos de primer orden son aquellos datos que están basados en la descripción e interpretación que los informantes asignan a los temas estudiados.

Uno de los criterios que hemos utilizado para diseñar las categorías ha sido el análisis del contenido de los fragmentos. En ese análisis, nos planteamos interrogantes como: ¿Qué criterio utilizamos para agrupar los fragmentos con un determinado código? ¿Hay fragmentos que se puedan codificar más de una vez?

La bibliografía utilizada (Coffey y Atkinson, 2005, Gil, 1994) orientó que en algunos casos un fragmento se puede codificar de manera distinta. Veamos una muestra, en la que un inspector efectúa unas valoraciones sobre un mismo tema, y que permiten una doble categorización, porque lo expresado por el participante ha ilustrado, por una parte, la valoración que hace sobre una de las funciones (en este caso, de la evaluación), y por otra, la sugerencia de mejora que de sus apreciaciones se deriva:

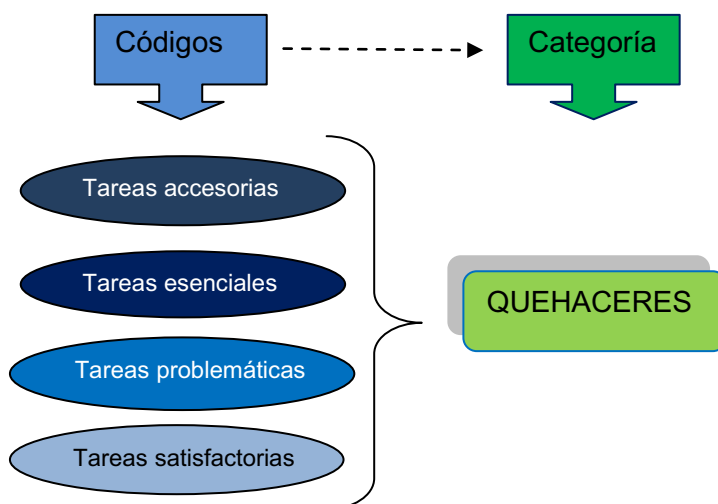


A medida que íbamos avanzando en el diseño de las categorías, algunos códigos quedaron agrupados y otros se suprimieron. A tal efecto, revisamos las unidades de significado de cada uno para concretar las categorías, y en aquellos casos en que la información resultó análoga, procedimos a unir los códigos. Hicimos esto porque algunos eran poco relevantes y/o la frecuencia no era muy alta. Entonces, para no menoscabar esa información, volvimos al fragmento de texto a examinar su contenido y reordenar la información.

De esta manera, como podemos observar en el ejemplo aportado en la figura 21, hemos podido agrupar diversos códigos afines para alcanzar una categoría:

**Figura 21.**

*Proceso de agrupación de códigos y posterior conversión en categoría*

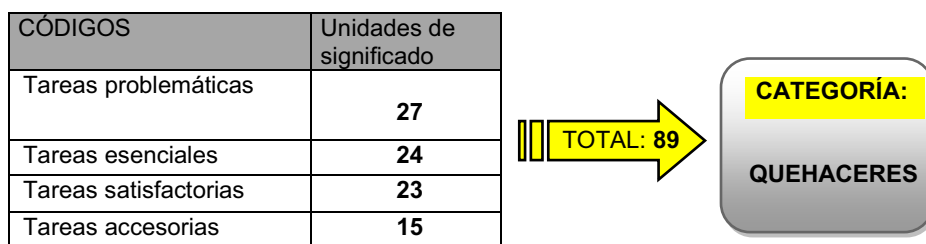


El proceso seguido ha sido de metainterpretación, es decir, hemos interpretado las interpretaciones que disponíamos. De este modo, hemos usado las unidades de significado, materializadas en conceptos que dan significado a la información que tenemos y –de forma inductiva– hemos elaborado el sistema de categorías con los propios códigos.

Así, siguiendo el ejemplo aportado en la anterior figura, al unificar los códigos referidos a las valoraciones que los propios inspectores han hecho sobre las tareas accesorias, las esenciales, las problemáticas y las satisfactorias en el desempeño de la función inspectora, hemos obtenido mucha recurrencia, pues la frecuencia de unidades de significado ha sido notable en los cuatro códigos, tal como exponemos seguidamente en la figura 22. En ella, podemos apreciar los códigos dispuestos por orden de mayor recurrencia en unidades de significado, el total de éstas y su transformación en categoría, que hemos denominado "Quehaceres", porque los cuatro códigos expresados hacen mención a las tareas profesionales de los inspectores, a modo de autovaloración:

**Figura 22.**

*Ejemplo de agrupación de códigos y posterior conversión en categoría*



Para revisar y validar las categorías hemos tenido como referente principal los objetivos y las preguntas de la investigación. Hemos procedido igualmente con la codificación y la categorización,

pues tanto los propósitos como los interrogantes planificados en el estudio han sido la guía constante y el denominador común de nuestro quehacer, como si de la espina dorsal del estudio se tratase.

De hecho, en el ejemplo anterior, la categoría "Quehaceres" se ha podido enriquecer todavía más, y tras el análisis ha obtenido más unidades de significado que las 89 que hemos marcado, pues han sido posibles otras uniones. Por tanto, en el ejemplo debe entenderse que la cifra de 89 unidades de significado provienen de los cuatro códigos comunes, y no alude al total de unidades de significado de la categoría.

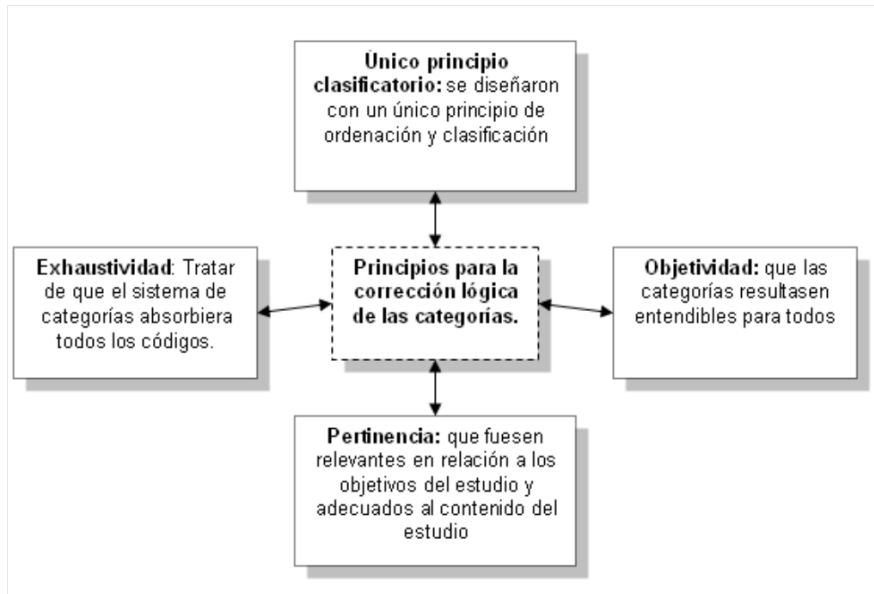
En este proceso tan significativo del estudio, cargado de aprendizaje constante, hemos materializado muchas respuestas de las dudas que nos asaltaban sobre la pertinencia del método. Consideramos que el estudio tiene un camino definido, pues hemos seguido unas pautas claramente marcadas y definidas por el conocimiento que ofrecen autores de referencia. Durante este proceso de categorización, desde el principio hasta su obtención final, hemos basado nuestra pauta en lo aportado por Silva (*op. cit.*: 321) cuando advierte de la necesidad de que

"...el sistema de categorías debe pasar por una corrección lógica que consiste en seguir algunos principios para tener la seguridad de que el proceso se ha realizado con el rigor que exige el propio procedimiento".

De este modo, los principios que hemos seguido en el diseño de las categorías se muestran en la figura 23:

**Figura 23.**

*Principios para la corrección de categorías*



*Fuente: Silva (2008:321)*

La categorización quedó concluida en el momento en que percibimos una saturación tanto en la inclusión como en la exclusión de los códigos. En total, hemos obtenido 12 categorías. Cada una ha sido identificada mediante una clave de tres letras, que refleja su nombre:

- |   |  |
|---|--|
| <b>[ACC]</b> Acceso.                            | <b>[NUF]</b> Nuevas funciones.                       |
| <b>[AUT]</b> Autonomía.                         | <b>[OBS]</b> Obstáculos.                             |
| <b>[CPR]</b> Competencias profesionales.        | <b>[SMI]</b> Sugerencias de mejora de la Inspección. |
| <b>[FNC]</b> Funciones.                         | <b>[GDC]</b> Garantes de calidad.                    |
| <b>[MTP]</b> Metapercepciones sobre su trabajo. | <b>[QHR]</b> Quehaceres.                             |
| <b>[NEF]</b> Necesidades formativas.            | <b>[VIS]</b> Visita de inspección.                   |



Estas categorías, que hemos definido con las unidades de significado procedentes del análisis de las entrevistas y los grupos de discusión, tienen la suficiente recurrencia como para que gocen de entidad propia.

Cabe indicar que durante este proceso de categorización, en ocasiones muy artesanal, nos ha obsequiado con un mayor conocimiento de la profundidad del estudio, así como de un agradable y constante aprendizaje.

En el cuadro 32 presentamos la distribución de las categorías, con su clave y sus unidades de significado, ordenadas de mayor a menor recurrencia.

**Cuadro 32.**

*Distribución de las categorías por orden de frecuencia*

| <b>Clave</b> | <b>CATEGORÍA</b>                       | <b>Unidades de significado</b> |
|--------------|--|--------------------------------|
| [QHR]        | Quehaceres                             | 209                            |
| [FNC]        | Funciones                              | 110                            |
| [MTP]        | Metapercepciones sobre su trabajo      | 91                             |
| [SMI]        | Sugerencias de mejora de la Inspección | 89                             |
| [VIS]        | Visita de inspección                   | 77                             |
| [GDC]        | Garantes de calidad                    | 58                             |
| [ACC]        | Acceso                                 | 47                             |
| [NEF]        | Necesidades formativas                 | 30                             |
| [OBS]        | Obstáculos                             | 28                             |
| [AUT]        | Autonomía                              | 27                             |
| [CPR]        | Competencias profesionales             | 26                             |
| [NUF]        | Nuevas funciones                       | 13                             |

Cabe indicar que la categoría "Quehaceres" obtuvo más de doscientas unidades de significado, y fue la más recurrente de todas, prácticamente doblando en frecuencia a la segunda categoría, que

también obtuvo más de cien. Las doce categorías quedan descritas a continuación, con sus respectivas claves, en el cuadro 33:

**Cuadro 33.**

*Categorías y su definición*

|  |  |
|--|--|
| <p><b>[QHR] Quehaceres</b><br/>Alude a las tareas profesionales que realizan los inspectores en el ejercicio de sus funciones. Incluye las tareas más habituales que realizan y las valoraciones al respecto.</p>  | <p><b>[ACC] Acceso</b><br/>Alusiones y valoraciones sobre cómo debería ser el modo de acceso a la función inspectora: titulación pertinente, años de experiencia docente y/o directiva, pruebas selectivas, entre otros.</p>   |
| <p><b>[FNT] Funciones</b><br/>Valoraciones y manifestaciones sobre las funciones históricas y comúnmente reconocidas a los inspectores, tales como la supervisión, el control, la evaluación y el asesoramiento.</p>   | <p><b>[NEF] Necesidades formativas</b><br/>Hace referencia a las consideraciones que hacen los inspectores sobre las necesidades de formación, tanto iniciales como permanentes, que deben tener los inspectores de educación para poder ejercer adecuadamente.</p>      |
| <p><b>[MTP] Metapercepciones sobre su trabajo</b><br/>Alude a lo que los inspectores piensan que otros opinan sobre su trabajo (metapercepciones). En este caso, las metapercepciones están canalizadas por lo que los inspectores creen que opinan –sobre su trabajo como inspectores– los principales profesionales de los centros educativos (profesores y directores).</p> | <p><b>[OBS] Obstáculos</b><br/>Describe las consideraciones de los inspectores acerca de las dificultades más habituales y perjudiciales que se encuentran en su práctica profesional para poder desempeñar adecuadamente sus funciones y conseguir sus finalidades.</p> |
| <p><b>[SMI] Sugerencias de mejora de la Inspección</b><br/>Alude a los comentarios encaminados a una mejora de la organización del servicio y de la institución, para que la Inspección educativa goce de las condiciones necesarias y los inspectores puedan desarrollar su actividad convenientemente.</p>   | <p><b>[AUT] Autonomía</b><br/>Manifestaciones de los inspectores referidas al grado de autonomía que experimentan para ejercer su quehacer profesional en relación con el poder político de la Administración educativa.</p>   |
| <p><b>[VIS] Visita de inspección</b><br/>Alude a las expresiones vertidas sobre la naturaleza, necesidad, importancia y modo en que se desarrolla esta atribución propia de los inspectores.</p>   | <p><b>[CPR] Competencias profesionales</b><br/>Describe las capacidades y competencias profesionales que debe tener el inspector para ejercer su cometido pertinentemente.</p>   |
| <p><b>[GDC] Garantes de calidad</b><br/>Hace alusión a las manifestaciones hechas sobre el hecho de que los inspectores sean efectivamente garantes de mejora y de calidad educativa.</p>  | <p><b>[NUF] Nuevas funciones</b><br/>Reúne las impresiones y revelaciones sobre otras funciones que, no estando contempladas en la norma, están siendo desarrolladas de modo habitual y sistemático en el seno de la comunidad educativa.</p>                            |

La confección y culminación de las categorías nos ha conducido hasta el final del segundo nivel de los resultados del estudio. Ahora, a partir del mismo, procedemos con nuestro avance de los supuestos planteados en la investigación hacia un sistema claro de presentación de los resultados del estudio: el tercer y último nivel, que ha seguido el mismo proceso.

Este mencionado proceso nos ha posibilitado llegar de las categorías a la construcción de las metacategorías, mediante la agrupación gradual de las 12 categorías existentes hasta obtener los principales núcleos temáticos o metacategorías, tal como desplegamos a continuación.

### **2.2.3. Tercer nivel de análisis: de la esencia de las categorías a la formación de las metacategorías**

Hemos concebido las metacategorías –o núcleos temáticos– como el conjunto de categorías que, según los criterios establecidos en la investigación, permiten agrupar la información hasta conseguir grandes bloques temáticos mediante los cuales exponer los resultados del estudio.

El objeto de este tercer nivel de análisis ha sido identificar la relación o relaciones existentes entre los códigos, para lo que ha sido necesario volver a los fragmentos, a una revisión de las aportaciones y opiniones de las fuentes participantes, y a las metas del estudio.

Para lograr cubrir nuestro cometido en esta fase analítica final, hemos identificado los elementos comunes y diferenciadores que han contribuido a no mezclar ni confundir categorías con la información contenida.

De este modo, la mayoría de las metacategorías proceden de las categorías, del marco teórico, de las preguntas nucleares del estudio y de los propósitos de la investigación. Mediante un laborioso ejercicio interpretativo de las concepciones de los participantes y las nuestras propias, hemos identificado las relaciones entre códigos y categorías para definir las metacategorías. Éstas no han surgido a partir de la predeterminación, sino que para llegar a su formación hemos analizado constantemente los vínculos existentes entre el marco teórico con la información analizada de las entrevistas, grupos de discusión y notas de campo, de modo que su definición ha sido producto de un progresivo y reiterado proceso de establecimiento de vínculos.

Hemos titulado este epígrafe con el concepto "de la esencia de las categorías a la formación de las metacategorías" porque queremos hacer hincapié en que nos hemos basado verdaderamente en la esencia de todo lo que hemos podido obtener de la investigación. Aquí hemos procurado sacar partido de toda la sustancia y propiedades que hemos incorporado en el contenido de la Tesis –desde el apoyo teórico hasta el estudio empírico –para tratar de ofrecer coherencia entre sus respectivas partes y, fundamentalmente, porque así creemos que podemos analizar pertinentemente las funciones y quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora en los centros docentes, tal como reza el objetivo principal del estudio.

Por ello, hemos conjugado todos los elementos comunes durante la investigación para conformar los grandes núcleos temáticos<sup>279</sup>. En relación con los códigos y las categorías, hemos unificado –a veces

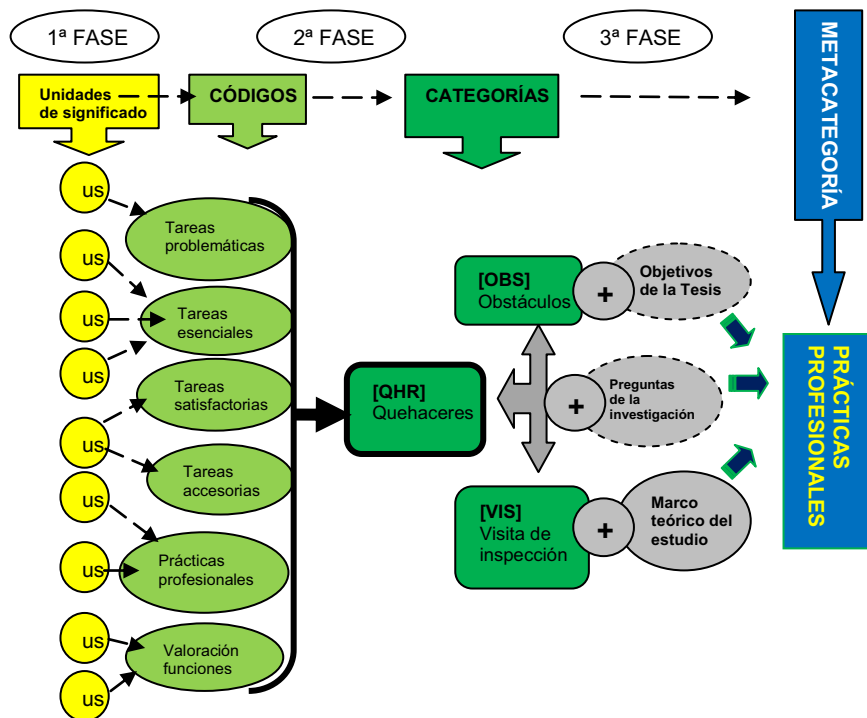
---

<sup>279</sup> Dichos núcleos temáticos, o metacategorías, van a regir la exposición de los resultados del estudio, tal como exponemos en el próximo epígrafe.

incluso fusionado– y vuelto a agrupar todos los elementos susceptibles de serlo. El ejemplo que ilustramos en la figura 24, conceptualmente en línea con otros anteriores que hemos expuesto, pretende ser clarificador del análisis que recorre tres fases, desde las primitivas unidades de significado hasta las obtención metacategorías:

**Figura 24.**

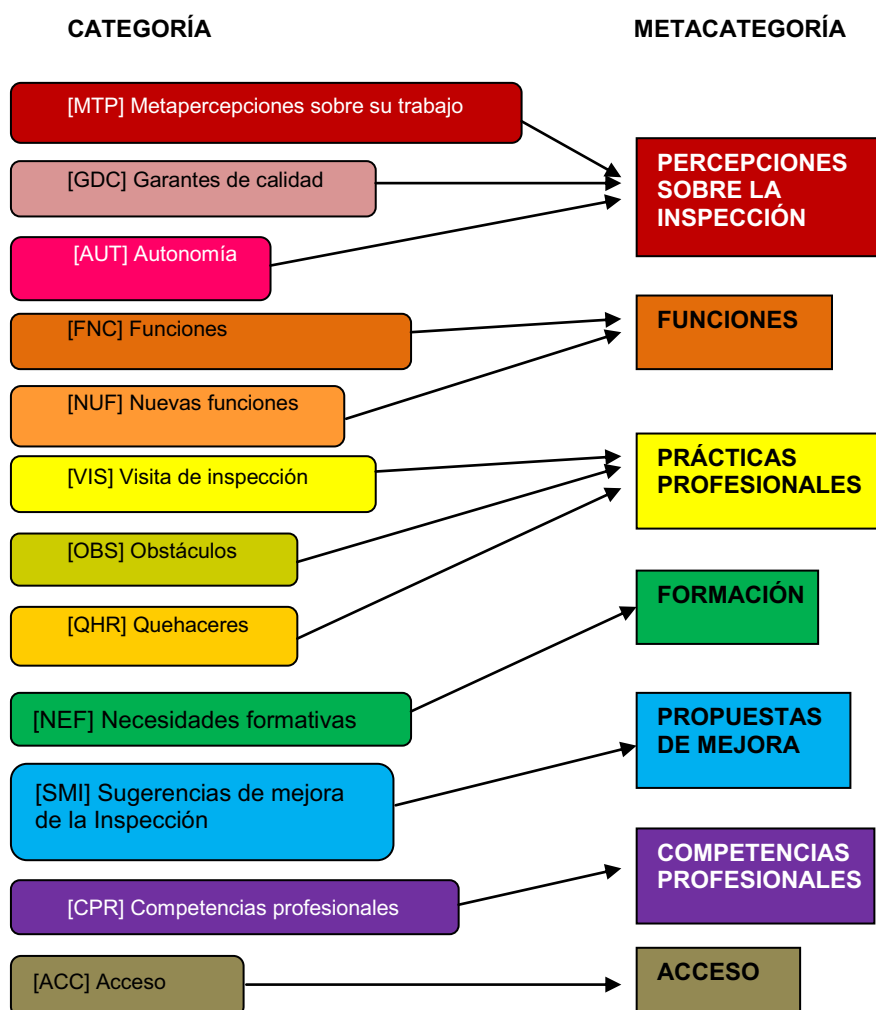
*Ejemplo del proceso de análisis trifásico de avance hasta las metacategorías*



Este ejemplo que hemos diseñado muestra el proceso analítico que recorre las tres fases que hemos seguido, desde las unidades de significado hasta los códigos, de unos códigos hasta la obtención de una categoría determinada. Ésta, con la adecuada unión con otras (si procede), nos conduce al logro de una metacategoría delimitada.

En este tercer y último nivel de análisis de datos, que transcurre desde la esencia de las categorías a la formación final de los núcleos temáticos del estudio, hemos clasificado, unido y fusionado de manera sistemática las diferentes categorías (junto con las aportaciones del marco teórico, el apoyo de los interrogantes del estudio y siempre regidos por los objetivos de la investigación). En la agrupación de categorías hemos procedido así, tal como reflejamos gráficamente en la figura 25, para lograr las metacategorías pertinentes:

**Figura 25.**  
*Agrupación de categorías en metacategorías*



La sistematización quedó concluida en el momento en que percibimos saturación. En total, hemos obtenido 7 metacategorías, cada una de las cuales ha sido identificada mediante una clave de tres letras, que refleja su nombre:

- [PRA]** Prácticas profesionales
- [ACC]** Acceso
- [CPR]** Competencias profesionales
- [FUN]** Funciones
- [PER]** Percepciones sobre la Inspección
- [FOR]** Formación
- [MEJ]** Propuestas de mejora

A continuación definimos las siete metacategorías en el cuadro que sigue:

### **Cuadro 34.**

#### *Metacategorías y su definición*

| <b>METACATEGORÍA</b>                             | <b>DEFINICIÓN</b>   |
|--|---|
| <b>PRÁCTICAS PROFESIONALES</b><br>[PRA]          | Alude a los quehaceres de los inspectores. Trata sobre el modo en que los inspectores realizan su ejercicio profesional, para contribuir adecuadamente a la mejora de los centros docentes.                 |
| <b>PERCEPCIONES SOBRE LA INSPECCIÓN</b><br>[PER] | Se refiere a la visión sobre la Inspección educativa por parte de inspectores y directores de centros educativos.   |
| <b>PROPUESTAS DE MEJORA</b><br>[MEJ]             | Versa sobre las propuestas para obtener una <b>DE</b> efectiva mejora del desempeño en la Inspección educativa.   |
| <b>FUNCIONES</b><br>[FUN]                        | Se refiere a las manifestaciones sobre las funciones decretadas y encargos establecidos en la normativa que tienen encomendados los inspectores para cumplir con su cometido.                               |
| <b>ACCESO</b><br>[ACC]                           | Alude a las referencias sobre el modo más adecuado en que se debe acceder a la Inspección educativa.  |
| <b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b><br>[CPR]       | Hace referencia a las capacidades humanas y profesionales que deben disponer los inspectores para poder desarrollar su práctica profesional de modo competente.   |
| <b>FORMACIÓN</b><br>[FOR]                        | Alude a las necesidades de formación que sugieren los propios inspectores, tanto inicial como permanente, para un pertinente desempeño de su actividad en pro de la mejora constante del sistema educativo. |



Las unidades de significado que hemos computado en cada una de las siete metacategorías son las que podemos apreciar en este cuadro, en el que aparecen distribuidas y ordenadas de mayor a menor recurrencia:

**Cuadro 35.**

*Distribución de las metacategorías por orden de frecuencia*

| CLAVE | METACATEGORÍA                    | Unidades de significado |
|-------|----------------------------------|-------------------------|
| [PRA] | Prácticas profesionales          | 284                     |
| [PER] | Percepciones sobre la Inspección | 148                     |
| [MEJ] | Propuestas de mejora             | 147                     |
| [FUN] | Funciones                        | 123                     |
| [ACC] | Acceso                           | 47                      |
| [CPR] | Competencias profesionales       | 26                      |
| [FOR] | Formación                        | 30                      |

Observamos que las metacategorías más recurrentes son dos: [PRA] y [PER], referidas a las prácticas profesionales de los inspectores y a las percepciones sobre la Inspección educativa, respectivamente. Esta alta frecuencia indica que los inspectores han otorgado mucha importancia a estos dos núcleos temáticos.

Este procedimiento finalizó cuando percibimos tres efectos sustantivos en la conclusión de una investigación:

1. Cuando percibimos saturación en la información.
2. Cuando ya no surgieron más categorías.

### 3. Cuando no existían más posibilidades de agrupación<sup>280</sup>.

En conclusión, y a modo de resumen, el análisis de los datos nos ha aportado la siguiente configuración: 805 unidades de significado (550 de los inspectores y 255 de los directores), 24 códigos, 12 categorías y 7 metacategorías, que nos facilitan la comprensión del proceso a la par que mediante el mismo hemos podido obtener diversos resultados, que exponemos en el siguiente epígrafe.

#### **2.3. Resultados obtenidos**

El apartado que comienza tiene como propósito presentar los resultados del estudio que hemos venido describiendo. Mediante estas páginas que siguen, queremos dar a conocer algunas declaraciones, opiniones e interpretaciones que nos han permitido profundizar en el conocimiento de la función inspectora en las Islas Baleares, avanzar en la conformación del cuerpo de conocimientos sobre esta función profesional y destacar su contribución en los procesos de mejora de los centros educativos.

Partimos de la premisa de que los inspectores gozan de un privilegiado conocimiento del sistema educativo al estar facultados para ello, pues actúan al amparo de un mandato constitucional como garantes del cumplimiento de las leyes.

Además, las vigentes regulaciones normativas otorgan a los inspectores numerosas funciones y atribuciones encaminadas a que

---

<sup>280</sup> Evidentemente, no pretendemos decir que no existan otras maneras de analizar la información, sino que de acuerdo a los propósitos e interrogantes de este estudio, según nuestro criterio, el análisis que realizamos era el adecuado.

puedan contribuir a la mejora de los programas, centros y servicios educativos que supervisan en nombre de la administración educativa. Esta atalaya les posibilita poder contribuir activamente a la mejora constante de los centros docentes y, al ser agentes profesionalizados altamente cualificados y tener la consideración de autoridad pública, su acción sobre los centros y su vínculo con la Administración hacen de los inspectores un colectivo que puede ser determinante en el cambio, la mejora y el desarrollo de la educación.

Consecuentemente, estos hechos nos motivaron a llevar a cabo esta investigación sobre las funciones y los quehaceres de los inspectores, con objeto de examinar qué y cómo llevan a cabo sus tareas profesionales. Para ello, realizamos un estudio de casos, fundamentalmente basado en una exploración focalizada en el colectivo que actualmente ejerce la función inspectora en las Islas Baleares, así como también en numerosos miembros del colectivo de directores de centros docentes que imparten enseñanzas obligatorias. Este último grupo nos ha aportado datos que resultan de naturaleza beneficiosa para poder triangular lo alegado por los inspectores, y así obtener resultados y poder definir unas conclusiones.

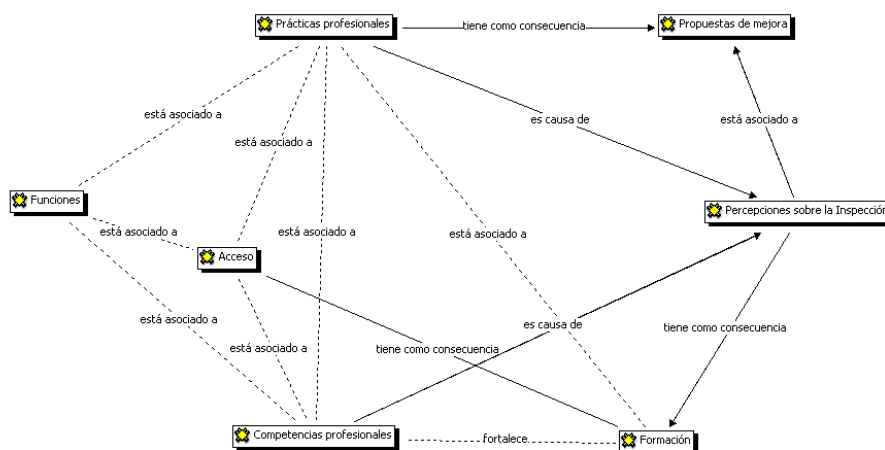
Nuestro interés se ha encaminado a tratar de analizar las funciones y tareas que hacen los inspectores –contrastándolo con directores de centros– y examinar y comprender las prioridades y facilidades en su cometido, así como los obstáculos y carencias que observan para poder llevar a cabo un eficaz desempeño de sus funciones.

El análisis de los datos que hemos expuesto en las páginas anteriores nos ha ofrecido –en su modalidad más integradora– siete grandes bloques denominados núcleos temáticos o metacategorías.

En la exposición de los resultados obtenidos, vamos a seguir estos siete núcleos como hilo conductor de nuestro discurso. Para ello, iniciamos nuestra exposición de resultados a partir de la metacategoría más relevante –que alude a las prácticas profesionales de los inspectores– y proseguimos hasta llegar a la de menor recurrencia –referida a la formación–, tal como refleja el mapa de nodos<sup>281</sup> de relaciones derivado de Atlas.ti establecido en la figura 26, en el que la práctica profesional es determinante:

**Figura 26.**

*Mapa de nodos de relaciones entre las metacategorías*



### 2.3.1. En relación con las prácticas profesionales

El núcleo temático más relevante de todos los contenidos en las metacategorías trata sobre las prácticas profesionales de los inspectores. No en vano, la vinculación de esta metacategoría con el

<sup>281</sup> Para elaborar este mapa de nodos con las ocho metacategorías, hemos adaptado algunos de los vínculos que aparecen en el programa Atlas.ti y los hemos traducido al castellano desde su versión inglesa, así como también hemos incorporado algunos otros que no aparecen en el programa (como "fortalece" y "tiene como consecuencia") pues consideramos que de este modo enriquecen las relaciones entre los nodos y reflejan mucho mejor las conexiones existentes entre ellos.

objetivo principal de la investigación es total, pues nuestra meta principal va encaminada a analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora en los centros docentes.

De esta forma, del análisis del estudio resulta que los inspectores opinan que la práctica profesional que mejor les caracteriza es la visita de inspección. Asimismo, en el marco teórico hemos tenido ocasión de examinar la importancia que otorgan los autores a esta atribución de los inspectores.

Por este motivo, vamos a focalizar este epígrafe en las valoraciones que inspectores y directores hacen de la visita de inspección, como principal elemento de la práctica profesional de los inspectores de Educación.

No en vano, Soler Fierrez (2002:47) sostiene que "las visitas de inspección se constituyen en el medio directo por el cual este Servicio [de Inspección] lleva a cabo sus funciones, o, por lo menos, algunas de las que le son más propias y esenciales", así como también indica que los inspectores tienen "que alentar la acción, motivar el trabajo de los profesores y de los directivos, mediar en muchos conflictos, desvanecer falsos problemas, reforzar las iniciativas que puedan ser beneficiosas, estimular el trabajo bien hecho, revisar a fondo la totalidad de las estructuras escolares cuando van quedando obsoletas, promoviendo instituciones vivas, desarrollar al máximo en cualquier nivel, en cualquier centro escolar, la iniciativa, la responsabilidad y la autonomía" (Soler Fierrez, *op. cit.*: 80).

En nuestra exposición, aludimos a sus quehaceres esenciales y a los obstáculos que se encuentran para un adecuado ejercicio de la

función inspectora.

Al ser preguntados sobre la utilidad que le atribuyen a la visita de inspección, la práctica mayoría de los inspectores entrevistados han afirmado con rotundidad que la visita de inspección es absolutamente fundamental y esencial. Seguidamente exponemos varios ejemplos<sup>282</sup>. El primero que mostramos describe cuáles son sus prácticas profesionales más importantes:

"En los centros, hacemos visitas y nos reunimos con directores o con quien proceda, hacemos las observaciones de aula, analizamos procesos, etc. Luego vienen las reseñas y los informes, que se elevan al jefe de Inspección, para que les dé la tramitación necesaria. También participamos en comisiones asesorando y garantizando el cumplimiento de derechos y deberes." **IE-02, 2:10 (8:8)**.

Otro inspector admite que la visita a los centros es una de las prácticas más importantes de su quehacer:

"...es una de las prácticas y de las más importantes de nuestra profesión". **IE-01, 1:14 (20:20)**.

Pero lamenta la falta de tiempo para poder girar visitas con más frecuencia:

"Deberíamos tener más tiempo para ir más." **IE-01, 1:13 (19:19)**.

Asimismo, otro inspector ratifica la importancia que tiene la visita, pues permite el contacto con el centro y las visitas a las aulas, que en conjunto tilda como "lo esencial":

"la visita al centro, el contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro, esto es lo esencial". **IE-02, 2:12 (10:10)**.

Al ser preguntado por las tareas que considera esenciales en su práctica profesional, este mismo inspector expone que son las

---

<sup>282</sup> En el anexo se pueden consultar todas las aportaciones hechas por inspectores y directores en el transcurso de las entrevistas y grupos de discusión.

actividades que implican un "contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro"; sin embargo, admite que este tipo de visitas "mengua" por culpa del exceso de "trabajo de despacho":

"Probablemente, las que sufren más cuando tienes exceso de trabajo, como la visita al centro, el contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro, esto es lo esencial. Casualmente, esto es lo que mengua cuando tenemos mucho trabajo de despacho." **IE-02, 2:11, (10:10).**

En este otro caso que mostramos, otro inspector le otorga la "importancia máxima" a la visita, y explica su utilidad para arreglar problemas o para evitarlos:

"Importancia máxima, lo más útil. Solucionamos muchos temas porque vamos a verlos *in situ*. Y otros, gracias a la visita, se pueden prevenir." **IE-03, 3:8 (17:17).**

Por otra parte, otro inspector tiene una visión muy diáfana de la utilidad de la visita. Reconoce que

"...entramos en aulas (aunque no sea muy recurrente)". **IE-04, 4:8 (8:8).**

y hace una clara distinción:

"Si conlleva averiguar algo pendiente, es de gran valor. Si es protocolaria, estará reducida en sus efectos". **IE-04, 4:13 (23:23).**

Este mismo inspector expone con más detalle su argumento:

"Una visita debe tener algo, un porqué. Volver a un centro, porque en mi anterior visita comprobé que en una clase el tutor de 3ºA debía mejorar el tratamiento de la lectura comprensiva, y le di instrucciones claras sobre cómo hacerlo, entrar en el aula para verificar un hecho que quedó pendiente es de una utilidad bestial. Si por contra vas a hacer presencia de tu figura, esa visita es un tanto descafeinada." **IE-04, 4:14 (23:23).**

Otro inspector alega que no concibe la Inspección sin visitas a los centros, y reconoce que es la manera que tiene la Administración

educativa de poder conocer para potenciar la mejora de la enseñanza:

"Es la base de nuestro trabajo, el modo que tiene la Administración de llegar a conocer modos de mejorar la enseñanza. No concibo Inspección sin visitas a los centros". **IE-05, 5:13 (18:18)**.

Lo expresado por otro inspector acerca de la utilidad de la visita es también claro y está en sintonía con lo expuesto por la práctica mayoría de inspectores:

"Muy importante, porque para poder actuar adecuadamente debemos estar informados de lo que está sucediendo en el centro." **IE-06, 6:11 (17:17)**.

No obstante, observamos que manifiestan abiertamente que tienen "falta de tiempo" para hacer las visitas y valoraciones de profesorado "para mejorar su trabajo, de forma normal", cosa que califica como "que sería lo normal". Además, confiesa que la evaluación que hacen del profesorado interino novel o de los funcionario en prácticas "son evaluaciones rutinarias", a la par que sobre esta evaluación del profesorado interino o en prácticas, que es propia de los inspectores (y no de los centros) este inspector confiesa que "se ha delegado esta valoración a los centros", y que como inspectores lo "supervisamos":

"No podemos, no tenemos tiempo de hacer valoraciones de profesores para mejorar su trabajo, de forma individual, que sería lo normal. Sólo valoramos el primer año de los interinos o a los funcionarios en prácticas, y son evaluaciones rutinarias por el elevado número. Se ha delegado esta valoración a los centros y nosotros supervisamos." **IE-06, 6:6 (7:7)**.

La respuesta de un director sobre este tipo de evaluación del profesorado que hacen los inspectores dice así:

"Y basta ver cómo aprueban las oposiciones muchos, ¡cuando el presidente del tribunal es un inspector! Y luego está el tema de la evaluación de los interinos, de los propios funcionarios en prácticas, o de nosotros mismos. No hacen nada que se parezca a una verdadera evaluación. Una llamadita por teléfono, un cuestionario con unas crucecitas, incluso ni entran a ver cómo da la clase el interino o el funcionario en prácticas... Pero ellos



firman que son aptos, y luego tenemos problemas gordos con algunos de los profesores que sabemos que son nefastos, incluso hay denuncias de padres a profesores que yo ya veía que llegarían, porque hay profesores que no deberían serlo, deberían ser expulsados por inútiles. Sé que suena fuerte, pero es así. Pero nosotros, los directores, no podemos evaluarlos ni tan siquiera solicitar un seguimiento. Nadie hace nada, todo va como va, haciendo el ridículo en las pruebas PISA, pero los inspectores no han hecho bien su trabajo. No seleccionan a los mejores en las oposiciones ni se encargan de echar a los peores del sistema educativo." **GDIES-02, DIES2, 4:45 (43:43)**.

Un inspector diferente defiende la gran importancia y utilidad de la visita a los centros, pero admite que "en general" no se dedican visitas como "se hacía entonces" a los centros, para dedicarles, si lo requerían, toda la mañana:

"Muy importante, muy útil. Pero debo decir que, en general, aquellas visitas que se hacían entonces, llegando a las nueve de la mañana e irse del centro a las dos, ya no se hacen." **IE-07, 7:9 (14:14)**.

Otro inspector considera que el "principal objetivo" de la visita debe ser "atender las dificultades del equipo directivo", y admite que valora la comunicación periódica y fluida con los equipos directivos "más que la visita en sí":

"La visita de inspección considero que debe tener una motivación clara y específica. El principal objetivo es atender las dificultades de los equipos directivos y resolver los incidentes que se hayan producido. Pero más que la visita en sí, lo que valoro es la comunicación periódica y fluida con los equipos." **IE-11, 11:8 (17:17)**.

Un inspector distinto la certifica como "básica y fundamental" y advierte:

"La visita es básica y fundamental. Sin visita no hay inspección". **IE-10,10:15 (19:19)**.

Por su parte, otro inspector la califica como la "esencia" de su trabajo y exige regularidad en su giro:

"La visita de inspección es su esencia y, por esto, siempre debe ser regular y "no ocasional". **IE-15, 15:15 (40:40)**.

Otro inspector asevera que la visita de inspección es

"fundamental" y reclama su necesidad a la par que recuerda que se hacen visitas "desde los orígenes de la Inspección" y reclama que debe seguir siendo el pilar fundamental de su quehacer:

"Fundamental, necesaria, la esencia de la Inspección. Se hacen visitas desde los orígenes de la Inspección, y debe seguir siendo la base de las actuaciones de los inspectores". **IE-16, 16:17 (20:20)**.

La visita es, seguramente, la atribución primera de los inspectores, pues les permite conocer *in situ*, para poder promover la mejora. Además, otorga un conocimiento privilegiado del cual los inspectores también hacen uso en las numerosas prácticas profesionales que realizan, no sólo en los centros, sino en la elaboración de informes, asistiendo a comisiones, presidiendo tribunales, etc. Este comentario lo ejemplifica:

"En los centros, hacemos visitas y nos reunimos con directores o con quien proceda, hacemos las observaciones de aula, analizamos procesos, etc. Luego vienen las reseñas y los informes, que se elevan al jefe de Inspección, para que les dé la tramitación necesaria. También participamos en comisiones asesorando y garantizando el cumplimiento de derechos y deberes." **IE-02, 2:10 (8:8)**.

Queda patente la suma importancia y determinante relevancia que los inspectores otorgan a la visita de inspección como modo de conocer de primera mano lo que sucede en los centros, en las aulas, hecho que propicia el adecuado desempeño de las funciones tanto dentro del centro como fuera de él. Consideran que la visita es, pues, esencial, insustituible y condición *sine qua non* de su trabajo.

Sin embargo, la opinión tan firme, clara y consensuada de los inspectores difiere mucho de las aportaciones de los directores. Manifiestan que los inspectores no giran visitas a los centros según la relevancia que éstos últimos le otorgan a esta actividad. Los directores señalan que los inspectores realizan esta atribución muy contrariamente a lo que los propios supervisores califican de ella, como "esencial", "la

base de nuestro trabajo", que "siempre debe ser regular y «no ocasional»". Un director de Secundaria señaló que cuando los inspectores giran visita a su centro, se limitan a reunirse con él, sin entrar en las aulas para evitar encontrarse "con un problema por ahí en medio", para luego salir del despacho "inmediatamente a la calle":

"Ellos dicen que su función es controlar, pero lo hacen desde la información o documento que les envía el director. Porque cuando van al centro, lo único que hacen es reunirse en el despacho con el director, y procuran no salir de ahí a no ser que si salen se encuentren con un problema por ahí en medio. Y cuando salen, inmediatamente se van a la calle". **GDIES-01, DIES6, 3:10: (18:18)**.

Otro director señala que los inspectores no visitan los centros como es esperado y por ello están alejados de la realidad de los centros:

"normalmente ni les ves, acaba todo en contacto telefónico por cosas puntuales y concretas, y de cada vez menos. Están alejados de la realidad". **GDIES- 01,DIES4, 3:4 (16:16)**.

Un director de Primaria resalta no sentirse ayudado por los inspectores que ha tenido, durante años, y se cuestiona su trabajo:

"La verdad es que en los seis años que llevo en un equipo directivo, más seis como maestro "raso", nunca he sentido ayuda de los inspectores, y eso que he tenido a dos o tres ya. Es que incluso muchas veces la gente no sabe ni quién es, ni qué hace. Es súper raro. Están ahí, eso lo sabe todo el mundo, pero ¿qué hacen?" **GDDE-02, DE2, 2:5 (16:16)**.

Un director dice que el profesorado de Secundaria de su centro normalmente no conoce al inspector, sino "sólo algunos de Primaria". Igualmente confirma que la visita de inspección se limita a una reunión con el director en el despacho:

"Nuestros profesores no conocen, por lo general, al inspector. Sólo algunos de Primaria, pero los de Secundaria, ni hablar. Además, es verdad que normalmente cuando vienen, hablan sólo con nosotros en el despacho". **GDIES-02, DIES5, 4:28 (27:27)**.

Otro director participante en un grupo de discusión de directores

de Secundaria es más categórico:

"Nuestros profesores no saben quién es". **GDIES-02, DIE6, 4:30 (28:28)**.

Es destacable el comentario de otro director de Secundaria sobre las visitas que ha recibido de inspectores, pues sostiene que le ha rogado que entre a las aulas, pero se han negado a hacerlo. Nótese que al director le gustaría que entrasen "en las aulas, a ver" pues estas visitas al profesorado le serían de ayuda como director, "pero no lo hacen, se niegan":

"Yo he pedido muchas veces que entren en las aulas, que entren a ver. Pero no lo hacen, se niegan. Sólo lo hacen si es algo muy puntual, quejas reiteradas que provoquen que tenga que entrar a ver a un profesor que ha recibido alguna queja, y tal. Pero no lo hacen. Si lo hiciesen de manera más natural, como me consta que se hace o ha hecho en las escuelas de Primaria, nos ayudaría mucho en nuestro trabajo". **GDIES-01, DIES6, 3:18 (28:28)**.

Un director escolar corrobora la notoria falta de visitas habituales a las aulas:

"Sí, pero los inspectores no suelen inspeccionar mucho y los maestros lo saben. No entran en las clases, y si entra a ver a un maestro a su aula, ese maestro piensa: "ay, ¿qué he hecho?". Pero no suelen entrar en las clases". **GDDE-01, DE3, 1:38 (44:44)**.

Y otro director, también maestro, se manifiesta siguiendo la misma tónica, pero sostiene que los inspectores deben "estar más en contacto con la escuela", y critica que sólo acudan al centro en unas pocas ocasiones en un curso:

"Es decir, estar más en contacto con la escuela. No pueden venir una vez o dos al año, o algún año ni eso". **GDDE-01, DE5,1:60 (73:73)**.

Otro directivo escolar requiere más evaluación para potenciar la mejora de los centros y aspira a que los inspectores visiten más y entren a evaluar prácticas docentes; tilda de "ojalá" que el inspector "entrara en una clase a observar una práctica":

"Yo creo que muchos centros no funcionan. Yo reivindicaría que el inspector tuviese una función evaluadora. El hecho que entrara en una clase a observar una práctica me parece muy bien, ojalá...". **GDDE-01, DE1, 1:40 (47:47)**.

Los comentarios expresados por otro director hacen referencia expresa a la necesidad de naturalizar la visita de inspección al aula, pues indica que "no se hace nunca" y resulta "extraño" que un inspector entre a supervisar la acción docente del profesorado para propiciar su mejora. Según su opinión, este tipo de visitas más "natural y habitual" restaría el sentimiento de control negativo y tendría un valor más beneficioso para el profesorado, a la par que serviría de revulsivo para prevenir problemas:

"...lo importante es que si un inspector entra en un aula a controlar qué hace un profesor, como bien decía nuestro compañero, no tiene que ser una inspección negativa, tendría que ser una cosa natural y habitual. Pero como no se hace nunca, es extraño, pero si se empezase a hacer, seguramente nos ahorraríamos muchos de los problemas que tenemos hoy en día." **GDIES-01, DIE2 3:21(30:30)**.

Un inspector sostiene que entre sus tareas esenciales está la visita al aula, no entendida como estrictamente controladora o fiscalizadora, sino desde una óptica pedagógica "para ver qué prácticas se llevan a cabo" en el aula:

"Intento cumplir las funciones adecuadas en función del plan aprobado y establecido por la Administración educativa; velar por el cumplimiento de diversos aspectos pedagógicos, de unos deberes, y sobre todo, las funciones derivadas que he comentado de mediación y arbitraje. Lo que hago es fundamentalmente ir a los centros, mediante la visita, para ver qué prácticas se llevan a cabo, desde lectura comprensiva, lectura inferencial, silenciosa, de imágenes, de TIC, y los aspectos colaterales a la lectura (otras habilidades lingüísticas, como el léxico, la ortografía, la comprensión y expresión, la creatividad, la promoción del pensamiento divergente en contraposición del pensamiento lógico-convergente, que sigue siendo una asignatura pendiente). **IE-14, 14:13 (15:16)**.

Este mismo inspector indica que la tarea más importante para él es la evaluación:

"Me inclino por la función de evaluación, bien hecha. Y a partir de ella, de la evaluación de profesorado y directiva (no sólo de directores y no limitada a tareas burocráticas, sino dirigidas al fomento del liderazgo), se deben recoger los resultados, las buenas prácticas y se deben difundir. Creo que es una asignatura pendiente. En este sentido, se podrían reivindicar los centros de colaboración pedagógica, que se encargaban, entre otras tareas, de difundir buenas prácticas. Recuerdo que un profesor hablaba, hace muchos años, de distintos métodos de lectura, como los sintéticos y analíticos, de los que ahora parece que nadie habla; o bien se trataban buenas prácticas de tutorías, etc." **IE-14, 14:14 (18:18).**

Sin embargo, otro director expresa que el profesorado de su centro no conoce a su inspector. Sostiene que "el 80 o 90 por ciento no sabe quién es, ni su nombre ni siquiera físicamente". Le califica de "figura lejana, inexistente", y que si ante una eventualidad se encontrara con él en el aula, las primeras reacciones de los docentes serían de extrañeza y temor por haber cometido algún incumplimiento, por la sencilla razón de que "no le han visto nunca".

"Para los profesores compañeros, el inspector es una figura lejana, inexistente. Si les pidiésemos a los profesores quién es nuestro inspector, el 80 o 90 por ciento no saben quién es, ni su nombre ni siquiera físicamente. De hecho, si fuese el inspector a verles, lo primero que les vendría a la cabeza es "¿qué he hecho mal?". ¿Y por qué? Pues porque no le han visto nunca." **GDIES-01 DIES4, 3:28 (37:37).**

Como podemos observar en estos ejemplos que hemos seleccionado, al ser portavoces de unas observaciones comunes y generalizadas entre los directores, tanto los escolares como los de Secundaria, podemos decir que tanto los inspectores como los directores otorgan mucha importancia a la visita al aula, no sólo al despacho del director.

Sin embargo, observamos que a pesar de esta coincidencia teórica, hay mucha divergencia entre el valor esencial y primordial que los inspectores otorgan a sus visitas, y lo que realmente denuncian los máximos responsables de los centros educativos.

Autores de referencia (Soler Fierrez 2013, 2002, 1995; López del

Castillo, 2013; Pavón, 2010) expresan la especial necesidad y relevancia de la visita la visita como una práctica determinante y absolutamente necesaria para que los inspectores puedan desarrollar sus tareas, pero la evidencia nos indica que están muy lejos de materializarse, por escasez y pobreza de las visitas a los centros.

Según los datos, la visita es considerada muy importante por inspectores y directores, pero este último colectivo se queja ásperamente del modo en que los inspectores desarrollan su práctica profesional en el centro.

Son numerosos los directores, tanto de Secundaria como de Primaria, que han manifestado abiertamente que la Inspección no tiene razón de ser, pues consideran que sus inspectores no aportan mejora efectiva a los centros. Un director de instituto afirmó tajantemente que está "convencido" de que la tarea de los inspectores es "inútil": Algunos directores de Secundaria opinan lo siguiente:

"Me voy aún más convencido de lo que pienso. Estoy convencido de que es inútil esta tarea de los inspectores." **GDIES-01, DIES2, 3:45 (53:53).**

Y expone el camino que, según su criterio, se debería seguir: eliminar la Inspección, profesionalizar la función directiva y otorgar potestad plena o prácticamente plena a los directores:

"Mi idea es que la Inspección debería desaparecer. Que se profesionalizase la dirección, como se hace en muchos países europeos, que la Inspección desapareciese; se le podría decir otra cosa. Que la Inspección desapareciese y que se diese potestad plena o prácticamente plena a los directores, evidentemente con otra preparación y modo de acceso a estos cargos, y haciendo una reforma integral del sistema, cosa que veo improbable. Yo cuestiono muchas de las cosas que tenemos en nuestro sistema, y una de ellas es la Inspección. Insisto en que considero que debería desaparecer, es inútil." **GDIES-01, DIES2, 3:46 (55:55).**

En la misma línea, un director escolar estima que la "Inspección no tiene el poder de indicar caminos" pues "eso lo hace el político", a la

par que reivindica su rol de representante de la Administración en el centro educativo, tal como marca la ley vigente. Así, cree que si la Inspección desapareciese "nada cambiaría" y se cuestiona el desempeño de los inspectores como agentes de mejora:

"La Inspección no tiene el poder de indicar caminos; eso lo hace el político. El representante de la Administración en el centro es el director, somos nosotros. Yo opino que si algún día el departamento de Inspección desapareciese, como por arte de magia, nada cambiaría. Entonces, ¿qué hace la Inspección?". **GDDE-01, DE5, 1:11 (18:18).**

Observamos que ambos colectivos –inspectores y directores– reclaman que la visita al aula se materialice de forma efectiva y habitual.

Consecuentemente, aportamos los comentarios que realiza un inspector al respecto, al ser preguntado sobre las tareas esenciales de su trabajo; este inspector despliega unas críticas aseveraciones constructivas para corregir lo que considera unas desviaciones inaceptables de la práctica de la función inspectora. Creemos que dichos comentarios resultan reveladores y, desde nuestro punto de vista, resuelven la queja de los directores acerca de la falta de visitas al profesorado en las aulas. Propone que la visita debe basarse en "mirar la programación y ver cómo se aplica" a la par que reclama que "si el inspector no entra en el aula" para comprobar qué sucede en ella "afloran aún más los problemas pedagógicos" y admite que, actuando de esta manera, "el inspector deja de cumplir con su función fundamental":

"La esencial es mirar la programación y ver cómo se aplica. Meterse dentro. Esa es la matriz de nuestra profesión, acercarse al profesor, ver cuál es su hoja de ruta y ver cómo las ejecuta. Y a partir de ahí, las tres grandes funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento. No hay nada que más me moleste que ver que he apuntado una corrección y no se ha hecho. Si el inspector no entra en el aula y no ve qué sucede en ella, si no verifica qué se está haciendo, afloran aún más los problemas pedagógicos, y el inspector deja de cumplir con su función fundamental. Yo me hice inspector precisamente por eso. Si los inspectores hiciesen más esta actuación, no tendríamos profesores que son un quebranto, inútiles en su trabajo." **IE-04, 4:10 (19:19).**



En este punto, cabe indicar lo aportado por Gómez Dacal (1995:16-17) cuando requiere un "nuevo orden" en el quehacer de los inspectores que demanda "la presencia de los inspectores en las instituciones educativas, para trabajar con sus miembros llevándoles planteamientos transformacionales en el cumplimiento de las leyes, en la orientación de la enseñanza, en la valoración de la eficiencia docente y en la planificación de su futuro desarrollo", que se defina por una presencia del inspector que se caracterice por el "papel instrumental, no coactivo, del inspector" que sea capaz de generar "en inspectores y profesores un estado de opinión y una práctica profesional basados en el compromiso mutuo con la eficiente consecución de los objetivos de la educación mediante la actuación de todos los profesionales que, directa o indirectamente, pueden influir en el proceso de enseñanza y en la incidencia que en este proceso tienen los factores de tipo sociocultural".

Otro elemento importante de las prácticas profesionales son los obstáculos que encuentran los inspectores para desarrollar su labor. El análisis de las aportaciones de los inspectores nos indica que fundamentalmente destacan tres obstáculos notables: la poca o nula profesionalización de cargos en la Administración, el exceso de trabajo que impide dedicar más atención a los centros y algunas exigencias procedentes de la Administración educativa que pueden desvirtuar la función inspectora, tal como se denuncia. Veamos algunos ejemplos.

Un inspector es muy crítico con el nivel competencial profesional de algunos responsables de la Administración:

"Otro obstáculo es que la Administración no es profesional, sino clientelista, por lo que el grado de eficiencia se diluye. Hemos tenido verdaderos incompetentes en algún nivel de la Administración, que no sé cómo les han elegido para trabajar en esta casa, que han ralentizado firmas urgentes de informes, de acciones importantes que hace quince días que tienen ahí. He tenido que subir a verles a sus despachos para reclamarles informes que sospechaba dónde estaban, documentos que desconocen...". **IE-09, 9:20**

(29:29).

Otro inspector también es muy crítico con lo que considera una injerencia:

"...el obstáculo es la excesiva o mucha proximidad tan grande del poder político y la Inspección. Cuando la proximidad es tan grande, confunden papeles. Hay una mezcla de churras con merinas. El político se cree inspector, y el inspector se cree político, y la profesión se resiente". **IE-04, 4:17 (31:31)**.

En este caso, otro inspector comenta que el obstáculo principal es la "carga de trabajo" y el excesivo número "de centros y programas" que debe atender.

"La carga de trabajo, la cantidad de centros y programas que tenemos que evaluar, supervisar, etc." **IE-05, 5:18 (28:28)**.

Seguidamente, aportamos tres ejemplos que simplifican la voz crítica de muchos inspectores contra lo que consideran un grave obstáculo en su práctica profesional: el uso político e ideológico de la Inspección educativa por parte de algunos gobernantes de la Administración:

"La realización de tareas con poco peso específico en la educación y que vienen ordenadas por la administración." **IE-20, 20:12 (25:25)**.

"También es muy problemático, muy complicado y peyorativo tener que tratar con las exigencias que actualmente vienen de la propia Administración en demanda de cuestiones que consideramos que no están de acuerdo con la normativa vigente. Un inspector no es un comisario político, aunque se pretenda usarnos, peyorativamente, como comisarios políticos." **IE-14,14:22 (28:28)**.

"La actual Inspección, hoy en día, tiene poco sentido. Yo creo en una Inspección que es necesaria para el sistema educativo, pero esta Inspección no existe. Y es necesaria que exista. Y los culpables no son los inspectores, sino la Administración y aquellos que ocupan un cargo importante en ella." **IE-16, 16:1 (2:2)**.

Otro inspector, al ser preguntado por los principales obstáculos observados en el desempeño de su trabajo, dijo que éstos son:

"Los intereses y deseos de personas y grupos en no cumplir o dinamitar las normas por la vía del los hechos y en imponer sus intereses y deseos a los demás, por encima de las normas." **IE-13, 13:12 (26:26)**.

El colectivo de directores también expresó que es responsabilidad de la Administración encargarse de que la Inspección esté bien planteada:

"La Administración, así como está organizada, prácticamente no tiene en cuenta a la Inspección. Muchas cosas las hablas y decides directamente con la dirección general pertinente, y si quiero, informo al inspector y si hay buen «*feeling*» a veces te ayudará, pero...". **GDDE-01, DE3, 1:5 (13:13)**.

Finalmente, en su crítica a algunas actuaciones de la Administración porque "encomienda un trabajo" que –según cita– la misma desconoce cómo resolverlo, suscribimos las palabras de un inspector que apela a la ética y al "objetivo último" de la educación: la mejora progresiva del aprendizaje y rendimiento del alumnado:

"Cuando la administración te encomienda un trabajo que ni la misma administración tiene claro cómo resolver, el inspector es un técnico debe hacer cumplir la norma, pero también tiene un código ético; parece que en los tiempos que corren se olvida que el objetivo último es que los alumnos aprendan y mejoren su rendimiento, esto no hay que perderlo de vista." **IE-18,18:21 (41:41)**.

Hemos tenido ocasión de ver las opiniones de inspectores y directores sobre las prácticas profesionales de los primeros. Ahora, en el siguiente epígrafe, exponemos los resultados obtenidos en el análisis en relación con las percepciones que tienen sobre la Inspección educativa.

### **2.3.2. En relación con las percepciones sobre la Inspección**

La percepción generalizada de los inspectores de educación es que valoran que su papel en el sistema educativo es de crucial importancia para asegurar derechos y obligaciones, así como se consideran garantes de calidad educativa:

"Nuestro trabajo en última instancia es el de colaborar en la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo." **IE-01, 1:28 (40:40).**

"La Inspección es un órgano dinamizador de las estructuras orientado a la mejora, y cuando se hace una actuación ejecutiva por parte de la Administración, buscan el informe del inspector. Nuestra actividad es relevante." **IE-12, 12:7 (13:13).**

"La inspección de educación es una garantía democrática." **IE-08, 8:2 (2:2).**

"Amparar los derechos de la ciudadanía por lo que respecta a una educación de calidad." **IE-15, 15:1 (6:6).**

"Representa un factor de calidad." **IE-17, 17:1 (3:3).**

Un inspector incluso realza el valor de la Inspección educativa de tal manera que sostiene que algunos países que la eliminaron han tenido que volver a implantarla:

"Los países que han eliminado la Inspección educativa en un momento determinado (como hizo Grecia o Perú) la han tenido que volver a implantar." **IE-19, 9:14 (24:24).**

Otro inspector reivindica su papel de garantes de calidad del servicio educativo, y recuerda que "nadie de los que intervienen en este proceso debería olvidarlo":

"...atendiendo a los indicadores básicos de calidad de los que habla la OCDE, nosotros intentamos ser garantes de que estos indicadores de calidad en educación efectivamente se estén produciendo (resultados académicos, eficiencia de los procesos, etc.)." **IE-02, 2:2 (2:2).**

"...servimos para la calidad del servicio educativo, y nadie de los que intervienen en este proceso debería olvidarlo, la Administración no se puede olvidar de que nosotros estamos para garantizar la mejora de la calidad del sistema educativo, no para sancionar más ni para censurar más." **IE-02, 2:13 (12:12).**

Un directivo escolar ampara estas valoraciones, porque sostiene que el mero hecho de decir a su profesorado que "lo ha dicho el inspector" ya es una garantía de cumplimiento:

"...también debo decir que el inspector es un buen recurso, porque

ante los compañeros sirve mucho si dices «lo ha dicho el inspector». Esto es fulminante, es un aval." **GDDE-01, DE2, 1:12 (12:12).**

Los propios inspectores exponen, de manera muy generalizada, que el profesorado desconoce qué hacen los inspectores, porque admiten que no les visitan en el aula:

"...el profesorado no se entera. Ven a una persona que es el inspector, que entra en el despacho del director, pero no más allá." **IE-09, 9:6 (6:6).**

"...prácticamente el profesorado no tiene contacto con nosotros. La impresión que tienen es que no hacemos nada." **IE-03, 3:4 (8:8).**

"Si le preguntáramos a los profesores "¿qué tal los inspectores?" creo que no habrá una apreciación loable o positiva de nuestra presencia. En los centros de Secundaria los profesores nos ven como los que venimos a tomar el café con el director o equipo directivo." **IE-04, 4:6 (8:8).**

Un inspector sostiene que la falta de tiempo y el exceso de trabajo es el motivo por el cual no visitan al profesorado en sus aulas. Asimismo revela lo que quizás es la causa del desconocimiento o mala valoración que otorga el profesorado sobre la función inspectora. Y ello está muy vinculado a lo que hemos expuesto sobre la escasa o nula visita de inspección en el aula:

"...nuestra actuación es más hacia el equipo directivo que hacia el profesorado. Con la cantidad de trabajo que tenemos, es difícil visitar muchas aulas y estar al día con los maestros." **IE-05, 5:7, 8:8).**

Los inspectores aseguran que, en general, los equipos directivos valoran muy bien su función inspectora:

"Los equipos directivos valoran nuestro trabajo porque lo conocen más y lo ven útil." **IE-03, 3:3 (8:8).**

"...la dirección de los centros y equipos directivos nos ven con buenos ojos, porque somos su guía. El Estado autonómico ha aportado una gran cantidad de asesores, pero en ocasiones se contradicen y no son tenidos en cuenta como tales. Cuando la dirección de un centro necesita algo, recurren a la Inspección porque el asesoramiento que hace es técnico y serio. Somos una garantía, autoridad en la materia." **IE-04, 4:7 (9:9).**

"La Inspección es un referente. Todos los procesos necesitan una visión y entiendo que los centros nos consideran un referente." **IE-12, 12:3 (7:7)**.

Sin embargo, las percepciones que tienen los inspectores sobre la importancia de su misión difieren mucho de la opinión generalizada de los directores, que en su amplia mayoría discrepa. Los directores reconocen el poder controlador y autoridad jerárquica de los inspectores, pero no otorgan el pertinente valor cualitativo a sus funciones encaminadas a la mejora de la enseñanza. Algunas de las manifestaciones de directores al respecto son éstas:

En este caso, un director de Secundaria, valora el control ejercido como "medida disuasoria":

"Igual esto sale de la concepción de que si no hubiese esta figura del inspector, eso ya garantiza que nosotros no nos pasaremos. Sólo por el hecho de saber que están. Ejercer ese poder y ese control, ya se garantiza que no nos pasemos, nosotros y así sucesivamente. La gente piensa que si existe la Inspección, alguien que te pueda controlar, es ya una medida disuasoria." **GDIES-01, DIES5, 3:13 (23:23)**.

Un director escolar critica el desconocimiento de la realidad de los centros y reprocha el papel meramente fiscalizador "para cubrir su expediente" de los inspectores, así como distingue que los que consiguen que las cosas sigan "adelante" son los directivos y sobre todo el esfuerzo del profesorado:

"Los inspectores no saben qué pasa en los centros. Son muy diferentes los centros, cada centro funciona a su manera. Los inspectores vienen, fiscalizan un poco el trabajo que hacemos, pero para cubrir su expediente, pero quien saca las cosas adelante somos nosotros, y sobre todo el voluntarismo del profesorado." **GDDE-01, DE4, 1:21 (28:28)**.

Otro director escolar es más en sus valoraciones

"Yo ya lo he dicho antes. La Inspección está caduca. Los inspectores necesitan ver que las escuelas de ahora no son las de entonces, y que las escuelas de ahora tienen otras necesidades diferentes. No se adaptan a nuestras necesidades." **GDDE-01, DE3, 1:44 (56:56)**.

En este otro ejemplo aportado, otro director escolar reconoce que el exceso de tareas que tienen los inspectores les impide poder hacer "lo que toca" y apunta la hipótesis de que los inspectores puedan estar utilizados por debajo de su valor:

"Es verdad, tienen muchas cosas entre manos: comisiones, reuniones, mil cosas. Y esto implica una cantidad de días y días de trabajo que no pueden dedicar a hacer lo que toca. Quizás están infrutilizados." **GDDE-01, DE2, 1:49 (60:60).**

Una directora de instituto lamenta la falta de ayuda que ha recibido de los inspectores que ha tenido durante su carrera.

"Mi impresión como directora, me sabe mal decirlo, es que no me han servido de nada, pero de nada. En los años que llevo en un equipo directivo, quizás han colaborado en algunas cositas, pero cinco o seis solamente, en tantos años." **GDIES-01, DIES3, 3:24 (34:34).**

Otro director de instituto incluso dice que la inacción de la Inspección ante dos casos graves de indisciplina en su centro, primero con una profesora y luego con un alumno de FP, le hicieron valorar la renuncia al cargo directivo:

"Sobre mi impresión personal como director, mi experiencia en dos casos muy graves de indisciplina, incluso estuve a punto de dejar la dirección por estas circunstancias. Fueron dos problemas para mi muy graves: uno fue un problema con una compañera del instituto que continua allí como si nada, y el otro fue con un alumno de Ciclos. Como director, quedo fatal ante estas situaciones y no refuerza en absoluto nuestra función." **GDIES-01, DIE6, 3:26 (35:35).**

Otro director se enfrentó a un inspector al considerar que sobrepasaba sus funciones, al ejercer "presiones" que califica de "intolerables", pues expone que en un caso de reclamación de notas, el inspector reprochó al director porque un alumno resultó suspendido porque fue "cogido por copiar durante el examen de septiembre" en el último curso del Bachillerato:

"Conmigo, básicamente no me han solucionado ningún problema

excepto de algunas cuestiones administrativas, de normativa. Y sí, en algunos casos en los que el inspector, la Inspección ha dejado mucho que desear. Por ejemplo un caso de una reclamación de un alumno de 2º de bachillerato que fue cogido por copiar durante el examen de septiembre, y evidentemente suspendido; tras la reclamación vino el inspector y me dijo que parecía mentira haber suspendido a un alumno que no podría ir a la Selectividad y tal y cual; y yo muy cabreado, le dije: "escuche, si quiere que aprobemos con una asignatura suspendida, saque un decreto, firmelo y no habrá ningún problema". Evidentemente, presiones de este estilo, intolerables. Y en casos en los que una compañera con problemas de actitud, la Inspección nos deja al aire, no se mojan. Para mí es muy desagradable." **GDIES-01, DIES4, 3:29 (37:37)**.

Incluso califican a la Inspección como "el cuerpo armado de la Administración":

"...el cuerpo armado de la Administración". **GDIES-01, DIES5, 3:37 (48:48)**.

Por otra parte, un inspector se plantea el único escenario en el que la Inspección educativa tiene sentido:

"Se debe enmarcar la Inspección educativa en el sistema educativo; hay una inversión importante en educación y debe haber un rendimiento de cuentas; la Inspección educativa tiene sentido si intenta mejorar permanentemente el sistema educativo y la consecuente mejora del aprendizaje del alumnado y la mejora de los ciudadanos del país." **IE-14, 14:1 (2:2)**.

Este mismo inspector, al igual que otros pocos, indica que el valor que otorga el profesorado y la dirección de los centros está condicionado por la personalidad del inspector y por la acción que tenga con los centros, y dice que la valoración "Depende del contacto que has tenido con los centros." –IE-14,14:10 (10:10)–. Asimismo, plantea una decidida propuesta de mejora basada en la evaluación sistemática y constructiva del profesorado, reflejada en informes del profesorado, que serían vinculantes para su promoción. Igualmente, recuerda la necesaria demostración de gratitud a los buenos profesores "pues muchos se jubilan tras cuarenta años de docencia y nadie les ha dado las gracias":



"Creo que el profesorado que no conoce el tema de la Inspección, lo hace equivalente al inspector de Hacienda, y no como a un profesional de la educación que pretende mejorar la educación y no buscar faltas y hacer un control aversivo.

Lamentablemente, en estos momentos, hay mucha desconfianza hacia nosotros por culpa de acciones del partido gobernante en la Administración. Y el inspector no es un comisario político. Esto se mejoraría con una apuesta por un plan decidido sistemático de evaluación periódico del profesorado, que para sea válido debería tener repercusión en su promoción para acceder a determinados programas o servicios educativos, o en concurso de méritos, tal como sucede en Francia, mediante un informe del inspector que vaya a su expediente. Nunca mediante un sentido aversivo ni político. Yo creo que los buenos profesores lo agradecerían, pues muchos se jubilan tras cuarenta años de docencia y nadie les ha dado las gracias. Yo tomé un buen consejo de Melsion Rosselló, y siempre que me invitan a una jubilación de un profesor o sé de alguna, pronuncio unas breves palabras en el acto y le doy las gracias por el servicio." **IE-14, 14:11 (10:12).**

En las páginas antecedentes hemos podido descubrir numerosas divergencias entre las valoraciones que inspectores y directores han hecho sobre la Inspección. En las páginas que siguen vamos a presentar los resultados que hemos obtenido en relación con las propuestas de mejora del servicio inspectivo.

### **2.3.3. En relación con las propuestas de mejora**

Un resultado que hemos advertido en relación con las propuestas efectuadas para mejorar la función inspectora ha sido que tanto inspectores como directores opinan que los inspectores deberían ser pedagogos. Así lo dicen los inspectores:

"...es importante que el inspector sea pedagogo o psicopedagogo." **IE-15, 15:26 (55:55).**

"Debe ser un especialista en programación educativa, didáctica. El inspector debe ser un pedagogo." **IE-04, 4:18 (33:33).**

"Un inspector debe ser pedagogo, porque va inspeccionar sobre eso. Es el más apto para ello." **IE-04, 4:19 (33:33).**

"El inspector debe ser un pedagogo. Esto no lo comparten otros inspectores procedentes de Geografía o de Matemáticas, por ejemplo, porque ponen más acento en la especialización que en la globalización. Un inspector debe ser pedagogo, porque va inspeccionar sobre eso. Es el más apto para ello. Un inspector con perfil de especialista de químico, por ejemplo, sólo

puede hacer valer su formación en un 10% del trabajo global que tiene un inspector, el 90% restante lo hace el pedagogo. Un inspector tiene que dominar la organización escolar, la programación, las ciencias de la educación que están en el poso educativo. Un especialista en un sólo campo del saber tiene carencias en el desempeño de su trabajo como inspector de educación." **IE-04, 4:21 (33:33)**.

Las voces de directores que también reclaman una formación pedagógica universitaria para los inspectores; algunos directivos estaban muy sorprendidos e indignados al saber que no todos los inspectores proceden de estudios universitarios relacionados con la Pedagogía:

"Los inspectores deberían ser maestros. Incluso el ministro de Educación debería ser maestro. Y si piden ser licenciado, pues vale, pero el inspector debe ser maestro." **GDDE-01, DE5, 1:61 (75:75)**.

"Mira, a mí me pasó en mi período de prácticas, tras haber aprobado las oposiciones. El inspector que las supervisaba, que yo creía que era maestro, de hecho estaba convencido de que no había otra opción, y luego resultó que era el tío de un amigo y me contó su historia. Resulta que había estudiado Empresariales y su madre le dijo que opositara, y así lo hizo, y luego ahí estaba. Evaluándome de algo que nunca ha hecho ni de lo que tiene formación. Es el colmo." **GDDE-01, DE4, 1:62 (76:76)**.

Esta demanda de formación pedagógica está muy vinculada con la propuesta que hacen muchos directores, que solicitan más peso pedagógico en las visitas. Muchos de los que lo expresan son directores escolares. Este hecho contrasta con la visión tradicional del inspector que entra en las aulas de Primaria y no tanto en las de Secundaria, pues estos directores escolares sugieren más presencia pedagógica en sus centros por parte de sus inspectores:

"...tener más contacto con los maestros para que su trabajo sea como es debido, relacionado con el trabajo pedagógico." **GDDE-01, DE1, 1:55 (69:69)**.

"Es decir, estar más en contacto con la escuela. No pueden venir una vez o dos al año, o algún año ni eso." **P 1: GDDE-01, DE5, 1:60 (73:73)**.

"...lo que hacen los inspectores debería trasladarse más y mejor a los centros." **GDDE-02, DE1, 2:20 (33:33)**.

Hay voces de directores que sugieren una reducción en el número de centros asignados a los inspectores, como este director escolar como medida propiciadora de "hacer mejor su trabajo" y "visitar con mucha más frecuencia" para asesorarles "desde el conocimiento":

"Yo creo que los inspectores deberían tener menos centros a su cargo, y así harían mejor su trabajo. Con diez o quince centros para cada uno, por ejemplo, podrían asesorar desde el conocimiento, porque nos podrían visitar con mucha más frecuencia". **GDDE-02, DE1, 2:30 (47:47)**.

Estas sugerencias también quedan plasmadas por inspectores. Véase un ejemplo en el que destaca la necesidad de conocer para mejorar "desde dentro", haciendo referencia expresa a "organización pedagógica, rendimiento académico", así como afirma con rotundidad que la inspección que entiende "es la que se ejerce no en los despachos, sino en las visitas"

..."la Inspección educativa solo tiene sentido si está para mejorar la educación, pero en "concreto", pues para ello debe conocer muy bien los centros que tiene asignados y está para ayudarles y guiarles "desde fuera" para mejorar "desde dentro" (organización pedagógica, rendimiento académico, relaciones con los padres..); este debería ser el sentido de la Inspección, por lo tanto su finalidad está justificada en las labores sobre todo de supervisión y asesoramiento que evidentemente englobarán siempre el control normativo y la evaluación, tareas inherentes al trabajo que conlleva el conocimiento de la realidad de cada uno de los centros. Por lo tanto la inspección que entiendo es la que se ejerce no en los despachos, sino en las visitas." **IE-18, 18:3 (4:5)**.

Por otra parte, otras dos importantes sugerencias de mejora que provienen de los inspectores van encaminadas a que la plantilla se cubra mediante oposición, y la reducción de tareas administrativas y burocráticas laboriosas, que restan tiempo para aspectos de índole pedagógica en los centros. Veamos algunos ejemplos de lo que han afirmado.

En relación con la petición de consolidar la plantilla de inspectores, la voz prácticamente unánime queda reflejada con estos comentarios que exigen que se acceda mediante oposición; algunos

son muy críticos con el acceso mediante lo que designan como "digitación" y "politización" que sustituye la oposición por el concurso de méritos reiterado para dar entrada a inspectores accidentales:

"Lo primero, que se convoquen oposiciones. Un 60% de las plazas de la plantilla están sin cubrir. Le daría más solidez y más profesionalidad al cuerpo." **IE-04, 4:29 (43:43).**

"Oposiciones de Inspección urgentes con garantías de imparcialidad." **IE-18, 18:29 (63:63).**

"El problema principal no es de formación –como he dicho antes– sino de selección de inspectores. No apruebo la digitación, ni la politización, sino el mérito, la capacidad profesional y la experiencia, también la trayectoria profesional, no sólo la antigüedad." **IE-19, 19:24 (56:56).**

"El modo de acceso debe ser mediante la oposición, como está estipulado. Un interino hace una función débil, por naturaleza de su estatus. Yo fui miembro del tribunal de unas oposiciones en 1989 y algunos de los que suspendieron han sido inspectores interinos desde entonces, hace 23 años." **IE-04, 4:24 (40:40).**

En relación con la reducción de tareas administrativas, un inspector afirma que:

"No sé si deberíamos hacerlas o no, pero realizar tareas administrativas y mecánicas resultan tediosas, y a mi manera de ver poco productivas. Nos ocupan mucho tiempo en detrimento de otras actuaciones. Sería interesante contar con personal docente o administrativo suficiente para acometer estas tareas y así podernos centrar más en funciones más propias de nuestros objetivos y perfiles." **IE-10, 10:14 (17:17).**

Finalmente, recogemos la contribución de dos inspectores que plantearon unas propuestas de mejora muy interesantes. El primero plantea que la mejora debe pasar necesariamente por

"Modificar la plantilla, oposiciones con el 100% de inspectores que sean funcionarios de carrera del cuerpo de inspectores, otorgar más recursos. Puede que sea utópico, pero dar suficiente autonomía a la Inspección para que se dedique exclusivamente a valorar y evaluar resultados y centros, y nada más. Así se podría hacer que contribuya a la mejora del sistema educativo. Es necesaria una revisión y análisis profundos de qué nos pasa, y ver por qué nos pasa en nuestro sistema educativo. Así, nuestra organización y funcionamiento debería estar al servicio de la mejora de esto, a partir de esta revisión." **IE-07, 7:18 (40:41).**

La segunda y última contribución mencionada es la que otro inspector formuló en forma de decálogo, que consideramos muy interesante porque recoge el sentir de otros muchos inspectores entrevistados:

"Planteo un decálogo, sin el rigor intelectual o científico necesario, por haberlo elaborado en cinco minutos para esta entrevista, que es el siguiente:

- 1º. Liderazgo pedagógico de la Inspección educativa: hacer la Inspección más educativa y menos administrativa.
- 2º. Por orden de importancia, las funciones de la Inspección deberían ser:
  1. Evaluación: de la dirección, del sistema, de la docencia, de los resultados educativos, de la eficiencia, etc.
  2. Asesoramiento: legal, técnico, de gestión de recursos humanos, etc.
  3. Información y mediación.
- 3º. Debería funcionar con independencia técnica, por ejemplo en la elaboración de informes, en implementación de prioridades, etc.
- 4º. Cualificación técnica y formación continua.
- 5º. Trabajar en equipo y en debate constante.
- 6º. Selección estricta por mérito y capacidad, así como período de formación en ejercicio (amplias y más largas prácticas supervisadas).
- 7º. Inspección democrática y con enfoque social.
- 8º. Presencia en todos los procesos.
- 9º. Inspección debe ser un elemento de investigación educativa.
- 10º. Funcionar con veracidad, imparcialidad y discreción." **IE-02, 2:31 (39:52).**

Como hemos podido percibir, son numerosas y variadas las propuestas de mejora que tanto inspectores como directores han reclamado para que la función inspectora se proyecte adecuadamente en la mejora de la organización escolar y contribuya activamente a que los alumnos aprendan más y mejor. En el siguiente epígrafe exponemos los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las funciones de los inspectores.

#### **2.3.4. En relación con las funciones**

En la exposición de resultados referentes a las prácticas profesionales, a hemos podido descubrir que la función que tiene más tintes agradables es el asesoramiento. Además, nuestro análisis arroja datos que nos permiten decir que la función que más se resiente en la

Inspección es la evaluadora y que el control es, aunque necesario como garantía democrática, visto por directores como fiscalización, y entendido por muchos inspectores como función necesaria para desarrollar tareas de supervisión y asesoramiento.

Seguidamente vamos a presentar algunas declaraciones que extraen el sentir general de los inspectores sobre dos aspectos que destacan: por una parte, las valoraciones que los propios inspectores hacen de las funciones tradicionales; por otra, la asunción de una nueva función no declarada en la normativa estatal que, sin embargo, ha tomado mucha fuerza y es muy requerida a los inspectores: la mediación o arbitraje.

En relación con las funciones declaradas en la normativa, queremos enfatizar que entre los propios inspectores hay criterios divergentes en relación con el valor que otorgan a cada una de las funciones. Así, un inspector juzga que las funciones tradicionales, o "clásicas", son transversales, sin que una sea más importante que otra:

"Las más clásicas son las de supervisar, evaluar, asesorar, controlar. Y van predominando cíclicamente unas u otras. Todas ellas son funciones transversales." **IE-02, 2:4 (4:4).**

Por otra parte, otros inspectores consideran que hay un orden establecido. De entre ellos, hay algunos casos que exponen que la función que debe predominar es el control, pues a partir del mismo vienen las demás funciones: la evaluación y posteriormente se posibilita el asesoramiento:

"Control. Si no controlas no detectas, no puedes asesorar ni evaluar. Debemos saber que somos inspectores, con intencionalidad. Control aplicado a cualquier aspecto del sistema." **IE-09, 9:1 (2:2).**

"Las funciones son controlar, evaluar y asesorar, cada una consecuencia de la anterior." **IE-09, 9:2(4:4).**

"La Inspección debe hacer honor a su nombre. Primero inspeccionar, evaluar y asesorar, en este orden." **IE-10, 10:3(5:5).**

"Inspeccionar es sumergirse en los centros y por tanto en sus problemáticas, en su quehacer diario. Después se evaluará y posteriormente, con esos conocimientos se llegará el asesoramiento. Todo ello, con un objetivo: informar a la Administración, y hacer que se cumplan las normativas, mediante su intervención y sus informes técnicos. El concepto de inspector "coleguilla" del centro no me parece adecuado. El compadreo no es una función." **IE-10, 10:6 (6:6).**

En cambio, apuntamos otro caso en que un inspector también imprime un orden a las funciones, pero bien diferente que los anteriores, pues inicia la serie con el asesoramiento (cuando para los otros dos inspectores ésta es la función terminal del proceso) y ubica en último lugar a la función de evaluación:

"Supervisar implica asesoramiento, control y evaluación, en este orden." **IE-08, 8:1 (2:2).**

Este último ejemplo que hemos presentado es una muestra de una agrupación distinta, en la que parece ser que la supervisión es la disciplina encaminada a la mejora, que en el caso de los inspectores engloba tareas en las que se asesora, se controla y se evalúa, en el orden que este inspector establece:

Tal como hemos dispuesto en el marco teórico, en ocasiones hay confusión con los términos *supervisión* e *inspección*. En nuestro análisis, hemos observado que los propios inspectores conjugan ambos términos con disparidad: en algunos casos, como si de meros sinónimos se tratara; otras veces, se atribuye la supervisión al control, y en otras ocasiones, supervisar y controlar son consideradas como dos funciones distintas, tal como podemos ver en el comentario del primer inspector que hemos aportado en este epígrafe, que enumera cuatro funciones "clásicas": así, contempla las de "supervisar, evaluar, asesorar, controlar". Sin embargo, la mayoría tiene tres funciones principales en su colección: dos de ellas no cambian el nombre (evaluación y

asesoramiento), pero la restante se ofrece en distintas modalidades: control o supervisión.

Son numerosas las impresiones de inspectores que lamentan que las incidencias se anteponen al verdadero cometido pedagógico que deben cumplir:

"...el día a día te come, pues hay otras cuestiones que se te ponen por delante." **IE-05, 5:2 (4:4).**

Siendo conocedor de la situación, este mismo inspector reconoce que

"La inspección ya no es lo que era." **IE-05, 5:1 (2:2).**

Incluso admite una crisis en el seno de la Inspección educativa:

"Algo hay de crisis en la Inspección." **IE-05, 5:22 (39:39).**

Sin embargo, la crisis en la Inspección no es algo reciente. Ya hemos expuesto en el marco teórico el grave conflicto que ocurrió en 1984. Un inspector lo mencionó como el punto crucial que propició una nueva concepción en el desarrollo de las funciones tradicionales de "supervisión, inspección y evaluación" que "fueron superadas" por otras de menor o nulo calado controlador, como el asesoramiento, la dinamización, la formación, etc., que –según dice– "tuvieron su sentido" en "aquellos momentos" en que se estaba gestando la LOGSE. Sin embargo, sugiere que tras la reforma de 1990 las funciones tradicionales deberían haber vuelto con más peso:

"La aprobación de la ley 30/1984 provocó una crisis en la Inspección. Un gran cambio, un modelo diferente, tanto en su forma de acceso, como en su organización y en las tareas a realizar. La prioridad de los objetivos y competencias cambiaron. La supervisión, inspección y evaluación, fueron superadas por el asesorar, dinamizar, formar, y otras. En aquellos momentos tuvieron su sentido, al tener que experimentar la reforma socialista que se estaba gestando, pero una vez aprobada la LOGSE, debería haberse



apostado más intensamente por las prioridades anteriores." **IE-10, 10:4 (4:4).**

Las opiniones que reclaman un papel más definido en búsqueda de la mejora educativa, alejados de la idea que circula de un papel fiscalizador y sancionador (un director ya ha tildado a los inspectores como "el brazo armado de la Administración"), exigen que los inspectores deben ceñirse a sus funciones para ayudar a la mejora educativa en los centros docentes:

"...el inspector debe realizar las funciones que le son propias: asesorar, supervisar y evaluar. Teniendo siempre como objetivo la mejora de la calidad educativa de los centros." **IE-11, 11:1 (2:2).**

"La Inspección asume una función ejecutiva de la Administración, pero el objetivo de la Inspección no es el mero control. Nuestro nombre lo indica claramente: "Inspección educativa"; se debe tener una formación específica para asumirla, pero de ningún modo debe ir en detrimento ni producir indefensión de los ciudadanos." **IE-12, 12:5 (11:11).**

Asimismo, el vínculo existente entre inspectores y responsables políticos de la Administración ha dado más de un comentario revelador de la actitud de algunos responsables políticos para con la función inspectora. Seguidamente exponemos dos manifestaciones que lamentan que la Administración no haga el caso necesario a los informes<sup>283</sup> de los inspectores.

"A nuestros informes normalmente no les hacen puñetero caso, no son vinculantes. Incluso ante fracasos estrepitosos de la Administración: fracasos suyos, no nuestros, pues a veces quedan tumbados por los tribunales, cuando ya lo habíamos dicho (en normativa de aquí que vemos que no se adecua a normativa estatal de rango superior, lo decimos y ni puñetero caso...)." **IE-07, 7:6 (8:8).**

Un inspector asegura que el plan de actuaciones es demasiado extenso como para poder cubrirlo y reclama poder "centrarnos en tres o

---

<sup>283</sup> Cabe recordar que es una de las funciones que la ley educativa estatal encomienda a los inspectores: "Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios."(LOE art. 151, apartado g).

cuatro funciones claras, en profundidad" para luego "escribir informes" técnicos y potentes. Lamenta que "la Inspección no ha interesado como debiera a los políticos" porque a pesar de que los informes de los inspectores son técnicos, "un informe es muy comprometedor":

"La Inspección está perdiendo terreno, porque en esta vida tienes que aportar algo, y lamentablemente a la Inspección se le están escapando funciones porque hay otros funcionarios que las van asumiendo. Nuestro plan de actuaciones es tan amplio y variado, que es imposible hacer una tercera parte del mismo a conciencia y lo fácil es hacer incidencia básicamente en apagar fuegos. Deberíamos centrarnos en tres o cuatro funciones claras, en profundidad, escribir informes técnicos y claros, hacerlos públicos y que cuando la Inspección hablara, el mundo escuchara. En la Inspección británica, el sello de la entrada reza *"When Her Majesty's inspector speaks, the world listens"*. Esto no se ha hecho nunca. La Inspección no ha interesado como debiera a los políticos, porque un informe es muy comprometedor. Aquí no hacemos ni lo que otros compañeros reivindican, que es evaluar. Y nos va bien, porque cuanto menos compromiso, mejor. No hemos tenido un gobierno que haya repetido; cada cuatro años nos cambian los gobernantes y no se consolida ninguna política, pero los inspectores de carrera aquí estamos a pesar de que hace veinte años nos cambian a los políticos gobernantes." **IE-09, 9:3 (4:4)**.

Son numerosos los inspectores que explican que muchas de sus funciones y atribuciones son compartidas por otros. Basta acercarse a la Consejería de Educación para ver la cantidad de asesores y personal que trabaja en equipos de orientación, servicios de planificación, instituto de evaluación, etc. Además, externamente, muchísimos centros (tanto los privados como los sostenidos total o parcialmente con fondos públicos) tienen implantados programas de certificación de gestión y calidad –EFQM, ISO 9000, etc.– supervisados por auditorías que acuden a los centros a revisar programaciones del profesorado, chequear procesos, controlar la gestión del centro y otras funciones que, en muchas ocasiones, provocan que los profesores se preocupen tanto o más de la visita del auditor que de la del inspector. El ejemplo que aportamos hace referencia a parte de la cuestión:

"Antes la Inspección era el órgano referente. Ahora muchas de las funciones y atribuciones son compartidas. La Administración ha crecido mucho desde la transferencia de competencias educativas, y esto provoca una cierta atomización en la que cada uno hace lo que quiere.

La Inspección colabora en evaluación, en asesoramiento, pero ¿hasta qué punto? Por tanto, ¿qué debemos hacer? La respuesta a estos interrogantes precisa de coordinación entre estos servicios y la Inspección, cosa que resta tiempo a otras tareas." **IE-12, 12:2 (4:5)**.

Una directiva escolar sostuvo que los inspectores pueden tener mucha utilidad si se reconduce la situación, apelando a la necesidad de "un cambio" para conseguir la ayuda para los centros y la calidad educativa:

"Yo creo que pueden ser de mucha utilidad. Si hubiese un cambio, pueden ser una buena ayuda para los centros; ves la cantidad de funciones que tienen, y pienso que es bueno poder tener gente capaz de ayudarnos, que son capaces de hacer mucho por la calidad de la educación." **GDDE-01, DE1, 1:45 (57:57)**.

Muñoz Sedano (1993:114) distingue que "el ejercicio de una función puede ser *funcional*, si mantiene y desarrolla el sistema; *no funcional* o *afuncional*, si no cumple este requisito dicho, pero sin afectar al sistema de modo relevante; *disfuncional*, si disminuye la adaptación del mismo."<sup>284</sup> Más adelante desarrollaremos estas cuestiones, cuando tratemos las conclusiones del estudio.

Los datos nos revelan que la función que les resulta más gratificante es el asesoramiento a la comunidad educativa. Asimismo, la función que más importancia recibe, pero paradójicamente queda menos desarrollada es la evaluación. Veamos algunos ejemplos ilustrativos.

En alusión al mencionado asesoramiento, mostramos ejemplos de cuatro inspectores distintos, representativos de la voz generalizada de los inspectores:

"...para mí el sentido más importante es el asesoramiento que

---

<sup>284</sup> Cursivas en el original.

podemos hacer a toda la comunidad educativa" **IE-01,1:1 (2:2)**.

"Lo que más hago es asesorar. La experiencia docente y directiva de muchos años, y la lógica y el sentido común me han servido mucho". **IE-03, 3:5 (10:10)**.

"En estos momentos, la función que más finalidad tiene, desde mi punto de vista, es el asesoramiento: sin asesorar no se puede controlar." **IE-06, 6:2 (4:4)**.

"La función de asesoramiento es la más gratificante, toda vez que tiene un sentido más profesional y más cercano a los docentes. Mediante esta función el inspector puede llegar más profundamente en el trabajo de aula con los mismos profesores, es el que acerca más a la realidad del centro de acuerdo con su proyecto educativo. Pero esta última función, aquí y en otras comunidades, se da muy poco debido a la escasez de tiempo que se puede dedicar a esta intervención, al dar prioridad a otras intervenciones puntuales y de oficio." **IE-17, 17:5 (5:5)**.

Paralelamente, los inspectores valoran mucho la función evaluadora:

"La Inspección tiene que hacer evaluación." **IE-09, 9:13 (18:18)**.

"...la función principal de la Inspección, que es la evaluación." **IE-04, 4:4 (4:4)**.

"Opino que la Inspección debe ser sobre todo, inspección y evaluación." **IE-10, 10:2 (5:5)**.

"La evaluación es imprescindible." **IE-16, 16:5 (5:5)**.

"La función primordial es evaluar." **IE-19, 19:6 (13:13)**.

Desde el colectivo de directores escolares también se reivindicó la función evaluadora para los inspectores como garantía de mejora de los centros y de la práctica docente:

"Yo creo que muchos centros no funcionan. Yo reivindicaría que el inspector tuviese una función evaluadora. El hecho que entrara en una clase a observar una práctica me parece muy bien, ojalá." **GDDE-01, DE1, 1:40 (47:47)**.

Pero se reconoce que queda mucho camino que recorrer en la función evaluadora:

"La evaluación queda coja. Deberíamos poder profundizar en ella." **IE-03, 3:2 (6:6).**

"La evaluación es la función que queda coja en relación con las otras." **IE-04, 4:5 (6:6).**

"Se está resintiendo la función de evaluación, se resiente bastante. Desde la creación de los Institutos de Evaluación, la tarea de evaluar es compartida." **IE-05, 5:3 (6:6).**

"La función primordial es evaluar, pero esto implica una lucha. Hay tendencia a sometimiento al poder político, pérdida de autonomía y profesionalidad, basada quizás en un sistema de selección poco profesional por la influencia de los partidos. Siempre hubo una hostilidad y un sometimiento entre la Inspección y el poder político." **IE-19, 19:7 (13:13).**

De hecho, tal como el anterior inspector ha citado "la tarea de evaluar es compartida" desde la creación de los Institutos de Evaluación. Sobre esta situación, otro inspector recuerda que los inspectores son "la única autoridad educativa que tiene potestad de evaluar", y subraya la duplicidad y la "descoordinación" creada porque los gobernantes la hayan desviado "hacia otros funcionarios":

"La función de evaluar, históricamente ha sido la constante del trabajo de la inspección. La Inspección supone la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar: programas, docentes, centros... La política educativa últimamente ha desviado esta función hacia otros funcionarios de distintos servicios y/o departamentos específicos. Lo que supone una duplicidad o lo que es peor, una descoordinación del trabajo." **IE-17, 17:4 (5:5).**

Otro inspector recuerda una premisa fundamental de la evaluación, pues ésta debe ir encaminada a la mejora:

"La función de evaluación ha de acabar siempre en un plan de mejora." **IE-14, 14:4 (6:6).**

Los datos examinados en el transcurso de la investigación avalan que la evaluación ha sido y es coto de la Inspección, aunque ya no sea un coto privado, pues ya hemos visto en el marco teórico que los inspectores "participarán" en la evaluación, sin tomar esta función en exclusiva. Aún así, vemos que los propios inspectores reclaman más

terreno en esta importante función que es, según los inspectores mencionados, "la función principal", "imprescindible", pero que "queda coja con relación con las otras".

¿Acaso no podemos apreciar un paralelismo muy vigoroso del análisis de la evaluación con los resultados analizados de la visita de inspección? ¿Cómo es posible que se valoren imprescindibles, esenciales, lo principal, tanto visita a aulas como evaluación, y los datos nos demuestren que ambas dejan mucho que desear? Si la visita de inspección es una atribución susceptible de ofrecer datos relevantes para desarrollar más ampliamente la función de evaluación, que requiere de procesos, ¿acaso no se evalúa más porque se visita menos? Examinaremos estos interrogantes en el siguiente apartado referido a las conclusiones.

Aportamos el comentario de un inspector, que reclama la necesidad de instaurar la Inspección de Servicios ("Pienso sinceramente que se tiene que crear una Inspección de Servicios" (IE-09, 9:9), que siendo conocedor de sus carencias formativas en materia pedagógica ("nunca he tenido una asignatura en mi formación expresa sobre Pedagogía, ni una sola asignatura, ni en mi formación inicial ni permanente"), se queja de que no se le ha permitido ("insisto en que no se me ha permitido", dice) "actuar en lo que yo podía aportar algo", haciendo referencia expresa a su alta cualificación en Lenguas Modernas. Reconoce que como inspector ha sentido dificultades cuando, por ejemplo, le asignaban la supervisión de "un centro de Educación Infantil cuando desconozco aspectos psicopedagógicos para intervenir, por ejemplo, en aspectos de psicología evolutiva del niño". No obstante, alega que por no haber especialización en la Inspección, pues los inspectores son generalistas, no ha podido aportar sus conocimientos y experiencia a los departamentos de Inglés, su

especialidad, y poder "entrar en un aula y a un profesor de Inglés, evaluarlo, asesorarlo, evaluar un departamento, reunirme con ellos y disfrutar con ellos, par que ellos se puedan beneficiar de mi experiencia". Insiste en que "en la Inspección no se me ha permitido nunca", porque la especialización "responde a un modelo maldito". Sugiere unas cuestiones muy interesantes acerca de la Inspección de Servicios, como por ejemplo, "hacer una inspección a la secretaría de un centro, en la gestión económica" –que juzgamos como asignatura más que pendiente de la Inspección, desde luego– y expone una anécdota que refleja la incoherencia ocasionada por la incapacidad pedagógica de un inspector:

"En la Inspección Técnica no se me ha permitido –insisto en que no se me ha permitido– actuar en lo que yo podía aportar algo, que es el Inglés y las Lenguas Modernas, yo tenía que hacer sobre aquello que no había oído hablar nunca: pedagogía. Nunca he tenido una asignatura en mi formación expresa sobre Pedagogía, ni una sola asignatura, ni en mi formación inicial ni permanente, y me daban un centro de Educación Infantil cuando desconozco aspectos psicopedagógicos para intervenir, por ejemplo, en aspectos de psicología evolutiva del niño. En cambio, de lo que sí sé es de Inglés; yo puedo entrar en una aula y a un profesor de Inglés, evaluarlo, asesorarlo, evaluar un departamento, reunirme con ellos y disfrutar con ellos, para que ellos se puedan beneficiar de mi experiencia. Y esto en la Inspección no se ha permitido nunca, porque responde a un modelo maldito, que es el de la especialización. Hacer una inspección a la secretaría de un centro, en la gestión económica ¿deja de ser esto un aspecto del sistema educativo? Pregunta esto a otros inspectores...

Voy a contarte una anécdota: había un compañero que cogió una programación, de Matemáticas, y le pareció muy buena. Decía: "*Mira, es una programación modélica. Está paginada, tiene objetivos, tiene contenidos, los tiene secuenciados. Muy buena la programación ¿Ves? Primer trimestre: la división; segundo trimestre: la multiplicación; tercer trimestre: la suma y la resta. Esto es un ejemplo de programación extraordinaria*". ¿Entiendes el chiste? Esto lo contaba Jaume Casanovas obviamente criticando el sistema, ¿comprendes lo que quiero decir?" **IE-09, 9:8 (9:10)**.

Cerramos este epígrafe haciendo referencia a una nueva función que hemos observado. Los inspectores nos han contestado de manera generalizada que existe una función, no orgánica y no declarada en la

normativa estatal<sup>285</sup> vigente ni en ninguna anterior, que sin embargo están ejerciendo mucho: la mediación o el arbitraje en conflictos entre diferentes miembros de la comunidad educativa.

Hay autores que han tratado estrategias de intervención en aspectos de acoso escolar a alumnado, conocido por "*bullying*", como Gairín, Armengol y Silva (2013), pero la mediación inspectora va dirigida a cualquier miembro de la comunidad educativa, no sólo a alumnado, por lo que hay todavía escasa literatura específica sobre la función mediadora de los inspectores (Soler Fiérrez: 2004, 2004b) y es de hace ya diez años.

Que los inspectores desarrollen esta función –insistimos, no orgánica– se debe a que apreciamos una evolución del sistema social que afecta al sistema educativo. En el marco teórico, ya hemos aludido a la importancia de la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1976) y a la evidencia de que el sistema educativo es un subsistema del sistema social. Un inspector ya lo indicó muy adecuadamente cuando hablaba de los obstáculos que tienen para ejercer su actividad profesional:

"Nuestros principales obstáculos vienen de problemas del propio sistema educativo y éste del social.

Las problemáticas van cambiando: a veces, debemos hacer actuaciones de escolarización constantes pero pausadas; otras, puntuales y masificadas con la llegada de trabajadores a la isla; otros, de disciplina de alumnado en Secundaria Obligatoria; o cuando aparece una nueva normativa; otras, cuando ante conflictos lingüísticos hay una respuesta social ante unas declaraciones o hechos que pueden ser interpretados como agresiones a una lengua determinada. Y ahora con la crisis, problemáticas económicas cuando no se puede pagar: libros de texto, el comedor escolar, actividades complementarias, etc. El sistema social condiciona al sistema escolar, sin duda." **IE-10, 10:23 (30:31).**

---

<sup>285</sup> A pesar de que la mediación no queda reflejada como función en ninguna ley estatal de educación ni en el Decreto que regula la Inspección educativa balear (Decreto 36/2001, de 9 de marzo), sí que figura como atribución en esta última normativa autonómica mencionada. En el artículo 6, dedicado a las atribuciones de los inspectores, su apartado i) así lo establece: "Llevar a cabo tareas de mediación en situaciones de desacuerdo que puedan derivar en un conflicto tanto en cada uno de los diversos sectores de la comunidad educativa como en el conjunto de éstos."



Estas problemáticas sociales, y otras derivadas de la propia organización escolar de muchos centros educativos que, por qué no decirlo, son fuente de desidia en el desempeño o de la virulencia con que algunos de los miembros de la comunidad educativa (directores, jefes de estudio, profesorado, padres, alumnado, etc.) atacan y desgastan a otros –bien abiertamente o mediante el arte de la micropolítica de la que habla Ball (1989)– tanto en el día a día escolar, como en sesiones de órganos colegiados, consejo escolar y claustro, especialmente.

Estos conflictos requieren que alguien modere y arbitre desde una posición respetada –desde la *auctoritas* y la *potestas*, por cierto– que emana desde la Inspección educativa. Un inspector hace referencia expresa a la autoridad moral que se les reconoce a partir de esta nueva función:

"...aunque no sea una función normalmente catalogada, está la función de mediación, en los conflictos y desencuentros en la propia comunidad educativa. Esta función de mediación, de conciliación, nos surge y se nos requiere tanto desde los centros como de la Administración. Va más allá del asesoramiento. La mediación es una función específica, muy importante. A pesar de que esta función nos carga con más trabajo, es de agradecer porque a pesar de que se trata de una cosa muy implícita, porque esto no se dice, reconocen que si lo dice el inspector te harán caso." **IE-02, 2:5 (4:4).**

A pesar de que se tilda a esta nueva función como "muy importante", como hemos visto en este último ejemplo, se podría dar el caso de no querer atender una función legalmente impropia, al no estar declarada en la LOE, atendándose a derecho, pero los inspectores consideran estos requerimientos necesarios y muy importantes, e intervienen activamente. Esto es así, porque los casos que requieren de su mediación son susceptibles de ocasionar graves consecuencias para la mejora del adecuado funcionamiento del sistema, y con su adecuada intervención no sólo pueden conseguir apagar un fuego, sino prevenir

otros.

Asimismo, en clara apelación a la responsabilidad no sólo legal, sino social que tienen los inspectores (no olvidemos que la educación es una ciencia social a la par que un derecho fundamental que costó lograr, como hemos examinado en la primera parte de la Tesis), los inspectores velan por la mejora y el progreso de la educación. Y ésta no puede mejorar ni progresar sin una implicación de todos los responsables. De ahí la relevancia de la intervención de los inspectores en la asunción de una función que, aunque no aparezca contemplada en el artículo 151 de la LOE, se asume por estricta necesidad aunque reste tiempo y esfuerzos para dedicarlos a las funciones legalmente declaradas *per se*.

La voz unánime de los inspectores apuntan que la mediación o el arbitraje es la nueva función que están desarrollando. He aquí algunos ejemplos de sus comentarios:

"Una que últimamente ha tomado fuerza, y que es transversal a la de supervisar, evaluar y asesorar, se trata la de la mediación y arbitraje, sobre todo entre padres y centros educativos por diferente problemática. La escuela es un microcosmos donde se refleja la sociedad, y hay problemas nuevos. Esta función de arbitraje requiere mucho trabajo y dedicación, y que sea asumida con inmediatez, y nos desvía de las básicas, supervisar, evaluar y asesorar." **IE-14, (4:4).**

"Hacemos mucha mediación." **IE-01, 1:18 (24:24).**

"Es importante nuestra labor de mediación, con sentido común, de hacer el sistema dúctil, para que funcione." **IE-02, 2:3 (2:2).**

"Incorporamos la de arbitraje, que está ligada a la función de supervisión." **IE- 08, 8:3 (4:4).**

"...arbitrar en los conflictos." **IE-15, 15:2 (11:11).**

"...hacer de mediadores." **IE-15, 15:3 (11:11).**

La asunción de esta función no declarada tiene muchas veces

unas consecuencias agradables y satisfactorias. De hecho, son muchos los inspectores que han incluido la mediación como una de las tareas que más les satisfacen, por su capacidad de ayuda en la resolución de conflictos y de mejora de las relaciones personales y profesionales, a pesar de que no se trata precisamente de una tarea amena de realizar:

"Cuando ves que sale bien el trabajo, que has ayudado a mejorar las relaciones del profesorado o con las familias, y eres capaz de resolver los problemas, esto es satisfactorio. Hacemos mucha mediación." **IE-01, 1:19 (24:24).**

Ya, como último ejemplo, aportamos lo dicho por un inspector acerca de la naturaleza de esta nueva función de mediación. Resulta altamente interesante la visión paralela que establece entre la dicotomía que ha existido en la función inspectora (que asume funciones *a priori* contradictorias entre sí, sobre todo en lo referente al control y al asesoramiento, pues es complicado ser un controlador y a la vez un asesor), en la que refuerza el sentido de "negociador, mediador y estimulador" –tan cercanos al modo de actuación pedagógica de los inspectores que hemos visto en el marco teórico cuando hemos tratado la Inspección durante la II República– y bien diametralmente opuestos a "imposición", "censor", "represor", propias de una Inspección de otros períodos dictatoriales que han provocado, como mínimo, que todavía hoy se tenga una percepción sesgada y distorsionada de la figura de los inspectores según este último patrón:

"Últimamente, han surgido las funciones de negociador, mediador y estimulador. Negociador va en sentido contrario de imposición, mediador contrario de censor y estimulador es contrario a represor." **IE-19, 19:5 (13:13).**

Las funciones de los inspectores y sus quehaceres reales, tema central de este estudio, según nuestro análisis son de naturaleza variada y, en algunos casos, desordenada y en claro desacorde con lo que tanto la ley exige que se debe hacer, como lo que los centros

reclaman.

Pensamos que el ejercicio profesional de los inspectores, y por ende, el cumplimiento pertinente de sus funciones, está muy condicionado por su formación (ya hemos visto qué dice este último ejemplo al respecto) y modo de acceso (también hemos apuntado alguna referencia al severo requerimiento de acceso mediante oposiciones y no por accidentalidad).

En las páginas que siguen, presentamos los resultados obtenidos en relación con este último aspecto, núcleo temático de especial importancia: el acceso a la función inspectora.

### **2.3.5. En relación con el acceso**

El resultado principal que hemos obtenido en relación con el modo de acceder a la Inspección educativa es claro y manifiesto: exigencia de acceso mediante concurso-oposición:

"El acceso debería ser exclusivamente por oposición." **IE-05, 5:21 (37:37).**

"Oposiciones como debe ser el medio de acceso, para todos." **IE-06, 6:18 (35:35).**

"Debe ser por estricta oposición, todos al 100%." **IE-07, 7:16 (36:36).**

"El acceso debe ser mediante oposiciones." **IE-08, 8:17 (34:34).**

"...el acceso a la Inspección debe ser por oposición, y sólo cuando sea muy necesario se ha de recurrir a interinos." **IE-15, 15:30 (83:83).**

"Se deben cubrir plazas mediante oposición." **IE-12, 12:16 (36:36).**

Este imperativo supone contar con inspectores funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación y, por lo tanto, la renovación y el cese no son apropiados en este caso, al tratarse de

funcionarios. Sólo en el caso de los inspectores accidentales se puede hablar de renovación y cese:

"Sobre la renovación y cese: la renovación de los inspectores accidentales, interinos, están en comisión de servicios anuales; deberían recibir una valoración final, una evaluación. Si es positiva, que se queden, y si es negativa, que se vayan." **IE-04, 4:28.**

La cuestión de los inspectores accidentales ha sido recurrente, y este caso que aportamos sirve de ejemplo general, pues habla desde la experiencia:

"En referencia a los inspectores accidentales, opino que no debería existir esta categoría, sólo en casos esporádicos y tan pronto como se pudiera estos pasaran por una evaluación seria y pudieran acceder a una plaza de Inspección. Durante mi paso por Inspección como accidental, he tenido que sufrir que continuamente me recordaran que era una accidental, no pudiendo intervenir abiertamente en los debates plenarios, además de no poder corregir a algunos compañeros evidentemente equivocados porque la jerarquía en estos momentos lo impide. No es bueno que haya inspectores accidentales para la Inspección, pero esto interesa a muchos." **IE-18, 18:25.**

Un inspector de carrera corrobora así la necesidad de acceso mediante oposición, y expone las garantías que ofrece este tipo de acceso:

"Yo pienso siempre en el "para qué" más que en el "qué". Concurso oposición, imprescindible. Mérito y capacidad: mérito mediante la experiencia, y capacidad mediante alguna forma demostrable, se debería tener. La pregunta es ¿qué debería garantizar el sistema de acceso? Pues estabilidad, independencia y visión global del sistema. Lo importante es que el resultado nos dé independencia, autoridad moral, visión global del sistema y, muy importante, estabilidad." **IE-02, 2:27 (36:36).**

Aparte de las garantías de "independencia", "visión global del sistema" y de "estabilidad", queremos hacer mención a la referencia expresa de que el resultado del acceso mediante oposición es un modo importante que contribuye a ofrecer al inspector la "autoridad moral", la *auctoritas* de la que hemos hablado en el marco teórico, en el apartado dedicado a la autoridad de los inspectores enmarcada en los tópicos clásicos de la *auctoritas* y la *potestas*. En este sentido, volvemos sobre

nuestros pasos para recordar la esencia de este tópico, del cual hemos escrito<sup>286</sup> lo siguiente:

"*Auctoritas* es la autoridad reconocida tanto a una persona como a una institución, derivada de la competencia personal y profesional para actuar como una verdadera autoridad en la materia, como un experto reconocido que se ha ganado tan digno nombre con el fruto de su buen quehacer, coherencia en sus acciones y pertinencia en su asesoramiento.

De tal manera, el inspector de Educación que goza de la *auctoritas*, es aquel que tras años de formación y experiencia, demuestra que conoce y ama su profesión, resulta fiable en sus consideraciones y es tomado como un excelente ejemplo a seguir por quienes requieren de su consejo o por aquellos que desean seguir los pasos de la disciplina. Y de ese reconocimiento social a la autoridad que de su acción y conocimientos emana, deriva un poder.

Un poder que convierte al inspector en experto en educación, y en definitiva, un funcionario que goza con tal *auctoritas* de la autoridad de la calidad que deriva del prestigio moral y de la superioridad propedéutica, metodológica y ética en el ejercicio de su quehacer profesional, en firme coherencia con su necesaria ejemplaridad y disciplina en su quehacer personal, familiar y cotidiano, también, sin ningún género de dudas."

Sin duda, pensamos que el acceso a la Inspección mediante oposición es el adecuado, a la par que susceptible de contribuir a la consolidación de la *auctoritas*. Sin embargo, creemos que esto es sólo el modo de conseguir justo lo contrario, la *potestas*, la autoridad legal. Un inspector, bien haya accedido mediante oposición o por concurso de méritos en una convocatoria para proveer plazas de inspector accidental, puede tener la misma *auctoritas* (no así la misma *potestas*, aunque lo parezca, pues el accidental pierde la condición de *potestas* como inspector cuando deja de serlo y el definitivo no, precisamente por su estabilidad legal), pues lo que verdaderamente va a definir su autoridad moral no es el modo de acceso, la estabilidad en el cargo ni la época en la que se acceda, sino su competencia y solvencia profesional, personal y moral.

---

<sup>286</sup> Véase el punto 1.3 del Capítulo III del marco teórico, referido a "La autoridad de los inspectores: *auctoritas* y *potestas*".

Por otra parte, ya hemos dicho que se espera de los inspectores que tengan una potente formación pedagógica. Tanto algunos inspectores como directores así lo han expresado. De igual manera, se ha comentado la especial importancia de haber ejercido como directivos. Compartimos la idea de la necesidad de haber ejercido la función directiva (bien como requisito o valorándolo exponencialmente alto como mérito):

"Condición *sine qua non*, haber ostentado cargo directivo en el nivel del cual se procede. Se nota enseguida si una persona ha sido director. Puede haber sido buen o mal director, pero lo ha sido, y puedes exigirle un grado de compromiso." **IE-09, 9:24 (40:40).**

"Es muy importante que el futuro inspector haya sido competente como profesor y como director o jefe de estudios." **IE-15, 15:25 (54:54).**

"Es importante exigir experiencia directiva." **IE-16,16:29 (43:43).**

"Creo que los inspectores que no han formado parte de un equipo directivo también tienen una serie de deficiencias de formación, porque solo se basan en la teoría no controlar el día a día de un director, necesitarían la formación de organización escolar pero aplicada, no solo de la norma (pondré un ejemplo: todos los inspectores revisan cuotas, pero muy pocos han hecho los horarios en un centro y de la teoría a la práctica hay un abismo)." **IE-18, 18:24 (49:49).**

Igualmente, juzgamos pertinentemente la sugerencia de valorar como mérito (pues no se hace) haber impartido docencia en diferentes etapas del sistema educativo. Las dos prácticas profesionales citadas— función directiva y experiencia en diferentes etapas— son de una gran utilidad y otorgan competencias esenciales, un amplio bagaje y visión de conjunto a unos profesionales que se van a encargar de inspeccionar el sistema educativo. Aportamos un ejemplo que reclama como mérito haber sido profesor en distintas etapas:

"Un mérito debería ser haber impartido clase en diferentes etapas, como en Primaria y en Secundaria, conocer el sistema." **IE-09, 9:25 (41:41).**

También se ha hecho mención a que estar en posesión del

grado de Doctor debería ser un mérito relevante para acceder a la Inspección:

"En los baremos, por supuesto tiene que favorecer la experiencia, más si ha sido en la propia administración o en un lugar de trabajo igual o similar. También, en la formación, tiene que destacar el título de Doctor sobre otras titulaciones. Es decir, debe prevalecer con distancia la formación universitaria y la experiencia en el campo del trabajo." **IE-17, 17:22 (35:35).**

Un aspecto que preocupa mucho a los inspectores es la composición del tribunal que ha de juzgar a los candidatos, pues debe ser tal como indica la legislación vigente<sup>287</sup>, y garantizar los principios constitucionales de "mérito y capacidad" (Constitución española, art. 103, apartado 3)<sup>288</sup>:

"Sobre el procedimiento, la cuestión está en la composición del tribunal: si está digitado, no es aceptable por las influencias e implicaciones políticas." **IE-19, 19:25 (58:58).**

"El sistema de acceso, tanto si es por oposición como mediante concurso de méritos, tiene que ser transparente. Con un tribunal formado por un número x de inspectores por sorteo público, con un presidente inspector o profesor de universidad de otra comunidad autónoma, que podría ser elegido por la administración. Tanto la fase de concurso, como la de oposición deben ser públicas." **IE-17, 17:21 (33:34).**

Ello supone un una preparación específica y una formación, a pesar de que un inspector no lo considere la cuestión "principal", anteponiendo la selección de los inspectores. Nosotros lo compartimos,

---

<sup>287</sup> Véase el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE núm. 53, del 2 de marzo).

<sup>288</sup> Dicho artículo del Título IV de la Constitución dice: "La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, **el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad**, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones." La negrita es nuestra.



pues mediante la "digitación" y la "politización" se corrompe el "mérito, la capacidad profesional y la experiencia" y "la trayectoria profesional" solventes que se requiere para acceder a plazas de inspectores:

"El problema principal no es de formación -como he dicho antes- sino de selección de inspectores. No apruebo la digitación, ni la politización, sino el mérito, la capacidad profesional y la experiencia, también la trayectoria profesional, no sólo la antigüedad." **IE-19, 19:24 (56:56).**

En definitiva, los inspectores demandan un tipo de acceso que permita que los más preparados para la realizar la función inspectora puedan acceder a ella, y que sólo los mejores logren una plaza en la Inspección. Así lo atestigua un inspector:

"Urge una precisa selección de los mejores para esta gran tarea." **IE-16, 16:31 (43:43).**

Ahora bien: una vez que un candidato ha conseguido acceder a la Inspección educativa, se encuentra ante la situación de ejercer unas prácticas para las cuales se requieren unas competencias profesionales específicas.

En el siguiente epígrafe exponemos los resultados obtenidos del análisis, en relación con este aspecto transversal y de relevante importancia en las funciones y atribuciones que desempeñan los inspectores: sus competencias profesionales ya en el cargo.

### **2.3.6. En relación con las competencias profesionales**

Hemos observado numerosas competencias profesionales que deberían tener los inspectores, pero sin lugar a dudas, la que más recurrente ha sido está relacionada con las necesarias habilidades sociales que debe poseer un inspector. Al respecto, los inspectores entrevistados han manifestado que debe tener empatía, ser un buen comunicador, cuidar el trato personal, ser dialogante, accesible,

respetuoso, justo y honrado y tolerante. También, pero en menor grado, se requiere que los inspectores tengan conocimientos en organización escolar, en didáctica, en evaluación en y liderazgo. A primera vista, con estas características tan nobles y apreciables, parece que se está dibujando el perfil de un educador con mayúsculas. Observémoslo en algunos ejemplos ilustrativos.

Un inspector incluye la "empatía" y las "habilidades" [sociales, entendemos], así como "saber trabajar en equipo":

- "1) Tener empatía y habilidades.
- 2) Conocimiento de nuestras funciones como inspectores. Considero que es importante una buena preparación y conocimiento teórico, pero al mismo tiempo haber sido un buen profesional tanto profesor como cargo directivo.
- 3) Saber trabajar en equipo." **IE-01, 1:23 (30:32).**

Otro inspector también incluye la importancia de "saber transmitir", poder "comunicar con empatía" y "competencia en trabajo en equipo, trabajo colaborativo", pues observamos que no es lo mismo trabajar en un grupo que trabajar en equipo:

- "1) Competencia en conocimiento de la normativa y su aplicación sensata y comedida.
- 2) Saber transmitir, comunicar con empatía.
- 3) Competencia en trabajo en equipo, trabajo colaborativo." **IE-02, 2:25 (25:27).**

Asimismo, otro inspector también reclama "trato personal" como la primera competencia que debe tener un inspector:

- "1) Trato personal.
- 2) Legislación, entender e interpretarla.
- 3) Competencia digital, de herramientas informáticas". **IE-03, 3:14 (29:31).**

Sobre las competencias profesionales necesarias que deben tener los inspectores, un entrevistado indica que el inspector debe dominar "la organización escolar" así como otros aspectos fundamentales de "las ciencias de la educación":

"Un inspector tiene que dominar la organización escolar, la programación, las ciencias de la educación que están en el poso educativo." **IE-04, 4:20, (33:33).**

Otro inspector establece numerosas competencias profesionales que resumen muy pertinentemente el sentir de muchos de sus compañeros:

"En relación con las competencias importantes para ejercer la función inspectora:

a) Hay competencias generales relacionadas con los conocimientos de los siguientes ámbitos:

- teoría de la educación;
- teorías sobre el currículum;
- didáctica general;
- didácticas especiales;
- organización y dirección escolar;
- legislación general y legislación educativa.

b) Hay competencias específicas relacionadas con funciones concretas y especializadas de la Inspección, que estarían relacionadas con conocimientos de los siguientes ámbitos:

- didácticas especiales;
- educación especial;
- orientación psicopedagógica, etc.

c) Hay competencias estrictamente relacionadas con la función inspectora:

- conocimientos profundos sobre técnicas e instrumentos de evaluación de centros y de profesorado;
- conocimientos profundos sobre resolución de conflictos y sobre el arbitraje;
- conocimientos profundos sobre técnicas de asesoramiento; etc." **IE-15, 15:27 (56:71).**

Varios directores apuntan que los inspectores deben tener competencias en lo que van a inspeccionar, pues son inspectores de Educación. Ya hemos incorporado este ejemplo que vamos a aportar, pero aquí nos sirve para triangular lo expresado por los inspectores. Un director considera que los inspectores deben ser maestros:

"Los inspectores deberían ser maestros. Incluso el ministro de Educación debería ser maestro. Y si piden ser licenciado, pues vale, pero el inspector debe ser maestro." **GDDE-01, DE5, 1:61.**

Sirva este otro caso de una directiva también para contrastar lo aportado por los citados ejemplos anteriores:

"Yo creo que los inspectores deberían ser personas pedagógicamente muy bien preparadas, es mi impresión. Nosotros hemos tenido a un inspector así y hablábamos de pedagogía, que es un tema que debería tratarse mucho en la escuela. Venía, observaba prácticas, de modo constructivo. Y esto fue un gran apoyo para la escuela. Hasta su llegada, veía al inspector como un controlador, un fiscalizador. Pero este inspector, que es pedagogo, hacía perfectamente su trabajo, nos ayudaba. Y lo notábamos mucho." **GDDE-01, DE1, 1:9 (17:17).**

Como podemos observar, los propios directores se dan cuenta de cuando un inspector tiene competencias profesionales solventes en materia pedagógica.

La formación previa de los inspectores como docentes, y la que luego adquieren como inspectores en ejercicio, resulta un núcleo temático de especial interés porque es susceptible de condicionar otros aspectos, tales como el modo de acceso, las prácticas profesionales y el desarrollo de sus competencias para cumplir con las funciones que tienen asignadas y, en consecuencia, acrecentar no sólo la organización y el desarrollo de su actividad, sino también la percepción que se pueda tener de la Inspección.

Veamos cuáles han sido los resultados en relación con la formación en el siguiente y último epígrafe dedicado a los núcleos temáticos del estudio.

### **2.3.7. En relación con la formación**

Las necesidades formativas de un profesor no son las mismas que las de un inspector. Esta evidencia nos conduce a que la preparación científica de los inspectores, que previamente han impartido docencia durante años, no puede ser la misma que cuando enseñaban en las aulas.

Por ello, tras haber solicitado cuáles son las necesidades formativas más importantes que tienen los inspectores hoy en día, extraemos que las más recurrentes son las que conciernen a la dirección y gestión de centros y procedimiento administrativo.

Un inspector reclama que se haya ejercido la función directiva, o en su defecto "tener experiencia en cargos directivos":

"El inspector considero que debe haber ejercido de director o tener experiencia en cargos directivos". **IE-11, 11:14 (34:34)**.

Incluso, este mismo inspector, aporta que la formación debe fundamentarse en "todos los aspectos" que se derivan de la gestión de centros educativos:

"...todos los aspectos derivados de la gestión de los centros". **IE-11, 11:13 (33:33)**.

Otro inspector, siendo conocedor de que su acción se desarrolla fundamentalmente en y para los centros educativos, propone una línea formativa "que se parece mucho a la que debe recibir un director":

"Esta formación que diré se acerca mucho a la que debe recibir un director:

1. Procedimiento administrativo, pues es fundamental para lo que ha de hacer el inspector: controlar, evaluar y asesorar.
2. Organización de centros educativos.
3. Formación de trabajo en equipo." **IE-07, 7:15 (31:34)**.

Por otra parte, un inspector distinto también establece que la formación requerida debe estar basada en aspectos nucleares de la organización escolar:

"Evaluación, metodologías, organización de centros, procedimiento administrativo, dinámica de grupos." **IE-01, 1:24 (34:34)**.

En la misma línea, otro inspector apunta que los conocimientos que debe tener deben ser "sólidos" y recalca la importancia esencial de

la formación en "dirección y organización escolar", entre otras:

"El inspector debe tener conocimientos sólidos de legislación, de dirección y organización escolar, de psicología, ser buen comunicador y experto en relaciones humanas." **IE-20, 20:14 (29:29).**

Otro inspector subraya la necesidad de formación en "evaluación de centros", en inspección comparada *in situ* y en "saber hacer un informe" de inspección, para lo cual punta algunos consejos esenciales:

"1) Curso de evaluación de centros.

2) Estudio comparativo de los diferentes sistemas de Inspección, para ver qué se hace en exterior (qué hacen en Francia, en Inglaterra, Holanda, en Escocia, etc., específico de la Inspección, cómo acceden, qué funciona, qué hacen, etc.). Pero hacerlo en profundidad, no un cursillo o que venga un Pope un día, o un congreso de tres días. Esto debería venir acompañado de unas visitas, tipo Comenius, tipo Sócrates, pero con una finalidad para llegar a unas conclusiones. Ver que no somos los únicos que hacemos Inspección. Esto haría cambiar a algunas personas, que veamos que se hacen cosas que para algunos son anatemas.

3) Saber hacer un informe abierto, no un informe de crucecitas. Hacer un informe o actas que reúna "las tres c": claros, concisos y concretos, con conclusiones inequívocas, y si necesita propuesta que sea también inequívoca. Esto son "*basic skills*". Cuando levantas acta, tienes que saber redactar un acta, con verbos de acción y no de parecer, porque ese informe o acta puede acabar en un juzgado, y el abogado de la parte contraria puede indicar que lo que indica el informe a él le parece de otro modo, que entiende de otra forma, etc. Los informes deben delimitar situaciones, sujetos y objetos contrastables." **IE-09, 9:23 (36:38).**

Apreciamos que hay una fuerte demanda de formación relacionada con la dirección y gestión de centros educativos, a la par que también, en menor grado, en procedimiento administrativo y legislación.

Hemos recurrido al fundamento teórico para examinar qué dicen autores de referencia (Antúnez, 2009; Baranda 2005:133; Soler Fierrez, 1996:357-365; López del Castillo, 1993:25-27) en relación con las necesidades formativas de los inspectores. De ello, trasciende que se espera que los inspectores atesoren un amplio bagaje formativo en liderazgo, organización escolar y técnicas de supervisión.

Por consiguiente, concluimos exponiendo que el resultado de las necesidades formativas de los inspectores queda reflejado en los aspectos esenciales sobre los que va a ejercer. Es decir, se ha dicho alto y claro que se requiere una formación para que los inspectores puedan desarrollar sus funciones y atribuciones, todas ellas encaminadas a cumplir con las finalidades del sistema educativo.

#### **2.4. A modo de cierre**

La elaboración de este bloque dedicado a los resultados del estudio ha sido el proceso más laborioso de la investigación. Asimismo, nos ha facilitado poder gozar de un aprendizaje muy importante no sólo de las concepciones expuestas por nuestras fuentes, sino fundamentalmente de métodos de investigación que conocíamos, pero no con tanta profundidad.

En el transcurso de las páginas precedentes, hemos tenido ocasión de exponer de manera minuciosa cómo hemos procedido para analizar y tratar los datos que obtuvimos en la fase de trabajo de campo.

Mediante un detallado proceso reducción de los datos, hemos implementado un proceso analítico en tres fases, o trifásico.

En dicho análisis trifásico, nos hemos apoyado en un programa informático de tratamiento y análisis cualitativo de datos denominado Atlas.ti. Debemos decir que este programa nos ha facilitado el análisis, a pesar de que el proceso analítico con Atlas.ti nos ha parecido muy artesanal, muy manual y personalizado, pues requiere de muchísimas horas (mejor no contar cuántas) de dedicación intensa, cuidadosa,

concienzuda y reflexiva, a pesar de la aparente modernidad y facilidades que ofrecen estos tipos de programas.

Hemos iniciado con la primera fase del análisis, que hemos titulado "De la selección de los fragmentos a la confección de los códigos". En ella, a partir de una segmentación de los datos en unidades de significado hemos procedido a su codificación. El resultado ha sido la obtención de un total de 805 unidades de significado (550 de las entrevistas y 255 de los grupos de discusión) y 24 códigos.

La segunda de las fases, titulada "De la definición de los códigos a la obtención de las categorías", nos ha permitido agrupar –en ocasiones fusionar– los 24 códigos para poder agruparlos en categorías. Hemos logrado agrupar hasta 12 categorías.

La tercera y última fase del proceso analítico de los datos lleva por título "De la esencia de las categorías a la formación de las metacategorías". Esto nos ha permitido diseñar los 7 núcleos temáticos principales, o metacategorías, que han sido el hilo conductor del último apartado, dedicado a los resultados del análisis.

Ya en el apartado de resultados, hemos utilizado las siete metacategorías obtenidas para exponer las valoraciones de las fuentes en relación con cada una de ellas.

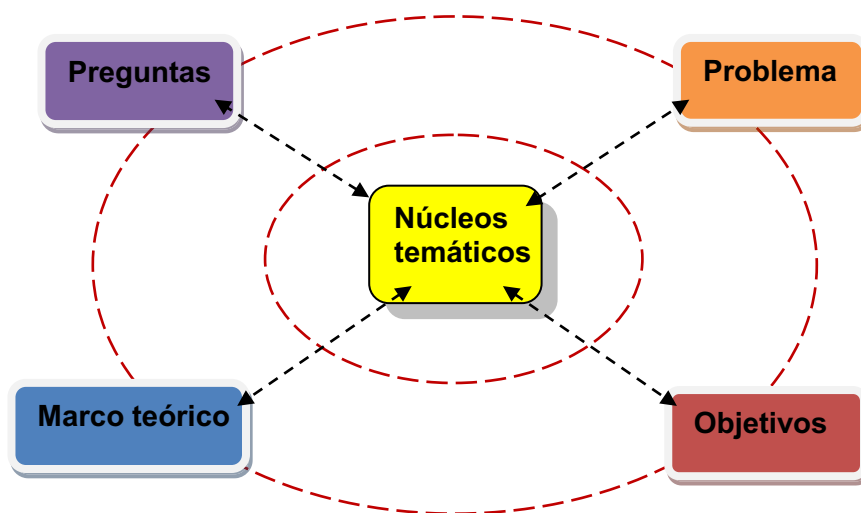
En este último apartado mencionado, hemos presentado los resultados obtenidos a partir de todo el proceso analítico. La presentación se ha hecho fraccionada en siete apartados, uno por cada núcleo temático logrado. Hemos vuelto sobre nuestros pasos en numerosas ocasiones para comprobar, una y otra vez, la pertinencia y coherencia de lo que hemos expuesto vinculado con las preguntas de la



investigación, con el problema planteado en la Tesis, con los objetivos del estudio y con del marco teórico. La figura 27 lo representa.

**Figura 27.**

*Vinculación de los núcleos temáticos con las preguntas, el problema, los objetivos y el marco teórico de la investigación*



Los resultados, que hemos detallado minuciosamente y acompañado con evidencias de las fuentes personales, nos han facilitado la asimilación de unas conclusiones. Éstas últimas quedan presentadas en las páginas que siguen –junto con las vías de futuro– todo ello ya en el último bloque de esta investigación.

Ahora, con el siguiente paso, pretendemos vincular también las conclusiones con estos elementos citados y lograr la coherencia y la cohesión global que nos hemos exigido desde el primer momento del estudio.

### **3. CONCLUSIONES**

#### **3.1. Conclusiones**

Cuando nos planteamos la elaboración de la presente investigación, nos asaltaron varios interrogantes sobre la temática que debía abordar. Nuestra experiencia profesional y formación académica en organización, dirección y gestión de centros educativos resultó determinante para delimitar el objeto de estudio.

Los responsables de esta Tesis convenimos en la definición del tema porque resultaba relevante y de interés personal y profesional. Son numerosos los estudios sobre la función directiva, la formación permanente del profesorado o la asesoría pedagógica, pero hay escasas investigaciones recientes sobre un factor que consideramos relevante en la mejora educativa: la Inspección.

Investigar sobre las funciones y los quehaceres de los inspectores se nos presentaba como un tema atractivo porque, como apunta Silva (2008:458), "aquéllos que conocen el mundo de la escuela saben que la posición que ocupan los inspectores en la estructura del sistema educativo resulta bien interesante cuando se quieren implementar acciones de mejora en los centros. Por ejemplo, se puede lograr que los centros inicien proceso de cambio, pero si no reciben apoyo de agentes externos como la Inspección será difícil que dichos procesos se mantengan".

Además, el estudio se postula como pionero en las Baleares al ser la primera Tesis doctoral que versa sobre las prácticas profesionales de los inspectores de Educación en esta comunidad autónoma

española, por lo que consideramos ha sido una oportunidad de contribuir a la creación de un corpus de conocimiento sobre la función.

El objetivo general de este estudio ha sido "analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora en los centros docentes". Este objetivo principal se ha desplegado en los cinco objetivos específicos mencionados en el capítulo, que han orientado el desarrollo del trabajo.

Para lograr cubrir nuestro objetivo general mediante todos los objetivos específicos de modo satisfactorio, hemos profundizado fundamentalmente en varios elementos esenciales, que nos han ayudado a conocer más sobre la inspección de la educación.

A continuación presentamos algunas conclusiones que sintetizan los aprendizajes y los resultados obtenidos, así como unas vías de futuro, establecidas éstas como líneas que podrán orientar el diseño e implementación de futuras investigaciones. Están organizadas en cinco grupos, para facilitar la lectura:

- ✓ El primero de ellos se relaciona con el marco teórico.
- ✓ El segundo, con la metodología.
- ✓ El tercer grupo se relaciona con las funciones y tareas que desempeñan los inspectores en los centros.
- ✓ El cuarto grupo, con la formación.
- ✓ El quinto, con el modelo de inspección

### ***Conclusiones en relación con el marco teórico***

Un aspecto que nos ha parecido de especial relevancia ha sido la elaboración de este marco teórico. La configuración de un cuerpo teorizante nos ha servido de gran utilidad por muchos motivos, que podemos resumir en dos:

➤ Primero, porque partiendo de las líneas trazadas en los objetivos, hemos construido un discurso a partir en el conocimiento disponible en la literatura de la disciplina, hecho que nos ha obsequiado con un aprendizaje de gran valor. Esto ha propiciado una mayor comprensión de la realidad de la Inspección educativa porque hemos indagado desde sus orígenes históricos y legales hasta la actualidad. El hecho de haber realizado un estudio histórico de nuestro sistema educativo y de la función inspectora en España nos ha ayudado a contextualizar la investigación en una situación más cercana a la realidad y a adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes sobre la cuestión. Cuando se realizó la recogida de información teníamos elementos para dialogar con los participantes, lo que evitó establecer sólo una relación de entrevistador-entrevistado.

➤ En segundo lugar, el marco teórico nos ha resultado provechoso porque nos ha servido de apoyo para contrastar las opiniones de las fuentes personales a las que hemos recurrido para implementar nuestro estudio empírico. El conocimiento de las tareas tradicionales de los inspectores, su historia y devenir, sus problemas y su tradicional relevancia en el progreso de la educación de nuestro país ha sido un punto de apoyo clave para contrastar las opiniones de los inspectores y directores sobre el quehacer profesional de los primeros.

Nuestro marco teórico se ha basado en tres pilares: el primero de ellos, dedicado al estudio de la construcción de la educación como

derecho fundamental de los ciudadanos, nos ha permitido profundizar sobre cómo ha evolucionado histórica y legalmente la educación en España, pues es el núcleo sobre el cual se basa la creación de la inspección educativa; el segundo pilar, dedicado expresamente al conocimiento de la inspección educativa, desde la definición de su naturaleza y roles hasta un recorrido histórico de las fases más representativas de la institución, desde los antecedentes más remotos hasta nuestros días; y el tercer pilar del marco teórico ha versado sobre la práctica profesional relativa a la función inspectora, en el que hemos desgranado aspectos sobre la calidad educativa, la autoridad de los inspectores, la formación, la práctica inspectora en la actualidad y modelos de desarrollo profesional.

Después de haber recogido una importante cantidad de información teórica sobre la inspección educativa, concluimos que con el marco teórico de la investigación hemos cubierto pertinentemente el primer objetivo específico, pues consideramos que hemos descrito el modo en que se ha fraguado el derecho a la educación en España en relación con el recorrido histórico de la inspección educativa. Este proceso ha supuesto para nosotros un aprendizaje muy importante, no sólo de los aspectos relevantes de la historia de nuestro sistema escolar y del desarrollo de la inspección educativa a través del tiempo, sino también porque esta fase investigadora nos ha exigido rigor y análisis concienzudo del amplio e interesante cuerpo teórico que hemos examinado.

La redacción del marco teórico ha supuesto, pues, un reto importante. Queríamos destacar la relevancia de muchos actores y acciones protagonistas en la historia de nuestro sistema educativo, siguiendo el hilo conductor que nos marcaban los objetivos, pero tratando de resaltar en todo momento la importancia crucial de tantas

personas que hicieron realidad un mundo mejor para las clases sociales más desfavorecidas. Unos actores protagonistas que, inmersos a menudo en épocas convulsas que no facilitaban en absoluto su acción, lograron contribuir –algunos con mayor o menor fortuna– a la formación del derecho a la educación para todos.

De este modo, y aunque tratado de modo transversal en el primer objetivo específico de la investigación, concluimos que con nuestro estudio hemos querido conocer más sobre aspectos históricos que han definido la función inspectora y, también, rendir homenaje y vivo reconocimiento a quienes hicieron todo lo posible por luchar por un ideal educativo y social ante dificultades e injusticias palmarias. Muchas de las personas que aparecen en el capítulo dedicado *ex profeso* bien lo merecen, pues como educadores y, sobre todo, como ciudadanos que somos, en nuestro agitado siglo XXI gozamos de unas comodidades sociales y educativas que también fueron fraguadas –aunque en ocasiones tienda a olvidarse– por pedagogos humildes y grandes a la vez, muchos de ellos simples maestros y sencillos inspectores, que hicieron de la educación su modo de vida. De su esfuerzo, disciplina, inteligencia y ecuanimidad intachables, podemos gozar, hoy en día, de este derecho fundamental de todos, como es la educación. Un derecho no culminado totalmente desde el punto de vista equitativo, un reto a asumir tomando el relevo de quienes participaron activamente en el progreso de la educación de niños y jóvenes en pro de una sociedad más justa y más tolerante.

### ***Conclusiones en relación con la metodología***

Otro elemento que nos ha permitido comprender más de cerca la función inspectora en Baleares ha sido la metodología utilizada en el estudio empírico. Mediante la realización de un estudio de casos, hemos procedido a realizar un estudio de campo. En él, hemos accedido, en primera instancia, a los propios inspectores para conocer sus opiniones sobre su práctica profesional, y en segundo lugar, a directores de centros educativos para saber sus opiniones sobre la función inspectora.

Concluimos que el estudio de casos, como metodología, nos ha permitido profundizar en el conocimiento de la función inspectora a partir de la voz de los participantes. Se trató de un estudio que se dirigió a sujetos delimitados por su propia singularidad, tanto los inspectores como los directores, pues la muestra se conformó tomando en consideración que ambos colectivos pueden ejercer una acción y un liderazgo determinantes en la consecución de la mejora educativa en los centros docentes.

A la práctica totalidad de los inspectores en activo en las Islas Baleares que han participado en el estudio, también hemos accedido a otros inspectores que han ejercido la función inspectora hasta el año pasado. Consideramos que ha sido un acierto, pues nos ha permitido tener una visión completa sobre las percepciones de los inspectores sobre sus funciones y tareas.

En cuanto a las técnicas utilizadas, concluimos que han sido las más idóneas porque nos han permitido triangular la información obtenida de los inspectores mediante las valoraciones de directores, como máximos responsables de los centros docentes y grandes

concedores de la realidad educativa, a quienes hemos preguntado sobre la práctica profesional de los inspectores.

Después de haber recogido una relevante cantidad de información de los dos colectivos –inspectores y directores– acerca de sus percepciones sobre la inspección educativa, concluimos que con ello hemos logrado cubrir debidamente el segundo objetivo específico, que requería analizar y determinar en profundidad las percepciones sobre la inspección educativa por parte de inspectores y directores de centros docentes.

El análisis empírico de la información obtenida en el estudio de campo (entrevistas, grupos de discusión, notas de campo) nos ha posibilitado obtener numerosos datos para valorar cómo se desempeñan las funciones de la Inspección. En relación con la parte metodológica, queremos resaltar que ha supuesto un aprendizaje constante y significativo.

Respecto al análisis de los datos, la herramienta utilizada (Atlas.ti) nos ha facilitado el proceso de codificación y hemos podido alcanzar el tercer y el cuarto objetivo específico, en el que nos habíamos planteado, respectivamente, establecer valoraciones sobre las funciones de la Inspección educativa y su congruencia con las tareas que desempeñan en su quehacer en los centros docentes, e identificar necesidades formativas de los inspectores de Educación para un eficaz desempeño de sus funciones.

El último objetivo específico queda establecido en este apartado, pues en el mismo se proponen conclusiones constructivas para la mejora de desempeños en la Inspección educativa.



Todos los elementos han contribuido al logro del objetivo general, mediante una estrecha relación. El diseño de toda la investigación se ha encaminado para llegar a profundizar esas relaciones en todos los sentidos. El marco teórico, la preparación de la investigación, su realización y análisis han tenido siempre en consideración esa dimensión relacional, pues la contribución de todos los elementos de nuestro diseño han permitido que podamos concluir que hemos cubierto pertinentemente todos los objetivos específicos y, con ellos, nuestra meta principal.

### ***Conclusiones en relación con las funciones y tareas que desempeñan los inspectores en los centros***

Las funciones y tareas que desarrollan los inspectores en relación con los centros se canaliza, sobre todo, mediante la atribución más destacada que tienen: la visita de inspección.

La utilidad de la visita recibe una valoración muy alta por parte de los inspectores. Sostienen que el contacto con la realidad y las visitas a las aulas es lo más importante de su trabajo y la han definido como de "importancia máxima", "esencial", "muy importante", "lo más útil", la base de su trabajo, en definitiva. Mediante esta atribución, los inspectores acceden a los centros y pueden desarrollar sus funciones, tanto dentro como al salir de ellos.

La mayoría de los inspectores creen que es esencial para conocer e informar, y para contribuir a la mejora de los centros educativos. De hecho, en el marco teórico hemos examinado que los autores de referencia así lo atestiguan, a la par que históricamente se ha concebido la inspección mediante la visita a los centros. El sentido esencial y primero de la creación en 1849 del Cuerpo de inspectores

profesionales de primera enseñanza obedecía, sin duda alguna, a la necesidad de supervisar la actividad de los maestros para conocer de primera mano su actividad educadora, controlar el cumplimiento de las disposiciones legales en los establecimientos educativos, promover su mejora y con ella el progreso social.

Los inspectores revelan que hacen muchas y variadas tareas "que indica el plan de actuación" y que actúan "a instancia de parte y oficio". Sin embargo, reconocen que la falta de tiempo, la cantidad de centros que deben supervisar, la atención preferente a las incidencias que exigen su atención inmediata, así como tener que atender actuaciones procedentes de exigencias políticas – algunas con mayor corte ideológico que didáctico– procedentes de los responsables de la Administración educativa están propiciando que la frecuencia y asiduidad con que quisieran girar visitas pedagógicas haya decrecido. Exponen que las tareas incidentales "ocupan mucho tiempo en nuestra agenda" a la par que "empañan o reducen las demás".

Este desvío de actuaciones de corte pedagógico en los centros docentes ha sido notablemente percibido por los directores, que manifiestan de modo generalizado que la presencia de los inspectores en los centros es escasa y muy puntual. Además, sostienen que en las insuficientes visitas que reciben, éstas quedan habitualmente limitadas a los despachos de los directivos, sin que se aprecien visitas en el aula de modo normalizado y frecuente para supervisar la práctica docente. Asimismo, demandan visitas de inspección en el aula del profesorado para la mejora de la organización escolar.

Concluimos que la función más valorada y considerada como la más importante y necesaria por los inspectores es la evaluación, que es considerada como "la función primordial", "imprescindible", "la función

principal de la Inspección". Exponen que la evaluación debe terminar en una mejora y se erigen como "expertos y autoridad en educación" y "la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar programas, docentes, centros[...]". Sin embargo, exponen que "la política educativa" ha desviado esta función a otros actores. Al igual que ocurre con la visita a las aulas, los inspectores defienden su relevante importancia, pero sostienen que la evaluación "queda coja", "deberíamos profundizar en ella".

Concluimos que los inspectores eclaman más presencia en la función evaluadora, pero se rigen por las pautas marcadas en el plan de actuación de la Inspección, que tal como comentan, "lo hace el político".

Asimismo, concluimos que las tareas mejor valoradas son las que suponen un contacto con los profesores para facilitar asesoramiento, mediante variadas acciones, coordinación entre etapas o evaluación docente y directiva. Consideran que es esencial "mirar la programación y ver cómo se aplica, meterse dentro", pues eso es "la matriz de nuestra profesión, acercarse al profesor, ver cuál es su hoja de ruta y ver cómo la ejecuta; a partir de ahí, las tres grandes funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento". Reconocen que las tareas esenciales son "las que más sufren cuando tienes exceso de trabajo, como la visita al centros, el contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro".

Por otra parte, concluimos que los inspectores valoran negativamente tener que atender tareas que les alejan del contacto de los centros, como el exceso de burocracia que provoca que lo que para ellos es una tarea esencial como la visita al aula "casualmente, esto mengua cuando tenemos mucho trabajo de despacho" con las "tareas

administrativas y mecánicas", consideradas "tediosas" y "poco productivas" porque "nos ocupan mucho tiempo en detrimento de otras actuaciones". Indican también que la falta de profesionalización en la Administración educativa es un obstáculo porque han tenido "verdaderos incompetentes". Consideran que el exceso de proximidad del poder político y la Inspección provoca que se confundan papeles, pues "la profesión se resiente".

Hemos observado que los inspectores exponen que hacen muchas tareas de arbitraje y mediación, "funciones de negociador, mediador", "de conciliación". Indican que les a pesar de que les "carga con más trabajo, es de agradecer porque a pesar de que se trata de una cosa muy implícita y no explícita, porque esto no se dice, reconocen que si lo dice el inspector te harán caso".

A pesar de que al ser preguntados los inspectores sobre qué valor creen que otorgan los directores y profesores a las tareas que desarrollan, se ha afirmado que la consideración que tienen los profesores y directores sobre las funciones y quehaceres de los inspectores "depende de la personalidad del inspector" y de la interacción que hayan tenido. Aún así, los inspectores consideran que los docentes no conocen ni valoran positivamente las tareas de la Inspección, pero creen que lo equipos directivos tienen una buena impresión de ellos.

Sin embargo, tras plantear la misma pregunta a los directores, hemos apreciado una radical discrepancia entre lo que creen los inspectores. Los directores han manifestado que no otorgan utilidad a las tareas inspectoras en los centros, que la Inspección no tiene razón de ser, y abogan por su desaparición, pues consideran que sus inspectores no aportan mejora efectiva de los centros.

La función inspectora puede resultar determinante en la mejora de los centros docentes. Hemos constatado que los inspectores así lo creen y que los directores, a pesar de que no manifiesten mayoritariamente un valor positivo porque sostienen que no reciben las visitas que desearían, también ven que pueden representar un factor de calidad; el más evidente es que piden a los inspectores que acudan a sus centros, que entren a las aulas.

En consecuencia, concluimos que apreciamos incongruencia en la asunción de tareas y funciones con respecto a los requerimientos que ambos colectivos hacen, pues van en la misma sintonía y desean poder implementar acciones pedagógicas y didácticas para la mejora de los centros docentes.

Concluimos que las siete funciones propias de la Inspección educativa, tal como quedan recogidas en el artículo 151 de la LOE –apartados a) hasta g)–, se pueden agrupar en cuatro acciones –*controlar, evaluar, asesorar e informar*– con una clara relevancia del control y la supervisión, al recoger casi la mitad de las funciones, tal como reflejamos:

➤ **Controlar:**

*a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.*

*b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.*

*d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.*

*e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.*

➤ **Evaluar:**

c) *Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.*

➤ **Asesorar:**

f) *Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.*

➤ **Informar:**

g) *Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.*

De acuerdo con la clasificación que hemos hecho, concluimos que en la práctica, las funciones de la Inspección educativa quedan reducidas en su efecto:

- La *supervisión*, rebajada a la mera comprobación y control documental con el director en el despacho de éste, carente en gran medida del carácter pedagógico y didáctico que emana de la supervisión de la práctica docente para colaborar en su mejora<sup>289</sup>.
- La *evaluación*, reducida a la indefinida y escasa "participación" en la misma, al albur de los informes proyectados por otros organismos –como el IAQSE, PISA, PIRLS o TIMSS– (no por la Inspección) y, en demasía, sometida a designios ideológicos del poder político.
- El *asesoramiento*, escaso de contenido pedagógico, limitado a la mera recomendación jurídica a directivos en un escenario tan cambiante como la política educativa.

---

<sup>289</sup> Véase la LOE, en el apartado b) del artículo 151, referido a las funciones de la inspección educativa: "supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua".

- La *emisión de informes*, tan importantes para la mejora, quedan mermados en su repercusión y alcance, al no ser vinculantes los que se redactan, y muchas veces directamente no solicitados por la Administración.

Concluimos que una nueva función que no consta como tal en el articulado legal<sup>290</sup>, como la mediación y el arbitraje, así como un exceso de tareas burocráticas y rutinas administrativas, agotan la agenda de los inspectores.

Concluimos que hay una infravaloración y un escaso provecho del potencial de la Inspección como institución, y de los inspectores como agentes de mejora de la calidad educativa por carecer de un apropiado planteamiento centrado en la mejora sustantiva de la calidad educativa en los centros docentes.

Concluimos que falta un modelo de Inspección claro y determinado que garantice el adecuado cumplimiento de sus funciones y atribuciones. Concluimos que la responsable de ofrecer este modelo, pertinente y diáfano, sin ambigüedades ni solapamientos, es la Administración educativa, que debe ofrecer el marco más pertinente para que la Inspección pueda desarrollar plenamente sus funciones en beneficio de los centros educativos y del sistema educativo; en definitiva, en provecho de la sociedad.

---

<sup>290</sup> Ni tan siquiera la LOMCE, que en su nombre lleva la mejora de la calidad educativa, ha incluido cambio alguno en la Inspección educativa.

### ***Conclusiones en relación con la formación de los inspectores***

Este grupo incluye tanto las competencias profesionales como las necesidades formativas de los inspectores para ejercer la función inspectora pertinentemente.

Concluimos que los inspectores reclaman unas competencias profesionales para sus efectivos muy variada. Concluimos que éstas deben centrarse en estos aspectos más recurrentes, como la organización, dirección y gestión de centros docentes; el liderazgo; la evaluación de programas, centros y profesorado; la Didáctica general; el trato con personas y empatía; la capacidad de trabajo en equipo; las tecnologías educativas; el procedimiento administrativo y la redacción de informes de inspección.

Concluimos que hay una marcada querencia por una formación específica de los inspectores en el ámbito universitario de carácter pedagógico. Inspectores y directores así lo han confirmado. Unos, diciendo que el inspector debe ser pedagogo; otros, reclamando una formación de Maestro y más vinculación pedagógica en el aula con los docentes.

Asimismo, la formación específica que se debe tener en cuenta trata disciplinas muy variadas, entre las que destacan la organización escolar; la dirección y gestión de centros educativos; el diseño curricular; las tecnologías educativas; las técnicas e instrumentos de evaluación de profesorado y centros; el procedimiento administrativo; la legislación; las técnicas e instrumentos de inspección; la Pedagogía comparada; la Inspección comparada; las buenas prácticas y el trabajo en equipo.



Finalmente, se valora la modalidad formativa mediante la asistencia a cursos, seminarios, congresos, etc., los inspectores reclaman un plan de formación *in situ*, visitas conjuntas para conocer buenas prácticas, foros permanentes, etc.

### ***Conclusiones en relación con el modelo de inspección***

Después de haber examinado los resultados, concluimos falta un modelo de Inspección que facilite la función inspectora y la acción técnica y preferente en los centros para su mejora.

Este modelo debe dar respuesta a las necesidades organizativas, pedagógicas y didácticas que los centros plantean para que la Inspección contribuya activamente a la mejora educativa, en coherencia con las políticas educativas estipuladas por la Administración, actuando conforme a derecho, y sin estar al albur de los arbitrios de los gobiernos de turno. A continuación presentamos un esbozo de modelo a partir del análisis obtenido en nuestra investigación:

### **MODELO DE INSPECCIÓN**

El modelo de Inspección debe ser un patrón por el cual se guíe el funcionamiento del servicio, capaz de ofrecer un marco determinado y claro en cuestiones que, según nuestro análisis, son determinantes para un mejor desempeño. Dicho marco de Inspección, de acuerdo con el modelo de Antúnez, Carnicero y Silva (2009) se refiere a estos cinco ejes: acceso, funciones y tareas, estatus, renovación y cese, y desarrollo profesional.

## 1. Acceso

Este eje contempla tres diversos vectores: el modo de acceso, los requisitos exigibles y los méritos preferentes a tener en cuenta.

➤ Modo de acceso: definir el modo de acceso estrictamente mediante oposición, con pruebas eliminatorias. La accidentalidad sólo contemplada en casos muy específicos de necesidades "accidentales" del servicio y sólo durante el espacio existente entre convocatorias de oposición. En casos de convocatoria de plazas de inspectores accidentales, se debe asegurar que accedan los que mejor preparación tengan para ejercer la función inspectora, contemplando los mismos requisitos académicos y méritos que los establecidos para el acceso mediante oposición.

➤ Requisitos: experiencia docente como funcionario de carrera, título universitario de Licenciado o Grado en Pedagogía. Acreditación de conocimientos de la lengua oficial, en su caso (tal como ocurre actualmente).

➤ Méritos: Debe contemplarse como mérito importante el hecho de haber impartido docencia en diferentes etapas educativas. Valoración como mérito de la adecuación de la formación académica a la plaza. Refuerzo sustantivo de la puntuación por tener:

- Experiencia en la función directiva con evaluación positiva.
- Perfil académico pedagógico (maestros, psicopedagogos, etc.)
- Certificación oficial de conocimientos avanzados de Lenguas Modernas (especialmente Inglés).
- Grado de Doctor.

## 2. Funciones y tareas

Delimitación clara y ordenada de las funciones y tareas respectivas. Establecimiento de pautas encaminadas a favorecer la autonomía profesional de la Inspección. Refuerzo de la atribución de la visita de Inspección como medio para ejercer la supervisión y la mejora en los centros. Regulación de la visita de inspección (objetivos, tratamiento, frecuencia, etc.) que asegure la visita en el aula y la supervisión pedagógica. Retorno de información relevante de los informes de Inspección a los centros docentes. Reconocimiento oficial de la mediación como función propia de la Inspección. Elaboración de informes técnicos sobre todos los elementos del sistema educativo, con retorno a los centros, si procede.

## 3. Estatus

Inspectores con el reconocimiento de autoridad pública, con rango diferenciado de otros funcionarios sobre los que van a ejercer su función inspectora. Nivel administrativo superior al de un catedrático de Educación Secundaria y emolumentos superiores a cualquier director de instituto de tipo A (más de 32 unidades).

## 4. Renovación y cese

No aplicable al tratarse de funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación.

La renovación y cese de los inspectores accidentales en comisión de servicios debe hacerse bajo parámetros de evaluación del desempeño. Si el servicio requiere su continuidad a la espera de la nueva convocatoria de plazas mediante oposición, procederá su renovación anual siempre que haya obtenido evaluación positiva.

## 5. Desarrollo profesional

Este eje contempla dos vectores, competencias profesionales y formación.

- Competencias profesionales: Varios elementos que aparecen expresados como competencias profesionales que deben tener los inspectores coinciden exactamente con otros que surgen como sus necesidades formativas más destacadas. Estos elementos concurrentes son seis, que indicamos seguidamente:

1. Organización escolar.
2. Dirección y gestión de centros educativos.
3. Evaluación.
4. Trabajo en equipo.
5. Tecnologías aplicadas a la educación.
6. Procedimiento administrativo.

➤ Formación: como consecuencia de la coincidencia de los citados elementos, concluimos que el plan de formación de los inspectores debe centrarse especialmente en estos seis apartados expresados, ofrecidos mediante variadas modalidades formativas entre las que no puede faltar la formación mediante visitas de estudio, análisis de Inspección comparada, asistencia y ponencias en congresos, etc.

La formación, como derecho y deber de todo educador, debe estar al alcance de los inspectores. La Administración, en colaboración con otras instituciones como la universidad y otras, tiene la responsabilidad de ofrecer, garantizar y exigir una adecuada oferta formativa sobre estos elementos mencionados, y otros que convengan,

para que con ellos los inspectores puedan transferirlos a los centros para su mejora constante.

### **3.2. Vías de futuro**

Cuando en 2011 planteamos el proyecto de investigación, ya desde el Proyecto de Tesis, lo hicimos desde de la confianza y certeza de que la Inspección educativa puede desempeñar un papel clave en la mejora de la calidad educativa. Así ha sido históricamente –como hemos analizado en el marco teórico– y así creemos que debe continuar. Sin embargo, hemos visto que para lograrlo es fundamental fortalecer y respaldar a este colectivo profesional.

El objetivo general de este estudio ha sido analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores de Educación como agentes de mejora en los centros docentes; es decir, nuestra meta ha sido profundizar en el conocimiento de la Inspección educativa y examinar la práctica profesional de los inspectores, para determinar la congruencia de sus actividades y establecer canales que realcen de qué manera pueden apoyar a los profesores y los centros docente para mejorar la calidad de la educación en Baleares.

A partir de todo lo expuesto, procedemos a destacar aspectos de la investigación en los que otros interesados o nosotros mismos podríamos profundizar:

- a) Se sugiere una investigación centrada en la identificación de necesidades de formación inicial y permanente de los inspectores, con la finalidad de proporcionar información a la Administración para fortalecer el colectivo que ejerce la función inspectora.

- b) Se propone un estudio basado en el la visita de inspección del siglo XXI, en el que se analicen los rasgos más necesarios y oportunos para que contribuya a la mejora de la actividad docente.
- c) Se sugiere un estudio exclusivo sobre las tareas de los inspectores en los centros que determine tareas prioritarias y su vinculación con las funciones esenciales para focalizarlas en la mejora de la educación obligatoria.
- d) Se propone de los foros de administradores existentes que indaguen sobre este tema.
- e) Se recomienda un programa formativo exclusivo para inspectores en activo basado en las necesidades del colectivo y de los centros educativos. Que tenga una base sólida en los conocimientos, habilidades y destrezas que los inspectores necesitan desarrollar para promover realmente la mejora de los resultados educativos. Es decir, que tenga como eje fundamental la misión de la escuela y el logro de los propósitos educativos de la educación obligatoria.
- f) Se recomienda realizar un estudio de evaluación del desempeño de la función inspectora en el mismo ámbito en que se ha llevado a cabo nuestra investigación.
- g) Se sugiere el diseño de un programa de postgrado oficial (máster universitario) diseñado conjuntamente por la Inspección educativa y las instituciones interesadas en la educación escolar (Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, etc.).
- h) Se propone un estudio de las funciones ejercidas en demarcaciones distintas de la Inspección educativa, con el propósito de poner en evidencia posibles diferencias en el desempeño profesional.
- i) Se propone un estudio que contemple la pertinencia de la Inspección de Servicios.
- j) Se sugiere un estudio exclusivamente centrado en las prácticas mediadoras y de arbitraje de los inspectores, que avale la necesidad

de incluir la función mediadora entre las funciones propias de la Inspección educativa.

- k) Se aconseja profundizar en un estudio exclusivo sobre las percepciones de la dirección de centros docentes, que muestre la opinión de este colectivo sobre la función inspectora y sugerencias para mejorarla.
- l) Se propone una investigación dirigida al profesorado, para conocer aspectos relacionados con la lejanía de la Inspección de las aulas, y proponer mejoras.
- m) Se sugiere un estudio comparativo con más comunidades autónomas. Conocemos resultados en Cataluña, en Galicia y ahora en Baleares.
- n) Se recomienda un estudio que refleje un banco de buenas prácticas que difundan las experiencias que han tenido los inspectores, que descubra el conjunto de acciones que serían resultado de la identificación de una necesidad específica de mejora y supondrían una mejora evidente de los estándares de calidad del servicio educativo.

Seguramente, hay muchos temas que se han quedado de lado, hecho que nos abre nuevas líneas de investigación y posibilidades de difundir los resultados en otro tipo de espacios.

Se ha constatado la importancia que supone colocar el análisis de uno de los grupos que sostienen el trabajo en las organizaciones escolares. El reconocimiento y la comprensión de la realidad discursiva, construida en y por la organización, así como la identidad profesional de los inspectores, requieren de procesos de reflexión institucional y constituyen elementos cruciales en la construcción de iniciativas y procedimientos para sostener y aprovechar a este colectivo profesional.

Las líneas de investigación y las tendencias de la formación, la mejora y el cambio educativo resaltan el trabajo de los inspectores como una vía para el fortalecimiento de las innovaciones impulsadas por los centros escolares.

Con esta Tesis aportamos una serie de elementos que pueden ayudar a los interesados en temas del cambio educativo y profundizar en la investigación acerca de la función inspectora.





---

PARTE IV

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS**

---



# 1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRATION ET ÉDUCATION (2005): Número monográfico: "L'inspection en questions", 4 (108).
- ALMENDROS, H. (1952): *La Inspección escolar. Exposición crítica de su proceso en Cuba y sugerencias para una readaptación posible*. Santiago de Cuba: Departamento de Extensión y Relaciones Culturales, Universidad de Oriente. Tesis Doctoral.
- ÁLVAREZ, M. (2010): *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986): "Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?", en COOK, T.D; REICHARDT, CH.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ, R.; COMAS, J.; VEGA, J. (1934): *Manual del Inspector de Primera Enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- ANTÚNEZ, S. (2009): "La Inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación", en *Avances en Supervisión Educativa*, nº 10, mayo. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España (ADIDE).
- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de los centros escolares*. Colección Cuadernos de Educación, núm. 13. Barcelona: Horsori.
- ANTÚNEZ, S.; SILVA, P. (2013): "Presentación", en *Educar*. Vol. 49, núm. 1, enero-junio, pp. 9-11. Monográfico de la inspección educativa. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANTÚNEZ, S.; SILVA, P.; GONZÁLEZ, J.J.; CARNICERO, P. (2013): "Formación de los supervisores y supervisoras escolares en

- México. Análisis de necesidades", en *Educar*. Vol. 49, núm. 1, enero- junio, pp. 83-102. Monográfico de la inspección educativa. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANTÚNEZ, S., CARNICERO, P., SILVA, P. (2009). *Modelo Regional de Gestión Escolar en Centroamérica y República Dominicana: Análisis de la Situación y propuestas para la Convergencia Regional*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA.
  - ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (2006): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
  - ARMENGOL, C. (2001): "La cultura colaborativa, primer paso para la consecución de instituciones educativas de calidad", en MARTÍN BRIS, M. (Coord.): *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá, pp. 82-112.
  - ARMENGOL, C.; GAIRÍN, J. (Coords.) (2008): *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer.
  - ATLAS.ti (2008): *Atlas.ti. The Knowledge Workbench* (versión 5.0). Berlín: Scientific Software Development.
  - BALL, N. (1963): *Her Majesty's Inspectorate, 1939-1849*. Birmingham: Oliver and Boyd, University of Birmingham, Institute of Education.
  - BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona y Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
  - BALLESTER, L. (2004): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears. (2ª edición revisada). Colección "*Materials didàctics*", 86.

- BARANDA, J.R. (2005): "El desarrollo profesional de la inspección de educación", en *La inspecció educativa en un context de canvi*. Actas del VI Congreso ADIDE Federación (Asociación de Inspectores de Educación), pp.131-138. Palma de Mallorca: ADIDE Balears.
- BATANAZ, L. (2011): *La Inspección de Primera Enseñanza durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1943). Represalia y desgarramiento*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- BEN AMI, S. (1984): *La dictadura de Primo de Rivera, 1923-1930*. Barcelona: Planeta.
- BERNAL, C. (2000): *Metodología de la investigación para la Administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.
- BERTALANFFY VON, L. (1976): *Teoría general de los sistemas. Fundamento, desarrollo, aplicaciones*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BLAT, E.; DOMÉNECH, C. (2004): *Herminio Almendros. L'inspector que renovà l'educació*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. (1975): *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley.
- BOWEN, J. (2001): *Historia de la educación occidental. Tomo III (El Occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX)*, Barcelona: Herder.
- BOZA PUERTA, M.; SÁNCHEZ HERRADOR, M.Á. (2007): "El martirio de los libros: una aproximación a la destrucción bibliográfica durante la Guerra Civil", en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, núm. 86-87, enero-junio, pp. 79-95. Málaga: Asociación Andaluza de Bibliotecarios.

- BRUNET, I.; PASTOR, I.; BELZUNEGUI, À. (2002): *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.
- CABALLERO CORTÉS, A. (1992): "Los Boletines de Educación: órganos de comunicación de la Inspección con las Escuelas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 13, enero-abril, pp. 113-123. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- CABARRÚS, F. (1973): *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Madrid: Castellote.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CANO, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CARA, R.; FUSI, J.P. (1979): *España, de la dictadura a la democracia*. Barcelona: Planeta.
- CARBONELL, J. (2002): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARDONA ANDÚJAR, J. (2008): *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- CARDONA ANDÚJAR, J. (Coord.) (2008b): *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres.
- CARRILLO GUERRERO, F. (1915): *Técnica de la inspección de la Enseñanza. Resumen del primer curso oficial de esta Asignatura explicado al grupo de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, durante el año académico de 1914*

- á 1915, por el profesor Francisco Carrillo Guerrero. Madrid: R. Velasco.
- CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (2012): "El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 10 (4), pp. 6-20. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art.pdf>.
  - CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
  - CHAVARRÍA, X.; BORRELL, E. (2013): *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. Barcelona: Horsori.
  - COFFEY, A.; ATKINSON, P. (2005): *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
  - COLLER, J. (2005): *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos, núm. 30. 2<sup>a</sup> edición. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
  - COLLIER, J. (1945): *United States Indian Administration as a laboratory of ethic relations. Social research: an international quarterly*. Arien Mack editor. Vol. 12, núm. 3, pp. 265-303.
  - COLOM, A. J.; SUREDA, B. (Eds.) (2012): *Memoria sobre educación pública o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
  - COMAS, F. (1999): "Els orígens de la Inspecció provincial a Balears, una mesura políticoaducativa del liberalisme moderat", en *Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia*, núm. 12, pp. 57-68. Palma: Universitat de les Illes Balears.
  - CONDORCET (1922): "Informe sobre la Organización General de la Instrucción Pública", en *Escritos Pedagógicos*, Madrid: Calpe.



- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2011): *Profesorado y calidad de la educación*, en *Revista educativa*, nº 16, marzo. Madrid: Ministerio de Educación.
- CONTRERA RÍOS, C. (2010): "La evaluación de las instituciones educativas", en MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (Dir.): Tema 5 del temario de la asignatura *Evaluación de centros y profesores*, 5º curso de la Licenciatura en Pedagogía de la UNED. Documento fotocopiado. Madrid: UNED.
- COOK T.D.; REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- COTARELO MORÍ, E. (1916): *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. Tomo II.
- CUESTA, R. (2011): "A modo de presentación genealógica: el presente y el pasado de la educación y el futuro del estado de bienestar", en CUESTA, R., DÍEZ, E., MAINER, J. y MATEOS, J.: *Dossier de educación*. Separata de la *Revista de Andorra*, núm. 11. Teruel: Centro de estudios locales de Andorra. Disponible en línea en:  
[http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Seminarios\\_y\\_actividades\\_de\\_difusion\\_files/SEPARATA%20revista%20Andorra.pdf](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Seminarios_y_actividades_de_difusion_files/SEPARATA%20revista%20Andorra.pdf)  
 [consultado: 12/02/2013].
- DEAN, J. (2002): *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- DEKRUYF, L.; PEHRSSON, D. (2011): "School counseling site supervisor training: An exploratory study", en *Counselor Education and Supervision*, 5, vol. 50, pp. 314-327

- DE LA ORDEN, A. (1982): *Calidad de los centros educativos, asunto para un congreso. Bordón*, 40 (2). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. (Coords.) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México D.F.: UNESCO.
- DOMINGO, R. (1999): *Auctoritas*. Barcelona: Ariel.
- EGIDO, I. (1998): *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Escuela Española.
- ERICKSON, F. (1977): "Some approaches to injury in school-community ethnography", *Anthropology and Education Quarterly*, 8, pp. 58-69.
- ESCUELA ASTURIANA DE ESTUDIOS HISPÁNICOS (1981): *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz".
- ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAGISTERIO (1912): *Memoria de los tres primeros cursos de su funcionamiento (1909-1912)*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos.
- FAURE, E. (1972): *Apprendre à être*. París: UNESCO. [Véase también la traducción castellana del informe en PAREDES DE CASTRO, C. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/UNESCO].

- FERMÍN, M. (1980): *Tecnología de la Supervisión Docente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>.J.; ÁLVAREZ, M.; HERRERO, E. (2002): *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995): *La profesionalización docente*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRER MAURA, S. (1973): *Una Institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Cedes.
- FERRERES, V.; GONZÁLEZ, Á.P. (Eds.) (2006): *Evaluación para la mejora de los centros docentes. Construcción del conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, J. (Coord.) (2005): *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid: Cisspraxis-Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, J. (2002): "La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas", en *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.
- GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (Eds.) (2008): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C.; SILVA, P. (2013): "El «bullying» escolar: consideraciones organizativas y estrategias para la intervención", en *Educación XX1*, Vol. 16, núm. 1, pp. 18-38. Madrid: UNED.
- GÁLVEZ CARMONA, J.; ONIEVA, A.J. (1942): *Para ser Inspector de Primera Enseñanza*. Madrid: Pedagógicas Aguado.
- GARCÍA FRAILE, J.A. (2006): "1857-2006: de la Ley Moyano a la LOE. Análisis legislativo de la configuración del sistema

- educativo actual", en ESCAMILLA, A. y LAGARES, A.R.: *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2005): *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.
  - GARCÍA GARRIDO, J.L.; GARCÍA RUÍZ, M.J. (2005): *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
  - GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1996): *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
  - GARCÍA HOZ, V. (1982): *La educación y sus máscaras: la calidad de educación*. Buenos Aires: Docencia.
  - GATHER THURLER, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
  - GEERBOD, P. (1966): "Les inspecteurs généraux et l'inspection générale de Instruction publique de 1802 à 1882", en *Revue historique*, tomo CCXXXVI, pp. 79-106.
  - GIL, F. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
  - GIL DE ZÁRATE, A. (1995): *De la Instrucción Pública en España*. 3 tomos. Oviedo: Pentalfa. (Edición facsímil integra de la original de 1855, mejorada con índice onomástico disponible en el tomo III).
  - GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
  - GIMENO SACRISTÁN, J. (1978): "Explicación, norma y utopía en las Ciencias de la Educación", en AA.VV: *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme.
  - GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (2008): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 6ª edición. Madrid: Akal.

- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ DACAL, G. (2013): *Claves para la excelencia educativa. Organizaciones escolares únicas y excepcionales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GÓMEZ DACAL, G. (2012): "¿Una reforma de la educación para el siglo XXI?", en diario *El País*, 10 de febrero. Disponible en red en <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/02/10/actualidad/1328908298381870.html> [consultado 10-02-2012].
- GÓMEZ DACAL, G. (1995): "Introducción", en SOLER FIÉRREZ, E.: *La práctica de la inspección en el sistema escolar*. Madrid: Narcea.
- GOOGLE INC. (2013): *Google Earth*, disponible en: [earth.google.es](http://earth.google.es)
- GUBA, E.G. (1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (2008): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 6ª edición. Madrid: Akal. (Véase el original de Guba (1981): *Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries*. ERIC/ECTJ Annual, vol. 2, pp. 75-91).
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, C. (2009): "Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria", en *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*. Núm.2, diciembre. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/100-educacion-e-ilustracion-manifestaciones-encantabria?showall=1>
- GUTIÉRREZ BRITO, J. (2008): *Dinámica del grupo de discusión*. Cuadernos Metodológicos, núm. 41. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1989): "El nacimiento de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid", en MOLERO PINTADO, A.; DEL POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del M. (Eds.) (1989): *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- HARGREAVES, A.; SHAWN MOORE, L.E.; MANNING, S. (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HERMOSO NÁJERA, S. (1969): *Técnica de Inspección educativa*. México D.F.: Oasis. 2<sup>a</sup> edición.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (1991): *Metodología de la investigación*. 2<sup>a</sup> edición. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- HIRTT, N. (2008): "Los tres ejes de la mercantilización escolar", en *L'école démocratique*, en <[www.skolo.org/spip.php?article943](http://www.skolo.org/spip.php?article943)> [visitado: 18-03-2012].
- IAQSE (2013): *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. 2012*. Palma: IAQSE-Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.
- IBÁÑEZ, J. (2000): "Perspectivas de la investigación social: el diseño en tres perspectivas", en GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 3<sup>a</sup> edición.
- IBÁÑEZ, J. (1979): *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- IMBERNÓN, F. (2013): "Els reptes de l'educació del segle XXI", comunicación a la Conferencia Final del proyecto europeo LLWINGS "Aprender a aprender a l'escola: desafiaments,

implicacions i possibilitats". 16 de abril 2013, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

- IMBERNÓN, F. (2012): "Recortes en cantidad y en la calidad", en *El País* (21/01/2012), disponible en línea en:  
[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889\\_773882.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889_773882.html)
- IMBERNÓN, F. (2011): "Ètica i valors en la formació docent", en *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, núm. 2, pp. 8-14. <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art1.pdf>
- IMBERNÓN, F. (2007): *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, G. (2008): *La República española y la Guerra Civil*. Barcelona: Crítica.
- JOHNSON, J.L. (1997): "Generalizability in qualitative research", en MORSE, J.M. (Ed.) *Completing a qualitative project. Details and dialogue*. California: Sage. Pp. 191-208.
- JOHNSON, R.B. (1997b): "Examining the validity structure of qualitative research". *Education*, 118 (2), pp. 282-292.
- JOVELLANOS, G.M.M. (1956): "Memoria sobre la educación pública", en *Obras*, Madrid: Biblioteca de Autores Españoles. Tomo XLVI, p. 230.
- JOYCE, B.; SHOWERS, B. (1988): *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- KIRKPATRICK, D.L.; KIRKPATRICK, J.D. (2007): *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epise Gestión 2000.

- KRUEGER, R.A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LA CHALOTAIS (1996): *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*. París: L'Harmattan.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. 1ª edición. Barcelona: Experiencia.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- LLOPIS, R. (1933): *La revolución en la escuela*. Madrid: Aguilar.
- LLOPIS GOIG, R. (2004): *Grupos de discusión*. Madrid. ESIC.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª.T. (2013): *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª.T. (2000): *La inspección del Bachillerato en España (1845-1984)*. Serie "Cuadernos de la UNED". Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª.T. (1995): "El acceso a la inspección profesional en el sistema educativo español: 1949-1936", en SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.): *Estudios históricos sobre la Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª.T. (1993): "Las funciones de la Inspección en el contexto del actual sistema educativo", en VV.AA.: *Técnicas y procedimientos de Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1994): *Ideología y Educación en la Dictadura de Primo de Rivera*. Valencia: Universitat de València.



- LÓPEZ MARTÍN, R. (1987): "La Inspección de Enseñanza Primaria en la Dictadura de Primo de Rivera", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, nº 6, enero, pp. 311-323.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2006): "La Inspección Educativa al servicio de los ciudadanos", en *Avances en Supervisión Educativa*, enero, núm. 2.
- LÓPEZ RUPÉREZ, L. (1994): *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: Muralla.
- LORENTE, L.A.; MADONAR, M<sup>a</sup>J. (2006): "La formación permanente de los inspectores de educación. Retórica, realidad y futuro", en *Avances en Supervisión Educativa*, mayo, núm. 3.
- LUZURIAGA, L. (1931): "Bases para un anteproyecto de ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única". *Revista de Pedagogía*, nº 117.
- LUZURIAGA, L. (1916): *Documentos para la historia escolar de España*. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigación Científicas, tomos I y II. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- MAÍLLO, A. (1967): *La Inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones*. Madrid: Escuela Española.
- MAÍLLO, A. (1959): "Historia y problemas de la Inspección de Enseñanza Primaria", en *Bordón*, número monográfico *Inspección de la Enseñanza*, abril-mayo. Madrid: Gráficas Versal.
- MALDONADO, C. (Dir.) (2006): *Diccionario de uso del español "Clave"*. Madrid: SM.
- MALPICA, F. (2013): *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- MAQUIAVELO, N. (2010): *El Príncipe*. Madrid: Akal.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- MARCHESI, Á.; TEDESCO, J.C.; COLL, C. (Coord.) (2009): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MARCHESI, Á.; MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN BRIS, M. (Coord.) (2001): *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2011): *Supervisión e Inspección Educativas. Guía didáctica. Curso de formación permanente del profesorado*. Madrid: UNED.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2010): "La evaluación de centros promovida por las administraciones educativas", en MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (Dir.): "La evaluación de centros promovida por las Administraciones educativas", Tema 7 del temario de la asignatura *Evaluación de centros y profesores*, 5º curso de la Licenciatura en Pedagogía de la UNED. Documento fotocopiado. Madrid: UNED.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1997): *Supervisión educativa*. Col. Cuadernos de la UNED. (Reimpresión). Madrid. UNED.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): *Supervisión educativa*. Col. Cuadernos de la UNED. Madrid. UNED.

- MARTÍN ZÚÑIGA, F. (1991): "Categorías y sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del siglo XX", en *Historia de la Educación*, nº 10. Salamanca, pp. 271-282.
- MARTORELL, C. (2011): "Inspecció Educativa i formació permanent del professorat", en *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, núm. 2, pp. 127-139. Disponible en: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art11.pdf>
- MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R. (1999): *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- MAYORDOMO, A.; FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1993): *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*. Valencia: Universitat de València.
- MAYORGA, A. (2000): *La Inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España. 1849-1999*. Madrid: Santillana.
- MAYORGA, A. (1999): "La Inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico", en *Revista Educación*, nº 320 de septiembre-diciembre de 1999, monográfico dedicado a la Inspección educativa. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- MCKERNAN, J. (1988): "Teacher as Researcher: Paradigm and Praxis". *Contemporary Education*, 59, 3, pp.154-158.
- MCMILLAN, J.H.; SCHUMACHER, S. (2007): *Investigación educativa*. (5ª edición). Madrid: Pearson Educación.
- MERINO SANZ, Mª.J. (Coord.) (2010): *Introducción a la investigación de mercados*. Madrid: ESIC.
- MERRIAM, S.B. (1990): *Case study research in education*. Oxford: Oxford University Press.
- MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. (1994): *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

- MILLÁN, F. (1983): *La revolución laica de la Institución Libre de Enseñanza*. Valencia: Fernando Torres.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): *Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013. Educación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012b): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2012*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de Documentación y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1925): *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*. Madrid: Imprenta de Sordomudos y de Ciegos.
- MINISTERIO DE PRESIDENCIA (2013): *España hoy. 2013*. Madrid: Dirección General de Comunicación de la Secretaría de Estado de Comunicación. Disponible en:  
<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/espaniahoy/index.htm>
- MOLERO PINTADO, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MOLERO PINTADO, A. (1995): "La trayectoria histórica del servicio de Inspección", en SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.): *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Madrid: Escuela Española.
- MOLERO PINTADO, A. (1977): *La reforma educativa de la Segunda República. Primer bienio*. Madrid: Santillana.

- MOLERO PINTADO, A.; DEL POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup>. del M. (Eds.) (1989): *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- MOLINER, M. (1967): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MOLINER, M.; ALONSO, D. (Dir.) (1988): *Diccionario de uso del español*. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos.
- MONTERO ALCAIDE, A. (2013): "Acceso y progreso", en *Magisterio*, 5 de junio.
- MONTERO ALCAIDE, A. (2012): *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MONTERO ALCAIDE, A. (2011): "Por qué ser profesor", en *Magisterio*, 30 de noviembre.
- MONTERO ALCAIDE, A. (2009): "La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)" en *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*. N.º 1. Junio 2009. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos/71-la-ley-deinstruccion-publica-ley-moyano-1857>>
- MONTILLA, F. (1942): *Inspección escolar. Normas de Pedagogía práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MUCCHIELI, R. (1969): *La dinámica de grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- MULET, B. (1999): *Societat i educació: una interpretació sociològica*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- MUÑOZ MARÍN, D. (1995): "La Inspección de enseñanza primaria durante el franquismo", en SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.):

*Estudios históricos sobre la Inspección Educativa.* Madrid: Escuela Española.

- MUÑOZ SEDANO, A. (1993): "Evolución de las funciones de Inspección", en SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.): *Fundamentos de Supervisión Educativa.* Madrid: La Muralla.
- NARGANES DE POSADA, M.J. (1809): *Tres cartas sobre los vicios de la Instrucción Pública en España y proyecto para su reforma.* Madrid: Imprenta Real.
- NEAGLEY, R.L.; EVANS, N.D. (1969): *Técnicas de la moderna supervisión escolar.* Buenos Aires: Troquel.
- NÉRICI, I. G. (1975): *Introducción a la Supervisión Escolar.* Buenos Aires: Kapelusz.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.* Buenos Aires-México DF: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCHOA, DE I. (1850): *Obras dramáticas de D. Antonio Gil y Zárate. Colección de los mejores autores españoles.* Tomo L. París: Imprenta de E. Trunot.
- OLIVER, J. (2010): "La formació pràctica del magisteri. Una aproximació històrica a les Escoles Annexes a les Escoles Normals de les Illes Balears (1835-2010)", en COMAS, F.; OLIVER, J. (Coords.): *L'Escola Annexa. 175 anys de formació pràctica de mestres a les Illes Balears (1835-2010).* Palma: Leonard Muntaner.
- OLIVER, M.F. (2007): *Formació per a la docència.* Palma de Mallorca: Ferran Sintès.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2007): *Misión de la universidad.* Madrid: Biblioteca nueva (edición de Jacobo Muñoz).
- ORTEGA Y GASSET, J. (2005): *Meditaciones del Quijote.* 2ª edición. Madrid: Cátedra.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1961): *Obras Completas*. Tomo II, 5ª edición. Madrid: Revista de Occidente.
- PAVÓN, A. (2010): *La supervisión educativa para la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: La Muralla.
- PAYNE, S.G. (1995): *La primera democracia española. La Segunda República, 1931-1936*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GALÁN, M. (2011): *Enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975): *Enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- PÉREZ GALDÓS, B. (2008): *Episodios Nacionales. Guerra de la Independencia*. Madrid: Algaba. Tomo II, pág. 234.
- PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ RUPÉREZ, F.; PERALTA, Mª D.; MUNICIO, P. (2004): *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PINCKAERS, S. TH. (1985): *Les sources de la morale chrétienne. Sa méthode, son contenu, son histoire*. París: Cerf.
- PITMAN, M.A.; MAXWELL, J.A. (1992): "Applications of qualitative and Ethnographic Research", en LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L.; PREISSELE, J. (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- POWELL, C. (2001): *España en la democracia. 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España*. Barcelona: Planeta.
- PRELLEZO GARCÍA, J.M. (Coord.) (2009): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Edición española. Madrid: CSS.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2008): *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.

- PUELLES BENÍTEZ, M. (2004): *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2000): "Política y educación: cien años de historia", en *Revista de Educación*, número extraordinario del 2000: *La educación en España en el siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1990): "Revolución Francesa y Educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español", en OSSENBACH, G. y PUELLES BENÍTEZ, M. de (Eds.) (1991): *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid: Universidad Complutense y UNED.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1986): "Pedro Sainz Rodríguez, ministro de Educación", en *El País* (16/12/1986). Disponible en línea en: [http://elpais.com/diario/1986/12/16/cultura/535071604\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1986/12/16/cultura/535071604_850215.html) [consultado: 01/12/2012].
- QUINTANA, M. J. (1985): "Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública", en *Historia de la educación en España. Tomo I (Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz)*. Reimpresión. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- QUINTANA, M. J. (1979): "Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública", en *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Tomo I*. Primera edición. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RAMÍREZ AÍSA, E. (2003): *Educación y control en los orígenes de la España liberal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- RAMÍREZ AÍSA, E. (2000): "La Inspección en su siglo y medio de historia", en *Actas del Congreso Nacional de Inspección*



*Educativa. 150 años de Inspección educativa: la Inspección ante el siglo XXI.* Madrid: Anaya.

- RAMÍREZ AÍSA, E. (1995): "La Inspección educativa en las enseñanzas de Formación Profesional: 1924-1984", en SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.): *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa.* Madrid: Escuela Española.
- RAMÍREZ AÍSA, E. (1993): "Introducción a la historia de la Inspección educativa", en SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.): *Fundamentos de supervisión educativa.* Madrid: La Muralla.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española.* Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): *Diccionario de la Lengua Española.* Vigésima edición. Madrid: Espasa-Calpe.
- REINA LÓPEZ, J.J. (2012): "Entrevista", en revista *Escuela*, núm. 3.943 (732), 3 de mayo, pp. 28-29.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1973): *La función de control en la educación.* Madrid: Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.
- RUIZ BERRIO, J. (Ed.) (2013): *Vicios de la instrucción pública y otros textos.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- RUIZ BERRIO, J. (Ed.) (2005): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- RUL, J. (2013): "Problemas y retos de la inspección de educación", en *Educación. La inspección educativa.* Vol. 49, núm. 1, enero-junio, pp. 29- 48. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SAMA, J. (1888): *Montesino y sus doctrinas pedagógicas.* Barcelona.

- SÁNCHEZ DE LA CAMPA (1871): "Novísima recopilación. Ley I, libro 8, artículo 5º", en *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España*. Burgos.
- SANDÍN, M.P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill
- SAN FABIÁN, J. L. (2011): "El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido". *Revista de Educación*, nº 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 41-60. Madrid: Ministerio de Educación.
- SAN SEGUNDO, M.J. (2005): *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- SANTIUSTE BERMEJO, V. (1999): "Presentación", en *Revista Educación*, monográfico dedicado a la Inspección Educativa, nº 320, septiembre-diciembre, pp.: 7-9. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- SARASÚA, A. (2012): "Los pilares de la actuación inspectora en los centros educativos", en XIII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación. *La actuación inspectora en los centros docentes*. Toledo: Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE). Documento fotocopiado.
- SCHEURICH, J.J. (1996): "The masks of validity: a deconstructive investigation", en *Qualitative Studies in Education*. 9 (1), pp. 49-60.
- SÉNORE, D. (2000): *Pour une éthique de l'inspection*. París: ESF.
- SERRANO DE HARO, A. (1979): *Deontología del Inspector de Enseñanza Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- SERRANO DE HARO, A. (1973): "La Inspección, Alejandro Casona y otros recuerdos", en FERRER C. MAURA, S.: *Una Institución docente española: La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Cedesá.

- SERRANO DE HARO, A. (1951): *Una función al servicio del espíritu: La Inspección de Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- SERRANO DE HARO, A. (1950): *Una función al servicio del espíritu. La Inspección de Enseñanza Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- SEVILLA MERINO, D. (2007): "La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España", en *Revista Ethos Educativo*, nº 40 septiembre-diciembre 2007.
- SILVA, P. (2013): "El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos", en *Educar*. Vol. 49, núm. 1, enero-junio, pp. 67-82. Monográfico de la inspección educativa. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SILVA, P. (2008): *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral, documento inédito. Universitat de Barcelona
- SOLER FIÉRREZ, E. (2013): *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. 3ª edición revisada y ampliada. Madrid: La Muralla.
- SOLER FIÉRREZ, E. (2012): "Evolución de la visita de inspección a los centros: pasado, presente y futuro", en XIII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación. *La actuación inspectora en los centros docentes*. Toledo: Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE). Documento fotocopiado.
- SOLER FIÉRREZ, E. (2004): "Una función inspectora no reconocida: la mediación en los conflictos escolares", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 198 y 199, abril-septiembre, pp. 209-226. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

- SOLER FIÉRREZ, E. (2004b): "La función mediadora", en *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, núm. 9, pp. 56-58. Bogotá.
- SOLER FIÉRREZ, E. (2002): *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- SOLER FIÉRREZ, E. (2001): *La supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Santillana.
- SOLER FIÉRREZ (1999): "La visita de inspección educativa en la II República española (1931-1936)", en *Bordón*. Monográfico: 150 años de Inspección educativa. Volumen 51, núm. 3. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía
- SOLER FIÉRREZ, E. (1996): "La formación permanente de los inspectores de educación", en García Hoz (Dir.): *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp
- SOLER FIÉRREZ, E. (1995): *La práctica de la inspección en el sistema escolar*. Madrid: Narcea.
- SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.) (1995b): *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Madrid: Escuela Española.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1994): *La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos. Características y funciones*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- SOLER FIÉRREZ, E. (Coord.) (1993): *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- SPARKS, D. (1983): "Synthesis of research on staff development for effective teaching". *Educational Leadership*, 41, (3), pp. 65-72.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990): "Models of Staff Development", en W.R. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan Pub., New York. pp 234-251.

- SPRADLEY, J.P. (1979): *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAKE, R. (2005): *Investigación con estudio de casos*. (3ª edición). Madrid: Morata.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEVENSON, R.S. (1991): "Actions Research as Professional Development: a US case study of inquiry-oriented inservice education". *Journal of Education for Teaching*. Vol. 17, nº3, pp. 277-292.
- TANNER, D.; TANNER L.W. (1987): *Supervision in Education: Problems and Practices*. New York: MacMillan.
- TEIXIDÓ, J. (2011): "El futuro de la dirección escolar. El arte de avanzar mirando por el retrovisor", en *Escuela*, 8 de diciembre. [http://www.joanteixido.org/doc/direccio/futuro\\_direccion\\_arte.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/direccio/futuro_direccion_arte.pdf)
- TEIXIDÓ, J. (Coord.) (2008): *Acceso y formación para la dirección escolar*, proyecto de investigación. MEC, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- TEIXIDÓ, J. (1996): *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona: Universitat de Girona, Servei de Publicacions.
- TEIXIDÓ, J. (1995): *Percepcions i expectatives entorn dels directors de centres educatius*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- TENTI FANFANI, E (2011): "El oficio del maestro en el siglo XXI", en TEDESCO, J.C.: *La educación en el horizonte 2020. Documento básico. Educación y justicia: el sentido de la educación*. XXV Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. Madrid: Santillana.
- TIANA, A. (2009): *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer.

- TIANA, A. (2009b): "Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes", en MARCHESI, Á.; COLL, C. y TEDESCO, J.C.: *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- TIANA, A. (1994): "La escuela privada", en GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA, A.: *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- TONNE, H.H. (1954): *Principles of business education*. 2ª edición. Nueva York: McGraw-Hill.
- TUSELL, J. (2002): "Consenso y reforma educativa", en diario *El País*, 9 de febrero. Disponible en:  
[http://elpais.com/diario/2002/02/09/espana/1013209215\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2002/02/09/espana/1013209215_850215.html) [consultado: 16/02/2013]
- TYAGI, R. (2010): "School-Based. Instructional Supervision and the effective professional development of teachers", en *Journal of Comparative and International Education*, 40-1, pp. 11-125.
- UNESCO (2012): *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO (1986): *Les personnels de supervision pédagogique: nouvelles fonctions et formation*. París: UNESCO.
- VALERA, J. (1905): *Sobre la ciencia del lenguaje*. Madrid: Imprenta Alemana.
- VALLEJO, P. (1988): "Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación de las Escuelas, Universidades y Colegios de la Nación e idea general de esta reforma", en LABRADOR HERRAIZ, C.: *Pascual Vallejo*.

- Ilustrado y Reformador de los Estudios*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 24.
- VALLÉS, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
  - VAN MAANEN, J. (Ed.) (1985): *Qualitative methodology*. Berverly Hills: Sage Publications.
  - VAN MAANEN, J. (1983): *Qualitative Methodology*. Beverly Hills, California: Sage.
  - VIÑAO FRAGO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
  - VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
  - VV.AA. (2006): *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los Informes PISA*. XX Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. Madrid: Santillana.
  - VV.AA. (1985): *Historia de la Educación en España*. Tomos I a VI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
  - WALLACE, M. (1987): "A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role". *Journal of Education for Teaching*, 13 (2), pp. 97-115.
  - WILLES, K. (1973): *Técnicas de supervisión para mejorar escuelas*. México D.F.: Trillas.
  - WIMMER, R.D.; DOMINICK, J.R. (1996): *La investigación científica en los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.
  - WINFRED, A.; BENNET, W.; EDENS, P.; BELL, S. (2003): "Effectiveness of Training in Organizations: a Meta-Analysis of

Design and Evaluation Features", en *Journal of Applied Psychology*, 2, Vol. 88, pp. 234-245.

- WISNIAK, J. (2005): "Antoine François de Fourcroy", en *Revista CENIC. Ciencias Químicas, Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Cuba* vol. 36, nº 1, pp. 54-62. La Habana, Cuba. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=181620586011>. [consultado: 04/01/2013].
- WHITBY, K. (2010): *School Inspection: Recent experiences in high performing education systems*. Londres: CFBT-Education Trust/NFER.





## 2. ANEXOS

- ANEXO 1.** Documento de solicitud de autorización para implementar el estudio empírico de la Tesis, registrado el 18 de julio de 2012 en la *Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears*.
- ANEXO 2.** Nota interna de visto bueno enviada el 24 de septiembre de 2012 al jefe del DIE por el jefe de servicio de Planificación Educativa de la Dirección General de Planificación, Inspección e Infraestructuras Educativas, con el visto bueno a nuestra solicitud de investigación.
- ANEXO 3.** Autorización de estudio empírico, firmada por el jefe del departamento de Planificación, Inspección e Infraestructuras educativas el 11 de octubre de 2012.
- ANEXO 4.** Documento de confidencialidad firmado entre dirección de Tesis y doctorando, 17 de noviembre de 2011.
- ANEXO 5.** Documento de la dirección de la Tesis dirigido a directores de centros docentes, firmado por el Dr. Antúnez el 15 de octubre de 2012.
- ANEXO 6.** Credencial de acreditación para la investigación doctoral firmada el 21 de enero de 2013 por el Dr. Antúnez en calidad de director de Tesis.
- ANEXO 7.** Documento de investigación del *Arxiu del Regne de Mallorca*, 25 de enero de 2013.

**ANEXO 8.** Documento de licencia no remunerada por Asuntos Propios (período del 28-10-2013 al 05-12-2013), firmado por el director general de Planificación, Infraestructuras Educativas y Recursos Humanos de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, 22 de octubre de 2013.

**ANEXO 9.** Temario oposiciones parte A.

**ANEXO 10.** Temario oposiciones parte B (Comunes).

**ANEXO 11.** Temario oposiciones adicional parte B (Illes Balears).

**ANEXO 12.** Transcripción de las entrevistas (inspectores).

**ANEXO 13.** Transcripción de los grupos de discusión (directores).

**ANEXO 14.** Codificación Atlas.ti (inspectores).

**ANEXO 15.** Codificación Atlas.ti (directores).



---

**ANEXO 1.**

**DOCUMENTO DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA  
IMPLEMENTAR EL ESTUDIO EMPÍRICO DE LA TESIS,  
REGISTRADO EL 18 DE JULIO DE 2012 EN LA *CONSELLERIA  
D'EDUCACIÓ, CULTURA I UNIVERSITATS DEL GOVERN DE LES  
ILLES BALEARS***

---

Alexandre Camacho Prats, amb DNI 78211127H i NRP 7821112713A0597, funcionari de carrera del Cos de Mestres i doctorand de la Universitat de Barcelona,



#### EXPÒS

Que estic realitzant la tesi doctoral titulada *Funciones y quehaceres de los inspectores de educación. Análisis de la práctica profesional* a la mencionada Universitat de Barcelona, sota la direcció del catedràtic Dr. Serafí Antúnez Marcos.

Que vaig entregar una còpia del projecte de tesi a la Sra. Maria de las Mercedes Celeste Palmero, directora general de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives, quan amablement em va rebre personalment el dia 13 de juliol al despatx, on vàrem compartir impressions sobre el projecte. Amb ella em vaig oferir a estudiar propostes que considereu oportunes per a la millora de la Inspecció, en el marc de la tesi. No adjunt el projecte ara per raons de confidencialitat.

Que serà un plaer, si així ho considereu, venir a presentar –o enviar directament – amb més detall el contingut i el procés de la meva investigació a vostè o a qui cregui oportú.

Que el proper curs escolar 2012-2013 he de desenvolupar l'estudi empíric de la tesi, que inclou –entre altres accions – entrevistes, seguiment i observacions directes a inspectors i inspectores d'educació en l'exercici de la seva activitat professional, fonts fonamentals d'informació per a l'estudi.

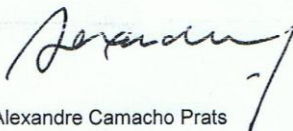
Que per poder accedir a les citades fonts d'informació (personals, documentals i escenaris) necessitaré de les corresponents autoritzacions i facilitats d'accés per part de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Que adjunt a aquesta sol·licitud s'acompanya la sol·licitud del meu director de tesi, Dr. Serafí Antúnez.

#### SOL·LICIT

Que dugueu a terme les accions que considereu més escaients per autoritzar-me a dur a terme la citada investigació acadèmica segons allò que el meu director de tesi indica en el seu escrit adjunt.

Pàgina, a 18 de juliol de 2012

  
Signat: Alexandre Camacho Prats

**HBLE. SR. CONSELLER D'EDUCACIÓ, CULTURA I UNIVERSITATS**



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departament de Didàctica i Organització Educativa

Pg. de la Vall d'Hebron, 171  
Edifici de Llevant  
08035 Barcelona  
Tel. 93 403 50 04  
Fax 93 403 50 14

Serafi Antúnez Marcos, Catedràtic d'Universitat del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona (Facultat de Pedagogia) i Director del Màster en Direcció i Gestió de Centres Educatius de la mateixa universitat,

FAIG CONSTAR:

Que el professor Alexandre Camacho Prats (DNI 78211127-H) està cursant els estudis de Doctorat a la nostra Facultat, dins del Programa *Educació i Societat* i de la Línia d'Investigació *Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa*.

Que la Comissió de Doctorat de la Facultat ha aprovat el seu projecte de tesi que porta per títol *Funciones y quehaceres de los inspectores de educación. Análisis de la práctica profesional*, la qual està en període d'elaboració en les seves primeres fases.

Que per portar a terme la part empírica de l'estudi, el Sr. Camacho precisa fer entrevistes a inspectors e inspectores d'educació de les Illes Balears, que és l'escenari on es desenvolupa la seva recerca. També a directores i directores de centres escolars. I, així mateix, és fonamental que pugui realitzar observacions directes d'algunes de les activitats professionals dels inspectors i inspectores.

Que les dades que pugui obtenir tenen una finalitat únicament acadèmica, seran tractades d'acord amb el compromís de confidencialitat i sense fer constar en cap cas informacions que puguin identificar persones o institucions.

Que per accedir a les fonts d'informació suara mencionades precisa de les corresponents autoritzacions, facilitats i ajudes de les instàncies pertinents de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern Balear.

Per tot el que antecedeix, com a Director de la Tesi, em permeto demanar-vos que porteu a terme les accions que considereu oportunes per tal d'autoritzar i afavorir l'accés del Sr. Camacho a les institucions i persones dependents de la seva Conselleria, necessàries per al seu estudi que, segons preveiem, podrà aportar resultats i conclusions substantives i d'utilitat per a la millora del sistema escolar de Balears.

Barcelona, el 16 de juliol de 2012.

Signat: Serafi Antúnez Marcos

Il·lustríssim Sr. Conseller d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears





---

**ANEXO 2.**

**NOTA INTERNA DE VISTO BUENO ENVIADA EL 24 DE SEPTIEMBRE DE 2012 AL JEFE DEL DIE POR EL JEFE DE SERVICIO DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PLANIFICACIÓN, INSPECCIÓN E INFRAESTRUCTURAS EDUCATIVAS, CON EL VISTO BUENO A NUESTRA SOLICITUD DE INVESTIGACIÓN**

---



## Govern de les Illes Balears

Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats  
Direcció General de Planificació,  
Inspecció i Infraestructures Educatives

NOTA INTERNA

N. registre sortida: 1013  
Data sortida: 24/09/12

### Assumpte: Autorització estudi empíric tesi doctoral

De: Cap de servei de Planificació Educativa (en funcions) de la Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives

A: Cap de departament d'Inspecció Educativa de la Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives

Atès que el Sr. Alexandre Camacho Prats ens ha sol·licitat iniciar accions per ser autoritzat a dur a terme la part d'investigació pràctica de la seva Tesi doctoral, -al voltant de l'activitat professional dels inspectors i inspectores d'educació en el exercici de la seva activitat professional-, volem transmetre el nostre vist i plau a les accions que estimeu pertinents per tal d'afavorir el desenvolupament d'aquesta tasca investigadora.

Palma, 24 de setembre de 2012

El cap de servei de Planificació en funcions

Antonio Leiva Santana



---

**ANEXO 3.**

**AUTORIZACIÓN DE ESTUDIO EMPÍRICO, FIRMADA POR EL  
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE PLANIFICACIÓN, INSPECCIÓN  
E INFRAESTRUCTURAS EDUCATIVAS EL 11 DE OCTUBRE DE  
2012**

---



## Govern de les Illes Balears

Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats  
Direcció General de Planificació,  
Inspecció i Infraestructures Educatives

### Autorització estudi empíric tesi doctoral



Per la present autoritzem al **Sr. Alexandre Camacho Prats** (DNI N°: 78211127-H), funcionari de carrera del Cos de Mestres (NRP: 7821112713A0597) i doctorand de la Universitat de Barcelona, a dur a terme les activitats necessàries per al desenvolupament de la part empírica de la seva Tesi Doctoral, que du per títol:

*"Funciones y quehaceres de los inspectores de educación. Análisis de la práctica profesional"*

i què inclourà, -entre altres-, entrevistes, seguiment i observacions directes a inspectors i inspectores d'educació en el exercici de la seva activitat, visita als centres educatius, etc.

I per que consti a tots els efectes, signem la present en Palma, a 11 d'octubre de 2012.

El cap de departament

  
  
Fernando Llorca García

---

**ANEXO 4.**

**DOCUMENTO DE CONFIDENCIALIDAD FIRMADO ENTRE  
DIRECCIÓN DE TESIS Y DOCTORANDO, 17 DE NOVIEMBRE DE  
2011**

---



## DOCUMENT DE COMPROMÍS

El doctorat és una experiència professional que permet adquirir competències científiques d'alt nivell, com també competències genèriques valorables en oficis de responsabilitat en tots els sectors socioeconòmics. Implica la consecució d'un projecte d'investigació original i innovador, un pla personal de formació continuada com a suport al projecte d'investigació i l'elaboració del projecte professional del doctorand.

Aquest document defineix els drets i els deures respectius i els compromisos recíprocs dels membres signants per tal d'assegurar l'assoliment dels objectius anteriorment definits durant el període d'elaboració de la tesi doctoral, i signen aquest document:

- el doctorand;
- el director de tesi que n'orienta el projecte d'investigació (o tutor, si escau).

Aquest acord el signen totes les parts, en el moment de la matrícula als estudis de doctorat.

### 1. Col·laboració mútua

El doctorand i el director es comprometen a establir una col·laboració mútua per assolir, en primer lloc, la presentació del projecte de tesi doctoral, l'elaboració, i finalment, la defensa de la tesi doctoral del doctorand, d'acord amb els procediments i els terminis que s'hagin establert en la normativa que és d'aplicació.

### 2. Obligacions i dedicació del director de tesi

El director de tesi es compromet a seguir amb regularitat \_\_\_\_\_ (opcionalment, es pot concretar la regularitat en cada cas.) el projecte de tesi del doctorand, orientant-lo i enfocant el projecte mentre es desenvolupa. Alhora el director ha de procurar que el doctorand vagi prenent la iniciativa i vagi guanyant autonomia al llarg del projecte.

El director de tesi ha de procurar que el projecte tingui un caràcter original, formador, innovador i que sigui realitzable en els termes que hagi proposat el doctorand, com també coherent amb la línia de recerca a la qual es vinculi.

Amb aquesta finalitat, la dedicació del director se li reconeixerà d'acord amb la normativa vigent de la Universitat de Barcelona.

### 3. Obligacions i dedicació del doctorand

El doctorand es compromet a desenvolupar els estudis de doctorat en el marc del que estableix la normativa aplicable i d'acord amb els compromisos que resulten d'aquest document. Així, ha d'informar el director regularment de l'evolució del treball, dels resultats obtinguts, i dels problemes que se li puguin plantejar en el desenvolupament, i s'ha de comprometre a observar els comentaris que li faci el director.

Amb aquesta finalitat, la dedicació del doctorand és de TEMPS COMPLET (temps parcial / temps complet), d'acord amb el que s'estableixi en la normativa aplicable.



#### 4. Confidencialitat

El doctorand s'obliga a mantenir en secret totes les dades i informacions que el director de la tesi, el tutor si escau o qualsevol altre membre de l'equip investigador en què estigui integrat i que puguin tenir la consideració d'informació confidencial li proporcionin o revelin de manera oral, escrita, gràfica o per qualsevol altre mitjà de difusió, i a no revelar, comunicar, cedir o divulgar a tercers cap informació que hi faci referència, utilitzant la informació obtinguda únicament i exclusivament amb objecte de fer la tesi doctoral.

El doctorand s'obliga a no revelar cap informació del projecte d'investigació en què participi sense haver obtingut, de manera expressa i per escrit, l'autorització corresponent del director de tesi doctoral o del tutor. En tot cas, i si escau, el doctorand pot acollir-se al procediment especial per a l'autorització i la lectura de tesis doctorals sotmeses a processos de transferència de coneixement i tecnologia regulat en la normativa reguladora dels procediments d'admissió del projecte de tesi, elaboració, autorització, nomenament del tribunal i avaluació de les tesis doctorals de la UB aprovada per acord de la Comissió de Doctorat del Consell de Govern de 24 de juliol de 2008.

El doctorand s'obliga a signar els compromisos de confidencialitat que li puguin requerir els directors de la tesi doctoral, dels projectes de recerca o del tutor.

El compromís de confidencialitat i secret continua en vigor i és vinculant fins i tot després de finalitzada la relació administrativa o laboral entre el doctorand i la Universitat de Barcelona.

#### 5. Règim de propietat intel·lectual/industrial

El doctorand té dret a ser reconegut com a titular dels drets de propietat intel·lectual o industrial que li puguin correspondre d'acord amb la legalitat vigent i a aparèixer com a coautor en tots els treballs, els articles o les comunicacions en què s'exposin els treballs de recerca en què el doctorand hagi participat de manera rellevant.

El doctorand té dret a exercir els drets de propietat intel·lectual derivats de la seva activitat formativa en la recerca i de conformitat amb la contribució, segons el que estableix la legalitat vigent. Els drets esmentats són independents, compatibles i acumulables amb altres drets que puguin derivar-se de la investigació duta a terme, sense perjudici dels condicionants derivats de l'obra col·lectiva quan el doctorand participi en un projecte col·lectiu de recerca o hi estigui vinculat.

Pel que fa als drets de propietat industrial eventuais que pugui posseir sobre els resultats de la recerca, el doctorand se sotmet al que estableix la legislació vigent per a les patents universitàries i a la normativa aprovada per la Universitat de Barcelona. En tot cas, les quantitats que pugui percebre per a l'explotació i la cessió dels drets esmentats no tindran en cap cas naturalesa salarial.

#### 6. Resolució de conflictes

En cas d'incompliment dels compromisos inclosos en aquest document, les parts ho han de posar en coneixement del coordinador dels estudis de doctorat, que ha d'actuar com a mediador. Si la mediació no resol el conflicte, es trasllada a la Comissió de Doctorat del centre, que l'ha de resoldre. Contra l'acord de la Comissió de Doctorat del centre es pot interposar recurs d'alçada davant el rector, en els termes previstos en la Llei 30/1992, de 26 de novembre, de règim jurídic de les administracions públiques i del procediment administratiu comú.

Si el doctorat es duu a terme en el marc d'un partenariat amb una altra institució, les parts s'han d'atendre a les disposicions particulars esmentades en el conveni de col·laboració que han de conèixer els signataris d'aquest reglament.



### 7. Vigència

Aquest document produeix efectes des de la data de la signatura fins a la lectura de la tesi doctoral. No obstant això, queda sense efectes en cas d'incompliment d'alguna de les clàusules que s'hi preveuen com també de la normativa reguladora dels procediments d'admissió del projecte de tesi, d'elaboració, d'autorització, de nomenament del tribunal i d'avaluació de les tesis doctorals de la UB.

Barcelona, 17 de/d' NOVEMBRE de 2011.

El senyor / La senyora ALEXANDRE CAMACHO PRATS (nom i cognoms del doctorand/a)

(signatura)

El Dr. / La Dra. SERAFI ANTÚNEZ MARCOT (nom i cognoms del director/a de la tesi)

(En cas de codirecció han de signar tots els directors assignats)

(signatura)

El Dr. / La Dra. \_\_\_\_\_ (nom i cognoms del tutor/a)

(En cas que n'hi hagi.)

(signatura)



---

**ANEXO 5.**

**DOCUMENTO DE LA DIRECCIÓN DE LA TESIS DIRIGIDO A  
DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES, FIRMADO POR EL DR.  
ANTÚNEZ EL 15 DE OCTUBRE DE 2012**

---



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

Departament de Didàctica i Organització Educativa

Pg. de la Vall d'Hebron, 171  
Edifici de Llevant  
08035 Barcelona  
Tel. 93 403 50 04  
Fax 93 403 50 14

Serafi Antúnez Marcos, Catedràtic d'Universitat del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona (Facultat de Pedagogia) i Director del Màster en Direcció i Gestió de Centres Educatius de la mateixa universitat,

FAIG CONSTAR:

Que el professor Alexandre Camacho Prats (DNI 78211127-H) està cursant els estudis de Doctorat a la nostra Facultat, dins del Programa *Educació i Societat* i de la Línia d'Investigació *Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa*.

Que la Comissió de Doctorat de la Facultat ha aprovat el seu projecte de tesi que porta per títol *Funciones y quehaceres de los inspectores de educación. Análisis de la práctica profesional*, la qual està en període d'elaboració.

Que per portar a terme la part empírica de l'estudi, el Sr. Camacho, entre d'altres indagacions, precisa fer entrevistes i grups de discussió amb directores i directores de centres educatius de les Illes Balears, que és l'escenari on es desenvolupa la seva recerca.

Que les dades que pugui obtenir tenen una finalitat únicament acadèmica, seran tractades d'acord amb el compromís de confidencialitat i sense fer constar en cap cas informacions que puguin identificar persones o institucions.

Que disposa de les corresponents autoritzacions de les instàncies pertinents de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern Balear.

Per tot el que antecedeix, com a Director de la Tesi, em permeto demanar-vos que faciliteu les tasques necessàries per a l'estudi del Sr. Camacho que, segons preveiem, podrà aportar resultats i conclusions substantives i d'utilitat per a la millora del sistema escolar de Balears.

Barcelona, el 15 d'octubre de 2012.

Signat: Serafi Antúnez Marcos

---

**ANEXO 6.**

**CREDECIAL DE ACREDITACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN  
DOCTORAL FIRMADA EL 21 DE ENERO DE 2013 POR EL DR.  
ANTÚNEZ EN CALIDAD DE DIRECTOR DE TESIS**

---

**Serafin Antúnez Marcos**, Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (Facultad de Pedagogía) y Director del Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos de la misma universidad,

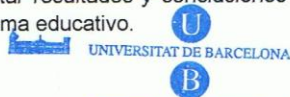
HAGO CONSTAR:

Que el profesor **Alexandre Camacho Prats** (DNI 78211127-H) está cursando los estudios de Doctorado en nuestra Facultad, dentro del Programa *Educació i Societat*, de la Línea de Investigación *Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa*.

Que en fecha de 10/07/2012 la Comisión de Doctorado de la Facultad aprobó su proyecto de tesis titulado *Funciones y quehaceres de los inspectores de educación. Análisis de la práctica profesional*, que está en periodo de elaboración.

Que para llevar a cabo la parte empírica del estudio, el Sr. Camacho necesita –entre otras indagaciones– acceder a documentación de hemerotecas y archivos públicos.

Por todo lo que antecede, como Director de la Tesis, extiendo al Sr. Camacho esta **credencial** como **ACREDITACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL** y, en consecuencia, ruego se facilite el acceso a dichas fuentes documentales necesarias para la investigación que, según prevemos, podrá aportar ~~resultados y conclusiones~~ sustantivas y de utilidad para la mejora del sistema educativo.



Barcelona, 21 de enero de 2013.

Firmado: Serafin Antúnez Marcos

---

**ANEXO 7.**

**DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN DEL *ARXIU DEL REGNE DE MALLORCA*, 25 DE ENERO DE 2013**

---



**Govern de les Illes Balears**

Conselleria d'Educació i Cultura  
Direcció General de Cultura



**Arxiu del Regne de Mallorca**

En relació a la petició de recerca que ens realitzà sobre Inspecció educativa s'han obtingut les següents dades:

- **Cerca:** Inspecció educativa
- **Documentació localitzada:**
  - SEMAP (Societat Econòmica d'Amics del País) : Consultar l'inventari del fons.
  - INE (Institut Nacional d'Estadística): Vegeu a l'inventari la pàgina 45 ( 1904 i 1932-i 1933) i la pàgina 19 (1903 i 1921-1922).
  - CGI (Consell General Interinsular): Vegeu a l'inventari inventari les pàgines 3 i 6 . La signatura CGI-19 es refereix a inspecció educativa

Joana M. Bibiloni Antich  
Servei de Referències  
Arxiu del Regne de Mallorca

Palma, 25 de gener de 2013

---

**ANEXO 8.**

**DOCUMENTO DE LICENCIA NO REMUNERADA POR ASUNTOS PROPIOS (PERÍODO DEL 28-10-2013 AL 05-12-2013), FIRMADO POR EL DIRECTOR GENERAL DE PLANIFICACIÓN, INFRAESTRUCTURAS EDUCATIVAS Y RECURSOS HUMANOS DE LA *CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I UNIVERSITATS*, 22 DE OCTUBRE DE 2013.**

---



Govern de les Illes Balears  
MESTRE EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

E

C

F.17.R ACORD DE LICÈNCIA O PERMÍS

Fent ús de les facultats que m'han estat conferides, havent realitzat actuacions reglamentàries oportunes, formalitzo la licència o permís que es detalla:

Funcionari de carrera

A

Funcionari interí

I

1- DADES DEL FUNCIONARI/FUNCTIONÀRIA

|                |                          |                         |                 |
|----------------|--------------------------|-------------------------|-----------------|
| LINATGES I NOM | CAMACHO PRATS, ALEXANDRE |                         |                 |
| DNI            | 078211127                | NRP                     | 7821112713A0597 |
| COS O ESCALA   | MESTRES                  |                         |                 |
| GRUP           | A2                       | SITUACIÓ ADMINISTRATIVA | ACT ACTIU       |
|                |                          | ÀREA O ASSIGNATURA      |                 |

2- DADES DEL LLOC DE TREBALL

|                      |                                     |              |     |
|----------------------|-------------------------------------|--------------|-----|
| CENTRE DIRECTOR      | MESTRE EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA |              |     |
| CENTRE DE DESTINACIÓ | CEIP ESTABLIMENTS                   | 07002749     |     |
| PROVÍNCIA            | LOCALITAT                           | ESTABLIMENTS | 001 |
| CÀRREC               | MESTRE EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA |              |     |
| PROGRAMA DE DESPESES | 2A03                                |              |     |
| APLICACIÓ PRESSUP.   | 1350112001                          | NIVELL       | 21  |

3- DADES DE LA LICÈNCIA O PERMÍS

|  |   |            |                    |
|--|---|------------|--------------------|
| CAUSA DE LA LICÈNCIA O PERMÍS                | LICÈNCIA PER ASSUMPTES PROPIS                           |            | L4                 |
| PERÍODE DE TEMPS QUE ES CONCEDEIX            | DES DEL   | 28/10/2013 | FINA AL 05/12/2013 |
| AUTORITAT QUE CONCEDEIX LA LICÈNCIA O PERMÍS | DIR. GRAL. DE PLANIFICACIÓ, INFRAESTRUCTURES EDUC. I RH |            |                    |

PALMA, 22 d'octubre de 2013

DIR. GRAL. DE PLANIFICACIÓ, INFRAESTRUCTURES EDUC. I RH

BARTOLOMÉ ISERN LLADÓ

Per delegació de la consellera (5418/10/2013)



Ref. 245294 (22/10/2013)



---

## **ANEXO 9.**

### **TEMARIO OPOSICIONES PARTE A**

Orden EDU/3429/2009, de 11 de diciembre, por la que se aprueba el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (*BOE* núm. 306, de 21 de diciembre de 2009).

---

## **TEMARIO OPOSICIONES, PARTE A.**

1. *La educación como derecho fundamental del ciudadano. La educación obligatoria: origen, extensión y tendencias.*

2. *Las necesidades educativas de la sociedad actual. El concepto de la educación como un proceso permanente.*

3. *La dimensión educativa en la Unión Europea. Los Programas Educativos Europeos.*

4. *La acción educativa en el exterior.*

5. *Los objetivos del sistema educativo en el marco de los objetivos educativos Europeos.*

6. *La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Estructura, Principios, fines y contenido.*

7. *El sistema educativo en España: características, estructura y organización.*

8. *Calidad y equidad en la educación. Educación y cohesión social. Políticas de mejora.*

9. *La enseñanza básica como garantía de una educación común para el alumnado y la atención a la diversidad como principio fundamental. Elementos del currículo. Las competencias básicas como elemento cohesionador del currículo.*

10. *La orientación educativa y profesional. La acción tutorial como tarea docente.*

11. *El proceso de enseñanza-aprendizaje. Elementos y fases del proceso. Condiciones y estilos de aprendizaje.*

12. *La dimensión ética de la educación: educación en valores.*

13. *La igualdad de oportunidades en educación. Medidas específicas de atención a la diversidad.*

14. *Educación para la igualdad. Coeducación. Educación en contextos multiculturales.*

15. *Las tecnologías de la información y de la comunicación. Su incidencia en la educación y en la gestión de los centros.*

16. *El fomento de la lectura y el uso de la biblioteca. Desarrollo de la competencia lectora, hábitos y actitudes. Medidas y programas.*

17. *Principios y modelos generales de evaluación en el sistema educativo. Tipos, fines y procedimientos de evaluación educativa.*

18. *El sentido de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Características de la evaluación en la Educación Infantil, en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato y en la Formación Profesional.*

19. *Experimentación, investigación e innovación educativa. Dificultades y estrategias en la introducción, difusión y consolidación de innovaciones educativas. Evaluación de la innovación educativa.*

20. *La formación del profesorado: la formación inicial y la formación permanente. Estructuras de la formación del profesorado. Evaluación de la incidencia de la formación en la práctica docente.*

21. *La participación de la comunidad escolar en el sistema educativo español. Órganos de participación. Principales tendencias en la Unión Europea.*

22. *La autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes. Principios que la rigen y principales tendencias en la Unión Europea.*

23. *El proyecto educativo del centro. La concreción del currículo y las programaciones de ciclo, departamento y aula.*

24. *Elementos estructurales y organizativos de los centros docentes. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos. Estrategias organizativas para favorecer la atención a todos los alumnos según sus necesidades específicas.*

25. *La dirección de los centros públicos. El equipo directivo. Selección y formación de directores y directoras. Competencias de la función directiva. Modelos europeos de dirección y gestión de centros.*

26. *Principales características del alumnado de 0 a 6 años. Finalidad de la Educación Infantil. Objetivos, organización y principios pedagógicos. Normativa básica.*

27. *Principales características del alumnado de 6 a 12 años. Finalidad de la Educación Primaria. Objetivos, organización, principios pedagógicos y competencias básicas. Evaluación general de diagnóstico. Normativa básica.*

28. *Características del alumnado de 12 a 18 años. Finalidad de la Educación Secundaria. Objetivos, organización, principios pedagógicos y competencias básicas. Programas de Diversificación curricular. Programas de Cualificación Profesional Inicial. Evaluación general de diagnóstico. Normativa básica.*

29. *Finalidad del Bachillerato. Normativa básica. Modalidades y optatividad. Evaluación y promoción. Prueba de acceso a la Universidad.*

30. *Finalidad de la Formación Profesional. Normativa básica. La Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.*

31. *Las enseñanzas de régimen especial: las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas, las enseñanzas deportivas. Normativa básica.*

32. *La Educación de Personas Adultas. La educación a distancia. Normativa básica.*

33. *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Principios pedagógicos, escolarización y programas específicos.*

34. *Normativa sobre el profesorado de Educación Infantil y Primaria: requisitos de ingreso, selección, especialidades, adscripción y movilidad.*

35. *Normativa sobre el profesorado de Educación Secundaria: requisitos de ingreso, selección, especialidades y movilidad.*

36. *Los centros docentes. Requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general.*

37. *Los centros privados. Tipos de centros. Autorización de centros privados. Competencias y carácter propio. Los centros privados concertados. Disposiciones que los regulan.*

38. *La admisión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Igualdad en la aplicación de las normas de admisión. Escolarización equilibrada. Garantías de gratuidad.*

39. *La supervisión escolar: planteamientos, tendencias y escuelas.*

40. *La Inspección educativa en España: estudio histórico.*

41. *La Inspección educativa en los países de la Unión Europea: estudio comparado.*

42. *Funciones y atribuciones de la Inspección educativa. Normas básicas de funcionamiento. Deontología profesional.*

43. *La supervisión y control, desde el punto de vista pedagógico y organizativo del funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que en ellos inciden.*

44. *La supervisión de la práctica docente y de la función directiva. Técnicas e instrumentos. Colaboración en su mejora continua.*

45. *Tipos de actuación del inspector en el centro. La visita de inspección.*

46. *Los informes de inspección. Clases de informes. Normas para su elaboración y trámite.*

47. *Modalidades de intervención en el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a los distintos órganos de coordinación docente. La información a los sectores de la comunidad educativa.*

48. *La evaluación del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo. Titulaciones a las que conducen las diferentes enseñanzas. Normativa básica. Actuación de la Inspección educativa.*

49. *La evaluación de la práctica docente del profesorado: finalidades, indicadores, agentes e instrumentos de evaluación. Participación de la Inspección en la evaluación del profesorado.*

50. *La evaluación de la función directiva: modelos, finalidades, agentes e instrumentos de evaluación. Actuación de la Inspección educativa.*

51. *Evaluación interna y externa de los centros docentes. Finalidades, estrategias e instrumentos. Evaluación de procesos y de resultados. Informes de evaluación. Los planes de mejora. Actuación de la Inspección educativa.*

52. *La evaluación del sistema educativo: finalidades, ámbitos, indicadores e instrumentos. Evaluaciones generales de diagnóstico. Órganos de gestión. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. El papel de la Inspección educativa en la evaluación del sistema educativo.*

53. *Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Tramitación de los procedimientos administrativos.*

54. *Órganos de participación en la programación general de la enseñanza y órganos consultivos de ámbito nacional. El Consejo Escolar del Estado.*

55. *Distribución de competencias educativas entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Las competencias estatales en materia de educación.*

---

**ANEXO 10.**

**TEMARIO OPOSICIONES PARTE B (COMUNES)**

Orden EDU/3429/2009, de 11 de diciembre, por la que se aprueba el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (*BOE* núm. 306, de 21 de diciembre de 2009).

---

## **TEMAS OPOSICIONES, PARTE B (COMUNES).**

1. *La Comunidad Autónoma en el marco de la Constitución Española. El Estatuto de Autonomía: estructura y contenido. Competencias educativas. La Administración educativa de la Comunidad Autónoma. Estructura orgánica. Competencias de los diferentes órganos directivos.*

2. *La Función Pública en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Deberes y derechos individuales y colectivos de los funcionarios. Régimen de incompatibilidades. Convenios y acuerdos sobre condiciones de trabajo del personal laboral, personal funcionario de administración y servicios y, especialmente, del personal docente. Horarios de trabajo, licencias, vacaciones y permisos.*

3. *El régimen disciplinario del personal funcionario y laboral dependiente de la Administración educativa correspondiente. Implicaciones en las tareas de inspección educativa. Los expedientes disciplinarios: normas procedimentales.*

4. *La participación de los sectores sociales en la Educación. Órganos de participación. El Consejo Escolar correspondiente a la Administración educativa respectiva: estructura, composición y funciones. Otras formas de participación.*

5. *La Inspección educativa en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Organización y funcionamiento. Acceso y provisión de puestos de trabajo. Formación de los inspectores y evaluación de la Inspección.*

6. *El Plan de Actuación de la Inspección educativa en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente: objetivos, estructura y tipos de actuaciones. Aplicación, seguimiento y evaluación del Plan de Actuación.*



7. *Los derechos de la infancia. La protección jurídica del menor en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Responsabilidad penal de los menores.*

8. *Educación para la convivencia y para la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos. El Plan de convivencia. Derechos y deberes del alumnado en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente.*

9. *Los servicios complementarios en los centros del ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Principios de actuación que rigen su organización y funcionamiento. Actuaciones de la Inspección educativa en la planificación y evaluación de estos servicios.*

10. *Planificación, organización y supervisión de la escolarización del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos. Normativa específica que lo regula en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente.*

11. *El Currículo de la etapa de Educación infantil: objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.*

12. *El Currículo de la Educación Primaria: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.*

13. *El Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.*

14. *El Currículo del Bachillerato: objetivos, organización y principios pedagógicos.*

15. *La Formación Profesional. Objetivos. Condiciones de Acceso. Contenido y organización de la oferta. Criterios de evaluación.*

16. *La atención y escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito territorial de la*

*Administración educativa correspondiente. Identificación temprana y valoración. Modalidades de escolarización.*

*17. La dirección y la gestión de los centros docentes. Procedimiento de selección y nombramiento de directores y directoras en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Apoyo y reconocimiento al ejercicio de la función directiva.*

*18. La evaluación educativa del alumnado en relación con los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, y en su caso, competencias básicas. Tipos e instrumentos de evaluación. Evaluación y recuperación. Evaluación y promoción escolar. Derechos del alumnado a una evaluación conforme a criterios objetivos. Actuación de la Inspección educativa.*

*19. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros escolares. Su utilización en los ámbitos de administración y gestión y como instrumentos didácticos. Realizaciones prácticas en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Papel de la Inspección de Educación en su promoción y difusión.*

*20. La orientación educativa y profesional en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. La función tutorial, como integrante de la función docente en las distintas enseñanzas de régimen general y de régimen especial. Funciones de los departamentos de orientación y equipos de orientación educativa y psicopedagógica.*

*21. Derechos y deberes lingüísticos en España. La Constitución y los Estatutos de Autonomía. Régimen de cooficialidad lingüística en territorios autonómicos. Leyes de normalización lingüística. Jurisprudencia.*

---

**ANEXO 11.**

**TEMARIO OPOSICIONES ADICIONAL PARTE B**

**(ILLES BALEARS)**

*Boletín Oficial de las Islas Baleares (BOIB), núm. 16, de 01 de febrero de 2011.*

---

## **TEMARIO ADICIONAL PARTE B, COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ILLES BALEARS**

*1. El estatus jurídico de la lengua catalana en las Islas Baleares y la aplicación de éste al sistema educativo. Evolución y actualidad de la lengua catalana como lengua de enseñanza. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*2. Historia, cultura, medio y otros elementos específicos de las Islas Baleares. Aspectos normativos y tratamiento educativo. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*3. Estructura, organización y ordenación curricular de las enseñanzas de régimen especial artísticas de música y danza en las Islas Baleares. Niveles de concreción curricular. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*4. Estructura, organización y ordenación curricular de las enseñanzas de régimen especial de artes plásticas y diseño en las Islas Baleares. Niveles de concreción curricular. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*5. Estructura, organización y ordenación curricular de las enseñanzas de régimen especial de idiomas en las Islas Baleares. Niveles de concreción curricular. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*6. Estructura, organización y ordenación curricular de las enseñanzas básicas de las personas adultas en las Islas Baleares. Niveles de concreción curricular. Funciones y atribuciones de la*

*Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*7. La didáctica general. Elementos constitutivos. Planificación y programación didáctica. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*8. Las didácticas específicas. Fundamentación psicopedagógica y metodológica en las diferentes etapas y niveles educativos. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*9. El tratamiento curricular de las competencias básicas en las Islas Baleares. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*10. El sentido de la evaluación integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Características de la evaluación en la educación infantil, en la educación primaria, en la educación secundaria obligatoria, en el bachillerato y en la formación profesional, en las Islas Baleares.*

*11. La atención a la diversidad en el sistema educativo de las Islas Baleares. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

*12. La atención y la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las Islas Baleares. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación de este alumnado.*

*13. La compensación educativa en las Islas Baleares: la respuesta a la problemática multicultural, y otras situaciones de déficits sociales y económicos. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

14. *La formación y la evaluación del profesorado en las Islas Baleares. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación en este ámbito.*

15. *La gestión y la evaluación de la calidad en educación. Indicadores de calidad y modelos de evaluación. El Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares (IAQSE)<sup>291</sup>. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa en este ámbito.*

16. *El régimen jurídico de creación, autorización, modificación y supresión de centros docentes de niveles no universitarios de las Islas Baleares. El régimen económico de los centros públicos. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa en este ámbito.*

17. *Los conciertos educativos de los centros sostenidos con fondos públicos en las Islas Baleares. Normativa que los regula y funciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión de éstos.*

18. *La salud laboral y la prevención de riesgos. La prevención de riesgos en la educación. Funciones y atribuciones de la Inspección educativa con respecto a la supervisión y la evaluación de estos ámbitos.*

---

<sup>291</sup> En catalán, IAQSE equivale a *Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu*.

---

**ANEXO 12.**

**TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS (INSPECTORES)**

---

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

Un sentido importante es hacer cumplir la normativa, esto está claro, pero para mí el sentido más importante es el asesoramiento que podemos hacer a toda la comunidad educativa. Un asesoramiento basado en la normativa vigente, a equipos directivos, profesorado, padres, etc.

### **2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

No, básicamente hacemos estas citadas. Lo que hacemos está ligado a las funciones históricas. Si echamos la vista atrás, hace más de cien años, ¿qué hacían los inspectores? Pues iban a ver si estaban los cuadernos bien hechos, si se cumplía el temario, ver qué estaba haciendo el maestro o profesor, etc., y ver cómo era la relación entre maestros, porque es cierto que la visita de inspección entonces era mucho más tranquila, más pausada, pues habían muchos menos centros, y tenían una relación muy directa con el alumnado. Sobre todo la observación de aula, el contacto con el alumnado. Esto se ha perdido. Ahora la observación de aula la hacemos de una forma más técnica, quizás, diferente.

De todas las funciones, pienso que la que predomina es la supervisión, por la gran cantidad de centros que tenemos, supervisar es más rápido, podríamos decir... Supervisar horarios, etc., y de aquí se derivan informes. Creo que nos queda mucho por hacer en evaluación. La



evaluación, que es lo más importante, y luego el asesoramiento sobre la evaluación. Evaluar supone un proceso, poder gozar de un tiempo que no disponemos. Además, evaluar implica tener unos instrumentos y documentos consensuados. En Baleares tenemos diversos trabajos al respecto.

Me gustaría disponer de más tiempo para poder ofrecer una mayor atención de asesoramiento pedagógico, didáctico, metodológico.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

(Risas). Puede que la idea de la inspección para algunos profesores no sea la correcta, quizás porque no nos conocen, mejor dicho nos conocen poco. De hecho, en muchos casos únicamente requieren de nuestro servicio cuando tienen algún problema bien de tipo personal que afecte a su carrera profesional o bien por algún incidente o punto de desencuentro entre, por ejemplo, el equipo directivo, compañeros, padres y madres, etc.

Entre directores y equipos directivos, mi opinión es que te valoran por la información, asesoramiento, solución de problemas, etc. Tienes que hacer un buen trabajo, con seriedad, coherencia, criterio... de esta forma se valora nuestro trabajo y se consigue credibilidad.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Sobre todo las visitas a los centros, es una de las prácticas y de las más importantes de nuestra profesión: evidentemente, la visita se inicia con un trabajo previo y muy importante de preparación. En los centros,

principalmente las entrevistas las realizo con el director y el resto del equipo directivo, si es necesario y según las actuaciones que llevo a cabo, las entrevistas se hacen extensivas a otros miembros del claustro o bien de la comunidad educativa. También puedo asistir a alguna reunión de departamentos, ciclos o CCP.

Se revisa y analiza la documentación del centro como documentos de autonomía y organización, documentación administrativa, resultados, etc.

A partir de esta supervisión, se comentan y se hacen las propuestas que se consideran necesarias para mejorar. Es importante, pues, el asesoramiento a partir de la supervisión y así poder mejorar, en sentido amplio, toda la práctica educativa.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

La supervisión es necesaria para saber la situación del centro. Insisto en que queda mucho por hacer en evaluación. Nuestras acciones se han consensuado con los otros inspectores siempre desde la demarcación, dando la misma respuesta y la misma imagen a los centros. Antes me refería a la coherencia, y de esto se trata. Y esto lo agradecen mucho los centros.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Hemos eliminado muchas, algunas de ellas de gestión. Por ejemplo, la elaboración de las cuotas, necesidades de profesorado, que únicamente intervenimos en el caso de necesidades concretas y puntuales. En el

proceso de admisión de alumnos donde únicamente presidimos las comisiones, pero no gestionamos los procesos previos, etc. En principio, las tareas que actualmente contempla nuestro plan de actuación creo que son adecuadas.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Es importante como orientación y asesoramiento. Cuando vas a un centro, lo encuentras de una manera determinada, y cuando sales no lo debes dejar peor de lo que estaba antes de la visita de inspección. A veces, según lo que haces o dices puede propiciar que la visita sea contraproducente. Deberíamos tener más tiempo para ir más, pero también necesitamos tiempo para redactar informes de retorno (también al centro).

Ya lo he comentado anteriormente, es una de las prácticas y de las más importantes de nuestra profesión. El asesoramiento a partir de la supervisión y así poder mejorar, en sentido amplio, toda la práctica educativa. La presencia en los centros es fundamental y positiva: una visita supone también después de un retorno, es importante el feedback. Desde los centros, de hecho, requieren nuestras visitas. Es importante que la visita se realice con tiempo suficiente y tranquilidad.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Cuando hay problema con el profesorado, no saben conducir una clase, no tienen recursos para organizar su práctica docente: metodología, organización, presentan problemas, carencia de habilidades, etc. Pienso que es necesario un protocolo bien establecido y consensuado en relación con la evaluación de la función docente.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Cuando ves que sale bien el trabajo, que has ayudado a mejorar las relaciones del profesorado o con las familias, y eres capaz de resolver los problemas, esto es satisfactorio. Hacemos mucha mediación.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Mis decisiones considero que son estrictamente técnicas, así debe ser. Los informes dicen todo lo que considero que han de contemplar, son informes técnicos. Siempre a nivel técnico he intentado ser coherente en mis opiniones y acciones, es fundamental para desarrollar mi trabajo. Nunca nadie me ha pedido, por ejemplo, que elabore un informe en uno u otro sentido si la pregunta va en ese sentido.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La falta de tiempo para llevar a cabo bien el plan de actuación y a veces la complejidad de la propia Administración complica nuestro trabajo; de todas maneras, a medida que van surgiendo obstáculos, se intenta resolverlos y colaborar par minimizar su impacto. En esto he de reconocer que esoy bastante positiva, creo que esto, personalmente, me ayuda a la hora de resolver determinadas situaciones.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1) Tener empatía y habilidades.

2) Conocimiento de nuestras funciones como inspectores. Considero que es importante una buena preparación y conocimiento teórico, pero al mismo tiempo haber sido un buen profesional tanto profesor como cargo directivo.

3) Saber trabajar en equipo.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Evaluación, metodologías, organización de centros, procedimiento administrativo, dinámica de grupos...

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Por mi experiencia en la Inspección, entiendo que el sistema de acceso ha de ser mediante concurso oposición; en este proceso considero la importancia de valorar el conocimiento amplio de la parte teórica como también valorar la capacidad para resolver cuestiones prácticas. Y concretamente, en la fase de concurso es imprescindible la valoración del ejercicio de cargos directivos como también la valoración de haber ejercido como inspector accidental.

Entiendo, además, que para un buen funcionamiento del departamento, la mayoría de sus componentes han de pertenecer al cuerpo de inspectores; entiendo que pueda haber un tanto por ciento de plazas ocupadas por inspectores accidentales, pero en este caso ha de ser

mínimo. Para acceder a estas plazas, evidentemente se han de tener los mismos requisitos que el concurso oposición, y además con un proceso de selección, ya sea la defensa de proyecto, o bien a través de la lista de aprobados sin plaza en el concurso oposición.

Además, sea cual sea el sistema de acceso, es necesaria una buena tutorización de los inspectores noveles.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Nuestro trabajo en última instancia es el de colaborar en la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. En base a esto, quizás se han de adecuar algunos aspectos de nuestros planes de actuación y a partir de aquí se crea la necesidad de disponer de los recursos humanos necesarios, con una plantilla adecuada para poder llevar a cabo nuestras funciones de la mejor manera posible.

**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

Tratamos ser garantes de la calidad educativa (que no el único), una garantía de que estos servicios sean de calidad. Esto es crucial. Y cuando nos referimos a la calidad, podemos estar hablando de calidad producida o percibida. Por ejemplo, atendiendo a los indicadores básicos de calidad de los que habla la OCDE, nosotros intentamos ser garantes de que estos indicadores de calidad en educación efectivamente se estén produciendo (resultados académicos, eficiencia de los procesos, etc.). Pero también está la calidad percibida, la satisfacción de la sociedad en este servicio público que es la educación. Somos una fuente importante de información tanto para la Administración educativa como para los centros educativos, tanto en una dirección del vector como en la otra, desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Es importante nuestra labor de mediación, con sentido común, de hacer el sistema dúctil, para que funcione.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Las más clásicas son las de supervisar, evaluar, asesorar, controlar. Y van predominando cíclicamente unas u otras. Todas ellas son funciones transversales. Pero aunque no sea una función normalmente catalogada, está la función mediación, en los conflictos y desencuentros en la propia comunidad educativa. Esta función de mediación, de conciliación, nos surge y se nos requiere tanto desde los

centros como de la Administración. Va más allá del asesoramiento. La mediación es una función específica, muy importante. A pesar de que esta función de mediación nos carga con más trabajo, es de agradecer porque a pesar de que se trata de una cosa muy implícita y no explícita, porque esto no se dice, reconocen que si lo dice el inspector te harán caso. Aquí se reconoce una cierta autoridad moral derivada de nuestro conocimiento y de nuestra experiencia, una autoridad que nos permite hacer esta mediación.

### **3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Aquí podríamos estar hablando en términos de "metaperspectivas" (es decir, lo que yo pienso sobre lo que piensan de mí). Todo varía en función de las expectativas que tenga cada cual, cada sector o cada uno, y como resultado el grado de satisfacción puede ser mayor o menor. Las expectativas son muy variadas, lo que podría dar a entender, que si esperan tantas cosas de nosotros es porque nos tienen en buena consideración. A veces, los equipos directivos nos tienen como manual de consulta, sobre todo en cuestiones jurídicas. Un equipo directivo debe liderar pedagógicamente, liderar un grupo humano y eso es lo fundamental. No le pides a un director que sea un especialista en todas las áreas, en Matemáticas, Filosofía, Lengua, Historia, etc., de todo no... sino un liderazgo pedagógico en su centro. Del mismo modo, a pesar de que el director deba tener conocimientos administrativos, no le puedes pedir que sea un abogado, ni un fiscal ni un juez. Los conocimientos legales del director deben contener unos mínimos, igual que los que debe tener pedagógicamente, pero no pueden ser súper especialistas en todo. El director debe liderar, y de sus dudas, el inspector se encargará de unas



cuantas.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Somos muy reflexivos en nuestra demarcación, y cooperamos mucho, y debatimos mucho, sobre todo para poder hacer una intervención coherente. En los centros, hacemos visitas y nos reunimos con directores o con quien proceda, hacemos las observaciones de aula, analizamos procesos, etc. Luego vienen las reseñas y los informes, que se elevan al jefe de Inspección, para que les dé la tramitación necesaria. También participamos en comisiones asesorando y garantizando el cumplimiento de derechos y deberes.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Probablemente, las que sufren más cuando tienes exceso de trabajo, como la visita al centro, el contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro, esto es lo esencial. Casualmente, esto es lo que mengua cuando tenemos mucho trabajo de despacho. Y a veces, el inspector debe saber callar. Hay un principio pedagógico que recogía muy bien García Saucó, para mí uno de los maestros de los informes cuando llegabas a un centro; decía que había un principio medieval que debía presidir nuestra acción: *"omnia videre, multa dissimulare et pauca corrigere"*, o sea, ver todo, disimular mucho y corregir poco. Al entrar en un centro, observamos la fachada, la entrada, la organización de la secretaría, ves alumnos, carteles, etc., hemos visto mil cosas, ves la vida del centro, "omnia videre"; luego, hay cosas que nos gustan y otras que no tanto, te das cuenta de que hay mil cosas mejorables, tienes que coger tres, y

cuando llegues a la cuarta te das cuenta de que te has pasado; elige tres y "pauca corrigere", porque si eliges tres tendrás garantías de mejora, porque si a un director le dices que hace veinticinco cosas mal, tardarás al volver al centro (risas). Además, es una cuestión de prioridades y de eficiencia. Alterarías la buena relación que debe haber entre un equipo directivo y un inspector.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

No me preocupa tanto el exceso de trabajo, sino el horizonte de ese trabajo, hacia adónde va ese trabajo. Uno llega hasta donde humanamente puede llegar. Me preocupa el objetivo, el "*para qué inspeccionar*", más que "*cuántas cosas se tienen que inspeccionar*" no me preocupa. Y me preocupa ver que la Administración educativa está modificando el sentido del horizonte de la Inspección, el hacia dónde va la Inspección, porqué de la Inspección. A la Administración educativa le interesa que la Inspección controle, y los equipos directivos quieren que la Inspección asesore. Vale... Esto es donde tienen que poner el término medio. ¿Para qué servimos? Lo hemos hablado en la primera pregunta; servimos para la calidad del servicio educativo, y nadie de los que intervienen en este proceso debería olvidarlo, la Administración no se puede olvidar de que nosotros estamos para garantizar la mejora de la calidad del sistema educativo, no para sancionar más ni para censurar más. De aquí se deriva la contestación a tu pregunta. ¿Qué sobra? Pues de nuestra intervención sobra todo aquello que no tenga relación directa con la calidad educativa.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Vamos a transmitir tranquilidad a los centros. No vamos a un centro a añadir problemas ni a recordar todos los cumplimientos legales todos los días. Nuestra intervención es en muchos casos para dar seguridad jurídica a los centros. Nosotros estamos al servicio de las finalidades constitucionales de la educación: de igualdad de oportunidades, de cohesión, de la participación de la comunidad educativa, de la libertad de cátedra, etc. Este principio debe presidir nuestra actuación, especialmente en nuestras visitas.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

La instrucción de expedientes, que es la actividad "más de tipo represivo" que hay, pues alguien está incumpliendo la normativa, por absentismo, por abuso de autoridad, etc. y tienes que poner las cosas en su sitio. Por tanto, el instrumento de sanción para poner las cosas en su sitio es el expediente administrativo. Es un proceso administrativo muy complejo y tiene momentos muy desagradables. Afortunadamente no es muy frecuente, pero nos toca. Es un procedimiento muy garantista, pero comporta mucho trabajo. Incluye entrevistar al interesado, al que supuestamente ha cometido algo reprochable, y estas entrevistas no suelen ser agradables. Además, incluye muchas horas de reflexión, y tienes que proponer una sanción, y esto es desagradable. Nosotros no somos sancionadores, no quitamos sueldo de la nómina, ni dejamos sancionado a nadie, esto lo hace la dirección general, desde Recursos Humanos, pero aún así lo hacen con nuestra propuesta, y es desagradable. La única compensación es la garantía que damos al expedientado. El proceso puede durar como mínimo tres meses, aunque depende.

También es desagradable formar parte de un proceso selectivo, sabes que dejarás gente fuera, tienes que discriminar. Pero la satisfacción es que hay gente muy buena, ves cómo funcionará un profesor en el aula, aprendes con ellos.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Cuando hacemos una reunión de coordinación de centros de Primaria y el instituto, ver que se ayudan, comparten, etc., es muy gratificante. Ver que has incitado unas acciones y que esto sirve, es satisfactorio.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Me siento libre, porque cuando informamos lo hacemos "salvo superior criterio", pues no obligamos a tomar una decisión, pero nuestro informe es técnico, tenemos que ser veraces y justos; quien toma la decisión es el político de la Administración. El riesgo es ante la duda de si incidirán las intencionalidades políticas en nuestro plan de trabajo. Siempre existe la tentación de la Administración de utilizar la Inspección, que es un instrumento altamente tecnificado y cualificado, esto es lo que me provoca más temor, esto lo he vivido, relativamente.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La falta de medios en recursos humanos y materiales. Falta un repaso de actualización en nuevas tecnologías, ahora vamos a pedales. Quizás deberíamos revisar nuestras atribuciones para ver si alguna se debe revisar para facilitar nuestra actuación,

quizás sí, para ver si hay conflicto de competencias entre diferentes partes de una misma Administración, como por ejemplo cuando recomendamos algunas medidas de atención a la diversidad, hay un Servicio de Atención a la Diversidad con un criterio diferente, o como cuando recomendamos la escolarización de un alumno en un centro y la Oficina de Escolarización dice otra cosa, etc. Podría haber como algún solapamiento de competencias, pero ahora esto no es lo que más me preocupa.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1) Competencia en conocimiento de la normativa y su aplicación sensata y comedida.

2) Saber transmitir, comunicar con empatía.

3) Competencia en trabajo en equipo, trabajo colaborativo.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

1) Actualización en normativa.

2) Actualización en tendencias educativas.

3) Tecnologías de la Información y Comunicación, y su uso eficiente.

4) Gestión de recursos humanos.

5) Inspección comparada, intercambio para conocer otros modelos de Inspección.

6) Técnicas de investigación educativa.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Yo pienso siempre en el "para qué" más que en el "qué". Concurso oposición, imprescindible. Mérito y capacidad: mérito mediante la experiencia, y capacidad mediante alguna forma demostrable, se debería tener. La pregunta es ¿qué debería garantizar el sistema de acceso? Pues estabilidad, independencia y visión global del sistema. Lo importante es que el resultado nos dé independencia, autoridad moral, visión global del sistema y, muy importante, estabilidad. Otra cosa que se podría revisar es la figura de subinspector, pues en muchos sistemas de inspección como en la Policía o en Hacienda existe la figura del subinspector, sobre todo para actuar allí donde no llega la transversalidad y se requiere un trabajo específico por ámbitos, elementos que trabajen de manera específica un tema. Nuestra transversalidad tiene límites. Quizás sería interesante abrir esta figura. El subinspector se encargaría sólo de un ámbito.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Plantilla amplia y estable. Una treintena, mínimo, de inspectores, sería un número adecuado. Definir el lugar que se quiere para la Inspección en la Administración, y no cambiarla constantemente de dirección general. Los apartados de evaluación y supervisión son competencias en las que debemos tener más presencia, no exigimos la exclusividad, pero sí más presencia. Por otro lado, si se incrementa más la autonomía de los centros y se les da más capacidad de decisión y autonomía a los equipos directivos, esto debiera implicar mayor necesidad de la Inspección. Soy partidario de las dos cosas; no quiero una Inspección más sólida para que los equipos directivos tengan menos competencias, sino al contrario. ¿Por qué? Pues porque los derechos de los ciudadanos deben ser homologables, en unos centros y en otros, y ahí estaría nuestro papel.

Planteo un decálogo, sin el rigor intelectual o científico necesario, por haberlo elaborado en cinco minutos para esta entrevista, que es el siguiente:

- 1º. Liderazgo pedagógico de la Inspección educativa: hacer la Inspección más educativa y menos administrativa.
- 2º. Por orden de importancia, las funciones de la Inspección deberían ser:
  1. Evaluación: de la dirección, del sistema, de la docencia, de los resultados educativos, de la eficiencia, etc.

2. Asesoramiento: legal, técnico, de gestión de recursos humanos, etc.
3. Información y mediación.
- 3°. Debería funcionar con independencia técnica, por ejemplo en la elaboración de informes, en implementación de prioridades, etc.
- 4°. Cualificación técnica y formación continua.
- 5°. Trabajar en equipo y en debate constante.
- 6°. Selección estricta por mérito y capacidad, así como período de formación en ejercicio (amplias y más largas prácticas supervisadas).
- 7°. Inspección democrática y con enfoque social.
- 8°. Presencia en todos los procesos.
- 9°. Inspección debe ser un elemento de investigación educativa.
- 10°. Funcionar con veracidad, imparcialidad y discreción.



## ENTREVISTA IE-O3

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

Para mí, tiene poco sentido. No funcionamos ni por objetivos ni por especialidades. Todos hacemos de todo y esto no tiene sentido.

### **2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente?**

El control, que no consta como tal, y no se hace. Controlar si se corresponde lo que dice el horario con lo que ocurre de verdad, ver cuántos alumnos hay en las clases, controlar al profesorado si está cumpliendo su horario. Se han llevado a cabo muchos recortes a todos los centros. A lo mejor con un buen control se podría haber recortado teniendo en cuenta las peculiaridades de cada uno.

### **¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

La evaluación queda coja. Deberíamos poder profundizar en ella.

### **3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Los equipos directivos valoran nuestro trabajo porque lo conocen más y lo ven útil. En cambio, prácticamente el profesorado no tiene contacto con nosotros. La impresión que tienen es que no hacemos nada, pero los equipos directivos nos valoran más.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Lo que más hago es asesorar. La experiencia docente y directiva de muchos años, y la lógica y el sentido común me han servido mucho.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

La visita es lo importante. Para los centros, lo importante es que les soluciones un problema y si es posible por teléfono. Pero para nosotros, reunir directores es muy operativo, y visitar los centros es fundamental.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Hay temas realmente ridículos: somos recogedores de datos, encuestadores. Hoy tenemos herramientas informáticas que lo solucionan.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Importancia máxima, lo más útil. Solucionamos muchos temas porque vamos a verlos *in situ*. Y otros, gracias a la visita, se pueden prevenir.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Un aspecto que me sabe muy mal es el tema del *bullying*, cuando un alumno sufre por culpa de otros. Me desespera ver que el que sufre, además tenga que cambiar de centro.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Pocas, la verdad. En realidad, no llegas a saber si arreglas algo o no. Hago un informe y lo elevo, pero nadie me contesta. Sólo si voy al centro y lo tratamos, algo surge, pero si no es así, no.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Totalmente de modo autónomo a la hora de llevar a cabo la planificación semanal, pero con plazos de entrega de trabajo e informes.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Nos falta un sistema racional de objetivos y de gestión del Departamento de Inspección Educativa.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

- 1) Trato personal.
- 2) Legislación, entender e interpretarla.
- 3) Competencia digital, de herramientas informáticas.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

1) Formación individualizada, porque la formación que tenemos todos es diferente y es necesario complementarla con la de otros inspectores. A mí me podrían complementar sobre pedagogía, pero a otros sobre otras cosas.

2) Tecnología.

3) Idiomas.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

No me gusta, como tampoco el de otros cuerpos, pero es así.

No necesito ser funcionario. Yo apostaría por el trabajo por objetivos. Que me fijen unos objetivos, que me den unas herramientas y unos plazos. Si no los cumplo, que no me paguen. Quizás no es necesario que haya funcionarios.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

La Inspección puede ser útil en muchos aspectos, estamos aquí para trabajar y no para tener encefalograma plano.

## ENTREVISTA IE-O4

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

Antes de las transferencias, tenía mejor percepción de la Inspección que ahora, pues los conceptos de supervisar, asesorar y evaluar eran más exigentes cuando dependíamos de Madrid. Ahora con la descentralización, la influencia del político es muy próxima, y cuesta más trabajo hacer las funciones como consecuencia de esta proximidad política.

### **2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente?**

Sí, pero derivadas de ellas. En nuestro decreto no aparecen sólo estas tres, sino siete u ocho, pero derivadas. Incluso algunas que no son propias de la Inspección, que hacen referencia a la gestión. Esto es un bien ganado del Estado autonómico, porque antes hacíamos mucha gestión educativa (gestión de plantillas, ratios, becas, bibliotecas escolares, comedores escolares, etc.), y la gestión educativa no aparece en las funciones. Ahora sólo asumimos plantillas y cupos, pero lo otro lo asumen las diferentes direcciones generales. Esto nos ha quitado tiempo para la función principal de la Inspección, que es la evaluación.

### **¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

La evaluación es la función que queda coja en relación con las otras, por lo anteriormente dicho.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Si le preguntáramos a los profesores "¿qué tal los inspectores?" creo que no habrá una apreciación loable o positiva de nuestra presencia. En los centros de Secundaria los profesores nos ven como los que venimos a tomar el café con el director o equipo directivo. Pero evaluamos los departamentos, entramos en aulas (aunque no sea muy recurrente), pero se hace y se ha mejorado. Nos metemos en el aula y hacemos las correcciones pertinentes.

En cambio, la dirección de los centros y equipos directivos nos ven con buenos ojos, porque somos su guía. El Estado autonómico ha aportado una gran cantidad de asesores, pero en ocasiones se contradicen y no son tenidos en cuenta como tales. Cuando la dirección de un centro necesita algo, recurren a la Inspección porque el asesoramiento que hace es técnico y serio. Somos una garantía, autoridad en la materia.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Son genéricas, tanto en centros de Primaria como de Secundaria. Comentaré las prácticas habituales, porque cambia cuando hay oposiciones de profesorado también se debe hacer, o evaluación de profesores interinos.

En septiembre, hacemos prácticas en relación con la gestión: observo las infraestructuras del centro (que no se estén aun haciendo obras), las ratios de alumnos y la aplicación de las cuotas del profesorado, así como cualquier otra problemática que surja.

En octubre, empezamos a mirar horarios, en Secundaria es mejor mirarlos antes de su aprobación en la PGA.

De octubre a diciembre, miramos PGA.

A partir del segundo trimestre, funciones sobre las programaciones y ver cómo se aplican. Aquí es cuando entramos en el aula.

Luego tenemos tareas incidentales, que nos ocupan mucho tiempo: un niño que se ha caído, cuestiones de robos y sexo complican la vida de los centros, y cuando ocurre todo el mundo se moviliza. Las actividades incidentales empañan o reducen las demás.

Luego tenemos otras actividades que vienen de la Administración.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

La esencial es mirar la programación y ver cómo se aplica. Meterse dentro. Esa es la matriz de nuestra profesión, acercarse al profesor, ver cuál es su hoja de ruta y ver cómo las ejecuta. Y a partir de ahí, las tres grandes funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento. No hay nada que más me moleste que ver que he apuntado una corrección y no se ha hecho. Si el inspector no entra en el aula y no ve qué sucede en ella, si no verifica qué se está haciendo, afloran aún más los problemas pedagógicos, y el inspector deja de cumplir con su función fundamental. Yo me hice inspector precisamente por eso. Si los inspectores hiciesen más esta actuación, no tendríamos profesores que son un quebranto, inútiles en su trabajo.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

No deberían hacerse las de gestión, y como he dicho hacemos alguna relativa a generar cupos y plantillas. Aplaudo que estemos liberados de las otras tareas de gestión, pues absorbía el 80 por ciento y nos quitaba tiempo para hacer nuestro verdadero cometido.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Si conlleva averiguar algo pendiente, es de gran valor. Si es protocolaria, estará reducida en sus efectos. Una visita debe tener algo, un porqué. Volver a un centro, porque en mi anterior visita comprobé que en una clase el tutor de 3ºA debía mejorar el tratamiento de la lectura comprensiva, y le di instrucciones claras sobre cómo hacerlo, entrar en el aula para verificar un hecho que quedó pendiente es de una utilidad bestial. Si por contra vas a hacer presencia de tu figura, esa visita es un tanto descafeinada.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Son de carácter extra educativo, pero pertenecen a él: juzgar o formar parte de un informe de expediente disciplinario de profesores o tener que hacer un informe sobre algún tema espinoso.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Ver que tras ofrecer unas propuestas a los directores y que luego nos digan que los claustros lo ven con buenos ojos.



**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Hay influencias políticas y sindicales (estas últimas las más incisivas y perniciosas). He sufrido intentos de influencia ante casos de expedientes disciplinarios o ante calificaciones en comisiones de selección, pero en mi ejercicio profesional como inspector de cuerpo, no me he dejado arrastrar. El inspector interino, por ser menos libre, se puede dejar arrastrar.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Como he comentado, el obstáculo es la excesiva o mucha proximidad tan grande del poder político y la Inspección. Cuando la proximidad es tan grande, confunden papeles. Hay una mezcla de churras con merinas. El político se cree inspector, y el inspector se cree político, y la profesión se resiente.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

Debe ser un especialista en programación educativa, didáctica. El inspector debe ser un pedagogo. Esto no lo comparten otros inspectores procedentes de Geografía o de Matemáticas, por ejemplo, porque ponen más acento en la especialización que en la globalización. Un inspector debe ser pedagogo, porque va inspeccionar sobre eso. Es el más apto para ello. Un inspector con perfil de especialista de químico, por ejemplo, sólo puede hacer valer su formación en un 10% del trabajo global que tiene un inspector, el 90% restante lo hace el pedagogo. Un

inspector tiene que dominar la organización escolar, la programación, las ciencias de la educación que están en el poso educativo. Un especialista en un sólo campo del saber tiene carencias en el desempeño de su trabajo como inspector de educación.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

1) Organización escolar con su derivación a los medios didácticos.

2) Nuevas tecnologías de la información y comunicación.

3) Formación en derecho administrativo, pues cuando asesoras lo haces a directores, profesores y padres, y hay que dar respuesta, y un sinfín de estas respuestas están en la ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas. Por ejemplo, un padre que ha pedido copia de un examen, y dice que se la niegan porque el centro tiene prohibido dar copias de los exámenes. Hay que dominar la ley de régimen jurídico de las Administraciones públicas, pues el padre tiene razón, aunque el centro lo haya prohibido (sin derecho a hacerlo), pues la ley indica que un examen es la culminación de un acto administrativo, y todo acto administrativo no puede propiciar sombra de indefensión en el administrado. No dar copia del acto administrativo sería un acto viciado. Otra cosa es que desde el centro le pidan el valor económico de la fotocopia.

4) Pedagogía comparada: asistir a simposios, etc.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

El modo de acceso debe ser mediante la oposición, como está estipulado. Un interino hace una función débil, por naturaleza de su estatus. Yo fui miembro del tribunal de unas oposiciones en 1989 y algunos de los que suspendieron han sido inspectores interinos desde entonces, hace 23 años. Esto es una situación que habría que mejorar. El procedimiento no está mal, pero pienso que las pruebas deberían ser eliminatorias. Los sindicatos fuerzan a la Administración y como que la Inspección es un cuerpo docente, se hacen las mismas dinámicas que se aplican a las oposiciones docentes. Haber llegado a la prueba final debe implicar que ya ha pasado unos filtros.

Sobre la renovación y cese: la renovación de los inspectores accidentales, interinos, están en comisión de servicios anuales; deberían recibir una valoración final, una evaluación. Si es positiva, que se queden, y si es negativa, que se vayan.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Lo primero, que se convoquen oposiciones. Un 60% de las plazas de la plantilla están sin cubrir. Le daría más solidez y más profesionalidad al cuerpo.

La Inspección es y debe ser autónoma, sean de derechas o de izquierdas quienes gobiernen.

## ENTREVISTA IE-O5

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La inspección ya no es lo que era. Incide tantísima gente en los centros, que no sólo es la Inspección la que son los ojos. El inspector es un funcionario que tiene como misión fundamentalmente el asesoramiento, el control y la supervisión del sistema educativo, de todos los asuntos escolares. Recae en funcionarios públicos, porque así lo dice la ley, pues el Estado se reserva la función de la inspección como derecho constitucional.

### **2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente?**

Siguen siendo funciones básicas de la actuación, pero el día a día te come, pues hay otras cuestiones que se te ponen por delante.

### **¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Se está resintiendo la función de evaluación, se resiente bastante. Desde la creación de los Institutos de Evaluación, la tarea de evaluar es compartida.

### **3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Depende de la personalidad del inspector. En general, los directores

nos valoran bastante bien. Nosotros compadreamos bastante con los directores, pues el director es la pieza fundamental. Además presidimos en las comisiones de selección de directores. Por otra parte, nuestra actuación es más hacia el equipo directivo que hacia el profesorado. Con la cantidad de trabajo que tenemos, es difícil visitar muchas aulas y estar al día con los maestros. Hace años, cuando llevaba veinte centros, conocía a casi todos los maestros. En general, creo que los directores valoran más nuestras tareas que los profesores.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Muchísimas, establecidas en nuestro plan de Inspección. Además, están las visitas incidentales, producidas por necesidades urgentes que hay que atender. Estas ocupan mucho tiempo en nuestra agenda.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Todas las que supongan un beneficio para la mejora de los centros educativos, la mejora del aprendizaje del alumnado, mejor selección de los mejores profesores y, en definitiva, estar en contacto con la realidad de los centros para contribuir a su mejora. Pero insisto en que es complicado con la cantidad de tareas que tenemos asignadas.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Menos actividades de gestión o excesivamente burocráticas.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Es la base de nuestro trabajo, el modo que tiene la Administración de llegar a conocer modos de mejorar la enseñanza. No concibo Inspección sin visitas a los centros.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Creo que el sistema educativo, en general, es un desastre, sobre todo en la Secundaria que tenemos. La Educación Infantil y la Primaria funcionan bastante bien, pero el tramo de Secundaria Obligatoria es un desastre. No podemos pretender que alumnos de 12 a 16 años hagan todos lo mismo. Es difícil poner de acuerdo a todos los profesores. O se reforma la Secundaria, el currículum y la estructura del sistema o esto no hay quien lo pare. Son obstáculos muy complicados.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Todas las que suponen que tu acción ha sido provechosa.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Personalmente, no me he sentido presionado. Que lo hayan intentado, probablemente, en algunas actuaciones concretas. La Inspección debe actuar para que esto no suceda, pero siempre es tentador para quien gobierna, sobre todo para algún director general, intentar algo.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La carga de trabajo, la cantidad de centros y programas que tenemos que evaluar, supervisar, etc. En este momento tengo 62 centros, y es absolutamente imposible. El año pasado llevaba 24, y se podía llevar muy bien.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

- 1) Buen conocedor de la Administración.
- 2) Buen comunicador.
- 3) Buen conocedor de la dirección, organización y gestión escolar.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Relación institucional: conocimiento con otras ramas de la Administración (fiscales, menores, protección social, legislación –no sólo educativa–, etc.).

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

El acceso debería ser exclusivamente por oposición. El temario es quizás excesivo, pero es una forma necesaria para seleccionar.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Algo hay de crisis en la Inspección. Llevamos sin convocar oposiciones para el cuerpo un montón de años. Esto hace que la plantilla sea más corta, se van jubilando, y falta gente nueva. A la Administración le interesa tener inspectores accidentales, pues son más manejables, pero la crisis viene por otros caminos. Todo ha cambiado. Es necesario ampliar las plantillas y dotarlas de funcionarios con oposiciones, esto facilita una estabilidad y una tranquilidad; sobre todo, con gente nueva, gente joven. Pero si durante tantos años no se convocan oposiciones, los inspectores estamos envejeciendo y en 2016 van a quedar sólo cuatro o cinco inspectores.



**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

El sistema educativo es un subsistema del sistema social, y el sistema educativo debe evolucionar a medida que el social lo hace. Se ha dicho, y así lo creo, que la Inspección es el intermediario entre centros y Administración. El control es una garantía democrática y debemos asumirlo. La finalidad es la mejora del sistema educativo a partir del desarrollo de todas estas funciones que tenemos encomendadas.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

En estos momentos, la función que más finalidad tiene, desde mi punto de vista, es el asesoramiento: sin asesorar no se puede controlar.

Una de las funciones que prácticamente ya no hacemos, y que ha sido tradicional, es la intervención en la gestión de la Administración educativa. Cuando no había competencias transferidas y dependía todo de un director provincial, era básico participar en esta gestión (cuotas, escolarización, etc.). Con la autonomía de las transferencias, a medida que esta casa ha ido ampliando su estructura administrativa, por diferentes motivos, nos han quitado trabajos de colaboración en gestión (ahora sólo colaboramos puntualmente en escolarización).

### **3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Hay una percepción distinta. Por un lado, los profesores tiene una visión distorsionada, porque no tenemos tiempo y lo perciben cuando debemos intervenir, que es cuando hay problemas. Lamentablemente, acudimos a ellos cuando hay una incidencia. No podemos, no tenemos tiempo de hacer valoraciones de profesores par mejora su trabajo, de forma individual, que sería lo normal. Sólo valoramos el primer año de los interinos o a los funcionarios en prácticas, y son evaluaciones rutinarias por el elevado número. Se ha delegado esta valoración a los centros y nosotros supervisamos.

Por otro lado, los directores nos necesitan, nos valoran. Acuden a nosotros para que les asesoremos.

### **4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Nuestro trabajo lo marca el plan de actuación y las incidencias que surgen de los centros. Pero la primera práctica que proyectamos en los centros es que actúen de modo conjunto, es decir, que si tenemos dos IES en la misma zona, que no tengan distintos criterios de promoción, o que sean distantes los centros de Primaria y los IES, o un equipo que no esté formado por tres personas distintas sino por un equipo, o un departamento que que no vaya coordinado, etc.

En 2003, mi demarcación se dio cuenta de que los centros no reflexionan sobre los resultados que obtienen los alumnos, y a

partir de aquí iniciamos procedimientos y protocolos para que los centros valoren resultados y tomen decisiones. Ellos lo hacen, pero nosotros lo supervisamos. Los centros que han participado lo han agradecido mucho.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

El asesoramiento a los centros, lo agradecen mucho.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Las tareas de gestión que nos restan tiempo para hacer las de coordinación didáctica, que nos quitan tiempo para el asesoramiento.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Muy importante, porque para poder actuar adecuadamente debemos estar informados de lo que está sucediendo en el centro.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

A veces, cuando vas a un centro y ves que tras algunas actuaciones que hemos propuesto, no han hecho nada por pasotismo. Es un sentimiento de pérdida de tiempo.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Las tareas compartidas, en red, que provocan la mejora del aprendizaje o de la organización. Es muy gratificante.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Bastante autónomamente.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La excesiva burocratización de la Administración educativa. Damos sensación de poca unidad administrativa.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1. Competencia profesional demostrada (un inspector debe serlo por oposición).

2. Conocimiento en aspectos organizativos del sistema.

3. Trato humano: los inspectores no somos más que nadie, somos un medio y no una finalidad, los importantes son los alumnos y los profesores.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

1. Para trabajar de un modo eficaz, eficiente y unidos, nos hace falta formación de trabajo en equipo: falta mucho, ya que el sumatorio del total de todos los trabajos que hacemos no da como resultado un informe global del sistema, de forma generalizada.

2. Organización de centro.

3. Evaluación de la práctica docente.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Oposiciones como debe ser el medio de acceso, para todos. En general, se está perdiendo la exigencia de capacitación técnico-pedagógica.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Oposiciones, coordinación interna y más recursos.

**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La mejora del sistema educativo mediante el ejercicio de las funciones y atribuciones que tenemos encomendadas.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Una de las funciones históricamente ha asumido la Inspección, y que ahora prácticamente ya no hacemos, es la gestión de muchos aspectos que ahora hace la Administración educativa. Ahora sólo colaboramos puntualmente en escolarización. Esta eliminación de funciones de gestión se ha producido por la intervención del poder político y partidista en la Administración educativa. Cada Administración elige a sus asesores y deja de tener confianza con los técnicos profesionales de la casa, y les han ido substituyendo tanto tareas como funciones. Las funciones de la Inspección son funciones delegadas. La Constitución encomienda la inspección a la Administración educativa, y ésta delega en nosotros. Así, es comprensible la parte política de la inspección, pero no la parte técnica: la técnica debe llevarla el Cuerpo de inspectores de educación.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Deben responder ellos a esta cuestión. Incluso, esta pregunta que planteas tendría otros resultados diferentes si dijese "la Inspección" en lugar de "inspectores e inspectoras", porque desgraciadamente no se tiene el concepto de Inspección. Lo que marca es el concepto del inspector o inspectora: si es un buen inspector, entonces la Inspección es buena; si es malo o no gusta, la Inspección es mala. Y esto me sabe muy mal. Acepto las críticas y aprendo de ellas, a los inspectores se nos puede criticar, pero no a la Inspección.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Las prácticas que indica el plan de actuación y las incidencias que van surgiendo. A estas alturas de tu tesis, seguro que ya sabes que nosotros nos movemos a instancia de parte y de oficio. Tenemos la obligación de informar de todo aquello que creemos oportuno, porque conocemos. Por tanto, cada vez que vemos algo que no nos parece bien, elevamos informe. A nuestros informes normalmente no les hacen puñetero caso, no son vinculantes. Incluso ante fracasos estrepitosos de la Administración: fracasos suyos, no nuestros, pues a veces quedan tumbados por los tribunales, cuando ya lo habíamos dicho (en normativa de aquí que vemos que no se adecua a normativa estatal de rango superior, lo decimos y ni puñetero caso...).

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

El asesoramiento desde el conocimiento que ofrece la evaluación y el control, de lo cual los inspectores tenemos una visión única y exclusiva, pues estamos facultados para ello.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Los trámites burocráticos absurdos que nos quitan tiempo para desarrollar nuestras funciones.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Muy importante, muy útil. Pero debo decir que, en general, aquellas visitas que se hacían entonces, llegando a las nueve de la mañana e irse del centro a las dos, ya nos se hacen. Particularmente, prefiero ir a un centro dos veces al mes, porque pasan cosas. Si vas y vuelves pasados dos meses, han pasado demasiadas cosas, pero en cambio, si vas quincenalmente y estás dos horas, detectas más. Una de nuestras funciones para poder actuar es estar informado de lo que pasa, estar informado de qué ocurre. Así, detectas el clima del centro, que es muy importante.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Es muy problemático ver que tienes que hacer diversas actuaciones, mandadas por el poder político, que ves que ni



cuadra con la legislación y ves que son actuaciones que pueden crisar, que serán problemáticas.

### **9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Las actividades coordinadas y compartidas por centros e Inspección.

### **10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Respeto bastante nuestra manera de hacer y nuestra autonomía mientras no toquemos su negocio político e ideológico. Históricamente, hemos gozado de suficiente autonomía: a veces nos han facilitado mucho el trabajo, otras no tanto.

Si estamos en medio de la Administración y los centros, entonces si tenemos que decir lo que creemos sobre centros y Administración, no tenemos autonomía.

El poder político tiene unos objetivos; "si nosotros no les molestamos" en la consecución de esos objetivos, podemos hacer lo que queramos, pero sus objetivos son prioritarios y nosotros somos un servicio jerarquizado, así que si tienen que cumplir sus objetivos y "les molestamos", pues ya ves... Y además, dicen que los objetivos políticos son en beneficio de la sociedad, eso dicen...

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Uno básico: recursos. No los tenemos suficientes, y no tenemos acceso a todo lo que deberíamos en el Gestib. Y esto es deliberado. Esto limita nuestro trabajo de control, y no iré más allá... Manejar información es manejar el poder. La información es poder, por tanto cuanto más compartimentado, mejor, para evitar que tengamos una visión global. Tenemos datos de centros que llevamos, pero no globalmente sino de cada uno de ellos.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1. Competencia profesional demostrada.
2. Dominar el sistema en aspectos organizativos de forma práctica (a través de una trayectoria profesional como director, etc.).
3. Evaluación teórica: no sé cómo nos iría si nos evaluaran teóricamente sobre evaluación... Lo que hacemos lo tendríamos que hacer con más rigor y profesionalidad.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Esta formación que diré se acerca mucho a la que debe recibir un director:

1. Procedimiento administrativo, pues es fundamental para lo que ha de hacer el inspector: controlar, evaluar y asesorar.

2. Organización de centros educativos.

3. Formación de trabajo en equipo.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Debe ser por estricta oposición, todos al 100%.

La trayectoria tiene que ser demostrada, es importante la capacitación. No creo que sea necesario exigir ser funcionario de carrera para acceder a la Inspección: hay muchos profesores de centros privados que lo podrían hacer muy bien, incluso profesionales que no sean profesores. Ahora mismo, un catedrático de universidad no puede ser inspector porque no pertenece a ningún cuerpo docente no universitario, y estamos excluyendo a gente que seguramente tiene capacitación para ejercer como inspectores.

No debería ser un mérito haber ocupado un cargo digitado, como es haber estado en un cargo de nivel 26 o superior.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Modificar la plantilla, oposiciones con el 100% de inspectores

que sean funcionarios de carrera del cuerpo de inspectores, otorgar más recursos. Puede que sea utópico, pero dar suficiente autonomía a la Inspección para que se dedique exclusivamente a valorar y evaluar resultados y centros, y nada más. Así se podría hacer que contribuya a la mejora del sistema educativo.

Es necesaria una revisión y análisis profundos de qué nos pasa, y ver por qué nos pasa en nuestro sistema educativo. Así, nuestra organización y funcionamiento debería estar al servicio de la mejora de esto, a partir de esta revisión.

**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La inspección de educación es una garantía democrática. Supervisar implica asesoramiento, control y evaluación, en este orden.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Incorporamos la de arbitraje, que está ligada a la función de supervisión.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Deberías preguntárselo a ellos, pero creo que cuanto más profesionalizados estén los directores, que no lo están mucho, más valoran nuestra labor.

Los profesores tienen una percepción de "Conselleria", dicen: "la Conselleria ha dicho"; no discriminan la gradación, quién de la Conselleria ha dicho. Te asocian a "Conselleria".

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Intentamos coordinar centros por zonas geográficas de nuestra

demarcación y organizarlos en red, no en tanto con el inspector que tengan. Además, hacemos un seguimiento del plan de actuación dos veces al año, en febrero y en junio.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

El asesoramiento, entendido como dinamización, motivación a los centros. Los centros lo demandan y lo agradecen.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Todo lo que sea un trámite, por ejemplo tener que firmar una autorización para una salida extraordinaria de un centro, firmar el visto bueno de gestión, firmar becas (que ya están revisadas por un montón de personas previamente), derivaciones de alumnos que van a Programas de Cualificación Profesional Inicial (que son miles). Ahora este trabajo se está eliminando.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Es el eje vertebrador de todas nuestras actuaciones, es básica, es el eje. El contacto con el centro es lo que verifica lo que nos dan los datos ofrecidos por los centros, por el programa Gestib en el ordenador, etc. Siempre he intentado visitar los centros a inicio de curso, de manera individualizada. Los directores nos lo demandan, nos dicen: "¿cuándo vendrás?", tanto en centros de Educación Infantil y Primaria, en IES, tanto públicos como concertados. Básicamente asesoras y ellos se sienten tranquilos

porque les das una seguridad.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Navegamos, cuando hay incidencias nos caen a nosotros. Es muy problemático ver que tienes que hacer actuaciones que proceden directamente del poder político y a pesar de que ves que no se corresponden con la legislación y serán problemáticas, las tienes que hacer. Es muy problemático.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Sin duda, las tareas compartidas, con el equipo de inspectores y los centros educativos. Si son compartidas, hay más implicación y llegan al alumno.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Independientemente de quien gobierne, yo creo que a los responsables políticos que tenemos en el gobierno, sean del color que sean, les molestamos e incordiamos, porque somos un Cuerpo, con funciones y atribuciones bien definidas, somos profesionales que no les tenemos que agradecer nada. No dependemos del poder político, estamos para mejorar el sistema educativo.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

No tenemos suficientes recursos.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1. Conocimiento de la normativa y su aplicabilidad.
2. Liderazgo.
3. Valoración del sistema.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

1. Formación teórica.
2. Formación práctica de las funciones y tareas propias de los inspectores.
3. Compartir prácticas.
4. Es importante tener un código deontológico, saber cómo actuar.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

El acceso debe ser mediante oposiciones. Los requisitos están bien, porque procedemos de un cuerpo docente. Está bien que haya diversidad de licenciaturas en la Inspección, nos enriquece



mucho.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Oposiciones, modernizarse, modernizar el sistema a través de oposiciones.

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

Control. Si no controlas no detectas, no puedes asesorar ni evaluar. Debemos saber que somos inspectores, con intencionalidad. Control aplicado a cualquier aspecto del sistema. ¿Con qué finalidad? Pues con la finalidad que quiera darle el político, porque el plan de actuaciones lo propone el político. Hay muchas vertientes en la Inspección, y dentro de la corriente generalista se quiere buscar soluciones a todos los problemas a través de una formación universitaria en Pedagogía, que no hemos tenido los inspectores de Secundaria, pero yo puedo ser tan bueno como un pedagogo en mi materia, de la cual soy catedrático. Al fin y al cabo, ser catedrático es hablar *ex cathedra*, hablar desde la silla, hablar de lo que tú sabes. Porque de lo que no sabes, mejor que te calles. En mi caso, ser funcionario es consustancial a la cátedra.

### **2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Las funciones son controlar, evaluar y asesorar, cada una consecuencia de la anterior. La Inspección está perdiendo terreno, porque en esta vida tienes que aportar algo, y lamentablemente a la Inspección se le están escapando funciones porque hay otros funcionarios que las van asumiendo. Nuestro plan de actuaciones es tan amplio y variado, que es imposible hacer una tercera parte del mismo a conciencia y lo fácil es hacer incidencia básicamente en apagar fuegos. Deberíamos centrarnos en tres o cuatro funciones claras, en profundidad, escribir

informes técnicos y claros, hacerlos públicos y que cuando la Inspección hablara, el mundo escuchara. En la Inspección británica, el sello de la entrada reza *"When Her Majesty's inspector speaks, the world listens"*. Esto no se ha hecho nunca. La Inspección no ha interesado como debiera a los políticos, porque un informe es muy comprometedor. Aquí no hacemos ni lo que otros compañeros reivindican, que es evaluar. Y nos va bien, porque cuanto menos compromiso, mejor. No hemos tenido un gobierno que haya repetido; cada cuatro años nos cambian los gobernantes y no se consolida ninguna política, pero los inspectores de carrera aquí estamos a pesar de que hace veinte años nos cambian a los políticos gobernantes.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Depende del inspector. Principalmente, el equipo directivo bastante; el profesorado no se entera. Ven a una persona que es el inspector, que entra en el despacho del director, pero no más allá.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Mi caso es singular. Yo me encargo de los procesos de expedientes disciplinarios. Y cuando se hacen, es porque ha fallado la medicina preventiva, alguien ha fallado: el profesor, el director, el inspector, etc.

La transferencia de competencias de Madrid nos dio la Inspección, pero no la Inspección de Servicios. Hay algunas tareas que las tenía que hacer alguien, sea por talante o perfil psicológico o lo que sea. Yo he tenido siempre una querencia hacia este tipo de inspección, la Inspección de Servicios. En la Inspección Técnica no se me ha

permitido –insisto en que no se me ha permitido– actuar en lo que yo podía aportar algo, que es el Inglés y las Lenguas Modernas, yo tenía que hacer sobre aquello que no había oído hablar nunca: pedagogía. Nunca he tenido una asignatura en mi formación expresa sobre Pedagogía, ni una sola asignatura, ni en mi formación inicial ni permanente, y me daban un centro de Educación Infantil cuando desconozco aspectos psicopedagógicos para intervenir, por ejemplo, en aspectos de psicología evolutiva del niño. En cambio, de lo que sí sé es de Inglés; yo puedo entrar en una aula y a un profesor de Inglés, evaluarlo, asesorarlo, evaluar un departamento, reunirme con ellos y disfrutar con ellos, para que ellos se puedan beneficiar de mi experiencia. Y esto en la Inspección no se ha permitido nunca, porque responde a un modelo maldito, que es el de la especialización. Hacer una inspección a la secretaría de un centro, en la gestión económica ¿deja de ser esto un aspecto del sistema educativo? Pregunta esto a otros inspectores...

Voy a contarte una anécdota: había un compañero que cogió una programación, de Matemáticas, y le pareció muy buena. Decía: *"Mira, es una programación modélica. Está paginada, tiene objetivos, tiene contenidos, los tiene secuenciados. Muy buena la programación ¿Ves? Primer trimestre: la división; segundo trimestre: la multiplicación; tercer trimestre: la suma y la resta. Esto es un ejemplo de programación extraordinaria"*. ¿Entiendes el chiste? Esto lo contaba Jaume Casanovas obviamente criticando el sistema, ¿comprendes lo que quiero decir?

Entonces, cuando se ha producido la necesidad de atender desde el punto de vista disciplinario la actuación de una persona, o hacer una inspección a la secretaria de un centro. Aparte de llevar las Escuelas Oficiales de Idiomas y otros centros, desde hace unos seis o siete años,

me encargo de los expedientes disciplinarios, que otros inspectores no quieren asumir y a veces me critican por hacerlos. No quieren tramitar expedientes disciplinarios, pero ¿quién los tiene que hacer, el perro del Hortelano?

Pienso sinceramente que se tiene que crear una Inspección de Servicios, porque estos aspectos quedarán abandonados.

A mí lo que de verdad me encantaría evaluar es aquello de lo que puedo aportar algo.

Lo que me gustaría que quedara claro es lo que te he contado de la anécdota de la programación...

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Sobre los expedientes disciplinarios, hay deficiencias de los departamentos, de los equipos de ciclo, que hay carencia de formalización de las decisiones, no digo que no se tomen, pero no extienden acta siempre que se debe. Los hay que son muy amateur. Ahí puedo influir.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Gestión. La Inspección no debe hacer gestión (cuotas de profesorado necesario para un centro, etc.). La Inspección tiene que hacer evaluación.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita es una actuación fundamental porque te permite comprobar y levantar acta. ¿Y qué significa levantar este tipo de acta? Significa que cuando yo hablo, que mis manifestaciones deberían ir a misa. La visita nos permite comprobar de verdad, no nos podemos fiar de lo que nos dicen. Hace poco, en un día de huelga de profesorado, un inspector pidió si hacía falta ir al centro o bastaba una llamada telefónica al director para saber el seguimiento de la huelga por parte del profesorado. Imagínate... Pedía si era necesario ir a comprobarlo o si bastaba fiarse de lo que nos dijeran. Yo fui a un centro que no llevo, el día ese de la huelga, me acredité como inspector de educación, pedí algunos DNI, comprobé quién impartía docencia, si coincidía lo que indica el horario, qué hacían, cómo lo hacían, quién estaba y quién no. Y lo firmé y lo que dije, era. ¿Recuerdas lo que decía de la Inspección de Su Majestad? Al inspector le pagan no sólo por su trabajo, sino por su firma.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Cuando en el ejercicio de tu función, cuando atiendes una reclamación de notas, tienes que poner en evidencia el mal funcionamiento de un profesor, y tienes que corregirle la nota, sobre todo si viene ratificada por el departamento. Hacer que otros profesores examinen el examen de modo anónimo y lo aprueben sobradamente, luego verifico los criterios y tengo que redactar un informe y hay unas consecuencias. Esto me puede suponer a mí una enemistad, pero es mi trabajo. Aquí no se viene a hacer amigos.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Cuando en la tramitación de expedientes disciplinarios, a pesar de haber sancionado a algunos profesores, pese a haber expresado su disconformidad con el expediente, en sus alegaciones han manifestado que les he tratado bien.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Totalmente autónoma.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

El exceso de burocratización. Todo político que tiene un problema quiere que se le solucione, mejor si es en 48 horas. Esto no es posible siempre, porque hay una burocratización. Tenemos un sistema de comunicación que no es flexible, entre nosotros: si es un tema tuyo o de un compañero, tener que explicarlo a ese compañero, al cabo de veinte días aún no se ha solucionado el problema, notas internas, trámites, etc.

Otro obstáculo es que la Administración no es profesional, sino clientelista, por lo que el grado de eficiencia se diluye. Hemos tenido verdaderos incompetentes en algún nivel de la Administración, que no sé cómo les han elegido para trabajar en esta casa, que han ralentizado firmas urgentes de informes, de acciones importantes que hace quince días que tienen ahí. He tenido que subir a verles a sus despachos para reclamarles informes que sospechaba dónde estaban, documentos que desconocen... Todas las plazas de la Administración

deberían estar catalogadas, ocupadas en base a funcionarios que tengan una carrera, administrativa o docente. Lo que no puede ser es que la Administración cada cuatro años cambie, como he dicho antes. Y esto lo hace tanto el PSOE como el PP. No hay diferencia entre el siglo el XXI y el XIX. El funcionariado surgió para evitar el clientelismo entre absolutistas y liberales. De los que entran, los hay de dos tipos: incompetentes, que entran por ser adláteres de los políticos entrantes, gente que ha ayudado en la campaña electoral y les han colocado, y otra gente buenísima. Pero cada cuatro años todo cambia. Y esto no puede ser. Nadie quiere a los inspectores, pero todos los políticos quieren a sus caballos de Troya en la Inspección.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1) Formación en derecho administrativo.

2) Formación técnica en las actuaciones a realizar, en base al plan de actividades. Los que provienen de Primaria, seguramente sabrán más de didáctica. Otros necesitarán otra formación.

3) Formación en profundidad sobre la normativa que va apareciendo.



**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Los voy a relacionar con lo expuesto en el punto anterior:

1) Curso de evaluación de centros.

2) Estudio comparativo de los diferentes sistemas de Inspección, para ver qué se hace en exterior (qué hacen en Francia, en Inglaterra, Holanda, en Escocia, etc., específico de la Inspección, cómo acceden, qué funciona, qué hacen, etc.). Pero hacerlo en profundidad, no un cursillo o que venga un Pope un día, o un congreso de tres días. Esto debería venir acompañado de unas visitas, tipo Comenius, tipo Sócrates, pero con una finalidad para llegar a unas conclusiones. Ver que no somos los únicos que hacemos Inspección. Esto haría cambiar a algunas personas, que veamos que se hacen cosas que para algunos son anatemas.

3) Saber hacer un informe abierto, no un informe de crucecitas. Hacer un informe o actas que reúna "las tres c": claros, concisos y concretos, con conclusiones inequívocas, y si necesita propuesta que sea también inequívoca. Esto son "*basic skills*". Cuando levantas acta, tienes que saber redactar un acta, con verbos de acción y no de parecer, porque ese informe o acta puede acabar en un juzgado, y el abogado de la parte contraria puede indicar que lo que indica el informe a él le parece de otro modo, que entiende de otra forma, etc. Los informes deben delimitar situaciones, sujetos y objetos contrastables.

Ya he dicho que me pagan por firmar.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Condición sine qua non, haber ostentado cargo directivo en el nivel del cual se procede. Se nota enseguida si una persona ha sido director. Puede haber sido buen o mal director, pero lo ha sido, y puedes exigirle un grado de compromiso.

Un mérito debería ser haber impartido clase en diferentes etapas, como en Primaria y en Secundaria, conocer el sistema.

La Inspección debería formar parte de la carrera docente. Un inspector accidental llega a saber mucho, no se le puede mantener durante años y luego cargárselos para que vuelvan como si nada al centro del cual proceden. Nunca debería haber más de un 20% de inspectores accidentales, y por un corto plazo de tiempo.

Debería definirse la plantilla de inspectores. No es lo mismo especialización que perfiles. No es lo mismo. Quizás nos sobran profesores de Historia o filósofos, o maestros pedagogos, y quizás nos faltan perfiles difíciles, como alguien de perfil Bolonia, pues llevamos centros superiores de Arte y otros. Y es una pena, porque en el exterior sí se hace, pero ellos han librado más batallas que nosotros...

Buscar un colectivo equilibrado, lo suficientemente amplio para ocuparnos del sistema educativo, para buscar la eficiencia. Los médicos lo hacen y se dice que con la salud no se juega... ¿acaso con la educación sí se puede?

Hablo de perfiles muy amplios. No hablo de Primaria y de Secundaria,

no... Si tienes una plantilla de 28 inspectores, y tienes 10 de Primaria y 10 de Secundaria y Bachillerato, que los otros 8 lo sean de Régimen Especial, por ejemplo. No estoy hablando de la línea de las materias. No es lo mismo una especialización de áreas que especialización de perfil de actuación.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Es difícil, depende mucho del jefe de Inspección. Se requiere una organización del trabajo en base a lo que he dicho en la anterior pregunta, sacar lo mejor de cada uno de nosotros, si a los inspectores fijos no nos pueden echar a la calle, porque no pueden, entonces lo que conviene es analizarnos, ver para qué te sirve cada uno, formando a la plantilla para ser consciente de quién tienes. Por ejemplo: un inspector economista experto en Informática lleva centros de 0-3 años, porque los tiene que asumir y estadísticamente le cuadran, pero no me digas que no es dilapidar el valor de ese inspector en centros de 0-3 años, o el mío propio. ¿Para qué sirvo yo? Se tiene que hacer un estudio de las potencialidades de cada uno. A mí no se me puede considerar como un especializado en leyes, yo no soy abogado, si estoy más especializado en la tarea que hago es porque hace más años que lo hago que otros, pero qué lástima que no lo asuma alguno que sea licenciado en Derecho, que no sea el jefe de un equipo de servicios. ¿Sabes por qué no hay una Inspección de Servicios aquí? No hay equipo de servicios porque otros compañeros no lo han querido, no han querido una especialización por si se les escapa esta especialización de las manos. Pero si viniese un político como Dios manda, que instaurara la Inspección de Servicios, ésta podría interferir en la tarea de los inspectores, porque el día que me enviaran a mí como inspector de

servicios a un centro, yo podría ir a un centro y sin necesidad de pedir permiso al jefe de Inspección, hacer un informe y quizás poner en evidencia al inspector del centro. Y esto no lo movería nadie. Antes o después tiene que haber una Inspección de Servicios.

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

El sentido y la finalidad vienen marcadas por la normativa. En ocasiones las funciones derivadas coinciden con las que realmente se realizan, pero en otras no. Pienso que la Inspección es fundamental para el sistema educativo, siempre y cuando realice las tareas que tiene encomendadas. En este caso, es un arma muy poderosa para la administración y la comunidad educativa, y por tanto para la mejora de la educación en general. Otra realidad es cuando la Inspección educativa realiza labores burocráticas o de asesoramiento sin entrar en otras funciones.

### **2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente?**

La aprobación de la ley 30/1984 provocó una crisis en la Inspección. Un gran cambio, un modelo diferente, tanto en su forma de acceso, como en su organización y en las tareas a realizar. La prioridad de los objetivos y competencias cambiaron. La supervisión, inspección y evaluación, fueron superadas por el asesorar, dinamizar, formar, y otras. En aquellos momentos tuvieron su sentido, al tener que experimentar la reforma socialista que se estaba gestando, pero una vez aprobada la LOGSE, debería haberse apostado más intensamente por las prioridades anteriores.

Opino que la Inspección debe ser sobre todo, inspección y evaluación. Asesorar, dinamizar y formar son también importantes pero a partir del momento de la implantación de la LOGSE, no las que más. La Inspección debe hacer honor a su nombre. Primero inspeccionar,

evaluar y asesorar, en este orden.

Inspeccionar es sumergirse en los centros y por tanto en sus problemáticas, en su quehacer diario. Después se evaluará y posteriormente, con esos conocimientos se llegará el asesoramiento. Todo ello, con un objetivo: informar a la Administración, y hacer que se cumplan las normativas, mediante su intervención y sus informes técnicos. El concepto de inspector "coleguilla" del centro no me parece adecuado. El compadreo no es una función.

**¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

En estos momentos al haberse reducido cerca del 50% la plantilla del Departamento (DIE), con la no renovación de los inspectores accidentales, nos corresponden muchos más centros de referencia; lo que limita nuestras funciones a la resolución de problemáticas puntuales y muchas veces urgentes, en detrimento de las realmente importantes.

**3. Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Es difícil de saber. La opinión depende de cómo te has relacionado con ellos. En general, el inspector o su función no gusta; nadie disfruta siendo inspeccionado. Los criterios que puedan tener dependen del trato que has tenido con ellos, o de las soluciones aportadas.

De todas formas, los centros deberían conocer más nuestro trabajo y cómo influyen las actuaciones que realizamos. Debería potenciarse una línea para hacer más público y publicable nuestro trabajo. Ello revalorizaría la Inspección. Un ejemplo fue la edición de la revista *Baula*

a *baula* en su momento. Falta producción y divulgación científica por parte de los inspectores. En la universidad se valoran y reconocen los trabajos de investigación y divulgación, quizás debería ocurrir lo mismo en la Inspección.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Lo más importante no son las prácticas profesionales en sí, que vienen marcadas en la normativa o en un manual al uso. Lo realmente importante es tener claro que nos debemos a la ciudadanía, a defender sus derechos y recordarles también sus obligaciones .

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

El inspector debe conocer los ejes básicos del centro y el espacio en el que está ubicado PEC, como también la PGA y las conclusiones de la Memoria del curso. La Inspección debe observar el proceso, ver cómo los centros pasan de las conclusiones de un curso, a las nuevas propuestas para el próximo y evaluarlas después.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

No sé si deberíamos hacerlas o no, pero realizar tareas administrativas y mecánicas resultan tediosas, y a mi manera de ver poco productivas. Nos ocupan mucho tiempo en detrimento de otras actuaciones. Sería interesante contar con personal docente o administrativo suficiente para acometer estas tareas y así podernos centrar más en funciones más propias de nuestros objetivos y perfiles.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita es básica y fundamental. Sin visita no hay inspección. Quizás en un futuro exista la visita virtual, pero en estos momentos es insustituible. En la visita observas muchos aspectos, ves la situación y el funcionamiento del centro *in situ*.

Hay conocimientos que únicamente puedes percibir mediante las impresiones de una visita. Observar a un profesor en su aula, hace que en diez minutos conozcas cómo es su relación con el alumnado, el funcionamiento en general, la aplicación de sus conocimientos profesionales, etc.

Inspección sin visita no es inspección. Ahora, con pocos efectivos y muchos centros de referencia es imposible realizarlas como es debido. Es necesaria prepararlas bien. Ir de visita a un centro no es charlar únicamente con el director, es mucho más. Se requiere tiempo de preparación, de reflexión, de ejecución y elaboración un correcto informe final.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Intervenir en procesos de expedientes disciplinarios al profesorado. Pero es peor cuando se trata de expedientes al alumnado. En ocasiones duele conocer las realidades y aspectos humanos que se encuentran detrás de cada caso. Debes actuar siempre con seriedad y rigor, sin olvidar –al menos en mi caso– una visión humanista.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Lo más satisfactorio es evitar problemas antes de que estos se



produzcan. La anticipación es muy importante en un inspector. Intervenir, no para apagar fuegos sino velar y propiciar que no se produzcan o provoquen el incendio. Esto se consigue básicamente mediante las visitas, mediante un acertado conocimiento del centro. Sin este conocimiento, es difícil anticipar. De todas maneras, no hay que olvidar que todos los inspectores han sido profesores durante años, la mayoría también directores o asumido cargos directivos y poseen un importante bagaje. Además, un inspector tiene la facultad de poder observar muchas situaciones en distintos centros. Y el conocimiento de muchos casos parecidos es determinante en el momento de elaborar y realizar intervenciones razonadas y efectivas. El inspector puede ver lo que ven los demás, pero también ver algo más. En ocasiones, debe saber retirarse de una situación a tiempo, sobre todo no dando soluciones, sino sugerir ideas sutilmente para que el centro y sus directivos las consideren propias. Para después apoyarlas sin reservas. El objetivo es que brille el centro, no el inspector.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Existe una normativa y la Administración da las pautas, y ello queramos o no matiza el trabajo en general. Nunca me he sentido condicionado ni presionado por nada ni nadie, pero tampoco he presionado a nadie.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Ahora, en estos momentos, ir a contrarreloj y pasar de un tema a otro sin tener tiempo de madurarlos. Poder ser algo más racional. Nuestros principales obstáculos vienen de problemas del propio sistema

educativo y éste del social.

Las problemáticas van cambiando: a veces, debemos hacer actuaciones de escolarización constantes pero pausadas; otras, puntuales y masificadas con la llegada de trabajadores a la isla; otros, de disciplina de alumnado en Secundaria Obligatoria; o cuando aparece una nueva normativa; otras, cuando ante conflictos lingüísticos hay una respuesta social ante unas declaraciones o hechos que pueden ser interpretados como agresiones a una lengua determinada. Y ahora con la crisis, problemáticas económicas cuando no se puede pagar: libros de texto, el comedor escolar, actividades complementarias, etc. El sistema social condiciona al sistema escolar, sin duda.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

- 1) Una formación en habilidades en psicología aplicada, dotes de liderazgo sin ser director de directores, es decir, una formación para conocer, estimular y liderar a las personas, manejarse bien en la dinámica de grupos: instituciones, padres, profesorado, alumnado, etc.
- 2) Competencias teórico-prácticas en evaluación. No como evaluación estática, sino cambiante, evaluación viva. Supone disponer de recursos magníficos para intervenir en visitas, realidades, documentos y en los informes.
- 3) Conocimiento del sistema educativo; el inspector debería tener la posibilidad u obligación, incluso, de volver al centro como docente a impartir algunas asignaturas. Volver a trabajar en el aula, sería fundamental, durante un tiempo, cada x años.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

1) El perfil personal y profesional de los inspectores, además del propio de conocimientos y de experiencia docente, debería contar con conocimientos actualizados de procedimiento administrativo, de relaciones humanas. El hecho que los inspectores accedan con perfiles distintos es enriquecedor y más si repercuten en la formación del colectivo.

2) Conocimiento profundo del sistema informático, de las tecnologías de la información y la comunicación, para conocer todas sus posibilidades.

3) Intercambios, seminarios y contactos permanentes con colectivos similares de otros países, sobre todo de la Unión Europea.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Soy partidario de las oposiciones, convocándolas a medida que surja la necesidad de plazas o existan vacantes en la plantilla. Los inspectores accidentales deben ser eso, accidentalmente inspectores. Pero como máximo que sean un tercio entre oposiciones y oposiciones. Un inspector debe serlo de carrera; sin retorno a su plaza de docente, salvo para actualizarse si lo desea. Un inspector debe tener experiencia, y mejor si es experiencia como director.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Básicamente uno, extrapolable a cualquier otra comunidad, no sólo a Baleares:

La normativa por la que se regula, es decir, las herramientas con las que trabaja, debería ser lo más clara posible. Los inspectores deben disponer de planes de trabajo claros, que generen el mínimo de interpretaciones personales posibles. El margen de actuación debe venir dado por la normativa, sin ambigüedades extrañas o las menos posibles, para que el trabajo encomendado sea lo más efectivo y objetivo posible. Debemos tener libertad clara para poder expresarnos en un marco diáfano.

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La Administración pública debe modernizarse a través de un proyecto de reforma en profundidad. Los centros educativos deben asumir mayores cotas de autonomía, lo que implica más asunción de responsabilidades, mayor capacidad de gestión de recursos y la realización de evaluaciones internas y externas para conocer el grado de eficiencia. En este contexto, el inspector debe realizar las funciones que le son propias: asesorar, supervisar y evaluar. Teniendo siempre como objetivo la mejora de la calidad educativa de los centros.

### **2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

El inspector es el interlocutor principal entre la Administración y los centros. Por ello, debe realizar las funciones propias del Departamento, con capacidad de diálogo, de conciliación, y garantizando el cumplimiento de las disposiciones legales.

Los equipos directivos son las piezas básicas de la gestión educativa y los inspectores debemos facilitarles su trabajo con actuaciones que sirvan para solucionar los problemas cotidianos y que permitan una mejor organización del centro.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

No me atrevo a generalizar, pero creo que hay equipos directivos que valoran el trabajo de la Inspección.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

A principio de curso convoco una reunión con los equipos directivos para planificar el curso y atender sus sugerencias y principales dificultades. Posteriormente, procuro tener una comunicación periódica y actúo cuando es necesario.

Por otra parte, tenemos un plan anual de inspección con los objetivos que establece la Administración y las actuaciones que nos solicita.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

La comunicación con los equipos directivos para facilitar su trabajo y detectar las principales dificultades.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Procuro priorizar las actuaciones que más afectan al rendimiento educativo de los alumnos.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita de inspección considero que debe tener una motivación clara y específica. El principal objetivo es atender las dificultades de los equipos directivos y resolver los incidentes que se hayan producido. Pero más que la visita en sí, lo que valoro es la comunicación periódica y fluida con los equipos.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

No me planteo la intervención inspectora en grados de satisfacción. Procuro ser coherente con mi criterio personal e intento siempre solucionar los problemas de la mejor manera posible.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Ídem que en la pregunta anterior.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Tengo un grado de autonomía considerable y procuro informar a mis superiores de las actividades relevantes que realizo. Por su puesto siempre atiendo las directrices señaladas por las Administraciones competentes en cada situación.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Sinceramente, no tengo obstáculos para ejercer mi labor. El Departamento me facilita la información necesaria para que pueda

desempeñar mi trabajo. El grado de eficacia es un asunto que depende básicamente de mi capacidad.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1) Experiencia.

2) Preparación.

3) Empatía con los equipos directivos y profesorado en general.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Básicamente, todos los aspectos derivados de la gestión de los centros.

El inspector considero que debe haber ejercido de director o tener experiencia en cargos directivos.

También soy partidario de una cierta especialización en etapas educativas.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Creo que el concurso-oposición es el sistema menos malo de los existentes.



**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Como decía al principio, hace falta una modernización de la Administración. Por ello, considero que la Inspección debe adaptarse a los cambios que permitan agilizar sus actuaciones y actuar de forma más pragmática para el interés de los centros.

En definitiva, la Inspección debe cambiar en función de los cambios de la Administración.

**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La Inspección educativa es garante de un derecho fundamental, como la educación, con todo lo que implica. A veces hay problemas y los resultados no son siempre los esperados, pero la Inspección es un órgano imparcial e independiente de los poderes políticos, no podemos estar al albur de ellos.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Antes la Inspección era el órgano referente. Ahora muchas de las funciones y atribuciones son compartidas. La Administración ha crecido mucho desde la transferencia de competencias educativas, y esto provoca una cierta atomización en la que cada uno hace lo que quiere.

La Inspección colabora en evaluación, en asesoramiento, pero ¿hasta qué punto? Por tanto, ¿qué debemos hacer? La respuesta a estos interrogantes precisa de coordinación entre estos servicios y la Inspección, cosa que resta tiempo a otras tareas.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

La Inspección es un referente. Todos los procesos necesitan una visión y entiendo que los centros nos consideran un referente.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Tenemos un programa anual y seguimos las actividades, que están codificadas. Hacemos planificación y trabajamos por demarcaciones, en función de las necesidades de los centros y de la Administración. Hacemos análisis y propuestas de mejora. Nuestra función está centrada en los procesos de mejora del aprendizaje del alumnado, esa es nuestra verdadera finalidad. Si el director controla su centro, hacemos mejor las otras funciones.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

La Inspección asume una función ejecutiva de la Administración, pero el objetivo de la Inspección no es el mero control. Nuestro nombre lo indica claramente: "Inspección educativa"; se debe tener una formación específica para asumirla, pero de ningún modo debe ir en detrimento ni producir indefensión de los ciudadanos.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

La Inspección es un órgano dinamizador de las estructuras orientado a la mejora, y cuando se hace una actuación ejecutiva por parte de la Administración, buscan el informe del inspector. Nuestra actividad es relevante.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Es primordial, es una herramienta esencial de nuestro trabajo. La visita se tiene que preparar bien y esto conlleva preparación de despacho, conocimiento del centro y requiere un análisis profundo de los datos. No se debe visitar por visitar, sino con un verdadero objetivo para la mejora.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Las motivadas por discrepancias entre sectores de la comunidad educativa, como denuncias, acoso, etc. En los casos en que hay intereses diversos, tienes que entrevistarte con padres, profesores, etc. y se derivan responsabilidades.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Pocas. El nivel de satisfacción es bajo, a pesar de hacer lo que se debe.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Totalmente autónomo, nunca me he sentido presionado.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La falta de recursos personales.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1) Formación y competencia profesional.

- 2) Trato con las personas.
- 3) Capacidad de organización.
- 4) Objetividad y rigor.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

- 1) Formación jurídica.
- 2) Formación en evaluación (metodología, técnicas, etc.).
- 3) Conocimiento de otras instituciones (Oficina de Derechos del Menor, Fiscalía, etc.).

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Mejorar la competencia en lenguas extranjeras, especialmente en inglés. El desconocimiento del idioma es una limitación.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Se deben cubrir plazas mediante oposición.

**1. Para usted, ¿Qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La Inspección educativa es una función definida orgánicamente por una norma, de modo que el sentido y la finalidad son el que le otorga la norma, y que pueden cambiar cuando cambia la norma, pero se mantienen en tanto esta no cambie.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar.****a. ¿Han surgido otras últimamente?**

Las funciones básicas son categorías tan amplias que admiten tareas muy dispares, pues lo importante es "qué" se supervisa, evalúa o asesora y "¿por qué?" "¿para qué?" etc. En particular, estas últimas suelen ser determinadas por la urgencia política de los gestores; propiamente, no han surgido nuevas funciones, pero si surgen nuevas tareas dentro de esas categorías y distinta carga de unas tareas y otras dentro de cada función.

**b.Cuál, cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

En general, lo urgente pasa delante de lo importante y hoy día predominan muchas tareas nuevas, sobre todo las relacionada con los proyectos concretos del gestor político; si hubiera que elegir una yo destacaría todo lo

relacionado con la integración y atención a la diversidad, por su gran extensión y particularidad, y porque la normativa es la más deficiente y abierta.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Esta pregunta debería ser para profesores y directores. Los inspectores tenemos la sensación que unos (profesores y directores) y otros (gestores políticos) nos usan mucho (cuando les conviene) como chivos expiatorios de otros pecados, que no son de Inspección Educativa.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Todas las incluidas en el Programa y Plan de actuación de Inspección Educativa.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia).**

Las más esenciales en mi opinión son las que salvaguardan los derechos legales de los ciudadanos.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Las tareas de gestión que no son propias de Inspección Educativa, sino de los distintos órganos de gestión de la

Administración educativa (profesorado, dirección, servicios, Direcciones Generales, etc.)

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita de inspección en el sentido que está descrita en algunos manuales está pensada para un sistema educativo y un contexto antiguo donde el inspector era como el censor que aparecía una vez al año y si te vi no me acuerdo y debía hacer "todo" en su visita; hoy este modelo está desfasado: los medios de comunicación y transporte permiten un contacto más continuo y puntual con los centros que aprueban cumplir las funciones con más eficacia (aunque con menos publicidad). La visita es hoy una visita con por objetivos más que una visita de revista general del centro, lo cual no altera la vida del centro. Un buen lema de la visita actual es "eficacia desde la invisibilidad".

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Todas las que se relacionan con la violación, clara o solapada, de las normas por una o varias personas.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Las tareas centradas en mejorar el aprendizaje y la enseñanza, y por ende el sistema educativo, pero no discursivamente o hiperbólicamente, sino directamente, actuando sobre los factores más directamente relacionados con el mismo (profesores, programaciones, enseñanza, organización, etc.).



**10. En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la administración?**

Relativa, pues la Inspección educativa es un cuerpo normado: la única autonomía, paradójicamente, surge de la servidumbre del sometimiento a la norma, en teoría. En la práctica, nuestros informes afectan a intereses individuales, no sólo de las autoridades, sino también de alumnos, padres y profesores o corporativos (sindicatos, asociaciones, etc.).

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Los intereses y deseos de personas y grupos en no cumplir o dinamitar las normas por la vía del los hechos y en imponer sus intereses y deseos a los demás, por encima de las normas.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria**

- 1) Capacidad para trabajo en equipo (realmente).
- 2) Pensamiento crítico.
- 3) Sólida formación en legalidad-psico-pedagogía organizativa.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que**

**diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Siendo coherente con el punto 12, pues actividades de formación centradas en capacidad para trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento crítico y formación en legalidad-psicopedagogía organizativa (con énfasis en evaluación y auditorías).

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Requisitos: deben ser sólidos (mínimo de experiencia docente, evaluaciones positivas, capacidad personal) pero no excluyentes; las pruebas no deberían limitarse al tercer factor citado en 12 sino también a los otros dos. Como funcionarios, no cabe hablar de renovación y cese, lo normal sería que todos entraran por concurso oposición, con estabilidad en su trabajo; las soluciones temporales no son válidas, como demuestra la retractación de la experiencia hecha desde 1986 hasta 1992...

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Demasiados, para ser resumidos razonablemente en pocas palabras: mantener la independencia del poder político, trabajar por especialidades globales profundizando más en los aspectos de enseñanza-aprendizaje, estabilidad en el puesto, organización interna más funcional, planes de actuación menos extensos y más profundos, etc.

**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

Se debe enmarcar la Inspección educativa en el sistema educativo; hay una inversión importante en educación y debe haber un rendimiento de cuentas; la Inspección educativa tiene sentido si intenta mejorar permanentemente el sistema educativo y la consecuente mejora del aprendizaje del alumnado y la mejora de los ciudadanos del país.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Una que últimamente ha tomado fuerza, y que es transversal a la de supervisar, evaluar y asesorar, se trata la de la mediación y arbitraje, sobre todo entre padres y centros educativos por diferente problemática. La escuela es un microcosmos donde se refleja la sociedad, y hay problemas nuevos. Esta función de arbitraje requiere mucho trabajo y dedicación, y que sea asumida con inmediatez, y nos desvía de las básicas, supervisar, evaluar y asesorar.

Por mi formación, creo que la principal es la función de evaluación, a pesar de que creo que queda coja, pero la Inspección está llamada a "participar" en la evaluación, algunas evaluaciones son un campo exclusivo de la Inspección, como la del profesorado interino, funcionarios en prácticas y directores. La evaluación no es un control aversivo, pues no vamos a buscar defectos, sino a mejorar la organización. Otra cosa es que por desgracia te encuentres con

profesores que no cumplan, etc., pero esto es otro tema. La evaluación queda coja por muchos factores, uno de ellos es debido a que el plan de actuación de la Inspección es excesivamente ambicioso, hay excesivos encargos en el plan de actuación demandado por la Administración (del mismo modo que pienso que en el currículum escolar hay una inflación de contenidos por encima de los procedimientos y que no pueden ser abarcados en su totalidad por su excesiva extensión, también hay una inflación en el departamento de Inspección educativa que redundan en negatividad de aquellas competencias que realmente debieran ser trabajadas).

La función de evaluación ha de acabar siempre en un plan de mejora, y me gustaría que todos los años saliesen un documento de evaluaciones hechas, de interinos, de funcionarios en prácticas, de la función directiva, de los apoyos escolares, etc. con unas conclusiones y una revisión de las prácticas: si son buenas prácticas, para consolidarlas; si no son buenas prácticas, para mejorarlas. De ahí, se entra en el tema de la gestión. Hay aspectos vinculados a la evaluación, pues surgen de ella, y creo que la gestión es fundamental. Y ahí entra parte del asesoramiento, pues cuando has conseguido resultados, sería necesario formar grupos de buenas prácticas para dar a conocer y dinamizar el profesorado para que se implique en este sentido de mejora.

Hace años que existen los institutos de evaluación, pero creo que evaluación, calidad e inspección deberían ir unidos. No le veo sentido a que sean compartimentos estancos que trabajen por separado, sino que debería ser un departamento o instituto único, y esto redundaría en beneficio de la educación. Igualmente, se debería incluir en ese departamento la gestión que se implanta en los centros desde las auditorías, ajenas a los citados institutos de evaluación y de la

propia Inspección. Y además, se están aplicando estas auditorías a la gestión administrativa, que es muy diferente que la gestión cualitativa de la educación, es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con aspectos básicos como la metodología, la gestión del aula, etc.

La Inspección, sea mejor o peor, es el único cuerpo profesionalizado dentro del organigrama de la Administración educativa. Hay asesores técnicos docentes elegidos a dedo, otros funcionarios que trabajan en diferentes sectores y también elegidos. Nosotros, los inspectores, trabajamos para garantizar y amparar los derechos y deberes de la comunidad educativa, y lo hacemos en base a la normativa y no según la voluntad y los caprichos de los gobernantes de turno.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Depende del contacto que has tenido con los centros. Creo que el profesorado que no conoce el tema de la Inspección, lo hace equivalente al inspector de Hacienda, y no como a un profesional de la educación que pretende mejorar la educación y no buscar faltas y hacer un control aversivo.

Lamentablemente, en estos momentos, hay mucha desconfianza hacia nosotros por culpa de acciones del partido gobernante en la Administración. Y el inspector no es un comisario político.

Esto se mejoraría con una apuesta por un plan decidido sistemático de evaluación periódico del profesorado, que para sea válido debería tener repercusión en su promoción para acceder a determinados programas o servicios educativos, o en concurso de

méritos, tal como sucede en Francia, mediante un informe del inspector que vaya a su expediente. Nunca mediante un sentido aversivo ni político. Yo creo que los buenos profesores lo agradecerían, pues muchos se jubilan tras cuarenta años de docencia y nadie les ha dado las gracias. Yo tomé un buen consejo de Melsion Rosselló, y siempre que me invitan a una jubilación de un profesor o sé de alguna, pronuncio unas breves palabras en el acto y le doy las gracias por el servicio.

Los directores tienen diferentes perfiles, pero creo que cuando has trabajado con ellos al menos durante más de un curso, detectan que trabajamos para ayudarles, a pesar de que a veces vean que no siempre podemos, y muchas veces consiguen más mediante la vía política que por la vía profesional (por ejemplo, en el tema de las cuotas o del establecimiento de la plantilla de profesorado).

#### **4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Intento cumplir las funciones adecuadas en función del plan aprobado y establecido por la Administración educativa; velar por el cumplimiento de diversos aspectos pedagógicos, de unos deberes, y sobre todo, las funciones derivadas que he comentado de mediación y arbitraje.

Lo que hago es fundamentalmente ir a los centros, mediante la visita, para ver qué prácticas se llevan a cabo, desde lectura comprensiva, lectura inferencial, silenciosa, de imágenes, de TIC, y los aspectos colaterales a la lectura (otras habilidades lingüísticas, como el léxico, la ortografía, la comprensión y expresión, la creatividad, la promoción del pensamiento divergente en contraposición del

pensamiento lógico-convergente, que sigue siendo una asignatura pendiente).

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Me inclino por la función de evaluación, bien hecha. Y a partir de ella, de la evaluación de profesorado y directiva (no sólo de directores y no limitada a tareas burocráticas, sino dirigidas al fomento del liderazgo), se deben recoger los resultados, las buenas prácticas y se deben difundir. Creo que es una asignatura pendiente. En este sentido, se podrían reivindicar los centros de colaboración pedagógica, que se encargaban, entre otras tareas, de difundir buenas prácticas. Recuerdo que un profesor hablaba, hace muchos años, de distintos métodos de lectura, como los sintéticos y analíticos, de los que ahora parece que nadie habla; o bien se trataban buenas prácticas de tutorías, etc.

La Inspección debe tener no sólo la aptitud profesional (capacidades profesionales), sino también la actitud (intentar conectar). Aquí es donde creo que los profesores y directores, así como los padres de alumnos que acuden a vernos, ven la diferencia y valoran.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Las que se convierten, por exceso, en burocráticas, dentro de nuestro plan. Insisto en que nuestro plan es excesivamente ambicioso, y debería haber menos pero más claro, más posible, así como debería haber más trabajo colaborativo entre nosotros.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Mucha utilidad, es fundamental. Debería ir encaminada a visitar más y con más profundidad, sobre todo al profesorado.

La visita requiere una preparación previa, un estudio de lo que se ha hacer, y objetivos. Acaba con una reseña, pero debería acabar en un informe dirigido al centro, cosa que implicaría, no obstante, ampliar las tareas de los inspectores.

Las buenas prácticas de las que hablaba sobre el profesorado, también se deberían aplicar a la Inspección.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Las derivadas de los conflictos, de diferentes interpretaciones y cuando hay un incumplimiento manifiesto de un profesor. Nuestra labor, amparada en un mandato constitucional de inspeccionar el sistema educativo y garantizar derechos y el cumplimiento de deberes, a veces se ve envuelta en malentendidos y situaciones problemáticas desagradables constantes, para que tal mandato sea efectivo.

También es problemático, muy complicado y peyorativo tener que tratar con las exigencias que actualmente vienen de la propia Administración en demanda de cuestiones que consideramos que no están de acuerdo con la normativa vigente. Un inspector no es un comisario político, aunque se pretenda usarnos, peyorativamente, como comisarios políticos.



### **9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

La más clara es la función evaluadora, de profesorado, de la función directiva, etc.

También es satisfactorio ver que puedes ayudar cuando el profesorado te hace una demanda. Es fundamental estar al día en cuestiones didácticas y de organización escolar. La autoformación es fundamental para ser mejor profesional.

### **10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Hay una parcela de autonomía total, siguiendo las pautas del departamento. Pero a excepción de algunos casos de presión ejercida por la Administración, trabajo con suficiente autonomía. Un grave problema es la falta de profesionalidad en la Administración, desde el cargo de consejero hasta jefes de servicio.

### **11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La falta de tiempo para desempeñar las actividades, especialmente las prioritarias y las habituales. Las actividades incidentales nos comen.

También es un obstáculo ver el caso que hace la Administración de nuestros informes, pues es muy agradable ver que la dirección general sigue nuestras propuestas expresadas en nuestros informes en una actuación determinada, pero es inadmisibles que no nos lo pidan para que lo haga, por ejemplo, un jefe de servicio, que no tiene la

formación del inspector para hacer el informe. Esto ha ocurrido últimamente, y es un grave obstáculo.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

1) Preparación fundamentada en formación sólida en aspectos pedagógicos, didácticos y de organización escolar. Esto debe suponer el puntal del supervisor, y debe ser tenido en cuenta. También, en este bloque, conocimiento en derecho administrativo y en legislación educativa.

2) Habilidades para trabajar de manera eficaz, eficiente y satisfactoria.

3) Actitud clara de ayuda en el ejercicio de la supervisión: ayuda al profesorado, al equipo directivo, a las familias.

4) Competencia comunicativa.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

1) Pedagogía general.

2) Didáctica general y específicas, de procesos de enseñanza y aprendizaje.

- 3) Organización escolar.
- 4) Derecho administrativo y administración pública educativa.
- 5) Liderazgo.
- 6) Gestión y supervisión educativa, evaluación y sistemas de calidad.

Y todo ello, comparativo e interdisciplinar. El ejemplo que la Escuela Superior de Estudios del Magisterio nos ofreció, en la formación de profesorado e inspectores, fue magnífica, al igual que con las experiencias de la Junta de Ampliación de Estudios, la famosa JAE. Sería interesante también que los inspectores fuesen, por un tiempo, profesores de la universidad. Creo que debería haber un sistema de formación conjunta e interrelacionado que fuese en una línea similar a aquella de sello institucionista.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

A la Administración puede parecerle interesante un perfil determinado de inspector legalista, apagafuegos o experto en normativa. Yo, por mi formación y por mi trayectoria como maestro, director, profesor de secundaria, de adultos y de la universidad, me decanto por un inspector de perfil pedagógico.

No es lo mismo un inspector con formación y experiencia en un campo específico, de una área, que de un pedagogo, un didacta.

Se debe valorar el ejercicio en la dirección y como inspectores

accidentales.

También exigiría un dominio de idiomas europeos, con un nivel adecuado (tipo B2 o un nivel C); antes se hacía.

Igualmente exigiría competencia en las herramientas informáticas. Hay administraciones que otorgan certificaciones de conocimientos informáticos, que no son estáticos pues los conocimientos van variando.

Creo que falta una valoración adecuada del doctorado, por la intensidad del estudio, por el aprendizaje de investigación, por el esfuerzo que supone, pues es inadmisibile que todo esto cuente como unos simples cursillos de formación. Lo que realmente se debería valorar, de modo muy significativo y muy destacadamente, es tener un doctorado en educación.

Además, creo que se debería valorar el hecho que el candidato haya sido profesor en diferentes etapas educativas, que por ejemplo haya sido profesor de alumnos de seis y de dieciséis años, o que haya sido maestro de niños pequeños en Educación Infantil, de Primaria, que haya pasado por la ESO o por enseñanza de adultos, por diferentes etapas, cosa que otorga un mayor conocimiento del sistema educativo. A mí me ha ido muy bien, es muy importante tener no una perspectiva de árboles sino de bosque, una visión amplia de todo el sistema educativo.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Lo primero que se debe hacer es profesionalizar la

Administración educativa, y en este contexto que sugiero de Administración educativa donde cambian los altos cargos, en función de los resultados de las elecciones democráticas, se mantiene un cuerpo de funcionarios sólido y formado, que además no son elegidos a dedo. En este contexto, quiero una Inspección profesionalizada totalmente. No admito el reclutamiento de inspectores accidentales por afinidad a un color político, elegidos por una comisión también digitada por el político en el poder.

Urge un debate sobre la especialización de los inspectores, pues veo que hay inspectores que trabajan mejor en diferentes etapas. Yo mismo soy un ejemplo. Es difícil tener un inspector especialista en todo el sistema educativo. No haría diferentes cuerpos de inspectores, sino diferentes perfiles. Quizás se podría analizar la idea de agrupar –aunque pertenezcan al mismo cuerpo de inspectores– entre las etapas de Educación Infantil y Primaria por una parte, y por otra la Secundaria y postobligatoria. Además, el trabajo cooperativo y en equipo podría ayudar a mejorar esta organización.

Se debería plantear, también, el hecho de que si existen en los centros educativos unos órganos colegiados, deberían existir en la Inspección un órgano colegiado, y que el jefe de Inspección firme en nombre del consejo de Inspección. Esto ya existió en el pasado.

Se debe regularizar la plantilla de inspectores. Urge una revisión del acceso, pues soy partidario de que todos los inspectores lo sean por oposición. Un accidental lo debe ser por un tiempo determinado breve, máximo tres años. Lo que no es admisible es tener un sesenta por ciento de inspectores que sean accidentales. La accidentalidad debe responder a una necesidad del servicio acuciante. No tiene sentido hacer una convocatoria de inspectores accidentales sin hacer

oposiciones.

Creo que un inspector puede llevar, como máximo, veinte centros. Y si añadimos supervisión de programas y centros, así como otras tareas que hacemos, incluso soy partidario de reducir el número de centros para cada inspector, para que la supervisión sea eficaz, eficiente y de mayor calidad para todos.

### **1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

En cada época histórica, las administraciones explicitan su política, que casi siempre es coyuntural; por ejemplo, la razón de ser de la Inspección del primer tercio de siglo XX no es la misma que durante la época franquista.

La sociedad democrática tiene como una de sus finalidades que los derechos de sus ciudadanos puedan ejercitarse, por esto se hace necesario que alguna institución vele por el desarrollo de estos derechos; así, también hay unos deberes que cumplir y se debe velar por su realización.

Algunos ejemplos aparecen en nuestro decreto D/36 de 2001 de 9 de marzo que nos muestran la razón de ser de la Inspección; basta observar el artículo 2 donde se concretan las finalidades de la Inspección educativa:

1.b) "Amparar los derechos de la ciudadanía por lo que respecta a una educación de calidad".

2.- "Asimismo, en el ejercicio de la función inspectora se debe velar especialmente por el respeto a los principios que emanan de la Constitución y del Estatuto de Autonomía, a fin de que el sistema educativo contribuya a consolidar, entre otros, los valores siguientes:

a) La protección de la convivencia democrática y el respeto a los derechos fundamentales de los ciudadanos.

b) El fomento de actitudes positivas hacia el patrimonio cultural y lingüístico de las Illes Balears.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Últimamente, una función importante no citada antes es la de arbitrar en los conflictos; también hay otras, como dar apoyo a los equipos directivos de los centros en su difícil y complejo papel y de hacer de mediadores en muchos conflictos existentes entre los centros y la Administración educativa.

La Administración, durante los últimos años, otorga importancia a la evaluación (centros, profesorado, programas, etc.); en cambio, en los centros no le dan tanta.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

No se lo puedo decir, sólo conozco lo que me dicen mis profesores y mis directores. Asimismo, como siempre, siempre habrá profesores y directores que la valorarán bien y otros que no, depende mucho del inspector o inspectora.

Sólo conozco una encuesta que pasó al profesorado y a los directores de EGB el inspector Vicente Ramos, en 1977, relacionada con esta cuestión.



**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Son muchas y variadas; aquí van algunos ejemplos:

- a) Análisis en profundidad de la documentación que presentan los centros: PEC, PGA, PLC, PAT, PAD, Memoria de fin de curso ,etc. Esto implica una reunión larga con el director de cada centro, aprovechando una visita, aclarar alguna información, conocer cómo se llevarán a cabo estos proyectos, programaciones, programas, etc.
- b) Análisis de los resultados (calificaciones de los alumnos) trimestrales y finales de todos los cursos de cada centro. Esto exige comentarlos con los directores, aprovechando una visita, resaltando los resultados más relevantes tanto en positivo como en negativo. A veces, también se analizan con algún profesor, si procede.
- c) Visita a las aulas. Los criterios para seleccionar las aulas a visitar dependen de muchos factores: profesores en prácticas (evaluación que es obligatoria), observación de buenas prácticas, observación de la práctica docente a causa de una denuncia, observación del desarrollo de un programa, etc. Siempre, después, se deben comentar todas las observaciones con el profesor pertinente y, a veces, también se deben comentar con el director.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Depende del centro y de sus necesidades. La Inspección tiene la

obligación de ayudar a satisfacerlas. Algunos ejemplos:

a) Un centro puede tener problemas para organizar bien los apoyos educativos, por esto se tiene que:

- analizar las causas conjuntamente con el director, jefe de estudios, coordinador del equipo de apoyo y coordinadores de ciclo.
- presentar ejemplos de buena organización de otros centros, procurando que los ejemplos sean variados.
- elaborar un plan de mejora, etc.

b) Otro ejemplo, después de la primera evaluación se observa:

- en Primero de Educación Primaria, en el área de EA todos los alumnos tienen notable.
- en Segundo de Educación Primaria, en el área de Matemáticas sólo hay un notable, tres bien, seis suficientes y diecisiete insuficientes, etc.

El trabajo del inspector en este caso es muy claro.

c) El director de un centro comunica al inspector que seis padres han denunciado que no están nada contentos con el trabajo que realiza un profesor, siendo el caso que no es la primera vez que lo han denunciado. En este caso, la actuación del inspector es muy delicada y las actividades a realizar son múltiples.

Etc.

Evidentemente, también hay muchas actuaciones que son solicitadas por la Administración.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Indico algunas tareas que son más desagradables que accesorias:

- Comunicar al director que ha de matricular algún alumno cuando la ratio es muy elevada
- Comunicar al centro que no se dotará de un profesor más que se había solicitado, a pesar del informe positivo del inspector.
- Ir a un centro, solicitado por la autoridad pertinente, a hacer un recuento de alumnos matriculados porque la Administración no se fía de la relación presentada por el director, etc.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita de inspección es su esencia y, por esto, siempre debe ser regular y no ocasional. Dicho esto, conviene explicitar que cualquier visita de inspección tiene una necesidad previa, que es la de realizar una preparación muy elaborada. Cada tipo de visita exige una preparación específica, una visita inicial de curso tendrá una preparación diferente que una visita de evaluación.

Hay una norma básica que ha de servir para cualquier visita: *"nadie debe perder el tiempo y todos deben salir ganando, ha de ser útil"*

*para todos".*

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Toda visita que esté relacionada con cualquier conflicto. Los más difíciles suelen ser los conflictos entre profesores y padres (no hay muchos). A veces, la solución es fácil, pero algún problema de esta tipología exige la intervención de la Administración, dirección del centro, claustro, Inspección, etc.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Todas las visitas son satisfactorias para mí, todas ellas son un aprendizaje incluso las que resultan más problemáticas.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Una vez que la Administración ha aprobado el plan de actuación anual, yo siempre he tenido la máxima autonomía para desarrollar mi tarea inspectora. Es verdad que, a veces, hay actuaciones solicitadas por la Administración con las que no estoy de acuerdo, pero se realizan igual que las restantes.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Los principales obstáculos son:

- a) El funcionamiento de la propia Administración, la falta de coordinación entre direcciones generales, etc.

- b) La falta de información que aporta la Administración a la hora de hacer alguna actuación solicitada por ella misma.
- c) La falta de coordinación, a veces, entre los mismos inspectores.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

Según mi parecer, hay competencias previas, antes de ser inspector, que son muy convenientes y necesarias, y están relacionadas con la función docente y con la función directiva. Es muy importante que el futuro inspector haya sido competente como profesor y como director o jefe de estudios.

Al mismo tiempo, este inspector siempre ha creído que es importante que el inspector sea pedagogo o psicopedagogo.

En relación con las competencias importantes para ejercer la función inspectora:

- a) Hay competencias generales relacionadas con los conocimientos de los siguientes ámbitos:
  - teoría de la educación;
  - teorías sobre el currículum;
  - didáctica general;
  - didácticas especiales;
  - organización y dirección escolar;

- legislación general y legislación educativa.

b) Hay competencias específicas relacionadas con funciones concretas y especializadas de la Inspección, que estarían relacionadas con conocimientos de los siguientes ámbitos:

- didácticas especiales;
- educación especial;
- orientación psicopedagógica, etc.

c) Hay competencias estrictamente relacionadas con la función inspectora:

- conocimientos profundos sobre técnicas e instrumentos de evaluación de centros y de profesorado;
- conocimientos profundos sobre resolución de conflictos y sobre el arbitraje;
- conocimientos profundos sobre técnicas de asesoramiento; etc.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

La formación continua, a nivel institucional, siempre ha sido una

carencia que hemos sufrido los inspectores, siempre nos han dicho que disponían de un presupuesto muy escaso. A pesar de todo ello, ha habido épocas en las que la Administración ha tenido más sensibilidad.

A nivel más cotidiano, cada lunes tenemos reuniones que, a veces, son formativas.

En relación con el programa, debería incluir forzosamente lo siguiente:

- Análisis profundo de la legislación cotidiana.
- Técnicas e instrumentos de evaluación de centros y del profesorado.
- Análisis profundo de casos
- Explicitación de buenas prácticas de visitas de inspección.
- Técnicas de asesoramiento.
- Explicitación de buenas prácticas de organización y dirección de centros, etc.

#### **14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Siempre he considerado que el acceso a la Inspección debe ser por oposición, y sólo cuando sea muy necesario se ha de recurrir a interinos.

Ya he indicado antes que es muy importante, al menos en Educación Infantil y en Primaria, que los inspectores sean pedagogos.

Además, entiendo que , en la actualidad, la oposición a Inspección es poco exigente. La mía fue mucho más dura (235 temas por contra de unos 90 temas actuales, y cinco pruebas ante las tres actuales, etc.)

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

En primer lugar, se deben cubrir las plazas vacantes. Nos faltan más de 14 inspectores sobre una plantilla de 28.

Se debería volver a la especialización de procedencia, es decir, que los inspectores que proceden de Educación Infantil o Primaria se adscriban a centros de Infantil y Primaria, y los inspectores de procedencia de Educación Secundaria se adscriban a centros de Secundaria. Esta propuesta la hemos discutido mucho, no todos están de acuerdo.

La mejora de la coordinación entre nosotros es siempre una asignatura pendiente.



**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La actual Inspección, hoy en día, tiene poco sentido. Yo creo en una Inspección que es necesaria para el sistema educativo, pero esta Inspección no existe. Y es necesaria que exista. Y los culpables no son los inspectores, sino la Administración y aquellos que ocupan un cargo importante en ella. La Administración, sin la Inspección, no tiene modo de entrar y ver qué pasa en los centros. La Inspección es itinerante y debe serlo siempre.

Sigue muy vigente la frase paradigmática de Gil de Zárate cuando decía de los inspectores que *"sin ellos, la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar"*. La Inspección está al servicio de la Administración, no al servicio del político; y esta Administración pública tiene que ofrecer lo mejor para que el sistema educativo sea de calidad. Ahí la Inspección debe jugar un papel fundamental. Cuanto más potente sea la Inspección, mejor será la Administración, y en consecuencia, la enseñanza. Habría que preguntarse si realmente la Administración, los políticos de un partido determinado, quieren realmente una Inspección profesional, fuerte y técnica. Objetivamente, la Administración debe tener una Inspección fuerte, tener ojos en forma de la Inspección. Pero desde 1984, con diferentes partidos en el poder, no se tiene una Inspección fuerte, se hace lo contrario, con muchos inspectores accidentales.

Los inspectores tienen un potencial tremendo. La Inspección está al servicio de la Administración pública, entonces, esta Inspección debe estar encargada a personas con una preparación muy fuerte, una

lealtad total con la Administración pública, son trabajadores importantísimos, de un nivel muy alto, son los mejores, que deben trabajar al servicio de la Administración. ¿Y quién es la Administración educativa? Pues los padres, los alumnos, es la defensa de los derechos de alumnos y padres, de los que participan en el sistema educativo.

¿Cuándo se aplica en la Administración educativa el principio de *accountability*, de rendición de cuentas? Se está perdiendo un capital humano enorme, y esto es como para pedir responsabilidades... No es posible continuar así. La evaluación es imprescindible, y luego tomar decisiones a partir de esa evaluación. El inspector ha de inspeccionar, y lo subrayo, inspeccionar, de acuerdo con la Constitución y de los derechos de padres y alumnos, de acuerdo con la calidad. Y luego tiene que rendir cuentas, ver si las funciones bien claras, se cumplen o no, o de qué modo.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Históricamente han cojeado algunas funciones. Mi padre era director escolar y los inspectores de aquel entonces eran muy administrativos, burocráticos y muy controladores, incluso daban miedo con su mera presencia.

Luego vino otra etapa con partes contradictorias: yo, que fui inspector en Madrid en los años sesenta, vi que por una parte estaban los inspectores como Maílló o Serrano de Haro, que eran muy *asesores* –sin que se usase esta palabra–, es decir, muy "padres". Por otra parte, habían otros inspectores que eran muy buenos gerentes. Luego estaba

la Inspección central, el Consejo de Inspección (que funcionaba muy bien y se fue a pique; habría que dedicarle un estudio). El asesoramiento se brindaba de modo muy paternalista, con unos equipos muy unidos, con un inspector jefe que distribuía la organización de modo muy horizontal, y la Inspección hacía las tres funciones principales. Estas tres funciones históricamente han evolucionado, hasta el punto que cuando por concurso de traslados vine a Baleares, y vino gente de fuera muy buena, se crearon las Jornadas Pedagógicas, que fueron extraordinarias, de gran utilidad y mejora. La *Ley Villar Palasí* supuso un cambio importantísimo, con gente de la UNESCO, una ley creíble, que creó expectativas y puso unas bases fundamentales, sin apenas recursos.

Había centralismo, pero lo arreglábamos. Teníamos mucha autonomía, mucha más que ahora. Teníamos mucho contacto con la Inspección central. Vivimos momentos álgidos, venía gente de Canadá, dábamos conferencias. Luego, con la adicional 15 del año 1984, hubo bastante caos en la Inspección.

Ahora, actualmente, es imprescindible un pacto educativo, una planificación. Un pacto político y social duradero en la educación, como han hecho en muchos países, y les funciona. Basta ver a Alemania, a Singapur... Sin el pacto, que es urgente, no hay reforma que funcione.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

La verdad es que creo que depende mucho del inspector, de la interacción que tiene con sus centros. Habría que preguntar a los profesores y directores.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

La visita es fundamental. Como he dicho antes, ser los ojos requiere de una presencia, con conocimientos técnicos y rigurosos para promover la mejora del aprendizaje de los alumnos. Entonces, todo lo que supone el contacto con la realidad educativa es lo que debe hacer un inspector. Y la información y acciones que hace el inspector es de doble vía: informa de los centros a la Administración, y traslada a ésta las demandas y necesidades de los centros. Su función es primordial.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Siendo coherente con lo expuesto, la presencia en los centros, la visita. A partir de ella, viene la evaluación, el asesoramiento, la supervisión.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Todo lo que aleje al inspector de contribuir activamente a la mejora del sistema educativo.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Fundamental, necesaria, la esencia de la Inspección. Se hacen visitas desde los orígenes de la Inspección, y debe seguir siendo la base de las actuaciones de los inspectores.

## **8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Las funciones de los inspectores están diseñadas para garantizar un mandato constitucional, y algunas veces las tareas que tiene que desempeñar pueden suponer situaciones conflictivas, bien con profesores o con padres o alumnos. Los trámites de expedientes disciplinarios no son nunca agradables, y en ocasiones son conflictivos cuando aparecen a raíz de vulneraciones de derechos, sobre todo de los que deben gozar los alumnos.

## **9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Sin lugar a dudas, las tareas que ayudan a que mejore la enseñanza. Asesorar a un profesor para que con tus conocimientos, visión y experiencia pueda llevar a cabo prácticas favorecedoras de mejora escolar, o bien guiar y liderar proyectos en diferentes centros, cuando a partir de tu intervención sacan provecho. Pero también es muy satisfactorio, e importantísimo, poder contribuir a asesorar a un padre.

## **10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Muy autónomamente, pero insisto en que el político de turno que se encarga de la Administración educativa debe tener una sensibilidad y unas competencias profesionales fundamentales para administrar y gestionar como es debido. Luego, los inspectores, que son expertos y autoridad en educación, que hagan su trabajo. Ahí está la clave: tener un buen marco de actuación y dotar a la Inspección de los mejores profesionales para que desarrollen la función del modo más completo y profesional posible.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La falta de pacto educativo, que supone grandes obstáculos para los actores de la educación. Hay gente socialista, de derechas, nacionalistas, de cualquier color político que provienen de la educación, que son capaces de llegar a grandes acuerdos. Lo sé porque lo he visto. Entonces, es imprescindible un pacto para que todo empiece a funcionar.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

- 1) Conocimiento profundo de la realidad educativa.
- 2) Competencia evaluadora.
- 3) Liderazgo.
- 4) Credibilidad.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Yo apostaría por una formación mucho más potente, previa a la selección, y un foro constante de debate, de reciclaje, de mejora constante. Incluiría entre otros:

- 1) Actualización de procedimientos y técnicas de evaluación.
- 2) Supervisión (procesos, técnicas, etc.).
- 3) Conocimiento de base legal de procedimientos administrativos.
- 4) Trabajo en grupo cooperativo.
- 5) Liderazgo.
- 6) Asesoramiento.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Es importante exigir experiencia directiva, y un necesario conocimiento profundo de evaluación, de supervisión y de asesoramiento. Urge una precisa selección de los mejores para esta gran tarea.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

La Inspección tiene que ser fuerte, muy fuerte, y consciente del papel que desempeña.

Pero, como he dicho con anterioridad, la Administración necesita de un cambio, de un consenso social y político en educación. Sólo así la Inspección podrá actuar como de ella se espera, y sabrá ofrecer el gran potencial que tiene para la mejora del sistema educativo.

**1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

Representa un factor de calidad. Su función se basa en un control del desarrollo del sistema educativo, de acuerdo con las prioridades de actuación que en cada momento marquen las autoridades políticas.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

La función de asesorar, de controlar que se cumpla la legislación vigente es básica. La función de evaluar, históricamente ha sido la constante del trabajo de la inspección. La inspección supone la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar: programas, docentes, centros... La política educativa últimamente ha desviado esta función hacia otros funcionarios de distintos servicios y/o departamentos específicos. Lo que supone una duplicidad o lo que es peor, una descoordinación del trabajo. La función de asesoramiento es la más gratificante, toda vez que tiene un sentido más profesional y más cercano a los docentes. Mediante esta función el inspector puede llegar más profundamente en el trabajo de aula con los mismos profesores, es el que acerca más a la realidad del centro de acuerdo con su proyecto educativo. Pero esta última función, aquí y en otras comunidades, se da muy poco debido a la escasez de tiempo que se puede dedicar a esta intervención, al dar prioridad a otras



intervenciones puntuales y de oficio.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Depende del tipo de tareas, ya que si son de evaluar y asesorar, casi siempre son bien recibidas. Si la tarea de la Inspección es como debe ser –justa y profesional–, los docentes generalmente la agradecen. Pero si son actuaciones que hace la Inspección por hacer cumplir algunas normas no consensuadas o discriminatorias, el profesorado se puede mostrar reacio y molesto; que solamente cumple por obligación como funcionario, pero que puede no aceptar por convicción y ética profesional.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Depende del plan de trabajo que la administración educativa propone para un curso escolar o varios. Dentro de los parámetros de la organización inspectora, están las actuaciones habituales o de oficio y las extraordinarias. De todas formas es muy interesante el grupo, equipo o demarcación en que se reparten los centros. Así un grupo de cuatro o cinco inspectores pueden incidir en unos 150 centros, dentro de los parámetros de normalidad, que 20 o 30 dependen de un inspector de referencia, que supone la vía de contacto habitual entre los centros y la administración. Actualmente, las funciones de la Inspección están tan diversificadas, que el inspector acaba ejerciendo de gestor, de guía, de controlador... funciones impropias de la función inspectora.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Algunas funciones podrían ser la revisión y asesoramiento de los distintos planes del centro, las programaciones didácticas, la evaluación de los departamentos didácticos, la reunión con los equipos directivos.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Todo aquello que supone un trabajo administrativo, como la recogida de datos, la comprobación y seguimiento de cuestiones no pedagógicas, etc.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita del inspector y su correspondiente informe, si procede, es una medida reguladora y eficiente que los centros suelen agradecer.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Los expedientes disciplinarios a los profesores, no resultan agradables. En cambio, algunos expedientes de alumnos, debido sobre todo a las posturas poco favorables de los padres, pueden causar muchos problemas.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

La evaluación de los funcionarios en prácticas es satisfactoria

para el inspector y el centro. A veces no lo es tanto para el docente. Las visitas al aula también suelen ser muy gratificantes.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la administración?**

El inspector se debe a la normativa que regula su trabajo y tiene que estar bajo las órdenes de los responsables políticos, aunque a veces algunas instrucciones resulten poco pedagógicas y eficaces.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Seguramente, el tiempo. Si se lleva inscritos muchos centros, por ejemplo más de 25, que suele ser un promedio aceptable. Y si además se solicitan actuaciones extras, resulta que no hay tiempo material para realizar aquellas funciones más acorde con el perfil de la función inspectora.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria**

a) Accesible y respetuoso con los miembros de la comunidad educativa.

b) Tolerante y flexible en el marco de la aplicación de la ley.

c) Justo y honrado en el cumplimiento de la normativa del sistema educativo.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

- Conocimiento y manejo de la redes sociales y sus implicaciones en el campo educativo.
- Perfiles de Pedagogía y Psicología.
- Tratamiento de los currículums y de su desarrollo didáctico.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

El sistema de acceso, tanto si es por oposición como mediante concurso de méritos, tiene que ser transparente. Con un tribunal formado por un número x de inspectores por sorteo público, con un presidente inspector o profesor de universidad de otra comunidad autónoma, que podría ser elegido por la administración.

Tanto la fase de concurso, como la de oposición deben ser públicas.

En los baremos, por supuesto tiene que favorecer la experiencia, más si ha sido en la propia administración o en un lugar de trabajo igual o similar. También, en la formación, tiene que destacar el título de doctor sobre otras titulaciones. Es decir, debe prevalecer con distancia la formación universitaria y la

experiencia en el campo del trabajo.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Hace falta introducir criterios comunes de actuación, así como más trabajo (intervenciones o no) en equipo. Cualquier inspector de una misma zona o demarcación debería poder ir, si es necesario, a cualquiera de los centros adscritos al grupo.

No puede haber inspectores de primera y segunda clase, como cuerpo docente, igual que los profesores de los institutos, han de tener la misma capacidad de decisión y actuación, los interinos como los de plantilla fija.

No puede haber inspectores buenos y malos, se ha de trabajar para la formación de las relaciones humanas, en compartir y unificar.

### 1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?

La inspección de educación ha de cambiar como cambia la sociedad y la escuela. El concepto de inspección que tradicionalmente se ha tenido en nuestro país se asocia a la figura de un burócrata cuya misión es simplemente el control del cumplimiento de la legalidad y la resolución de las incidencias que puedan surgir en los centros, desgraciadamente esta idea aún persiste y algunos inspectores la defienden porque es un trabajo que cambia poco con el tiempo y supone que el inspector es un grupo de élite alejado de la realidad educativa del día a día; creo que si se defiende este modelo pienso que convendría que la inspección desapareciera porque con la administración tan amplia que tenemos y dando más competencias a los directores nuestra educación actual puede prescindir de esta figura.

Hoy el sentido y la finalidad de la Inspección, desde mi punto de vista y experiencia, es la de un organismo al servicio de toda la comunidad educativa administración, centros (alumnos y profesores ) y familia y sociedad en general (digo sociedad porque es una pena el desconocimiento que hay en los medios de comunicación y sociedad en general sobre todas las tareas que realiza la inspección educativa) para mí esto quiere decir que la Inspección educativa solo tiene sentido si está para mejorar la educación, pero en “concreto”, pues para ello debe conocer muy bien los centros que tiene asignados y está para ayudarles y guiarles “desde fuera” para mejorar “desde dentro”

(organización pedagógica, rendimiento académico, relaciones con los padres..); este debería ser el sentido de la Inspección, por lo tanto su finalidad está justificada en las labores sobre todo de supervisión y asesoramiento que evidentemente englobarán siempre el control normativo y la evaluación, tareas inherentes al trabajo que conlleva el conocimiento de la realidad de cada uno de los centros. Por lo tanto la inspección que entiendo es la que se ejerce no en los despachos sino en las visitas.

La tarea del despacho debe servir para preparar muy bien las visitas y cumplimentar la documentación relativa a las actuaciones para que la administración haga un buen uso de ella. Esta cuestión última daría para un debate, las relaciones de la Inspección con la administración educativa también deberían ser objeto de cambio, no se aprovecha la experiencia de la Inspección suficientemente a la hora de implantar cambios y tomar decisiones.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Pienso que la más importante y mejor valorada por los centros en los si se ejerce con seriedad y de manera sistemática es la del asesoramiento, entiendo que toda tarea de asesoramiento supone un conocimiento de las actuaciones del centro y por tanto lleva implícitas las de control y también la evaluación del personal docente y de los programas que tenga el centro implantado. Para ejercer bien el asesoramiento pienso que se deben dar algunas condiciones imprescindibles y la primera es

que el inspector sea competente en la materia, también es imprescindible un conocimiento exhaustivo de los puntos fuertes y débiles del centro para ajustar además de un clima de trabajo conjunto inspector y equipo directivo y otros miembros del centro. Pienso que éste solo se consigue si se hace no esporádicamente sino de manera sistemática.

Desgraciadamente, las que últimamente han surgido se asemejan a la figura decimonónica de la Inspección comentada anteriormente: la de resolver quejas, actuaciones referidas al cumplimiento de la norma cuando ésta no está clara o es ambigua, o demandas puntuales de la administración de turno. Desde mi punto de vista, esto es debido a la concepción que se tiene de la Inspección, pues la administración solo se acuerda de que existe cuando se genera un problema que es comprometedor y no saben resolver.

Una de las actuaciones que pienso de cada vez es más frecuente consiste en la evaluación de profesorado interino o definitivo que presenta problemas referidos al control de los alumnos; en algunos casos no se explica cómo estos personajes han accedido a la docencia en la que llevan mucho tiempo cambiando de un centro a otro cuando hay un problema, y nuestra normativa no es ágil al respecto y esto genera malestar en los centros y pone en entredicho la actuación del inspector.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Creo que seríamos injustos si generalizáramos. Hay que decir



que en general la Inspección educativa en conjunto tiene una valoración negativa, no se sabe bien para que está y en el caso de haber tenido alguna experiencia con los inspectores el comentario de muchos directores es que estos se muestran distantes, no son vistos en reuniones de docentes, en cursos de formación parece que están escondidos y solo salen en determinados momentos, no son considerados una pieza clave del sistema, sino todo lo contrario. En referencia a la valoración individual, ésta varía en cada centro en función la relación que han tenido con el inspector: tienen clara que en la mayoría de veces los inspectores no se implican, son distantes en lugar de ayudar a resolver un problema al director aún le generan más trabajo y por tanto este modelo no es necesario, sino que el inspector cuanto más lejos mejor; en cambio, los que han tenido una relación de trabajo continuado lo ven como una especie de asesor externo con el que pueden contar y lo valoran muy positivamente; hay que decir que para conseguir esto, el inspector tiene que multiplicar sus horas de trabajo ya que en general la asignación de centros es excesiva, lo que dificulta la incidencia de actuaciones programadas y continuadas dentro de un mismo centro o de reuniones con un grupo de centros para tratar temas comunes y profundizar en aspectos de coordinación que tanta falta hacen.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

La lista es excesiva, una posible clasificación sería:

- Las que conllevan todo el análisis documental que se necesita conocer para incidir en el centro esto es los

documentos institucionales y las PGA en principio.

- Las que conllevan toda la parte organizativa que se puede conocer con los documentos institucionales solo en una parte; me refiero a criterios de agrupamientos, criterios de organización de recuperaciones y apoyos calendarios de reuniones de ciclo o departamento y contenido y temas a tratar.
- Las relativas al control y seguimiento de los resultados de las evaluaciones del alumnado y las medidas que incorpora el centro.
- Las relativas a la evaluación del profesorado.
- Las sesiones de coordinación con el equipo directivo para tratar todo lo anterior y la incorporación de nuevos proyectos, resolviendo posibles incidencias.
- Las reuniones con la CCP o algún departamento o ciclo en función de los intereses y la demanda del centro y del mismo profesorado.
- Las reuniones de coordinación entre centros de mi competencia.
- La atención a las familias y resolución de sus demandas.
- La atención a la administración y asistencia a comisiones.
- La coordinación con los otros inspectores miembros de la demarcación .

- La lectura de normativa y actualización profesional.
- Las visitas a los centros para tratar cuestiones concretas.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Para mí la visita al centro es una función imprescindible, ella conlleva mucha preparación y aunque no hay que abusar de ellas no es de recibo que haya algún centro que no conozca a su inspector o que lo vea una vez durante el curso o solo lo conozca vía telefónica.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

De las que he enumerado no prescindiría de ninguna, pero las organizaría mejor de lo que yo las he vivido. Pienso que una buena especialización dentro de cada demarcación y dentro del departamento facilitaría mucho el trabajo diario.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

Ya he mencionado que la considero básica y prioritaria, siempre supone tareas de asesoramiento que los centros agradecen.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

La evaluación de profesorado que presenta algún problema en sus aulas y te encuentras con un perfil de persona cumplidora en

cuanto a horario y a lo que se le encomienda, pero con unos resultados nefastos porque a pesar de su voluntad es incapaz de controlar a los alumnos o entender en qué falla y por lo tanto incapaz de mejorar; en estos casos nuestra norma no se adecua a este perfil.

Otra cuestión es que respetando la autonomía del centro, hay que decir en más de una ocasión a algún director que se equivoca con sus prioridades y esto no es agradable.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

En todos los años que he llevado han sido sobre todo las reuniones de coordinación y el trabajo en red de los centros de primaria y las reuniones de coordinación primaria secundaria. La evaluación de algunos departamentos también fue un trabajo que al principio se tomó como como una fiscalización pero al final se convirtió en una mejora de las relaciones con los profesores de los departamentos que agradecieron.

Por último, el trabajo de seguimiento de los resultados de las evaluaciones externas ha dado muy buenos frutos de mejora de la relación e incorporación de innovaciones en algunos centros de los que me siento especialmente satisfecha.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la administración?**

Por supuesto que la administración debe dar las directrices, pero el número de centros influye mucho a la hora de desempeñar tu trabajo. El incremento no es positivo, sino todo lo contrario, pues

pienso que de cada vez más la administración cree que el inspector está disponible para encomendarle la asistencia a lo que sea de un momento para otro y realmente un buen inspector es el que se programa con los centros sus visitas y su trabajo y esto debe ser sagrado.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

Cuando la administración te encomienda un trabajo que ni la misma administración tiene claro cómo resolver, el inspector es un técnico debe hacer cumplir la norma, pero también tiene un código ético parece que en los tiempos que corren se olvida que el objetivo último es que los alumnos aprendan y mejoren su rendimiento esto no hay que perderlo de vista.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria**

- Formación sobrada
- Experiencia docente y de organización escolar
- Grandes dotes de humanidad y liderazgo.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

Muy buena pregunta; creo que sería muy importante diferenciar entre nuevos inspectores y los que ya llevan años ejerciendo, también sería importante distinguir la organización del departamento, si hay especialización o no.

Pondré algunos ejemplos de necesidades de formación que pienso solo se deben dar en profundidad a los inspectores encargados de los siguientes temas: enseñanzas de régimen especial, familias profesionales de FP, escuelas 0-3, expedientes disciplinarios; estos temas son muy específicos y los inspectores encargados necesitan formación específica si no son de la materia.

Creo que los inspectores que no han formado parte de un equipo directivo también tienen una serie de deficiencias de formación, porque solo se basan en la teoría no controlar el día a día de un director, necesitarían la formación de organización escolar pero aplicada, no solo de la norma (pondré un ejemplo: todos los inspectores revisan cuotas, pero muy pocos han hecho los horarios en un centro y de la teoría a la práctica hay un abismo).

Vamos al grano: Un programa para inspectores debería tener los siguientes bloques:

- Actualización normativa.

- Organización y gestión escolar.
- Programas de formación del profesorado de la CCAA (saber qué saben y en qué se forman nuestros profesores, conocer todos los programas complementarios que los centros tienen implantados, etc.).
- Recursos didácticos existentes en la CCAA: conocimientos informáticos referidos a los recursos de los centros (pizarras digitales, portátiles, *moodle* Edmodo) y materiales curriculares
- Comunicación , liderazgo y habilidades sociales.
- Código ético.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

En referencia a los inspectores accidentales, opino que no debería existir esta categoría, sólo en casos esporádicos y tan pronto como se pudiera estos pasaran por una evaluación seria y pudieran acceder a una plaza de Inspección. Durante mi paso por Inspección como accidental, he tenido que sufrir que continuamente me recordaran que era una accidental, no pudiendo intervenir abiertamente en los debates plenarios, además de no poder corregir a algunos compañeros evidentemente equivocados porque la jerarquía en estos momentos lo impide. No es bueno que haya inspectores accidentales para la Inspección, pero esto interesa a muchos.

Pienso que el sistema de oposición está desfasado actualmente,

pero es el que da mayores garantías. Los baremos no valoran las trayectorias profesionales correctamente y además las evaluaciones –que sería lo que debería contar– brillan por su ausencia.

Creo que a los inspectores también hay que evaluarlos, no puede ser que los evaluadores del sistema no sean evaluados.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Oposiciones de Inspección urgentes con garantías de imparcialidad, reorganización del departamento para funcionar más coordinadamente y menos individualmente.



### 1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?

El sentido se construye a partir de la experiencia y vivencias propias, y así, el sentido evoluciona, no es estático, es policéntrico (una mente moderna es capaz de vivir a la vez diferentes perspectivas), es un sentido conflictivo, pues hay distintos grupos y diferentes concepciones: el poder político, los inspectores, los equipos directivos y profesorado (de centros públicos y privados), el alumnado (de diferentes edades), padres y ciudadanos.

Si me pregunta "para usted" y "hoy", diría que hay entre cinco y siete sentidos y finalidades:

- hacer cumplir la normativa;
- evaluar (desde dos prismas: sancionar y proponer remedios, y mejorar-negociar);
- controlar;
- ayudar, orientar, formar, asesorar;
- incrementar el nivel de consciencia pedagógica, social y cultural (ser espejo);
- mediar en conflictos;
- informar: hacia arriba (Administración), al lado y a los administrados.

La Inspección no tiene que ser la voz de su amo. Mi visión evoluciona desde aquel órgano represor durante la época franquista (yo quería ser profesor universitario) al de evaluador, mejorador del sistema. Esto último es la clave, la mejora de los centros y del aprendizaje del alumnado. Después de haber sido inspector, tengo mayor madurez personal y social que habiendo sido catedrático.

**2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente? ¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente? ¿Por qué?**

Últimamente, han surgido las funciones de negociador, mediador y estimulador. Negociador va en sentido contrario de imposición, mediador contrario de censor y estimulador es contrario a represor. La función primordial es evaluar, pero esto implica una lucha. Hay tendencia a sometimiento al poder político, pérdida de autonomía y profesionalidad, basada quizás en un sistema de selección poco profesional por la influencia de los partidos. Siempre hubo una hostilidad y un sometimiento entre la Inspección y el poder político.

**3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Depende del inspector, del diálogo, de los conflictos. El "valor" otorgado depende del "sentido": del sentido del inspector y de los profesores y equipo directivo; del sentido del diálogo existente; del sentido de los conflictos que surjan.

Este valor puede ser no menos de cero, sino menos de diez, y puede llegar a cinco, nunca a diez sobre diez.

En general, el valor es más negativo que positivo, porque ven al inspector como un poder ligado a la autoridad que puede proponer sanciones. Un inspector se ha de ganar la confianza del centro educativo, que se vea útil, pues si no se le "engaña" o se le hace "luz de gas".

El inspector no se elige, un asesor fiscal sí se elige; en cambio, no podemos elegir al inspector de Hacienda. Son muchas e importantes las tareas de los inspectores, no podemos confundir su actividad con lo que hacen los asesores educativos, no son equiparables los asesores del CEP y demás agentes de otros servicios.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Las prácticas profesionales dependen de cada inspector y de cada momento político. Es muy negativo tanto cambio en leyes educativas, tanto cambio constante. Esto provoca desorientación y prácticas profesionales poco controladas, poco evaluadas. ¿Quién controla al controlador? ¿Quién pone el cascabel al gato? Por tanto, esto conduce a mayor individualismo, a potenciar las manías de cada inspector (horarios, evaluar rendimiento de alumnado, expedientes sancionadores, el catalán, etc.). Hay poca especialización y poco plan de acción común, compartido.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Formación del profesorado, de directores, evaluación (de centros y programas), recogida de información y reflexión, cómo devolver los resultados, es decir: contraste y divulgación y publicación de resultados; esto es esencial, es el sentido democrático de la evaluación. Es

fundamental la evaluación de centros, evaluación curricular, evaluación de profesores. Por ejemplo, en casos de reclamaciones de calificaciones de alumnos, puedes encontrarte con profesores que suspenden a todos y con profesores que aprueban a todos. ¿Qué relación hay entre calificación y aprendizaje real? Esto es fundamental dominarlo y hacerlo para posibilitar la mejora del aprendizaje. El sistema de formación, ha de estar muy vinculado a procesos y resultados. El sistema de evaluación debe hacerse desde el centro, gestionado por la dirección o por los jefes de departamento.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Pueden ser todas y ninguna. Las conscientes, las inconscientes y las sublimares. Los países que han eliminado la Inspección educativa en un momento determinado (como hizo Grecia o Perú) la han tenido que volver a implantar.

Hay ausencia de directrices sensatas. Si pusiéramos sólo tres, pero bien hechas, seguramente mejoraríamos el sistema de forma más eficiente.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita de inspección puede ser básica si cumple con estos tres requisitos:

- si no es ocasional;
- si tiene objetivos y está ligada al plan de trabajo del centro y al

plan de la Inspección;

- si está anunciada previamente para mejorar objetivos.

Puede haber "visitas sorpresa" o excepcionales, pero suelen estar ligadas a conflictos, denuncias, etc.

La "utilidad" de la visita puede ser tomada desde diferentes prismas: desde el punto de vista del inspector, del profesorado y equipo directivo, y desde el punto de vista del político. Lo óptimo es que los tres sectores (Inspección, centros, Administración) la valoren positivamente.

### **8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

Es muy negativo y frustrante no contar con el apoyo de inspectores compañeros o jefatura o políticos responsables. Los inspectores son muy reservados. Los informes deben ser públicos, no confidenciales (salvo casos excepcionales que incluya temas de protección de datos, temas delicados, etc.).

### **9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Cuando los tres sectores citados (Inspección, centros educativos y políticos de la Administración) trabajan en un proyecto común, todos implicados. Es muy agradable y útil aprender unos de otros, el "*peer working*". La cooperación mutua y el aprendizaje entre compañeros tiene repercusiones futuras muy interesantes, pues mejora la trayectoria, y hay felicitación y satisfacción por el sentido de lo que se hace, se ha hecho o se quiere hacer.

Para mí, ha resultado muy satisfactorio haber creado reuniones de demarcación entre centros del mismo nivel y otros de distinto nivel

(fundamentalmente, Primaria-Secundaria), crear grupos de ayuda recíproca y aprendizaje colaborativo.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Hay mucha autonomía en el trabajo del inspector, se puede distribuir el tiempo como quiera, pero esto fomenta que cada uno tenga sus “manías”, que haya poco trabajo en equipo. Las demarcaciones son en algunos casos buenos ejemplos, otras nada. Los planes de trabajo semanales no siempre coinciden con el trabajo real cotidiano.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

1. Poca o escasa dirección de la Inspección.
2. Frecuente desconocimiento de la realidad por parte de los políticos y directores generales.
3. Excesivo individualismo del trabajo real de los inspectores.
4. Historia de actuaciones anteriores entre equipos directivos e inspectores, que crean bien desconcierto, bien reserva o desconfianza y ocultación y dificultan la cooperación necesaria entre interior y exterior.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

- 1) Ser inteligente y ser consciente de la complejidad

permanente.

2) Ser dialogador y auscultador (no sólo "veedor"), pero además con tacto, con olfato, con intuición.

3) Tener madurez (ser capaz de dobles y triples lecturas de la realidad).

4) Ser autocrítico y reflexivo.

5) Tener autoridad moral: estar convencido de lo que se hace, de que está bien y es bueno, ser capaz de influir socialmente en compañeros, superiores. Ser entusiasta y emprendedor.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

¿"Contenidos de estudio"? ¿"Plan de formación"? Ninguno.

Yo propondría un plan de formación *in situ*, viendo qué se hace, un plan en servicio con tutorías de inspectores noveles pro parte de profesionales experimentados y expertos, sesiones de grupos por demarcaciones, durante el primer y el segundo año. Y luego, evaluación interna de qué ha ido bien y qué ha ido mal. Los médicos aprenden a operar cuando entran a operar en el quirófano y ven cómo opera su compañero, aprenden.

También, apostaría por visitas conjuntas y aprender de equipos

de inspección y de evaluadores de otros países, como por ejemplo *Her Majesty's Inspectorate* de Gran Bretaña. Intercambios y estancias con otros grupos de supervisión y evaluación.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

El problema principal no es de formación –como he dicho antes– sino de selección de inspectores. No apruebo la digitación, ni la politización, sino el mérito, la capacidad profesional y la experiencia, también la trayectoria profesional, no sólo la antigüedad.

Sobre el sistema de acceso, debe seguir exigiéndose el grado de licenciatura y años de experiencia de calidad comprobada.

Sobre el procedimiento, la cuestión está en la composición del tribunal: si está digitado, no es aceptable por las influencias e implicaciones políticas.

El temario debería ser más amplio, quizá no tanta legislación sino más educación, sociología, currículum, evaluación de programas, organización escolar, diversificación, conocimiento de sistemas educativos, lenguas extranjeras. Todos los inspectores tendrían que ser capaces de “superar” unos exámenes de final de ESO. Es necesario una amplia cultura general y conocimientos de tecnologías de la información así como destrezas de comunicación y negociación.



**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

1. Crear una Inspección de Servicios, que fuese ágil, reducida (2 o 3 inspectores), capaz de inspeccionar cuentas, por ejemplo y ser responsables de procesos administrativos y sancionadores que puedan surgir (expedientes disciplinarios). Y por otra parte los inspectores pedagógicos que hiciesen su trabajo, con las especializaciones necesarias para formar equipos de demarcación.
2. Potenciar las demarcaciones como equipos de trabajo colaborativo entre inspectores: grupos de trabajo, trabajo en equipo, vistas conjuntas y contraste de resultados con el fin de reducir los individualismos.
3. Cooperación de la Inspección educativa con el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares (*Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, IAQSE*), y cooperación con la formación del profesorado, ajustada a necesidades producidas por los resultados del centro y a sus indicadores.
4. Introducir sistemas de evaluación real de las tareas de los equipos de supervisión y la propia institución (Memorias valorativas objetivas y con datos contrastables).

- 1. Para usted, ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección de educación hoy?**

La Inspección educativa tiene por finalidad el asesoramiento, la supervisión, y la evaluación de los centros educativos tanto públicos como privados y del profesorado que en ellos trabaja.

- 2. Las funciones básicas e históricas de la Inspección han sido supervisar, evaluar y asesorar. ¿Han surgido otras últimamente?**

Oficialmente no, pero creo que actualmente en las Islas Baleares se realiza mucha labor de control y fiscalización.

**¿Cuál, o cuáles de todas ellas predominan actualmente?  
¿Por qué?**

Creo que la función predominante debería ser el asesoramiento a los centros, pues con un buen asesoramiento es más fácil la realización de las tareas de control y supervisión.

- 3. ¿Qué valor cree usted que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores e inspectoras?**

Por lo que a mí respecta en todos los centros donde he realizado la labor inspectora me he sentido siempre muy bien valorado tanto por los profesores como por los equipos directivos.

**4. ¿Qué prácticas profesionales, en relación con los centros, lleva a cabo para desarrollar su tarea como inspector?**

Un inspector debe tener un conocimiento profundo de cada uno de los centros donde tiene que actuar y esto se consigue visitándolos y hablando mucho con todas las partes de la comunidad educativa, equipo directivo, profesorado, padres y madres y alumnos, tiene que visitar las clases, mirar las programaciones institucionales y de los profesores, y con este bagaje orientar sugerir e incluso, si es necesario, mandar. El inspector tiene que dejar trabajar cuando las cosas van bien y cuando surgen problemas estudiarlos y orientar para minimizar sus efectos.

**5. ¿Cuáles, de entre todas ellas, cree que son esenciales (en la idea de dar un servicio pertinente: utilidad, eficiencia)?**

Para mí la visita de los centros y la orientación al profesorado y a los padres son las actividades más esenciales.

**6. De entre las tareas que lleva a cabo ¿cuáles le parecen accesorias y que, según cree, no debería hacer o hacerlas en una medida mucho menor?**

Mucha de la burocracia que tiene que realizar la Inspección.

**7. De entre todas ellas ¿qué utilidad le atribuye usted a la visita de inspección?**

La visita de inspección es básica y fundamental, es la base de todo el trabajo de la Inspección.

**8. ¿Cuáles resultan para usted las más problemáticas?**

La resolución de determinados conflictos. El inspector tiene que procurar ser un juez justo y dar la razón a quien la tiene.

**9. ¿Cuáles las más satisfactorias?**

Lo más satisfactorio para mí es cuando un conflicto se resuelve con entera satisfacción por todas las partes.

**10. ¿En qué medida cree usted que desarrolla su trabajo de manera autónoma con respecto a las autoridades educativas de la Administración?**

Siempre he procurado hacer mi trabajo de manera autónoma, dando cuenta del mismo a la administración.

**11. ¿Cuáles son los obstáculos principales que usted encuentra en el desempeño de su trabajo?**

La realización de tareas con poco peso específico en la educación y que vienen ordenadas por la administración.

**12. Señale las tres competencias que usted considera más importantes para el desempeño de una función supervisora eficiente y satisfactoria.**

Espíritu de diálogo, No crear problemas donde no los hay, aconsejar, y orientar antes que sancionar, estar siempre disponible para los centros.

**13. Veamos ahora cuáles son las necesidades de formación más importantes que tienen los inspectores hoy día. Indique**

**cuáles son los contenidos de estudio que le parecen esenciales para satisfacerlas, es decir, si tuviese que diseñar un programa de formación para inspectores, qué contenidos incluiría.**

El inspector debe tener conocimientos sólidos de legislación, de dirección y organización escolar, de psicología, ser buen comunicador y experto en relaciones humanas.

**14. ¿Qué opina del sistema de acceso: requisitos, procedimiento; y del sistema de renovación y cese?**

Prefiero no opinar.

**15. ¿Qué aspectos le parece imprescindible abordar para la mejora de la organización y funcionamiento de la Inspección en Baleares?**

Mejorar el trabajo en grupo en las demarcaciones.

---

**ANEXO 13. TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN  
(DIRECTORES)**

---

## GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTORES ESCOLARES 1 (GDDE-01)

Asistentes: DE1, DE2, DE3, DE4, DE5, Investigador.

- DE1: Jefa de estudios (directora en funciones) de un CEIP. 3 años en equipo directivo.
- DE2: Director de CEIP. 17 años en equipo directivo.
- DE3: Directora de CEIP. 8 años en equipo directivo.
- DE4: Director de CEIP. 6 años en equipo directivo.
- DE5: Director de CEIP. 9 años en equipo directivo.

### **1. Para Vd. ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección educativa hoy?**

- DE1: Yo creo que tiene mucho sentido cuando las cosas no son como debieran. Si todo funcionase de la manera deseable, quizás no sería necesaria este papel de la Inspección, pero desgraciadamente no funciona bien y hay mucha diferencia en diferentes casos. Es aquí cuando yo le veo la importancia a la Inspección.

-DE2: Yo no estoy de acuerdo. Este año es un ejemplo, estamos prácticamente sin inspector y las cosas funcionan igual. Si tienes un problema es mejor solucionarlo tú mismo, porque si acudes a los inspectores, a veces lo lían más. Es mi opinión. Pero también debo decir que el inspector es un buen recurso, porque ante los compañeros sirve mucho si dices "lo ha dicho el inspector". Esto es fulminante, es un aval.

- DE3: Yo creo que la Inspección está caduca. La Administración, así

como está organizada, prácticamente no tiene en cuenta a la Inspección. Muchas cosas las hablas y decides directamente con la dirección general pertinente, y si quiero informo al inspector y si hay buen "feeling" a veces te ayudará, pero...

- DE4: Y en el mejor de los casos, el inspector está informado de los nuevos programas educativos. A veces le llamo sobre un tema y le pido cómo hacer algo y le digo que ellos salen en el apartado 10 de la resolución y me dicen: "*¿De qué? ¿De qué resolución?*". Ni ellos mismos saben de qué trata.

- DE3: No sé si esta caducidad es a propósito, pero... no sé si es por la burocracia que les come, para dedicar energías a los centros.

- DE2: Otra cosa que me sorprendió mucho. Yo trabajé en la Administración y vi muy bien cómo está la Inspección: es un departamento dividido, unos dicen una cosa y otros otra, y si te toca un inspector no tiene nada que ver con otros, un desastre. Y esto se refleja en las escuelas. Ante según qué conflicto podrás contar con él, según en qué otra cosa, ni hablar.

- DE1: Yo creo que los inspectores deberían ser personas pedagógicamente muy bien preparadas, es mi impresión. Nosotros hemos tenido a un inspector así y hablábamos de pedagogía, que es un tema que debería tratarse mucho en la escuela. Venía, observaba prácticas, de modo constructivo. Y esto fue un gran apoyo para la escuela. Hasta su llegada, veía al inspector como un controlador, un fiscalizador. Pero este inspector, que es pedagogo, hacía perfectamente su trabajo, nos ayudaba. Y lo notábamos mucho.

- DE5: No sé, mires como lo mires, no les veo como una ayuda, sino como meros fiscalizadores, nada más. La Inspección no tiene el poder



de indicar caminos; eso lo hace el político. El representante de la Administración en el centro es el director, somos nosotros. Yo opino que si algún día el departamento de Inspección desapareciese, como por arte de magia, nada cambiaría. Entonces, ¿qué hace la Inspección?

- DE2: Yo, que hace muchos años que trabajo en esto, creo que desde la transferencia de competencias, la Inspección ha perdido poder.

- DE5: Si nos diesen más autoridad, cambiaría. Mira lo que has dicho sobre "lo ha dicho el inspector". Eso es una garantía. Lo deberíamos poder decir nosotros y debería bastar, sin necesidad de amenazar con esto de que "lo ha dicho el inspector". Quizás el cuerpo de maestros debería ser diferente, deberíamos ir hacia el cuerpo de directores, diferenciado.

- DE2: No soy un estudioso del tema, pero creo que en Finlandia no hay cuerpo de inspectores, y mira qué bien va.

- DE5: Es que nosotros, los directores, somos cuerpo de maestros, con el cuerpo de inspectores por encima nuestro. ¿Por qué tiene que ser así?

- DE3: Por mi experiencia, sé que si necesito algo para el centro, la última puerta que tengo que tocar es la del inspector. Si necesito un maestro especialista en Atención a la Diversidad, me lo van a gestionar directamente desde la dirección general de Innovación, que lleva ese tema. Si necesito otra cosa, voy a Escolarización, llamo a la persona que me lo va a solucionar, etc. El inspector nada pinta aquí. Quizás nos podría ayudar mucho, pero tiene las manos atadas, o le han quitado competencias, capacidad de maniobra. Todo el día están haciendo estudios de no sé qué, que si esto, que si lo otro... Además, veo una falta de criterio unificado brutal en la Inspección. Yo he tomado una

decisión autorizada por el inspector que tengo, y el año que viene me cambian al inspector y esa decisión ya no es válida. Y esa decisión puede haber implicado a un colectivo de familias determinado, pero como me han cambiado al inspector, cambia el criterio. Y no se suelen mojar.

- DE4: Sí, pero ¿cuántas veces te has encontrado tú con las manos atadas? Un montón, ¿eh?

- (Todos): Sí, claro, vaya, (risas)...

- DE4: Pues, un montón de veces me he encontrado con un problema con un profesor, y cuando acudo a mi inspector, que tiene una autoridad para ir hacia un lado o al otro, de todos modos no hará nada.

- DE5: Un inspector debería ser un técnico, para llamarle por si tenemos alguna duda, y tal... Pero el día a día del centro no, eso es cosa nuestra.

- DE4: Los inspectores no saben qué pasa en los centros. Son muy diferentes los centros, cada centro funciona a su manera. Los inspectores vienen, fiscalizan un poco el trabajo que hacemos, pero para cubrir su expediente, pero quien saca las cosas adelante somos nosotros, y sobre todo el voluntarismo del profesorado. El tema de la mejora de la evaluación del rendimiento del alumnado es una cosa que no tiene que hacer mi inspector, lo tengo que hacer yo. Sólo he tenido uno que se ha preocupado por el rendimiento académico y ya no está, está jubilado.

- DE5: Es verdad.

- DE3: Yo tuve un inspector que lo primero que hacía era pedirme: "¿qué necesitas?", me pedía cómo podía ayudar, y esto funcionaba muy

bien. Pero esto es un caso muy particular, no lo hacen todos.

- DE4: Es que yo creo que los inspectores deberían hacer un trabajo de asesoramiento pedagógico, y no más. El trabajo de control lo debería hacer yo, como director, que por algo lo soy. Y si lo hago mal, que me quiten. Es cierto que los directores deberían tener más formación, pero hay pocos directores que ocupan el cargo nombrados por la Administración, sin haber elaborado un proyecto que ha sido aprobado. Si los directores estuviesen mejor formados, esta función que hace la Inspección dejaría de tener sentido. Es necesario que haya un cuerpo de directores y que se preparen para acceder a él.

- DE1: Ya, pero nuestra sociedad no vería con buenos ojos que los directores tuvieran tanto poder.

- DE2: No sé si el cuerpo de directores es lo más indicado...

- DE5: ¿Y por qué no?

- DE4: Claro, ¿por qué no? La ley nos otorga un montón de responsabilidades, pero no tenemos las herramientas para llevarlas a cabo. En cambio, los inspectores que no están en los centros todos los días, como estamos nosotros, sí que tienen este mayor rango. Es un disparate.

## **2. ¿Qué valor cree que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores de educación?**

- DE1: Yo creo que, en general, el profesorado les ve como a alguien a quien tiene que rendir cuentas, que viene a fiscalizar y a pedir. Es alguien que impresiona al profesorado.

- DE5: Les impresiona, es normal, vienen a fiscalizar, y es normal, porque han pasado por una oposición, el inspector es el que dice: "tú sí, tú no, esto está bien y esto no".

- DE4: A mí me parece bien que los maestros se cuadren ante la figura del inspector, pero van pidiendo "¿quién es ese señor? o ¿quién es nuestro inspector".

- DE5: Lo que pasa es que ese temor ante el inspector se junta con la percepción de otros que dicen que no está demasiado en contacto con el centro. Es decir, por una parte está por encima mío, entonces mucho cuidado con él, pero por otra parte opinan que lo que diga el inspector se tiene que coger con pinzas.

- DE3: Ya... el inspector asusta mucho porque nosotros no asustamos nada. Los inspectores vienen, pero no hay tantos inspectores que se paseen para ver qué pasa, que pidan no sólo lo que no funciona, sino lo que funciona, ver a un maestro que trabaja bien.

- DE4: Claro, es que su nombre ya lo dice. Es un inspector porque viene a inspeccionar.

- DE3: Sí, pero los inspectores no suelen inspeccionar mucho y los maestros lo saben. No entran en las clases, y si entra a ver a un maestro a su aula, ese maestro piensa: "ay, ¿qué he hecho?". Pero no suelen entrar en las clases.

- DE2: Sí, pero nosotros nos encargamos muchas veces de que no entren, y si tienes que acompañarle a una clase, proteges un poco, ya le conducimos a la que nos interesa.

- DE4: Evidentemente...

- DE1: Yo creo que muchos centros no funcionan. Yo reivindicaría que el inspector tuviese una función evaluadora. El hecho que entrara en una clase a observar una práctica me parece muy bien, ojalá...

- DE3: ¡Un momento! A nosotros como directores nos evalúa todo el mundo; nos evalúa el inspector, nos evalúa el consejo escolar, entrevistas de no sé qué, nos evalúan todos, toda la comunidad educativa. Y no me parece mal.

- DE4: Sí, de hecho nosotros somos los únicos que estamos expuestos a evaluación.

- DE3: Sí, pero yo reclamo lo mismo hacia ellos. ¿Quién evalúa a los inspectores?

- DE4: Vaya... ¿Os acordáis que hace unos tres años salió lo de la evaluación del profesorado? Yo tuve una discusión con una sindicalista en mi centro en una visita que nos hicieron durante el tiempo de recreo, y acabamos mal, porque criticaba que no les podían evaluar. O sea, resulta que yo no puedo evaluar a los maestros del centro que dirijo... Nos evalúan todo, nos evalúan el proyecto de dirección, ¿esto qué es? El problema es que en muchos casos los directores, tras la función directiva, muchos vuelven a ser maestros rasos, compañeros de aquellos a quienes han dirigido durante un cierto tiempo. Es muy violento.

- DE1: Por eso creo que lo tiene que hacer alguien como el inspector.

- DE4: Ya, por ese tipo de aura de superioridad que tienen.

- DE5: Por eso el inspector está por encima.

- *INVESTIGADOR: ¿Y qué valor le otorgan los directores a las tareas que desarrollan los inspectores?*

- DE3: Yo ya lo he dicho antes. La Inspección está caduca. Los inspectores necesitan ver que las escuelas de ahora no son las de entonces, y que las escuelas de ahora tienen otras necesidades diferentes. No se adaptan a nuestras necesidades.

- DE1: Yo creo que pueden ser de mucha utilidad. Si hubiese un cambio, pueden ser una buena ayuda para los centros; ves la cantidad de funciones que tienen, y pienso que es bueno poder tener gente capaz de ayudarnos, que son capaces de hacer mucho por la calidad de la educación.

- DE2: No estoy de acuerdo. Es un trabajo intermitente. Vendrá un inspector con una idea determinada, que supondrá unas acciones, una revisión del plan de diversidad, hará que trabajemos, que nos actualicemos, no sé qué... Y luego viene otro y se acabó lo que hacíamos. Es un trabajo muy intermitente. Y nosotros trabajamos como correa de transmisiones.

- DE3: Tengo la sensación de que están abrumados por la cantidad de trabajos burocráticos que tienen que hacer.

- DE2: Es verdad, tienen muchas cosas entre manos: comisiones, reuniones, mil cosas. Y esto implica una cantidad de días y días de trabajo que no pueden dedicar a hacer lo que toca. Quizás están infrautilizados.

- DE4: Ya, pero nosotros también. Tenemos que atender el teléfono, abrir treinta veces la barrera cada día, atender al que viene a traer comida al comedor, llamadas telefónicas, mil cosas. Hacemos mucha

gestión, y esto nos resta tiempo para tratar planes lectores, aspectos de evaluación de matemáticas, etc.

- DE2: No tienen la fuerza para ayudarnos en cosas cruciales. Si mi centro necesita un profesor de apoyo porque así lo requiere el tipo de alumnado, por mucho que se vaya el inspector a pedirlo al Servicio de Atención a la Diversidad, nada podrá solucionar si desde allí no lo quieren enviar.

- DE4: Por eso planteo un cuerpo de directores, con más peso y realmente tener una autonomía de acción de la que tenemos, sea institucional o de infraestructuras. Por ejemplo, prefiero que me den diez mil euros cada año para el funcionamiento del centro, menos de lo que recibe el centro, pero yo los gestionaré, y seguro que mucho mejor que la *Conselleria*. Lo que no es de recibo es que se rompa un baño y estemos luchando durante años para arreglarlo, con luchas internas entre ayuntamiento, Administración autonómica, nosotros, etc. Es un desastre.

- DE3: Sí, pero cuidado con la autonomía. No es haz lo que quieras, eh?

- DE4: No, claro. Sería más peso sobre nuestras espaldas. Se trata de que un director que tiene un proyecto de dirección aprobado, con la confianza de la Administración, pero si quieres preparar un programa diferenciado, un viaje de estudios, etc. tienes que pedir permiso para todo. Si te han elegido para dirigir el centro, que realmente te lo dejen dirigir.

- DE5: La autonomía supone una confianza, pero la propia Administración no la otorga. Mirad, parecerá una tontería, pero a veces lo pienso y no encaja: cuando yo era pequeño leía los cómics de Spiderman, y había una frase que me ha llamado mucho la atención

siempre, cuando se convierte en súper héroe. Decía "un gran poder requiere una gran responsabilidad". Aquí estos señores, los inspectores, tienen una responsabilidad, pero a veces no tienen el poder. No tienen el poder ni los medios. Te exigen cosas, pero no sabes bien cómo lo tienes que hacer. Y a veces me pido si ellos mismos desconocen cómo hacerlo.

### **3. ¿Qué deberían hacer (los inspectores de educación) y cómo para dar un buen servicio a los centros?**

- DE4: Creo que deberían marcar una línea común de Inspección para que fuese más homogénea, y hacer un trabajo de asesoramiento pedagógico como toca.

- DE1: Y tener más contacto con los maestros para que su trabajo sea como es debido, relacionado con el trabajo pedagógico que dices. No para fiscalizar.

- DE3: No sólo pedagógico, también organizativo, legislativo, etc. Deberían adaptarse a las necesidades de los centros.

- DE4: Hacer su trabajo desde el punto de vista de asesoramiento como toca, hacer sus funciones. Porque entre lo que hacen y lo que no hacen...

- DE3: Adaptarse a lo que necesita el centro.

- DE5: Es decir, estar más en contacto con la escuela. No pueden venir una vez o dos al año, o algún año ni eso.

- DE4: ¿Tú sabes las ventajas que tendríamos si hiciesen una línea pedagógica en los centros que llevan, de Primaria, los institutos, etc.?



- DE5: Los inspectores deberían ser maestros. Incluso el ministro de Educación debería ser maestro. Y si piden ser licenciado, pues vale, pero el inspector debe ser maestro.

- DE4: Mira, a mí me pasó en mi período de prácticas, tras haber aprobado las oposiciones. El inspector que las supervisaba, que yo creía que era maestro, de hecho estaba convencido de que no había otra opción, y luego resultó que era el tío de un amigo y me contó su historia. Resulta que había estudiado Empresariales y su madre le dijo que opositara, y así lo hizo, y luego ahí estaba. Evaluándome de algo que nunca ha hecho ni de lo que tiene formación. Es el colmo.

## GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTORES ESCOLARES 2 (GDDE-02)

Asistentes: DE1, DE2, DE3, DE4, DE5, DE6, Investigador.

- DE1: Directora de CEIP. 4 años en equipo directivo.
- DE2: Director de CEIP. 6 años en equipo directivo.
- DE3: Directora de CEIP. 3 años en equipo directivo.
- DE4: Director de Centro Privado. 8 años en equipo directivo.
- DE5: Director de Centro Privado. 14 años en equipo directivo.
- DE6: Directora de Centro Privado. 7 años en equipo directivo.

### **1. Para Vd. ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección educativa hoy?**

- DE2: Yo creo que los inspectores son unos mandados de la Administración, como unos policías que vienen, cuando les envían, a ver qué pasa. Estoy cansada de ver cosas muy raras.

- DE3: Sí, es verdad. Yo también creo que para lo que hacen y cobran, es una vergüenza. Bueno, no digo que no trabajen, pero ver resultados de su trabajo, la verdad, no se ven. Vienen súper poco a comprobar algunas cosillas, normalmente cosas que deberíamos poder decidir nosotros.

- DE1: Decías que ves cosas raras. ¿Qué cosas raras dices? Supongo

que te refieres a algunas actuaciones por lo del conflicto con el catalán en las escuelas e institutos

- DE2: Bueno, entre otras cosas, sí. Pero no sólo esto. La verdad es que en los seis años que llevo en un equipo directivo, más seis como maestro "raso", nunca he sentido ayuda de los inspectores, y eso que he tenido a dos o tres ya. Es que incluso muchas veces la gente no sabe ni quién es, ni qué hace. Es súper raro. Están ahí, eso lo sabe todo el mundo, pero ¿qué hacen? Se supone que son licenciados, que saben mucho y tal, pero a mí, lo que es yo, personalmente si no existieran, nada cambiaría. He dado clases durante años, y nunca he tenido ninguno que haya venido a ayudar. Nunca. Sólo desde que soy director les he visto en el centro, o han llamado por teléfono, muy de vez en cuando, para pedir alguna chorrada, porque piden cosas que no son de recibo. Lo apuntan y ya está. Este curso, sólo ha llamado una vez por teléfono, durante un minuto, y listo. ¿De qué sirve eso? Supongo que algo hacen con esa información, claro, no digo que no trabajen, pero no sé para qué sirve lo que hacen.

- DE1: Ya... Pero yo me imagino que aunque no veamos en todo momento lo que hacen, o mejor dicho, de qué sirve lo que hacen, entiendo que si están ahí es porque a alguien les parece importante que estén.

- DE3: Bueno, es que en teoría los inspectores tienen un montón de funciones y casi todas nos corresponden a nosotros. Sí, sí... ¿Quién está al pie del cañón en las escuelas? ¿Quién es responsable de todo, de si va bien o va mal, delante de los padres? Nosotros. Entonces, ellos vienen de fuera, sin enterarse de lo que estamos haciendo, y porque la Administración les da este poder, hacen lo que quieren.

- DE4: Bueno, la verdad es que no opino igual. Yo creo que los inspectores tienen una tarea muy delicada que cumplir, y tienen muchos centros.

- DE2: Sí, la tarea de asustarnos cuando llaman, porque tienen el poder ante los maestros y sobre todo porque pueden coaccionar con su presencia. Un inspector es siempre signo de problemas.

- DE5: A ver... Dejadme ver... Es verdad que quizás no es lo mismo en la escuela pública que en la privada o privada concertada, la verdad, pero yo he conocido a muchos, a muchísimos, y nunca he sentido que fuesen unos policías ni unos coaccionadores. Cuando han venido a mi centro, hemos tenido reuniones bastante distendidas sobre el funcionamiento del centro, de la organización, de los resultados del alumnado, de promoción, no sé... De muchas cosas de carácter pedagógico.

- DE6: Sí, yo igual. Cuando he tenido trato con el inspector, me he sentido siempre muy tranquila. Les veo como a profesionales de la Administración pública que hacen su trabajo, controlar que se hace todo según se espera de nosotros. Es bueno que haya un control externo, aunque a algunos no les guste.

- DE3: Yo no estoy en contra del control externo, pero creo que siendo directores deberíamos poder tomar más decisiones nosotros. Poder evaluar al profesorado, pero hacerlo con garantías y con consecuencias.

- DE2: ¿Sabes qué pasa? Que en las escuelas públicas, y en los institutos y otros centros públicos, los directores estamos con las manos atadas. No tenemos ningún poder. Nada. No podemos contratar ni despedir a los maestros, no podemos contratar a psicólogos si hacen

falta, no podemos seleccionar al alumnado. Ni siquiera podemos decidir sobre el proyecto educativo, eso lo hacen otros que luego se van: padres, profesores interinos, etc. Es ridículo. Si tenemos algún maestro que sistemáticamente da problemas, de los que sean, no podemos hacer nada con él. Ahí siguen, dando clase y problemas. Y cuando llamamos al inspector para que nos ayude, nos dicen que todo es muy complejo, que ya veremos, ...¿Y qué pasa? Nada. Todo sigue igual. Además, supongo que en los centros concertados vienen a hablar de temas pedagógicos, porque vosotros sí que tenéis el poder de controlar al profesorado. Les contratáis y les podéis echar si no cumplen. Vosotros sois como los inspectores internos de vuestros profesores, pero nosotros somos... bueno, no sé ni cómo definir a los directores de la pública. Por eso, como les hacéis el trabajo sucio a los inspectores, tienen tiempo de venir a hablar de organización escolar.. Pero no te preocupes que la propia Administración se encargará de seguir dándoles el poder a ellos en lugar que a nosotros. Me da risa, la verdad, por no decir otra cosa.

- DE5: No te creas, no es tan fácil como dices. Qué más quisiéramos nosotros tener todo eso...

- DE4: Sí, es verdad, es complicado. Lo que quizás es mejor en nuestro modelo de centro privado, aunque éste sea concertado, es igual, es que podemos consolidar claustros más estables y más comprometidos. En mi centro tenemos unos objetivos claros que hay que cumplir, y si no llegamos a ellos, estamos engañando a los padres, que son los que confían en nosotros para colaborar en la educación de sus hijos. Por eso es tan importante poder contar con profesionales comprometidos. No es que sean seleccionados por amiguismo, como muchos creen, sino por sus convicciones y por su interés en el proyecto. Eso es lo que probablemente falta en la escuela pública, mayor implicación del

profesorado. Y de ahí, más necesidad si cabe de la Inspección.

- DE3: No estoy de acuerdo, en absoluto.

- DE2: ¡Qué va! Lo que pasa es que la escuela pública no tiene capacidad de maniobra porque no nos la otorgan. Y se acabó la cuestión. Si vosotros en la escuela privada o concertada queréis echar a un maestro, lo echáis y punto. Y es mejor, la verdad, os tengo envidia. Podéis hacer el trabajo en mejores condiciones. Nosotros vivimos verdaderos caos y el inspector ni se entera. Aquí, cuando venga un gobierno que apueste verdaderamente por la educación pública, nos dará las herramientas para que funcione mejor, y una de las principales será dar más competencias a los equipos directivos.

- DE1: Es que es complicado. La escuela pública no tiene nada que ver con la privada o concertada.

## **2. ¿Qué valor cree que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores de educación?**

- DE2: Yo ya lo he dicho, supongo que ha quedado claro, ¿no?

- DE3: Yo también. Valoración pésima.

- DE1: Yo discrepo con vuestras opiniones, o no soy tan rotunda. Si bien es cierto que lo que hacen los inspectores debería trasladarse más y mejor a los centros, yo le doy valor positivo a las tareas de los inspectores. Por ejemplo, a mí me va muy bien tenerle como asesor en según qué temas, porque lo que ellos dicen va a misa, y cuando hablo con el claustro y les digo que el inspector lo ha dicho, todos se callan y aceptan. Es una garantía al liderazgo de la función directiva. Creo que

inspectores y direcciones escolares tienen que trabajar juntos para la mejora de los centros.

- DE6: Yo también creo que ha quedado claro lo que opino, y es positivo.

- DE4: Yo también, lo veo bien y necesario.

- DE5: Yo también, valoración buena. Los profesores quizás no tanto, pero nosotros sí.

### **3. ¿Qué deberían hacer (los inspectores de educación) y cómo para dar un buen servicio a los centros?**

- DE5: Yo creo que en vista de lo que dicen mis compañeros de la escuela pública, y espero que se trate sólo de casos aislados y no de una generalización, los inspectores deberían extrapolar lo que hacen cuando vienen a mi centro, para que su asesoramiento pedagógico llegue de verdad a la escuela pública.

- DE4: Sí, yo también coincido.

- DE6: Sí, es verdad. Quizás deberían saber esto que estáis diciendo. Quizás no lo saben, es decir, ¿se lo habéis manifestado?, ¿lo habéis dicho?

- DE2: No, yo nunca le he dicho esto a un inspector. No me atrevería (risas).

- DE3: Ni yo, no he dicho nada. Además, ¿para qué? ¿Alguien cree que nos harían caso? Si les dijésemos que queremos controlar más, tener más poder, les quitaríamos el trabajo (risas).

- DE1: Ya, pero además, eso no es decisión de los inspectores. Ellos son funcionarios públicos como nosotros, aunque estén en un eslabón superior al nuestro. Esta decisión la debería tomar la *Conselleria*, y visto lo visto, creo que no están por la labor.

- INVESTIGADOR: ¿Alguna aportación más sobre aquello que desde vuestro punto de vista deberían hacer para ofrecer un buen servicio a los centros?

- DE2: Darnos sus funciones a los directores, o equipos directivos. Ellos podrían ser como una especie de asesores, para cuando les necesitésemos.

- DE3: Sí, es verdad. Yo lo comparto. Creo que la función directiva es débil y la Inspección es fuerte, a pesar de que nuestro trabajo es criticado por todos mientras que los inspectores son la ley.

- DE1: Yo creo que los inspectores deberían tener menos centros a su cargo, y así harían mejor su trabajo. Con diez o quince centros para cada uno, por ejemplo, podrían asesorar desde el conocimiento, porque nos podrían visitar con mucha más frecuencia.



**GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTORES DE SECUNDARIA 1**  
**(GDIES-01)**

Asistentes: DIES1, DIES2, DIES3, DIES4, DIES5, DIES6,  
Investigador.

- DIES1: Director de IES. 10 años en equipo directivo.
- DIES2: Director de IES. 7 años en equipo directivo.
- DIES3: Directora de IES. 8 años en equipo directivo.
- DIES4: Director de IES. 18 años en equipo directivo.
- DIES5: Director de IES. 23 años en equipo directivo.
- DIES6: Director de IES. 11 años en equipo directivo.

**1. Para Vd. ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección educativa hoy?**

-DIES1: Yo hablo con el inspector cuando tengo alguna duda, normalmente poco interesantes y fundamentalmente administrativas. Por ejemplo, un alumno quiere cambiar de modalidad en el bachillerato y está fuera de término, a ver qué dirá el inspector. La finalidad es de ayudarme en aquellos casos en los que no sé como embestir.

- DIES2: Bueno, es eso, a veces te da respuesta al problemas del día a día, pero yo soy más crítico con la figura de los inspectores, se debería revisar su trabajo, incluso cuestionarse si son útiles, si son necesarios. El contacto que tengo con ellos es bueno a nivel personal, pero cuando requiero solucionar algo, normalmente acudo a directores compañeros, o a ex directivos u otros funcionarios, porque el inspector está en otra

parte. Sí que es cierto que al cabo de unos días te puede contestar, pero en el día a día me ha servido de poco. Es más una pieza que hay entre nosotros y los que mandan más arriba.

- DIES3: Yo es que le doy todo mi apoyo a lo que dice. Un inspector, para hacer su trabajo como toca, tendría que vivir el día a día de las aulas, porque aunque parezca que administrativamente te pueden resolver algún problema, creo que nosotros lo sabemos más que ellos. He recibido pocos contactos y poca ayuda de los inspectores que he tenido; viven en otra órbita, viven de otra manera. Y es lo que dice él: yo me he cuestionado muchas veces si realmente es útil la figura del inspector.

-DIES4: Es que sobre la figura del inspector, normalmente ni les ves, acaba todo en contacto telefónico por cosas puntuales y concretas, y de cada vez menos. Están alejados de la realidad. Lo único es cuando sale algún problema que se sale de lo corriente, ahí sí que quizás sí te puede ayudar. Siempre digo que el único caso en el que recibí ayuda fue cuando me entró un caso de meningitis en un aula. Aquí sí que el inspector hizo su trabajo: enseguida movilizó a todos, al departamento de Salud, y tal y cual. Pero por lo demás, como si no existiera. De hecho, este año no le he visto ninguna vez, el año pasado una o dos; el pasado año, igual, y el otro igual. Y cuando viene, es que tienes un marrón muy grande, y a veces arregla algo y otras lo lía más.

-DIES 5: Bueno, la pregunta era doble: sentido y finalidad. Yo creo que sobre la finalidad, debemos remitirnos a cuando se creó el cuerpo de Inspectores y les pusieron el nombre: inspectores. El nombre y el cuerpo tenían un sentido de inspeccionar y controlar centros. Una finalidad y una función que este último año se ha acentuado respecto de otros anteriores, ver qué hacemos, qué no hacemos, etc. El sentido,

durante años se había intentado dotarles del sentido de colaboración, de ayuda. Ellos mismos lo anuncian, quieren ser los que nos ayudan. Actualmente, todo ha cambiado. Hace veinticinco años, los únicos que debían tener acceso al BOE debían ser los inspectores en la casa central, y entonces iban a los maestros y a los institutos, asesoraban sobre normativa a los profesores que la desconocían y a dar soluciones. Ahora, esta finalidad ya no tiene sentido, y más como decíais, nosotros sabemos más que ellos de muchos temas. Por ejemplo, conocemos mucho mejor la Orden de evaluación de ESO, porque la leemos cada dos días, como quien dice. Y cuando hay dudas, a veces están peor que nosotros. ¿Para qué nos sirven, entonces? Pues para movilizar, como se ha dicho, a partes de la *Conselleria* que si fuésemos nosotros no nos harían tanto caso, porque si va el inspector—sobre todo si es un inspector veterano con cierto peso—, todo cambia, les escuchan. También, como son los que están por encima nuestro, a veces recogen las reclamaciones de nuestros casos, aunque no les pidamos ayuda. Esto es para ver cómo se posicionan, pues les pedimos ¿cómo lo ves? ¿Blanco o negro? Realmente es gris, pero si el inspector dice blanco, pues blanco, porque a mí me conviene también verlo blanco. Si dice negro, tú también vas por ahí. Me refiero a cosas como reclamaciones, castigos a alumnos, cosas así. ¿Por qué? Porque al final, si se lía el asunto, le llegará a él, y si ya sabes cómo lo verá, a lo mejor ya puedes decidir una cosa u otra.

-DIES6: Ellos dicen que su función es controlar, pero lo hacen desde la información o documento que les envía el director. Porque cuando van al centro, lo único que hacen es reunirse en el despacho con el director, y procuran no salir de ahí a no ser que si salen se encuentren con un problema por ahí en medio. Y cuando salen, inmediatamente se van a la calle. Entonces, esta función controladora yo la pongo mucho en duda.

- INVESTIGADOR: Pero se supone que si los inspectores se reúnen con el director es porque éste es el máximo responsable de su centro, y se le supone que no va a falsear nada, ¿no?

-DIES6: Ya, ya lo sé. No es que queramos falsear nada, pero a veces te piden tantos datos y tantos documentos, que aunque lo hayas recogido muy bien, luego puede darse el caso de que la realidad no sea tan bonita como tú la presentas allí.

-DIES1: Es que a través de los programas informáticos de gestión que tenemos los centros, pueden saber cuántos alumnos tienes matriculados, qué notas les has puesto, horarios de los profesores, etc. Entonces, para hacer esa función controladora no importa que vengan aquí. Lo pueden mirar directamente de sus despachos.

- DIES4: Luego llaman para tratar disparates, auténticos disparates, seguramente porque les han mandado informarse de eso.

- DIES5: Igual esto sale de la concepción de que si no hubiese esta figura del inspector, eso ya garantiza que nosotros no nos pasaremos. Sólo por el hecho de saber que están. Ejercer ese poder y ese control, ya se garantiza que no nos pasemos, nosotros y así sucesivamente. La gente piensa que si existe la Inspección, alguien que te pueda controlar, es ya una medida disuasoria.

- DIES2: Y esto va sobre la segunda parte que quería decir. He cuestionado la utilidad de esta figura, pero después hay otra visión. Más que para nosotros mismos, para el resto de la comunidad escolar; tanto para padres como para alumnos, el hecho hablar con el inspector, ya son palabras mayores, sobre todo para profesores. Muchos profesores "soldados rasos", como digo yo, profesores rasos, dicen que les es igual lo que diga el inspector, lo dicen en *petit comité*, pero cuando se

encuentran con una cuestión difícil, todo cambia.

- DIES6: Volviendo un poco atrás, si me permitís, hace ya años que empecé en la función directiva y tengo que decir que tenía miedo al inspector, me daba miedo, en el sentido real de la palabra. Les veía como a la Policía Nacional. Luego la cosa ha ido cambiando, con el paso de los años, mi impresión ha cambiado; me han solucionado algunos pequeños problemas, pero cuando he tenido un conflicto grande, no he han servido de nada.

- DIES1: Fijaos en una cosa: todos hemos tenido experiencias con inspectores, lo hemos dicho a partir de nuestros casos, si hemos tenido suerte o no tanta con un inspector concreto, etc. Pero ver a la Inspección como un cuerpo homogéneo, o como cuando hablabas de la finalidad: algunos bien y me han ayudado, otros no tanto. Quizás le falta mucho a esto, ver a la Inspección como a un conjunto de profesionales que actúan coordinadamente, porque yo creo que no actúan demasiado coordinados, ¿eh?

- (TODOS LOS DIRECTORES): Sí, cierto, es verdad, estoy totalmente de acuerdo, claro, sí.

- DIES6: Yo he pedido muchas veces que entren en las aulas, que entren a ver. Pero no lo hacen, se niegan. Sólo lo hacen si es algo muy puntual, quejas reiteradas que provoquen que tenga que entrar a ver a un profesor que ha recibido alguna queja, y tal. Pero no lo hacen. Si lo hiciesen de manera más natural, como me consta que se hace o ha hecho en las escuelas de Primaria, nos ayudaría mucho en nuestro trabajo.

- DIES3: Yo creo que no cumplen con su finalidad. No lo hacen bien.

- DIES2: Deberían escuchar a todos los que estamos implicados, empezando por los directores. Deben dejarse de tonterías, de papelitos, y tocar de verdad lo que sucede en los centros. Y muy interesante, lo importante es que si un inspector entra en un aula a controlar qué hace un profesor, como bien decía nuestro compañero, no tiene que ser una inspección negativa, tendría que ser una cosa natural y habitual. Pero como no se hace nunca, es extraño, pero si se empezase a hacer, seguramente nos ahorraríamos muchos de los problemas que tenemos hoy en día.

- DIES3: Nosotros que tenemos el proyecto de Calidad en el centro, resulta que cuando hemos tenido una auditoría en el centro, nos dicen que debería estar presente el inspector, que es parte de su trabajo. Cuando el auditor externo nos pide las programaciones para ver si se adecuan a lo que establece el departamento, por ejemplo, se miran y se comprueban. A nosotros, en mi instituto, el inspector no nos lo ha pedido nunca, nunca. También se pide una justificación de si hay menos del 50% de aprobados, y nunca un inspector nos ha pedido nada por el estilo. Es aquí cuando, a nivel global, la gente se pregunta para qué sirve un inspector, para qué, esta es la percepción.

- DIE6: A ver. Funcionarios en prácticas. ¿Cuántas veces entran a ver a estos funcionarios en prácticas, si es que entran?

## **2. ¿Qué valor cree que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores de educación?**

- DIES3: Por mi experiencia, la percepción que tiene el profesorado es que les ve como un estorbo, alguien que les va a controlar. Además, otra impresión que hay es que los inspectores son aquellos que hace

años que no pisan unas aulas. Tenía unos compañeros que siempre lo decían: ¿cómo puede venir un inspector a decirme lo que tengo que hacer, cuando ellos hace quizás veinte años que no han pisado un aula y no tienen ni idea de cómo se hace una clase de Matemáticas, o de lo que sea? Los profesores les ven como una figura controladora y como estorbo. Mi impresión como directora, me sabe mal decirlo, es que no me han servido de nada, pero de nada. En los años que llevo en un equipo directivo, quizás han colaborado en algunas cositas, pero cinco o seis solamente, en tantos años.

- DIES6: Yo creo que los compañeros profesores les ven como a una figura lejana, incluso como a alguien que les crea cierto respeto. ¡Cuando les dices que lo tienes que consultar con el inspector,... ay! Sobre mi impresión personal como director, mi experiencia en dos casos muy graves de indisciplina, incluso estuve a punto de dejar la dirección por estas circunstancias. Fueron dos problemas para mi muy graves: uno fue un problema con una compañera del instituto que continua allí como si nada, y el otro fue con un alumno de Ciclos. Como director, quedo fatal ante estas situaciones y no refuerza en absoluto nuestra función.

Sin embargo, en general, las actuaciones han sido positivas.

- DIES4: Para los profesores compañeros, el inspector es una figura lejana, inexistente. Si les pidiésemos a los profesores quién es nuestro inspector, el 80 o 90 por ciento no saben quién es, ni su nombre ni siquiera físicamente. De hecho, si fuese el inspector a verles, lo primero que les vendría a la cabeza es "¿qué he hecho mal?". ¿Y por qué? Pues porque no le han visto nunca. Como miembro de equipo directivo, normalmente la relación con los inspectores ha sido buena. Conmigo, básicamente no me han solucionado ningún problema excepto de

algunas cuestiones administrativas, de normativa. Y sí, en algunos casos en los que el inspector, la Inspección ha dejado mucho que desear. Por ejemplo un caso de una reclamación de un alumno de 2º de bachillerato que fue cogido por copiar durante el examen de septiembre, y evidentemente suspendido; tras la reclamación vino el inspector y me dijo que parecía mentira haber suspendido a un alumno que no podría ir a la Selectividad y tal y cual; y yo muy cabreado, le dije: "escuche, si quiere que aprobemos con una asignatura suspendida, saque un decreto, fírmelo y no habrá ningún problema". Evidentemente, presiones de este estilo, intolerables. Y en casos en los que una compañera con problemas de actitud, la Inspección nos deja al aire, no se mojan. Para mí es muy desagradable.

- DIES5: Depende. Depende del inspector que tengo ese año concreto. Ver por dónde va, qué prioriza. Cada uno respira a su manera, no veo una homogeneización en la Inspección.

- DIES1: A veces los profesores me preguntan ¿Qué tal este inspector? para saber de qué pie calza. Yo tengo buena impresión de los inspectores que he tenido.

- (TODOS LOS DIRECTORES): Sí, es verdad, (risas).

-DIES3: Una cosa curiosa, que no preguntas, pero me parece muy interesante, es lo que piensan los niños. los alumnos. Cuando te ven con una persona que no conocen, y saben que es el inspector, tienen un respeto, lo noto. Lo ven, reconocen al inspector, se dan cuenta de quién es y lo respetan. Igualmente, es curioso que al director, que nos tienen un respeto como superior.

- DIES6: Sí, es verdad. Y además, los inspectores visten de un modo totalmente fuera de lugar en un instituto. No hay ningún profesor que



vista con traje y corbata, entonces los alumnos ven a aquella persona vestida de aquella manera, llama mucho la atención.

- DIES3: Otra cosa que quiero decir es sobre los padres. Cuando no les das una solución que ellos esperan, te amenazan diciendo que irán al inspector. Y nunca tengo problema en decirles el número de teléfono y día de visita. De hecho, los inspectores tendrían que recibir más visitas de quejas sobre centros, así quizás sabrían más de cómo funcionamos. Lo que pasa es que normalmente los padres no suelen ir.

### **3. ¿Qué deberían hacer (los inspectores de educación) y cómo para dar un buen servicio a los centros?**

- DIES5: Seguro que nosotros pedimos unas cosas diferentes a las que la Administración espera de ellos. Ellos están en medio, y es difícil. En definitiva son su... no sé cómo definirles.

- DIES1: Sí, es su cuerpo armado.

- DIES5: (Risas). Sí, eso, el cuerpo armado de la Administración.

- DIES3: Ya, pero si estuviesen más coordinados entre ellos y nosotros, iría mucho mejor. Deberían ser más realistas, y que esto decías de controlar, debería convertirse en evaluar y asesorar. Y más que asesorar, yo diría "mejorar", que sirva para algo.

- DIES5: Se necesitaría un cuerpo mucho más amplio para esto.

- DIES6: Si tienen que asesorar, tienen que conocer la realidad de las aulas. Si hace veinte años que no dan clase, tienen que ver que la realidad ha cambiado mucho en ese tiempo. El alumnado no tiene nada que ver, ni las familias. Me molesta cuando a los inspectores no les

basta nuestras peticiones o quejas, sino que no se movilizan hasta que les llama un padre o van a verle personalmente, o sale algo en el periódico. ¿Qué ocurre, no le basta que se lo diga el director? Si les llamamos es por algo... Además, cuando vienen, tendrían que dedicarnos un día, no sólo una pasada.

- DIES5: Además de que vengan y ayuden, como se ha pedido, creo que deberíamos tratar el tema de las potestades que tienen. Creo que están en una maraña de direcciones generales, de jefes de servicio, etc. y cada uno con sus competencias y sus parcelas de poder. La Administración ha crecido mucho. Los inspectores, a pesar de que conozcan los centros, sepan dónde está el problema y hagan un informe, sus informes no son vinculantes. Ellos no deciden tanto.

- DIES2: Me voy aún más convencido de lo que pienso. Estoy convencido de que es inútil esta tarea de los inspectores. Me sabe mal porque es parte del núcleo de tu estudio, pero...

- INVESTIGADOR: No, yo busco vuestras impresiones, son bienvenidas y pertinentes, todas.

- DIES2: Ya lo sé. Mi idea es que la Inspección debería desaparecer. Que se profesionalizase la dirección, como se hace en muchos países europeos, que la Inspección desapareciese; se le podría decir otra cosa. Que la Inspección desapareciese y que se diese potestad plena o prácticamente plena a los directores, evidentemente con otra preparación y modo de acceso a estos cargos, y haciendo una reforma integral del sistema, cosa que veo improbable. Yo cuestiono muchas de las cosas que tenemos en nuestro sistema, y una de ellas es la Inspección. Insisto en que considero que debería desaparecer, es inútil.

## GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTORES DE SECUNDARIA 2

### (GDIES-02)

Asistentes: DIES1, DIES2, DIES3, DIES4, DIES5, DIES6,  
Investigador.

- DIES1: Director de IES. 3 años en equipo directivo.
- DIES2: Directora de IES. 6 años en equipo directivo.
- DIES3: Director de IES. 22 años en equipo directivo.
- DIES4: Director de Centro Privado. 15 años en equipo directivo.
- DIES5: Directora de Centro Privado. 12 años en equipo directivo.
- DIES6: Directora de IES. 11 años en equipo directivo.

#### **1. Para Vd. ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección educativa hoy?**

- DIES2: Actualmente creo que tiene poco, o casi ninguno, porque en teoría los inspectores se crearon para asegurar una serie de derechos que ya están consolidados, como la asistencia de los niños a los centros, que pagasen a los profesores, ayudarles a mejorar sus clases, etc. Hoy en día, en la sociedad del siglo XXI, los profesores tienen estudios universitarios cualificados, en general saben dar sus clases y conocen su disciplina, incluso mejor que los inspectores. Yo a veces me pregunto ¿cómo va a ayudarme un señor que viene de la Inspección, de

un despacho donde su trabajo es meramente administrativo y burocrático, si tiene que evaluar a un profesor de Latín, o de Inglés, o Historia del Arte, o Física y Química, o a uno de Ciclos Formativos? No sé, la verdad es que me parece una figura desfasada, esto de los inspectores...

- DIES1: Sí, yo también creo que si no existiesen, nada cambiaría (risas), o incluso irían mejor las cosas (risas).

- DIES4: Bueno, yo creo que el sentido de la Inspección es asegurar que todo está en regla, que lo que se hace con la educación sigue unos parámetros establecidos. A nosotros, que somos un centro privado concertado grande, la verdad es que el inspector viene poco, pero cuando lo hace nos hace un seguimiento de lo que en ese momento le deben pedir desde la Administración. Y por lo que respecta a la finalidad, desconozco qué dice la normativa sobre la Inspección, es decir, ahora no te sé decir cuáles son las finalidades concretas de los inspectores, pero creo que son garantes de lo que marcan las leyes. Es como con los demás inspectores, los de Sanidad, de Hacienda, de Trabajo, etc. Tienen que asegurarse de que todo está en regla.

- DIES1: Esto de asegurarse y controlar lo tenemos que hacer nosotros, los directores. Lo que pasa es que la Administración nos quiere supeditados a su poder, y por eso tienen a los inspectores, para que conduzcan a los directores por el camino que les convenga. Y si los directores van por el camino que traza la Inspección, evidentemente nosotros condicionamos a los profesores. Es una especie de cascada de control.

- DIES3: En los años que llevo como director, que ya son muchos, he visto de todo. El sentido ha ido cambiando, porque antes, hace años, los

inspectores eran muy controladores, muy distantes y reservados. Ahora, en general, los inspectores que he tenido últimamente son más dialogantes, más comprensivos con lo que ocurre en el centro, es decir, con lo que hacemos. Además, la mayoría han sido directores y conocen bien qué se cuece, aunque a veces parezca que viven en otro mundo. Entonces, si me preguntan qué sentido y finalidad tiene la inspección en los centros docentes, diré que es relativo. ¿Y por qué relativo? Pues porque muchas de las acciones que hacen nos corresponden, o no deberían corresponder, pero no podemos llegar a todo. Hay inspectores más "sheriff", que vienen con los galones, y otros más tranquilos. Pero lo único donde un inspector me puede dar una mano, en casos muy puntuales, es sobre dudas raras que se plantean en la organización, cosas muy puntuales, sobre todo algunas dudas sobre conflictos que surgen en los centros y quiero ver su opinión. Pero aparte de estos casos esporádicos, creo que el inspector es un controlador que tiene la Administración, un controlador del camino que recorre el dinero que se está gastando en educación. Es decir, creo que sus informes pesan más en temas internos de la Administración, temas políticos y de inversión económica, mucho más que en temas pedagógicos .

- DIES 6: Sí, estoy de acuerdo contigo. Yo estoy muy decepcionada con los inspectores. No me han ayudado nunca en temas delicados, nunca.

- DIES5: Yo creo que en los institutos es diferente, porque ellos son funcionarios y quizás eso condiciona, no sé... Pero las veces que ha venido a mi centro, han sido para cosas muy administrativas, para comprobar la titulación de profesores, los grupos que tenemos, cosas así. Supongo que es su misión, y nosotros tenemos que ofrecerles la información que piden.

- DIES3: Claro, nosotros también tenemos que ofrecérselo, igual. Lo

que creo que pasa es que en los centros privados, o concertados que también son privados pero sostenidos también con dinero público, vuestro controlador es el director, el jefe de verdad. No el inspector. Ahí veo una diferencia. Creo que en la educación pública, sobre todo en las escuelas de Primaria, los inspectores son la ley, funcionan como los maestros de maestros y directores de directores. Como directores "inspectore", diría. Pero en los institutos, la verdad es que se meten menos. Y lo digo con conocimiento de causa, pues tengo varios familiares directos en el mundo de la enseñanza tanto en escuelas públicas como en centros privados.

- DIES2: Yo, la verdad, ya lo he dicho antes, creo que la misión de los inspectores no está nada clara cuando vienen. No les veo como garantes de nada, sólo unos burócratas que hacen lo que les mandan de la *Conselleria*. Mirad ahora, un simple ejemplo, con el follón de los lazos del catalán que hemos colgado en las fachadas de los centros, para reivindicar nuestra lengua propia. De la *Conselleria* nos mandaron una circular para que los quitásemos, y algunos inspectores que siempre han defendido el catalán como lengua vehicular y de enseñanza, ahora van por los centros en contra del catalán. ¿Por qué? Porque son unos mandados de los que mandan, valga la redundancia. Unos mandados que mandan, además. Es que tienen un chollo...

## **2. ¿Qué valor cree que otorga el profesorado y la dirección de los centros a las tareas que desarrollan los inspectores de educación?**

- DIES 3: Los profesores, no saben ni quién es nuestro inspector. No le conocen, por norma general. Por tanto, el valor es ése, de desconocimiento, y quizás de algo de miedo por si viene. Saben que nada bueno les puede traer su visita. Yo, si tengo que dar mi opinión, iré

en la línea que he expuesto anteriormente: depende del inspector que he tenido, pero por norma general quien hace que los centros funcionen son los profesores y el equipo directivo, no los inspectores. ¡Ah, otra cosa! Una cosa que he visto sobre los profesores es cuando saben que un padre ha ido a ver al inspector, algo malo pasa. No gusta eso, además a mí tampoco porque parece que los propios padres no nos tienen como garantía. Se saltan al director y enseguida van a ver al inspector, porque saben que ellos tienen autoridad y poder. Mi opinión es que los inspectores toman las riendas cuando hay algo muy grave en los centros, tipo acoso a alumnos, temas de sexo, drogas, etc. Ellos sólo actúan si saben que van a tener quejas de padres, o que va a salir en el periódico un problema determinado. Ahí, la *Conselleria* se moviliza y pone a sus "guerreros", los inspectores, en marcha. Pero, insisto: la pregunta es sobre el valor de las tareas que hacen los inspectores de educación. Pues bien, supongo que queda clara mi opinión, sobre el valor que otorgo, ¿no?

- DIES1: Sí, estoy totalmente de acuerdo. Los profesores ni se enteran, porque no tienen contacto con ellos. Nosotros lo tenemos más porque cuando viene el inspector, las pocas veces que viene, sólo se reúne con nosotros en el despacho, y luego se marcha. El valor que le doy a las tareas que hacen es malo, no valoro su trabajo como algo esencial. Ya he dicho que si no tuviésemos Inspección, nada cambiaría.

- DIES2: Es verdad. De hecho, este curso es un ejemplo perfecto de lo que dices. No ha venido ni un día al centro, sólo dos veces ha llamado por teléfono para comprobar un tema de asistencia de profesores en dos días de huelga. Ya me dirás...

- DIES1: ¿A que sí? Es que sin ellos, la vida sigue y hacemos nuestro trabajo. Nada influye si están o si no están. Bueno, en general hablo,

¿vale? Pero insisto en que hay unos funcionarios inspectores que están cobrando un pastón, y ¿para qué?

- DIES5: Nuestros profesores no conocen, por lo general, al inspector. Sólo algunos de Primaria, pero los de Secundaria, ni hablar. Además, es verdad que normalmente cuando vienen, hablan sólo con nosotros en el despacho. El valor que doy es correcto para comprobar los temas administrativos y de gestión que hacemos.

- DIES6: Yo también opino igual que tú. Nuestros profesores no saben quién es, y yo me he reunido alguna vez que ha venido por aquí, y la verdad es que todo bien, sin problemas.

- DIES1: Pero, ¿a que cuando los profesores de tu centro te ven a ti que les pides que vengan a hablar contigo a tu despacho se ponen nerviosos? Eres su jefa, les puedes despedir si no hacen su trabajo bien hecho.

- DIES5: Bueno, depende de lo que vayamos a tratar, y quien toma la última palabra es el titular del centro, no yo únicamente; pero, normalmente, si tenemos que prescindir de algún profesor es por algún motivo más que justificado. Eso es normal. El problema está en los centros públicos, creo, pues no tenéis capacidad de intervención en la creación de un equipo docente que responda a un ideario, o a un proyecto educativo. No es un problema nuestro que podamos contratar o despedir. Eso se hace por todo, menos vosotros. Normal que luego pase lo que pasa en algunos colegios públicos e institutos, con problemas con profesores. Ahí es donde veo la importancia de los inspectores.

- DIES1: Si yo te contara...



- DIES4: Volviendo al tema de la pregunta, yo creo que los profesores les tienen como a unos representantes del poder de la Administración, les ven como a unos funcionarios con capacidad legal de imponer sanciones o abrir expedientes. Y eso asusta a cualquiera, normal. Pero la verdad es que como no tienen contacto periódico con ellos, la verdad es que no se preocupan demasiado. Es cierto que en mi centro, porque yo conozco sólo lo que ocurre en mi centro, los profesores tienen más miedo al director que al inspector, porque nos ven cada día y somos sus jefes. Incluso tienen más miedo, o respeto, al auditor que viene cada año a hacer las auditorías de calidad, eso les preocupa y se mueven para que todo esté en orden. Parece que el auditor es el inspector.

### **3. ¿Qué deberían hacer (los inspectores de educación) y cómo para dar un buen servicio a los centros?**

- DIES1: Dimitir de sus cargos (risas).

- DIES 2, DIES3, DIES6: (Risas) ¡Sí, es verdad, buena respuesta!

- DIES5: Yo creo que tal como va ahora no está mal.

- DIES4: Yo lo comparto. Tampoco creo que no estén dando un mal servicio, al menos a mi centro. Eso sí, veo que los compañeros de los institutos públicos no opinan igual. Ahí sí que la Inspección debería hablar con los directores y coordinarse para ver qué se puede hacer. Quizás es una buena idea, organizar un foro, un lugar de encuentro para que ambos sectores pongan los papeles encima de la mesa y lleguen a acuerdos.

- DIES5: Me parece muy buena la idea. Igual esta Tesis doctoral que haces ayuda. Deberían leerla cuando termines.

- INVESTIGADOR: Ojalá sirva de ayuda...

- DIES2: Claro, mejor que se lean tu Tesis, que seguro que tiene un montón de aspectos que les ayudaría a salir de la situación en la que están. Ahora mismo, me atrevo a decir que es uno de los colectivos profesionales de la educación peor valorados, sin duda. Y eso que se les supone preparadísimos. Ahí está la parte delicada de la paradoja...

- DIES1: (Risas) Acabaríamos fatal. Además, ¿quién es el guapo que le dice a un inspector que su trabajo no sirve de mucho?

- DIES3: (Risas) Bueno, ahora lo estamos diciendo, y bien claro, ¿no? Estoy viendo consenso en que no se tiene clara cuál es la función real de los inspectores si pretenden servir de ayuda para mejorar la calidad de la educación, que buena falta le hace. Y como digo, lo que estamos diciendo ahora sobre sus funciones, sobre si no sirven, y tal, todo esto evidentemente saldrá a la luz con la Tesis, pero me es igual. Es más, yo he venido a dar mi opinión para tu Tesis, y si sirve de ayuda, mejor para todos. Además, los inspectores actúan según un plan que tienen consensuado con los políticos de turno que mandan, y el jefe de la Inspección es nombrado por el director general, es decir, nombrado por un político. Hoy en día, si quieres llegar lejos, tienes que estar afiliado al PP o al PSOE. Aunque esto sea tu ruina (risas).

- DIES2: Es que es así, la educación está demasiado politizada. Y la Inspección, que se tiene que encargar de controlar la educación, también está politizada. Entonces, esto es un desastre... Además, otro aspecto que me parece un escándalo es cuando ellos tienen el poder de parar a un profesor interino, o incluso funcionario de carrera, manifiestamente malo o conflictivo. Los inspectores no hacen nada. Y basta ver cómo aprueban las oposiciones muchos, ¡cuando el

presidente del tribunal es un inspector! Y luego está el tema de la evaluación de los interinos, de los propios funcionarios en prácticas, o de nosotros mismos. No hacen nada que se parezca a una verdadera evaluación. Una llamada por teléfono, un cuestionario con unas crucecitas, incluso ni entran a ver cómo da la clase el interino o el funcionario en prácticas... Pero ellos firman que son aptos, y luego tenemos problemas gordos con algunos de los profesores que sabemos que son nefastos, incluso hay denuncias de padres a profesores que yo ya veía que llegarían, porque hay profesores que no deberían serlo, deberían ser expulsados por inútiles. Sé que suena fuerte, pero es así. Pero nosotros, los directores, no podemos evaluarles ni tan siquiera solicitar un seguimiento. Nadie hace nada, todo va como va, haciendo el ridículo en las pruebas PISA, pero los inspectores no han hecho bien su trabajo. No seleccionan a los mejores en las oposiciones ni se encargan de echar a los peores del sistema educativo. Aquí hay algunas pistas sobre lo que recomendaría para que diesen un buen servicio a los centros. Nos podrían ayudar más en casos como estos que he dicho, y ser verdaderos evaluadores del sistema educativo, porque ellos conocen muchos centros. Tienen una visión muy macro del sistema, y están haciendo trabajos que Dios sabe para qué sirven. Es un departamento que no es eficaz ni cumple con su cometido, es así de penoso, pero es así. Esta es mi opinión, y la de muchos otros colegas. Lo hemos comentado muchas veces.

- DIES1: Yo, lo único que diría a la Administración, al *conseller* o al director general que se encarga de la Inspección, es que se lo hagan mirar. De verdad lo digo. Aquí hay algo que no va bien, pero ellos erre que erre. Deberían darnos más potestad a los directores, así iría mucho mejor. Incluso, podríamos asumir muchas de las funciones que tienen los inspectores ¿Cuáles son, por cierto?

- INVESTIGADOR: Bueno, la LOE recoge hasta siete, pero se pueden resumir en funciones de supervisión y control, de evaluación y de asesoramiento.
  
- DIES1: Pues eso, controlar, evaluar y asesorar. Lo que tendríamos que hacer los directores. Por eso, no haría falta seguir teniendo a los inspectores, que encima tienen que asesorar, evaluar y controlar desde fuera, sin conocer la realidad de los centros. ¿Quién sino nosotros somos los mejores conocedores de lo que ocurre en cada uno de nuestros centros?
  
- DIES2: Yo ahora mismo lo firmaba.
  
- DIES3: Yo también creo que la función directiva es débil, mientras que podría reforzarse de alguna manera.
  
- DIES2: Sí, lo que dice él. Dando más autonomía a los equipos directivos, la misma como mínimo que tienen en los centros privados o concertados, y luego otro gallo cantaría.

---

**ANEXO 14. CODIFICACIÓN ATLAS.TI (INSPECTORES)**

---

HU: TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO  
File: [C:\Documents and Settings\pcl\Mis documentos\Scientific ...\TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO.hpr5]

Edited by: Super  
Date/Time: 15/11/13 12:12:08

-----  
Codes-quotations list  
Code-Filter: All  
-----

Code: Acceso {45-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:25 [el sistema de acceso ha de ser...] (36:36) (Super)  
Codes: [Acceso]

el sistema de acceso ha de ser mediante concurso oposición

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:26 [en la fase de concurso es impr...] (36:36) (Super)  
Codes: [Acceso]

en la fase de concurso es imprescindible la valoración del ejercicio de cargos directivos como también la valoración de haber ejercido como inspector accidental

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:27 [es necesaria una buena tutoriz...] (38:38) (Super)  
Codes: [Acceso]

es necesaria una buena tutorización de los inspectores noveles

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:27 [Yo pienso siempre en el "para ..] (36:36) (Super)  
Codes: [Acceso]

Yo pienso siempre en el "para qué" más que en el "qué". Concurso oposición, imprescindible. Mérito y capacidad: mérito mediante la experiencia, y capacidad mediante alguna forma demostrable, se debería tener. La pregunta es ¿qué debería garantizar el sistema de acceso? Pues estabilidad, independencia y visión global del sistema. Lo importante es que el resultado nos dé independencia, autoridad moral, visión global del sistema y, muy importante, estabilidad.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:16 [No me gusta, como tampoco el d..] (38:38) (Super)  
Codes: [Acceso]

No me gusta, como tampoco el de otros cuerpos, pero es así.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:18 [Debe ser un especialista en pr..] (33:33) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

Debe ser un especialista en programación educativa, didáctica. El inspector debe ser un pedagogo.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:19 [Un inspector debe ser pedagogo..] (33:33) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

Un inspector debe ser pedagogo, porque va inspeccionar sobre eso. Es el más apto para ello.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:21 [El inspector debe ser un pedag..] (33:33) (Super)  
Codes: [Acceso]

El inspector debe ser un pedagogo. Esto no lo comparten otros inspectores procedentes de Geografía o de Matemáticas, por ejemplo, porque ponen más acento en la especialización que en la globalización. Un inspector debe ser pedagogo, porque va inspeccionar sobre eso. Es el más apto para ello. Un inspector con perfil de especialista de químico, por ejemplo, sólo puede hacer valer su formación en un 10% del trabajo global que tiene un inspector, el 90%

restante lo hace el pedagogo. Un inspector tiene que dominar la organización escolar, la programación, las ciencias de la educación que están en el poso educativo. Un especialista en un sólo campo del saber tiene carencias en el desempeño de su trabajo como inspector de educación.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:24 [El modo de acceso debe ser med..] (40:40) (Super)  
Codes: [Acceso]

El modo de acceso debe ser mediante la oposición, como está estipulado. Un interino hace una función débil, por naturaleza de su estatus. Yo fui miembro del tribunal de unas oposiciones en 1989 y algunos de los que suspendieron han sido inspectores interinos desde entonces, hace 23 años.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:26 [pero pienso que las pruebas de..] (40:40) (Super)  
Codes: [Acceso]

pero pienso que las pruebas deberían ser eliminatorias.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:27 [Los sindicatos fuerzan a la Ad..] (40:40) (Super)  
Codes: [Acceso] [Autonomía]

Los sindicatos fuerzan a la Administración y como que la Inspección es un cuerpo docente, se hacen las mismas dinámicas que se aplican a las oposiciones docentes. Haber llegado a la prueba final debe implicar que ya ha pasado unos filtros.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:28 [Sobre la renovación y cese: la..] (41:41) (Super)  
Codes: [Acceso]

Sobre la renovación y cese: la renovación de los inspectores accidentales, interinos, están en comisión de servicios anuales; deberían recibir una valoración final, una evaluación. Si es positiva, que se queden, y si es negativa, que se vayan.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:21 [El acceso



debería ser exclusiv..] (37:37) (Super)  
Codes: [Acceso]

El acceso debería ser exclusivamente por oposición.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:24 [Es necesario ampliar las plant..] (39:39) (Super)  
Codes: [Acceso]

Es necesario ampliar las plantillas y dotarlas de funcionarios con oposiciones, esto facilita una estabilidad y una tranquilidad; sobre todo, con gente nueva, gente joven.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:18 [Oposiciones como debe ser el m..] (35:35) (Super)  
Codes: [Acceso]

Oposiciones como debe ser el medio de acceso, para todos.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:19 [En general, se está perdiendo ..] (35:35) (Super)  
Codes: [Acceso]

En general, se está perdiendo la exigencia de capacitación técnico-pedagógica.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:16 [Debe ser por estricta oposició..] (36:36) (Super)  
Codes: [Acceso]

Debe ser por estricta oposición, todos al 100%.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:17 [La trayectoria tiene que ser de..] (37:38) (Super)  
Codes: [Acceso]

La trayectoria tiene que ser demostrada, es importante la capacitación. No creo que sea necesario exigir ser funcionario de carrera para acceder a la Inspección: hay muchos profesores de centros privados que lo podrían hacer muy bien, incluso profesionales que no sean profesores. Ahora mismo, un catedrático de universidad no puede ser inspector porque no

pertenece a ningún cuerpo docente no universitario, y estamos excluyendo a gente que seguramente tiene capacitación para ejercer como inspectores.

No debería ser un mérito haber ocupado un cargo digitado, como es haber estado en un cargo de nivel 26 o superior.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:17 [El acceso debe ser mediante op..] (34:34) (Super)  
Codes: [Acceso]

El acceso debe ser mediante oposiciones.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:18 [Los requisitos están bien, porq..] (34:34) (Super)  
Codes: [Acceso]

Los requisitos están bien, porque procedemos de un cuerpo docente. Está bien que haya diversidad de licenciaturas en la Inspección, nos enriquece mucho.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:24 [Condición sine qua non, haber ..] (40:40) (Super)  
Codes: [Acceso]

Condición sine qua non, haber ostentado cargo directivo en el nivel del cual se procede. Se nota enseguida si una persona ha sido director. Puede haber sido buen o mal director, pero lo ha sido, y puedes exigirle un grado de compromiso.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:25 [Un mérito debería ser haber im..] (41:41) (Super)  
Codes: [Acceso]

Un mérito debería ser haber impartido clase en diferentes etapas, como en Primaria y en Secundaria, conocer el sistema.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:26 [Nunca debería haber más de un ..] (42:42) (Super)  
Codes: [Acceso]

Nunca debería haber más de un 20% de inspectores accidentales, y por un corto plazo de tiempo.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:33 [Soy partidario de las oposicio..] (41:41) (Super)  
Codes: [Acceso]

Soy partidario de las oposiciones, convocándolas a medida que surja la necesidad de plazas o existan vacantes en la plantilla. Los inspectores accidentales deben ser eso, accidentalmente inspectores. Pero como máximo que sean un tercio entre oposiciones y oposiciones. Un inspector debe serlo de carrera; sin retorno a su plaza de docente, salvo para actualizarse si lo desea. Un inspector debe tener experiencia, y mejor si es experiencia como director.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:17 [Creo que el concurso-oposición..] (38:38) (Super)  
Codes: [Acceso]

Creo que el concurso-oposición es el sistema menos malo de los existentes.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:15 [Mejorar la competencia en leng..] (34:34) (Super)  
Codes: [Acceso]

Mejorar la competencia en lenguas extranjeras, especialmente en inglés. El desconocimiento del idioma es una limitación.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:16 [Se deben cubrir plazas mediant..] (36:36) (Super)  
Codes: [Acceso] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Se deben cubrir plazas mediante oposición.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:15 [Requisitos: deben ser sólidos ..] (34:34) (Super)  
Codes: [Acceso]

Requisitos: deben ser sólidos (mínimo de experiencia docente, evaluaciones positivas, capacidad personal) pero no excluyentes; las pruebas no deberían limitarse al tercer factor citado en 12 sino también a los otros dos. Como funcionarios, no

cabe hablar de renovación y cese, lo normal sería que todos entraran por concurso oposición, con estabilidad en su trabajo; las soluciones temporales no son válidas, como demuestra la retractación de la experiencia hecha desde 1986 hasta 1992..

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:25 [Es muy importante que el futur..] (54:54) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

Es muy importante que el futuro inspector haya sido competente como profesor y como director o jefe de estudios.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:26 [es importante que el inspector..] (55:55) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

es importante que el inspector sea pedagogo o psicopedagogo

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:30 [el acceso a la Inspección debe..] (83:83) (Super)  
Codes: [Acceso]

el acceso a la Inspección debe ser por oposición, y sólo cuando sea muy necesario se ha de recurrir a interinos.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:31 [es muy importante, al menos en..] (84:84) (Super)  
Codes: [Acceso]

es muy importante, al menos en Educación Infantil y en Primaria, que los inspectores sean pedagogos.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:32 [entiendo que , en la actualida..] (84:84) (Super)  
Codes: [Acceso]

entiendo que , en la actualidad, la oposición a Inspección es poco exigente. La mía fue mucho más dura (235 temas por contra de unos 90 temas actuales, y cinco pruebas ante las tres actuales, etc.)

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:29 [Es importante exigir experienc..] (43:43) (Super)  
Codes: [Acceso]

Es importante exigir experiencia directiva

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:30 [necesario conocimiento profund..] (43:43) (Super)  
Codes: [Acceso]

necesario conocimiento profundo de evaluación, de supervisión y de asesoramiento

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:31 [Urge una precisa selección de ..] (43:43) (Super)  
Codes: [Acceso]

Urge una precisa selección de los mejores para esta gran tarea.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:21 [El sistema de acceso, tanto si..] (33:34) (Super)  
Codes: [Acceso]

El sistema de acceso, tanto si es por oposición como mediante concurso de méritos, tiene que ser transparente. Con un tribunal formado por un número x de inspectores por sorteo público, con un presidente inspector o profesor de universidad de otra comunidad autónoma, que podría ser elegido por la administración.

Tanto la fase de concurso, como la de oposición deben ser públicas.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:22 [En los baremos, por supuesto t..] (35:35) (Super)  
Codes: [Acceso]

En los baremos, por supuesto tiene que favorecer la experiencia, más si ha sido en la propia administración o en un lugar de trabajo igual o similar. También, en la formación, tiene que destacar el título de doctor sobre otras titulaciones. Es decir, debe prevalecer con distancia la formación universitaria y la experiencia en el campo del trabajo.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:24 [Creo que los inspectores que n..] (49:49) (Super)  
Codes: [Acceso]

Creo que los inspectores que no han formado parte de un equipo directivo también tienen una serie de deficiencias de formación, porque solo se basan en la teoría no controlar el día a día de un director, necesitarían la formación de organización escolar pero aplicada, no solo de la norma (pondré un ejemplo: todos los inspectores revisan cuotas, pero muy pocos han hecho los horarios en un centro y de la teoría a la práctica hay un abismo).

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:25 [En referencia a los inspectore..] (59:59) (Super)  
Codes: [Acceso]

En referencia a los inspectores accidentales, opino que no debería existir esta categoría, sólo en casos esporádicos y tan pronto como se pudiera estos pasaran por una evaluación seria y pudieran acceder a una plaza de Inspección. Durante mi paso por Inspección como accidental, he tenido que sufrir que continuamente me recordaran que era una accidental, no pudiendo intervenir abiertamente en los debates plenarios, además de no poder corregir a algunos compañeros evidentemente equivocados porque la jerarquía en estos momentos lo impide. No es bueno que haya inspectores accidentales para la Inspección, pero esto interesa a muchos.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:27 [Los baremos no valoran las tra..] (60:60) (Super)  
Codes: [Acceso]

Los baremos no valoran las trayectorias profesionales correctamente y además las evaluaciones -que sería lo que debería contar- brillan por su ausencia.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:24 [El problema principal no es de..] (56:56) (Super)  
Codes: [Acceso]

El problema principal no es de formación -como he dicho antes- sino de selección de inspectores. No apruebo la digitación, ni la politización, sino el mérito, la capacidad profesional y la experiencia, también la trayectoria profesional, no sólo la antigüedad.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:25 [Sobre el procedimiento, la cue..] (58:58) (Super)  
Codes: [Acceso]

Sobre el procedimiento, la cuestión está en la composición del tribunal: si está digitado, no es aceptable por las influencias e implicaciones políticas.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:26 [El temario debería ser más amp..] (59:59) (Super)  
Codes: [Acceso]

El temario debería ser más amplio, quizá no tanta legislación sino más educación, sociología, currículum, evaluación de programas, organización escolar, diversificación, conocimiento de sistemas educativos, lenguas extranjeras. Todos los inspectores tendrían que ser capaces de "superar" unos exámenes de final de ESO. Es necesario una amplia cultura general y conocimientos de tecnologías de la información así como destrezas de comunicación y negociación.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:15 [Prefiero no opinar] (31:31) (Super)  
Codes: [Acceso]

Prefiero no opinar  
-----

Code: Asesoramiento {8-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:1 [para mí el sentido más importa..] (2:2) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Tareas esenciales]

para mí el sentido más importante es el asesoramiento que podemos hacer a toda la comunidad

educativa

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:5 [Lo que más hago es asesorar. L..] (10:10) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Prácticas profesionales]

Lo que más hago es asesorar. La experiencia docente y directiva de muchos años, y la lógica y el sentido común me han servido mucho.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:2 [En estos momentos, la función ..] (4:4) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Valoración funciones]

En estos momentos, la función que más finalidad tiene, desde mi punto de vista, es el asesoramiento: sin asesorar no se puede controlar.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:4 [La aprobación de la ley 30/198..] (4:4) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Control] [Evaluación] [Valoración funciones]

La aprobación de la ley 30/1984 provocó una crisis en la Inspección. Un gran cambio, un modelo diferente, tanto en su forma de acceso, como en su organización y en las tareas a realizar. La prioridad de los objetivos y competencias cambiaron. La supervisión, inspección y evaluación, fueron superadas por el asesorar, dinamizar, formar, y otras. En aquellos momentos tuvieron su sentido, al tener que experimentar la reforma socialista que se estaba gestando, pero una vez aprobada la LOGSE, debería haberse apostado más intensamente por las prioridades anteriores.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:22 [Asesorar a un profesor para qu..] (24:24) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Tareas satisfactorias]

Asesorar a un profesor para que con tus conocimientos, visión y experiencia pueda llevar a cabo prácticas favorecedoras de mejora escolar, o bien guiar y liderar proyectos en diferentes centros, cuando a partir de tu intervención sacan provecho.



P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:23 [también es muy satisfactorio, ..] (24:24) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Tareas satisfactorias]

también es muy satisfactorio, e importantísimo, poder contribuir a asesorar a un padre.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:5 [La función de asesoramiento es..] (5:5) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Valoración funciones]

La función de asesoramiento es la más gratificante, toda vez que tiene un sentido más profesional y más cercano a los docentes. Mediante esta función el inspector puede llegar más profundamente en el trabajo de aula con los mismos profesores, es el que acerca más a la realidad del centro de acuerdo con su proyecto educativo. Pero esta última función, aquí y en otras comunidades, se da muy poco debido a la escasez de tiempo que se puede dedicar a esta intervención, al dar prioridad a otras intervenciones puntuales y de oficio.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:6 [Pienso que la más importante y..] (7:7) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Valoración funciones]

Pienso que la más importante y mejor valorada por los centros en los si se ejerce con seriedad y de manera sistemática es la del asesoramiento, entiendo que toda tarea de asesoramiento supone un conocimiento de las actuaciones del centro y por tanto lleva implícitas las de control y también la evaluación del personal docente y de los programas que tenga el centro implantado. Para ejercer bien el asesoramiento pienso que se deben dar algunas condiciones imprescindibles y la primera es que el inspector sea competente en la materia, también es imprescindible un conocimiento exhaustivo de los puntos fuertes y débiles del centro para ajustar además de un clima de trabajo conjunto inspector y equipo directivo y otros miembros del centro. Pienso que éste solo se consigue si se hace no esporádicamente sino de manera sistemática.

-----

Code: Autonomía {27-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:20 [Nunca nadie me ha pedido, por ..] (26:26) (Super)

Codes: [Autonomía]

Nunca nadie me ha pedido, por ejemplo, que elabore un informe en uno u otro sentido

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:22 [Me siento libre, porque cuando..] (21:21) (Super)

Codes: [Autonomía]

Me siento libre, porque cuando informamos lo hacemos "salvo superior criterio", pues no obligamos a tomar una decisión, pero nuestro informe es técnico, tenemos que ser veraces y justos; quien toma la decisión es el político de la Administración. El riesgo es ante la duda de si incidirán las intencionalidades políticas en nuestro plan de trabajo. Siempre existe la tentación de la Administración de utilizar la Inspección, que es un instrumento altamente tecnificado y cualificado, esto es lo que me provoca más temor, esto lo he vivido, relativamente.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:12 [Totalmente de modo autónomo a ..] (25:25) (Super)

Codes: [Autonomía]

Totalmente de modo autónomo a la hora de llevar a cabo la planificación semanal, pero con plazos de entrega de trabajo e informes.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:2 [Ahora con la descentralización..] (2:2) (Super)

Codes: [Autonomía]

Ahora con la descentralización, la influencia del político es muy próxima, y cuesta más trabajo hacer las funciones como consecuencia de esta proximidad política.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:16 [Hay influencias políticas y si..] (29:29) (Super)

Codes: [Autonomía]

Hay influencias políticas y sindicales (estas últimas las más incisivas y perniciosas). He sufrido intentos de influencia ante casos de expedientes disciplinarios o ante calificaciones en comisiones de selección, pero en mi ejercicio profesional como inspector de cuerpo, no me he dejado arrastrar. El inspector interino, por ser menos libre, se puede dejar arrastrar.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:27 [Los sindicatos fuerzan a la Ad..] (40:40) (Super)

Codes: [Acceso] [Autonomía]

Los sindicatos fuerzan a la Administración y como que la Inspección es un cuerpo docente, se hacen las mismas dinámicas que se aplican a las oposiciones docentes. Haber llegado a la prueba final debe implicar que ya ha pasado unos filtros.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:30 [La Inspección es y debe ser au..] (44:44) (Super)

Codes: [Autonomía]

La Inspección es y debe ser autónoma, sean de derechas o de izquierdas quienes gobiernen.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:17 [Personalmente, no me he sentid..] (26:26) (Super)

Codes: [Autonomía]

Personalmente, no me he sentido presionado. Que lo hayan intentado, probablemente, en algunas actuaciones concretas. La Inspección debe actuar para que esto no suceda, pero siempre es tentador para quien gobierna, sobre todo para algún director general, intentar algo.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:23 [A la Administración le interes..] (39:39) (Super)

Codes: [Autonomía]

A la Administración le interesa tener inspectores accidentales, pues son más manejables

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:14 [Bastante autónomamente.] (23:23) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Bastante autónomamente.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:2 [La Constitución encomienda la ..] (4:4) (Super)  
Codes: [Autonomía]

La Constitución encomienda la inspección a la Administración educativa, y ésta delega en nosotros. Así, es comprensible la parte política de la inspección, pero no la parte técnica: la técnica debe llevarla el Cuerpo de inspectores de educación.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:12 [Respeta bastante nuestra maner..] (20:22) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Respeta bastante nuestra manera de hacer y nuestra autonomía mientras no toquemos su negocio político e ideológico. Históricamente, hemos gozado de suficiente autonomía: a veces nos han facilitado mucho el trabajo, otras no tanto.

Si estamos en medio de la Administración y los centros, entonces si tenemos que decir lo que creemos sobre centros y Administración, no tenemos autonomía.

El poder político tiene unos objetivos; "si nosotros no les molestamos" en la consecución de esos objetivos, podemos hacer lo que queramos, pero sus objetivos son prioritarios y nosotros somos un servicio jerarquizado, así que si tienen que cumplir sus objetivos y "les molestamos", pues ya ves... Y además, dicen que los objetivos políticos son en beneficio de la sociedad, eso dicen...

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:13 [Independientemente de quien go..] (21:21) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Independientemente de quien gobierne, yo creo que a los responsables políticos que tenemos en el gobierno, sean del color que sean, les molestamos e incordiamos, porque somos un Cuerpo, con funciones y atribuciones bien definidas, somos profesionales que

no les tenemos que agradecer nada. No dependemos del poder político, estamos para mejorar el sistema educativo.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:18 [Totalmente autónoma.] (26:26) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Totalmente autónoma.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:20 [Nunca me he sentido condiciona..] (28:28) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Nunca me he sentido condicionado ni presionado por nada ni nadie, pero tampoco he presionado a nadie.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:10 [Tengo un grado de autonomía co..] (25:25) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Tengo un grado de autonomía considerable

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:11 [Totalmente autónomo, nunca me ..] (21:21) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Totalmente autónomo, nunca me he sentido presionado.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:11 [Relativa, pues la Inspección e..] (24:24) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Relativa, pues la Inspección educativa es un cuerpo normado: la única autonomía, paradójicamente, surge de la servidumbre del sometimiento a la norma, en teoría. En la práctica, nuestros informes afectan a intereses individuales, no sólo de las autoridades, sino también de alumnos, padres y profesores o corporativos (sindicatos, asociaciones, etc.).

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:23 [siempre he tenido la máxima au..] (47:47) (Super)  
Codes: [Autonomía]

siempre he tenido la máxima autonomía para desarrollar mi tarea inspectora

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:7 [Había centralismo, pero lo arr..] (9:9) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Había centralismo, pero lo arreglábamos. Teníamos mucha autonomía, mucha más que ahora.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:25 [Muy autónomamente, pero insist..] (26:26) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Muy autónomamente, pero insisto en que el político de turno que se encarga de la Administración educativa debe tener una sensibilidad y unas competencias profesionales fundamentales para administrar y gestionar como es debido. Luego, los inspectores, que son expertos y autoridad en educación, que hagan su trabajo. Ahí está la clave: tener un buen marco de actuación y dotar a la Inspección de los mejores profesionales para que desarrollen la función del modo más completo y profesional posible.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:17 [El inspector se debe a la norm..] (21:21) (Super)  
Codes: [Autonomía]

El inspector se debe a la normativa que regula su trabajo y tiene que estar bajo las órdenes de los responsables políticos, aunque a veces algunas instrucciones resulten poco pedagógicas y eficaces.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:20 [Por supuesto que la administra..] (39:39) (Super)  
Codes: [Autonomía]

Por supuesto que la administración debe dar las directrices, pero el número de centros influye mucho a la hora de desempeñar tu trabajo. El incremento no es positivo, sino todo lo contrario, pues pienso que de cada vez más la administración cree que el inspector está disponible para encomendarle la

asistencia a lo que sea de un momento para otro y realmente un buen inspector es el que se programa con los centros sus visitas y su trabajo y esto debe ser sagrado.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:2 [La Inspección no tiene que ser..] (11:11) (Super)

Codes: [Autonomía]

La Inspección no tiene que ser la voz de su amo.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:7 [La función primordial es evalu..] (13:13) (Super)

Codes: [Autonomía]

La función primordial es evaluar, pero esto implica una lucha. Hay tendencia a sometimiento al poder político, pérdida de autonomía y profesionalidad, basada quizás en un sistema de selección poco profesional por la influencia de los partidos. Siempre hubo una hostilidad y un sometimiento entre la Inspección y el poder político.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:20 [Hay mucha autonomía en el trab..] (39:39) (Super)

Codes: [Autonomía]

Hay mucha autonomía en el trabajo del inspector, se puede distribuir el tiempo como quiera

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:11 [Siempre he procurado hacer mi ..] (23:23) (Super)

Codes: [Autonomía]

Siempre he procurado hacer mi trabajo de manera autónoma, dando cuenta del mismo a la administración.

-----

Code: Autoridad {7-0}

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:6 [La mediación es una función es..] (4:4) (Super)

Codes: [Autoridad]

La mediación es una función específica, muy importante. A pesar de que esta función de mediación

nos carga con más trabajo, es de agradecer porque a pesar de que se trata de una cosa muy implícita y no explícita, porque esto no se dice, reconocen que si lo dice el inspector te harán caso. Aquí se reconoce una cierta autoridad moral derivada de nuestro conocimiento y de nuestra experiencia, una autoridad que nos permite hacer esta mediación.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:25 [Un interino hace una función d..] (40:40) (Super)  
Codes: [Autoridad]

Un interino hace una función débil, por naturaleza de su estatus.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:9 [La Inspección, sea mejor o peo..] (8:8) (Super)  
Codes: [Autoridad]

La Inspección, sea mejor o peor, es el único cuerpo profesionalizado dentro del organigrama de la Administración educativa. Hay asesores técnicos docentes elegidos a dedo, otros funcionarios que trabajan en diferentes sectores y también elegidos.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:22 [También es problemático, muy c..] (28:28) (Super)  
Codes: [Autoridad]

También es problemático, muy complicado y peyorativo tener que tratar con las exigencias que actualmente vienen de la propia Administración en demanda de cuestiones que consideramos que no están de acuerdo con la normativa vigente. Un inspector no es un comisario político, aunque se pretenda usarnos, peyorativamente, como comisarios políticos.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:3 [Los inspectores tienen un pote..] (4:4) (Super)  
Codes: [Autoridad] [Credibilidad]

Los inspectores tienen un potencial tremendo. La Inspección está al servicio de la Administración pública, entonces, esta Inspección debe estar encargada a personas con una preparación muy fuerte, una lealtad total con la Administración pública, son



trabajadores importantísimos, de un nivel muy alto, son los mejores, que deben trabajar al servicio de la Administración.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:4 [La función de evaluar, históri..] (5:5) (Super)

Codes: [Autoridad] [Evaluación] [Valoración funciones]

La función de evaluar, históricamente ha sido la constante del trabajo de la inspección. La inspección supone la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar: programas, docentes, centros... La política educativa últimamente ha desviado esta función hacia otros funcionarios de distintos servicios y/o departamentos específicos. Lo que supone una duplicidad o lo que es peor, una descoordinación del trabajo.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:26 [Durante mi paso por Inspección..] (59:59) (Super)

Codes: [Autoridad]

Durante mi paso por Inspección como accidental, he tenido que sufrir que continuamente me recordaran que era una accidental, no pudiendo intervenir abiertamente en los debates plenarios, además de no poder corregir a algunos compañeros evidentemente equivocados porque la jerarquía en estos momentos lo impide.

-----

Code: Competencias profesionales {26-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:23 [1)Tener empatía y habilidades...] (30:32) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

1)Tener empatía y habilidades.

2)Conocimiento de nuestras funciones como inspectores. Considero que es importante una buena preparación y conocimiento teórico, pero al mismo tiempo haber sido un buen profesional tanto profesor como cargo directivo.

3) Saber trabajar en equipo.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:25 [1] Competencia en conocimiento..] (25:27) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

1) Competencia en conocimiento de la normativa y su aplicación sensata y comedida.

2) Saber transmitir, comunicar con empatía.

3) Competencia en trabajo en equipo, trabajo colaborativo.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:14 [1] Trato personal. 2) Legislac..] (29:31) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

1) Trato personal.

2) Legislación, entender e interpretarla.

3) Competencia digital, de herramientas informáticas.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:18 [Debe ser un especialista en pr..] (33:33) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

Debe ser un especialista en programación educativa, didáctica. El inspector debe ser un pedagogo.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:19 [Un inspector debe ser pedagogo..] (33:33) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

Un inspector debe ser pedagogo, porque va inspeccionar sobre eso. Es el más apto para ello.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:20 [Un inspector tiene que dominar..] (33:33) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

Un inspector tiene que dominar la organización escolar, la programación, las ciencias de la educación que están en el poso educativo.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:19 [1] Buen conocedor de la Admini..] (30:32) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

- 1) Buen conocedor de la Administración.
- 2) Buen comunicador.
- 3) Buen conocedor de la dirección, organización y gestión escolar.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:16 [1. Competencia profesional dem..] (27:29) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

1. Competencia profesional demostrada (un inspector debe serlo por oposición).
2. Conocimiento en aspectos organizativos del sistema.
3. Trato humano: los inspectores no somos más que nadie, somos un medio y no una finalidad, los importantes son los alumnos y los profesores.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:14 [1. Competencia profesional dem..] (26:28) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

1. Competencia profesional demostrada.
2. Dominar el sistema en aspectos organizativos de forma práctica (a través de una trayectoria profesional como director, etc.).
3. Evaluación teórica: no sé cómo nos iría si nos evaluaran teóricamente sobre evaluación... Lo que hacemos lo tendríamos que hacer con más rigor y profesionalidad.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:15 [1. Conocimiento de la normativ..] (25:27) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

1. Conocimiento de la normativa y su aplicabilidad.
2. Liderazgo.
3. Valoración del sistema.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:22 [1) Formación en derecho admini..] (31:33) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

- 1) Formación en derecho administrativo.
- 2) Formación técnica en las actuaciones a

realizar, en base al plan de actividades. Los que provienen de Primaria, seguramente sabrán más de didáctica. Otros necesitarán otra formación.

3) Formación en profundidad sobre la normativa que va apareciendo.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:25 [Conocimiento del sistema educa..] (35:35) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

Conocimiento del sistema educativo

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:26 [Competencias teórico-prácticas..] (34:34) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

Competencias teórico-prácticas en evaluación. No como evaluación estática, sino cambiante, evaluación viva. Supone disponer de recursos magníficos para intervenir en visitas, realidades, documentos y en los informes.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:27 [Una formación en habilidades e..] (33:33) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

Una formación en habilidades en psicología aplicada, dotes de liderazgo sin ser director de directores, es decir, una formación para conocer, estimular y liderar a las personas, manejarse bien en la dinámica de grupos: instituciones, padres, profesorado, alumnado, etc.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:12 [1) Experiencia. 2) Preparación..] (29:31) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

1) Experiencia.

2) Preparación.

3) Empatía con los equipos directivos y profesorado en general.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:13 [1) Formación y competencia pro..] (25:28) (Super)

Codes: [Competencias profesionales]

- 1) Formación y competencia profesional.
- 2) Trato con las personas.
- 3) Capacidad de organización.
- 4) Objetividad y rigor.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:13 [1) Capacidad para trabajo en e..] (28:30) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

- 1) Capacidad para trabajo en equipo (realmente).
- 2) Pensamiento crítico.
- 3) Sólida formación en legalidad-psico-pedagogía organizativa.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:16 [La Inspección debe tener no só..] (19:19) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]  
[Sugerencias de mejora de la Inspección]

La Inspección debe tener no sólo la aptitud profesional (capacidades profesionales), sino también la actitud (intentar conectar).

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:25 [Es muy importante que el futur..] (54:54) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

Es muy importante que el futuro inspector haya sido competente como profesor y como director o jefe de estudios.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:26 [es importante que el inspector..] (55:55) (Super)  
Codes: [Acceso] [Competencias profesionales]

es importante que el inspector sea pedagogo o psicopedagogo

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:27 [En relación con las competenci..] (56:71) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

En relación con las competencias importantes para ejercer la función inspectora:

- a) Hay competencias generales relacionadas

con los conocimientos de los siguientes ámbitos:

- teoría de la educación;
- teorías sobre el currículum;
- didáctica general;
- didácticas especiales;
- organización y dirección escolar;
- legislación general y legislación

educativa.

b) Hay competencias específicas relacionadas con funciones concretas y especializadas de la Inspección, que estarían relacionadas con conocimientos de los siguientes ámbitos:

- didácticas especiales;
- educación especial;
- orientación psicopedagógica, etc.

c) Hay competencias estrictamente relacionadas con la función inspectora:

- conocimientos profundos sobre técnicas e instrumentos de evaluación de centros y de profesorado;
- conocimientos profundos sobre resolución de conflictos y sobre el arbitraje;
- conocimientos profundos sobre técnicas de asesoramiento; etc.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:27 [1]  
Conocimiento profundo de la..] (30:33) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

1) Conocimiento profundo de la realidad educativa.

- 2) Competencia evaluadora.
- 3) Liderazgo.
- 4) Credibilidad.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:19 [a) Accesible y respetuoso con ..] (25:27) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

a) Accesible y respetuoso con los miembros de la comunidad educativa.

b) Tolerante y flexible en el marco de la aplicación de la ley.

c) Justo y honrado en el cumplimiento de la normativa del sistema educativo.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:22 [- Formación sobrada - Experien..] (43:45) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

- Formación sobrada
- Experiencia docente y de organización escolar
- Grandes dotes de humanidad y liderazgo.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:22 [1) Ser inteligente y ser consc..] (46:50) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

1) Ser inteligente y ser consciente de la complejidad permanente.

2) Ser dialogador y auscultador (no sólo "veedor"), pero además con tacto, con olfato, con intuición.

3) Tener madurez (ser capaz de dobles y triples lecturas de la realidad).

4) Ser autocrítico y reflexivo.

5) Tener autoridad moral: estar convencido de lo que se hace, de que está bien y es bueno, ser capaz de influir socialmente en compañeros, superiores. Ser entusiasta y emprendedor.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:13 [Espíritu de diálogo, No crear ..] (27:27) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]

Espíritu de diálogo, No crear problemas donde no los hay, aconsejar, y orientar antes que sancionar, estar siempre disponible para los centros.

-----

Code: Control {9-0}

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:1 [Se han llevado a cabo muchos r..] (4:4) (Super)  
Codes: [Control]

Se han llevado a cabo muchos recortes a todos los centros. A lo mejor con un buen control se podría haber recortado teniendo en cuenta las peculiaridades de cada uno.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:1 [El control es

una garantía dem..] (2:2) (Super)  
Codes: [Control]

El control es una garantía democrática y debemos asumirlo. La finalidad es la mejora del sistema educativo a partir del desarrollo de todas estas funciones que tenemos encomendadas.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:2 [Opino que la Inspección debe s..] (5:5) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración funciones]

Opino que la Inspección debe ser sobre todo, inspección y evaluación.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:4 [La aprobación de la ley 30/198..] (4:4) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Control] [Evaluación] [Valoración funciones]

La aprobación de la ley 30/1984 provocó una crisis en la Inspección. Un gran cambio, un modelo diferente, tanto en su forma de acceso, como en su organización y en las tareas a realizar. La prioridad de los objetivos y competencias cambiaron. La supervisión, inspección y evaluación, fueron superadas por el asesorar, dinamizar, formar, y otras. En aquellos momentos tuvieron su sentido, al tener que experimentar la reforma socialista que se estaba gestando, pero una vez aprobada la LOGSE, debería haberse apostado más intensamente por las prioridades anteriores.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:5 [La Inspección debe hacer honor..] (5:5) (Super)  
Codes: [Control]

La Inspección debe hacer honor a su nombre.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:1 [Se debe enmarcar la Inspección..] (2:2) (Super)  
Codes: [Control] [Garantes de calidad] [Valoración funciones]

Se debe enmarcar la Inspección educativa en el sistema educativo; hay una inversión importante en



educación y debe haber un rendimiento de cuentas; la Inspección educativa tiene sentido si intenta mejorar permanentemente el sistema educativo y la consecuente mejora del aprendizaje del alumnado y la mejora de los ciudadanos del país.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:14 [Ir a un centro, solicitado por..] (38:38) (Super)  
Codes: [Control] [Tareas problemáticas]

Ir a un centro, solicitado por la autoridad pertinente, a hacer un recuento de alumnos matriculados porque la Administración no se fía de la relación presentada por el director, etc.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:4 [¿Cuándo se aplica en la Admini..] (5:5) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración funciones]

¿Cuándo se aplica en la Administración educativa el principio de accountability, de rendición de cuentas? Se está perdiendo un capital humano enorme, y esto es como para pedir responsabilidades... No es posible continuar así. La evaluación es imprescindible, y luego tomar decisiones a partir de esa evaluación. El inspector ha de inspeccionar, y lo subrayo, inspeccionar, de acuerdo con la Constitución y de los derechos de padres y alumnos, de acuerdo con la calidad. Y luego tiene que rendir cuentas, ver si las funciones bien claras, se cumplen o no, o de qué modo.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:2 [Su función se basa en un contr..] (3:3) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración funciones]

Su función se basa en un control del desarrollo del sistema educativo, de acuerdo con las prioridades de actuación que en cada momento marquen las autoridades políticas.

-----

Code: Credibilidad {8-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:8 [Tienes que hacer un buen traba..] (9:9) (Super)

Codes: [Credibilidad]

Tienes que hacer un buen trabajo, con seriedad, coherencia, criterio... de esta forma se valora nuestro trabajo y se consigue credibilidad.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:22 [Algo hay de crisis en la Inspe..] (39:39) (Super)

Codes: [Credibilidad]

Algo hay de crisis en la Inspección.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:18 [Debes actuar siempre con serie..] (23:23) (Super)

Codes: [Credibilidad]

Debes actuar siempre con seriedad y rigor, sin olvidar -al menos en mi caso- una visión humanista.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:15 [La Inspección debe tener no só..] (19:19) (Super)

Codes: [Credibilidad]

La Inspección debe tener no sólo la aptitud profesional (capacidades profesionales), sino también la actitud (intentar conectar). Aquí es donde creo que los profesores y directores, así como los padres de alumnos que acuden a vernos, ven la diferencia y valoran.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:1 [La actual Inspección, hoy en d..] (2:2) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Obstáculos]

La actual Inspección, hoy en día, tiene poco sentido. Yo creo en una Inspección que es necesaria para el sistema educativo, pero esta Inspección no existe. Y es necesaria que exista. Y los culpables no son los inspectores, sino la Administración y aquellos que ocupan un cargo importante en ella.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:2 [La Inspección está al servicio..] (3:3) (Super)

Codes: [Credibilidad]

La Inspección está al servicio de la

Administración, no al servicio del político; y esta Administración pública tiene que ofrecer lo mejor para que el sistema educativo sea de calidad. Ahí la Inspección debe jugar un papel fundamental. Cuanto más potente sea la Inspección, mejor será la Administración, y en consecuencia, la enseñanza. Habría que preguntarse si realmente la Administración, los políticos de un partido determinado, quieren realmente una Inspección profesional, fuerte y técnica. Objetivamente, la Administración debe tener una Inspección fuerte, tener ojos en forma de la Inspección. Pero desde 1984, con diferentes partidos en el poder, no se tiene una Inspección fuerte, se hace lo contrario, con muchos inspectores accidentales.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:3 [Los inspectores tienen un pote..] (4:4) (Super)  
Codes: [Autoridad] [Credibilidad]

Los inspectores tienen un potencial tremendo. La Inspección está al servicio de la Administración pública, entonces, esta Inspección debe estar encargada a personas con una preparación muy fuerte, una lealtad total con la Administración pública, son trabajadores importantísimos, de un nivel muy alto, son los mejores, que deben trabajar al servicio de la Administración.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:24 [los inspectores, que son exper..] (26:26) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

los inspectores, que son expertos y autoridad en educación

-----

Code: Evaluación {16-0}

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:2 [La evaluación queda coja. Debe..] (6:6) (Super)

Codes: [Evaluación] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

La evaluación queda coja. Deberíamos poder profundizar en ella.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:4 [la función principal de la Ins..] (4:4) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

la función principal de la Inspección, que es la evaluación.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:5 [La evaluación es la función qu..] (6:6) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

La evaluación es la función que queda coja en relación con las otras

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:3 [Se está resintiendo la función..] (6:6) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

Se está resintiendo la función de evaluación, se resiente bastante. Desde la creación de los Institutos de Evaluación, la tarea de evaluar es compartida.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:6 [No podemos, no tenemos tiempo ..] (7:7) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Sugerencias de mejora de la Inspección] [Valoración visitas]

No podemos, no tenemos tiempo de hacer valoraciones de profesores par mejora su trabajo, de forma individual, que sería lo normal. Sólo valoramos el primer año de los interinos o a los funcionarios en prácticas, y son evaluaciones rutinarias por el elevado número. Se ha delegado esta valoración a los centros y nosotros supervisamos.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:10 [A mí lo que de verdad me encan..] (13:13) (Super)  
Codes: [Evaluación]

A mí lo que de verdad me encantaría evaluar es aquello de lo que puedo aportar algo

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:13 [La Inspección

tiene que hacer ..] (18:18) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Tareas esenciales]  
[Valoración funciones]

La Inspección tiene que hacer evaluación.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:4 [La aprobación de la ley 30/198..] (4:4) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Control] [Evaluación]  
[Valoración funciones]

La aprobación de la ley 30/1984 provocó una crisis en la Inspección. Un gran cambio, un modelo diferente, tanto en su forma de acceso, como en su organización y en las tareas a realizar. La prioridad de los objetivos y competencias cambiaron. La supervisión, inspección y evaluación, fueron superadas por el asesorar, dinamizar, formar, y otras. En aquellos momentos tuvieron su sentido, al tener que experimentar la reforma socialista que se estaba gestando, pero una vez aprobada la LOGSE, debería haberse apostado más intensamente por las prioridades anteriores.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:12 [La Inspección debe observar el..] (15:15) (Super)  
Codes: [Evaluación]

La Inspección debe observar el proceso, ver cómo los centros pasan de las conclusiones de un curso, a las nuevas propuestas para el próximo y evaluarlas después.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:3 [la principal es la función de ..] (5:5) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

la principal es la función de evaluación, a pesar de que creo que queda coja, pero la Inspección está llamada a "participar" en la evaluación, algunas evaluaciones son un campo exclusivo de la Inspección, como la del profesorado interino, funcionarios en prácticas y directores. La evaluación no es un control aversivo, pues no vamos a buscar defectos, sino a mejorar la organización. Otra cosa es que por desgracia te encuentres con profesores que no

cumplan, etc., pero esto es otro tema. La evaluación queda coja por muchos factores, uno de ellos es debido a que el plan de actuación de la Inspección es excesivamente ambicioso, hay excesivos encargos en el plan de actuación demandado por la Administración (del mismo modo que pienso que en el currículum escolar hay una inflación de contenidos por encima de los procedimientos y que no pueden ser abarcados en su totalidad por su excesiva extensión, también hay una inflación en el departamento de Inspección educativa que redundan en negatividad de aquellas competencias que realmente debieran ser trabajadas).

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:4 [La función de evaluación ha de..] (6:6) (Super)  
Codes: [Evaluación]

La función de evaluación ha de acabar siempre en un plan de mejora

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:4 [La Administración, durante los..] (12:12) (Super)  
Codes: [Evaluación]

La Administración, durante los últimos años, otorga importancia a la evaluación (centros, profesorado, programas, etc.); en cambio, en los centros no le dan tanta.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:5 [La evaluación es imprescindible..] (5:5) (Super)  
Codes: [Evaluación]

La evaluación es imprescindible

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:4 [La función de evaluar, históri..] (5:5) (Super)  
Codes: [Autoridad] [Evaluación] [Valoración funciones]

La función de evaluar, históricamente ha sido la constante del trabajo de la inspección. La inspección supone la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar: programas, docentes, centros... La política educativa últimamente ha desviado esta función hacia otros funcionarios de distintos

servicios y/o departamentos específicos. Lo que supone una duplicidad o lo que es peor, una descoordinación del trabajo.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:19 [La evaluación de algunos depar..] (36:36) (Super)

Codes: [Evaluación] [Tareas satisfactorias]

La evaluación de algunos departamentos también fue un trabajo que al principio se tomó como una fiscalización pero al final se convirtió en una mejora de las relaciones con los profesores de los departamentos que agradecieron.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:6 [La función primordial es evalu..] (13:13) (Super)

Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

La función primordial es evaluar,

-----

Code: Garantes de calidad {12-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:28 [Nuestro trabajo en última inst..] (40:40) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

Nuestro trabajo en última instancia es el de colaborar en la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:1 [Tratamos ser garantes de la ca..] (2:2) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

Tratamos ser garantes de la calidad educativa

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:2 [atendiendo a los indicadores b..] (2:2) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

atendiendo a los indicadores básicos de calidad de los que habla la OCDE, nosotros intentamos ser garantes de que estos indicadores de calidad en educación efectivamente se estén produciendo (resultados académicos, eficiencia de los procesos,

etc.).

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:13 [servimos para la calidad del s..] (12:12) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

servimos para la calidad del servicio educativo, y nadie de los que intervienen en este proceso debería olvidarlo, la Administración no se puede olvidar de que nosotros estamos para garantizar la mejora de la calidad del sistema educativo, no para sancionar más ni para censurar más.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:2 [La inspección de educación es ..] (2:2) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

La inspección de educación es una garantía democrática.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:1 [La Inspección educativa es gar..] (2:2) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

La Inspección educativa es garante de un derecho fundamental, como la educación, con todo lo que implica

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:6 [La Inspección es un órgano din..] (13:13) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

La Inspección es un órgano dinamizador de las estructuras orientado a la mejora

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:1 [Se debe enmarcar la Inspección..] (2:2) (Super)

Codes: [Control] [Garantes de calidad]  
[Valoración funciones]

Se debe enmarcar la Inspección educativa en el sistema educativo; hay una inversión importante en educación y debe haber un rendimiento de cuentas; la Inspección educativa tiene sentido si intenta mejorar permanentemente el sistema educativo y la consecuente mejora del aprendizaje del alumnado y la mejora de



los ciudadanos del país.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:8 [La Inspección, sea mejor o peor..] (8:8) (Super)  
Codes: [Garantes de calidad]

La Inspección, sea mejor o peor, es el único cuerpo profesionalizado dentro del organigrama de la Administración educativa. Hay asesores técnicos docentes elegidos a dedo, otros funcionarios que trabajan en diferentes sectores y también elegidos. Nosotros, los inspectores, trabajamos para garantizar y amparar los derechos y deberes de la comunidad educativa, y lo hacemos en base a la normativa y no según la voluntad y los caprichos de los gobernantes de turno.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:1 [Amparar los derechos de la ciudadanía por lo que respecta a una educación de calidad]  
Codes: [Garantes de calidad]

Amparar los derechos de la ciudadanía por lo que respecta a una educación de calidad

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:1 [Representa un factor de calidad..] (3:3) (Super)  
Codes: [Garantes de calidad]

Representa un factor de calidad.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:14 [Los países que han eliminado la..] (24:24) (Super)  
Codes: [Garantes de calidad]

Los países que han eliminado la Inspección educativa en un momento determinado (como hizo Grecia o Perú) la han tenido que volver a implantar.

-----

Code: Mediación {4-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:18 [Hacemos mucha mediación.] (24:24) (Super)  
Codes: [Mediación]

Hacemos mucha mediación.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:3 [Es importante nuestra labor de..] (2:2) (Super)  
Codes: [Mediación]

Es importante nuestra labor de mediación, con sentido común, de hacer el sistema dúctil, para que funcione.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:5 [aunque no sea una función norm..] (4:4) (Super)  
Codes: [Mediación]

aunque no sea una función normalmente catalogada, está la función mediación, en los conflictos y desencuentros en la propia comunidad educativa. Esta función de mediación, de conciliación, nos surge y se nos requiere tanto desde los centros como de la Administración. Va más allá del asesoramiento. La mediación es una función específica, muy importante. A pesar de que esta función de mediación nos carga con más trabajo, es de agradecer porque a pesar de que se trata de una cosa muy implícita y no explícita, porque esto no se dice, reconocen que si lo dice el inspector te harán caso.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:2 [Una que últimamente ha tomado ..] (4:4) (Super)  
Codes: [Mediación] [Nuevas funciones]  
[Valoración funciones]

Una que últimamente ha tomado fuerza, y que es transversal a la de supervisar, evaluar y asesorar, se trata la de la mediación y arbitraje, sobre todo entre padres y centros educativos por diferente problemática. La escuela es un microcosmos donde se refleja la sociedad, y hay problemas nuevos. Esta función de arbitraje requiere mucho trabajo y dedicación, y que sea asumida con inmediatez, y nos desvía de las básicas, supervisar, evaluar y asesorar.

-----

Code: Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores) {26-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:7 [Entre directores y equipos dir..] (9:9) (Super)  
Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

Entre directores y equipos directivos, mi opinión es que te valoran por la información, asesoramiento, solución de problemas, etc. Tienes que hacer un buen trabajo, con seriedad, coherencia, criterio... de esta forma se valora nuestro trabajo y se consigue credibilidad.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:7 [A veces, los equipos directivo..] (6:6) (Super)  
Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

A veces, los equipos directivos nos tienen como manual de consulta, sobre todo en cuestiones jurídicas.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:9 [Todo varía en función de las e..] (6:6) (Super)  
Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]  
[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Todo varía en función de las expectativas que tenga cada cual, cada sector o cada uno, y como resultado el grado de satisfacción puede ser mayor o menor. Las expectativas son muy variadas, lo que podría dar a entender, que si esperan tantas cosas de nosotros es porque nos tienen en buena consideración.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:3 [Los equipos directivos valoran..] (8:8) (Super)  
Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

Los equipos directivos valoran nuestro trabajo porque lo conocen más y lo ven útil.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:7 [la dirección de los centros y ..] (9:9) (Super)  
Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo

(directores)]

la dirección de los centros y equipos directivos nos ven con buenos ojos, porque somos su guía. El Estado autonómico ha aportado una gran cantidad de asesores, pero en ocasiones se contradicen y no son tenidos en cuenta como tales. Cuando la dirección de un centro necesita algo, recurren a la Inspección porque el asesoramiento que hace es técnico y serio. Somos una garantía, autoridad en la materia.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:4 [Depende de la personalidad del..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende de la personalidad del inspector.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:5 [En general, los directores nos..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

En general, los directores nos valoran bastante bien. Nosotros compadreamos bastante con los directores, pues el director es la pieza fundamental. Además presidimos en las comisiones de selección de directores.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:9 [En general, creo que los direc..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

En general, creo que los directores valoran más nuestras tareas que los profesores.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:5 [los directores nos necesitan, ..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

los directores nos necesitan, nos valoran. Acuden a nosotros para que les asesoremos.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:3 [Deben responder ellos a esta c..] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Deben responder ellos a esta cuestión. Incluso, esta pregunta que planteas tendría otros resultados diferentes si dijese "la Inspección" en lugar de "inspectores e inspectoras", porque desgraciadamente no se tiene el concepto de Inspección. Lo que marca es el concepto del inspector o inspectora: si es un buen inspector, entonces la Inspección es buena; si es malo o no gusta, la Inspección es mala. Y esto me sabe muy mal. Acepto las críticas y aprendo de ellas, a los inspectores se nos puede criticar, pero no a la Inspección.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:4 [creo que cuanto más profesiona..] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

creo que cuanto más profesionalizados estén los directores, que no lo están mucho, más valoran nuestra labor.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:4 [Depende del inspector.] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende del inspector.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:5 [Principalmente, el equipo dire..] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

Principalmente, el equipo directivo bastante;

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:8 [Es difícil de

saber. La opinió..] (10:10) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

Es difícil de saber. La opinión depende de cómo te has relacionado con ellos. En general, el inspector o su función no gusta; nadie disfruta siendo inspeccionado. Los criterios que puedan tener dependen del trato que has tenido con ellos, o de las soluciones aportadas.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:4 [No me atrevo a generalizar, pe..] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]

No me atrevo a generalizar, pero creo que hay equipos directivos que valoran el trabajo de la Inspección.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:3 [La Inspección es un referente...] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

La Inspección es un referente. Todos los procesos necesitan una visión y entiendo que los centros nos consideran un referente.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:4 [Esta pregunta debería ser para..] (10:10) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

Esta pregunta debería ser para profesores y directores. Los inspectores tenemos la sensación que unos (profesores y directores) y otros (gestores políticos) nos usan mucho (cuando les conviene) como chivos expiatorios de otros pecados, que no son de Inspección Educativa.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:10 [Depende del contacto que has t..] (10:10) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende del contacto que has tenido con los centros.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:12 [Los directores tienen diferent..] (13:13) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

Los directores tienen diferentes perfiles, pero creo que cuando has trabajado con ellos al menos durante más de un curso, detectan que trabajamos para ayudarles, a pesar de que a veces vean que no siempre podamos, y muchas veces consiguen más mediante la vía política que por la vía profesional (por ejemplo, en el tema de las cuotas o del establecimiento de la plantilla de profesorado).

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:5 [como siempre, siempre habrá pr..] (14:14) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

como siempre, siempre habrá profesores y directores que la valorarán bien y otros que no, depende mucho del inspector o inspectora.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:6 [Sólo conozco una encuesta que ..] (15:15) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Sólo conozco una encuesta que pasó al profesorado y a los directores de EGB el inspector Vicente Ramos, en 1977, relacionada con esta

cuestión.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:10 [La verdad es que creo que depe..] (12:12) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

La verdad es que creo que depende mucho del inspector, de la interacción que tiene con sus centros.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:6 [Depende del tipo de tareas, ya..] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende del tipo de tareas, ya que si son de evaluar y asesorar, casi siempre son bien recibidas.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:9 [Creo que seriamos injustos si ..] (11:11) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Creo que seriamos injustos si generalizáramos. Hay que decir que en general la Inspección educativa en conjunto tiene una valoración negativa, no se sabe bien para que está y en el caso de haber tenido alguna experiencia con los inspectores el comentario de muchos directores es que estos se muestran distantes, no son vistos en reuniones de docentes, en cursos de formación parece que están escondidos y solo salen en determinados momentos, no son considerados una pieza clave del sistema, sino todo lo contrario. En referencia a la valoración individual, ésta varía en cada centro en función la relación que han tenido con el inspector: tienen clara que en la mayoría de veces los inspectores no se implican, son distantes en lugar de ayudar a resolver un problema al director aún le generan más



trabajo y por tanto este modelo no es necesario, sino que el inspector cuanto más lejos mejor; en cambio, los que han tenido una relación de trabajo continuado lo ven como una especie de asesor externo con el que pueden contar y lo valoran muy positivamente; hay que decir que para conseguir esto, el inspector tiene que multiplicar sus horas de trabajo ya que en general la asignación de centros es excesiva, lo que dificulta la incidencia de actuaciones programadas y continuadas dentro de un mismo centro o de reuniones con un grupo de centros para tratar temas comunes y profundizar en aspectos de coordinación que tanta falta hacen.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:8 [Depende del inspector, del diá..] (15:18) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende del inspector, del diálogo, de los conflictos. El "valor" otorgado depende del "sentido": del sentido del inspector y de los profesores y equipo directivo; del sentido del diálogo existente; del sentido de los conflictos que surjan.

Este valor puede ser no menos de cero, sino menos de diez, y puede llegar a cinco, nunca a diez sobre diez.

En general, el valor es más negativo que positivo, porque ven al inspector como un poder ligado a la autoridad que puede proponer sanciones. Un inspector se ha de ganar la confianza del centro educativo, que se vea útil, pues si no se le "engaña" o se le hace "luz de gas".

El inspector no se elige, un asesor fiscal sí se elige; en cambio, no podemos elegir al inspector de Hacienda. Son muchas e importantes las tareas de los inspectores, no podemos confundir su actividad con lo que hacen los asesores educativos, no son equiparables los asesores del CEP y demás agentes de otros servicios.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:4 [me he sentido siempre muy bien..] (9:9) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

me he sentido siempre muy bien valorado  
-----

Code: Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores) {23-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:6 [Puede que la  
idea de la inspec..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

Puede que la idea de la inspección para algunos  
profesores no sea la correcta, quizás porque no nos  
conocen, mejor dicho nos conocen poco.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:9 [Todo varía en  
función de las e..] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

Todo varía en función de las expectativas que  
tenga cada cual, cada sector o cada uno, y como  
resultado el grado de satisfacción puede ser mayor o  
menor. Las expectativas son muy variadas, lo que  
podría dar a entender, que si esperan tantas cosas de  
nosotros es porque nos tienen en buena consideración.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:4 [prácticamente  
el profesorado n..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

prácticamente el profesorado no tiene contacto  
con nosotros. La impresión que tienen es que no  
hacemos nada

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:6 [Si le  
preguntáramos a los prof..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo

(profesores)]

Si le preguntáramos a los profesores "¿qué tal los inspectores?" creo que no habrá una apreciación loable o positiva de nuestra presencia. En los centros de Secundaria los profesores nos ven como los que venimos a tomar el café con el director o equipo directivo.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:4 [Depende de la personalidad del..] (8:8) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende de la personalidad del inspector.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:4 [los profesores tiene una visió..] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

los profesores tiene una visión distorsionada, porque no tenemos tiempo y lo perciben cuando debemos intervenir, que es cuando hay problemas. Lamentablemente, acudimos a ellos cuando hay una incidencia.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:3 [Deben responder ellos a esta c..] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Deben responder ellos a esta cuestión. Incluso, esta pregunta que planteas tendría otros resultados diferentes si dijese "la Inspección" en lugar de "inspectores e inspectoras", porque desgraciadamente no se tiene el concepto de Inspección. Lo que marca es el concepto del inspector o inspectora: si es un buen inspector, entonces la Inspección es buena; si es malo o no gusta, la Inspección es mala. Y esto me sabe muy mal. Acepto las críticas y aprendo de ellas, a los inspectores se nos puede criticar, pero no a la

Inspección.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:5 [Los profesores tienen una perc...] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Los profesores tienen una percepción de "Conselleria", dicen: "la Conselleria ha dicho"; no discriminan la gradación, quién de la Conselleria ha dicho. Te asocian a "Conselleria".

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:4 [Depende del inspector.] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende del inspector.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:6 [el profesorado no se entera. V..] (6:6) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

el profesorado no se entera. Ven a una persona que es el inspector, que entra en el despacho del director, pero no más allá.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:8 [Es difícil de saber. La opinió..] (10:10) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Es difícil de saber. La opinión depende de cómo te has relacionado con ellos. En general, el inspector o su función no gusta; nadie disfruta siendo inspeccionado. Los criterios que puedan tener dependen del trato que has tenido con ellos, o de las soluciones aportadas.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:3 [La Inspección es un referente...] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]  
[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

La Inspección es un referente. Todos los procesos necesitan una visión y entiendo que los centros nos consideran un referente.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:4 [Esta pregunta debería ser para..] (10:10) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]  
[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

Esta pregunta debería ser para profesores y directores. Los inspectores tenemos la sensación que unos (profesores y directores) y otros (gestores políticos) nos usan mucho (cuando les conviene) como chivos expiatorios de otros pecados, que no son de Inspección Educativa.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:10 [Depende del contacto que has t..] (10:10) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(directores)]  
[Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

Depende del contacto que has tenido con los centros.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:11 [Creo que el profesorado que no..] (10:12) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo  
(profesores)]

Creo que el profesorado que no conoce el tema de la Inspección, lo hace equivalente al inspector de Hacienda, y no como a un profesional de la educación que pretende mejorar la educación y no buscar faltas y hacer un control aversivo.

Lamentablemente, en estos momentos, hay mucha desconfianza hacia nosotros por culpa de acciones del partido gobernante en la Administración.

Y el inspector no es un comisario político.

Esto se mejoraría con una apuesta por un plan decidido sistemático de evaluación periódico del profesorado, que para sea válido debería tener repercusión en su promoción para acceder a determinados programas o servicios educativos, o en concurso de méritos, tal como sucede en Francia, mediante un informe del inspector que vaya a su expediente. Nunca mediante un sentido aversivo ni político. Yo creo que los buenos profesores lo agradecerían, pues muchos se jubilan tras cuarenta años de docencia y nadie les ha dado las gracias. Yo tomé un buen consejo de Melsion Rosselló, y siempre que me invitan a una jubilación de un profesor o sé de alguna, pronuncio unas breves palabras en el acto y le doy las gracias por el servicio.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:5 [como siempre, siempre habrá pr..] (14:14) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

como siempre, siempre habrá profesores y directores que la valorarán bien y otros que no, depende mucho del inspector o inspectora.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:6 [Sólo conozco una encuesta que ..] (15:15) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Sólo conozco una encuesta que pasó al profesorado y a los directores de EGB el inspector Vicente Ramos, en 1977, relacionada con esta cuestión.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:10 [La verdad es que creo que depe..] (12:12) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

La verdad es que creo que depende mucho del inspector, de la interacción que tiene con sus centros.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:6 [Depende del tipo de tareas, ya..] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]  
[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende del tipo de tareas, ya que si son de evaluar y asesorar, casi siempre son bien recibidas.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:7 [Si la tarea de la Inspección e..] (7:7) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Si la tarea de la Inspección es como debe ser - justa y profesional-, los docentes generalmente la agradecen. Pero si son actuaciones que hace la Inspección por hacer cumplir algunas normas no consensuadas o discriminatorias, el profesorado se puede mostrar reacio y molesto; que solamente cumple por obligación como funcionario, pero que puede no aceptar por convicción y ética profesional.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:9 [Creo que seriamos injustos si ..] (11:11) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]  
[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Creo que seriamos injustos si generalizáramos. Hay que decir que en general la Inspección educativa en conjunto tiene una valoración negativa, no se sabe bien para que está y en el caso de haber tenido alguna experiencia con los inspectores el comentario de muchos directores es que estos se muestran distantes, no son vistos en reuniones de docentes, en cursos de formación parece que están escondidos y solo salen en determinados momentos, no son considerados una pieza clave del sistema, sino todo

lo contrario. En referencia a la valoración individual, ésta varía en cada centro en función la relación que han tenido con el inspector: tienen clara que en la mayoría de veces los inspectores no se implican, son distantes en lugar de ayudar a resolver un problema al director aún le generan más trabajo y por tanto este modelo no es necesario, sino que el inspector cuanto más lejos mejor; en cambio, los que han tenido una relación de trabajo continuado lo ven como una especie de asesor externo con el que pueden contar y lo valoran muy positivamente; hay que decir que para conseguir esto, el inspector tiene que multiplicar sus horas de trabajo ya que en general la asignación de centros es excesiva, lo que dificulta la incidencia de actuaciones programadas y continuadas dentro de un mismo centro o de reuniones con un grupo de centros para tratar temas comunes y profundizar en aspectos de coordinación que tanta falta hacen.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:8 [Depende del inspector, del día..] (15:18) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

Depende del inspector, del diálogo, de los conflictos. El "valor" otorgado depende del "sentido": del sentido del inspector y de los profesores y equipo directivo; del sentido del diálogo existente; del sentido de los conflictos que surjan.

Este valor puede ser no menos de cero, sino menos de diez, y puede llegar a cinco, nunca a diez sobre diez.

En general, el valor es más negativo que positivo, porque ven al inspector como un poder ligado a la autoridad que puede proponer sanciones. Un inspector se ha de ganar la confianza del centro educativo, que se vea útil, pues si no se le "engaña" o se le hace "luz de gas".

El inspector no se elige, un asesor fiscal sí se elige; en cambio, no podemos elegir al inspector de Hacienda. Son muchas e importantes las tareas de los inspectores, no podemos confundir su



actividad con lo que hacen los asesores educativos, no son equiparables los asesores del CEP y demás agentes de otros servicios.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:4 [me he sentido siempre muy bien..] (9:9) (Super)

Codes: [Metapercepciones sobre su trabajo (directores)]

[Metapercepciones sobre su trabajo (profesores)]

me he sentido siempre muy bien valorado

-----

Code: Necesidades formativas {26-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:24 [Evaluación, metodologías, orga..] (34:34) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

Evaluación, metodologías, organización de centros, procedimiento administrativo, dinámica de grupos

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:26 [1] Actualización en normativa...] (29:34) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

- 1) Actualización en normativa.
- 2) Actualización en tendencias educativas.
- 3) Tecnologías de la Información y Comunicación, y su uso eficiente.
- 4) Gestión de recursos humanos.
- 5) Inspección comparada, intercambio para conocer otros modelos de Inspección.
- 6) Técnicas de investigación educativa.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:15 [1] Formación individualizada, ..] (33:35) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

1) Formación individualizada, porque la formación que tenemos todos es diferente y es necesario complementarla con la de otros inspectores. A mí me podrían complementar sobre pedagogía, pero a otros sobre otras cosas.

- 2) Tecnología.
- 3) Idiomas.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:22 [1)  
Organización escolar con su..] (35:37) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

1) Organización escolar con su derivación a los medios didácticos.

2) Nuevas tecnologías de la información y comunicación.

3) Formación en derecho administrativo

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:23 [Pedagogía comparada] (38:38) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

Pedagogía comparada

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:20 [Relación institucional: conoci..] (34:34) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

Relación institucional: conocimiento con otras ramas de la Administración (fiscales, menores, protección social, legislación -no sólo educativa-, etc.).

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:17 [1. Para trabajar de un modo ef..] (31:33) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

1. Para trabajar de un modo eficaz, eficiente y unidos, nos hace falta formación de trabajo en equipo: falta mucho, ya que el sumatorio del total de todos los trabajos que hacemos no da como resultado un informe global del sistema, de forma generalizada.

2. Organización de centro.

3. Evaluación de la práctica docente.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:15 [Esta formación que diré se ace..] (31:34) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

Esta formación que diré se acerca mucho a la que debe recibir un director:

1. Procedimiento administrativo, pues es fundamental para lo que ha de hacer el inspector: controlar, evaluar y asesorar.

2. Organización de centros educativos.

3. Formación de trabajo en equipo.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:16 [1. Formación teórica. 2. Forma..] (29:32) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

1. Formación teórica.

2. Formación práctica de las funciones y tareas propias de los inspectores.

3. Compartir prácticas.

4. Es importante tener un código deontológico, saber cómo actuar.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:23 [1) Curso de evaluación de cent..] (36:38) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

1) Curso de evaluación de centros.

2) Estudio comparativo de los diferentes sistemas de Inspección, para ver qué se hace en exterior (qué hacen en Francia, en Inglaterra, Holanda, en Escocia, etc., específico de la Inspección, cómo acceden, qué funciona, qué hacen, etc.). Pero hacerlo en profundidad, no un cursillo o que venga un Pope un día, o un congreso de tres días. Esto debería venir acompañado de unas visitas, tipo Comenius, tipo Sócrates, pero con una finalidad para llegar a unas conclusiones. Ver que no somos los únicos que hacemos Inspección. Esto haría cambiar a algunas personas, que veamos que se hacen cosas que para algunos son anatemas.

3) Saber hacer un informe abierto, no un informe de crucecitas. Hacer un informe o actas que reúna "las tres c": claros, concisos y concretos, con conclusiones inequívocas, y si necesita propuesta que sea también inequívoca. Esto son "basic skills". Cuando levantas acta, tienes que saber redactar un acta, con verbos de acción y no de parecer, porque ese informe o acta puede acabar en un juzgado, y el abogado de la parte contraria puede indicar que lo que indica el informe a él le parece de otro modo, que entiende de otra forma, etc. Los informes deben

delimitar situaciones, sujetos y objetos contrastables.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:29 [conocimientos actualizados de ..] (37:37) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

conocimientos actualizados de procedimiento administrativo

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:30 [de relaciones humanas] (37:37) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

de relaciones humanas

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:31 [Conocimiento profundo del sist..] (38:38) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

Conocimiento profundo del sistema informático, de las tecnologías de la información y la comunicación, para conocer todas sus posibilidades.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:32 [Intercambios, seminarios y con..] (39:39) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

Intercambios, seminarios y contactos permanentes con colectivos similares de otros países, sobre todo de la Unión Europea.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:13 [todos los aspectos derivados d..] (33:33) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

todos los aspectos derivados de la gestión de los centros.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:14 [El inspector considero que deb..] (34:34) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

El inspector considero que debe haber ejercido de director o tener experiencia en cargos directivos.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:15 [soy partidario de una cierta e..] (35:35) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

soy partidario de una cierta especialización en etapas educativas.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:14 [1) Formación jurídica. 2) Form..] (30:32) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

1) Formación jurídica.  
2) Formación en evaluación (metodología, técnicas, etc.).  
3) Conocimiento de otras instituciones (Oficina de Derechos del Menor, Fiscalía, etc.).

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:14 [actividades de formación centr..] (32:32) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

actividades de formación centradas en capacidad para trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento crítico y formación en legalidad-psicopedagogía organizativa (con énfasis en evaluación y auditorías).

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:28 [La formación continua, a nivel..] (73:73) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas] [Obstáculos]

La formación continua, a nivel institucional, siempre ha sido una carencia que hemos sufrido los inspectores, siempre nos han dicho que disponían de un presupuesto muy escaso.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:29 [En relación con el programa, d..] (75:81) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas]

En relación con el programa, debería incluir forzosamente lo siguiente:

- Análisis profundo de la legislación cotidiana.
- Técnicas e instrumentos de evaluación de

centros y del profesorado.

- Análisis profundo de casos
- Explicitación de buenas prácticas de visitas de inspección.
- Técnicas de asesoramiento.
- Explicitación de buenas prácticas de organización y dirección de centros, etc.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:28 [Yo apostaría por una formación..] (35:41) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

Yo apostaría por una formación mucho más potente, previa a la selección, y un foro constante de debate, de reciclaje, de mejora constante. Incluiría entre otros:

- 1) Actualización de procedimientos y técnicas de evaluación.
- 2) Supervisión (procesos, técnicas, etc.).
- 3) Conocimiento de base legal de procedimientos administrativos.
- 4) Trabajo en grupo cooperativo.
- 5) Liderazgo.
- 6) Asesoramiento.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:20 [- Conocimiento y manejo de la ..] (29:31) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

- Conocimiento y manejo de la redes sociales y sus implicaciones en el campo educativo.
- Perfiles de Pedagogía y Psicología.
- Tratamiento de los currículums y de su desarrollo didáctico.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:23 [Muy buena pregunta; creo que s..] (47:57) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

Muy buena pregunta; creo que sería muy importante diferenciar entre nuevos inspectores y los que ya llevan años ejerciendo, también sería importante distinguir la organización del departamento, si hay especialización o no.

Pondré algunos ejemplos de necesidades de formación que pienso solo se deben dar en profundidad

a los inspectores encargados de los siguientes temas: enseñanzas de régimen especial, familias profesionales de FP, escuelas 0-3, expedientes disciplinarios; estos temas son muy específicos y los inspectores encargados necesitan formación específica si no son de la materia.

Creo que los inspectores que no han formado parte de un equipo directivo también tienen una serie de deficiencias de formación, porque solo se basan en la teoría no controlar el día a día de un director, necesitarían la formación de organización escolar pero aplicada, no solo de la norma (pondré un ejemplo: todos los inspectores revisan cuotas, pero muy pocos han hecho los horarios en un centro y de la teoría a la práctica hay un abismo).

Vamos al grano:

Un programa para inspectores debería tener los siguientes bloques:

- Actualización normativa.
- Organización y gestión escolar.
- Programas de formación del profesorado de la CCAA (saber qué saben y en qué se forman nuestros profesores, conocer todos los programas complementarios que los centros tienen implantados, etc.).
- Recursos didácticos existentes en la CCAA: conocimientos informáticos referidos a los recursos de los centros (pizarras digitales, portátiles, moodle Edmodo) y materiales curriculares
- Comunicación , liderazgo y habilidades sociales.
- Código ético.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:23 [¿"Contenidos de estudio"? ¿"Pl.."] (52:54) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

¿"Contenidos de estudio"? ¿"Plan de formación"? Ninguno.

Yo propondría un plan de formación in situ, viendo qué se hace, un plan en servicio con tutorías de inspectores noveles pro parte de profesionales experimentados y expertos, sesiones de grupos por demarcaciones, durante el primer y el segundo año. Y luego, evaluación interna de qué ha ido bien y qué ha ido mal. Los médicos aprenden a

operar cuando entran a operar en el quirófano y ven cómo opera su compañero, aprenden.

También, apostaría por visitas conjuntas y aprender de equipos de inspección y de evaluadores de otros países, como por ejemplo Her Majesty's Inspectorate de Gran Bretaña. Intercambios y estadias con otros grupos de supervisión y evaluación.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:14 [El inspector debe tener conoci..] (29:29) (Super)

Codes: [Necesidades formativas]

El inspector debe tener conocimientos sólidos de legislación, de dirección y organización escolar, de psicología, ser buen comunicador y experto en relaciones humanas.

-----

Code: Nuevas funciones {9-0}

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:3 [Sí, pero derivadas de ellas. E..] (4:4) (Super)

Codes: [Nuevas funciones]

Sí, pero derivadas de ellas. En nuestro decreto no aparecen sólo estas tres, sino siete u ocho, pero derivadas. Incluso algunas que no son propias de la Inspección, que hacen referencia a la gestión. Esto es un bien ganado del Estado autonómico, porque antes hacíamos mucha gestión educativa (gestión de plantillas, ratios, becas, bibliotecas escolares, comedores escolares, etc.), y la gestión educativa no aparece en las funciones. Ahora sólo asumimos plantillas y cupos, pero lo otro lo asumen las diferentes direcciones generales. Esto nos ha quitado tiempo para la función principal de la Inspección, que es la evaluación.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:3 [Incorporamos la de arbitraje, ..] (4:4) (Super)

Codes: [Nuevas funciones]

Incorporamos la de arbitraje, que está ligada a la función de supervisión.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:2 [propiaamente,



no han surgido nu..] (6:6) (Super)  
Codes: [Nuevas funciones]

propiamente, no han surgido nuevas funciones

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:2 [Una que  
últimamente ha tomado ..] (4:4) (Super)  
Codes: [Mediación] [Nuevas funciones]  
[Valoración funciones]

Una que últimamente ha tomado fuerza, y que es transversal a la de supervisar, evaluar y asesorar, se trata la de la mediación y arbitraje, sobre todo entre padres y centros educativos por diferente problemática. La escuela es un microcosmos donde se refleja la sociedad, y hay problemas nuevos. Esta función de arbitraje requiere mucho trabajo y dedicación, y que sea asumida con inmediatez, y nos desvía de las básicas, supervisar, evaluar y asesorar.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:2 [arbitrar en  
los conflictos] (11:11) (Super)  
Codes: [Nuevas funciones]

arbitrar en los conflictos

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:3 [hacer de  
mediadores] (11:11) (Super)  
Codes: [Nuevas funciones]

hacer de mediadores

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:7  
[Desgraciadamente, las que últi..] (8:8) (Super)  
Codes: [Nuevas funciones]

Desgraciadamente, las que últimamente han surgido se asemejan a la figura decimonónica de la Inspección comentada anteriormente: la de resolver quejas, actuaciones referidas al cumplimiento de la norma cuando ésta no está clara o es ambigua, o demandas puntuales de la administración de turno. Desde mi punto de vista, esto es debido a la concepción que se tiene de la Inspección, pues la administración solo se acuerda de que existe cuando

se genera un problema que es comprometedor y no saben resolver.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:5 [Últimamente, han surgido las f..] (13:13) (Super)  
Codes: [Nuevas funciones]

Últimamente, han surgido las funciones de negociador, mediador y estimulador. Negociador va en sentido contrario de imposición, mediador contrario de censor y estimulador es contrario a represor.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:1 [Oficialmente no] (5:5) (Super)  
Codes: [Nuevas funciones]

Oficialmente no  
-----

Code: Obstáculos {28-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:21 [La falta de tiempo para llevar..] (28:28) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

La falta de tiempo para llevar a cabo bien el plan de actuación

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:22 [a veces la complejidad de la p..] (28:28) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

a veces la complejidad de la propia Administración complica nuestro trabajo

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:23 [La falta de medios en recursos..] (23:23) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

La falta de medios en recursos humanos y materiales. Falta un repaso de actualización en nuevas tecnologías, ahora vamos a pedales.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:24 [Quizás deberíamos revisar nues..] (23:23) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Quizás deberíamos revisar nuestras atribuciones para ver si alguna se debe revisar para facilitar nuestra actuación, quizás sí, para ver si hay conflicto de competencias entre diferentes partes de una misma Administración, como por ejemplo cuando recomendamos algunas medidas de atención a la diversidad, hay un Servicio de Atención a la Diversidad con un criterio diferente, o como cuando recomendamos la escolarización de un alumno en un centro y la Oficina de Escolarización dice otra cosa, etc. Podría haber como algún solapamiento de competencias

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:17 [el obstáculo es la excesiva o ..] (31:31) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

el obstáculo es la excesiva o mucha proximidad tan grande del poder político y la Inspección. Cuando la proximidad es tan grande, confunden papeles. Hay una mezcla de churras con merinas. El político se cree inspector, y el inspector se cree político, y la profesión se resiente.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:15 [No podemos pretender que alumn..] (20:20) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

No podemos pretender que alumnos de 12 a 16 años hagan todos lo mismo. Es difícil poner de acuerdo a todos los profesores. O se reforma la Secundaria, el currículum y la estructura del sistema o esto no hay quien lo pare. Son obstáculos muy complicados.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:18 [La carga de trabajo, la cantidad..] (28:28) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

La carga de trabajo, la cantidad de centros y programas que tenemos que evaluar, supervisar, etc

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:15 [La excesiva burocratización de..] (25:25) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

La excesiva burocratización de la Administración educativa. Damos sensación de poca unidad administrativa.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:13 [Uno básico: recursos. No los t..] (24:24) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Uno básico: recursos. No los tenemos suficientes, y no tenemos acceso a todo lo que deberíamos en el Gestib. Y esto es deliberado. Esto limita nuestro trabajo de control, y no iré más allá... Manejar información es manejar el poder. La información es poder, por tanto cuanto más compartimentado, mejor, para evitar que tengamos una visión global. Tenemos datos de centros que llevamos, pero no globalmente sino de cada uno de ellos.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:14 [No tenemos suficientes recurso..] (23:23) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

No tenemos suficientes recursos.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:19 [El exceso de burocratización.] (28:28) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

El exceso de burocratización.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:20 [Otro obstáculo es que la Admin..] (29:29) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Otro obstáculo es que la Administración no es profesional, sino clientelista, por lo que el grado de eficiencia se diluye. Hemos tenido verdaderos incompetentes en algún nivel de la Administración, que no sé cómo les han elegido para trabajar en esta casa, que han ralentizado firmas urgentes de informes, de acciones importantes que hace quince días que tienen ahí. He tenido que subir a verles a sus despachos para reclamarles informes que sospechaba dónde estaban, documentos que desconocen...

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:7 [En estos momentos al haberse r..] (8:8) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

En estos momentos al haberse reducido cerca del 50% la plantilla del Departamento (DIE), con la no renovación de los inspectores accidentales, nos corresponden muchos más centros de referencia; lo que limita nuestras funciones a la resolución de problemáticas puntuales y muchas veces urgentes, en detrimento de las realmente importantes.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:13 [No sé si deberíamos hacerlas o..] (17:17) (Super)  
Codes: [Obstáculos] [Tareas accesorias]

No sé si deberíamos hacerlas o no, pero realizar tareas administrativas y mecánicas resultan tediosas, y a mi manera de ver poco productivas. Nos ocupan mucho tiempo en detrimento de otras actuaciones.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:21 [ir a contrarreloj y pasar de u..] (30:30) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

ir a contrarreloj y pasar de un tema a otro sin tener tiempo de madurarlos.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:23 [Nuestros principales obstáculo..] (30:31) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Nuestros principales obstáculos vienen de problemas del propio sistema educativo y éste del social.

Las problemáticas van cambiando: a veces, debemos hacer actuaciones de escolarización constantes pero pausadas; otras, puntuales y masificadas con la llegada de trabajadores a la isla; otros, de disciplina de alumnado en Secundaria Obligatoria; o cuando aparece una nueva normativa; otras, cuando ante conflictos lingüísticos hay una respuesta social ante unas declaraciones o hechos que pueden ser interpretados como agresiones a una lengua determinada. Y ahora con la crisis, problemáticas económicas cuando no se puede pagar: libros de texto,

el comedor escolar, actividades complementarias, etc.  
El sistema social condiciona al sistema escolar, sin  
duda.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:11 [Sinceramente,  
no tengo obstácu..] (27:27) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Sinceramente, no tengo obstáculos para ejercer  
mi labor.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:12 [La falta de  
recursos personale..] (23:23) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

La falta de recursos personales.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:12 [Los intereses  
y deseos de pers..] (26:26) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Los intereses y deseos de personas y grupos en  
no cumplir o dinamitar las normas por la vía del los  
hechos y en imponer sus intereses y deseos a los  
demás, por encima de las normas.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:24 [Los  
principales obstáculos son..] (49:52) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Los principales obstáculos son:

a) El funcionamiento de la propia  
Administración, la falta de coordinación entre  
direcciones generales, etc.

b) La falta de información que aporta la  
Administración a la hora de hacer alguna actuación  
solicitada por ella misma.

c) La falta de coordinación, a veces, entre  
los mismos inspectores.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:28 [La formación  
continua, a nivel..] (73:73) (Super)  
Codes: [Necesidades formativas] [Obstáculos]

La formación continua, a nivel institucional,  
siempre ha sido una carencia que hemos sufrido los

inspectores, siempre nos han dicho que disponían de un presupuesto muy escaso.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:1 [La actual Inspección, hoy en d..] (2:2) (Super)  
Codes: [Credibilidad] [Obstáculos]

La actual Inspección, hoy en día, tiene poco sentido. Yo creo en una Inspección que es necesaria para el sistema educativo, pero esta Inspección no existe. Y es necesaria que exista. Y los culpables no son los inspectores, sino la Administración y aquellos que ocupan un cargo importante en ella.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:8 [con la adicional 15 del año 19..] (9:9) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

con la adicional 15 del año 1984, hubo bastante caos en la Inspección.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:26 [La falta de pacto educativo, q..] (28:28) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

La falta de pacto educativo, que supone grandes obstáculos para los actores de la educación. Hay gente socialista, de derechas, nacionalistas, de cualquier color político que provienen de la educación, que son capaces de llegar a grandes acuerdos. Lo sé porque lo he visto. Entonces, es imprescindible un pacto para que todo empiece a funcionar.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:18 [Seguramente, el tiempo. Si se ..] (23:23) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Seguramente, el tiempo. Si se lleva inscritos muchos centros, por ejemplo más de 25, que suele ser un promedio aceptable. Y si además se solicitan actuaciones extras, resulta que no hay tiempo material para realizar aquellas funciones más acorde con el perfil de la función inspectora.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:21 [Cuando la

administración te en..] (41:41) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

Cuando la administración te encomienda un trabajo que ni la misma administración tiene claro cómo resolver, el inspector es un técnico debe hacer cumplir la norma, pero también tiene un código ético parece que en los tiempos que corren se olvida que el objetivo último es que los alumnos aprendan y mejoren su rendimiento esto no hay que perderlo de vista.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:21 [1. Poca o escasa dirección de ..] (41:44) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

1. Poca o escasa dirección de la Inspección.
2. Frecuente desconocimiento de la realidad por parte de los políticos y directores generales.
3. Excesivo individualismo del trabajo real de los inspectores.
4. Historia de actuaciones anteriores entre equipos directivos e inspectores, que crean bien desconcierto, bien reserva o desconfianza y ocultación y dificultan la cooperación necesaria entre interior y exterior.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:12 [La realización de tareas con p..] (25:25) (Super)  
Codes: [Obstáculos]

La realización de tareas con poco peso específico en la educación y que vienen ordenadas por la administración.

-----

Code: Prácticas profesionales {25-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:9 [En los centros, principalmente..] (11:11) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

En los centros, principalmente las entrevistas las realizo con el director y el resto del equipo directivo, si es necesario y según las actuaciones que llevo a cabo, las entrevistas se hacen extensivas a otros miembros del claustro o bien de la comunidad



educativa.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:10 [En los centros, hacemos visita..] (8:8) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

En los centros, hacemos visitas y nos reunimos con directores o con quien proceda, hacemos las observaciones de aula, analizamos procesos, etc. Luego vienen las reseñas y los informes, que se elevan al jefe de Inspección, para que les dé la tramitación necesaria. También participamos en comisiones asesorando y garantizando el cumplimiento de derechos y deberes.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:5 [Lo que más hago es asesorar. L..] (10:10) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Prácticas profesionales]

Lo que más hago es asesorar. La experiencia docente y directiva de muchos años, y la lógica y el sentido común me han servido mucho.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:9 [Son genéricas, tanto en centro..] (11:17) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Son genéricas, tanto en centros de Primaria como de Secundaria. Comentaré las prácticas habituales, porque cambia cuando hay oposiciones de profesorado también se debe hacer, o evaluación de profesores interinos.

En septiembre, hacemos prácticas en relación con la gestión: observo las infraestructuras del centro (que no se estén aun haciendo obras), las ratios de alumnos y la aplicación de las cuotas del profesorado, así como cualquier otra problemática que surja.

En octubre, empezamos a mirar horarios, en Secundaria es mejor mirarlos antes de su aprobación en la PGA.

De octubre a diciembre, miramos PGA.

A partir del segundo trimestre, funciones sobre las programaciones y ver cómo se aplican. Aquí es cuando entramos en el aula.

Luego tenemos tareas incidentales, que nos ocupan mucho tiempo: un niño que se ha caído, cuestiones de robos y sexo complican la vida de los centros, y cuando ocurre todo el mundo se moviliza. Las actividades incidentales empañan o reducen las demás.

Luego tenemos otras actividades que vienen de la Administración.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:10 [Muchísimas, establecidas en nu..] (10:10) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

Muchísimas, establecidas en nuestro plan de Inspección. Además, están las visitas incidentales, producidas por necesidades urgentes que hay que atender. Estas ocupan mucho tiempo en nuestra agenda.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:7 [Nuestro trabajo lo marca el pl..] (10:10) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

Nuestro trabajo lo marca el plan de actuación y las incidencias que surgen de los centros.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:8 [la primera práctica que proyec..] (10:10) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

la primera práctica que proyectamos en los centros es que actúen de modo conjunto

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:4 [Las prácticas que indica el pl..] (8:8) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

Las prácticas que indica el plan de actuación y las incidencias que van surgiendo.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:5 [nosotros nos movemos a instanc..] (8:8) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

nosotros nos movemos a instancia de parte y de oficio

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:6 [Intentamos coordinar centros p..] (9:9) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Intentamos coordinar centros por zonas geográficas de nuestra demarcación y organizarlos en red, no en tanto con el inspector que tengan. Además, hacemos un seguimiento del plan de actuación dos veces al año, en febrero y en junio.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:7 [Mi caso es singular. Yo me enc..] (8:8) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Mi caso es singular. Yo me encargo de los procesos de expedientes disciplinarios. Y cuando se hacen, es porque ha fallado la medicina preventiva, alguien ha fallado: el profesor, el director, el inspector, etc.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:10 [Lo más importante no son las p..] (13:13) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Lo más importante no son las prácticas profesionales en sí, que vienen marcadas en la normativa o en un manual al uso. Lo realmente importante es tener claro que nos debemos a la ciudadanía, a defender sus derechos y recordarles también sus obligaciones .

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:24 [Las problemáticas van cambiand..] (31:31) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Las problemáticas van cambiando: a veces, debemos hacer actuaciones de escolarización constantes pero pausadas; otras, puntuales y masificadas con la llegada de trabajadores a la isla; otros, de disciplina de alumnado en Secundaria Obligatoria; o cuando aparece una nueva normativa; otras, cuando ante conflictos lingüísticos hay una respuesta social ante unas declaraciones o hechos que pueden ser interpretados como agresiones a una lengua determinada. Y ahora con la crisis, problemáticas económicas cuando no se puede pagar: libros de texto,

el comedor escolar, actividades complementarias, etc. El sistema social condiciona al sistema escolar, sin duda.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:5 [A principio de curso convoco u..] (9:10) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

A principio de curso convoco una reunión con los equipos directivos para planificar el curso y atender sus sugerencias y principales dificultades. Posteriormente, procuro tener una comunicación periódica y actúo cuando es necesario.

Por otra parte, tenemos un plan anual de inspección con los objetivos que establece la Administración y las actuaciones que nos solicita.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:9 [No me planteo la intervención ..] (19:19) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

No me planteo la intervención inspectora en grados de satisfacción. Procuro ser coherente con mi criterio personal e intento siempre solucionar los problemas de la mejor manera posible.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:4 [Tenemos un programa anual y se..] (9:9) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Tenemos un programa anual y seguimos las actividades, que están codificadas. Hacemos planificación y trabajamos por demarcaciones, en función de las necesidades de los centros y de la Administración. Hacemos análisis y propuestas de mejora. Nuestra función está centrada en los procesos de mejora del aprendizaje del alumnado, esa es nuestra verdadera finalidad. Si el director controla su centro, hacemos mejor las otras funciones.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:3 [En general, lo urgente pasa de..] (8:8) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

En general, lo urgente pasa delante de lo importante y hoy día predominan muchas tareas nuevas,

sobre todo las relacionada con los proyectos concretos del gestor político; si hubiera que elegir una yo destacaría todo lo relacionado con la integración y atención a la diversidad, por su gran extensión y particularidad, y porque la normativa es la más deficiente y abierta.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:5 [Todas las incluidas en el Prog..] (12:12) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Todas las incluidas en el Programa y Plan de actuación de Inspección Educativa.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:13 [Intento cumplir las funciones ..] (15:16) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Intento cumplir las funciones adecuadas en función del plan aprobado y establecido por la Administración educativa; velar por el cumplimiento de diversos aspectos pedagógicos, de unos deberes, y sobre todo, las funciones derivadas que he comentado de mediación y arbitraje.

Lo que hago es fundamentalmente ir a los centros, mediante la visita, para ver qué prácticas se llevan a cabo, desde lectura comprensiva, lectura inferencial, silenciosa, de imágenes, de TIC, y los aspectos colaterales a la lectura (otras habilidades lingüísticas, como el léxico, la ortografía, la comprensión y expresión, la creatividad, la promoción del pensamiento divergente en contraposición del pensamiento lógico-convergente, que sigue siendo una asignatura pendiente).

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:7 [Son muchas y variadas; aquí va..] (17:20) (Super)  
Codes: [Prácticas profesionales]

Son muchas y variadas; aquí van algunos ejemplos:

a) Análisis en profundidad de la documentación que presentan los centros: PEC, PGA, PLC, PAT, PAD, Memoria de fin de curso ,etc. Esto implica una reunión larga con el director de cada centro, aprovechando una visita, aclarar alguna

información, conocer cómo ser llevarán a cabo estos proyectos, programaciones, programas, etc.

b) Análisis de los resultados (calificaciones de los alumnos) trimestrales y finales de todos los cursos de cada centro. Esto exige comentarlos con los directores, aprovechando una visita, resaltando los resultados más relevantes tanto en positivo como en negativo. A veces, también se analizan con algún profesor, si procede.

c) Visita a las aulas. Los criterios para seleccionar las aulas a visitar dependen de muchos factores: profesores en prácticas (evaluación que es obligatoria), observación de buenas práctica, observación de la práctica docente a causa de una denuncia, observación del desarrollo de un programa, etc. Siempre, después, se deben comentar todas las observaciones con el profesor pertinente y, a veces, también se deben comentar con el director.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:10 [también hay muchas actuaciones...] (33:33) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

también hay muchas actuaciones que son solicitadas por la Administración

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:11 [Algunos ejemplos: a) Un centro...] (22:31) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

Algunos ejemplos:

a) Un centro puede tener problemas para organizar bien los apoyos educativos, por esto se tiene que:

- analizar las causas conjuntamente con el director, jefe de estudios, coordinador del equipo de apoyo y coordinadores de ciclo.

- presentar ejemplos de buena organización de otros centros, procurando que los ejemplos sean variados.

- elaborar un plan de mejora, etc.

b) Otro ejemplo, después de la primera evaluación se observa:

- en Primero de Educación Primaria, en el área de EA todos los alumnos tienen notable.

- en Segundo de Educación Primaria, en el

área de Matemáticas sólo hay un notable, tres bien, seis suficientes y diecisiete insuficientes, etc.

El trabajo del inspector en este caso es muy claro.

c) El director de un centro comunica al inspector que seis padres han denunciado que no están nada contentos con el trabajo que realiza un profesor, siendo el caso que no es la primera vez que lo han denunciado. En este caso, la actuación del inspector es muy delicada y las actividades a realizar son múltiples.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:8 [Depende del plan de trabajo qu..] (9:9) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

Depende del plan de trabajo que la administración educativa propone para un curso escolar o varios. Dentro de los parámetros de la organización inspectora, están las actuaciones habituales o de oficio y las extraordinarias. De todas formas es muy interesante el grupo, equipo o demarcación en que se reparten los centros. Así un grupo de cuatro o cinco inspectores pueden incidir en unos 150 centros, dentro de los parámetros de normalidad, que 20 o 30 dependen de un inspector de referencia, que supone la vía de contacto habitual entre los centros y la administración.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:10 [La lista es excesiva, una posi..] (13:25) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

La lista es excesiva, una posible clasificación sería:

- Las que conllevan todo el análisis documental que se necesita conocer para incidir en el centro esto es los documentos institucionales y las PGA en principio.

- Las que conllevan toda la parte organizativa que se puede conocer con los documentos institucionales solo en una parte; me refiero a criterios de agrupamientos, criterios de organización de recuperaciones y apoyos calendarios de reuniones de ciclo o departamento y contenido y temas a tratar.

- Las relativas al control y seguimiento de

los resultados de las evaluaciones del alumnado y las medidas que incorpora el centro.

- Las relativas a la evaluación del profesorado.

- Las sesiones de coordinación con el equipo directivo para tratar todo lo anterior y la incorporación de nuevos proyectos, resolviendo posibles incidencias.

- Las reuniones con la CCP o algún departamento o ciclo en función de los intereses y la demanda del centro y del mismo profesorado.

- Las reuniones de coordinación entre centros de mi competencia.

- La atención a las familias y resolución de sus demandas.

- La atención a la administración y asistencia a comisiones.

- La coordinación con los otros inspectores miembros de la demarcación .

- La lectura de normativa y actualización profesional.

- Las visitas a los centros para tratar cuestiones concretas.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:10 [Las prácticas profesionales de..] (20:20) (Super)

Codes: [Prácticas profesionales]

Las prácticas profesionales dependen de cada inspector y de cada momento político

-----

Code: Sugerencias de mejora de la Inspección {58-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:3 [Creo que nos queda mucho por h..] (5:5) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Creo que nos queda mucho por hacer en evaluación.

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:5 [Me gustaría disponer de más ti..] (6:6) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]



Me gustaría disponer de más tiempo para poder ofrecer una mayor atención de asesoramiento pedagógico, didáctico, metodológico.

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:17 [Pienso que es necesario un pro..] (22:22) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Pienso que es necesario un protocolo bien establecido y consensuado en relación con la evaluación de la función docente.

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:29 [Nuestro trabajo en última inst..] (40:40) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Nuestro trabajo en última instancia es el de colaborar en la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. En base a esto, quizás se han de adecuar algunos aspectos de nuestros planes de actuación y a partir de aquí se crea la necesidad de disponer de los recursos humanos necesarios, con una plantilla adecuada para poder llevar a cabo nuestras funciones de la mejor manera posible.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:28 [Otra cosa que se podría revisa..] (36:36) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Otra cosa que se podría revisar es la figura de subinspector, pues en muchos sistemas de inspección como en la Policía o en Hacienda existe la figura del subinspector, sobre todo para actuar allí donde no llega la transversalidad y se requiere un trabajo específico por ámbitos, elementos que trabajen de manera específica un tema. Nuestra transversalidad tiene límites. Quizás sería interesante abrir esta figura. El subinspector se encargaría sólo de un ámbito.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:29 [Plantilla amplia y estable.] (38:38) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Plantilla amplia y estable.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:30 [Los apartados de evaluación y ..] (38:38) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Los apartados de evaluación y supervisión son competencias en las que debemos tener más presencia, no exigimos la exclusividad, pero sí más presencia. Por otro lado, si se incrementa más la autonomía de los centros y se les da más capacidad de decisión y autonomía a los equipos directivos, esto debiera implicar mayor necesidad de la Inspección. Soy partidario de las dos cosas; no quiero una Inspección más sólida para que los equipos directivos tengan menos competencias, sino al contrario. ¿Por qué? Pues porque los derechos de los ciudadanos deben ser homologables, en unos centros y en otros, y ahí estaría nuestro papel.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:31 [Planteo un decálogo, sin el ri..] (39:52) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Planteo un decálogo, sin el rigor intelectual o científico necesario, por haberlo elaborado en cinco minutos para esta entrevista, que es el siguiente:

1°. Liderazgo pedagógico de la Inspección educativa: hacer la Inspección más educativa y menos administrativa.

2°. Por orden de importancia, las funciones de la Inspección deberían ser:

1. Evaluación: de la dirección, del sistema, de la docencia, de los resultados educativos, de la eficiencia, etc.

2. Asesoramiento: legal, técnico, de gestión de recursos humanos, etc.

3. Información y mediación.

3°. Debería funcionar con independencia técnica, por ejemplo en la elaboración de informes, en implementación de prioridades, etc.

4°. Cualificación técnica y formación continua.

5°. Trabajar en equipo y en debate constante.

6°. Selección estricta por mérito y capacidad, así como período de formación en ejercicio (amplias y más largas prácticas supervisadas).

7°. Inspección democrática y con enfoque

social.

8°. Presencia en todos los procesos.

9°. Inspección debe ser un elemento de investigación educativa.

10°. Funcionar con veracidad, imparcialidad y discreción.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:2 [La evaluación queda coja. Debe..] (6:6) (Super)

Codes: [Evaluación] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

La evaluación queda coja. Deberíamos poder profundizar en ella.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:13 [Nos falta un sistema racional ..] (27:27) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Nos falta un sistema racional de objetivos y de gestión del Departamento de Inspección Educativa.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:17 [No necesito ser funcionario. Y..] (39:39) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

No necesito ser funcionario. Yo apostaría por el trabajo por objetivos. Que me fijen unos objetivos, que me den unas herramientas y unos plazos. Si no los cumplo, que no me paguen. Quizás no es necesario que haya funcionarios.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:11 [Si el inspector no entra en el..] (19:19) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Si el inspector no entra en el aula y no ve qué sucede en ella, si no verifica qué se está haciendo, afloran aún más los problemas pedagógicos, y el inspector deja de cumplir con su función fundamental. Yo me hice inspector precisamente por eso. Si los inspectores hiciesen más esta actuación, no tendríamos profesores que son un quebranto, inútiles en su trabajo.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:29 [Lo primero,

que se convoquen o..] (43:43) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Lo primero, que se convoquen oposiciones. Un 60% de las plazas de la plantilla están sin cubrir. Le daría más solidez y más profesionalidad al cuerpo.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:6 [No podemos, no tenemos tiempo ..] (7:7) (Super)

Codes: [Evaluación] [Sugerencias de mejora de la Inspección] [Valoración visitas]

No podemos, no tenemos tiempo de hacer valoraciones de profesores par mejora su trabajo, de forma individual, que sería lo normal. Sólo valoramos el primer año de los interinos o a los funcionarios en prácticas, y son evaluaciones rutinarias por el elevado número. Se ha delegado esta valoración a los centros y nosotros supervisamos.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:20 [Oposiciones, coordinación inte..] (37:37) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Oposiciones, coordinación interna y más recursos.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:18 [Modificar la plantilla, oposic..] (40:41) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Modificar la plantilla, oposiciones con el 100% de inspectores que sean funcionarios de carrera del cuerpo de inspectores, otorgar más recursos. Puede que sea utópico, pero dar suficiente autonomía a la Inspección para que se dedique exclusivamente a valorar y evaluar resultados y centros, y nada más. Así se podría hacer que contribuya a la mejora del sistema educativo.

Es necesaria una revisión y análisis profundos de qué nos pasa, y ver por qué nos pasa en nuestro sistema educativo. Así, nuestra organización y funcionamiento debería estar al servicio de la mejora de esto, a partir de esta revisión.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:19 [modernizar el sistema a través..] (36:36) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

modernizar el sistema a través de oposiciones.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:9 [Pienso sinceramente que se tie..] (12:12) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Pienso sinceramente que se tiene que crear una Inspección de Servicios

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:21 [Todas las plazas de la Adminis..] (29:29) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Todas las plazas de la Administración deberían estar catalogadas, ocupadas en base a funcionarios que tengan una carrera, administrativa o docente. Lo que no puede ser es que la Administración cada cuatro años cambie, como he dicho antes. Y esto lo hace tanto el PSOE como el PP. No hay diferencia entre el siglo el XXI y el XIX. El funcionariado surgió para evitar el clientelismo entre absolutistas y liberales. De los que entran, los hay de dos tipos: incompetentes, que entran por ser adláteres de los políticos entrantes, gente que ha ayudado en la campaña electoral y les han colocado, y otra gente buenísima. Pero cada cuatro años todo cambia. Y esto no puede ser. Nadie quiere a los inspectores, pero todos los políticos quieren a sus caballos de Troya en la Inspección.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:27 [Debería definirse la plantilla..] (43:45) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Debería definirse la plantilla de inspectores. No es lo mismo especialización que perfiles. No es lo mismo. Quizás nos sobran profesores de Historia o filósofos, o maestros pedagogos, y quizás nos faltan perfiles difíciles, como alguien de perfil Bolonia, pues llevamos centros superiores de Arte y otros. Y es una pena, porque en el exterior sí se hace, pero ellos han librado más batallas que nosotros...

Buscar un colectivo equilibrado, lo suficientemente amplio para ocuparnos del sistema educativo, para buscar la eficiencia. Los médicos lo hacen y se dice que con la salud no se juega... ¿acaso con la educación sí se puede?

Hablo de perfiles muy amplios. No hablo de Primaria y de Secundaria, no... Si tienes una plantilla de 28 inspectores, y tienes 10 de Primaria y 10 de Secundaria y Bachillerato, que los otros 8 lo sean de Régimen Especial, por ejemplo. No estoy hablando de la línea de las materias. No es lo mismo una especialización de áreas que especialización de perfil de actuación.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:28 [Se requiere una organización d..] (47:47) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Se requiere una organización del trabajo en base a lo que he dicho en la anterior pregunta, sacar lo mejor de cada uno de nosotros, si a los inspectores fijos no nos pueden echar a la calle, porque no pueden, entonces lo que conviene es analizarnos, ver para qué te sirve cada uno, formando a la plantilla para ser consciente de quién tienes. Por ejemplo: un inspector economista experto en Informática lleva centros de 0-3 años, porque los tiene que asumir y estadísticamente le cuadran, pero no me digas que no es dilapidar el valor de ese inspector en centros de 0-3 años, o el mío propio. ¿Para qué sirvo yo? Se tiene que hacer un estudio de las potencialidades de cada uno. A mí no se me puede considerar como un especializado en leyes, yo no soy abogado, si estoy más especializado en la tarea que hago es porque hace más años que lo hago que otros, pero qué lástima que no lo asuma alguno que sea licenciado en Derecho, que no sea el jefe de un equipo de servicios. ¿Sabes por qué no hay una Inspección de Servicios aquí? No hay equipo de servicios porque otros compañeros no lo han querido, no han querido una especialización por si se les escapa esta especialización de las manos. Pero si viniese un político como Dios manda, que instaurara la Inspección de Servicios, ésta podría interferir en la tarea de los inspectores, porque el día que me enviaran a mí como inspector de servicios a un centro, yo podría ir a un centro y sin necesidad de

pedir permiso al jefe de Inspección, hacer un informe y quizás poner en evidencia al inspector del centro. Y esto no lo movería nadie. Antes o después tiene que haber una Inspección de Servicios.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:9 [De todas formas, los centros d..] (11:11) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

De todas formas, los centros deberían conocer más nuestro trabajo y cómo influyen las actuaciones que realizamos. Debería potenciarse una línea para hacer más público y publicable nuestro trabajo. Ello revalorizaría la Inspección. Un ejemplo fue la edición de la revista Baula a baula en su momento. Falta producción y divulgación científica por parte de los inspectores. En la universidad se valoran y reconocen los trabajos de investigación y divulgación, quizás debería ocurrir lo mismo en la Inspección.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:14 [No sé si deberíamos hacerlas o..] (17:17) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

No sé si deberíamos hacerlas o no, pero realizar tareas administrativas y mecánicas resultan tediosas, y a mi manera de ver poco productivas. Nos ocupan mucho tiempo en detrimento de otras actuaciones. Sería interesante contar con personal docente o administrativo suficiente para acometer estas tareas y así podernos centrar más en funciones más propias de nuestros objetivos y perfiles.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:22 [Poder ser algo más racional.] (30:30) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Poder ser algo más racional.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:28 [el inspector debería tener la ..] (35:35) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

el inspector debería tener la posibilidad u obligación, incluso, de volver al centro como docente

a impartir algunas asignaturas. Volver a trabajar en el aula, sería fundamental, durante un tiempo, cada x años.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:34 [Un inspector debe tener experi..] (41:41) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Un inspector debe tener experiencia, y mejor si es experiencia como director.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:35 [La normativa por la que se reg..] (44:44) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

La normativa por la que se regula, es decir, las herramientas con las que trabaja, debería ser lo más clara posible. Los inspectores deben disponer de planes de trabajo claros, que generen el mínimo de interpretaciones personales posibles. El margen de actuación debe venir dado por la normativa, sin ambigüedades extrañas o las menos posibles, para que el trabajo encomendado sea lo más efectivo y objetivo posible. Debemos tener libertad clara para poder expresarnos en un marco diáfano.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:14 [El inspector considero que deb..] (34:34) (Super)

Codes: [Necesidades formativas] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

El inspector considero que debe haber ejercido de director o tener experiencia en cargos directivos.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:16 [soy partidario de una cierta e..] (35:35) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

soy partidario de una cierta especialización en etapas educativas.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:18 [hace falta una modernización d..] (40:41) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

hace falta una modernización de la



Administración. Por ello, considero que la Inspección debe adaptarse a los cambios que permitan agilizar sus actuaciones y actuar de forma más pragmática para el interés de los centros.

En definitiva, la Inspección debe cambiar en función de los cambios de la Administración.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:16 [Se deben cubrir plazas mediant..] (36:36) (Super)

Codes: [Acceso] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Se deben cubrir plazas mediante oposición.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:16 [Demasiados, para ser resumidos..] (36:36) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Demasiados, para ser resumidos razonablemente en pocas palabras: mantener la independencia del poder político, trabajar por especialidades globales profundizando más en los aspectos de enseñanza-aprendizaje, estabilidad en el puesto, organización interna más funcional, planes de actuación menos extensos y más profundos, etc.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:5 [me gustaría que todos los años..] (6:6) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

me gustaría que todos los años saliesen un documento de evaluaciones hechas, de interinos, de funcionarios en prácticas, de la función directiva, de los apoyos escolares, etc. con unas conclusiones y una revisión de las prácticas: si son buenas prácticas, para consolidarlas; si no son buenas prácticas, para mejorarlas.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:7 [Hace años que existen los inst..] (7:7) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Hace años que existen los institutos de evaluación, pero creo que evaluación, calidad e inspección deberían ir unidos. No le veo sentido a que sean compartimentos estancos que trabajen por

separado, sino que debería ser un departamento o instituto único, y esto redundaría en beneficio de la educación. Igualmente, se debería incluir en ese departamento la gestión que se implanta en los centros desde las auditorías, ajenas a los citados institutos de evaluación y de la propia Inspección. Y además, se están aplicando estas auditorías a la gestión administrativa, que es muy diferente que la gestión cualitativa de la educación, es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con aspectos básicos como la metodología, la gestión del aula, etc.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:16 [La Inspección debe tener no sólo..] (19:19) (Super)  
Codes: [Competencias profesionales]  
[Sugerencias de mejora de la Inspección]

La Inspección debe tener no sólo la aptitud profesional (capacidades profesionales), sino también la actitud (intentar conectar).

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:18 [debería haber menos pero más c..] (21:21) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

debería haber menos pero más claro, más posible, así como debería haber más trabajo colaborativo entre nosotros.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:33 [se deben cubrir las plazas vac..] (86:86) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

se deben cubrir las plazas vacantes

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:34 [Se debería volver a la especia..] (87:87) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Se debería volver a la especialización de procedencia, es decir, que los inspectores que proceden de Educación Infantil o Primaria se adscriban a centros de Infantil y Primaria, y los inspectores de procedencia de Educación Secundaria se

adscriban a centros de Secundaria. Esta propuesta la hemos discutido mucho, no todos están de acuerdo.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:35 [La mejora de la coordinación e..] (88:88) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

La mejora de la coordinación entre nosotros es siempre una asignatura pendiente.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:9 [Ahora, actualmente, es impresc..] (10:10) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Ahora, actualmente, es imprescindible un pacto educativo, una planificación. Un pacto político y social duradero en la educación, como han hecho en muchos países, y les funciona. Basta ver a Alemania, a Singapur... Sin el pacto, que es urgente, no hay reforma que funcione.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:13 [todo lo que supone el contacto..] (14:14) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

todo lo que supone el contacto con la realidad educativa es lo que debe hacer un inspector. Y la información y acciones que hace el inspector es de doble vía: informa de los centros a la Administración, y traslada a ésta las demandas y necesidades de los centros. Su función es primordial.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:18 [Se hacen visitas desde los orí..] (20:20) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Se hacen visitas desde los orígenes de la Inspección, y debe seguir siendo la base de las actuaciones de los inspectores.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:32 [La Inspección tiene que ser fu..] (45:46) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

La Inspección tiene que ser fuerte, muy fuerte, y consciente del papel que desempeña.

Pero, como he dicho con anterioridad, la Administración necesita de un cambio, de un consenso social y político en educación. Sólo así la Inspección podrá actuar como de ella se espera, y sabrá ofrecer el gran potencial que tiene para la mejora del sistema educativo.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:23 [Hace falta introducir criterio..] (37:37) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Hace falta introducir criterios comunes de actuación, así como más trabajo (intervenciones o no) en equipo. Cualquier inspector de una misma zona o demarcación debería poder ir, si es necesario, a cualquiera de los centros adscritos al grupo.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:24 [No puede haber inspectores de ..] (38:39) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

No puede haber inspectores de primera y segunda clase, como cuerpo docente, igual que los profesores de los institutos, han de tener la misma capacidad de decisión y actuación, los interinos como los de plantilla fija.

No puede haber inspectores buenos y malos, se ha de trabajar para la formación de las relaciones humanas, en compartir y unificar.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:2 [es una pena el desconocimiento..] (4:4) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

es una pena el desconocimiento que hay en los medios de comunicación y sociedad en general sobre todas las tareas que realiza la inspección educativa

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:5 [las relaciones de la Inspección..] (5:5) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

las relaciones de la Inspección con la administración educativa también deberían ser objeto de cambio, no se aprovecha la experiencia de la Inspección suficientemente a la hora de implantar

cambios y tomar decisiones.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:8 [Una de las actuaciones que pie..] (9:9) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Una de las actuaciones que pienso de cada vez es más frecuente consiste en la evaluación de profesorado interino o definitivo que presenta problemas referidos al control de los alumnos; en algunos casos no se explica cómo estos personajes han accedido a la docencia en la que llevan mucho tiempo cambiando de un centro a otro cuando hay un problema, y nuestra normativa no es ágil al respecto y esto genera malestar en los centros y pone en entredicho la actuación del inspector.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:12 [no es de recibo que haya algún..] (27:27) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

no es de recibo que haya algún centro que no conozca a su inspector o que lo vea una vez durante el curso o solo lo conozca vía telefónica.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:13 [Pienso que una buena especiali..] (29:29) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Pienso que una buena especialización dentro de cada demarcación y dentro del departamento facilitaría mucho el trabajo diario.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:28 [Creo que a los inspectores tam..] (61:61) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Creo que a los inspectores también hay que evaluarlos, no puede ser que los evaluadores del sistema no sean evaluados.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:29 [Oposiciones de Inspección urge..] (63:63) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Oposiciones de Inspección urgentes con garantías

de imparcialidad

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:30  
[reorganización del departament..] (63:63) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

reorganización del departamento para funcionar más coordinadamente y menos individualmente.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:11 [Es muy negativo tanto cambio e..] (20:20) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Es muy negativo tanto cambio en leyes educativas, tanto cambio constante. Esto provoca desorientación y prácticas profesionales poco controladas, poco evaluadas. ¿Quién controla al controlador? ¿Quién pone el cascabel al gato? Por tanto, esto conduce a mayor individualismo, a potenciar las manías de cada inspector (horarios, evaluar rendimiento de alumnado, expedientes sancionadores, el catalán, etc.). Hay poca especialización y poco plan de acción común, compartido.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:15 [Hay ausencia de directrices se..] (25:25) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Hay ausencia de directrices sensatas. Si pusiéramos sólo tres, pero bien hechas, seguramente mejoraríamos el sistema de forma más eficiente.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:18 [Los informes deben ser público..] (34:34) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Los informes deben ser públicos, no confidenciales (salvo casos excepcionales que incluya temas de protección de datos, temas delicados, etc.).

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:27 [1. Crear una Inspección de Ser..] (61:64) (Super)  
Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

1. Crear una Inspección de Servicios, que fuese ágil, reducida (2 o 3 inspectores), capaz de inspeccionar cuentas, por ejemplo y ser responsables de procesos administrativos y sancionadores que puedan surgir (expedientes disciplinarios). Y por otra parte los inspectores pedagógicos que hiciesen su trabajo, con las especializaciones necesarias para formar equipos de demarcación.

2. Potenciar las demarcaciones como equipos de trabajo colaborativo entre inspectores: grupos de trabajo, trabajo en equipo, vistas conjuntas y contraste de resultados con el fin de reducir los individualismos.

3. Cooperación de la Inspección educativa con el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, IAQSE), y cooperación con la formación del profesorado, ajustada a necesidades producidas por los resultados del centro y a sus indicadores.

4. Introducir sistemas de evaluación real de las tareas de los equipos de supervisión y la propia institución (Memorias valorativas objetivas y con datos contrastables).

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:16 [Mejorar el trabajo en grupo en..] (33:33) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Mejorar el trabajo en grupo en las demarcaciones  
-----

Code: Supervisión {1-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:10 [La supervisión es necesaria pa..] (15:15) (Super)

Codes: [Supervisión]

La supervisión es necesaria para saber la situación del centro.  
-----

Code: Tareas accesorias {15-0}

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:14 [¿Qué sobra? Pues de nuestra in..] (12:12) (Super)

Codes: [Tareas accesorias]

¿Qué sobra? Pues de nuestra intervención sobra todo aquello que no tenga relación directa con la calidad educativa.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:7 [Hay temas realmente ridículos:...] (15:15) (Super)

Codes: [Tareas accesorias]

Hay temas realmente ridículos: somos recogedores de datos, encuestadores. Hoy tenemos herramientas informáticas que lo solucionan.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:12 [No deberían hacerse las de ges..] (21:21) (Super)

Codes: [Tareas accesorias]

No deberían hacerse las de gestión, y como he dicho hacemos alguna relativa a generar cupos y plantillas. Aplaudo que estemos liberados de las otras tareas de gestión, pues absorbía el 80 por ciento y nos quitaba tiempo para hacer nuestro verdadero cometido.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:12 [actividades de gestión o exces..] (16:16) (Super)

Codes: [Tareas accesorias]

actividades de gestión o excesivamente burocráticas

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:10 [Las tareas de gestión que nos ..] (15:15) (Super)

Codes: [Tareas accesorias]

Las tareas de gestión que nos restan tiempo para hacer las de coordinación didáctica, que nos quitan tiempo para el asesoramiento.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:8 [Los trámites burocráticos absu..] (12:12) (Super)

Codes: [Tareas accesorias]

Los trámites burocráticos absurdos que nos quitan tiempo para desarrollar nuestras funciones.



P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:8 [Todo lo que sea un trámite, po..] (13:13) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Todo lo que sea un trámite, por ejemplo tener que firmar una autorización para una salida extraordinaria de un centro, firmar el visto bueno de gestión, firmar becas (que ya están revisadas por un montón de personas previamente), derivaciones de alumnos que van a Programas de Cualificación Profesional Inicial (que son miles). Ahora este trabajo se está eliminando.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:12 [Gestión. La Inspección no debe..] (18:18) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Gestión. La Inspección no debe hacer gestión (cuotas de profesorado necesario para un centro, etc.).

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:13 [No sé si deberíamos hacerlas o..] (17:17) (Super)  
Codes: [Obstáculos] [Tareas accesorias]

No sé si deberíamos hacerlas o no, pero realizar tareas administrativas y mecánicas resultan tediosas, y a mi manera de ver poco productivas. Nos ocupan mucho tiempo en detrimento de otras actuaciones.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:7 [Las tareas de gestión que no s..] (16:16) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Las tareas de gestión que no son propias de Inspección Educativa, sino de los distintos órganos de gestión de la Administración educativa (profesorado, dirección, servicios, Direcciones Generales, etc.)

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:17 [Las que se convierten, por exc..] (21:21) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Las que se convierten, por exceso, en

burocráticas, dentro de nuestro plan. Insisto en que nuestro plan es excesivamente ambicioso

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:15 [Todo lo que aleje al inspector..] (18:18) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Todo lo que aleje al inspector de contribuir activamente a la mejora del sistema educativo.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:11 [Todo aquello que supone un tra..] (13:13) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Todo aquello que supone un trabajo administrativo, como la recogida de datos, la comprobación y seguimiento de cuestiones no pedagógicas, etc.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:13 [Pueden ser todas y ninguna. La..] (24:24) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Pueden ser todas y ninguna. Las conscientes, las inconscientes y las subliminares.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:7 [Mucha de la burocracia que tie..] (15:15) (Super)  
Codes: [Tareas accesorias]

Mucha de la burocracia que tiene que realizar la Inspección.

-----

Code: Tareas esenciales {24-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:1 [para mí el sentido más importa..] (2:2) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Tareas esenciales]

para mí el sentido más importante es el asesoramiento que podemos hacer a toda la comunidad educativa

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:4 [La evaluación, que es lo más i..] (5:5) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

La evaluación, que es lo más importante

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:11 [La supervisión es necesaria pa..] (15:15) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

La supervisión es necesaria para saber la situación del centro

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:11 [Probablemente, las que sufren ..] (10:10) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

Probablemente, las que sufren más cuando tienes exceso de trabajo, como la visita al centro, el contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro, esto es lo esencial. Casualmente, esto es lo que mengua cuando tenemos mucho trabajo de despacho.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:10 [La esencial es mirar la progra..] (19:19) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

La esencial es mirar la programación y ver cómo se aplica. Meterse dentro. Esa es la matriz de nuestra profesión, acercarse al profesor, ver cuál es su hoja de ruta y ver cómo las ejecuta. Y a partir de ahí, las tres grandes funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento. No hay nada que más me moleste que ver que he apuntado una corrección y no se ha hecho. Si el inspector no entra en el aula y no ve qué sucede en ella, si no verifica qué se está haciendo, afloran aún más los problemas pedagógicos, y el inspector deja de cumplir con su función fundamental. Yo me hice inspector precisamente por eso. Si los inspectores hiciesen más esta actuación, no tendríamos profesores que son un quebranto, inútiles en su trabajo.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:11 [Todas las que supongan un bene..] (13:13) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

Todas las que supongan un beneficio para la mejora de los centros educativos, la mejora del aprendizaje del alumnado, mejor selección de los mejores profesores y, en definitiva, estar en contacto con la realidad de los centros para contribuir a su mejora. Pero insisto en que es complicado con la cantidad de tareas que tenemos asignadas.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:9 [El asesoramiento a los centros..] (13:13) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

El asesoramiento a los centros, lo agradecen mucho.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:7 [El asesoramiento desde el cono..] (10:10) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

El asesoramiento desde el conocimiento que ofrece la evaluación y el control, de lo cual los inspectores tenemos una visión única y exclusiva, pues estamos facultados para ello.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:7 [El asesoramiento, entendido co..] (11:11) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

El asesoramiento, entendido como dinamización, motivación a los centros. Los centros lo demandan y lo agradecen.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:1 [Control. Si no controlas no de..] (2:2) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales] [Valoración funciones]

Control. Si no controlas no detectas, no puedes asesorar ni evaluar. Debemos saber que somos inspectores, con intencionalidad. Control aplicado a cualquier aspecto del sistema.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:11 [Sobre los expedientes discipli..] (16:16) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

Sobre los expedientes disciplinarios, hay deficiencias de los departamentos, de los equipos de ciclo, que hay carencia de formalización de las decisiones, no digo que no se tomen, pero no extienden acta siempre que se debe. Los hay que son muy amateur. Ahí puedo influir.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:13 [La Inspección tiene que hacer ..] (18:18) (Super)

Codes: [Evaluación] [Tareas esenciales]  
[Valoración funciones]

La Inspección tiene que hacer evaluación.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:11 [El inspector debe conocer los ..] (15:15) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

El inspector debe conocer los ejes básicos del centro y el espacio en el que está ubicado PEC, como también la PGA y las conclusiones de la Memoria del curso. La Inspección debe observar el proceso, ver cómo los centros pasan de las conclusiones de un curso, a las nuevas propuestas para el próximo y evaluarlas después.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:6 [La comunicación con los equipo..] (13:13) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

La comunicación con los equipos directivos para facilitar su trabajo y detectar las principales dificultades.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:7 [Procuro priorizar las actuacio..] (15:15) (Super)

Codes: [Tareas esenciales]

Procuro priorizar las actuaciones que más afectan al rendimiento educativo de los alumnos.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:5 [La Inspección asume una funció..] (11:11) (Super)

Codes: [Tareas esenciales] [Valoración funciones]

La Inspección asume una función ejecutiva de la Administración, pero el objetivo de la Inspección no es el mero control. Nuestro nombre lo indica claramente: "Inspección educativa"; se debe tener una formación específica para asumirla, pero de ningún modo debe ir en detrimento ni producir indefensión de los ciudadanos.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:6 [as que salvaguardan los derechos..] (14:14) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

as que salvaguardan los derechos legales de los ciudadanos.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:14 [Me inclino por la función de e..] (18:18) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

Me inclino por la función de evaluación, bien hecha. Y a partir de ella, de la evaluación de profesorado y directiva (no sólo de directores y no limitada a tareas burocráticas, sino dirigidas al fomento del liderazgo), se deben recoger los resultados, las buenas prácticas y se deben difundir. Creo que es una asignatura pendiente. En este sentido, se podrían reivindicar los centros de colaboración pedagógica, que se encargaban, entre otras tareas, de difundir buenas prácticas. Recuerdo que un profesor hablaba, hace muchos años, de distintos métodos de lectura, como los sintéticos y analíticos, de los que ahora parece que nadie habla; o bien se trataban buenas prácticas de tutorías, etc.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:9 [Depende del centro y de sus ne..] (22:22) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

Depende del centro y de sus necesidades. La Inspección tiene la obligación de ayudar a satisfacerlas.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:16 [a presencia en los centros, la..] (16:16) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

a presencia en los centros, la visita

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:3 [La función de asesorar, de con..] (5:5) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales] [Valoración funciones]

La función de asesorar, de controlar que se cumpla la legislación vigente es básica.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:10 [la revisión y asesoramiento de..] (11:11) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

la revisión y asesoramiento de los distintos planes del centro, las programaciones didácticas, la evaluación de los departamentos didácticos, la reunión con los equipos directivos.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:12 [Formación del profesorado, de ..] (22:22) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

Formación del profesorado, de directores, evaluación (de centros y programas), recogida de información y reflexión, cómo devolver los resultados, es decir: contraste y divulgación y publicación de resultados; esto es esencial, es el sentido democrático de la evaluación. Es fundamental la evaluación de centros, evaluación curricular, evaluación de profesores. Por ejemplo, en casos de reclamaciones de calificaciones de alumnos, puedes encontrarte con profesores que suspenden a todos y con profesores que aprueban a todos. ¿Qué relación hay entre calificación y aprendizaje real? Esto es fundamental dominarlo y hacerlo para posibilitar la mejora del aprendizaje. El sistema de formación, ha de estar muy vinculado a procesos y resultados. El sistema de evaluación debe hacerse desde el centro, gestionado por la dirección o por los jefes de departamento.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:6 [Para mí la visita de los centr..] (13:13) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales]

Para mí la visita de los centros y la orientación al profesorado y a los padres son las actividades más esenciales.

-----

Code: Tareas problemáticas {27-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:16 [Cuando hay problema con el pro..] (22:22) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Cuando hay problema con el profesorado, no saben conducir una clase, no tienen recursos para organizar su práctica docente: metodología, organización, presentan problemas, carencia de habilidades, etc.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:17 [La instrucción de expedientes,..] (16:16) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

La instrucción de expedientes, que es la actividad "más de tipo represivo" que hay, pues alguien está incumpliendo la normativa, por absentismo, por abuso de autoridad, etc. y tienes que poner las cosas en su sitio. Por tanto, el instrumento de sanción para poner las cosas en su sitio es el expediente administrativo.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:18 [Nosotros no somos sancionadore..] (16:16) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Nosotros no somos sancionadores, no quitamos sueldo de la nómina, ni dejamos sancionado a nadie, esto lo hace la dirección general, desde Recursos Humanos, pero aún así lo hacen con nuestra propuesta, y es desagradable. La única compensación es la garantía que damos al expedientado.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:20 [También es desagradable formar..] (17:17) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

También es desagradable formar parte de un proceso selectivo, sabes que dejarás gente fuera,



tienes que discriminar.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:9 [Un aspecto que me sabe muy mal..] (19:19) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Un aspecto que me sabe muy mal es el tema del bullying, cuando un alumno sufre por culpa de otros. Me desespera ver que el que sufre, además tenga que cambiar de centro.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:15 [juzgar o formar parte de un in..] (25:25) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

juzgar o formar parte de un informe de expediente disciplinario de profesores o tener que hacer un informe sobre algún tema espinoso.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:14 [Creo que el sistema educativo,..] (20:20) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Creo que el sistema educativo, en general, es un desastre, sobre todo en la Secundaria que tenemos. La Educación Infantil y la Primaria funcionan bastante bien, pero el tramo de Secundaria Obligatoria es un desastre. No podemos pretender que alumnos de 12 a 16 años hagan todos lo mismo. Es difícil poner de acuerdo a todos los profesores. O se reforma la Secundaria, el currículum y la estructura del sistema o esto no hay quien lo pare. Son obstáculos muy complicados.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:12 [cuando vas a un centro y ves q..] (19:19) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

cuando vas a un centro y ves que tras algunas actuaciones que hemos propuesto, no han hecho nada por pasotismo. Es un sentimiento de pérdida de tiempo.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:10 [Es muy problemático ver que ti..] (16:16) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Es muy problemático ver que tienes que hacer diversas actuaciones, mandadas por el poder político, que ves que ni cuadra con la legislación y ves que son actuaciones que pueden crispar, que serán problemáticas.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:16 [Cuando en el ejercicio de tu f..] (22:22) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Quando en el ejercicio de tu función, cuando atiendes una reclamación de notas, tienes que poner en evidencia el mal funcionamiento de un profesor, y tienes que corregirle la nota, sobre todo si viene ratificada por el departamento. Hacer que otros profesores examinen el examen de modo anónimo y lo aprueben sobradamente, luego verifico los criterios y tengo que redactar un informe y hay unas consecuencias. Esto me puede suponer a mí una enemistad, pero es mi trabajo. Aquí no se viene a hacer amigos.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:17 [Intervenir en procesos de expe..] (23:23) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Intervenir en procesos de expedientes disciplinarios al profesorado. Pero es peor cuando se trata de expedientes al alumnado. En ocasiones duele conocer las realidades y aspectos humanos que se encuentran detrás de cada caso.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:9 [Las motivadas por discrepancia..] (17:17) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Las motivadas por discrepancias entre sectores de la comunidad educativa, como denuncias, acoso, etc. En los casos en que hay intereses diversos, tienes que entrevistarte con padres, profesores, etc. y se derivan responsabilidades.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:9 [Todas las que se relacionan co..] (20:20) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Todas las que se relacionan con la violación, clara o solapada, de las normas por una o varias personas.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:21 [Las derivadas de los conflicto..] (27:28) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Las derivadas de los conflictos, de diferentes interpretaciones y cuando hay un incumplimiento manifiesto de un profesor. Nuestra labor, amparada en un mandato constitucional de inspeccionar el sistema educativo y garantizar derechos y el cumplimiento de deberes, a veces se ve envuelta en malentendidos y situaciones problemáticas desagradables constantes, para que tal mandato sea efectivo.

También es problemático, muy complicado y peyorativo tener que tratar con las exigencias que actualmente vienen de la propia Administración en demanda de cuestiones que consideramos que no están de acuerdo con la normativa vigente. Un inspector no es un comisario político, aunque se pretenda usarnos, peyorativamente, como comisarios políticos.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:12 [Comunicar al director que ha d..] (36:36) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Comunicar al director que ha de matricular algún alumno cuando la ratio es muy elevada

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:13 [Comunicar al centro que no se ..] (37:37) (Super)

Codes: [Tareas problemáticas]

Comunicar al centro que no se dotará de un profesor más que se había solicitado, a pesar del informe positivo del inspector.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:14 [Ir a un centro, solicitado por..] (38:38) (Super)

Codes: [Control] [Tareas problemáticas]

Ir a un centro, solicitado por la autoridad pertinente, a hacer un recuento de alumnos

matriculados porque la Administración no se fía de la relación presentada por el director, etc.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:19 [Toda visita que esté relaciona..] (43:43) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Toda visita que esté relacionada con cualquier conflicto.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:20 [los conflictos entre profesore..] (43:43) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

los conflictos entre profesores y padres (no hay muchos)

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:22 [todas ellas son un aprendizaje..] (45:45) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

todas ellas son un aprendizaje incluso las que resultan más problemáticas

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:20 [Los trámites de expedientes di..] (22:22) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Los trámites de expedientes disciplinarios no son nunca agradables, y en ocasiones son conflictivos cuando aparecen a raíz de vulneraciones de derechos, sobre todo de los que deben gozar los alumnos.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:13 [Los expedientes disciplinarios..] (17:17) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Los expedientes disciplinarios a los profesores, no resultan agradables.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:14 [algunos expedientes de alumnos..] (17:17) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

algunos expedientes de alumnos, debido sobre todo a las posturas poco favorables de los padres,

pueden causar muchos problemas.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:15 [La evaluación de profesorado q..] (33:33) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

La evaluación de profesorado que presenta algún problema en sus aulas y te encuentras con un perfil de persona cumplidora en cuanto a horario y a lo que se le encomienda, pero con unos resultados nefastos porque a pesar de su voluntad es incapaz de controlar a los alumnos o entender en qué falla y por lo tanto incapaz de mejorar; en estos casos nuestra norma no se adecua a este perfil.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:16 [respetando la autonomía del ce..] (34:34) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

respetando la autonomía del centro, hay que decir en más de una ocasión a algún director que se equivoca con sus prioridades y esto no es agradable.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:17 [Es muy negativo y frustrante n..] (34:34) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

Es muy negativo y frustrante no contar con el apoyo de inspectores compañeros o jefatura o políticos responsables. Los inspectores son muy reservados.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:9 [La resolución de determinados ..] (19:19) (Super)  
Codes: [Tareas problemáticas]

La resolución de determinados conflictos. El inspector tiene que procurar ser un juez justo y dar la razón a quien la tiene.

-----

Code: Tareas satisfactorias {23-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:19 [Cuando ves que sale bien el tr..] (24:24) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Cuando ves que sale bien el trabajo, que has ayudado a mejorar las relaciones del profesorado o con las familias, y eres capaz de resolver los problemas, esto es satisfactorio. Hacemos mucha mediación.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:21 [Cuando hacemos una reunión de ..] (19:19) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Cuando hacemos una reunión de coordinación de centros de Primaria y el instituto, ver que se ayudan, comparten, etc., es muy gratificante. Ver que has incitado unas acciones y que esto sirve, es satisfactorio.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:10 [Pocas, la verdad. En realidad,..] (22:22) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Pocas, la verdad. En realidad, no llegas a saber si arreglas algo o no. Hago un informe y lo elevo, pero nadie me contesta. Sólo si voy al centro y lo tratamos, algo surge, pero si no es así, no.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:16 [las que suponen que tu acción ..] (23:23) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

las que suponen que tu acción ha sido provechosa.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:13 [Las tareas compartidas, en red..] (21:21) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Las tareas compartidas, en red, que provocan la mejora del aprendizaje o de la organización. Es muy gratificante.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:11 [Las actividades coordinadas y ..] (18:18) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Las actividades coordinadas y compartidas por centros e Inspección.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:12 [Sin duda, las tareas compartid..] (19:19) (Super)

Codes: [Tareas satisfactorias]

Sin duda, las tareas compartidas, con el equipo de inspectores y los centros educativos. Si son compartidas, hay más implicación y llegan al alumno.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:17 [Cuando en la tramitación de ex..] (24:24) (Super)

Codes: [Tareas satisfactorias]

Cuando en la tramitación de expedientes disciplinarios, a pesar de haber sancionado a algunos profesores, pese a haber expresado su disconformidad con el expediente, en sus alegaciones han manifestado que les he tratado bien.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:19 [Lo más satisfactorio es evitar..] (26:26) (Super)

Codes: [Tareas satisfactorias]

Lo más satisfactorio es evitar problemas antes de que estos se produzcan. La anticipación es muy importante en un inspector. Intervenir, no para apagar fuegos sino velar y propiciar que no se produzcan o provoquen el incendio. Esto se consigue básicamente mediante las visitas, mediante un acertado conocimiento del centro. Sin este conocimiento, es difícil anticipar.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:10 [Pocas. El nivel de satisfacció..] (19:19) (Super)

Codes: [Tareas satisfactorias]

Pocas. El nivel de satisfacción es bajo, a pesar de hacer lo que se debe.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:10 [Las tareas centradas en mejora..] (22:22) (Super)

Codes: [Tareas satisfactorias]

Las tareas centradas en mejorar el aprendizaje y

la enseñanza, y por ende el sistema educativo, pero no discursivamente o hiperbólicamente, sino directamente, actuando sobre los factores más directamente relacionados con el mismo (profesores, programaciones, enseñanza, organización, etc.).

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:23 [La más clara es la función eva..] (30:30) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

La más clara es la función evaluadora, de profesorado, de la función directiva, etc.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:21 [Todas las visitas son satisfac..] (45:45) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Todas las visitas son satisfactorias para mí, todas ellas son un aprendizaje incluso las que resultan más problemáticas.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:21 [Sin lugar a dudas, las tareas ..] (24:24) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Sin lugar a dudas, las tareas que ayudan a que mejore la enseñanza.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:22 [Asesorar a un profesor para qu..] (24:24) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Tareas satisfactorias]

Asesorar a un profesor para que con tus conocimientos, visión y experiencia pueda llevar a cabo prácticas favorecedoras de mejora escolar, o bien guiar y liderar proyectos en diferentes centros, cuando a partir de tu intervención sacan provecho.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:23 [también es muy satisfactorio, ..] (24:24) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Tareas satisfactorias]

también es muy satisfactorio, e importantísimo, poder contribuir a asesorar a un padre.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:15 [La evaluación



de los funcionar..] (19:19) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

La evaluación de los funcionarios en prácticas es satisfactoria para el inspector y el centro. A veces no lo es tanto para el docente.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:16 [Las visitas al aula también su..] (19:19) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Las visitas al aula también suelen ser muy gratificantes.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:17 [sobre todo las reuniones de co..] (36:36) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

sobre todo las reuniones de coordinación y el trabajo en red de los centros de primaria y las reuniones de coordinación primaria secundaria

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:18 [el trabajo de seguimiento de l..] (37:37) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

el trabajo de seguimiento de los resultados de las evaluaciones externas ha dado muy buenos frutos de mejora de la relación e incorporación de innovaciones en algunos centros de los que me siento especialmente satisfecha

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:19 [La evaluación de algunos depar..] (36:36) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Tareas satisfactorias]

La evaluación de algunos departamentos también fue un trabajo que al principio se tomó como una fiscalización pero al final se convirtió en una mejora de las relaciones con los profesores de los departamentos que agradecieron.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:19 [Cuando los tres sectores citad..] (36:37) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

Cuando los tres sectores citados (Inspección, centros educativos y políticos de la Administración) trabajan en un proyecto común, todos implicados. Es muy agradable y útil aprender unos de otros, el "peer working". La cooperación mutua y el aprendizaje entre compañeros tiene repercusiones futuras muy interesantes, pues mejora la trayectoria, y hay felicitación y satisfacción por el sentido de lo que se hace, se ha hecho o se quiere hacer.

Para mí, ha resultado muy satisfactorio haber creado reuniones de demarcación entre centros del mismo nivel y otros de distinto nivel (fundamentalmente, Primaria-Secundaria), crear grupos de ayuda recíproca y aprendizaje colaborativo.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:10 [cuando un conflicto se resuelv..] (21:21) (Super)  
Codes: [Tareas satisfactorias]

cuando un conflicto se resuelve con entera satisfacción por todas las partes  
-----

Code: Valoración funciones {56-0}

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:4 [Las más clásicas son las de su..] (4:4) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Las más clásicas son las de supervisar, evaluar, asesorar, controlar. Y van predominando cíclicamente unas u otras. Todas ellas son funciones transversales.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:8 [El director debe liderar, y de..] (6:6) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

El director debe liderar, y de sus dudas, el inspector se encargará de unas cuantas.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:19 [Nosotros no somos sancionadore..] (16:16) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Nosotros no somos sancionadores

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:18 [La Inspección puede ser útil e..] (41:41) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

La Inspección puede ser útil en muchos aspectos, estamos aquí para trabajar y no para tener encefalograma plano.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:1 [Antes de las transferencias, t..] (2:2) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Antes de las transferencias, tenía mejor percepción de la Inspección que ahora, pues los conceptos de supervisar, asesorar y evaluar eran más exigentes cuando dependíamos de Madrid.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:4 [la función principal de la Ins..] (4:4) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

la función principal de la Inspección, que es la evaluación.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:5 [La evaluación es la función qu..] (6:6) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

La evaluación es la función que queda coja en relación con las otras

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:1 [La inspección ya no es lo que ..] (2:2) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

La inspección ya no es lo que era.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:2 [el día a día te come, pues hay..] (4:4) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

el día a día te come, pues hay otras cuestiones que se te ponen por delante.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:3 [Se está

resintiendo la función..] (6:6) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

Se está resintiendo la función de evaluación, se resiente bastante. Desde la creación de los Institutos de Evaluación, la tarea de evaluar es compartida.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:6 [nuestra actuación es más hacia..] (8:8) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

nuestra actuación es más hacia el equipo directivo que hacia el profesorado.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:2 [En estos momentos, la función ..] (4:4) (Super)  
Codes: [Asesoramiento] [Valoración funciones]

En estos momentos, la función que más finalidad tiene, desde mi punto de vista, es el asesoramiento: sin asesorar no se puede controlar.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:3 [Una de las funciones que práct..] (5:5) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Una de las funciones que prácticamente ya no hacemos, y que ha sido tradicional, es la intervención en la gestión de la Administración educativa.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:1 [Una de las funciones histórica..] (4:4) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Una de las funciones históricamente ha asumido la Inspección, y que ahora prácticamente ya no hacemos, es la gestión de muchos aspectos que ahora hace la Administración educativa. Ahora sólo colaboramos puntualmente en escolarización. Esta eliminación de funciones de gestión se ha producido por la intervención del poder político y partidista en la Administración educativa. Cada Administración elige a sus asesores y deja de tener confianza con los técnicos profesionales de la casa, y les han ido

substituyendo tanto tareas como funciones

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:6 [A nuestros informes normalment..] (8:8) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

A nuestros informes normalmente no les hacen puñetero caso, no son vinculantes. Incluso ante fracasos estrepitosos de la Administración: fracasos suyos, no nuestros, pues a veces quedan tumbados por los tribunales, cuando ya lo habíamos dicho (en normativa de aquí que vemos que no se adecua a normativa estatal de rango superior, lo decimos y ni puñetero caso...).

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:1 [Supervisar implica asesoramien..] (2:2) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

Supervisar implica asesoramiento, control y evaluación, en este orden.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:1 [Control. Si no controlas no de..] (2:2) (Super)

Codes: [Tareas esenciales] [Valoración funciones]

Control. Si no controlas no detectas, no puedes asesorar ni evaluar. Debemos saber que somos inspectores, con intencionalidad. Control aplicado a cualquier aspecto del sistema.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:2 [Las funciones son controlar, e..] (4:4) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

Las funciones son controlar, evaluar y asesorar, cada una consecuencia de la anterior.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:3 [La Inspección está perdiendo t..] (4:4) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

La Inspección está perdiendo terreno, porque en esta vida tienes que aportar algo, y lamentablemente a la Inspección se le están escapando funciones

porque hay otros funcionarios que las van asumiendo. Nuestro plan de actuaciones es tan amplio y variado, que es imposible hacer una tercera parte del mismo a conciencia y lo fácil es hacer incidencia básicamente en apagar fuegos. Deberíamos centrarnos en tres o cuatro funciones claras, en profundidad, escribir informes técnicos y claros, hacerlos públicos y que cuando la Inspección hablara, el mundo escuchara. En la Inspección británica, el sello de la entrada reza "When Her Majesty's inspector speaks, the world listens". Esto no se ha hecho nunca. La Inspección no ha interesado como debiera a los políticos, porque un informe es muy comprometedor. Aquí no hacemos ni lo que otros compañeros reivindican, que es evaluar. Y nos va bien, porque cuanto menos compromiso, mejor. No hemos tenido un gobierno que haya repetido; cada cuatro años nos cambian los gobernantes y no se consolida ninguna política, pero los inspectores de carrera aquí estamos a pesar de que hace veinte años nos cambian a los políticos gobernantes.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:8 [En la Inspección Técnica no se..] (9:10) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

En la Inspección Técnica no se me ha permitido - insisto en que no se me ha permitido- actuar en lo que yo podía aportar algo, que es el Inglés y las Lenguas Modernas, yo tenía que hacer sobre aquello que no había oído hablar nunca: pedagogía. Nunca he tenido una asignatura en mi formación expresa sobre Pedagogía, ni una sola asignatura, ni en mi formación inicial ni permanente, y me daban un centro de Educación Infantil cuando desconozco aspectos psicopedagógicos para intervenir, por ejemplo, en aspectos de psicología evolutiva del niño. En cambio, de lo que sí sé es de Inglés; yo puedo entrar en una aula y a un profesor de Inglés, evaluarlo, asesorarlo, evaluar un departamento, reunirme con ellos y disfrutar con ellos, para que ellos se puedan beneficiar de mi experiencia. Y esto en la Inspección no se ha permitido nunca, porque responde a un modelo maldito, que es el de la especialización. Hacer una inspección a la secretaría de un centro, en la gestión económica ¿deja de ser esto un aspecto del sistema educativo? Pregunta esto a otros

inspectores...

Voy a contarte una anécdota: había un compañero que cogió una programación, de Matemáticas, y le pareció muy buena. Decía: "Mira, es una programación modélica. Está paginada, tiene objetivos, tiene contenidos, los tiene secuenciados. Muy buena la programación ¿Ves? Primer trimestre: la división; segundo trimestre: la multiplicación; tercer trimestre: la suma y la resta. Esto es un ejemplo de programación extraordinaria". ¿Entiendes el chiste? Esto lo contaba Jaume Casanovas obviamente criticando el sistema, ¿comprendes lo que quiero decir?

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:13 [La Inspección tiene que hacer ..] (18:18) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Tareas esenciales]  
[Valoración funciones]

La Inspección tiene que hacer evaluación.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:1 [El sentido y la finalidad vien..] (2:2) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

El sentido y la finalidad vienen marcadas por la normativa. En ocasiones las funciones derivadas coinciden con las que realmente se realizan, pero en otras no. Pienso que la Inspección es fundamental para el sistema educativo, siempre y cuando realice las tareas que tiene encomendadas. En este caso, es un arma muy poderosa para la administración y la comunidad educativa, y por tanto para la mejora de la educación en general. Otra realidad es cuando la Inspección educativa realiza labores burocráticas o de asesoramiento sin entrar en otras funciones.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:2 [Opino que la Inspección debe s..] (5:5) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración funciones]

Opino que la Inspección debe ser sobre todo, inspección y evaluación.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:3 [La Inspección debe hacer honor..] (5:5) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

La Inspección debe hacer honor a su nombre. Primero inspeccionar, evaluar y asesorar, en este orden.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:4 [La aprobación de la ley 30/198..] (4:4) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Control] [Evaluación] [Valoración funciones]

La aprobación de la ley 30/1984 provocó una crisis en la Inspección. Un gran cambio, un modelo diferente, tanto en su forma de acceso, como en su organización y en las tareas a realizar. La prioridad de los objetivos y competencias cambiaron. La supervisión, inspección y evaluación, fueron superadas por el asesorar, dinamizar, formar, y otras. En aquellos momentos tuvieron su sentido, al tener que experimentar la reforma socialista que se estaba gestando, pero una vez aprobada la LOGSE, debería haberse apostado más intensamente por las prioridades anteriores.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:6 [Inspeccionar es sumergirse en ..] (6:6) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

Inspeccionar es sumergirse en los centros y por tanto en sus problemáticas, en su quehacer diario. Después se evaluará y posteriormente, con esos conocimientos se llegará el asesoramiento. Todo ello, con un objetivo: informar a la Administración, y hacer que se cumplan las normativas, mediante su intervención y sus informes técnicos. El concepto de inspector "coleguilla" del centro no me parece adecuado. El compadreo no es una función.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:1 [el inspector debe realizar las..] (2:2) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

el inspector debe realizar las funciones que le son propias: asesorar, supervisar y evaluar. Teniendo siempre como objetivo la mejora de la calidad educativa de los centros.



P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:2 [El inspector es el interlocuto..] (4:4) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

El inspector es el interlocutor principal entre la Administración y los centros. Por ello, debe realizar las funciones propias del Departamento, con capacidad de diálogo, de conciliación, y garantizando el cumplimiento de las disposiciones legales.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:3 [Los equipos directivos son las..] (5:5) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Los equipos directivos son las piezas básicas de la gestión educativa y los inspectores debemos facilitarles su trabajo con actuaciones que sirvan para solucionar los problemas cotidianos y que permitan una mejor organización del centro.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:2 [Antes la Inspección era el órg..] (4:5) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Antes la Inspección era el órgano referente. Ahora muchas de las funciones y atribuciones son compartidas. La Administración ha crecido mucho desde la transferencia de competencias educativas, y esto provoca una cierta atomización en la que cada uno hace lo que quiere.

La Inspección colabora en evaluación, en asesoramiento, pero ¿hasta qué punto? Por tanto, ¿qué debemos hacer? La respuesta a estos interrogantes precisa de coordinación entre estos servicios y la Inspección, cosa que resta tiempo a otras tareas.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:5 [La Inspección asume una funció..] (11:11) (Super)  
Codes: [Tareas esenciales] [Valoración funciones]

La Inspección asume una función ejecutiva de la Administración, pero el objetivo de la Inspección no es el mero control. Nuestro nombre lo indica claramente: "Inspección educativa"; se debe tener una

formación específica para asumirla, pero de ningún modo debe ir en detrimento ni producir indefensión de los ciudadanos.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:7 [La Inspección es un órgano din..] (13:13) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

La Inspección es un órgano dinamizador de las estructuras orientado a la mejora, y cuando se hace una actuación ejecutiva por parte de la Administración, buscan el informe del inspector. Nuestra actividad es relevante.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:1 [Las funciones básicas son cate..] (6:6) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Las funciones básicas son categorías tan amplias que admiten tareas muy dispares, pues lo importante es "qué" se supervisa, evalúa o asesora y "¿por qué?" "¿para qué?" etc. En particular, estas últimas suelen ser determinadas por la urgencia política de los gestores;

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:1 [Se debe enmarcar la Inspección..] (2:2) (Super)  
Codes: [Control] [Garantes de calidad]  
[Valoración funciones]

Se debe enmarcar la Inspección educativa en el sistema educativo; hay una inversión importante en educación y debe haber un rendimiento de cuentas; la Inspección educativa tiene sentido si intenta mejorar permanentemente el sistema educativo y la consecuente mejora del aprendizaje del alumnado y la mejora de los ciudadanos del país.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:2 [Una que últimamente ha tomado ..] (4:4) (Super)  
Codes: [Mediación] [Nuevas funciones]  
[Valoración funciones]

Una que últimamente ha tomado fuerza, y que es transversal a la de supervisar, evaluar y asesorar, se trata la de la mediación y arbitraje, sobre todo

entre padres y centros educativos por diferente problemática. La escuela es un microcosmos donde se refleja la sociedad, y hay problemas nuevos. Esta función de arbitraje requiere mucho trabajo y dedicación, y que sea asumida con inmediatez, y nos desvía de las básicas, supervisar, evaluar y asesorar.

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:3 [la principal es la función de ..] (5:5) (Super)

Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

la principal es la función de evaluación, a pesar de que creo que queda coja, pero la Inspección está llamada a "participar" en la evaluación, algunas evaluaciones son un campo exclusivo de la Inspección, como la del profesorado interino, funcionarios en prácticas y directores. La evaluación no es un control aversivo, pues no vamos a buscar defectos, sino a mejorar la organización. Otra cosa es que por desgracia te encuentres con profesores que no cumplan, etc., pero esto es otro tema. La evaluación queda coja por muchos factores, uno de ellos es debido a que el plan de actuación de la Inspección es excesivamente ambicioso, hay excesivos encargos en el plan de actuación demandado por la Administración (del mismo modo que pienso que en el curriculum escolar hay una inflación de contenidos por encima de los procedimientos y que no pueden ser abarcados en su totalidad por su excesiva extensión, también hay una inflación en el departamento de Inspección educativa que redundan en negatividad de aquellas competencias que realmente debieran ser trabajadas).

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:6 [Hay aspectos vinculados a la e..] (6:6) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

Hay aspectos vinculados a la evaluación, pues surgen de ella, y creo que la gestión es fundamental. Y ahí entra parte del asesoramiento, pues cuando has conseguido resultados, sería necesario formar grupos de buenas prácticas para dar a conocer y dinamizar el profesorado para que se implique en este sentido de mejora.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:4 [¿Cuándo se aplica en la Admini..] (5:5) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración funciones]

¿Cuándo se aplica en la Administración educativa el principio de accountability, de rendición de cuentas? Se está perdiendo un capital humano enorme, y esto es como para pedir responsabilidades... No es posible continuar así. La evaluación es imprescindible, y luego tomar decisiones a partir de esa evaluación. El inspector ha de inspeccionar, y lo subrayo, inspeccionar, de acuerdo con la Constitución y de los derechos de padres y alumnos, de acuerdo con la calidad. Y luego tiene que rendir cuentas, ver si las funciones bien claras, se cumplen o no, o de qué modo.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:6 [Históricamente han cojeado alg..] (7:7) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Históricamente han cojeado algunas funciones. Mi padre era director escolar y los inspectores de aquel entonces eran muy administrativos, burocráticos y muy controladores, incluso daban miedo con su mera presencia.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:14 [la presencia en los centros, l..] (16:16) (Super)  
Codes: [Valoración funciones] [Valoración visitas]

la presencia en los centros, la visita. A partir de ella, viene la evaluación, el asesoramiento, la supervisión.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:19 [Las funciones de los inspector..] (22:22) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Las funciones de los inspectores están diseñadas para garantizar un mandato constitucional

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:2 [Su función se basa en un contr..] (3:3) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración funciones]

Su función se basa en un control del desarrollo del sistema educativo, de acuerdo con las prioridades de actuación que en cada momento marquen las autoridades políticas.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:3 [La función de asesorar, de con..] (5:5) (Super)

Codes: [Tareas esenciales] [Valoración funciones]

La función de asesorar, de controlar que se cumpla la legislación vigente es básica.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:4 [La función de evaluar, históri..] (5:5) (Super)

Codes: [Autoridad] [Evaluación] [Valoración funciones]

La función de evaluar, históricamente ha sido la constante del trabajo de la inspección. La inspección supone la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar: programas, docentes, centros... La política educativa últimamente ha desviado esta función hacia otros funcionarios de distintos servicios y/o departamentos específicos. Lo que supone una duplicidad o lo que es peor, una descoordinación del trabajo.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:5 [La función de asesoramiento es..] (5:5) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Valoración funciones]

La función de asesoramiento es la más gratificante, toda vez que tiene un sentido más profesional y más cercano a los docentes. Mediante esta función el inspector puede llegar más profundamente en el trabajo de aula con los mismos profesores, es el que acerca más a la realidad del centro de acuerdo con su proyecto educativo. Pero esta última función, aquí y en otras comunidades, se da muy poco debido a la escasez de tiempo que se puede dedicar a esta intervención, al dar prioridad a otras intervenciones puntuales y de oficio.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:9 [Actualmente,

las funciones de ..] (9:9) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Actualmente, las funciones de la Inspección están tan diversificadas, que el inspector acaba ejerciendo de gestor, de guía, de controlador... funciones impropias de la función inspectora.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:1 [La inspección de educación ha ..] (3:3) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

La inspección de educación ha de cambiar como cambia la sociedad y la escuela. El concepto de inspección que tradicionalmente se ha tenido en nuestro país se asocia a la figura de un burócrata cuya misión es simplemente el control del cumplimiento de la legalidad y la resolución de las incidencias que puedan surgir en los centros, desgraciadamente esta idea aún persiste y algunos inspectores la defienden porque es un trabajo que cambia poco con el tiempo y supone que el inspector es un grupo de élite alejado de la realidad educativa del día a día; creo que si se defiende este modelo pienso que convendría que la inspección desapareciera porque con la administración tan amplia que tenemos y dando más competencias a los directores nuestra educación actual puede prescindir de esta figura.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:3 [la Inspección educativa solo t..] (4:5) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

la Inspección educativa solo tiene sentido si está para mejorar la educación, pero en "concreto", pues para ello debe conocer muy bien los centros que tiene asignados y está para ayudarles y guiarles "desde fuera" para mejorar "desde dentro" (organización pedagógica, rendimiento académico, relaciones con los padres..); este debería ser el sentido de la Inspección, por lo tanto su finalidad está justificada en las labores sobre todo de supervisión y asesoramiento que evidentemente englobarán siempre el control normativo y la evaluación, tareas inherentes al trabajo que conlleva el conocimiento de la realidad de cada uno de los

centros. Por lo tanto la inspección que entiendo es la que se ejerce no en los despachos sino en las visitas.

La tarea del despacho debe servir para preparar muy bien las visitas y cumplimentar la documentación relativa a las actuaciones para que la administración haga un buen uso de ella.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:6 [Pienso que la más importante y..] (7:7) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Valoración funciones]

Pienso que la más importante y mejor valorada por los centros en los si se ejerce con seriedad y de manera sistemática es la del asesoramiento, entiendo que toda tarea de asesoramiento supone un conocimiento de las actuaciones del centro y por tanto lleva implícitas las de control y también la evaluación del personal docente y de los programas que tenga el centro implantado. Para ejercer bien el asesoramiento pienso que se deben dar algunas condiciones imprescindibles y la primera es que el inspector sea competente en la materia, también es imprescindible un conocimiento exhaustivo de los puntos fuertes y débiles del centro para ajustar además de un clima de trabajo conjunto inspector y equipo directivo y otros miembros del centro. Pienso que éste solo se consigue si se hace no esporádicamente sino de manera sistemática.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:1 [Si me pregunta "para usted" y ..] (3:10) (Super)

Codes: [Valoración funciones]

Si me pregunta "para usted" y "hoy", diría que hay entre cinco y siete sentidos y finalidades:

- hacer cumplir la normativa;
- evaluar (desde dos prismas: sancionar y proponer remedios, y mejorar-negociar);
- controlar;
- ayudar, orientar, formar, asesorar;
- incrementar el nivel de consciencia pedagógica, social y cultural (ser espejo);
- mediar en conflictos;
- informar: hacia arriba (Administración), al lado y a los administrados.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:3 [La Inspección no tiene que ser..] (11:11) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

La Inspección no tiene que ser la voz de su amo. Mi visión evoluciona desde aquel órgano represor durante la época franquista (yo quería ser profesor universitario) al de evaluador, mejorador del sistema. Esto último es la clave, la mejora de los centros y del aprendizaje del alumnado. Después de haber sido inspector, tengo mayor madurez personal y social que habiendo sido catedrático.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:4 [mejorador del sistema. Esto úl..] (11:11) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

mejorador del sistema. Esto último es la clave, la mejora de los centros y del aprendizaje del alumnado.

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:6 [La función primordial es evalu..] (13:13) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Valoración funciones]

La función primordial es evaluar,

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:9 [Son muchas e importantes las t..] (18:18) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Son muchas e importantes las tareas de los inspectores, no podemos confundir su actividad con lo que hacen los asesores educativos, no son equiparables los asesores del CEP y demás agentes de otros servicios.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:2 [creo que actualmente en las Is..] (5:5) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

creo que actualmente en las Islas Baleares se realiza mucha labor de control y fiscalización

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:3 [Creo que la



función predominan..] (7:7) (Super)  
Codes: [Valoración funciones]

Creo que la función predominante debería ser el asesoramiento a los centros, pues con un buen asesoramiento es más fácil la realización de las tareas de control y supervisión.

-----

Code: Valoración visitas {47-0}

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:2 [la observación de aula, el con..] (4:4) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

la observación de aula, el contacto con el alumnado. Esto se ha perdido.

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:12 [Es importante como orientación..] (19:19) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Es importante como orientación y asesoramiento.

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:13 [Deberíamos tener más tiempo pa..] (19:19) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Deberíamos tener más tiempo para ir más

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:14 [es una de las prácticas y de l..] (20:20) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

es una de las prácticas y de las más importantes de nuestra profesión

P 1: ENTREVISTA IE-01.rtf - 1:15 [Es importante que la visita se..] (20:20) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Es importante que la visita se realice con tiempo suficiente y tranquilidad.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:12 [la visita al centro, el contac..] (10:10) (Super)

Codes: [Valoración visitas]

la visita al centro, el contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro, esto es lo esencial.

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:15 [Vamos a transmitir tranquilidad..] (14:14) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Vamos a transmitir tranquilidad a los centros

P 2: ENTREVISTA IE-02.rtf - 2:16 [No vamos a un centro a añadir ..] (14:14) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

No vamos a un centro a añadir problemas ni a recordar todos los cumplimientos legales todos los días. Nuestra intervención es en muchos casos para dar seguridad jurídica a los centros. Nosotros estamos al servicio de las finalidades constitucionales de la educación: de igualdad de oportunidades, de cohesión, de la participación de la comunidad educativa, de la libertad de cátedra, etc. Este principio debe presidir nuestra actuación, especialmente en nuestras visitas.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:6 [La visita es lo importante. Pa..] (13:13) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita es lo importante. Para los centros, lo importante es que les soluciones un problema y si es posible por teléfono. Pero para nosotros, reunir directores es muy operativo, y visitar los centros es fundamental.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:8 [Importancia máxima, lo más úti..] (17:17) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Importancia máxima, lo más útil. Solucionamos muchos temas porque vamos a verlos in situ. Y otros, gracias a la visita, se pueden prevenir.

P 3: ENTREVISTA IE-03.rtf - 3:11 [En realidad, no llegas a saber..] (22:22) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

En realidad, no llegas a saber si arreglas algo o no. Hago un informe y lo elevo, pero nadie me contesta. Sólo si voy al centro y lo tratamos, algo surge, pero si no es así, no.

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:8 [entramos en aulas (aunque no s..)] (8:8) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

entramos en aulas (aunque no sea muy recurrente)

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:13 [Si conlleva averiguar algo pen..] (23:23) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Si conlleva averiguar algo pendiente, es de gran valor. Si es protocolaria, estará reducida en sus efectos

P 4: ENTREVISTA IE-04.rtf - 4:14 [Una visita debe tener algo, un..] (23:23) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Una visita debe tener algo, un porqué. Volver a un centro, porque en mi anterior visita comprobé que en una clase el tutor de 3ºA debía mejorar el tratamiento de la lectura comprensiva, y le di instrucciones claras sobre cómo hacerlo, entrar en el aula para verificar un hecho que quedó pendiente es de una utilidad bestial. Si por contra vas a hacer presencia de tu figura, esa visita es un tanto descafeinada.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:7 [nuestra actuación es más hacia..] (8:8) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

nuestra actuación es más hacia el equipo directivo que hacia el profesorado. Con la cantidad de trabajo que tenemos, es difícil visitar muchas aulas y estar al día con los maestros.

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:8 [nuestra actuación es más hacia..] (8:8) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

nuestra actuación es más hacia el equipo directivo que hacia el profesorado

P 5: ENTREVISTA IE-05.rtf - 5:13 [Es la base de nuestro trabajo,..] (18:18) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Es la base de nuestro trabajo, el modo que tiene la Administración de llegar a conocer modos de mejorar la enseñanza. No concibo Inspección sin visitas a los centros.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:6 [No podemos, no tenemos tiempo ..] (7:7) (Super)  
Codes: [Evaluación] [Sugerencias de mejora de la Inspección] [Valoración visitas]

No podemos, no tenemos tiempo de hacer valoraciones de profesores par mejora su trabajo, de forma individual, que sería lo normal. Sólo valoramos el primer año de los interinos o a los funcionarios en prácticas, y son evaluaciones rutinarias por el elevado número. Se ha delegado esta valoración a los centros y nosotros supervisamos.

P 6: ENTREVISTA IE-06.rtf - 6:11 [Muy importante, porque para po..] (17:17) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Muy importante, porque para poder actuar adecuadamente debemos estar informados de lo que está sucediendo en el centro.

P 7: ENTREVISTA IE-07.rtf - 7:9 [Muy importante, muy útil. Pero..] (14:14) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Muy importante, muy útil. Pero debo decir que, en general, aquellas visitas que se hacían entonces, llegando a las nueve de la mañana e irse del centro a las dos, ya nos se hacen.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:9 [Es el eje vertebrador de todas..] (15:15) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Es el eje vertebrador de todas nuestras actuaciones, es básica, es el eje.

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:10 [El contacto con el centro es l..] (15:15) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

El contacto con el centro es lo que verifica lo que nos dan los datos ofrecidos por los centros

P 8: ENTREVISTA IE-08.rtf - 8:11 [Los directores nos lo demandan..] (15:15) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Los directores nos lo demandan, nos dicen: "¿cuándo vendrás?", tanto en centros de Educación Infantil y Primaria, en IES, tanto públicos como concertados. Básicamente asesoras y ellos se sienten tranquilos porque les das una seguridad.

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:14 [La visita es una actuación fun..] (20:20) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita es una actuación fundamental porque te permite comprobar y levantar acta. ¿Y qué significa levantar este tipo de acta? Significa que cuando yo hablo, que mis manifestaciones deberían ir a misa. La visita nos permite comprobar de verdad, no nos podemos fiar de lo que nos dicen

P 9: ENTREVISTA IE-09.rtf - 9:15 [La visita nos permite comproba..] (20:20) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita nos permite comprobar de verdad, no nos podemos fiar de lo que nos dicen. Hace poco, en un día de huelga de profesorado, un inspector pidió si hacía falta ir al centro o bastaba una llamada telefónica al director para saber el seguimiento de la huelga por parte del profesorado. Imagínate...

Pedía si era necesario ir a comprobarlo o si bastaba fiarse de lo que nos dijeran. Yo fui a un centro que no llevo, el día ese de la huelga, me acredité como inspector de educación, pedí algunos DNI, comprobé quién impartía docencia, si coincidía lo que indica el horario, qué hacían, cómo lo hacían, quién estaba y quién no. Y lo firmé y lo que dije, era.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:15 [La visita es básica y fundamen..] (19:19) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita es básica y fundamental. Sin visita no hay inspección.

P10: ENTREVISTA IE-10.rtf - 10:16 [es insustituible. En la visita..] (19:21) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

es insustituible. En la visita observas muchos aspectos, ves la situación y el funcionamiento del centro in situ.

Hay conocimientos que únicamente puedes percibir mediante las impresiones de una visita. Observar a un profesor en su aula, hace que en diez minutos conozcas cómo es su relación con el alumnado, el funcionamiento en general, la aplicación de sus conocimientos profesionales, etc.

Inspección sin visita no es inspección. Ahora, con pocos efectivos y muchos centros de referencia es imposible realizarlas como es debido. Es necesaria prepararlas bien. Ir de visita a un centro no es charlar únicamente con el director, es mucho más. Se requiere tiempo de preparación, de reflexión, de ejecución y elaboración un correcto informe final.

P11: ENTREVISTA IE-11.rtf - 11:8 [La visita de inspección consid..] (17:17) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita de inspección considero que debe tener una motivación clara y específica. El principal objetivo es atender las dificultades de los equipos directivos y resolver los incidentes que se hayan producido. Pero más que la visita en sí, lo que valoro es la comunicación periódica y fluida con los

equipos.

P12: ENTREVISTA IE-12.rtf - 12:8 [Es primordial, es una herramie..] (15:15) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Es primordial, es una herramienta esencial de nuestro trabajo. La visita se tiene que preparar bien y esto conlleva preparación de despacho, conocimiento del centro y requiere un análisis profundo de los datos. No se debe visitar por visitar, sino con un verdadero objetivo para la mejora.

P13: ENTREVISTA IE-13.rtf - 13:8 [La visita de inspección en el ..] (18:18) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita de inspección en el sentido que está descrita en algunos manuales está pensada para un sistema educativo y un contexto antiguo donde el inspector era como el censor que aparecía una vez al año y si te vi no me acuerdo y debía hacer "todo" en su visita; hoy este modelo está desfasado: los medios de comunicación y transporte permiten un contacto más continuo y puntual con los centros que aprueban cumplir las funciones con más eficacia (aunque con menos publicidad). La visita es hoy una visita con por objetivos más que una visita de revista general del centro, lo cual no altera la vida del centro. Un buen lema de la visita actual es "eficacia desde la invisibilidad".

P14: ENTREVISTA IE-14.rtf - 14:19 [Mucha utilidad, es fundamental..] (23:24) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Mucha utilidad, es fundamental. Debería ir encaminada a visitar más y con más profundidad, sobre todo al profesorado.

La visita requiere una preparación previa, un estudio de lo que se ha hacer, y objetivos. Acaba con una reseña, pero debería acabar en un informe dirigido al centro, cosa que implicaría, no obstante, ampliar las tareas de los inspectores.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:8 [Los criterios

para seleccionar..] (20:20) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Los criterios para seleccionar las aulas a visitar dependen de muchos factores: profesores en prácticas (evaluación que es obligatoria), observación de buenas práctica, observación de la práctica docente a causa de una denuncia, observación del desarrollo de un programa, etc. Siempre, después, se deben comentar todas las observaciones con el profesor pertinente y, a veces, también se deben comentar con el director.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:15 [La visita de inspección es su ..] (40:40) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita de inspección es su esencia y, por esto, siempre debe ser regular y no ocasional.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:16 [cualquier visita de inspección..] (40:40) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

cualquier visita de inspección tiene una necesidad previa, que es la de realizar una preparación muy elaborada

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:17 [Cada tipo de visita exige una ..] (40:40) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Cada tipo de visita exige una preparación específica, una visita inicial de curso tendrá una preparación diferente que una visita de evaluación.

P15: ENTREVISTA IE-15.rtf - 15:18 [Hay una norma básica que ha de..] (41:41) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Hay una norma básica que ha de servir para cualquier visita: "nadie debe perder el tiempo y todos deben salir ganando, ha de ser útil para todos".

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:11 [La visita es



fundamental.] (14:14) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita es fundamental.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:12 [ser los ojos requiere de una p..] (14:14) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

ser los ojos requiere de una presencia, con conocimientos técnicos y rigurosos para promover la mejora del aprendizaje de los alumnos. Entonces, todo lo que supone el contacto con la realidad educativa es lo que debe hacer un inspector. Y la información y acciones que hace el inspector es de doble vía: informa de los centros a la Administración, y traslada a ésta las demandas y necesidades de los centros. Su función es primordial.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:14 [la presencia en los centros, l..] (16:16) (Super)  
Codes: [Valoración funciones] [Valoración visitas]

la presencia en los centros, la visita. A partir de ella, viene la evaluación, el asesoramiento, la supervisión.

P16: ENTREVISTA IE-16.rtf - 16:17 [Fundamental, necesaria, la ese..] (20:20) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Fundamental, necesaria, la esencia de la Inspección. Se hacen visitas desde los orígenes de la Inspección, y debe seguir siendo la base de las actuaciones de los inspectores.

P17: ENTREVISTA IE-17.rtf - 17:12 [La visita del inspector y su c..] (15:15) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita del inspector y su correspondiente informe, si procede, es una medida reguladora y eficiente que los centros suelen agradecer.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:4 [Por lo tanto

la inspección que..] (4:4) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Por lo tanto la inspección que entiendo es la que se ejerce no en los despachos sino en las visitas.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:11 [Para mí la visita al centro es..] (27:27) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Para mí la visita al centro es una función imprescindible, ella conlleva mucha preparación y aunque no hay que abusar de ellas no es de recibo que haya algún centro que no conozca a su inspector o que lo vea una vez durante el curso o solo lo conozca vía telefónica.

P18: ENTREVISTA IE-18.rtf - 18:14 [la considero básica y prioritaria..] (31:31) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

la considero básica y prioritaria, siempre supone tareas de asesoramiento que los centros agradecen

P19: ENTREVISTA IE-19.rtf - 19:16 [La visita de inspección puede ..] (27:32) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita de inspección puede ser básica si cumple con estos tres requisitos:

- si no es ocasional;
- si tiene objetivos y está ligada al plan de trabajo del centro y al plan de la Inspección;
- si está anunciada previamente para mejorar objetivos.

Puede haber "visitas sorpresa" o excepcionales, pero suelen estar ligadas a conflictos, denuncias, etc.

La "utilidad" de la visita puede ser tomada desde diferentes prismas: desde el punto de vista del inspector, del profesorado y equipo directivo, y desde el punto de vista del político. Lo óptimo es que los tres sectores (Inspección, centros, Administración) la valoren positivamente.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:5 [Un inspector debe tener un con..] (11:11) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

Un inspector debe tener un conocimiento profundo de cada uno de los centros donde tiene que actuar y esto se consigue visitándolos y hablando mucho con todas las partes de la comunidad educativa, equipo directivo, profesorado, padres y madres y alumnos, tiene que visitar las clases, mirar las programaciones institucionales y de los profesores, y con este bagaje orientar sugerir e incluso, si es necesario, mandar. El inspector tiene que dejar trabajar cuando las cosas van bien y cuando surgen problemas estudiarlos y orientar para minimizar sus efectos.

P20: ENTREVISTA IE-20.rtf - 20:8 [La visita de inspección es bás..] (17:17) (Super)  
Codes: [Valoración visitas]

La visita de inspección es básica y fundamental, es la base de todo el trabajo de la Inspección.

-----



---

**ANEXO 15. CODIFICACIÓN ATLAS.TI (DIRECTORES)**

---

HU: GRUPOS DE DISCUSIÓN - TESIS DOCTORAL  
ALEXANDRE CAMACHO

File: [C:\Documents and Settings\pc1\...\GRUPOS  
DE DISCUSIÓN - TESIS DOCTORAL ALEXANDRE CAMACHO.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 2/11/13 11:01:25

-----  
Codes-quotations list

Code-Filter: All  
-----

Code: Acceso {2-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:61 [- DE5: Los inspectores  
debería..] (75:75) (Super)

Codes: [Acceso] [Necesidades formativas de los  
inspectores] [Sugerencias  
de mejora de la Inspección]

- DE5: Los inspectores deberían ser maestros.  
Incluso el ministro de Educación debería ser maestro.  
Y si piden ser licenciado, pues vale, pero el  
inspector debe ser maestro.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:62 [- DE4: Mira, a mí me  
pasó en m..] (76:76) (Super)

Codes: [Acceso] [Credibilidad] [Necesidades  
formativas de los  
inspectores]

- DE4: Mira, a mí me pasó en mi período de  
prácticas, tras haber aprobado las oposiciones. El  
inspector que las supervisaba, que yo creía que era  
maestro, de hecho estaba convencido de que no había  
otra opción, y luego resultó que era el tío de un  
amigo y me contó su historia. Resulta que había  
estudiado Empresariales y su madre le dijo que  
opositara, y así lo hizo, y luego ahí estaba.  
Evaluándome de algo que nunca ha hecho ni de lo que  
tiene formación. Es el colmo.

-----  
Code: Asesoramiento {4-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:27 [yo creo que los  
inspectores de..] (31:31) (Super)

Codes: [Asesoramiento]

yo creo que los inspectores deberían hacer un trabajo de asesoramiento pedagógico, y no más.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:54 [- DE4: Creo que deberían marca..] (68:68) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Tareas esenciales de los inspectores]

- DE4: Creo que deberían marcar una línea común de Inspección para que fuese más homogénea, y hacer un trabajo de asesoramiento pedagógico como toca.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:58 [- DE4: Hacer su trabajo desde ..] (71:71) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE4: Hacer su trabajo desde el punto de vista de asesoramiento como toca, hacer sus funciones. Porque entre lo que hacen y lo que no hacen...

P 2: GDDE-02.rtf - 2:26 [- DE5: Yo creo que en vista de..] (38:38) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE5: Yo creo que en vista de lo que dicen mis compañeros de la escuela pública, y espero que se trate sólo de casos aislados y no de una generalización, los inspectores deberían extrapolar lo que hacen cuando vienen a mi centro, para que su asesoramiento pedagógico llegue de verdad a la escuela pública.

-----

Code: Autonomía {5-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:5 [La Administración, así como es..] (13:13) (Super)

Codes: [Autonomía]

La Administración, así como está organizada, prácticamente no tiene en cuenta a la Inspección. Muchas cosas las hablas y decides directamente con la

dirección general pertinente, y si quiero informo al inspector y si hay buen "feeling" a veces te ayudará, pero...

P 1: GDDE-01.rtf - 1:13 [- DE2: Yo, que hace muchos año..] (19:19) (Super)

Codes: [Autonomía] [Autoridad] [Valoración funciones de inspectores]

- DE2: Yo, que hace muchos años que trabajo en esto, creo que desde la transferencia de competencias, la Inspección ha perdido poder.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:51 [cuidado con la autonomía. No e..] (64:64) (Super)

Codes: [Autonomía]

cuidado con la autonomía. No es haz lo que quieras, eh?

P 1: GDDE-01.rtf - 1:52 [- DE5: La autonomía supone una..] (66:66) (Super)

Codes: [Autonomía]

- DE5: La autonomía supone una confianza, pero la propia Administración no la otorga.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:42 [Además, los inspectores actúan..] (42:42) (Super)

Codes: [Autonomía]

Además, los inspectores actúan según un plan que tienen consensuado con los políticos de turno que mandan, y el jefe de la Inspección es nombrado por el director general, es decir, nombrado por un político. Hoy en día, si quieres llegar lejos, tienes que estar afiliado al PP o al PSOE. Aunque esto sea tu ruina (risas).

-----

Code: Autoridad {20-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:12 [también debo decir que el insp..] (12:12) (Super)

Codes: [Autoridad]



también debo decir que el inspector es un buen recurso, porque ante los compañeros sirve mucho si dices "lo ha dicho el inspector". Esto es fulminante, es un aval.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:13 [- DE2: Yo, que hace muchos año..] (19:19) (Super)

Codes: [Autonomía] [Autoridad] [Valoración funciones de inspectores]

- DE2: Yo, que hace muchos años que trabajo en esto, creo que desde la transferencia de competencias, la Inspección ha perdido poder.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:14 [- DE5: Si nos diesen más autor..] (20:20) (Super)

Codes: [Autoridad] [Credibilidad]

- DE5: Si nos diesen más autoridad, cambiaría. Mira lo que has dicho sobre "lo ha dicho el inspector". Eso es una garantía. Lo deberíamos poder decir nosotros y debería bastar, sin necesidad de amenazar con esto de que "lo ha dicho el inspector". Quizás el cuerpo de maestros debería ser diferente, deberíamos ir hacia el cuerpo de directores, diferenciado.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:19 [- DE4: Pues, un montón de vece..] (26:26) (Super)

Codes: [Autoridad] [Valoración visitas de inspectores]

- DE4: Pues, un montón de veces me he encontrado con un problema con un profesor, y cuando acudo a mi inspector, que tiene una autoridad para ir hacia un lado o al otro, de todos modos no hará nada.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:29 [La ley nos otorga un montón de..] (35:35) (Super)

Codes: [Autoridad]

La ley nos otorga un montón de responsabilidades, pero no tenemos las herramientas para llevarlas a cabo. En cambio, los inspectores que no están en los centros todos los días, como estamos nosotros, sí que tienen este mayor rango. Es un

disparate.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:32 [- DE4: A mí me parece bien que..] (40:40) (Super)  
Codes: [Autoridad]

- DE4: A mí me parece bien que los maestros se cuadren ante la figura del inspector

P 1: GDDE-01.rtf - 1:35 [el inspector asusta mucho porq..] (42:42) (Super)  
Codes: [Autoridad]

el inspector asusta mucho porque nosotros no asustamos nada.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:50 [- DE2: No tienen la fuerza par..] (62:62) (Super)  
Codes: [Autoridad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE2: No tienen la fuerza para ayudarnos en cosas cruciales. Si mi centro necesita un profesor de apoyo porque así lo requiere el tipo de alumnado, por mucho que se vaya el inspector a pedirlo al Servicio de Atención a la Diversidad, nada podrá solucionar si desde allí no lo quieren enviar.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:53 [Aquí estos señores, los inspec..] (66:66) (Super)  
Codes: [Autoridad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Aquí estos señores, los inspectores, tienen una responsabilidad, pero a veces no tienen el poder. No tienen el poder ni los medios.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:8 [- DE3: Bueno, es que en teoría..] (18:18) (Super)  
Codes: [Autoridad] [Valoración funciones de inspectores]

- DE3: Bueno, es que en teoría los inspectores tienen un montón de funciones y casi todas nos

corresponden a nosotros. Sí, sí... ¿Quién está al pie del cañón en las escuelas? ¿Quién es responsable de todo, de si va bien o va mal, delante de los padres? Nosotros. Entonces, ellos vienen de fuera, sin enterarse de lo que estamos haciendo, y porque la Administración les da este poder, hacen lo que quieren.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:12 [tienen el poder ante los maest..] (20:20) (Super)  
Codes: [Autoridad]

tienen el poder ante los maestros y sobre todo porque pueden coaccionar con su presencia

P 2: GDDE-02.rtf - 2:29 [Creo que la función directiva ..] (46:46) (Super)  
Codes: [Autoridad]

Creo que la función directiva es débil y la Inspección es fuerte, a pesar de que nuestro trabajo es criticado por todos mientras que los inspectores son la ley.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:9 [para ver cómo se posicionan, p..] (17:17) (Super)  
Codes: [Autoridad]

para ver cómo se posicionan, pues les pedimos ¿cómo lo ves? ¿Blanco o negro? Realmente es gris, pero si el inspector dice blanco, pues blanco, porque a mí me conviene también verlo blanco. Si dice negro, tú también vas por ahí. Me refiero a cosas como reclamaciones, castigos a alumnos, cosas así. ¿Por qué? Porque al final, si se lía el asunto, le llegará a él, y si ya sabes cómo lo verá, a lo mejor ya puedes decidir una cosa u otra.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:33 [-DIES3: Una cosa curiosa, que ..] (41:41) (Super)  
Codes: [Autoridad]

-DIES3: Una cosa curiosa, que no preguntas, pero me parece muy interesante, es lo que piensan los niños. los alumnos. Cuando te ven con una persona que no conocen, y saben que es el inspector, tienen

un respeto, lo noto. Lo ven, reconocen al inspector, se dan cuenta de quién es y lo respetan. Igualmente, es curioso que al director, que nos tienen un respeto como superior.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:35 [- DIES3: Otra cosa que quiero ..] (43:43) (Super)  
Codes: [Autoridad]

- DIES3: Otra cosa que quiero decir es sobre los padres. Cuando no les das una solución que ellos esperan, te amenazan diciendo que irán al inspector. Y nunca tengo problema en decirles el número de teléfono y día de visita. De hecho, los inspectores tendrían que recibir más visitas de quejas sobre centros, así quizás sabrían más de cómo funcionamos. Lo que pasa es que normalmente los padres no suelen ir.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:13 [Creo que en la educación públi..] (20:20) (Super)  
Codes: [Autoridad]

Creo que en la educación pública, sobre todo en las escuelas de Primaria, los inspectores son la ley, funcionan como los maestros de maestros y directores de directores. Como directores "in pectore", diría.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:16 [No les veo como garantes de na..] (21:21) (Super)  
Codes: [Autoridad] [Credibilidad] [Garantes de calidad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

No les veo como garantes de nada, sólo unos burócratas que hacen lo que les mandan de la Conselleria. Mirad ahora, un simple ejemplo, con el follón de los lazos del catalán que hemos colgado en las fachadas de los centros, para reivindicar nuestra lengua propia. De la Conselleria nos mandaron una circular para que los quitásemos, y algunos inspectores que siempre han defendido el catalán como lengua vehicular y de enseñanza, ahora van por los centros en contra del catalán. ¿Por qué? Porque son unos mandados de los que mandan, valga la

redundancia. Unos mandados que mandan, además. Es que tienen un chollo...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:20 [Una cosa que he visto sobre lo..] (23:23) (Super)

Codes: [Autoridad] [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

Una cosa que he visto sobre los profesores es cuando saben que un padre ha ido a ver al inspector, algo malo pasa. No gusta eso, además a mí tampoco porque parece que los propios padres no nos tienen como garantía. Se saltan al director y enseguida van a ver al inspector, porque saben que ellos tienen autoridad y poder.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:44 [Además, otro aspecto que me pa..] (43:43) (Super)

Codes: [Autoridad] [Valoración funciones de inspectores]

Además, otro aspecto que me parece un escándalo es cuando ellos tienen el poder de parar a un profesor interino, o incluso funcionario de carrera, manifiestamente malo o conflictivo. Los inspectores no hacen nada.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:49 [Deberían darnos más potestad a..] (44:44) (Super)

Codes: [Autoridad] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Deberían darnos más potestad a los directores, así iría mucho mejor. Incluso, podríamos asumir muchas de las funciones que tienen los inspectores

-----

Code: Competencias profesionales {0-0}

-----

Code: Control {11-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:10 [- DE5: No sé, mires como lo mi..] (18:18) (Super)

Codes: [Control] [Percepciones de directores

sobre el trabajo de los  
inspectores]

- DE5: No sé, míres como lo míres, no les veo como una ayuda, sino como meros fiscalizadores, nada más.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:21 [- DE4: Los inspectores no sabe..] (28:28) (Super)  
Codes: [Control] [Credibilidad]

- DE4: Los inspectores no saben qué pasa en los centros. Son muy diferentes los centros, cada centro funciona a su manera. Los inspectores vienen, fiscalizan un poco el trabajo que hacemos, pero para cubrir su expediente, pero quien saca las cosas adelante somos nosotros, y sobre todo el voluntarismo del profesorado.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:37 [- DE4: Claro, es que su nombre..] (43:43) (Super)  
Codes: [Control] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE4: Claro, es que su nombre ya lo dice. Es un inspector porque viene a inspeccionar.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:1 [- DE2: Yo creo que los inspect..] (13:13) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración visitas de inspectores]

- DE2: Yo creo que los inspectores son unos mandados de la Administración, como unos policías que vienen, cuando les envían, a ver qué pasa. Estoy cansada de ver cosas muy raras.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:15 [Es bueno que haya un control e..] (22:22) (Super)  
Codes: [Control]

Es bueno que haya un control externo, aunque a algunos no les guste.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:10 [-DIES6: Ellos dicen

que su fun..] (18:18) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración visitas de inspectores]

-DIES6: Ellos dicen que su función es controlar, pero lo hacen desde la información o documento que les envía el director. Porque cuando van al centro, lo único que hacen es reunirse en el despacho con el director, y procuran no salir de ahí a no ser que si salen se encuentren con un problema por ahí en medio. Y cuando salen, inmediatamente se van a la calle. Entonces, esta función controladora yo la pongo mucho en duda.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:11 [a través de los programas info..] (21:21) (Super)  
Codes: [Control] [Valoración visitas de inspectores]

a través de los programas informáticos de gestión que tenemos los centros, pueden saber cuántos alumnos tienes matriculados, qué notas les has puesto, horarios de los profesores, etc. Entonces, para hacer esa función controladora no importa que vengan aquí. Lo pueden mirar directamente de sus despachos.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:13 [- DIES5: Igual esto sale de la..] (23:23) (Super)  
Codes: [Control] [Garantes de calidad]

- DIES5: Igual esto sale de la concepción de que si no hubiese esta figura del inspector, eso ya garantiza que nosotros no nos pasaremos. Sólo por el hecho de saber que están. Ejercer ese poder y ese control, ya se garantiza que no nos pasemos, nosotros y así sucesivamente. La gente piensa que si existe la Inspección, alguien que te pueda controlar, es ya una medida disuasoria.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:3 [- DIES4: Bueno, yo creo que el..] (15:15) (Super)  
Codes: [Control] [Garantes de calidad]

- DIES4: Bueno, yo creo que el sentido de la Inspección es asegurar que todo está en regla, que lo

que se hace con la educación sigue unos parámetros establecidos.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:5 [Es como con los demás inspecto..] (15:15) (Super)  
Codes: [Control]

Es como con los demás inspectores, los de Sanidad, de Hacienda, de Trabajo, etc. Tienen que asegurarse de que todo está en regla.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:29 [El valor que doy es correcto p..] (27:27) (Super)  
Codes: [Control] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

El valor que doy es correcto para comprobar los temas administrativos y de gestión que hacemos.

-----

Code: Credibilidad {24-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:2 [Si tienes un problema es mejor..] (12:12) (Super)  
Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

Si tienes un problema es mejor solucionarlo tú mismo, porque si acudes a los inspectores, a veces lo lían más. Es mi opinión.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:4 [- DE3: Yo creo que la Inspecci..] (13:13) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

- DE3: Yo creo que la Inspección está caduca.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:8 [Yo trabajé en la Administració..] (16:16) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

Yo trabajé en la Administración y vi muy bien cómo está la Inspección: es un departamento dividido, unos dicen una cosa y otros otra, y si te toca un inspector no tiene nada que ver con otros, un



desastre. Y esto se refleja en las escuelas. Ante según qué conflicto podrás contar con él, según en qué otra cosa, ni hablar.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:11 [La Inspección no tiene el pode..] (18:18) (Super)

Codes: [Credibilidad]

La Inspección no tiene el poder de indicar caminos; eso lo hace el político. El representante de la Administración en el centro es el director, somos nosotros. Yo opino que si algún día el departamento de Inspección desapareciese, como por arte de magia, nada cambiaría. Entonces, ¿qué hace la Inspección?

P 1: GDDE-01.rtf - 1:14 [- DE5: Si nos diesen más autor..] (20:20) (Super)

Codes: [Autoridad] [Credibilidad]

- DE5: Si nos diesen más autoridad, cambiaría. Mira lo que has dicho sobre "lo ha dicho el inspector". Eso es una garantía. Lo deberíamos poder decir nosotros y debería bastar, sin necesidad de amenazar con esto de que "lo ha dicho el inspector". Quizás el cuerpo de maestros debería ser diferente, deberíamos ir hacia el cuerpo de directores, diferenciado.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:15 [- DE2: No soy un estudioso del..] (21:21) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Garantes de calidad]

- DE2: No soy un estudioso del tema, pero creo que en Finlandia no hay cuerpo de inspectores, y mira qué bien va.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:18 [Además, veo una falta de crite..] (23:23) (Super)

Codes: [Credibilidad]

Además, veo una falta de criterio unificado brutal en la Inspección. Yo he tomado una decisión autorizada por el inspector que tengo, y el año que viene me cambian al inspector y esa decisión ya no es válida. Y esa decisión puede haber implicado a un colectivo de familias determinado, pero como me han

cambiado al inspector, cambia el criterio. Y no se suelen mojar.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:21 [- DE4: Los inspectores no sabe..] (28:28) (Super)

Codes: [Control] [Credibilidad]

- DE4: Los inspectores no saben qué pasa en los centros. Son muy diferentes los centros, cada centro funciona a su manera. Los inspectores vienen, fiscalizan un poco el trabajo que hacemos, pero para cubrir su expediente, pero quien saca las cosas adelante somos nosotros, y sobre todo el voluntarismo del profesorado.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:23 [- DE3: Yo tuve un inspector qu..] (30:30) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Garantes de calidad]

- DE3: Yo tuve un inspector que lo primero que hacía era pedirme: "¿qué necesitas?", me pedía cómo podía ayudar, y esto funcionaba muy bien. Pero esto es un caso muy particular, no lo hacen todos.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:62 [- DE4: Mira, a mí me pasó en m..] (76:76) (Super)

Codes: [Acceso] [Credibilidad] [Necesidades formativas de los inspectores]

- DE4: Mira, a mí me pasó en mi período de prácticas, tras haber aprobado las oposiciones. El inspector que las supervisaba, que yo creía que era maestro, de hecho estaba convencido de que no había otra opción, y luego resultó que era el tío de un amigo y me contó su historia. Resulta que había estudiado Empresariales y su madre le dijo que opositara, y así lo hizo, y luego ahí estaba. Evaluándome de algo que nunca ha hecho ni de lo que tiene formación. Es el colmo.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:2 [Yo también creo que para lo qu..] (14:14) (Super)

Codes: [Credibilidad]

Yo también creo que para lo que hacen y cobran,

es una vergüenza. Bueno, no digo que no trabajen, pero ver resultados de su trabajo, la verdad, no se ven.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:4 [no sé para qué sirve lo que ha..] (16:16) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

no sé para qué sirve lo que hacen.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:6 [Se supone que son licenciados,..] (16:16) (Super)  
Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores] [Valoración visitas de inspectores]

Se supone que son licenciados, que saben mucho y tal, pero a mí, lo que es yo, personalmente si no existieran, nada cambiaría. He dado clases durante años, y nunca he tenido ninguno que haya venido a ayudar. Nunca. Sólo desde que soy director les he visto en el centro, o han llamado por teléfono, muy de vez en cuando, para pedir alguna chorrada, porque piden cosas que no son de recibo. Lo apuntan y ya está. Este curso, sólo ha llamado una vez por teléfono, durante un minuto, y listo. ¿De qué sirve eso?

P 2: GDDE-02.rtf - 2:7 [- DE1: Ya... Pero yo me imagin..] (17:17) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

- DE1: Ya... Pero yo me imagino que aunque no veamos en todo momento lo que hacen, o mejor dicho, de qué sirve lo que hacen, entiendo que si están ahí es porque a alguien les parece importante que estén.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:14 [Les veo como a profesionales d..] (22:22) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

Les veo como a profesionales de la Administración pública que hacen su trabajo, controlar que se hace todo según se espera de nosotros. Es bueno que haya un control externo, aunque a algunos no les guste.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:27 [- DE6: Sí, es verdad. Quizás d..] (40:40) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

- DE6: Sí, es verdad. Quizás deberían saber esto que estáis diciendo. Quizás no lo saben, es decir, ¿se lo habéis manifestado?, ¿lo habéis dicho?

P 3: GDIES-01.rtf - 3:3 [yo me he cuestionado muchas ve..] (15:15) (Super)  
Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

yo me he cuestionado muchas veces si realmente es útil la figura del inspector.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:6 [cuando viene, es que tienes un..] (16:16) (Super)  
Codes: [Credibilidad]

cuando viene, es que tienes un marrón muy grande, y a veces arregla algo y otras lo lía más.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:12 [- DIES4: Luego llaman para tra..] (22:22) (Super)  
Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

- DIES4: Luego llaman para tratar disparates, auténticos disparates, seguramente porque les han mandado informarse de eso.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:45 [- DIES2: Me voy aún más conven..] (53:53) (Super)  
Codes: [Credibilidad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores] [Valoración funciones de inspectores]

- DIES2: Me voy aún más convencido de lo que pienso. Estoy convencido de que es inútil esta tarea de los inspectores.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:10 [Yo estoy muy decepcionada con ..] (18:18) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

Yo estoy muy decepcionada con los inspectores. No me han ayudado nunca en temas delicados, nunca.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:16 [No les veo como garantes de na..] (21:21) (Super)

Codes: [Autoridad] [Credibilidad] [Garantes de calidad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

No les veo como garantes de nada, sólo unos burócratas que hacen lo que les mandan de la Conselleria. Mirad ahora, un simple ejemplo, con el follón de los lazos del catalán que hemos colgado en las fachadas de los centros, para reivindicar nuestra lengua propia. De la Conselleria nos mandaron una circular para que los quitásemos, y algunos inspectores que siempre han defendido el catalán como lengua vehicular y de enseñanza, ahora van por los centros en contra del catalán. ¿Por qué? Porque son unos mandados de los que mandan, valga la redundancia. Unos mandados que mandan, además. Es que tienen un chollo...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:27 [Es que sin ellos, la vida sigu..] (26:26) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

Es que sin ellos, la vida sigue y hacemos nuestro trabajo. Nada influye si están o si no están. Bueno, en general hablo, ¿vale? Pero insisto en que hay unos funcionarios inspectores que están cobrando un pastón, y ¿para qué?

P 4: GDIES-02.rtf - 4:48 [- DIES1: Yo, lo único que dirí..] (44:44) (Super)

Codes: [Credibilidad]

- DIES1: Yo, lo único que diría a la Administración, al conseller o al director general que se encarga de la Inspección, es que se lo hagan mirar. De verdad lo digo. Aquí hay algo que no va

bien, pero ellos erre que erre. Deberían darnos más potestad a los directores, así iría mucho mejor. Incluso, podríamos asumir muchas de las funciones que tienen los inspectores ¿Cuáles son, por cierto?

-----  
Code: Evaluación {5-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:22 [El tema de la mejora de la eva..] (28:28) (Super)

Codes: [Evaluación] [Valoración funciones de inspectores]

El tema de la mejora de la evaluación del rendimiento del alumnado es una cosa que no tiene que hacer mi inspector, lo tengo que hacer yo. Sólo he tenido uno que se ha preocupado por el rendimiento académico y ya no está, está jubilado.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:41 [Yo reivindicaría que el inspec..] (47:47) (Super)

Codes: [Evaluación]

Yo reivindicaría que el inspector tuviese una función evaluadora.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:42 [¿Quién evalúa a los inspectore..] (50:50) (Super)

Codes: [Evaluación] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

¿Quién evalúa a los inspectores?

P 1: GDDE-01.rtf - 1:43 [creo que lo tiene que hacer al..] (52:52) (Super)

Codes: [Evaluación]

creo que lo tiene que hacer alguien como el inspector.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:45 [Y basta ver cómo aprueban las ..] (43:43) (Super)

Codes: [Evaluación] [Garantes de calidad]  
[Valoración funciones de inspectores]

Y basta ver cómo aprueban las oposiciones muchos, ¡cuando el presidente del tribunal es un inspector! Y luego está el tema de la evaluación de los interinos, de los propios funcionarios en prácticas, o de nosotros mismos. No hacen nada que se parezca a una verdadera evaluación. Una llamadita por teléfono, un cuestionario con unas crucecitas, incluso ni entran a ver cómo da la clase el interino o el funcionario en prácticas... Pero ellos firman que son aptos, y luego tenemos problemas gordos con algunos de los profesores que sabemos que son nefastos, incluso hay denuncias de padres a profesores que yo ya veía que llegarían, porque hay profesores que no deberían serlo, deberían ser expulsados por inútiles. Sé que suena fuerte, pero es así. Pero nosotros, los directores, no podemos evaluarles ni tan siquiera solicitar un seguimiento. Nadie hace nada, todo va como va, haciendo el ridículo en las pruebas PISA, pero los inspectores no han hecho bien su trabajo. No seleccionan a los mejores en las oposiciones ni se encargan de echar a los peores del sistema educativo.

-----

Code: Garantes de calidad {11-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:15 [- DE2: No soy un estudioso del...] (21:21) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Garantes de calidad]

- DE2: No soy un estudioso del tema, pero creo que en Finlandia no hay cuerpo de inspectores, y mira qué bien va.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:23 [- DE3: Yo tuve un inspector qu...] (30:30) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Garantes de calidad]

- DE3: Yo tuve un inspector que lo primero que hacía era pedirme: "¿qué necesitas?", me pedía cómo podía ayudar, y esto funcionaba muy bien. Pero esto es un caso muy particular, no lo hacen todos.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:46 [pienso que es bueno poder tene...] (57:57) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

pienso que es bueno poder tener gente capaz de ayudarnos, que son capaces de hacer mucho por la calidad de la educación.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:5 [La verdad es que en los seis a..] (16:16) (Super)

Codes: [Garantes de calidad] [Valoración funciones de inspectores]

La verdad es que en los seis años que llevo en un equipo directivo, más seis como maestro "raso", nunca he sentido ayuda de los inspectores, y eso que he tenido a dos o tres ya. Es que incluso muchas veces la gente no sabe ni quién es, ni qué hace. Es súper raro. Están ahí, eso lo sabe todo el mundo, pero ¿qué hacen?

P 2: GDDE-02.rtf - 2:17 [- DE4: Sí, es verdad, es compl..] (26:26) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

- DE4: Sí, es verdad, es complicado. Lo que quizás es mejor en nuestro modelo de centro privado, aunque éste sea concertado, es igual, es que podemos consolidar claustros más estables y más comprometidos. En mi centro tenemos unos objetivos claros que hay que cumplir, y si no llegamos a ellos, estamos engañando a los padres, que son los que confían en nosotros para colaborar en la educación de sus hijos. Por eso es tan importante poder contar con profesionales comprometidos. No es que sean seleccionados por amiguismo, como muchos creen, sino por sus convicciones y por su interés en el proyecto. Eso es lo que probablemente falta en la escuela pública, mayor implicación del profesorado. Y de ahí, más necesidad si cabe de la Inspección.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:4 [normalmente ni les ves, acaba ..] (16:16) (Super)

Codes: [Garantes de calidad] [Valoración visitas de inspectores]

normalmente ni les ves, acaba todo en contacto telefónico por cosas puntuales y concretas, y de cada vez menos. Están alejados de la realidad.



P 3: GDIES-01.rtf - 3:13 [- DIES5: Igual esto sale de la..] (23:23) (Super)

Codes: [Control] [Garantes de calidad]

- DIES5: Igual esto sale de la concepción de que si no hubiese esta figura del inspector, eso ya garantiza que nosotros no nos pasaremos. Sólo por el hecho de saber que están. Ejercer ese poder y ese control, ya se garantiza que no nos pasemos, nosotros y así sucesivamente. La gente piensa que si existe la Inspección, alguien que te pueda controlar, es ya una medida disuasoria.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:3 [- DIES4: Bueno, yo creo que el..] (15:15) (Super)

Codes: [Control] [Garantes de calidad]

- DIES4: Bueno, yo creo que el sentido de la Inspección es asegurar que todo está en regla, que lo que se hace con la educación sigue unos parámetros establecidos.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:16 [No les veo como garantes de na..] (21:21) (Super)

Codes: [Autoridad] [Credibilidad] [Garantes de calidad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

No les veo como garantes de nada, sólo unos burócratas que hacen lo que les mandan de la Conselleria. Mirad ahora, un simple ejemplo, con el follón de los lazos del catalán que hemos colgado en las fachadas de los centros, para reivindicar nuestra lengua propia. De la Conselleria nos mandaron una circular para que los quitásemos, y algunos inspectores que siempre han defendido el catalán como lengua vehicular y de enseñanza, ahora van por los centros en contra del catalán. ¿Por qué? Porque son unos mandados de los que mandan, valga la redundancia. Unos mandados que mandan, además. Es que tienen un chollo...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:19 [por norma general quien hace q..] (23:23) (Super)

Codes: [Garantes de calidad]

por norma general quien hace que los centros funcionen son los profesores y el equipo directivo, no los inspectores.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:45 [Y basta ver cómo aprueban las ..] (43:43) (Super)

Codes: [Evaluación] [Garantes de calidad]  
[Valoración funciones de inspectores]

Y basta ver cómo aprueban las oposiciones muchos, ¡cuando el presidente del tribunal es un inspector! Y luego está el tema de la evaluación de los interinos, de los propios funcionarios en prácticas, o de nosotros mismos. No hacen nada que se parezca a una verdadera evaluación. Una llamadita por teléfono, un cuestionario con unas crucecitas, incluso ni entran a ver cómo da la clase el interino o el funcionario en prácticas... Pero ellos firman que son aptos, y luego tenemos problemas gordos con algunos de los profesores que sabemos que son nefastos, incluso hay denuncias de padres a profesores que yo ya veía que llegarían, porque hay profesores que no deberían serlo, deberían ser expulsados por inútiles. Sé que suena fuerte, pero es así. Pero nosotros, los directores, no podemos evaluarles ni tan siquiera solicitar un seguimiento. Nadie hace nada, todo va como va, haciendo el ridículo en las pruebas PISA, pero los inspectores no han hecho bien su trabajo. No seleccionan a los mejores en las oposiciones ni se encargan de echar a los peores del sistema educativo.

-----

Code: Mediación {0-0}

-----

Code: Necesidades formativas de los inspectores {4-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:6 [A veces le llamo sobre un tema..] (14:14) (Super)

Codes: [Necesidades formativas de los inspectores]

A veces le llamo sobre un tema y le pido cómo hacer algo y le digo que ellos salen en el apartado 10 de la resolución y me dicen: "¿De qué? ¿De qué resolución?". Ni ellos mismos saben de qué trata.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:9 [- DE1: Yo creo que los inspect..] (17:17) (Super)

Codes: [Necesidades formativas de los inspectores] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE1: Yo creo que los inspectores deberían ser personas pedagógicamente muy bien preparadas, es mi impresión. Nosotros hemos tenido a un inspector así y hablábamos de pedagogía, que es un tema que debería tratarse mucho en la escuela. Venía, observaba prácticas, de modo constructivo. Y esto fue un gran apoyo para la escuela. Hasta su llegada, veía al inspector como un controlador, un fiscalizador. Pero este inspector, que es pedagogo, hacía perfectamente su trabajo, nos ayudaba. Y lo notábamos mucho.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:61 [- DE5: Los inspectores debería..] (75:75) (Super)

Codes: [Acceso] [Necesidades formativas de los inspectores] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE5: Los inspectores deberían ser maestros. Incluso el ministro de Educación debería ser maestro. Y si piden ser licenciado, pues vale, pero el inspector debe ser maestro.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:62 [- DE4: Mira, a mí me pasó en m..] (76:76) (Super)

Codes: [Acceso] [Credibilidad] [Necesidades formativas de los inspectores]

- DE4: Mira, a mí me pasó en mi período de prácticas, tras haber aprobado las oposiciones. El inspector que las supervisaba, que yo creía que era maestro, de hecho estaba convencido de que no había otra opción, y luego resultó que era el tío de un

amigo y me contó su historia. Resulta que había estudiado Empresariales y su madre le dijo que opositara, y así lo hizo, y luego ahí estaba. Evaluándome de algo que nunca ha hecho ni de lo que tiene formación. Es el colmo.

-----  
Code: Nuevas funciones de los inspectores {0-0}  
-----

Code: Obstáculos {0-0}  
-----

Code: Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores {42-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:3 [el inspector es un buen recurs...] (12:12) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

el inspector es un buen recurso, porque ante los compañeros sirve mucho si dices "lo ha dicho el inspector". Esto es fulminante, es un aval.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:7 [no sé si es por la burocracia ..] (15:15) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

no sé si es por la burocracia que les come, para dedicar energías a los centros.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:9 [- DE1: Yo creo que los inspect..] (17:17) (Super)

Codes: [Necesidades formativas de los inspectores] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE1: Yo creo que los inspectores deberían ser personas pedagógicamente muy bien preparadas, es mi impresión. Nosotros hemos tenido a un inspector así y hablábamos de pedagogía, que es un tema que debería tratarse mucho en la escuela. Venía, observaba prácticas, de modo constructivo. Y esto fue un gran

apoyo para la escuela. Hasta su llegada, veía al inspector como un controlador, un fiscalizador. Pero este inspector, que es pedagogo, hacía perfectamente su trabajo, nos ayudaba. Y lo notábamos mucho.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:10 [- DE5: No sé, mires como lo mi..] (18:18) (Super)

Codes: [Control] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE5: No sé, mires como lo mires, no les veo como una ayuda, sino como meros fiscalizadores, nada más.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:17 [Quizás nos podría ayudar mucho..] (23:23) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Quizás nos podría ayudar mucho, pero tiene las manos atadas, o le han quitado competencias, capacidad de maniobra. Todo el día están haciendo estudios de no sé qué, que si esto, que si lo otro...

P 1: GDDE-01.rtf - 1:37 [- DE4: Claro, es que su nombre..] (43:43) (Super)

Codes: [Control] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE4: Claro, es que su nombre ya lo dice. Es un inspector porque viene a inspeccionar.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:44 [- DE3: Yo ya lo he dicho antes..] (56:56) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE3: Yo ya lo he dicho antes. La Inspección está caduca. Los inspectores necesitan ver que las escuelas de ahora no son las de entonces, y que las escuelas de ahora tienen otras necesidades diferentes. No se adaptan a nuestras necesidades.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:45 [- DE1: Yo creo que

pueden ser ...] (57:57) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Valoración funciones de inspectores]

- DE1: Yo creo que pueden ser de mucha utilidad. Si hubiese un cambio, pueden ser una buena ayuda para los centros; ves la cantidad de funciones que tienen, y pienso que es bueno poder tener gente capaz de ayudarnos, que son capaces de hacer mucho por la calidad de la educación.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:47 [Vendrá un inspector con una id...] (58:58) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Valoración funciones de inspectores]

Vendrá un inspector con una idea determinada, que supondrá unas acciones, una revisión del plan de diversidad, hará que trabajemos, que nos actualicemos, no sé qué... Y luego viene otro y se acabó lo que hacíamos. Es un trabajo muy intermitente. Y nosotros trabajamos como correa de transmisiones.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:48 [- DE3: Tengo la sensación de q...] (59:59) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE3: Tengo la sensación de que están abrumados por la cantidad de trabajos burocráticos que tienen que hacer.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:49 [- DE2: Es verdad, tienen mucha...] (60:60) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE2: Es verdad, tienen muchas cosas entre manos: comisiones, reuniones, mil cosas. Y esto implica una cantidad de días y días de trabajo que no pueden dedicar a hacer lo que toca. Quizás están infrautilizados.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:50 [- DE2: No tienen la fuerza par..] (62:62) (Super)

Codes: [Autoridad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE2: No tienen la fuerza para ayudarnos en cosas cruciales. Si mi centro necesita un profesor de apoyo porque así lo requiere el tipo de alumnado, por mucho que se vaya el inspector a pedirlo al Servicio de Atención a la Diversidad, nada podrá solucionar si desde allí no lo quieren enviar.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:53 [Aquí estos señores, los inspec..] (66:66) (Super)

Codes: [Autoridad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Aquí estos señores, los inspectores, tienen una responsabilidad, pero a veces no tienen el poder. No tienen el poder ni los medios.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:19 [Valoración pésima.] (32:32) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Valoración pésima.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:21 [yo le doy valor positivo a las..] (33:33) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

yo le doy valor positivo a las tareas de los inspectores. Por ejemplo, a mí me va muy bien tenerle como asesor en según qué temas, porque lo que ellos dicen va a misa, y cuando hablo con el claustro y les digo que el inspector lo ha dicho, todos se callan y aceptan. Es una garantía al liderazgo de la función directiva. Creo que inspectores y direcciones escolares tienen que trabajar juntos para la mejora de los centros.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:22 [- DE6: Yo también creo que ha ..] (34:34) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE6: Yo también creo que ha quedado claro lo que opino, y es positivo.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:23 [- DE4: Yo también, lo veo bien..] (35:35) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE4: Yo también, lo veo bien y necesario.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:24 [Yo también, valoración buena.] (36:36) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Yo también, valoración buena.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:24 [Mi impresión como directora, m..] (34:34) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Mi impresión como directora, me sabe mal decirlo, es que no me han servido de nada, pero de nada. En los años que llevo en un equipo directivo, quizás han colaborado en algunas cositas, pero cinco o seis solamente, en tantos años.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:26 [Sobre mi impresión personal co..] (35:35) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

Sobre mi impresión personal como director, mi experiencia en dos casos muy graves de indisciplina, incluso estuve a punto de dejar la dirección por estas circunstancias. Fueron dos problemas para mi muy graves: uno fue un problema con una compañera del instituto que continua allí como si nada, y el otro fue con un alumno de Ciclos. Como director, quedo



fatal ante estas situaciones y no refuerza en absoluto nuestra función.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:29 [Conmigo, básicamente no me han..] (37:37) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Valoración funciones de inspectores]

Conmigo, básicamente no me han solucionado ningún problema excepto de algunas cuestiones administrativas, de normativa. Y sí, en algunos casos en los que el inspector, la Inspección ha dejado mucho que desear. Por ejemplo un caso de una reclamación de un alumno de 2º de bachillerato que fue cogido por copiar durante el examen de septiembre, y evidentemente suspendido; tras la reclamación vino el inspector y me dijo que parecía mentira haber suspendido a un alumno que no podría ir a la Selectividad y tal y cual; y yo muy cabreado, le dije: "escuche, si quiere que aprobemos con una asignatura suspendida, saque un decreto, fírmelo y no habrá ningún problema". Evidentemente, presiones de este estilo, intolerables. Y en casos en los que una compañera con problemas de actitud, la Inspección nos deja al aire, no se mojan. Para mí es muy desagradable.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:30 [- DIES5: Depende. Depende del ..] (38:38) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES5: Depende. Depende del inspector que tengo ese año concreto. Ver por dónde va, qué prioriza. Cada uno respira a su manera, no veo una homogeneización en la Inspección.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:32 [Yo tengo buena impresión de lo..] (39:39) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Yo tengo buena impresión de los inspectores que he tenido.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:37 [el cuerpo armado de la Adminis..] (48:48) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

el cuerpo armado de la Administración

P 3: GDIES-01.rtf - 3:38 [- DIES5: Seguro que nosotros p..] (46:46) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES5: Seguro que nosotros pedimos unas cosas diferentes a las que la Administración espera de ellos. Ellos están en medio, y es difícil.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:43 [Me molesta cuando a los inspec..] (51:51) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Me molesta cuando a los inspectores no les basta nuestras peticiones o quejas, sino que no se movilizan hasta que les llama un padre o van a verle personalmente, o sale algo en el periódico. ¿Qué ocurre, no le basta que se lo diga el director? Si les llamamos es por algo...

P 3: GDIES-01.rtf - 3:45 [- DIES2: Me voy aún más conven..] (53:53) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores] [Valoración funciones de inspectores]

- DIES2: Me voy aún más convencido de lo que pienso. Estoy convencido de que es inútil esta tarea de los inspectores.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:46 [Mi idea es que la Inspección d..] (55:55) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Sugerencias de mejora de la Inspección]

Mi idea es que la Inspección debería desaparecer. Que se profesionalizase la dirección, como se hace en muchos países europeos, que la Inspección desapareciese; se le podría decir otra cosa. Que la Inspección desapareciese y que se diese potestad plena o prácticamente plena a los directores, evidentemente con otra preparación y modo de acceso a estos cargos, y haciendo una reforma integral del sistema, cosa que veo improbable. Yo cuestiono muchas de las cosas que tenemos en nuestro sistema, y una de ellas es la Inspección. Insisto en que considero que debería desaparecer, es inútil.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:2 [- DIES1: Sí, yo también creo q..] (14:14) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DIES1: Sí, yo también creo que si no existiesen, nada cambiaría (risas), o incluso irían mejor las cosas (risas).

P 4: GDIES-02.rtf - 4:6 [- DIES1: Esto de asegurarse y ..] (16:16) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES1: Esto de asegurarse y controlar lo tenemos que hacer nosotros, los directores. Lo que pasa es que la Administración nos quiere supeditados a su poder, y por eso tienen a los inspectores, para que conduzcan a los directores por el camino que les convenga. Y si los directores van por el camino que traza la Inspección, evidentemente nosotros condicionamos a los profesores. Es una especie de cascada de control.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:9 [que el inspector es un control..] (17:17) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

que el inspector es un controlador que tiene la Administración, un controlador del camino que recorre el dinero que se está gastando en educación. Es decir, creo que sus informes pesan más en temas internos de la Administración, temas políticos y de inversión económica, mucho más que en temas pedagógicos .

P 4: GDIES-02.rtf - 4:11 [- DIES5: Yo creo que en los in..] (19:19) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Valoración funciones de inspectores]

- DIES5: Yo creo que en los institutos es diferente, porque ellos son funcionarios y quizás eso condiciona, no sé... Pero las veces que ha venido a mi centro, han sido para cosas muy administrativas, para comprobar la titulación de profesores, los grupos que tenemos, cosas así. Supongo que es su misión, y nosotros tenemos que ofrecerles la información que piden.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:16 [No les veo como garantes de na..] (21:21) (Super)

Codes: [Autoridad] [Credibilidad] [Garantes de calidad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

No les veo como garantes de nada, sólo unos burócratas que hacen lo que les mandan de la Conselleria. Mirad ahora, un simple ejemplo, con el follón de los lazos del catalán que hemos colgado en las fachadas de los centros, para reivindicar nuestra lengua propia. De la Conselleria nos mandaron una circular para que los quitásemos, y algunos inspectores que siempre han defendido el catalán como lengua vehicular y de enseñanza, ahora van por los centros en contra del catalán. ¿Por qué? Porque son unos mandados de los que mandan, valga la redundancia. Unos mandados que mandan, además. Es que tienen un chollo...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:18 [Yo, si tengo que dar

mi opinió..] (23:23) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Yo, si tengo que dar mi opinión, iré en la línea que he expuesto anteriormente: depende del inspector que he tenido, pero por norma general quien hace que los centros funcionen son los profesores y el equipo directivo, no los inspectores.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:21 [Mi opinión es que los inspecto..] (23:23) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Mi opinión es que los inspectores toman las riendas cuando hay algo muy grave en los centros, tipo acoso a alumnos, temas de sexo, drogas, etc. Ellos sólo actúan si saben que van a tener quejas de padres, o que va a salir en el periódico un problema determinado. Ahí, la Conselleria se moviliza y pone a sus "guerreros", los inspectores, en marcha. Pero, insisto: la pregunta es sobre el valor de las tareas que hacen los inspectores de educación. Pues bien, supongo que queda clara mi opinión, sobre el valor que otorgo, ¿no?

P 4: GDIES-02.rtf - 4:23 [Nosotros lo tenemos más porque..] (24:24) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Nosotros lo tenemos más porque cuando viene el inspector, las pocas veces que viene, sólo se reúne con nosotros en el despacho, y luego se marcha.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:25 [El valor que le doy a las tare..] (24:24) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

El valor que le doy a las tareas que hacen es malo, no valoro su trabajo como algo esencial. Ya he dicho que si no tuviésemos Inspección, nada cambiaría.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:29 [El valor que doy es correcto p..] (27:27) (Super)

Codes: [Control] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

El valor que doy es correcto para comprobar los temas administrativos y de gestión que hacemos.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:31 [yo me he reunido alguna vez qu..] (28:28) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Valoración visitas de inspectores]

yo me he reunido alguna vez que ha venido por aquí, y la verdad es que todo bien, sin problemas.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:38 [Ahora mismo, me atrevo a decir..] (40:40) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Ahora mismo, me atrevo a decir que es uno de los colectivos profesionales de la educación peor valorados, sin duda. Y eso que se les supone preparadísimos. Ahí está la parte delicada de la paradoja...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:40 [¿quién es el guapo que le dice..] (41:41) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

¿quién es el guapo que le dice a un inspector que su trabajo no sirve de mucho?

P 4: GDIES-02.rtf - 4:47 [Es un departamento que no es e..] (43:43) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

Es un departamento que no es eficaz ni cumple con su cometido, es así de penoso, pero es así. Esta es mi opinión, y la de muchos otros colegas. Lo hemos

comentado muchas veces.

-----

Code: Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores {17-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:30 [- DE1: Yo creo que, en general..] (38:38) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE1: Yo creo que, en general, el profesorado les ve como a alguien a quien tiene que rendir cuentas, que viene a fiscalizar y a pedir. Es alguien que impresiona al profesorado.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:31 [- DE5: Les impresiona, es norm..] (39:39) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DE5: Les impresiona, es normal, vienen a fiscalizar, y es normal, porque han pasado por una oposición, el inspector es el que dice: "tú sí, tú no, esto está bien y esto no".

P 1: GDDE-01.rtf - 1:34 [- DE5: Lo que pasa es que ese ..] (41:41) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

- DE5: Lo que pasa es que ese temor ante el inspector se junta con la percepción de otros que dicen que no está demasiado en contacto con el centro. Es decir, por una parte está por encima mío, entonces mucho cuidado con él, pero por otra parte opinan que lo que diga el inspector se tiene que coger con pinzas.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:25 [Los profesores quizás no tanto..] (36:36) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

Los profesores quizás no tanto, pero nosotros

sí.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:15 [el hecho hablar con el inspect..] (24:24) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

el hecho hablar con el inspector, ya son palabras mayores, sobre todo para profesores. Muchos profesores "soldados rasos", como digo yo, profesores rasos, dicen que les es igual lo que diga el inspector, lo dicen en petit comité, pero cuando se encuentran con una cuestión difícil, todo cambia.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:23 [- DIES3: Por mi experiencia, l..] (34:34) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES3: Por mi experiencia, la percepción que tiene el profesorado es que les ve como un estorbo, alguien que les va a controlar. Además, otra impresión que hay es que los inspectores son aquellos que hace años que no pisan unas aulas. Tenía unos compañeros que siempre lo decían: ¿cómo puede venir un inspector a decirme lo que tengo que hacer, cuando ellos hace quizás veinte años que no han pisado un aula y no tienen ni idea de cómo se hace una clase de Matemáticas, o de lo que sea? Los profesores les ven como una figura controladora y como estorbo.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:25 [- DIES6: Yo creo que los compa..] (35:35) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES6: Yo creo que los compañeros profesores les ven como a una figura lejana, incluso como a alguien que les crea cierto respeto. ¿Cuando les dices que lo tienes que consultar con el inspector,... ay!

P 3: GDIES-01.rtf - 3:28 [- DIES4: Para los profesores c..] (37:37) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]



[Valoración visitas de inspectores]

- DIES4: Para los profesores compañeros, el inspector es una figura lejana, inexistente. Si les pidiésemos a los profesores quién es nuestro inspector, el 80 o 90 por ciento no saben quién es, ni su nombre ni siquiera físicamente. De hecho, si fuese el inspector a verles, lo primero que les vendría a la cabeza es "¿qué he hecho mal?". ¿Y por qué? Pues porque no le han visto nunca.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:30 [- DIES5: Depende. Depende del ..] (38:38) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES5: Depende. Depende del inspector que tengo ese año concreto. Ver por dónde va, qué prioriza. Cada uno respira a su manera, no veo una homogeneización en la Inspección.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:31 [- DIES1: A veces los profesore..] (39:39) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES1: A veces los profesores me preguntan ¿Qué tal este inspector? para saber de qué pie calza.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:17 [- DIES 3: Los profesores, no s..] (23:23) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES 3: Los profesores, no saben ni quién es nuestro inspector. No le conocen, por norma general. Por tanto, el valor es ése, de desconocimiento, y quizás de algo de miedo por si viene. Saben que nada bueno les puede traer su visita.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:20 [Una cosa que he visto sobre lo..] (23:23) (Super)

Codes: [Autoridad] [Percepciones de profesores

sobre el trabajo de los  
inspectores]

Una cosa que he visto sobre los profesores es cuando saben que un padre ha ido a ver al inspector, algo malo pasa. No gusta eso, además a mí tampoco porque parece que los propios padres no nos tienen como garantía. Se saltan al director y enseguida van a ver al inspector, porque saben que ellos tienen autoridad y poder.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:22 [Los profesores ni se enteran, ..] (24:24) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

Los profesores ni se enteran, porque no tienen contacto con ellos.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:28 [- DIES5: Nuestros profesores n..] (27:27) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

- DIES5: Nuestros profesores no conocen, por lo general, al inspector. Sólo algunos de Primaria, pero los de Secundaria, ni hablar. Además, es verdad que normalmente cuando vienen, hablan sólo con nosotros en el despacho.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:30 [Nuestros profesores no saben q..] (28:28) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

Nuestros profesores no saben quién es

P 4: GDIES-02.rtf - 4:33 [yo creo que los profesores les..] (32:32) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

yo creo que los profesores les tienen como a unos representantes del poder de la Administración, les ven como a unos funcionarios con capacidad legal de imponer sanciones o abrir expedientes. Y eso

asusta a cualquiera, normal. Pero la verdad es que como no tienen contacto periódico con ellos, la verdad es que no se preocupan demasiado.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:34 [Es cierto que en mi centro, po..] (32:32) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

Es cierto que en mi centro, porque yo conozco sólo lo que ocurre en mi centro, los profesores tienen más miedo al director que al inspector, porque nos ven cada día y somos sus jefes. Incluso tienen más miedo, o respeto, al auditor que viene cada año a hacer las auditorías de calidad, eso les preocupa y se mueven para que todo esté en orden. Parece que el auditor es el inspector.

-----

Code: Prácticas profesionales de los inspectores  
{0-0}

-----

Code: Sugerencias de mejora de la Inspección  
{31-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:20 [- DE5: Un inspector debería se..] (27:27) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE5: Un inspector debería ser un técnico, para llamarle por si tenemos alguna duda, y tal... Pero el día a día del centro no, eso es cosa nuestra.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:24 [- DE4: Es que yo creo que los ..] (31:31) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE4: Es que yo creo que los inspectores deberían hacer un trabajo de asesoramiento pedagógico, y no más. El trabajo de control lo debería hacer yo, como director, que por algo lo soy. Y si lo hago mal, que me quiten.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:25 [Si los directores estuviesen m..] (31:31) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Si los directores estuviesen mejor formados, esta función que hace la Inspección dejaría de tener sentido. Es necesario que haya un cuerpo de directores y que se preparen para acceder a él.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:40 [- DE1: Yo creo que muchos cent...] (47:47) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración visitas de inspectores]

- DE1: Yo creo que muchos centros no funcionan. Yo reivindicaría que el inspector tuviese una función evaluadora. El hecho que entrara en una clase a observar una práctica me parece muy bien, ojalá...

P 1: GDDE-01.rtf - 1:42 [¿Quién evalúa a los inspectore...] (50:50) (Super)

Codes: [Evaluación] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

¿Quién evalúa a los inspectores?

P 1: GDDE-01.rtf - 1:55 [tener más contacto con los mae...] (69:69) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

tener más contacto con los maestros para que su trabajo sea como es debido, relacionado con el trabajo pedagógico

P 1: GDDE-01.rtf - 1:57 [No sólo pedagógico, también or...] (70:70) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

No sólo pedagógico, también organizativo, legislativo, etc. Deberían adaptarse a las necesidades de los centros.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:58 [- DE4: Hacer su trabajo desde ...] (71:71) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE4: Hacer su trabajo desde el punto de vista de asesoramiento como toca, hacer sus funciones. Porque entre lo que hacen y lo que no hacen...

P 1: GDDE-01.rtf - 1:60 [- DE5: Es decir, estar más en ..] (73:73) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Tareas esenciales de los inspectores] [Valoración visitas de inspectores]

- DE5: Es decir, estar más en contacto con la escuela. No pueden venir una vez o dos al año, o algún año ni eso.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:61 [- DE5: Los inspectores debería..] (75:75) (Super)

Codes: [Acceso] [Necesidades formativas de los inspectores] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE5: Los inspectores deberían ser maestros. Incluso el ministro de Educación debería ser maestro. Y si piden ser licenciado, pues vale, pero el inspector debe ser maestro.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:20 [lo que hacen los inspectores d..] (33:33) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

lo que hacen los inspectores debería trasladarse más y mejor a los centros

P 2: GDDE-02.rtf - 2:26 [- DE5: Yo creo que en vista de..] (38:38) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE5: Yo creo que en vista de lo que dicen mis compañeros de la escuela pública, y espero que se trate sólo de casos aislados y no de una generalización, los inspectores deberían extrapolar lo que hacen cuando vienen a mi centro, para que su asesoramiento pedagógico llegue de verdad a la escuela pública.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:28 [- DE2: Darnos sus funciones a ..] (45:45) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE2: Darnos sus funciones a los directores, o equipos directivos. Ellos podrían ser como una especie de asesores, para cuando les necesitémos.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:30 [- DE1: Yo creo que los inspect..] (47:47) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DE1: Yo creo que los inspectores deberían tener menos centros a su cargo, y así harían mejor su trabajo. Con diez o quince centros para cada uno, por ejemplo, podrían asesorar desde el conocimiento, porque nos podrían visitar con mucha más frecuencia.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:2 [Un inspector, para hacer su tr..] (15:15) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración visitas de inspectores]

Un inspector, para hacer su trabajo como toca, tendría que vivir el día a día de las aulas, porque aunque parezca que administrativamente te pueden resolver algún problema, creo que nosotros lo sabemos más que ellos. He recibido pocos contactos y poca ayuda de los inspectores que he tenido; viven en otra órbita, viven de otra manera.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:17 [- DIES1: Fijaos en una cosa: t..] (26:26) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DIES1: Fijaos en una cosa: todos hemos tenido experiencias con inspectores, lo hemos dicho a partir de nuestros casos, si hemos tenido suerte o no tanta con un inspector concreto, etc. Pero ver a la Inspección como un cuerpo homogéneo, o como cuando hablabas de la finalidad: algunos bien y me han ayudado, otros no tanto. Quizás le falta mucho a esto, ver a la Inspección como a un conjunto de profesionales que actúan coordinadamente, porque yo creo que no actúan demasiado coordinados, ¿eh?

P 3: GDIES-01.rtf - 3:18 [- DIES6: Yo he pedido muchas v..] (28:28) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración visitas de inspectores]

- DIES6: Yo he pedido muchas veces que entren en las aulas, que entren a ver. Pero no lo hacen, se niegan. Sólo lo hacen si es algo muy puntual, quejas reiteradas que provoquen que tenga que entrar a ver a un profesor que ha recibido alguna queja, y tal. Pero no lo hacen. Si lo hiciesen de manera más natural, como me consta que se hace o ha hecho en las escuelas de Primaria, nos ayudaría mucho en nuestro trabajo.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:20 [- DIES2: Deberían escuchar a t..] (30:30) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DIES2: Deberían escuchar a todos los que estamos implicados, empezando por los directores. Deben dejarse de tonterías, de papelititos, y tocar de verdad lo que sucede en los centros.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:36 [De hecho, los inspectores tend..] (43:43) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

De hecho, los inspectores tendrían que recibir más visitas de quejas sobre centros, así quizás sabrían más de cómo funcionamos. Lo que pasa es que normalmente los padres no suelen ir.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:39 [- DIES3: Ya, pero si estuviese..] (49:49) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DIES3: Ya, pero si estuviesen más coordinados entre ellos y nosotros, iría mucho mejor. Deberían ser más realistas, y que esto decías de controlar, debería convertirse en evaluar y asesorar. Y más que asesorar, yo diría "mejorar", que sirva para algo.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:40 [Se necesitaría un cuerpo mucho..] (50:50) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Se necesitaría un cuerpo mucho más amplio

P 3: GDIES-01.rtf - 3:46 [Mi idea es que la Inspección d..] (55:55) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Sugerencias de mejora de la Inspección]

Mi idea es que la Inspección debería desaparecer. Que se profesionalizase la dirección, como se hace en muchos países europeos, que la Inspección desapareciese; se le podría decir otra cosa. Que la Inspección desapareciese y que se diese potestad plena o prácticamente plena a los directores, evidentemente con otra preparación y modo de acceso a estos cargos, y haciendo una reforma integral del sistema, cosa que veo improbable. Yo cuestiono muchas de las cosas que tenemos en nuestro sistema, y una de ellas es la Inspección. Insisto en que considero que debería desaparecer, es inútil.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:2 [- DIES1: Sí, yo también creo q..] (14:14) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DIES1: Sí, yo también creo que si no existiesen, nada cambiaría (risas), o incluso irían mejor las cosas (risas).

P 4: GDIES-02.rtf - 4:35 [- DIES1: Dimitir de sus cargos..] (34:34) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

- DIES1: Dimitir de sus cargos (risas).

P 4: GDIES-02.rtf - 4:36 [Tampoco creo que no estén dand..] (37:37) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Tampoco creo que no estén dando un mal servicio,



al menos a mi centro. Eso sí, veo que los compañeros de los institutos públicos no opinan igual. Ahí sí que la Inspección debería hablar con los directores y coordinarse para ver qué se puede hacer. Quizás es una buena idea, organizar un foro, un lugar de encuentro para que ambos sectores pongan los papeles encima de la mesa y lleguen a acuerdos.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:37 [Igual esta Tesis doctoral que ..] (38:38) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Igual esta Tesis doctoral que haces ayuda. Deberían leerla cuando termines.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:39 [DIES2: Claro, mejor que se lea..] (40:40) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

DIES2: Claro, mejor que se lean tu Tesis, que seguro que tiene un montón de aspectos que les ayudaría a salir de la situación en la que están.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:41 [DIES3: (Risas) Bueno, ahora lo..] (42:42) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

DIES3: (Risas) Bueno, ahora lo estamos diciendo, y bien claro, ¿no? Estoy viendo consenso en que no se tiene clara cuál es la función real de los inspectores si pretenden servir de ayuda para mejorar la calidad de la educación, que buena falta le hace. Y como digo, lo que estamos diciendo ahora sobre sus funciones, sobre si no sirven, y tal, todo esto evidentemente saldrá a la luz con la Tesis, pero me es igual. Es más, yo he venido a dar mi opinión para tu Tesis, y si sirve de ayuda, mejor para todos.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:46 [Aquí hay algunas pistas sobre ..] (43:43) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Aquí hay algunas pistas sobre lo que recomendaría para que diesen un buen servicio a los centros. Nos podrían ayudar más en casos como estos que he dicho, y ser verdaderos evaluadores del

sistema educativo, porque ellos conocen muchos centros. Tienen una visión muy macro del sistema, y están haciendo trabajos que Dios sabe para qué sirven.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:49 [Deberían darnos más potestad a..] (44:44) (Super)

Codes: [Autoridad] [Sugerencias de mejora de la Inspección]

Deberían darnos más potestad a los directores, así iría mucho mejor. Incluso, podríamos asumir muchas de las funciones que tienen los inspectores

P 4: GDIES-02.rtf - 4:50 [controlar, evaluar y asesorar...] (46:46) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración funciones de inspectores]

controlar, evaluar y asesorar. Lo que tendríamos que hacer los directores. Por eso, no haría falta seguir teniendo a los inspectores

-----

Code: Supervisión {1-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:26 [Si los directores estuviesen m..] (31:31) (Super)

Codes: [Supervisión]

Si los directores estuviesen mejor formados, esta función que hace la Inspección dejaría de tener sentido.

-----

Code: Tareas accesorias de los inspectores {1-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:59 [- DE3: Adaptarse a lo que nece..] (72:72) (Super)

Codes: [Tareas accesorias de los inspectores]

- DE3: Adaptarse a lo que necesita el centro

-----

Code: Tareas esenciales de los inspectores {3-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:54 [- DE4: Creo que deberían marca..] (68:68) (Super)

Codes: [Asesoramiento] [Tareas esenciales de los inspectores]

- DE4: Creo que deberían marcar una línea común de Inspección para que fuese más homogénea, y hacer un trabajo de asesoramiento pedagógico como toca.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:56 [No para fiscalizar.] (69:69) (Super)

Codes: [Tareas esenciales de los inspectores]

No para fiscalizar.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:60 [- DE5: Es decir, estar más en ..] (73:73) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección] [Tareas esenciales de los inspectores] [Valoración visitas de inspectores]

- DE5: Es decir, estar más en contacto con la escuela. No pueden venir una vez o dos al año, o algún año ni eso.

-----

Code: Tareas problemáticas de los inspectores {0-0}

-----

Code: Tareas satisfactorias de los inspectores {0-0}

-----

Code: Valoración funciones de inspectores {44-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:1 [- DE1: Yo creo que tiene mucho..] (11:11) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

- DE1: Yo creo que tiene mucho sentido cuando las cosas no son como debieran. Si todo funcionase de la manera deseable, quizás no sería necesaria este papel de la Inspección, pero desgraciadamente no

funciona bien y hay mucha diferencia en diferentes casos. Es aquí cuando yo le veo la importancia a la Inspección.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:2 [Si tienes un problema es mejor..] (12:12) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

Si tienes un problema es mejor solucionarlo tú mismo, porque si acudes a los inspectores, a veces lo lían más. Es mi opinión.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:13 [- DE2: Yo, que hace muchos años..] (19:19) (Super)

Codes: [Autonomía] [Autoridad] [Valoración funciones de inspectores]

- DE2: Yo, que hace muchos años que trabajo en esto, creo que desde la transferencia de competencias, la Inspección ha perdido poder.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:16 [- DE3: Por mi experiencia, sé ..] (23:23) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

- DE3: Por mi experiencia, sé que si necesito algo para el centro, la última puerta que tengo que tocar es la del inspector. Si necesito un maestro especialista en Atención a la Diversidad, me lo van a gestionar directamente desde la dirección general de Innovación, que lleva ese tema. Si necesito otra cosa, voy a Escolarización, llamo a la persona que me lo va a solucionar, etc. El inspector nada pinta aquí.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:22 [El tema de la mejora de la eva..] (28:28) (Super)

Codes: [Evaluación] [Valoración funciones de inspectores]

El tema de la mejora de la evaluación del rendimiento del alumnado es una cosa que no tiene que hacer mi inspector, lo tengo que hacer yo. Sólo he tenido uno que se ha preocupado por el rendimiento académico y ya no está, está jubilado.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:28 [yo creo que los inspectores de..] (31:31) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

yo creo que los inspectores deberían hacer un trabajo de asesoramiento pedagógico, y no más. El trabajo de control lo debería hacer yo, como director, que por algo lo soy. Y si lo hago mal, que me quiten.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:34 [- DE5: Lo que pasa es que ese ..] (41:41) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

- DE5: Lo que pasa es que ese temor ante el inspector se junta con la percepción de otros que dicen que no está demasiado en contacto con el centro. Es decir, por una parte está por encima mío, entonces mucho cuidado con él, pero por otra parte opinan que lo que diga el inspector se tiene que coger con pinzas.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:45 [- DE1: Yo creo que pueden ser ..] (57:57) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

- DE1: Yo creo que pueden ser de mucha utilidad. Si hubiese un cambio, pueden ser una buena ayuda para los centros; ves la cantidad de funciones que tienen, y pienso que es bueno poder tener gente capaz de ayudarnos, que son capaces de hacer mucho por la calidad de la educación.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:47 [Vendrá un inspector con una id..] (58:58) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

Vendrá un inspector con una idea determinada, que supondrá unas acciones, una revisión del plan de

diversidad, hará que trabajemos, que nos actualicemos, no sé qué... Y luego viene otro y se acabó lo que hacíamos. Es un trabajo muy intermitente. Y nosotros trabajamos como correa de transmisiones.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:5 [La verdad es que en los seis a..] (16:16) (Super)

Codes: [Garantes de calidad] [Valoración funciones de inspectores]

La verdad es que en los seis años que llevo en un equipo directivo, más seis como maestro "raso", nunca he sentido ayuda de los inspectores, y eso que he tenido a dos o tres ya. Es que incluso muchas veces la gente no sabe ni quién es, ni qué hace. Es súper raro. Están ahí, eso lo sabe todo el mundo, pero ¿qué hacen?

P 2: GDDE-02.rtf - 2:6 [Se supone que son licenciados,..] (16:16) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores] [Valoración visitas de inspectores]

Se supone que son licenciados, que saben mucho y tal, pero a mí, lo que es yo, personalmente si no existieran, nada cambiaría. He dado clases durante años, y nunca he tenido ninguno que haya venido a ayudar. Nunca. Sólo desde que soy director les he visto en el centro, o han llamado por teléfono, muy de vez en cuando, para pedir alguna chorrada, porque piden cosas que no son de recibo. Lo apuntan y ya está. Este curso, sólo ha llamado una vez por teléfono, durante un minuto, y listo. ¿De qué sirve eso?

P 2: GDDE-02.rtf - 2:8 [- DE3: Bueno, es que en teoría..] (18:18) (Super)

Codes: [Autoridad] [Valoración funciones de inspectores]

- DE3: Bueno, es que en teoría los inspectores tienen un montón de funciones y casi todas nos corresponden a nosotros. Sí, sí... ¿Quién está al pie del cañón en las escuelas? ¿Quién es responsable de

todo, de si va bien o va mal, delante de los padres? Nosotros. Entonces, ellos vienen de fuera, sin enterarse de lo que estamos haciendo, y porque la Administración les da este poder, hacen lo que quieren.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:10 [Yo creo que los inspectores ti..] (19:19) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

Yo creo que los inspectores tienen una tarea muy delicada que cumplir, y tienen muchos centros.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:13 [quizás no es lo mismo en la es..] (21:21) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

quizás no es lo mismo en la escuela pública que en la privada o privada concertada, la verdad, pero yo he conocido a muchos, a muchísimos, y nunca he sentido que fuesen unos policías ni unos coaccionadores. Cuando han venido a mi centro, hemos tenido reuniones bastante distendidas sobre el funcionamiento del centro, de la organización, de los resultados del alumnado, de promoción, no sé... De muchas cosas de carácter pedagógico.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:16 [- DE2: ¿Sabes qué pasa? Que en..] (24:24) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

- DE2: ¿Sabes qué pasa? Que en las escuelas públicas, y en los institutos y otros centros públicos, los directores estamos con las manos atadas. No tenemos ningún poder. Nada. No podemos contratar ni despedir a los maestros, no podemos contratar a psicólogos si hacen falta, no podemos seleccionar al alumnado. Ni siquiera podemos decidir sobre el proyecto educativo, eso lo hacen otros que luego se van: padres, profesores interinos, etc. Es ridículo. Si tenemos algún maestro que sistemáticamente da problemas, de los que sean, no podemos hacer nada con él. Ahí siguen, dando clase y problemas. Y cuando llamamos al inspector para que nos ayude, nos dicen que todo es muy complejo, que ya veremos, ...¿Y qué pasa? Nada. Todo sigue igual.

Además, supongo que en los centros concertados vienen a hablar de temas pedagógicos, porque vosotros sí que tenéis el poder de controlar al profesorado. Les contratáis y les podéis echar si no cumplen. Vosotros sois como los inspectores internos de vuestros profesores, pero nosotros somos... bueno, no sé ni cómo definir a los directores de la pública. Por eso, como les hacéis el trabajo sucio a los inspectores, tienen tiempo de venir a hablar de organización escolar.. Pero no te preocupes que la propia Administración se encargará de seguir dándoles el poder a ellos en lugar que a nosotros. Me da risa, la verdad, por no decir otra cosa.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:18 [Nosotros vivimos verdaderos ca..] (28:28) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

Nosotros vivimos verdaderos caos y el inspector ni se entera.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:1 [a veces te da respuesta al pro..] (14:14) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

a veces te da respuesta al problemas del día a día, pero yo soy más crítico con la figura de los inspectores, se debería revisar su trabajo, incluso cuestionarse si son útiles, si son necesarios. El contacto que tengo con ellos es bueno a nivel personal, pero cuando requiero solucionar algo, normalmente acudo a directores compañeros, o a ex directivos u otros funcionarios, porque el inspector está en otra parte. Sí que es cierto que al cabo de unos días te puede contestar, pero en el día a día me ha servido de poco. Es más una pieza que hay entre nosotros y los que mandan más arriba.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:3 [yo me he cuestionado muchas ve..] (15:15) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

yo me he cuestionado muchas veces si realmente es útil la figura del inspector.



P 3: GDIES-01.rtf - 3:7 [-DIES 5: Bueno, la pregunta er..] (17:17) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

-DIES 5: Bueno, la pregunta era doble: sentido y finalidad. Yo creo que sobre la finalidad, debemos remitirnos a cuando se creó el cuerpo de Inspectores y les pusieron el nombre: inspectores. El nombre y el cuerpo tenían un sentido de inspeccionar y controlar centros. Una finalidad y una función que este último año se ha acentuado respecto de otros anteriores, ver qué hacemos, qué no hacemos, etc. El sentido, durante años se había intentado dotarles del sentido de colaboración, de ayuda. Ellos mismos lo anuncian, quieren ser los que nos ayudan. Actualmente, todo ha cambiado. Hace veinticinco años, los únicos que debían tener acceso al BOE debían ser los inspectores en la casa central, y entonces iban a los maestros y a los institutos, asesoraban sobre normativa a los profesores que la desconocían y a dar soluciones. Ahora, esta finalidad ya no tiene sentido, y más como decíais, nosotros sabemos más que ellos de muchos temas. Por ejemplo, conocemos mucho mejor la Orden de evaluación de ESO, porque la leemos cada dos días, como quien dice. Y cuando hay dudas, a veces están peor que nosotros. ¿Para qué nos sirven, entonces?

P 3: GDIES-01.rtf - 3:8 [¿Para qué nos sirven, entonces..] (17:17) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

¿Para qué nos sirven, entonces? Pues para movilizar, como se ha dicho, a partes de la Conselleria que si fuésemos nosotros no nos harían tanto caso, porque si va el inspector -sobre todo si es un inspector veterano con cierto peso-, todo cambia, les escuchan. También, como son los que están por encima nuestro, a veces recogen las reclamaciones de nuestros casos, aunque no les pidamos ayuda.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:12 [- DIES4: Luego llaman para tra..] (22:22) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

- DIES4: Luego llaman para tratar disparates,

auténticos disparates, seguramente porque les han mandado informarse de eso.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:14 [He cuestionado la utilidad de ..] (24:24) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

He cuestionado la utilidad de esta figura

P 3: GDIES-01.rtf - 3:16 [- DIES6: Volviendo un poco atr..] (25:25) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

- DIES6: Volviendo un poco atrás, si me permitís, hace ya años que empecé en la función directiva y tengo que decir que tenía miedo al inspector, me daba miedo, en el sentido real de la palabra. Les veía como a la Policía Nacional. Luego la cosa ha ido cambiando, con el paso de los años, mi impresión ha cambiado; me han solucionado algunos pequeños problemas, pero cuando he tenido un conflicto grande, no he han servido de nada.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:19 [- DIES3: Yo creo que no cumple..] (29:29) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

- DIES3: Yo creo que no cumplen con su finalidad. No lo hacen bien.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:26 [Sobre mi impresión personal co..] (35:35) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

Sobre mi impresión personal como director, mi experiencia en dos casos muy graves de indisciplina, incluso estuve a punto de dejar la dirección por estas circunstancias. Fueron dos problemas para mí muy graves: uno fue un problema con una compañera del instituto que continua allí como si nada, y el otro fue con un alumno de Ciclos. Como director, quedo fatal ante estas situaciones y no refuerza en absoluto nuestra función.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:27 [Sin embargo, en general, las a..] (36:36) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

Sin embargo, en general, las actuaciones han sido positivas

P 3: GDIES-01.rtf - 3:29 [Conmigo, básicamente no me han..] (37:37) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

Conmigo, básicamente no me han solucionado ningún problema excepto de algunas cuestiones administrativas, de normativa. Y sí, en algunos casos en los que el inspector, la Inspección ha dejado mucho que desear. Por ejemplo un caso de una reclamación de un alumno de 2º de bachillerato que fue cogido por copiar durante el examen de septiembre, y evidentemente suspendido; tras la reclamación vino el inspector y me dijo que parecía mentira haber suspendido a un alumno que no podría ir a la Selectividad y tal y cual; y yo muy cabreado, le dije: "escuche, si quiere que aprobemos con una asignatura suspendida, saque un decreto, fírmelo y no habrá ningún problema". Evidentemente, presiones de este estilo, intolerables. Y en casos en los que una compañera con problemas de actitud, la Inspección nos deja al aire, no se mojan. Para mí es muy desagradable.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:44 [- DIES5: Además de que vengan ..] (52:52) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

- DIES5: Además de que vengan y ayuden, como se ha pedido, creo que deberíamos tratar el tema de las potestades que tienen. Creo que están en una maraña de direcciones generales, de jefes de servicio, etc. y cada uno con sus competencias y sus parcelas de poder. La Administración ha crecido mucho. Los inspectores, a pesar de que conozcan los centros, sepan dónde está el problema y hagan un informe, sus informes no son vinculantes. Ellos no deciden tanto.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:45 [- DIES2: Me voy aún más conven..] (53:53) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores] [Valoración funciones de inspectores]

- DIES2: Me voy aún más convencido de lo que pienso. Estoy convencido de que es inútil esta tarea de los inspectores.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:1 [1. Para Vd. ¿qué sentido y fin..] (12:13) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

1. Para Vd. ¿qué sentido y finalidad tiene la inspección educativa hoy?

- DIES2: Actualmente creo que tiene poco, o casi ninguno, porque en teoría los inspectores se crearon para asegurar una serie de derechos que ya están consolidados, como la asistencia de los niños a los centros, que pagasen a los profesores, ayudarles a mejorar sus clases, etc. Hoy en día, en la sociedad del siglo XXI, los profesores tienen estudios universitarios cualificados, en general saben dar sus clases y conocen su disciplina, incluso mejor que los inspectores. Yo a veces me pregunto ¿cómo va a ayudarme un señor que viene de la Inspección, de un despacho donde su trabajo es meramente administrativo y burocrático, si tiene que evaluar a un profesor de Latín, o de Inglés, o Historia del Arte, o Física y Química, o a uno de Ciclos Formativos? No sé, la verdad es que me parece una figura desfasada, esto de los inspectores...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:7 [antes, hace años, los inspecto..] (17:17) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

antes, hace años, los inspectores eran muy controladores, muy distantes y reservados. Ahora, en general, los inspectores que he tenido últimamente son más dialogantes, más comprensivos con lo que ocurre en el centro, es decir, con lo que hacemos. Además, la mayoría han sido directores y conocen bien qué se cuece, aunque a veces parezca que viven en

otro mundo.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:8 [muchas de las acciones que hac...] (17:17) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

muchas de las acciones que hacen nos corresponden, o nos deberían corresponder,

P 4: GDIES-02.rtf - 4:10 [Yo estoy muy decepcionada con ..] (18:18) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

Yo estoy muy decepcionada con los inspectores. No me han ayudado nunca en temas delicados, nunca.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:11 [- DIES5: Yo creo que en los in...] (19:19) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]  
[Valoración funciones de inspectores]

- DIES5: Yo creo que en los institutos es diferente, porque ellos son funcionarios y quizás eso condiciona, no sé... Pero las veces que ha venido a mi centro, han sido para cosas muy administrativas, para comprobar la titulación de profesores, los grupos que tenemos, cosas así. Supongo que es su misión, y nosotros tenemos que ofrecerles la información que piden.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:12 [Lo que creo que pasa es que en...] (20:20) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]  
[Valoración visitas de inspectores]

Lo que creo que pasa es que en los centros privados, o concertados que también son privados pero sostenidos también con dinero público, vuestro controlador es el director, el jefe de verdad. No el inspector. Ahí veo una diferencia. Creo que en la educación pública, sobre todo en las escuelas de Primaria, los inspectores son la ley, funcionan como los maestros de maestros y directores de directores.

Como directores "in pectore", diría. Pero en los institutos, la verdad es que se meten menos. Y lo digo con conocimiento de causa, pues tengo varios familiares directos en el mundo de la enseñanza tanto en escuelas públicas como en centros privados.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:15 [DIES2: Yo, la verdad, ya lo he..] (21:21) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

DIES2: Yo, la verdad, ya lo he dicho antes, creo que la misión de los inspectores no está nada clara cuando vienen. No les veo como garantes de nada, sólo unos burócratas que hacen lo que les mandan de la Conselleria.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:25 [El valor que le doy a las tare..] (24:24) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración funciones de inspectores]

El valor que le doy a las tareas que hacen es malo, no valoro su trabajo como algo esencial. Ya he dicho que si no tuviésemos Inspección, nada cambiaría.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:27 [Es que sin ellos, la vida sigu..] (26:26) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores]

Es que sin ellos, la vida sigue y hacemos nuestro trabajo. Nada influye si están o si no están. Bueno, en general hablo, ¿vale? Pero insisto en que hay unos funcionarios inspectores que están cobrando un pastón, y ¿para qué?

P 4: GDIES-02.rtf - 4:32 [El problema está en los centro..] (30:30) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

El problema está en los centros públicos, creo, pues no tenéis capacidad de intervención en la creación de un equipo docente que responda a un ideario, o a un proyecto educativo. No es un problema

nuestro que podamos contratar o despedir. Eso se hace por todo, menos vosotros. Normal que luego pase lo que pasa en algunos colegios públicos e institutos, con problemas con profesores. Ahí es donde veo la importancia de los inspectores.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:43 [- DIES2: Es que es así, la edu..] (43:43) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

- DIES2: Es que es así, la educación está demasiado politizada. Y la Inspección, que se tiene que encargar de controlar la educación, también está politizada. Entonces, esto es un desastre...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:44 [Además, otro aspecto que me pa..] (43:43) (Super)

Codes: [Autoridad] [Valoración funciones de inspectores]

Además, otro aspecto que me parece un escándalo es cuando ellos tienen el poder de parar a un profesor interino, o incluso funcionario de carrera, manifiestamente malo o conflictivo. Los inspectores no hacen nada.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:45 [Y basta ver cómo aprueban las ..] (43:43) (Super)

Codes: [Evaluación] [Garantes de calidad]  
[Valoración funciones de inspectores]

Y basta ver cómo aprueban las oposiciones muchos, ¡cuando el presidente del tribunal es un inspector! Y luego está el tema de la evaluación de los interinos, de los propios funcionarios en prácticas, o de nosotros mismos. No hacen nada que se parezca a una verdadera evaluación. Una llamadita por teléfono, un cuestionario con unas crucecitas, incluso ni entran a ver cómo da la clase el interino o el funcionario en prácticas... Pero ellos firman que son aptos, y luego tenemos problemas gordos con algunos de los profesores que sabemos que son nefastos, incluso hay denuncias de padres a profesores que yo ya veía que llegarían, porque hay profesores que no deberían serlo, deberían ser

expulsados por inútiles. Sé que suena fuerte, pero es así. Pero nosotros, los directores, no podemos evaluarles ni tan siquiera solicitar un seguimiento. Nadie hace nada, todo va como va, haciendo el ridículo en las pruebas PISA, pero los inspectores no han hecho bien su trabajo. No seleccionan a los mejores en las oposiciones ni se encargan de echar a los peores del sistema educativo.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:50 [controlar, evaluar y asesorar...] (46:46) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración funciones de inspectores]

controlar, evaluar y asesorar. Lo que tendríamos que hacer los directores. Por eso, no haría falta seguir teniendo a los inspectores

P 4: GDIES-02.rtf - 4:51 [tienen que asesorar, evaluar y..] (46:46) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]

tienen que asesorar, evaluar y controlar desde fuera, sin conocer la realidad de los centros.

-----

Code: Valoración visitas de inspectores {30-0}

P 1: GDDE-01.rtf - 1:19 [- DE4: Pues, un montón de vece..] (26:26) (Super)

Codes: [Autoridad] [Valoración visitas de inspectores]

- DE4: Pues, un montón de veces me he encontrado con un problema con un profesor, y cuando acudo a mi inspector, que tiene una autoridad para ir hacia un lado o al otro, de todos modos no hará nada.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:33 [- DE4: A mí me parece bien que..] (40:40) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

- DE4: A mí me parece bien que los maestros se cuadren ante la figura del inspector, pero van pidiendo "¿quién es ese señor? o ¿quién es nuestro



inspector".

P 1: GDDE-01.rtf - 1:36 [Los inspectores vienen, pero n..] (42:42) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

Los inspectores vienen, pero no hay tantos inspectores que se paseen para ver qué pasa, que pidan no sólo lo que no funciona, sino lo que funciona, ver a un maestro que trabaja bien.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:38 [- DE3: Sí, pero los inspectore..] (44:44) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

- DE3: Sí, pero los inspectores no suelen inspeccionar mucho y los maestros lo saben. No entran en las clases, y si entra a ver a un maestro a su aula, ese maestro piensa: "ay, ¿qué he hecho?". Pero no suelen entrar en las clases.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:39 [- DE2: Sí, pero nosotros nos e..] (45:45) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

- DE2: Sí, pero nosotros nos encargamos muchas veces de que no entren, y si tienes que acompañarle a una clase, proteges un poco, ya le conducimos a la que nos interesa.

P 1: GDDE-01.rtf - 1:40 [- DE1: Yo creo que muchos cent..] (47:47) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración visitas de inspectores]

- DE1: Yo creo que muchos centros no funcionan. Yo reivindicaría que el inspector tuviese una función evaluadora. El hecho que entrara en una clase a observar una práctica me parece muy bien, ojalá...

P 1: GDDE-01.rtf - 1:60 [- DE5: Es decir, estar más en ..] (73:73) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Tareas esenciales de

los inspectores] [Valoración visitas de inspectores]

- DE5: Es decir, estar más en contacto con la escuela. No pueden venir una vez o dos al año, o algún año ni eso.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:1 [- DE2: Yo creo que los inspect..] (13:13) (Super)

Codes: [Control] [Valoración visitas de inspectores]

- DE2: Yo creo que los inspectores son unos mandados de la Administración, como unos policías que vienen, cuando les envían, a ver qué pasa. Estoy cansada de ver cosas muy raras.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:3 [Vienen súper poco a comprobar ..] (14:14) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

Vienen súper poco a comprobar algunas cosillas, normalmente cosas que deberíamos poder decidir nosotros.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:6 [Se supone que son licenciados,..] (16:16) (Super)

Codes: [Credibilidad] [Valoración funciones de inspectores] [Valoración visitas de inspectores]

Se supone que son licenciados, que saben mucho y tal, pero a mí, lo que es yo, personalmente si no existieran, nada cambiaría. He dado clases durante años, y nunca he tenido ninguno que haya venido a ayudar. Nunca. Sólo desde que soy director les he visto en el centro, o han llamado por teléfono, muy de vez en cuando, para pedir alguna chorrada, porque piden cosas que no son de recibo. Lo apuntan y ya está. Este curso, sólo ha llamado una vez por teléfono, durante un minuto, y listo. ¿De qué sirve eso?

P 2: GDDE-02.rtf - 2:9 [ellos vienen de fuera, sin ent..] (18:18) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

ellos vienen de fuera, sin enterarse de lo que estamos haciendo, y porque la Administración les da este poder, hacen lo que quieren.

P 2: GDDE-02.rtf - 2:11 [Un inspector es siempre signo ..] (20:20) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

Un inspector es siempre signo de problemas.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:2 [Un inspector, para hacer su tr..] (15:15) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración visitas de inspectores]

Un inspector, para hacer su trabajo como toca, tendría que vivir el día a día de las aulas, porque aunque parezca que administrativamente te pueden resolver algún problema, creo que nosotros lo sabemos más que ellos. He recibido pocos contactos y poca ayuda de los inspectores que he tenido; viven en otra órbita, viven de otra manera.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:4 [normalmente ni les ves, acaba ..] (16:16) (Super)

Codes: [Garantes de calidad] [Valoración visitas de inspectores]

normalmente ni les ves, acaba todo en contacto telefónico por cosas puntuales y concretas, y de cada vez menos. Están alejados de la realidad.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:5 [De hecho, este año no le he vi..] (16:16) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

De hecho, este año no le he visto ninguna vez, el año pasado una o dos; el pasado año, igual, y el otro igual. Y cuando viene, es que tienes un marrón muy grande, y a veces arregla algo y otras lo lía más.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:10 [-DIÉS6: Ellos dicen que su fun..] (18:18) (Super)

Codes: [Control] [Valoración visitas de inspectores]

-DIES6: Ellos dicen que su función es controlar, pero lo hacen desde la información o documento que les envía el director. Porque cuando van al centro, lo único que hacen es reunirse en el despacho con el director, y procuran no salir de ahí a no ser que si salen se encuentren con un problema por ahí en medio. Y cuando salen, inmediatamente se van a la calle. Entonces, esta función controladora yo la pongo mucho en duda.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:11 [a través de los programas info..] (21:21) (Super)

Codes: [Control] [Valoración visitas de inspectores]

a través de los programas informáticos de gestión que tenemos los centros, pueden saber cuántos alumnos tienes matriculados, qué notas les has puesto, horarios de los profesores, etc. Entonces, para hacer esa función controladora no importa que vengan aquí. Lo pueden mirar directamente de sus despachos.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:18 [- DIES6: Yo he pedido muchas v..] (28:28) (Super)

Codes: [Sugerencias de mejora de la Inspección]  
[Valoración visitas de inspectores]

- DIES6: Yo he pedido muchas veces que entren en las aulas, que entren a ver. Pero no lo hacen, se niegan. Sólo lo hacen si es algo muy puntual, quejas reiteradas que provoquen que tenga que entrar a ver a un profesor que ha recibido alguna queja, y tal. Pero no lo hacen. Si lo hiciesen de manera más natural, como me consta que se hace o ha hecho en las escuelas de Primaria, nos ayudaría mucho en nuestro trabajo.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:21 [lo importante es que si un ins..] (30:30) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

lo importante es que si un inspector entra en un

aula a controlar qué hace un profesor, como bien decía nuestro compañero, no tiene que ser una inspección negativa, tendría que ser una cosa natural y habitual. Pero como no se hace nunca, es extraño, pero si se empezase a hacer, seguramente nos ahorraríamos muchos de los problemas que tenemos hoy en día.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:22 [- DIE6: A ver. Funcionarios en..] (32:32) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

- DIE6: A ver. Funcionarios en prácticas. ¿Cuántas veces entran a ver a estos funcionarios en prácticas, si es que entran?

P 3: GDIES-01.rtf - 3:28 [- DIES4: Para los profesores c..] (37:37) (Super)

Codes: [Percepciones de profesores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración visitas de inspectores]

- DIES4: Para los profesores compañeros, el inspector es una figura lejana, inexistente. Si les pidiésemos a los profesores quién es nuestro inspector, el 80 o 90 por ciento no saben quién es, ni su nombre ni siquiera físicamente. De hecho, si fuese el inspector a verles, lo primero que les vendría a la cabeza es "¿qué he hecho mal?". ¿Y por qué? Pues porque no le han visto nunca.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:34 [además, los inspectores visten..] (42:42) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

además, los inspectores visten de un modo totalmente fuera de lugar en un instituto. No hay ningún profesor que vista con traje y corbata

P 3: GDIES-01.rtf - 3:41 [cuando vienen, tendrían que de..] (51:51) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

cuando vienen, tendrían que dedicarnos un día, no sólo una pasada.

P 3: GDIES-01.rtf - 3:42 [- DIES6: Si tienen que asesora..] (51:51) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

- DIES6: Si tienen que asesorar, tienen que conocer la realidad de las aulas. Si hace veinte años que no dan clase, tienen que ver que la realidad ha cambiado mucho en ese tiempo. El alumnado no tiene nada que ver, ni las familias.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:4 [la verdad es que el inspector ..] (15:15) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

la verdad es que el inspector viene poco

P 4: GDIES-02.rtf - 4:12 [Lo que creo que pasa es que en..] (20:20) (Super)

Codes: [Valoración funciones de inspectores]  
[Valoración visitas de inspectores]

Lo que creo que pasa es que en los centros privados, o concertados que también son privados pero sostenidos también con dinero público, vuestro controlador es el director, el jefe de verdad. No el inspector. Ahí veo una diferencia. Creo que en la educación pública, sobre todo en las escuelas de Primaria, los inspectores son la ley, funcionan como los maestros de maestros y directores de directores. Como directores "in pectore", diría. Pero en los institutos, la verdad es que se meten menos. Y lo digo con conocimiento de causa, pues tengo varios familiares directos en el mundo de la enseñanza tanto en escuelas públicas como en centros privados.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:14 [Pero en los institutos, la ver..] (20:20) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

Pero en los institutos, la verdad es que se meten menos.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:24 [las pocas veces que viene, sól..] (24:24) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

las pocas veces que viene, sólo se reúne con nosotros en el despacho, y luego se marcha.

P 4: GDIES-02.rtf - 4:26 [De hecho, este curso es un eje..] (25:25) (Super)

Codes: [Valoración visitas de inspectores]

De hecho, este curso es un ejemplo perfecto de lo que dices. No ha venido ni un día al centro, sólo dos veces ha llamado por teléfono para comprobar un tema de asistencia de profesores en dos días de huelga. Ya me dirás...

P 4: GDIES-02.rtf - 4:31 [yo me he reunido alguna vez qu..] (28:28) (Super)

Codes: [Percepciones de directores sobre el trabajo de los inspectores]

[Valoración visitas de inspectores]

yo me he reunido alguna vez que ha venido por aquí, y la verdad es que todo bien, sin problemas.

-----

