



# Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 24

Año VIII

feaearagon@gmail.com

junio 2018

## La inspección, entre la intervención administrativa y la pedagógica

Colaboraciones de Lourdes Alcalá, Antonio Bolívar, Ederlinda Calonge, José Luis Castán, Xavier Chavarría, Ángel Lorente, M<sup>a</sup> José Madonar, Ana Ortells y Carmen Romero

Entrevista a Santiago Esteban

*Experiencias: CEIP Fernando el Católico de Zaragoza y Teruel Convive*

Entrevista a Ana Ortells, Marta Oroz y Ederlinda Calonge



## Fórum Aragón núm. 24

Revista digital del Fórum  
Europeo de  
Administradores de la  
Educación de Aragón

Zaragoza, junio de 2018

JUNTA DIRECTIVA DE  
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Pedro Molina Herranz  
Vicepresidenta: Ederlinda Calonge  
Secretario: Fernando Andrés Rubia  
Tesorera: Pilar López Pérez  
Vocales: M<sup>a</sup> José Forcén, M<sup>a</sup> José  
Sierras Jimeno, Juan Salamé,  
M<sup>a</sup> Teresa Fernández de la Vega y  
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

CONSEJO EDITORIAL

Pedro José Molina Herranz, Pilar López  
Pérez, Ederlinda Calonge, M<sup>a</sup> José  
Sierras, José Luis Castán, Juan Salamé,  
M<sup>a</sup> José Forcén y M<sup>a</sup> Teresa  
Fernández de la Vega.

**Fórum Aragón** no comparte necesaria-  
mente los criterios y opiniones expre-  
sados por los autores de los artículos  
ni se compromete a mantener corres-  
pondencia sobre los  
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, en-  
vía un e-mail a  
feaearagon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la  
página  
<http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/> y  
en [issuu.com/feaearagon](http://issuu.com/feaearagon)

ISSN 2174-1077

Este obra está bajo una [licencia de  
Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-CompartirIgual 3.0  
Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/).



## SUMARIO

Editorial	3
Información de FEAE:	
Jornadas: Una mirada a la inclusión desde el oficio docente. Orihuela del Tremedal (Teruel), 26 y 27 de mayo	5
Monográfico: La inspección, entre la intervención admi- nistrativa y la pedagógica	8
La Inspección educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración. Antonio Bolívar	10
Consideraciones históricas sobre cuándo, por qué y para qué se crea la Inspección educativa en España. Ángel Lorente	19
¿Es la inspección oficio serio? Ana Ortells	24
De la educación especial a la inclusión. Ederlinda Calonge García y María José Madonar Padilla	29
El papel de la inspección en la mejora y transformación de la escuela. M <sup>a</sup> Lourdes Alcalá Ibáñez	34
¿Cómo formar un buen inspector de Educación? José Luis Castán Esteban	38
Evaluación externa de centros y profesoras. Xavier Chavarria	42
Entrevista	
Hablamos de supervisión, asesoramiento y evaluación con Ana Ortells, Marta Oroz y Ederlinda Calonge, inspectoras de educa- ción del Servicio Provincial de Zaragoza. Fernando Andrés	46
Inspección e inclusión educativa. Carmen Romero Ureña	53
Manifiesto de Inspectoras e Inspectores por una Nueva Educa- ción. INSnovaE	63
Entrevista	
Santiago Esteban Frades: “La inspección es un instrumento esencial para actuar como servicio público y garante del derecho a la educación”. Fernando Andrés Rubia	65
Experiencias	
Otra manera de trabajar la convivencia en los centros educati- vos: Teruel Convive. Yolanda Pérez-Jordán	73
Un colegio por descubrir. Sergio Herranz Asín	78
Artículos y Colaboraciones	
#innovaCSL: un proyecto de innovación que abre puertas. Chabier Gimeno, Ana Cristina Blasco, Belén Dieste, Daniel García y José María Regalado	84
Obituario. Paz Gimeno Lorente, in memoriam. Juan Mainer Baqué	88
A media voz: Por una burocracia educativa basada en la racionalidad	89
Noticias y eventos	90
Lecturas	92

## Editorial

Después de estar durante un tiempo midiendo diversos parámetros de abejas – patas, órgano libador (lengua), etc.- para caracterizar ecotipos de apis mellifera, y analizando proteinogramas de sueros de toros bravos, en un departamento de Genética de la Universidad de Zaragoza, comencé, en un entorno comunal y rural, mi vida docente en un colegio concertado para dar clases de Bachillerato Unificado Polivalente, por recordar el acrónimo BUP. Y es ahí, en la Evaluación final de COU (Curso de Orientación Universitaria), donde por primera vez vi a un Inspector de educación. Después pasaron muchos años, yo ya incorporado a diversos IES, como profesor agregado de secundaria, luego catedrático, superando las típicas oposiciones en Madrid, hasta volver a ver Inspectores de Educación, cuando asumí la Dirección de un IES, durante 10 cursos. Ahora, todos los días estoy con ellos, y es que, como final de mi vida profesional, de flor en flor, como apis mellifera, he acabado de inspector. A este colectivo vamos a dedicar este número de nuestra revista *Fórum Aragón*.

Pretendemos describir ciertas características de este trabajo, al cual, para su acceso, se exige la experiencia previa de varios años como docente. La regulación de este acceso debería seleccionar profesionales, con experiencia pedagógica, didáctica y de gestión contrastada, en función de los resultados educativos obtenidos como docente, habiendo desarrollado y compartido proyectos que respondan a las necesidades del alumnado, según sus capacidades, en su progreso integral. Asesorando, apoyando y estimulando en los centros, respetando la autonomía de su proyecto educativo. Incitando una cultura de investigación, descubrimiento y mejora de resultados. Estos aspectos y otros nos invitan a reflexionar la lectura del artículo de Antonio Bolívar, para encontrar un papel efectivo y de futuro para la Inspección de educación pues hay ejemplos de su desaparición, como ente del sistema educativo, o sufrir una drástica transformación, como así ha ocurrido en países de nuestro entorno.

La Inspección Educativa debe ser una institución garante del derecho a la educación de todos los ciudadanos, no solamente la ya conseguida escolarización, en su nivel de educación básica y postobligatoria, secundaria y terciaria no universitaria. La supervisión, acompañamiento y asesoramiento del sistema educativo es su misión. Para desarrollarla necesita colaborar con todos los componentes de las comunidades educativas, equipos directivos, profesorado, personal de administración-servicios, alumnado y familias. En su acción interviene el resto de la administración educativa, gobiernos y toda la sociedad a la cual sirve. Delimitar su campo y el desarrollo de su labor técnica es una de las preocupaciones de todas las colaboraciones de inspectores/as que se manifiestan en estas páginas, ya que, como asesora, supervisora y otras responsabilidades, que aparecen en la normativa, obliga a luchar contra las utilizaciones sesgadas por parte de alguno de los componentes descritos.

¿Es la Inspección oficio serio?, provocador título del interesante artículo de Ana I. Ortells donde pormenoriza el trabajo a desarrollar por parte de la Inspección Educativa, que responde a binomios contradictorios, para asegurar el derecho a la educación, exigiendo el cumplimiento de deberes. Nos anima a preservar y desarrollar todo aquello que propicie aprendizajes profundos, que permitan cambios



## Editorial

duraderos en el tiempo y que, sin causar ningún daño o perjuicio, sin agotar a las personas, consiga mejorar el ambiente más próximo. Un desarrollo sostenible, concepto no solo referido al ambiente sino también a la educación, que renueve la configuración de la Escuela y, por tanto, también de la Inspección.

La inclusión es un proceso, y junto con la equidad e igualdad de género son necesarias para lograr el derecho a la educación. Es necesario incorporar en nuestro acervo cultural docente la inclusión y sus principios básicos los exponen Ederlinda Calonge y M<sup>a</sup> José Madonar.

Carmen Romero escribe sobre “Inspección e inclusión educativa” de forma clara y contundente que podría provocar un revulsivo en la actuación de la IE. Considera que “una etiqueta es el primer elemento segregador” y que lograr las oportunidades reales de aprendizaje no está en el diagnóstico sino en el empleo de nuevas metodologías inclusivas, en la selección curricular para la adquisición de las competencias clave, en el desarrollo de Programaciones Didácticas basadas en el concepto DUA...

Nuestra asociación, FEAE-Aragón, sensibilizada sobre este tema ha realizado unas jornadas sobre la inclusión desde el oficio docente. La inclusión educativa, tal como dicen Eder, M<sup>a</sup> José y Carmen, es compromiso y debe ser abordada profundamente desde lo educativo, lo social y lo personal.

La entrevista a Santiago Esteban nos da unas pinceladas de su larga experiencia en el trabajo de la IE, cuyas funciones y problemas se asemejan desde su fundación: asesoramiento, orientación pedagógica, innovación, investigación... pero sin embargo no nos dedicamos a lo principal y dispersamos las funciones esenciales en múltiples tareas y en otras que corresponden a diferentes unidades administrativas.

¡Un colegio por descubrir! Sergio Herranz hace vibrar con un chute de compromiso por parte de un centro que, partiendo de sus condiciones, indaga y usa su autonomía y provoca reacciones de la “comunidad escolar lejana”: IE, EOEIP, CIFE. Busca la empatía del alumnado y las familias en torno a proyectos, insufla ánimos al profesorado y de respuestas pedagógicas y educativas al alumnado. Son capaces de superar la queja, para, desde el fondo del pozo, buscar soluciones compartidas. Conocer facilita el querer y es muy bueno difundir vuestra experiencia para intentar romper una situación injusta que dificulta el acceso al derecho a la educación a unos ciudadanos, provocando la búsqueda de soluciones por parte de todos.

Ánimo y buen verano.

**Pedro José Molina Herranz**  
Presidente de FEAE-Aragón

## *Jornadas: Una mirada a la inclusión desde el oficio docente. Orihuela del Tremedal (Teruel), 26 y 27 de mayo*

Los días 26 y 27 de mayo se celebraron en Orihuela del Tremedal (Teruel) las jornadas “Una mirada a la inclusión desde el oficio docente”.

Se realizaron 3 ponencias y un world café, donde de forma continuada se reflexionó y se debatió sobre la inclusión en educación desde la óptica del oficio docente del profesorado de primaria y secundaria, desde la organización de un centro inclusivo tanto Colegio de Primaria como de Secundaria. En concreto, analizando y proponiendo en un IES la inclusividad, conjugando la educación obligatoria y la formación académica todos los alumnos.

En la primera ponencia -“La inclusión en un IES: entre la formación académica y la enseñanza obligatoria”- Pedro José Molina Herranz, expuso y analizó datos históricos sobre la escolaridad obligatoria estructurada por las sucesivas leyes de educación, desde la ley de Moyano en 1857 hasta la actualidad con la LOMCE, observando cómo paulatinamente y con importantes carencias se han ido alcanzando en España los objetivos educativos. Comparando con otros países las cifras de abandono y fracaso escolar y observando alarmantes datos de fracaso en los tramos de edad que ocupan la enseñanza obligatoria.

La etapa obligatoria que actualmente va desde los 6 a 16 años, tiene doble finalidad, el desarrollo integral del alumno, para hacerlo ciudadano responsable, y la obtención del primer título académico.

Cumpliendo con el derecho constitucional a la educación, el abanico de los aspectos a trabajar en la etapa de enseñanza obligatoria, es amplio y deben tejerse de forma vertical y transversalmente para conseguir que cada alumno desarrolle sus capacidades y puedan obtener las mismas oportunidades de éxito en nuestra sociedad.

Por ello, siguiendo las prescripciones europeas y la normativa vigente hablamos de inclusión para dar respuesta a la demanda emergente de nuestro sistema educativo, y atender de forma eficaz a todos y cada uno de los alumnos.

Actualmente, el nuevo DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, establece distintas tipologías para los alumnos con necesidad especiales de apoyo educativo a la par que propone actuaciones específicas y programas para dar una respuesta más individualizada a los alumnos.





Pero a veces la ejecución de estos programas, que pretenden cubrir adecuadamente las necesidades específicas del alumnado, pueden resultar segregadores, en tanto y cuanto, los alumnos salen de sus aulas, se ajustan o diferencian currículos...y, además provocan un entramado complicado de gestionar para la organización del centro.

A pesar de ello, si la comunidad educativa apuesta por ellos, se puede llegar a trabajar en un contexto más inclusivo, evitando grupos puros, buscando la máxima heterogeneidad posible de los grupos, pues todos los alumnos tienen algo que aportar.

En la segunda ponencia, Una mirada hacia la inclusión desde el oficio docente, Fernando Andrés Rubia, puso sobre la mesa el concepto de inclusión desde distintos factores sociales, políticos, educativos que hacen de la inclusión una filosofía. La inclusión completa el derecho a la educación, hay que combatir la segregación, pues la exclusión nos viene ya dada socialmente y en el sistema, tanto social como educativo.

No puede haber las mismas oportunidades si no existen las mismas condiciones. Las expectativas que un profesor tenga de sus alumnos, influirán como efecto Pigmalión en los resultados de sus alumnos. Partir de capacidades y no del déficit, cambiar la cultura del esfuerzo por la cultura de los cuidados, hay que cuidar a los alumnos tanto sean más o menos vulnerables, fomentando su autonomía para así desarrollar en ellos la interdependencia.

Unido al concepto de inclusión va ligado el de innovación, y con ello aparecen “gurús” de la educación vendiendo a veces humo. Adentrándonos más allá descubrimos que muchas metodologías que ahora se tornan innovadoras, ya durante años han sido proclamadas por grandes pedagogos y sociólogos, personas adelantadas a su tiempo que marcan un camino para una educación equitativa e integral de los alumnos. Hay que evitar divagar, ahondando en y volviendo la vista a las ciencias de la educación.

Es tiempo de compromiso, de cambio, y a veces es complicado encontrar el camino para comenzar, por eso se completó las ponencias de las jornadas con la colaboración de Coral Elizondo Carmona con una exposición en la que, partiendo de que hay que crear culturas, desarrollar políticas educativas y desarrollar prácticas, se tenga en cuenta la presencia del alumnado, la participación del mismo acogiendo la diferencia, desarrollando sus capacidades para obtener logros. Poniendo énfasis en la potencialidad y no en la carencia.

Para llegar a crear cultura hay que partir de la reflexión de la comunidad educativa y así se hizo en los grupos de trabajo, que se formaron uno con docentes de primaria, coordinado por Coral Elizondo, y otro con docentes de secundaria, coordinado por Teresa Fernández de la Vega, que, con el Canvas, ambos grupos analizaron distintas cuestiones llegando a las siguientes conclusiones:

- Más dificultad para la inclusión en los centros de secundaria que en los de primaria.
- Las programaciones deben diseñarse con la diversidad en mente, y teniendo en cuenta diferentes ritmos y estilos. Debe existir un seguimiento de las programaciones.
- La autonomía de los centros para organizar es esencial, así como una garantía de plantilla adecuada a las necesidades de apoyos, desdobles, etc.
- Las CCP y departamentos deben mostrar una cultura de la colaboración, en un esfuerzo común que ayuda además a ahorrar tiempo.
- Señas de identidad: muy importantes. El PEC es el marco, que debe ser consensuados con toda la comunidad educativa. Debe existir una buena comunicación, buena coordinación, un plan de formación común a todo el Claustro, basado en necesidades y con implicación en su implementación. Cultura de la mentorización.
- Espacios y Tiempos: intentar rentabilizar los espacios. Espacios más abiertos y dinámicos.
- Práctica multinivel en CRAS y antiguas unitarias. Apertura de centros en horario lectivo. Se pueden ofrecer actividades pedagógicas en recreos. Es necesario introducir cambios como replantear el uso de los espacios en los centros, y la flexibilización de horarios de los grupos para adaptarlos a las nuevas metodologías.
- Metodologías: Adaptarlas al contexto del alumnado, insistiendo en las metodologías activas que impliquen a la comunidad y metodologías entre iguales.
- Itinerario formativo: la formación no llega a los centros. Necesario que sea común al centro. Debe adaptarse a las necesidades del claustro y debe existir un compromiso de implementación.
- Evaluación auténtica: a través de coevaluación y autoevaluación. Creando una cultura de evaluación en la que la característica de formativa sea importante.
- Convivencia: El tutor debe ejercer de líder de grupo. La Comisión de Convivencia debería ser efectiva. Importantes los programas entre iguales (Ayudantes, Hermano Mayor, etc). Ayudaría un Plan de Acción Tutorial que trabaje la inteligencia emocional
- Escuela abierta y participativa: Implicación de la Comunidad a todos los niveles. El centro debería estar abierto a la comunidad en espacios, tiempos, horarios y personas.
- Debilidades del sistema (DAFO): Hay debilidades que no dependen del centro y otras sí, como también existen amenazas, pero por el contrario las oportunidades y fortalezas hay que hacerlas visibles y apostar por la mejora.

En estas reflexiones se concentran las conclusiones de las jornadas, enriquecedoras en cuanto a contenido y esclarecedoras del concepto de INCLUSIÓN en educación.

En la última sesión se elaboró un documento resumen de las conclusiones a las que se había llegado. Se siguió insistiendo en el riesgo de prácticas innovadoras y de atención a la diversidad que abocan a organizaciones contrarias a la inclusión en educación, la necesidad de metodologías inclusivas y la apuesta por prácticas docentes que combinen profesionalidades diferentes simultánea y en el mismo espacio físico en la atención del alumnado en educación obligatoria. El derecho a la educación debe ser universal y debe permitir que los jóvenes ciudadanos desarrollen al máximo sus capacidades y compartan y respeten las diferencias.

Acabamos con el recorrido geobotánico, observando rocas y huellas ancestrales que permiten relativizar el tiempo cuando el millón de años es casi imperceptible y cuando parte de nuestro territorio cercano era un mar próximo al polo sur. La lluvia imponente determinó una observación del Parque Natural del Alto Tajo desde el coche que desembocó en una comida y vuelta a Zaragoza.

# Monográfico: La inspección, entre la intervención administrativa y la pedagógica

Pocas veces las publicaciones dedicadas a temas educativos dedican un número monográfico a la inspección educativa. Se trata de un servicio poco y mal conocido entre la comunidad educativa al que se recurre en aisladas ocasiones, generalmente cuando se presentan problemas o dificultades.

Hemos dejado hablar de sí mismos a los inspectores porque son ellos mismos los que se cuestionan su función en el sistema educativo y los que buscan respuesta a los retos de la educación del siglo XXI. No olvidemos que todos ellos son docentes, lo han sido en la primera fase de su desempeño profesional.

Contamos con la siempre estimadísima colaboración del profesor de Granada Antonio Bolívar que defiende una reestructuración de la inspección. Contamos también con la colaboración de inspectores de Huesca, Teruel y Zaragoza, activos y jubilados, así como de algunos especialistas de Valladolid y Barcelona que nos permiten ampliar y completar la mirada.

Esperamos que, a pesar de que nuestro tema sea muy específico, despertar el interés de nuestros lectores.

**Antonio Bolívar** es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Ha participado, como director o miembro de equipo, en más de veinte de Proyectos de investigación. Tiene publicados una treintena de libros y más de ciento cincuenta artículos en las siguientes líneas de trabajo e investigación: Educación Secundaria, Asesoramiento curricular y formación de profesores, Innovación y desarrollo del currículum, Competencias básicas. Dirige la Revista *Profesorado* y es miembro de Comités editoriales o científicos de varias revistas prestigiosas. Ha publicado, entre otros, los siguientes libros: *Cómo mejorar los centros educativos*; *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*; *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*; *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*; *Competencias básicas y currículo*; *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Recientemente participó

en la elaboración de *Un marco español para la buena dirección escolar*.

**Ángel Lorente**, Inspector de educación de Zaragoza hasta 2017, es licenciado en Filología Hispánica y en Ciencias de la Educación. Ha sido profesor y director de instituto, inspector jefe de distrito, inspector regional de Aragón y responsable de formación inicial de directores e inspectores. Fue coordinador durante cinco años de un módulo de supervisión educativa para inspectores latinoamericanos con la UNED, la OEI y el Ministerio de Educación. Ha publicado más de 20 artículos sobre dirección y organización escolar, colaboración docente, formación de directores e historia de la Inspección. Ha sido miembro del Consejo Escolar de Aragón y presidente del FEAE-Aragón y de la asociación profesional de inspectores ADIDE-ARAGON.

**Ana Isabel Ortells** es licenciada en Filología francesa, Catedrática de la especialidad de francés desde 1983. Destinada primero en Calatayud, luego en Zaragoza y, posteriormente, en una plaza docente en Andorra, desde 1996 a 2002. Inspectora desde octubre de 2002. Destinada en el Servicio provincial de Zaragoza. Desde agosto de 2015, ocupa la jefatura provincial de la Inspección. Ha participado en numerosas actividades de formación permanente para docentes y equipos directivos. Fue tutora durante varios años del curso a distancia *Experto universitario en Administradores de la Educación* organizado por la UNED y el Ministerio de Educación y dirigido a profesionales iberoamericanos. Ha colaborado con la Inspección educativa francesa a través de contactos institucionales de la Dirección de la Inspección Educativa de Aragón con la Académie de Bordeaux, así como con el ESEN, centro oficial de formación para directores e inspectores en la formación de inspectores noveles.

**Ederlinda Calonge**, es inspectora del Servicio Provincial de Educación de Zaragoza desde el curso 2012-13. Es licenciada en Psicopedagogía y Diplomada por la Facultad de Educación de Zaragoza en las especialidades de Ciencias, Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica. Actualmente es vicepresidenta de

FEAE Aragón. Ha participado, como asistente o ponente, en numerosos cursos, Jornadas, Congresos de Formación, siendo Atención a la Diversidad uno de los que más le ha preocupado y por el que sigue trabajando para la mejora de la Educación.

**María José Madonar**, funcionaria del Cuerpo de Maestros, del Cuerpo de Secundaria por la especialidad de Orientación y del Cuerpo de Inspectores de Educación. Es inspectora desde el curso 1999-2000 en el Servicio Provincial de Educación de Huesca. Formación académica en orientación educativa y organización escolar.

**Lourdes Alcalá** es doctora en Historia de la Educación por la UNED, Licenciada en Ciencias de la Educación, maestra en las especialidades de Educación Física, Educación Primaria e Infantil por la Universidad de Zaragoza y Especialista Universitario Educación de Adultos por la UNED. Ha sido maestra en colegios y centros rurales de la provincia de Teruel, Jefa de Estudios y Directora del CRA Pórtico de Aragón de Teruel. Ingresó en el cuerpo de Inspectores de Educación en 2011 y en la actualidad ocupa el puesto de Inspectora Jefa Adjunta en Teruel. Ha participado en cursos de formación de equipos directivos en la UNED y en la formación inicial de directores. Es también profesora asociada de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Ha escrito diversos artículos en las áreas de Historia de la Educación e Inspección de Educación.

**José Luis Castán** es doctor en Geografía e Historia y en Derecho por la Universidad de Valencia, y Especialista Universitario en Orientación y Tutoría por la UNED. Ha sido profesor de Educación Secundaria; Jefe de Estudios de la Sección de Educación Secundaria de Albaracín, y director del Archivo Histórico Provincial de Teruel. Ingresó en el cuerpo de Inspectores de Educación en 2009 y ha sido Inspector Jefe Provincial en Teruel. Ha sido profesor asociado de Historia Moderna en la Universidad de Valencia y de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Zaragoza, y ha dirigido desde 2011 cursos de formación de equipos directivos en la UNED. En la actualidad, además de inspector, es profesor asociado de Teoría e Historia de la Educación en Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel.

**Xavier Chavarria** trabajó como docente hasta 1990, año en el que accedió a la Inspección de Educación. Es profesor en la Universidad de Barcelona y consultor de la UOC. Actualmente es el inspector jefe

de Barcelona ciudad. Ha sido presidente de EFEA (European Forum on Educational Administration). Es un experto en evaluación educativa y autor de numerosos libros sobre el tema. Coordina el proyecto RESL (Reducing Early School Leaving). Acaba de coordinar una publicación del FEAE sobre innovación educativa.

**Carmen Romero** es maestra especialista en lengua y francés, AL y PT, Orientadora y Doctora en Educación. Empezó con el programa experimental de integración abriendo las primeras aulas de Audición y Lenguaje de Valladolid; ha sido Asesora de Formación en el Centro de Profesores II de Valladolid; Asesora Técnico Docente en el Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid e Inspectora de Educación. Es también Profesora Asociada en la Universidad de Valladolid y profesora colaboradora en diferentes universidades de Latinoamérica (Bolivia, Chile y Brasil). Ha escrito en diferentes publicaciones nacionales e internacionales sobre Atención a la Diversidad. Subdirectora de la Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE; y evaluadora externa en varias revistas universitarias.

El número se completa, en esta ocasión con una entrevista de grupo a **Ana Ortells**, inspectora jefa del Servicio Provincial de Zaragoza; **Marta Oroz**, inspectora jefa del Distrito 1 de Zaragoza; y **Eder Calonge**, inspectora y vice-presidenta de FEAE Aragón. En una conversación distendida abordamos algunos temas que forman parte de las preocupaciones de la comunidad educativa, especialmente de sus profesionales, pero también de las familias. La entrevista servirá, seguramente, para conocer mejor el servicio de inspección, sus funciones, sus tareas y las dificultades que encuentran para desarrollar su trabajo.

La entrevista a **Santiago Esteban**, inspector de Valladolid y profesor de su Facultad de Educación es una interesante y profunda reflexión sobre algunos temas que ya había abordado en su libro que publicó en 2015. Santiago siempre ha mostrado un gran interés por nuestra revista, ha colaborado con nosotros y tenemos pendiente que nos ilustre sobre sus conocimientos sobre la escuela rural. Se trata de un cuestionario al que ha ido respondiendo con pausa.

El número se completa con algunas experiencias de centros en los que se ha implicado particularmente la inspección. Hablamos de **Teruel Convive** y de la experiencia innovadora **del CEIP Fernando el Católico de Zaragoza**.

# La Inspección educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración

Antonio Bolívar  
Universidad de Granada

Siempre he valorado el papel que le cabe desempeñar a la Inspección, como garantía de la equidad en educación de la ciudadanía (dicho más clásicamente: “defender y garantizar los derechos y deberes educativos de los niños y jóvenes”), o como decía un antiguo inspector (Ángel Bueno), en los años sesenta: “*Los inspectores son los defensores del derecho a la educación de los niños*”. Esto no puede dejarse al arbitrio de los centros, profesorado o familias. Es preciso una instancia superior, que en representación del Estado (no digo, intencionadamente, “del Gobierno” de turno), pueda garantizarlo. Asegurar el “derecho a la educación” (que no es sinónimo de “escolarización”) en unas condiciones de equidad, es una meta irrenunciable en una sociedad desarrollada; lo que le otorga un papel de primer orden. Como tal, se debiera apoyar decididamente a aquellas escuelas que no lo garantizan o no tienen condiciones para asegurarlos a todo su alumnado, al tiempo que lo denuncian ante su Administración, responsable de garantizarlo. Al respecto, como señalaban Escudero y Moreno (2012), “tanto las políticas como la administración de la educación, y dentro de ellas la inspección, están llamadas a repensarse a sí mismas en relación con la mejora y con la autonomía de los centros” (p. 12).

La Inspección educativa arrastra en España un conjunto de problemas derivados de que, desde los años ochenta, no se ha tenido claro lo que se quería de ella. Al final, con su dependencia de los gobiernos respectivos de las Comunidades Autónomas, triunfó un modelo al servicio de las Administraciones, más que para potenciar la mejora de la escuela. Un modo de acceso (al menos en los noventa) que no siempre ha garantizado la competencia y la independencia profesional. Incluso incrementado en la última década con el alto número de inspectores interinos (con más débil independencia profesional). El concurso de méritos de 1984, por un periodo temporal, facilitó,

de entrada, que fueran nombrados más por su afeción al partido gobernante que por su competencia profesional; situación corregida, en parte, con las oposiciones posteriores. En cualquier caso, como dice Viñao (1999), ha dado lugar a una imagen social prevaleciente de ser agentes del poder político. Aguerrondo (2013) describe que, a nivel general, se observan nuevas tendencias que tratan de explicar y de resolver tres grandes cuestiones: la politización frente a la profesionalización del cuerpo de inspección; la brecha entre lo administrativo y lo pedagógico y la aparente contradicción entre las tareas de control y las de asesoramiento.

Pero si esto es verdad, también es cierto que, en esta segunda modernidad, los servicios públicos –y, entre ellos, la educación– se están reestructurando (reconvirtiendo); por lo que también el papel o rol de la inspección, como argumentaré, debe reestructurarse, si no quiere correr el riesgo de ir quedando progresivamente fuera de juego. En esta colaboración queremos contribuir a señalar dimensiones y aspectos en los que debe repensarse esta reestructuración. Así, la habitual función de vigilancia del cumplimiento del ordenamiento jurídico y de la normativa, en un contexto de autonomía, queda seriamente re-situada. Como, en su preámbulo, ya señalaba la LOE: “La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes”. Por su parte, más radicalmente la LEC (Ley de Educación de Cataluña) afirma en su preámbulo que la autonomía de los centros educativos, “implica la aceptación de la diversidad de centros y el *rechazo de la uniformidad como valor del sistema educativo*”. Este enunciado, consecuencia lógica de un reconocimiento serio de la autonomía de los centros, supone –como es obvio– resituar seriamente el papel de la Inspección. Compartí esta temática, con motivo de mi conferencia inaugural en el VI Congreso de la AIEC (Asociación de Inspección

tores de Educación de Cataluña, octubre de 2013) dedicado a este tema, por lo que pude apercibirme que los inspectores catalanes tenían claro el cambio de rol.

Actualmente se ha llegado a considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa, no tanto a nivel micro de aula ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en *ese nivel meso o intermedio* que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar. La escuela, cada escuela se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación. Hasta una reforma educativa como la mexicana ha llegado a considerar que ya no valía la pena intentar una nueva reforma estructural desde la Secretaría de Educación Pública, esperando vanamente unos resultados que hasta ahora no ha tenido. En su lugar, en el Modelo Educativo, sitúa a “la Escuela en el Centro”.

Pero situar la escuela en el centro del sistema supone *transformar la mirada*: en lugar de estar la escuela al servicio del sistema, ahora sería el sistema educativo (estatal, autonómico y provincial) y sus servicios de apoyo y supervisión los que tienen la obligación de servir diferencialmente las demandas y necesidades de cada escuela. Esto obliga al servicio de inspección educativa, pero también a la propia escuela, y su equipo directivo, a cambiar el sentido de su misión: de una escuela que presta un servicio fielmente, según estipula la Administración, a un establecimiento escolar cuyo trabajo propio se dirige a tener un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos. Al servicio de poder ofrecer la mejor educación para los alumnos se subordina el currículo, la evaluación, la supervisión, la gestión escolar, los padres de familia, los profesores, la evaluación docente, etc.

### **Comprender la autonomía de la escuela**

La autonomía de la escuela, como resalta Barroso (2004b), como *concepto relacional*, es siempre relativa (somos más o menos autónomos con respecto a alguien o a alguna cosa), por lo que su acción se ejerce siempre en un contexto de interdependencias y en un sistema de relaciones. Cuando hablamos de “autonomía de la escuela” entendemos que los establecimientos de enseñanza disponen de una capacidad de decisión propia (a través de sus órganos representativos en función de sus competencias), en determinados dominios (estratégicos, pedagógicos, administrativos y financieros), que se ejerce a través

de atribuciones, competencias y recursos, transferidos o delegados por otros niveles de la administración.

El profesor Barroso (2004a, 2004b), ha hecho una fructífera distinción entre autonomía “*decretada*” y “*construida*”. Una autonomía “*decretada*” o reglamentada oficialmente no tiene por sí misma, como no siempre es obvio, capacidad para generar procesos de autogobierno en las escuelas. “*Decretar*” la autonomía lleva poco lejos, si luego no se ponen los medios para que pueda efectivamente ser implementada. Es un espejismo creer que las declaraciones formales de autonomía la crean; al contrario, se requieren condiciones y capacitar agentes y escuelas para que puedan construir diferencialmente “*su*” autonomía. Se trata, justamente como proceso en desarrollo, entonces, de posibilitar condiciones para que cada escuela pueda “*construir*” organizativamente su autonomía. Siendo relevante su regulación oficial, las normativas por sí mismas no la crean en cada escuela. Por eso, el desarrollo de una política de refuerzo de la autonomía de las escuelas, más que “*regular*” su ejercicio, “*debe crear las condiciones para que se la “construya” en cada escuela, de acuerdo con sus especificidades locales y en el respeto a los principios y objetivos que conforman el sistema público nacional de enseñanza*” (2004b, 131).

La autonomía no puede ser para todos igual, depende de la situación de partida y de los compromisos que se quieran alcanzar. En consecuencia, prácticamente, la autonomía escolar cabe entenderla como la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que las escuelas, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto contratado con la administración o comunidad. Sólo de este modo, el desarrollo interno de las escuelas puede ser un camino que permita reconstruir y mejorar la educación.

En una autonomía de gestión y curricular el Estado ha de seguir conservando su papel regulador de la educación para preservar –entre otros principios– la igualdad y equidad del servicio público de educación. Pero es preciso cuidar en extremo que esto no puede suponer la vuelta –ya imposible– a una administración burocrática o jerárquica, que impide que cada escuela pueda tomar las decisiones más pertinentes a su contexto y necesidades. Como señalábamos en un libro (Bolívar, 2012):

“Situada, pues, la autonomía de las escuelas en la encrucijada de un Estado centralizador que la impide y su transferencia a la sociedad civil que la acerca a elecciones privadas, su futuro se juega –como decimos al final– en la emergencia de un nuevo espacio público comunitario, en el interior de cada escuela y de éstas con la comunidad” (p. 165).

El incremento de autonomía de las escuelas no es sólo una medida técnica de racionalización o modernización de la gestión escolar; más prioritariamente, es una medida política, que se inscribe en un campo más amplio de una nueva regulación de la educación. En lugar de conducir la autonomía de gestión a una *orientación neo-liberal*, que acercan la escuela pública a modos de gestión privados; se opta por una *orientación pedagógica*: potenciar la capacidad de las escuelas para desarrollarse y responder mejor a las demandas de su entorno. Además de un uso conservador (incrementar las diferencias de oferta) que ha tenido la autonomía en las políticas educativas, cabe un uso progresista: dispositivo para dinamizar la educación pública y mejorar su funcionamiento. Por otra parte, la autonomía de la escuela no es la autonomía de las personas que ejercen la dirección, la escuela es el conjunto de personas que la componen, incluida la comunidad escolar (Bolívar, 2013).

En España en general llevamos mucho tiempo con la cantinela de que los centros tienen autonomía pedagógica, organizativa y de gestión. Unas declaraciones retóricas que se contraponen con prácticas sobrerreguladas, como hace años denuncié en un trabajo (Bolívar, 2004). Una política educativa, entendida como la producción sucesiva de textos legales en “cascada” (Leyes, Decretos, Órdenes, Resoluciones o Instrucciones) nos han conducido a una ordenación reglamentista, sobredeterminando el currículo y la práctica profesional docente hasta límites, que dejan la autonomía en una mera retórica. Esta *tradición normativista*, que ha instrumentalizado a su servicio la Inspección, nos ha conducido a sobrerregular y encorsetar las prácticas docentes hasta límites desprofesionalizadores, impidiendo abrir un espacio nuevo y propio de innovación, realización personal y desarrollo profesional.

En la práctica, desconfiando de la profesionalidad de los docentes, ha predominado una larga tradición en la enseñanza, acrecentada en los últimos años, que entendía que todo debe estar regulado,

produciéndose lo que Habermas ha llamado una “juridificación” de ámbitos que pertenecen al ejercicio de la misma profesionalidad o al “mundo-de-la-vida”, mediante su regulación jurídica. Esta “colonización” jurídica de ámbitos que pertenecen a la autonomía profesional, impide el necesario juicio profesional, se reduce a aplicar lo que indica la Administración o sus supervisores en cada momento, por lo demás cambiante. Esto ha conducido, en general, a una desprofesionalización docente. Se trata ahora de recuperar dicho espacio profesional propio. En este contexto, incrementar la profesionalidad de los equipos directivos y de los docentes es el mejor antídoto contra la burocratización de la enseñanza.

Ante esto cabe decir que la verdadera autonomía no puede construirse sin confianza. Toda la regulación burocrática que tenemos, ha sido expresión continuada de desconfianza. Actualmente se piensa que la confianza es un elemento esencial, tanto para los esfuerzos del Estado para mejorar las prácticas, como para las reformas educativas que aspiran a profundizar las capacidades técnicas de los profesores (Bryk y Schneider, 2002). Confiemos en nuestro profesorado, en nuestros directivos, en los agentes educativos, en que lo que hacen es para responder mejor a los problemas. Pero la confianza no supone abandono en la práctica o dejar a las escuelas solas, al contrario, precisan más apoyo, pero personalizado y singular. Además, como contrapunto a la confianza, se deben tener previstos dispositivos para cuando la confianza depositada no ha sido correspondida en un buen uso al servicio de la mejora de la escuela.

### **De una regulación burocrática a una postburocrática. Otra “gobernanza” de la educación**

En el marco de sistemas educativos organizados jerárquicamente, con una clara función de uniformidad, la inspección educativa se configura como garante de estas pretensiones en las instituciones escolares. “De esta manera, dicen Monarca y Fernández (2016: 215), la configuración del rol de la inspección educativa quedó sujeta a esta vigilancia normativa bajo el supuesto de que ‘la realidad’ podía ser construida o modificada a través de la simple aplicación lineal de la misma”. Un papel centrado predominantemente en la supervisión y seguimiento de la implementación fiel de la normativa. Lo que provoca, como es habitual entre el profesorado y los centros, dedicar su tiempo y esfuerzos a elaborar (y reproducir) documentos fieles a la normativa.

Una regulación *jerárquico-burocrática*, regida por normas uniformadas para todos, asegurando su cumplimiento fiel, sin preocuparse por los resultados diferenciales, al arbitrio de los contextos y actores locales, ha dejado de dar respuesta en sociedades complejas. Por eso, se impone una *nueva “gobernanza”* en educación (Bolívar, 2015): en lugar de tomar los centros escolares como lugares donde se implementa fielmente lo que se prescribe desde un nivel central (Administración central o autonómica), con una inspección para supervisar que así acontece; al contrario, *la escuela se convierte en el centro* del cambio, poniéndose las distintas instancias al servicio de sus necesidades y demandas. Si la una regulación burocrática se ha mostrado incapaz de mejorar significativamente la educación, en *otro tipo de gobernanza* se trata de dar mayores niveles de autonomía a las instituciones educativas, pero, a cambio, en función de planes de mejora, deberán dar cuentas de la mejora producida. Como concluye en un reciente informe la Comisión Europea (2017), tras un análisis de las políticas y las prácticas de gobernanza en los sistemas escolares europeos:

“Una creciente autonomía de los establecimientos escolares sobre la gestión del personal y sobre la elaboración del currículum tiene un efecto positivo sobre la calidad; en particular si va unida a medidas que tienden a responsabilizar a los actores y a mejorar el nivel de liderazgo educativo” (p. 1).

Una regulación homogénea y vertical, promovida desde la modernidad, ha dejado de dar respuesta a las problemáticas singulares y diversas de cada escuela. En su lugar, en una *nueva gobernanza*, se propone reconocer a cada escuela capacidad para adoptar soluciones propias y personalizadas a sus necesidades particulares. Por eso, se están extendiendo nuevos *modos de regulación* en las políticas educativas: de una tradición histórica centralizada; a una estrategia que sitúa a la Escuela en el Centro del cambio, como se propugna en el Modelo Educativo de la reforma actual en México.

En suma, estamos ante “nuevos modos de regulación” de las políticas públicas en educación (Barroso, 2006; Maroy, 2008). En estos nuevos modos se goza, pues, de amplios niveles de autonomía, lo que importa es responder de los resultados alcanzados. A este modelo “postburocrático” se la ha llamado tam-

bién *nueva gestión pública* (“new public management”) o también “nueva gobernanza” en los servicios públicos y, por lo que nos concierne, en la educación, orientado a incrementar la eficacia y la eficiencia de dicha administración. De este modo, en esta nueva gobernanza se trata de dar capacidad para tomar decisiones propias pero, a cambio (*quid pro quo*), se debe rendir cuentas (mejor, responsabilidad de los resultados), mediante los correspondientes mecanismos de evaluación.

Si una regulación jerárquico-burocrática se rige por normas uniformadas para todos, asegurando su cumplimiento; actualmente, en una regulación “postburocrática” las normas son muy escasas, lo que importa son los resultados. La primera se sitúa al principio, sin importarle las posibles diferencias finales; en la otra, las normas dadas al comienzo a respetar son escasas; al contrario, se goza de amplios niveles de autonomía, lo que importa es dar cuenta de los resultados conseguidos. Como hemos ejemplificado, de modo sumario, en otro lugar (Bolívar, 2012, 156)

Si la razón de ser de la inspección, a pesar de los cambios, como yo lo creo, es el ejercicio de la función organizativa de control, la cuestión principal es si esta función se deba ejercer sobre la aplicación de las normas o, en función de los proyectos autónomos, en el control de resultados. Una se sitúa en un marco burocrático, concentrada en el comienzo del curso escolar; la segunda, postburocrático o “nueva gestión pública”, en el rendimiento de cuentas de los proyectos desarrollados.

Para la modernidad ilustrada, manifiesta en la escuela republicana francesa, la igualdad (“*égalité républicaine*”) iba unida a que todos los centros escolares estén regulados y cumplan la misma normativa y reglas; actualmente dicha uniformidad, en contexto desigual, supone acentuar la falta de equidad. Una organización piramidal y vertical, desempeñando la escuela el último eslabón del sistema administrativo, no ha funcionado. Por eso, una organización que quiera proponerse una buena educación para todos, tiene que ser más *flexible*, admitir que los equipos directivos puedan hacer diferentes propuestas para la mejora de sus respectivas escuelas. De ahí la creciente ola de dar mayor *autonomía a las escuelas*, basada en el supuesto de que las mejores decisiones pueden ser tomadas por las personas que están más cercanas a los problemas. La autonomía institucional pretende dar a las escuelas la posibilidad de que puedan tomar las decisiones singulares que les permitan mejorar sus actuaciones.

**Cuadro 1. Caracteres de una orientación burocrática vs. postburocrática**

	<b>Burocrática</b>	<b>Postburocrática</b>
<b>Normas</b>	Alta regulación	Escasa autonomía
<b>Resultados</b>	No importan	Clave
<b>Evaluación</b>	Grado cumplimiento normativa	Grado consecución de resultados
<b>Inspección educativa</b>	Supervisar y asegurar el cumplimiento formal	Controlar resultados y tomar medidas para equidad
<b>Modelo</b>	“Egalité republicaine”, nuevos centralismos	“Nueva gestión pública” y autonomía
<b>Tendencia actual</b>	Modelo agotado, en descrédito	Enfoque predominante

Si como es evidente, los modos gerenciales, verticales o racionales de provocar el cambio educativo se han mostrado inservibles (Fullan, 2002); sólo queda favorecer la emergencia de *dinámicas laterales* y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad. En cualquier caso, hay una coincidencia en que la autonomía puede ser un medio e incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas, por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa de las escuelas.

En fin, cuando las lógicas de control jerárquico y burocrático han perdido su credibilidad, una nueva *“gobernanza”* de la educación implica unos modos más horizontales, consensuales y cooperativos entre actores locales de cada escuela y supervisores o inspectores. La *gobernanza* quiere recoger la idea de que no depende sólo de la acción de gobierno de la administración educativa, otras fuerzas y actores no gubernamentales inciden en dicha acción, por lo que deben igualmente ser considerados. Lo que sucede en las escuelas, pues, no depende ya solo de la acción del gobierno, requieren de más actores que el gobierno y, para ser compartidos y realizados, precisan de más lógicas y modos de acción que el simple actuar del gobierno. Esta estrategia de implicación requiere complicidades que posibilitan sumar recursos y consensuar formas de actuación, abriendo nuevos escenarios de profundización democrática.

Sin embargo, crecientemente, la inspección educativa ha sido subordinada a la administración

que la nombra, cumpliendo una función mayormente burocrática, que desaprovecha el potencial de mejora que podía (y debía) desempeñar. Un buen inspector, ya jubilado, recientemente decía:” Los procesos de supervisión, instados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, centrados exclusivamente en la ‘vigilancia normativa’, en los documentos del centro de carácter burocrático, no parecen aportar ninguna innovación y/o mejora de la calidad educativa. [...] Se la minusvalora y desaprovecha dedicándola principalmente a tareas burocráticas sometida a los imperativos de la discrecionalidad y del control político” (Luceño, 2018).

Reconozcamos lo que la realidad constata: con la misma normativa burocrática, *los centros educativos marcan la diferencia*. Estas diferencias, igualmente, son debidas a equipos directivos con liderazgo pedagógico que son capaces de impulsar una dirección y animar al personal al trabajo conjunto en torno a unas metas. Autonomía, dirección y responsabilidad por los resultados deben formar los tres ejes vertebradores de la calidad de la educación (Bolívar, 2012).

Este marco actual de la mejora educativa resitúa gravemente el papel habitual de la Inspección educativa. Un modelo burocrático de control, que enfatiza la sujeción a procedimientos estandarizados y a normas legales, se sitúa al principio, evaluando el grado de adecuación formal con la normativa establecida, como habitualmente ha funcionado el servicio de inspección educativa. De ahí, la actividad frenética de papeleo para directivos e inspección al comienzo del curso escolar (múltiples protocolos a rellenar, informes en sus formatos, documentos homo-

logados, etc.), con una hiperregulación de los procesos, de dudoso impacto en la mejora. Por el contrario, en el segundo, el control se sitúa al final: grado de consecución de resultados comprometidos. Así, conduce poco lejos ocuparse ampliamente en septiembre para asegurar que todos los documentos están, de modo homogéneo, “en regla” y –luego, en junio– dejar al arbitrio que cada uno, contingentemente, tenga unos índices u otros de fracaso o éxito. El descrédito del control burocrático es creciente, incapaz de provocar la mejora. Una Inspección, que se sitúe en ese papel, tiene escasa justificación y se le puede agorar poco futuro.

De lo primero, un signo manifiesto de su inviabilidad es la actual campaña sobre la necesidad de “desburocratizar la vida de los centros”, que –paradójicamente– orquestan aquellos que contribuyeron a burocratizarla hasta límites desprofesionalizados. En el camino se “quemaron” elementos innovadores como el Proyecto Curricular de Centro, ahora proscrito para simplificar la burocracia. De lo segundo (control de resultados para garantizar una equidad), la administración e inspección educativas más actúan invisibilizando los resultados para preservar a la Administración educativa correspondiente. Por eso, cuando se habla de la Inspección como “servicio público” conviene precisar que el “público” son el alumnado y sus familias, que tienen derecho a la mejor educación posible, y no tanto la Administración pública.

En fin, si la regulación burocrática ha dejado de ser una estrategia adecuada para mejorar la educación, se imponen otros modos de regulación. Como ha visto Arturo Pérez Collera (2011) el cambio de escenario resitúa los roles habituales de la inspección educativa. Así, el Decreto catalán de Autonomía de los centros educativos afirma: “La Administración educativa debe respetar y dar apoyo al ejercicio de la autonomía de los centros educativos”, por lo que “la Inspección de Educación debe adecuar las actuaciones que le corresponden en el ejercicio de sus funciones



al régimen de autonomía de los centros y a la asignación de responsabilidades a sus direcciones” (art. 3). De este modo, una vez aprobado un Proyecto de Dirección, éste tiene prioridad ante la Inspección educativa, aun cuando esta deba evaluar y exigir su cumplimiento. En caso de conflicto, en ejercicio del respeto a la autonomía, primaria la dirección de centros.

### La inspección educativa en una lógica no burocrática de organizar la educación

La cuestión actual es si es posible organizar la educación con otra *lógica no-burocrática*, capaz de inducir y potenciar el aprendizaje y desarrollo institucional de los centros escolares. La lógica de tomar las escuelas como instrumentos al servicio de las políticas educativas centralizadas sólo conduce, por su resistencia a una implementación fiel, a nuevas normativas. Por eso, se trata de plantearse ¿Qué se puede hacer, aquí y ahora, para dinamizar un sistema educativo, una vez que las lógicas de control burocrático y uniformadoras se han mostrado insuficientes?

Potenciar la construcción de proyectos educativos institucionales propios no supone que la inspección educativa no tenga un papel clave que jugar estimulando las dinámicas endógenas de cada escuela, mediante el asesoramiento y apoyo decidido para que cada escuela construya su propia capacidad de desarrollo. En este marco de autonomía, su acción se dirige a la creación de dispositivos, competencias,

apoyos y medios que permitan que las instituciones escolares, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto –si es posible– contrastado y aprobado con la administración. Sólo de este modo, el desarrollo interno de las organizaciones escolares puede ser un camino que permita reconstruir seriamente nuestras escuelas y educación.

La cuestión clave, que se plantean actualmente todos los sistemas

educativos, es cómo organizar el funcionamiento de las instituciones escolares para provocar la mejora escolar, meta irrenunciable de cualquier sistema educativo. Hacerlo por presión intensificadora, mediante una *regulación y presión normativa* (falta de autonomía) ha llegado a ser, como decíamos, claramente insuficiente. En su lugar, dar mayores grados de autonomía puede provocar el compromiso e *implicación interna* de todo el personal, dimensión clave en la mejora.

Pero también sabemos, por experiencias internacionales, que no basta confiar sin más en las iniciativas y procesos de todo el centro escolar. Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizaje para todos. A menos que la gestión autónoma se dirija a la mejora de la enseñanza y de los niveles de aprendizaje de los alumnos, unida a configurar el establecimiento escolar con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace, la descentralización o autonomía de las escuelas tendrá pocos efectos en la mejora. El refuerzo de autonomía debe servir para evidenciar una mejora de los resultados y un crecimiento de la escuela como organización. De ahí el papel insustituible de la supervisión o inspección para el control de los resultados.

En fin, estamos en el paso de un paradigma de cambio “gestionado” desde fuera, a un nuevo modelo de crear capacidad en cada escuela para cambiar desde dentro y entre el profesorado. Por eso, se ha de posibilitar la construcción de la capacidad de cambio (*‘capacity-building’*) de las escuelas y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que presión para cambiar (Stoll, 2009). Sin dicha capacidad interna, hemos comprendido que los esfuerzos de innovación y cambio quedarán a la larga marginalizados. Los mejores diseños o reformas educativas están condenados a fracasar si no se cuenta con escuelas capacitadas para llevarlas a cabo. Dentro de la tradición de mejora de la escuela (*‘school improvement’*), entendemos la capacidad de mejora de la escuela como la creación de condiciones y procesos que posibilitan el desarrollo de la escuela.

Finlandia, a la que tanto se refieren nuestros políticos por su liderazgo en el ranking de PISA, hay que recordarles que cuenta con un profesorado con una alta profesionalidad, hasta el punto de haber suprimido en los noventa la inspección educativa, dado que —cuando hay un *control profesional interno*—

no se precisa ni supervisar, ni menos prescribir lo que haya que hacer. Es el propio profesorado y la dirección escolar quien hacen sus propios procesos de autoevaluación y mejora. La política educativa, por su parte, es establecida desde el Consejo Nacional de Educación, lo que aporta una sostenibilidad y consenso.

Hasta ahora en España, como he denunciado en diversos escritos (Bolívar, 2004), la autonomía ha quedado como una retórica oficial, cuestionada constantemente por una tradición centralizada y administrativista, incrementada en los últimos años, que sobrerregula las relaciones y prácticas docentes; lo que conduce a una *desprofesionalización de la enseñanza* y a una uniformidad de la vida en los centros escolares. Pero no basta reclamar la competencia profesional del profesorado, con una sólida formación, si luego el trabajo en los centros y en las aulas no se posibilita un trabajo creativo, que responda a las demandas de cada alumno.

Recuperar el espacio del protagonismo de cada escuela en la toma de decisiones y, especialmente, en el desarrollo del currículum supone romper con una larga cultura de dependencia administrativa. A la postre, en nuestro caso, el nivel prescriptivo impidió, uniformando, el espacio propio de cada escuela. La autonomía curricular supone, a partir del marco curricular establecido, la posibilidad de intervenir activamente en el currículum y organización escolar, de modo que permita modos de funcionamiento propios responder a las necesidades de los alumnos

### Resituar el papel de la Inspección

En el excelente análisis que realizó Antonio Viñao (1999) sobre cómo históricamente la Inspección educativa, desde su creación en 1849, se ha configurado en España, señalaba tres tensiones que atraviesan dicha configuración y sus posibles papeles. La primera entre politización y profesionalización del cuerpo de inspección; para el autor, es la más significativa de todas, dado que se encuentra muy presente desde el origen de la inspección. La segunda entre la fiscalización-control y el asesoramiento, y la tercera entre lo administrativo y lo pedagógico. De acuerdo con Viñao, estas tensiones siguen de alguna manera presentes, tanto en las prácticas de inspección, supervisión y asesoramiento, como en las representaciones que sobre las mismas y sobre el mismo rol tienen los diversos actores educativos. Sostiene el autor que el



modo en que estas tensiones se resuelven determina la configuración de estilos o modelos de inspección.

De las grandes funciones que se señalan y repiten en la legislación sobre la inspección (Esteban Frades, 2014), unas se sitúan en el control normativo (“velar por el cumplimiento de las leyes”, “controlar el funcionamiento de los centros educativos”), otras en el proceso (“asesorar al profesorado”, “supervisar la práctica docente”), otras en el final (“evaluar el rendimiento de los centros y el profesorado”). Dicho de modo radical: la primera hoy día, en un contexto postburocrático, ha dejado de tener sentido; la segunda, está ocupada por otros agentes (asesores) y no es el fuerte de la inspección por su preparación profesional; y la tercera está siendo sustituida en todo el mundo por las Agencias de Evaluación. ¿Dónde queda el futuro de la inspección?

Entre la supervisión escolar, el asesoramiento y evaluación, ha sido la primera función la que ha concentrado casi todas las tareas de los Inspectores de Educación. El refugio que, en general, ha hecho (o le han forzado a hacer) la inspección en España, de concentrarse en el control normativo tiene escaso futuro, como hemos visto en los apartados anteriores. Si el control no puede ser de normas sino de resultados y éste lo están asumiendo las Agencias de Evaluación, se impone una reestructuración. La primera que marcó el cambio de rumbo fue la Inspección de su Majestad (*Majesty's Inspectors*) en el Reino Unido. La *Education (Schools) Act* de 1992 despojó a las Autoridades Locales de Educación y a los servicios nacionales de inspección de sus prerrogativas e instauró un nuevo sistema coordinado por la *Oficina de*

*Estándares en Educación (OFSTED)*. Desde entonces, los inspectores reclutados directamente por las administraciones nacionales y locales han pasado a equipos independientes, contratados e integrados en la OFSTED, cuyo papel más importante es evaluación de escuelas y docentes. Las actuales Agencias de Evaluación vienen a proseguir el camino inglés.

Arturo Pérez Collera (2011) aplicaba la conocida ilustración que, en su momento, hacía José Manuel Esteve sobre que no es posible seguir representando el mismo papel si te han cambiado el decorado. En nuestro caso, la inspección comenzaría a quedar descolocada cuando el decorado se ha alterado, con la extensión de mayores márgenes de autonomía a los centros docentes. La cuestión es cómo una institución pública como la inspección debe tener como finalidad la mejora de la calidad de la educación cuando una lógica de fidelidad y de control normativo no la asegura por lo que, por el contrario, serían otros modos los que debieran caracterizar la actuación de la inspección educativa. Como señalaban Escudero y Moreno (2012, 13), “es difícil de imaginar que en los centros ocurran dinámicas de renovación pedagógica y formación del profesorado si los agentes y servicios externos (desde luego la inspección) están ausentes. Si solo se supervisan documentos y se deja de lado la vida real en centros y aulas”.

Hace muchos años, Herminio Almendros, prestigioso inspector en la época de la República, desde su exilio cubano, escribía sobre el papel que el Inspector debía desempeñar lo siguiente, que puede servir para cerrar este trabajo:

“Hoy quizás como nunca, la inspección escolar tendrá sentido en la medida en que puede disponerse para ayudar a la escuela transformarse y a elevarse al nivel que la época requiere. Si no es capaz de eso, acabará por decidir su definitiva inutilidad” (citado por Camacho, 2014, p. 315).

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49 (1), 13-27.
- Barroso, J. (2004a). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2004b) La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués, *Revista de Educación*, n.º 333, 117-140.
- Barroso, J. (Ed.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA e UI&DCE.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, núm. 333, 91-116. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re333\\_05.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re333_05.htm)
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona, Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). Autonomía y participación en el contexto actual. *Participación educativa*, 2ª época, 2(2), 81-88. [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/n2art\\_antonio\\_bolivar.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/n2art_antonio_bolivar.pdf)
- Bolívar, A. (2015). Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejora: presión versus compromiso. *Revista Internacional de Educação Superior UNICAMP*; 1 (1), 3-31. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup>
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York, NY: Russell Sage Foundation.
- Camacho Prats, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral. Disponible en: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54551/1/ACP\\_TESI.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54551/1/ACP_TESI.pdf)
- Comision Europea (2017). *Study on governance and management policies in school education systems*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Escudero, J.M. y Moreno, M.A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 19 (mayo), 1-16.
- Esteban Frades, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Oviedo: Adide y KRK ediciones.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Luceño Campos, J.L. (2018). La inspección educativa desaprovechada. *El Mundo*, 28/03/2018.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement? *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31-54.
- Monarca, H. y Fernández, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 212-233.
- Pérez Collera, A. (2011). La autonomía de los centros sitúa a la inspección educativa en un marco diferente. *Avances en Supervisión Educativa*, 15 (noviembre), 1-4.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 503-532.
- Viñao, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Bordón*, 51 (3), 251-263.



# Consideraciones históricas sobre cuándo, por qué y para qué se crea la Inspección educativa en España

Ángel Lorente Lorente

Inspector jubilado, miembro del FEAE y de ADIDE

## 1.- Conocer la Inspección dentro de la historia de la educación

El estudio de la Inspección de Educación no puede desligarse de la historia de la educación de cada país y de su historia nacional, destacando en ella el modelo o modelos que ha tenido su Estado, centralista o descentralizado, democrático o dictatorial. Para conocer bien lo que ha aportado la Inspección a nuestro sistema educativo, dentro de la historia de la educación española, hay que recordar que nos encontramos con una institución que tiene casi 170 años de vida y, al mismo tiempo, hay que remontarse a los siglos XIX y XX, acudiendo a los trabajos de buenos historiadores como Viñao, Escolano, Molero o De Puelles y, en Aragón, a Rosa Domínguez o Víctor Juan, complementados con estudios más especializados, hechos por inspectores, entre otros, por Maíllo, López del Castillo, Soler, Mayorga, Ramo, Ramírez o Esteban. Podemos afirmar que es una institución educativa que funciona en la mayor parte de los países de la Unión Europea y en América Latina, si bien con notables diferencias entre unos y otros, ya que “a tal sistema, tal inspección”, como nos dijo García Garrido, catedrático de Educación Comparada en un congreso de inspectores. Siempre se ha puesto de ejemplo la Inspección de Francia con varios cuerpos profesionales, dependiente de un Estado que ha sido el modelo del centralismo político, frente a otros modelos más descentralizados como el del Reino Unido. España en los últimos 40 años ha ido evolucionando políticamente desde un férreo centralismo hacia un Estado cuasi federal, con un solo sistema educativo, pero en la práctica con 17 modelos autonómicos o subsistemas educativos, con diferencias notables y eso repercute también en las funciones y sobre todo en la organización de la Inspección de Educación que ahora depende de cada Gobierno autónomo.

En general, la historia de la Inspección española, su creación y las varias corporaciones funcionariales que ha tenido a lo largo de casi 170 años, así como la evolución del sistema de acceso a la misma, las funciones, los diversos modelos organizativos e incluso el trabajo diario que hacen los inspectores no ha sido ni es bien conocido por el profesorado, ni por las familias, salvo por los equipos directivos que tienen un mayor contacto con su inspector de referencia. Por eso, para muchos profesores, la experiencia con el inspector o inspectora que han conocido o les ha atendido en su centro o en el Servicio Provincial, que les ha asesorado o resuelto problemas o que les ha tenido que controlar y pedir cuentas, crea un imaginario social y educativo, una imagen fija y distorsionada, incluso aunque pudiera ser favorable a la Inspección, que no se ajusta ni a la realidad histórica ni al presente de la misión y funciones de los inspectores en pleno siglo XXI, continuando con tópicos y prejuicios (sobre nuestras tareas burocráticas y fiscalizadoras, nuestras actuaciones alejadas de la realidad del aula), la mayor parte de las veces poco fundamentados por no tener buena información ni de ahora ni de su pasado histórico, aunque creo que también tendríamos que ser autocríticos y reflexionar si hay algo de verdad en ellos para mejorar institucionalmente y servir mejor al mundo de la educación no universitaria, pues sus servidores públicos somos.

## 2.- El sentido de la Inspección: del pasado al presente

Por eso, una forma de conocer y valorar críticamente a la Inspección actual requiere tener una perspectiva histórica para comprender el presente, pero aprendiendo del pasado para impugnar aquellos aspectos que necesitan mejorar y desear el cambio en educación. La Inspección, aunque sea un organismo que históricamente ha dependido de la Administración y

que haya sido esta y el Gobierno de turno los que han marcado desde su creación sus funciones y organización, así como sus pautas de actuación, tiene que estar, como digo, al servicio de los ciudadanos y de la comunidad educativa para salvaguardar el derecho a la educación, apostando por la equidad y la calidad del sistema educativo, de acuerdo con la actual regulación de la Inspección en la L.O.E. de 2006 que dimana en última instancia de la Constitución de 1978.

La demanda de profesionalización, de independencia, de autonomía profesional de la Inspección han estado presentes a lo largo de la historia contemporánea de la educación, y siguen siendo reclamadas hoy por los inspectores de educación y sus tres asociaciones profesionales, si bien con ello no se debe caer en el corporativismo, ni en convertirse en grupo de presión o influencia, como a veces ha ocurrido en algún periodo histórico (por ejemplo, la negativa de una parte de la Inspección a la fusión de las Inspecciones prevista en la LGE de 1970). Tampoco los poderes públicos pueden caer en la tentación de instrumentalizar a la Inspección, fenómeno que siempre ha estado latente y en algunos momentos críticos ha sido demasiado explícito, como ocurrió en las dictaduras de Primo de Rivera y de Franco, principalmente, con la depuración de inspectores que se llevó a cabo tras la guerra civil y con la instrumentalización que de ella hizo el Estado franquista para su causa ideológica, sobre todo hasta finales de los años 60. Esta tentación también la conocí en algunos países latinoamericanos, hace no muchos años, en un curso de formación para supervisores latinoamericanos en el que participamos un grupo de inspectores aragoneses.

### **3.- Los antiguos orígenes de la Inspección de educación en España**

Vayamos a los orígenes. La Inspección de Educación como actividad vinculada al Estado y ejercida por funcionarios especializados nace en España en el nivel de la Educación Primaria, con el Decreto de Gil de Zárate en 1849, si bien ya en la Constitución de Cádiz de 1812 (art. 369) se hacía referencia a la necesidad de que el Estado inspeccionase los centros educativos. No podemos olvidar que en España tuvieron buena acogida los planteamientos sobre la instrucción pública (el informe Quintana) que provenían del ideario educativo de la revolución francesa. En efecto, con la creación de los sistemas educativos y la educación pública en el s. XIX, el Estado necesitaba “ver”, supervisar y controlar las es-

cuelas para saber lo que ocurría en ellas y crea la Inspección y sus cuerpos de funcionarios especializados, si bien ya había antecedentes de siglos anteriores que los estudiosos del tema tienen en cuenta.

En consecuencia, la Inspección en España se inicia en la Enseñanza Primaria con sus funcionarios y reglamentos y aunque poco después la Ley Moyano de 1857 preveía la Inspección en todos los niveles educativos, la de Bachillerato o Enseñanza Media no se creó propiamente hasta 1953, en pleno franquismo y en el contexto de una reforma parcial del sistema educativo para modernizarlo, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Por su parte, la Inspección de Formación Profesional (desde 1972 había coordinadores de FP, que eran profesores con funciones inspectoras, pero no un cuerpo especializado) se creó mucho más tarde, en 1980 y casi fue non nata, porque enseguida fue suprimida en 1984. Ya la LGE de 1970 previó la integración de todas ellas en un solo Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE). En el contexto de la planificación de una segunda gran reforma educativa de 1990, el Gobierno socialista suprimió estos tres cuerpos de Inspección en 1984, por la famosa Ley 30/1984 de Medidas para la reforma de la función pública, los integró en el CISAE a extinguir, hizo efectivo el SITE previsto en la citada ley de 1970, pero mucho más tarde y lo volvió a regular en 1989. Junto con el CISAE, el Ministerio puso en marcha otro modelo de “función inspectora” a cargo de funcionarios docentes, al principio ejercida de forma temporal y desde 1988 de forma indefinida, pero no definitiva. Es decir, 1984-1995 fue un periodo corto en el que no hubo inamovilidad de los inspectores, pero no fue el único periodo histórico en el que eso sucedió. En 1995, con la LOPEGCE se creó un nuevo y único Cuerpo de Inspectores, solicitado por las asociaciones profesionales de inspectores, que es el actual C.I.E., que ha convivido con el CISAE.

Como el Estado español hasta 1978 fue centralista, la política educativa, la gestión de la misma y la Inspección también obedecía a una orientación política centralista y muy compartimentalizada como Administración educativa poco desarrollada hasta los 70. Sin embargo, a partir de los Estatutos de Autonomía, desde 1980 y hasta 1999 se iniciaron las transferencias de competencias educativas a las CCAA, por lo que la Inspección pasó a depender de los Gobiernos regionales y de sus Departamentos de Educación.

### 3.- La profesión de inspector, las tensiones y los intentos de manipulación por parte de los poderes públicos, una constante histórica

Como decía, la historia de la Inspección no puede quedarse en una mera historia corporativa de los accesos, funciones, reglamentos, etc., que ha tenido, aunque en ocasiones podemos encontrar ese enfoque en algunas investigaciones y publicaciones, tal vez necesario, pero insuficiente. Como he dicho, nuestra historia está ligada fundamentalmente a la historia de la educación española de los siglos XIX a XXI y a cómo esta ha ido evolucionando hacia cotas mayores de calidad y equidad, predominando el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza, tal y como está recogido en la Constitución española, de la cual este año celebramos los 40 años de su aprobación. El historiador A. Viñao Frago en 1999 hizo un acertado análisis sociohistórico sobre los aspectos fundamentales en torno a los cuales se ha configurado la Inspección como profesión: la formación y requisitos exigidos para acceder a ella, el modo o procedimiento de selección y las tareas o funciones asignadas. De su análisis se aprecia cómo han surgido y se han desarrollado las tendencias hacia la profesionalización, la especialización y la diver-

---

*Una forma de conocer y valorar críticamente a la Inspección actual requiere tener una perspectiva histórica para comprender el presente*

---

sificación en un servicio público originalmente creado como una agencia administrativa del gobierno sujeta a los vaivenes políticos, así como las tensiones, siempre presentes, según él, entre politización y profesionalización, entre lo administrativo y lo pedagógico, y entre sus funciones de fiscalización o control y las de asesoramiento y apoyo. Así, unos años antes, en 1994, el catedrático de Pedagogía Molero Pintado, antiguo inspector, escribía: “La figura del inspector ha estado sujeta siempre a los cambios sociales, políticos o ideológicos. Y esto no es un rasgo de una etapa determinada, sino que tiene el valor de una constante histórica, incluida la actual”.

Como vemos, la historia nos trae al presente esas polémicas, algunas de las cuales todavía están abiertas en España y en otros países, al plantear qué Inspección necesita el sistema educativo en pleno siglo XXI. A lo

largo de la historia de la Inspección ha habido distintos sistemas de acceso al cuerpo funcionarial (concurso, concurso-oposición, designación, según el momento histórico), variados requisitos de formación y méritos para poder acceder y competir, diferentes ejercicios en las oposiciones, variados reglamentos y modelos de organización central y provincial de la Inspección, visiones distintas de la profesión dentro del mismo colectivo, algunas heredadas de las subculturas profesionales que tenemos cada uno, según el origen docente del inspector o inspectora (maestro, profesor de Secundaria o de FP, etc.), como se demuestra a lo largo de la historia y sobre todo esa diversidad de concepciones se aprecia en el estudio de los documentos, informes y revistas profesionales en papel y electrónicas, que han publicado las tres asociaciones profesionales de los inspectores: USITE (ahora USIE), ANIEME (ahora ANIE) y ADIDE, que es la mayoritaria, con sus respectivas web en la red.

### 4.- Acceso, funciones y organización de la Inspección de ayer a hoy

Nos encontramos por tanto en la actualidad con el Cuerpo de Inspectores de Educación, ya que posiblemente casi no haya miembros en activo del CISAE por razones de edad y que el acceso al mismo se realiza por concurso-oposición desde 1995. En Aragón, este año se va a convocar uno de ellos, ante el elevado número de vacantes por jubilación, ya que como ocurre con los cuerpos docentes, también en la Inspección se ha producido estos años un verdadero relevo generacional. Pero querría destacar ahora que las funciones básicas de la Inspección apenas se han alterado desde la LGE (art. 142) de 1970. Están bastante consensuadas desde la LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE Y LOMCE; pero no así el modelo organizativo (más generalista o más especializado, incluido como condición para el acceso), sobre el que se continúa debatiendo. El modelo generalista y de fusión de cuerpos ya se planteaba de alguna manera en la LGE de 1970.

Históricamente las funciones de control y fiscalización han tenido su importancia, es cierto, pero también la de asesoramiento y colaboración en la formación del profesorado, sobre todo en tiempos de reformas educativas del sistema (la Inspección de Bachillerato nació en 1953 con motivo de una reforma parcial de la Enseñanza Media) y de mejora de la educación y de otros ideales pedagógicos, más o menos asumidos por los poderes públicos a lo largo de nuestra historia

contemporánea, como ocurrió con el Reglamento republicano de 1932, inspirado en principios de la Institución Libre de Enseñanza o en las funciones de la Inspección que reguló la reforma de 1970 o la de la LOGSE en 1990. En esos momentos históricos, todos los Gobiernos han querido que la Inspección colaborase en la difusión e implantación de esas reformas a nivel curricular y sobre todo en la extensión de la enseñanza obligatoria y no obligatoria en los años 50, 60, 70, 80 y 90, años de transición de un modo de educación elitista a un modo de educación tecnocrático de masas. Ello nos mueve a recordar una cita del conocido inspector republicano A. Ballesteros, desde Méjico, en 1962: “Cualquier reforma superficial o profunda, que se pretenda introducir en la enseñanza, ha de contar con un cuerpo idóneo de inspectores, convencidos de su eficacia y acierto, que la difunda y asegure, al mismo tiempo, su cumplimiento”. Esta ha sido otra constante histórica.

La organización y los Reglamentos que regulan las Inspecciones centrales y provinciales se han ido sucediendo a lo largo de las distintas épocas. En la actualidad, cada Comunidad Autónoma tiene su propia regulación sobre la Inspección. En Aragón recientemente se ha publicado un nuevo Decreto 32/1918 de 20 de febrero de 2018 (sustituye al primero, el Decreto del 2000 que no estuvo nada mal), cuya lectura se recomienda para conocer qué funciones tienen que desempeñar los inspectores en la actualidad. La planificación del trabajo de forma anual o plurianual es otra constante de la Inspección española desde hace décadas y el deseo de que los inspectores trabajen en equipo (nos cuesta hacerlo, como les ocurre a los docentes). El modelo de organización implantado desde 1985 es generalista e internivelar (tiene ventajas, pero también inconvenientes), si bien a la hora de repartir tareas y responsabilidades se juega con los perfiles profesionales de los inspectores, según los artículos 151 y 154 de la vigente LOE, en función sobre todo de su origen docente, su especialidad curricular, las titulaciones y formación académica que ha tenido y su experiencia.

## 5.- El liderazgo en las inspecciones centrales y provinciales

Ha habido inspectores que han sido verdaderos referentes para la profesión de inspector, no por su procedencia de un determinado cuerpo docente, ni por sus doctorados, investigaciones o publicaciones, sino sobre todo por el trabajo bien hecho del día a día que a veces no es lo que más se valora en un currículum



profesional, como ocurre con los docentes, pero que es lo que da verdadera autoridad moral al inspector, aunque también la tenga formalmente. Todos los que hemos ejercido la profesión de inspector y también muchos docentes hemos conocido a excelentes inspectores que con distintos perfiles profesionales y estilos personales (es sabido que la supervisión además de una técnica es un arte), con concepciones incluso discrepantes sobre qué inspección y qué educación necesita el país, han sido verdaderos profesionales preocupados por la educación, los alumnos y sus centros. Unos cuantos han sido referentes para muchos de nosotros. Sería muy deseable hacer una tesis doctoral o alguna investigación sobre los últimos 30 años de la Inspección en Aragón, aprovechando que todavía viven personas y compañeros que tuvieron un papel relevante en la historia de la Inspección en nuestra región desde la implantación de la democracia. Precisamente en este mes de junio, en un año en el que celebramos los 40 de la Constitución española de 1978, el Ministerio de Educación ha organizado un seminario sobre historia de la Inspección.

Si históricamente vemos el nacimiento de la Inspección de la E. Primaria tan ligada a las Escuelas Normales de Magisterio y a la formación inicial y permanente de los maestros de la época, así como la de Bachillerato (que por ley y por su Reglamento de 1963 debía colaborar en la formación del profesorado de Enseñanza Media y así lo hizo a través del Centro de Orientación didáctica), nos daremos cuenta de que muchas de las funciones que tuvo que cumplir históricamente la Inspección se debieron a las deficiencias seculares que tenía tanto nuestra educación pública, como buena parte del profesorado hasta los años 70, como se puede apreciar en las revistas *Vida Escolar* y

*Enseñanza Media*, en los que tanto peso tuvo la Inspección, incluso en pleno franquismo con inspectores centrales como A. Maíllo (Primaria) o A. Pacios (EM). Desde los años 70, la creación de una Administración educativa, la exigencia de titulaciones universitarias para acceder a la función docente en todos los niveles educativos, la creación de instituciones no universitarias de formación del profesorado desde los años 50 y sobre todo en los 80, los servicios de orientación, etc. ha ido limitando algunas funciones que tradicionalmente desempeñaba la Inspección, como la colaboración en la formación del profesorado y el asesoramiento en aspectos curriculares, limitado además por el vigente modelo generalista. Pero eso, lejos de ser algo totalmente negativo, supone un reconocimiento al alto nivel de preparación que hoy tiene el profesorado y a la positiva existencia de nuevas figuras (asesores de formación, orientadores, etc.) de las que se ha dotado nuestro sistema educativo para mejorar su eficacia y calidad. Por eso, los ciudadanos y los legisladores ante los retos de la educación del siglo XXI, de la globalización y del cambio de época, tendremos que estar replanteándonos de qué manera la Inspección y los inspectores pueden servir mejor a la educación y a las comunidades educativas, desempeñando de forma renovada las funciones que tiene encomendadas como centenaria institución.

Finalmente, en la nómina de célebres inspectores de Primaria se suelen nombrar, entre otros, a Lorenzo Luzuriaga, a Ballesteros y posteriormente a Adolfo Maíllo, muy bien estudiado por el profesor Juan Mainer Baqué y Julio Mateos. En la Inspección de Bachillerato destacó desde su comienzo el liderazgo de Arsenio Pacios, inspector general, en los años 50 y 60 y primer catedrático de Didáctica de la universidad española y más tarde, J.L. Pérez Iriarte a finales de los 70 y comienzos de los 80. Historiadores de la educación como Víctor Juan ha estudiado a varios inspectores aragoneses “históricos”, como a nuestro D. Santiago Hernández. La inspectora y doctora, Lourdes Alcalá también ha investigado sobre los primeros inspectores turolenses del s. XIX, como Miguel Villarroya. Personalmente conocí en los años 90 a competentes inspectores centrales del Ministerio como a M<sup>a</sup> Antonia Casanova, entre otros.

## 6.- Conclusión

Para finalizar, a mí me ha tocado vivir la profesión de inspector desde 1991, década de implantación de la tercera reforma global de nuestro sistema, a 2017

con la LOMCE a cuestas; es decir, con la tristeza de ver una sucesión de reformas y contrarreformas que no acabarán, mientras no haya un pacto por la educación en España. En Aragón, al menos, tenemos la propuesta de Pacto social por la educación que elaboramos en el Consejo Escolar de Aragón hace un par de años.

Sin embargo, a nivel micro y de la cotidianeidad, me queda el recuerdo de bastantes compañeros y compañeras (afortunadamente cada vez hay más mujeres en la Inspección) de los cuales, a lo largo de 27 años, he podido conocer día a día su preparación, competencia y compromiso profesional en las tres provincias, habiendo sido algunos de ellos y de ellas, verdaderos líderes de la Inspección en Aragón en los últimos 25 años. Por discreción no puedo dar nombres, pero los llevo en la memoria y en el corazón.

Este año parece que el Ministerio de Educación quiere apoyar los estudios históricos sobre la Inspección Educativa, con un seminario, en el que participaremos algunos inspectores aragoneses. Ojalá algunos estudiosos o doctorandos de nuestra universidad se animen a investigar la historia reciente de la Inspección en Aragón, aprovechando las aportaciones documentales de sus tres asociaciones profesionales y sobre todo las historias de vida profesional de los muchos inspectores jubilados que hay en las tres provincias, procedentes de distintos cuerpos de funcionarios, con la ventaja de la distancia que ya nos da el tiempo transcurrido para poner las cosas en su justo lugar y para conocer el papel que jugó la Inspección en Aragón, con motivo de las dos grandes reformas de nuestro sistema, las de 1970 y 1990, hasta las transferencias en educación en 1999.

Hasta aquí mis personales reflexiones sobre algunas notas históricas sobre la Inspección en España y Aragón, que espero sirvan para conocer a la Inspección y que tengan alguna utilidad para quien las lea, con la pretensión de que, conociendo mejor nuestro pasado educativo, comprendamos críticamente nuestro presente para mejorarlo. Concluyo con unas palabras de F. Torralba en su libro “Elogio de la madurez” (2017): *“Cuando la manzana cae del árbol deja de ser manzana como individualidad, pero al descomponerse en medio del prado, se transforma en energía creadora para la tierra y para el árbol. El maestro maduro sobrevive al maestro novel en la medida en que ofrece su experiencia y sus conocimientos, para que su paso por el mundo no haya sido en vano.”*

# ¿Es la inspección oficio serio?

Ana Isabel Ortells Ramón

Inspectora Jefa Provincial de Zaragoza

Ya hace unos años que los inspectores aragoneses venimos preguntándonos si vale la pena dedicarse a esta profesión, en qué consiste realmente nuestra tarea, cómo nos percibe la sociedad y qué nos pide hoy la ciudadanía -en particular los docentes- y las administraciones. Como tantos otros profesionales, estamos en crisis porque, desde un mundo que ya no existe, nos dirigimos a otro aún desconocido pero cuyo devenir estará sin duda marcado por el poder de las tecnologías y por corrientes tan poderosas como el desarrollo sostenible, la exigencia de igualdad real entre hombres y mujeres o la globalización cultural.

En mayo de 2014 la asociación de inspectores mayoritaria en esta comunidad autónoma, ADIDE Aragón, celebró su VII Congreso, en Calatayud, siguiendo una ya larga trayectoria de formación continuada de sus asociados que comenzó en 1997, en Zaragoza, tuvo continuación, cada dos años, en Teruel, Tarazona, Jaca, Albarracín, Huesca y, tras el encuentro de Calatayud, de nuevo en Teruel y Huesca. Los ejes de nuestros congresos han girado en torno a la organización y funcionamiento de las Inspecciones de las Comunidades Autónomas y se han detenido en varias ocasiones a analizar las funciones tradicionales de la Inspección, centrando las intervenciones en el asesoramiento y en la evaluación como núcleos de la profesión. En 2014, quisimos cambiar la perspectiva y dedicar el esfuerzo de esas jornadas a conocer la percepción que tenía la comunidad educativa de la labor de los inspectores de educación y cómo se valoraba nuestro trabajo. Para ello se programaron diversas intervenciones de expertos, ponencias y comunicaciones, de manera que se combinara el saber procedente del campo académico universitario con la práctica inspectora diaria, como suele ser habitual en estos eventos. Sin embargo, lo que a mi modo de ver resultó más innovador fue una mesa redonda, dirigida por un conocido periodista -Juanjo Hernández-, en la que intervinieron docentes, directores y

representantes de las familias a los que previamente se había facilitado un cuestionario, orientador de su intervención, acerca de su conocimiento y opinión sobre la Inspección de Educación. No nos sorprendimos al escuchar la cruda valoración de una profesora a quien sus compañeros de claustro habían cuestionado, incluso, su “colaboracionismo” por prestarse a participar en la actividad. Tampoco obtuvimos grandes halagos de otros sectores de la comunidad educativa. Seamos claros, los docentes apenas conocen nuestra profesión (los equipos directivos algo más); gran parte de ellos nos consideran, simple y llanamente, censores y fiscalizadores. En palabras del experto en supervisión educativa, Eustaquio Martín (UNED), “en el imaginario colectivo de la escuela pervive, con una intensidad variable, según los casos, la figura del supervisor que vigila y fiscaliza el trabajo y las actividades de todo tipo, pero fundamentalmente las de carácter axiológico e ideológico”<sup>1</sup>.

Sin embargo, la razón de ser de la Inspección de Educación es contribuir con nuestro trabajo profesional a proporcionar a todos la mejor educación y a la mejora de la escuela, ofrecer a la ciudadanía, a familias, profesorado, equipos directivos, alumnado, administración educativa, colectivos sociales... la garantía de sus derechos porque, en contrapartida, puede pedir el cumplimiento de los deberes. En ello radica quizá el valor de nuestra tarea pero también una de las causas de la impopularidad que conlleva, ya que suelen enfrentarse intereses opuestos: Así, cuando, ante una reclamación de calificaciones, tras un análisis riguroso, informamos a favor de los derechos de un alumno, el profesor quizá se sienta contrariado... ¡o la familia del alumno si la conclusión es la contraria! Si se propone la deducción de haberes a un funcionario, por ausencias injustificadas reiteradas, algunos de sus compañeros se sentirán aliviados porque quizá tendrán unas guardias más tranquilas, pero el director podría opinar que se le hurta su autonomía en la jefatura del personal a su cargo.

<sup>1</sup> MARTÍN RODRÍGUEZ, Eustaquio, *Marco teórico y conceptual de la Supervisión educativa*, Tema III de los materiales

para el curso universitario en Administración de la educación (MECD y UNED)

Cuando la evaluación de un docente implica la entrada en su aula de un inspector el profesor se siente siempre incómodo; sin embargo, hay un beneficio objetivo para el sistema educativo en el acompañamiento de los funcionarios noveles y en la detección de casos graves de incapacidad profesional. Las administraciones públicas, que requieren constantemente nuestros informes para una toma de decisiones bien fundamentada, a veces también preferirían que fuésemos más flexibles en nuestras valoraciones.

En ocasiones, se desea que hagamos cumplir estrictamente la ley para poder resolver conflictos complejos que quizá requieren, sobre todo, de persuasión y saber hacer, pero, en otras, se nos achaca estar pegados a la norma, como si ley e innovación, control y autonomía profesional fueran conceptos incompatibles entre sí. Hace tan solo unos meses escuché a una profesora universitaria, en la ponencia inaugural de un congreso internacional, que comenzó su intervención con una *captatio benevolentiae* bien curiosa y elocuente. Para innovar dijo, lo primero que hay que hacer es mentir a los inspectores. “Mentid a los inspectores”, aconsejó reiteradamente provocando encendidos aplausos entre el público. Estoy segura que esa ponente desconocía las funciones y la historia de la Inspección, cuyo papel fue importante en las sucesivas reformas educativas que desde los años 50, en 1970 y en 1990 contribuyeron a agitar la escuela, a renovarla en profundidad.

Ahora bien, hay otros indicios que nos son más favorables. Uno de ellos lo recogimos del periodista que nos ayudó a conducir la mesa de debate a la que ya me he referido anteriormente. En sus conclusiones expresó su admiración ante un grupo de profesionales que se sometía voluntaria y abiertamente al escrutinio y la crítica profesional para darse a conocer y poder mejorar. Desde un punto de vista más formal, la Inspección también ha sido objeto de los informes del Consejo escolar del Estado y del de Aragón, lo que demuestra el interés de la comunidad educativa por ella. Además, constatamos que se nos requiere cuando se precisa de un trabajo técnico contrastado y, en general, se acepta nuestra autoridad, fundamentada en la

competencia profesional, diferenciándola del simple poder. En ese sentido la Inspección goza de cierto prestigio. Finalmente, en las distancias cortas, percibimos que los equipos directivos, con quienes trabajamos codo a codo cotidianamente, aprecian nuestra labor y, a menudo, incluso nos la agradecen. Vaya desde estas líneas mi agradecimiento sincero a todos los que nos lo hacen saber porque, amigos, somos inspectores, sí, pero ¡humanos!

Este es el resumen de algunos datos cualitativos de la evaluación externa informal a la que nos sometemos cada día. Ahora bien ¿Qué hay de la evaluación interna? ¿Cómo nos vemos a nosotros mismos? No somos benévolo, pues acostumbrados a juzgar. En ocasiones decimos entre nosotros, con cierto humor, que nuestro colectivo es una “ensalada de egos”, que conforma una “avifauna variopinta” quizá como consecuencia del diverso origen profesional, ya que los inspectores tienen su propia historia ligada a su identidad y a su cultura profesional de maestro o de profesor; entran con su mochila de experiencias a la Inspección y muchos han pasado por diferentes puestos en equipos directivos, es decir, antes cocineros que frailes. Como ocurre con todos los docentes cada inspector tiene su propio estilo de supervisar, porque la supervisión requiere técnica pero es también un arte y un estilo personal de llevarlo a la práctica.

Ciertamente, algunos de nosotros somos prepotentes y otros sencillos y accesibles, autoritarios, obedientes, sumisos, brillantes, vulgares, disciplinados, rigurosos, acomodaticios, críticos, empáticos, sintéticos, confusos, burócratas, pedagogos, rígidos, intelectuales, necios... En realidad lo que importa a la sociedad no es cómo somos cada uno sino lo que so-



mos entre todos, cómo es la Inspección de Educación, qué ofrece esta centenaria institución<sup>2</sup>. En ello radica, a mi parecer la utilidad de la profesión o, mejor dicho, de este oficio al que alude el título de este artículo en forma de reflexión. Y me refiero a “oficio” en el sentido de “maestría”; maestros, en efecto, puesto que todos los inspectores sin excepción hemos tenido una experiencia previa como funcionarios docentes de carrera pero también por las destrezas profesionales que se adquieren a través del estu-

---

## *Seamos claros, los docentes apenas conocen nuestra profesión (los equipos directivos algo más); gran parte de ellos nos consideran, simple y llanamente, censores y fiscalizadores*

---

dio, de la práctica guiada, del trabajo en equipo y mediante la lenta transmisión de una cultura profesional poderosa que necesita como condición *sine qua non* del paso del tiempo.

Desde un punto de vista teórico, aunque con un contenido cercano a la imagen de la Inspección como puesta en práctica de saberes y destrezas, estudiosos de la Inspección de Educación hablan de la función de supervisión como una “tecnología” que transforma el estudio y la supervisión de los ámbitos micro, meso y macroeducativo en práctica educativa especializada<sup>3</sup>. Nuestro oficio debería ser, pues, conocimiento académico, ciencia aplicada que desemboca en una práctica desarrollada dentro del sistema educativo. Y para ello es preciso mantener contacto continuado con la Universidad en la doble dirección puesto que en ella nos formamos inicialmente, a ella acudimos en demanda de formación continua, pero también porque ofrecemos campos de estudio e investigación relevantes sobre educación al estar en continuo contacto con la realidad escolar y extraer un gran número de datos susceptibles de ser trata-

dos, analizados y valorados tanto desde la perspectiva universitaria como desde la práctica profesional, enriqueciendo así su interpretación. Esta colaboración se ha plasmado, de hecho, en algunas iniciativas a lo largo de los últimos años. Citaré la participación de varios inspectores con la UNED en el desarrollo del curso “*Experto universitario en Administración de la Educación*”, a lo largo de varios cursos, dirigido a supervisores y administradores de la educación iberoamericana o el grupo en el que, junto a J. L. Bernal, entonces jefe del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, trabajaron inspectores de Zaragoza y Huesca tras ser seleccionado su proyecto en convocatoria pública. Ambas actividades fueron coordinadas por Ángel Lorente<sup>4</sup>, compañero ya jubilado al que debemos agradecer su dedicación a la formación continua de los inspectores e inspectoras y el impulso constante a la colaboración con

las universidades. También en otras provincias se han desarrollado colaboraciones semejantes. A ello se añade la *formación entre iguales* que practicamos en la Inspección de Aragón en congresos y reuniones profesionales a las que hemos aludido y en las que, a menudo, los ponentes o comunicantes son los propios inspectores, así como el disfrute de un número significativo de licencias por estudios de las que han resultado interesantes investigaciones sobre historia de la Inspección, inclusión, organización escolar, evaluación, innovación y evaluación de la misma Inspección.

En otro orden, al establecer los ámbitos de supervisión, los estudiosos se refieren a los diversos enfoques de la inspección, según las tradiciones profesionales y su evolución, que priorizan o bien la evaluación de los docentes como clave de la mejora del sistema (es el caso de Francia y de algunos países americanos) o bien la supervisión de la organización y funcionamiento de los centros y del sistema educativo, como sucede en España. No se trata de modelos puros de evaluación docente frente a otros de supervisión de centros, sino, más bien, de modelos mixtos

---

<sup>2</sup> La Inspección de Educación fue creada en 1849, cuando los Estados liberales van creando los sistemas educativos, tras los ideales de instrucción pública heredados de la revolución francesa.

<sup>3</sup> MARTÍN RODRÍGUEZ, Eustaquio, *Marco teórico y conceptual de la Supervisión educativa*, Tema III de los materiales

para el curso universitario en Administración de la educación (MECD y UNED)

<sup>4</sup> Inspector de Educación destinado en el Servicio Provincial de Zaragoza hasta su jubilación, ha escrito, asimismo, numerosos artículos sobre formación permanente de los inspectores, historia de la Inspección y otros temas relacionados con la profesión.

que enfatizan un acercamiento focalizado, en el ámbito de la educación y que van cambiando en respuesta a las nuevas necesidades. Por otra parte, a tal sistema educativo, tal inspección; por eso ahora en España, bajo premisas básicas comunes establecidas mediante Ley orgánica, hay una Inspección descentralizada que depende de cada Autonomía y responde a las diferentes prioridades y políticas educativas de los gobiernos.

Hasta ahora nos hemos referido a las conocidas y cotidianas tareas de control, supervisión y evaluación a las que habría que añadir las de mediación, relacionadas con la convivencia en los centros y las de asesoramiento, apoyo, impulso y pilotaje del cambio educativo, en relación con la innovación. Respecto a esta última función que pudiera parecer novedosa, ya hace casi 20 años, en 1999, en el II encuentro de ADIDE Aragón, en Teruel, Enrique Miranda<sup>5</sup> inspector maestro de inspectores, realizó una ponencia titulada “La Inspección como agente de cambio y su papel en las reformas educativas”<sup>6</sup> en la que resumió el resultado de sus investigaciones sobre innovación. Proponía un modelo de asesoramiento según el cual el inspector debe ser un “observador que orienta, guía y ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa”<sup>7</sup> Como he dicho, en cada momento de reforma educativa, desde mitad del siglo XX en España, la Inspección ha hecho su aportación técnica que ha sido tomada en cuenta, en mayor o menor medida, por la Administración de turno.

En suma, podría decirse que la práctica supervisora debe conjugar conceptos diversos aunque no antagónicos -norma y cambio educativo; investigación, estudio y práctica; autonomía y evaluación; participación y supervisión; control y mediación; cooperación y pilotaje...- para contribuir a garantizar los derechos y deberes de quienes participan en la Educación, con la mirada siempre puesta en su mejora, en el aumento de la cantidad y calidad de aprendizajes valiosos para toda la población, y en particular de los niños y jóvenes, en condiciones de equidad. Para ello,

la Inspección requiere sólidos fundamentos académicos tanto pedagógicos como jurídicos –*saberes*-; experiencia docente y destrezas profesionales propias de la supervisión –*saber hacer*-. Sin embargo, conocimientos y destrezas son necesarias pero no suficientes. Aunque todavía no habíamos hecho referencia a ello, nuestro oficio necesita que todas sus actuaciones estén guiadas por principios deontológicos firmes que garanticen resultados éticos y justos –*saber ser*-. Es una exigencia de la sociedad hacia todos los empleados públicos y, al mismo tiempo, nuestro compromiso institucional que queda formalizado en el nuevo decreto por el que se regula la Inspección de Educación en Aragón<sup>8</sup> al que se ha incorporado un artículo dedicado a los derechos, deberes, principios éticos y de conducta de los inspectores de educación.

Pero la sociedad sigue avanzando y nosotros con ella. Y hay opciones que pueden y deben tomarse para que el modelo de Inspección responda cada vez mejor a las necesidades del sistema educativo y de las personas. Así, frente a corrientes que, bajo la apariencia de evaluaciones objetivas, esconden un modelo mercantilizado de la educación, hay otras perspectivas de mejora. Una de las tendencias que pueden contribuir al progreso es la búsqueda del desarrollo sostenible, que, en un primer momento, se refería a la esfera del medio ambiente pero cuyos fundamentos han ido extendiéndose a otras áreas y pueden resultar de utilidad en una renovada configuración de la Escuela y, por tanto, también de la Inspección. Fullan, Hargreaves y Fink han sido autores que han dedicado a la sostenibilidad educativa sus trabajos. Proponen preservar y desarrollar todo aquello que propicie aprendizajes profundos, que permita cambios duraderos en el tiempo y que, sin causar ningún daño o perjuicio, sin agotar a las personas, consiga mejorar el ambiente más próximo; ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de este con el fin de crear un futuro mejor<sup>9</sup>. Explorar este camino hacia la mejora sostenible de la función docente y directiva y de la institución escolar podría

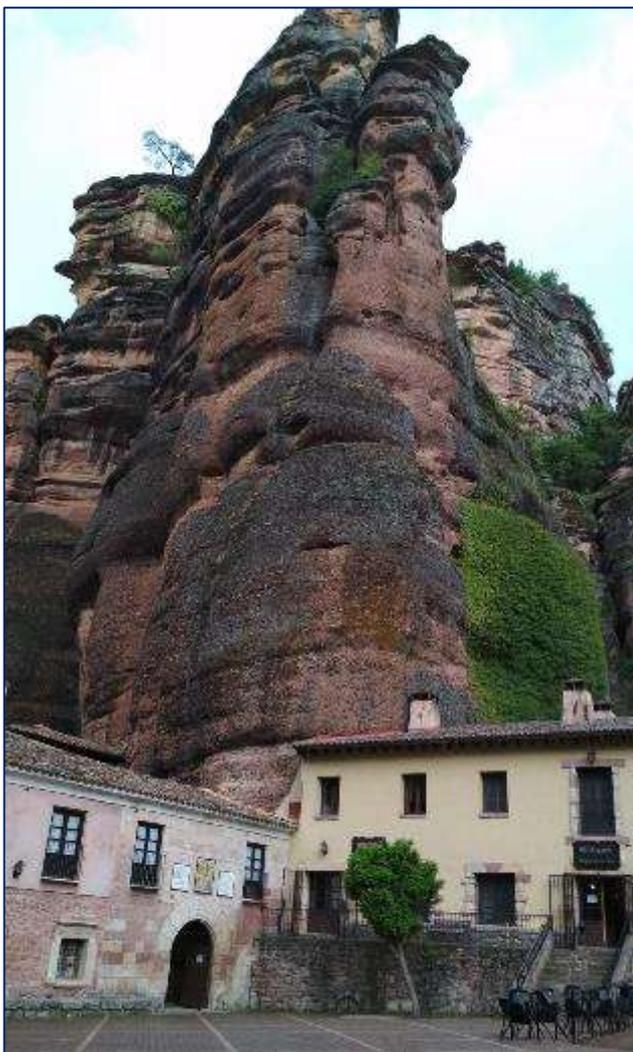
<sup>5</sup> Inspector de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón, fue inspector jefe de distrito durante varios años, inspector jefe provincial de Zaragoza y Director de la Inspección Educativa hasta 2011.

<sup>6</sup> MIRANDA MARTÍN, Enrique, “La Inspección como agente de cambio y su papel en las reformas educativas”, en Inspección de Educación, evaluación y asesoramiento, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, Zaragoza, 2006, pp. 125-140.

<sup>7</sup> Idem, p. 127

<sup>8</sup> Artículo 6 del Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 1 de marzo)

<sup>9</sup> Hargreaves, A. y Fink, D., “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, Revista de Educación, 339, pp.43-58



servir para renovar también el enfoque de la Inspección en el ejercicio de sus funciones, pero, especialmente, en las actuaciones que conciernen a la evaluación del profesorado y a la evaluación externa e interna de los centros, de manera que se preserven y transmitan las mejores aportaciones sin dilapidar el legado recibido ni menospreciar las ideas renovadoras.

El otro progreso que no queremos obviar es el que tiende a la igualdad efectiva de hombres y mujeres, un campo en el que se ha avanzado mucho en los últimos años, ya que hemos pasado de una presencia meramente testimonial de alguna inspectora en Aragón, en el año 2000, a cifras que se van acercando poco a poco a la paridad. A pesar de ello se ha de seguir avanzando no sólo en los números sino también en la distribución del liderazgo efectivo para lo que

<sup>10</sup> Procesos relacionados con la provisión de personal docente o con la planificación y desarrollo de la escolarización del alumnado, entre otros, que ocupan un porcentaje amplio del tiempo de trabajo de los inspectores

es tan necesario el compromiso de los inspectores como el de las inspectoras.

De cara al futuro se atisban en el camino dificultades bien conocidas y algunos escollos nuevos. Así, en nuestros foros profesionales se debate sobre las consecuencias de la creación de otros órganos de evaluación y de asesoramiento; ahora bien, la función evaluadora está recogida como núcleo de la profesión en todas las normas que nos regulan respecto a las funciones docente y directiva y respecto a la organización y funcionamiento de los centros, programas y servicios; la ley contempla, además, la participación de la Inspección en la evaluación del sistema educativo en su conjunto. En cuanto al asesoramiento, el que ofrece la Inspección es de tipo transversal y dirigido no sólo a docentes sino a toda la comunidad educativa y a la propia Administración, a diferencia de otros agentes, con ámbitos acotados de intervención.

Más reciente podría ser la tentación de acercar nuestra profesión a la mera auditoría, al estilo de las que realizan algunos sistemas de gestión de calidad que han estado en voga hace unos años y pasaron, incluso, del mundo empresarial a las administraciones. Sin embargo, la evaluación formativa va mucho más allá de la auditoría y de la mera calificación, del mismo modo que la gestión de la calidad, para que suponga mejora relevante, requiere la existencia previa de calidad que gestionar.

Por ello, en resumen, interesa que la Inspección colabore con cualquier procedimiento de gestión y renueve la suya propia; conviene al sistema la disponibilidad de nuestra organización ante todo tipo de urgencias imprevistas; es también muy útil nuestra participación en temas administrativos que, aunque de apariencia burocrática<sup>10</sup>, repercuten claramente en las condiciones de trabajo y en los resultados educativos alcanzados... pero deben priorizarse, sobre todo, actuaciones cuidadosamente seleccionadas y planificadas que contribuyan a la mejora de lo esencial de la función docente y directiva, de centros, programas y servicios educativos, mediante intervenciones profundas, duraderas y justas en las que se aúnen todas las funciones de la Inspección, desde el control a la evaluación, la mediación, el asesoramiento, y el impulso del cambio.

# De la educación especial a la inclusión

**Ederlinda Calonge García**  
**M<sup>a</sup> José Madonar Padilla**  
Inspectoras de Educación

En el momento vital en que nos encontramos, la inclusión se torna compromiso. Implica concepto, práctica y emoción, es decir, abordarla desde su definición para entender qué somos y de dónde venimos en este proceso; buscar cómo avanzar en su puesta en práctica de cara a crear una cultura de la inclusión, que sea global y abarque todos los procesos de enseñanza-aprendizaje; partiendo de las actitudes, valores, creencias, ideas, metas desde las que enfocamos y vivenciamos la educación, la convivencia y la vida misma en nuestros entornos laborales y personales. La inclusión supone educación, pero solo se conseguirá desarrollar esa cultura desde reflexiones y maneras de afrontar las relaciones entre personas y entorno social; por ello, la entendemos como un abordaje profundo desde lo educativo, lo social y lo personal.

Si indagamos en la evolución hacia la inclusión, debemos adentrarnos en el continuum de las necesidades educativas especiales, de la idea de déficit con que se inició su estudio en el siglo XIX al concepto de “necesidad” y posteriormente de éxito para todo el alumnado en que cerró el siglo XX e inició el XXI.

La discapacidad y la reclusión en instituciones fue cambiando a mediados de los 60 (S. XX) con los conceptos de “normalización” e “individualización” de Bank Mikkelsen, Nirje y Wolferberger.

En España, con el Plan Nacional de Educación Especial (1978) aparecen ya los conceptos de normalización e integración. Asimismo, nos ayuda a avanzar en ese continuum el informe Warnock (1978), la Public Law (1975) la LISMI (1982) y las posteriores normativas y experiencias derivadas que caminan desde las aulas cerradas de Educación Especial al Programa de Integración (1985) que se consolida en la LOGSE (1990) con los principios de diversidad y comprensividad.

Desde ese momento, la evolución del continuum del déficit a la necesidad es imparable a nivel normativo y de práctica educativa, avanzando hacia el principio de inclusión que aparece en la LOE (2006) y se ratifica en LOMCE (2013) con la premisa de calidad y éxito para todos.

Es preciso conocer esta evolución del déficit a la necesidad de la educación especial ya que es un elemento clave para conocer el principio de inclusión y su consolidación en la normativa educativa y en los ámbitos sociales; que no en la práctica, pues requerirá de amplios consensos, experiencias y reformas profundas de la vida diaria de los centros. De la “necesidad educativa especial” evolucionamos conceptualmente a la atención a la diversidad cognitiva, social, de género, de clase... y la diversidad, el reconocimiento de cada individuo y sus necesidades nos ha hecho desarrollar el concepto de inclusión como enfoque que se centra en la atención individual y social, el éxito y logros de cada persona desde sus capacidades y carencias. Ya no nos centramos en el alumnado con carencias, sino en la consideración de que cada persona debe desarrollarse integralmente en un contexto educativo de convivencia positivo que propicie la posterior inclusión social.

## La inclusión es...

Antes de profundizar sobre lo que conlleva el cambio hacia la inclusión, bien merece hacer una pequeña reflexión para establecer diferencias entre los conceptos de integración/inclusión. Coral Elizondo, en su “Plan de atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo” (2017), establece estas características a cada modelo:

INTEGRACION	INCLUSION
Es aceptar la diferencia.	Es acoger la diferencia
Habla de necesidades educativas.	Habla de barreras a la participación.
Se centra en el déficit.	Se fija en las capacidades de todos
Respuesta educativa segregadora	Respuesta educativa inclusiva
Apoyo fuera del aula	Apoyo dentro del aula
Individualización	Personalización
Asociada a alumnos en concreto.	Asociada a toda la comunidad educativa.

Así pues, la inclusión, al contrario de la integración, enfatiza una respuesta acorde a las necesidades de TODOS los alumnos y alumnas, atendiéndolos en la medida posible en sus grupos de referencia.

Construir una definición del principio de inclusión, nos lleva a recorrer en el tiempo algunas definiciones de la normativa educativa y algunas organizaciones:

Una inyección en pro de la inclusión hay que situarla en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad (UNESCO, 1994, p. 59) donde se establece un principio rector para el marco de acción inclusivo: *“Las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”*

En 2006 la UNESCO (UNESCO, 2006, pág. 14) describe la inclusión:

*“La Educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y **responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos** a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior **implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias** basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular **educar a todos los niños y niñas**. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina **cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes**. El propósito de la educación inclusiva es permitir **que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje**”*

Del texto anterior se extraen varias ideas clave:

- La inclusión no es un modelo, es un proceso
- Implica cambios organizativos, metodología...
- Permite que los profesores se sientan cómodos en la diversidad, no percibiéndola como un problema, una amenaza sino como enriquecimiento

El Foro Mundial de la UNESCO sobre la Educación, celebrado en Incheon (República de Corea) en 2015, propone dirigir la educación hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Se concibe la inclusión y la equidad como piedra angular y la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la Educación para todos y todas, en un sistema educativo de calidad que se extiende a lo largo de toda la vida y en todos los contextos y niveles educativos.

En resumen, siguiendo las prescripciones europeas y la normativa vigente hablamos de **inclusión** para dar respuesta a la demanda emergente de nuestro sistema educativo, y atender de forma eficaz a todos y cada uno de los alumnos.

### Dimensiones

Es necesario entender el concepto, descubrir que implica cambio, que los centros pueden desarrollar a través de un proceso de reflexión, que ayude a identificar las culturas existentes en los mismos, así como las políticas educativas de las que derivan sus documentos institucionales y las prácticas docentes en sus aulas.

Las culturas, políticas y prácticas docentes, pueden ser barreras ante la educación inclusiva y facilitadoras de la misma, por lo que es necesario trabajar en ellas teniendo en cuenta:

- La presencia del alumnado.
- El sentimiento de participación en la vida escolar.
- La aspiración a que todo el mundo aprenda.

Estas tres premisas hay que articularlas para dar respuesta al *“cómo, al dónde y con qué consecuencias educamos a nuestros alumnos”* (Parrillas, 2002).

La inclusión no es un nuevo enfoque, es un dilema educativo y como tal genera alternativas de acción contrapuestas (por ejemplo, el dilema entre control de la administración y la autonomía de los centros). Pero tras cada dilema educativo hay diferentes y variados factores (concepciones, políticas, culturas, recursos, etc) que confieren al dilema un fuerte componente emocional, lo que si no se canaliza bien puede degenerar en emociones negativas y esto acarrear decisiones poco innovadoras e incoherentes con el discurso teórico.

Desde nuestro punto de vista, la definición que Ainscow, Booth y Dyson (2002) hacen de la Inclusión, nos marca el camino para dar respuesta al dilema educativo planteado: *“Se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, políticas y prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de*



*iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros con particular atención a aquellos más vulnerables”.*

### **Inspección e inclusión**

Las diferentes Leyes educativas atribuyen a la Inspección de Educación competencias en relación a la mejora de la calidad del sistema educativo. La Inspección, la Red integrada de Orientación y la formación de los docentes, garantizan una educación personalizada, así como una formación integral, fin que pretende la educación.

El artículo 27.8 de la Constitución Española establece la obligación de los poderes públicos de inspeccionar y homologar el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación, dedica su título VII a la inspección del sistema educativo, en el artículo 148 establece que corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial con el fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, garantizar el ejercicio de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos educativos, **la mejora continua del sistema educativo y el logro de la calidad y la equidad** de la enseñanza.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), **señala que la educación debe lograr la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a su-**

**perar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación**, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

El reciente Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comuni-

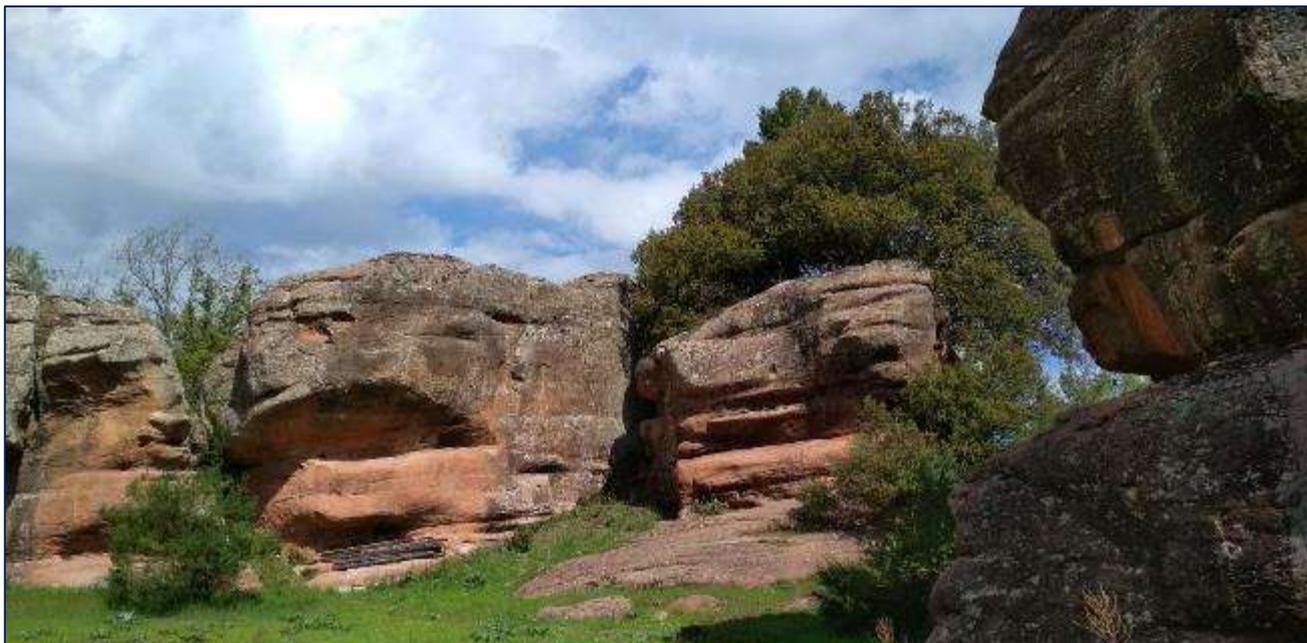
dad Autónoma de Aragón, pretende adaptar la regulación vigente en la Comunidad Autónoma sobre la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación a la situación educativa y legal actual. Establece los fines de la Inspección de Educación, así como sus funciones, existiendo una diferencia con el Decreto que le precede, donde el peso del trabajo de la Inspección recaía más en la supervisión, y éste lo abre hacia el “asesoramiento” sin por ello olvidar la supervisión ya que la Inspección debe ser garante del cumplimiento de la normativa vigente.

Así queda definido en los principios éticos y de conducta establecidos donde los principios b), c) y g) están totalmente relacionados con el tema que nos ocupa:

b) **Principio de superior interés del menor:** en sus actuaciones tendrán en cuenta el “superior interés del menor”, **su derecho a que sea valorado** y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado.

c) **Principio de no discriminación: respecto a todo el alumnado**, en cualquier situación, cumplirán y harán cumplir la preservación de su identidad, cultura, religión, convicciones, orientación e identidad sexual e idioma y la no discriminación del mismo por éstas o cualesquiera otras condiciones, incluida la discapacidad, garantizando su derecho a la educación y el desarrollo armónico de su personalidad.

g) **Principio de innovación:** favorecerán el progreso de la educación y de la profesión de inspector de educación mediante la colaboración en investigaciones y acciones de innovación, así como en **campañas de asesoramiento, acciones formativas e informativas.**



Siendo la mejora de la educación la finalidad de las tareas inspectoras, las actuaciones de la Inspección de Educación han de asegurar el apoyo a la función directiva para el desarrollo de su competencia en la gestión, el fomento de la autonomía organizativa y pedagógica de los centros, así como el asesoramiento a la comunidad educativa.

La Inspección educativa entendemos que tiene un papel esencial en la promoción de prácticas inclusivas y en la reflexión de cultura inclusiva ya que es garante de derechos y debe velar, controlar, supervisar, evaluar que los centros y servicios de apoyo den una respuesta de éxito para todos y de desarrollo integral de cada individuo, partiendo de sus necesidades y potencialidades, así como favorecer climas de convivencia positivos. Ello será vital para garantizar unas relaciones sociales fortalecidas y constructivas que ayuden a canalizar la polarización actual, las diferencias, las desigualdades de todo tipo y la complejidad de un mundo moderno en su discurso, pero abierto en canal con sus contradicciones, sus brechas, sus prácticas incoherentes y sus actitudes no siempre solidarias.

Existen experiencias y enfoques inclusivos en los centros que ya están en funcionamiento; pero son prácticas a veces aisladas que requerirán articularlas en la fundamentación teórica y la praxis de la enseñanza-aprendizaje. Además, consideramos que el apoyo y acompañamiento a las familias, entendidas en su más amplio sentido, desde la acción tutorial y orientadora, es clave para mejorar la desigualdad

creciente que irrumpe en los centros. Volver a entender la escuela como compensadora y su papel clave con **todo** el alumnado.

Hay alumnado y familias que solicitan “menos escuela” y hay alumnado y familias que necesitan “más escuela”. Buscar este equilibrio será una tarea compleja.

### **Se trata de un aspecto cultural y global más que de unas intervenciones puntuales**

Debemos entender la inclusión desde un punto de vista social (inclusión y lucha contra la exclusión), educativo y ante todo cultural. Podemos iniciar experiencias inclusivas para dinamizar, sensibilizar, construir el engranaje de la inclusión. Pero no debemos enfocarlo solamente como experiencias aisladas o prácticas innovadoras; si se quieren avanzar hacia una visión inclusiva de la educación habrá que lograr una cultura de la inclusión que aborde la organización, el funcionamiento, la convivencia, el currículo, la formación del docente, la evaluación docente y de centro, la participación de la comunidad y la transformación desde la escuela de su contexto. De esta manera, la educación puede encontrar su finalidad, el desarrollo integral de cada persona y la mejora de los entornos.

Lo más difícil se antoja a veces, el cómo empezar, qué hacer... Es necesario visualizar todas las fortalezas que el centro y comunidad educativa tienen y ver sus debilidades para encontrar el punto de partida.

*El Index para la inclusión es una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, **revisar** el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las **barreras** que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El Index es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de **mejora**, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.*

([http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/mo3\\_el\\_index\\_for\\_inclusion.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_el_index_for_inclusion.htm))

El esfuerzo compartido que requiere la consecución de los objetivos de la escuela inclusiva y la responsabilidad del éxito escolar no recae exclusivamente en el alumnado, sino también en sus familias, en el profesorado, en el centro educativo y en toda la comunidad educativa.

Los elementos que consideramos relevantes en el aprendizaje de la cultura inclusiva son entre otros:

- Formación del profesorado en metodologías variadas y fundamentadas en el conocimiento científico.
- Implantación con más vigor de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas al servicio de la individualización de la enseñanza.
- Equilibrio de la autonomía de centros a nivel pedagógico, organizativo y curricular para poder adecuarse a las necesidades del alumnado y contexto desde la equidad.
- Supervisión y control democrático de los centros para garantizar la igualdad de derechos.
- Potenciación de liderazgos situacional y distributivo, y del liderazgo actitudinal de personas que sepan y puedan crear equipos de trabajo colaborativos, donde las diferencias son retos y donde la construcción conjunta de relato y experiencia es un hecho reforzado.
- Construcción de equipos de apoyo educativo a los centros coordinados y cohesionados donde la red de formación, de orientación, de supervisión y de gestión se den la mano para construir ese apoyo en cada contexto de manera compensada.
- Colaboración real, con soporte normativo, con las redes de apoyo social, sanitario, judicial de

cada zona ya que las realidades del alumnado son cada vez más entrelazadas y complejas.

- Gestión eficaz de los recursos humanos y materiales existentes para sacar partido a los mismos al servicio del alumnado y familias (profesorado y personal de apoyo, personal de servicios, tecnologías...)
- Búsqueda de programas que hayan sido probados con solidez sobre apoyo familiar, acción tutorial con familias, acompañamiento familiar, imprescindible para aminorar la brecha social existente en los centros.

Reflexionemos sobre esta frase: *“El pesimista se queja del viento, el optimista espera que cambie, el realista ajusta las velas” (William George Ward)*

Es momento de cambios y todos deberíamos ser realistas y ajustar las velas desde nuestra responsabilidad y trabajo con un único fin, **hacer un mundo realmente inclusivo para todos.**

### Referencias bibliográficas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, pp. 17158-17209.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
- Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Index of Inclusion). Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín Oficial del Estado, núm. 106, pp. 17158-17209.
- MACARULLA, I.; SAIZ, M. (coords.) (2009): Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Barcelona. Graó.
- PUJOLÀS, P. (2005): Aprender juntos alumnos diferentes. Vic. Eumo.
- ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. “Hacia una escuela inclusiva”. Nº 2. Monográfico 2004
- ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. “Diversidad y escuela inclusiva”. Nº 1. Monográfico 2011
- ELIZONDO, Coral (2017) “Plan de atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo”

# El papel de la inspección en la mejora y transformación de la escuela

**M<sup>a</sup> Lourdes Alcalá Ibáñez**

Inspectora de Educación del servicio Provincial de Teruel

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/mo3\\_el\\_index\\_for\\_inclusion.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_el_index_for_inclusion.htm)

*Educación en este siglo XXI consiste en ayudar a formar ciudadanos con buenos conocimientos y mejores habilidades, prudentes en la búsqueda de una vida de calidad y con un profundo sentido de la justicia, pero también personas con corazón, con un fino sentido de la gratitud.*  
(Adela Cortina Orts)

## Introducción

La Inspección de Educación ha desempeñado un papel importante en el progreso de la educación. Sus funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento le han permitido incidir directamente en la mejora de los centros y de la práctica docente.

Los sistemas educativos no pueden ignorar las demandas de una sociedad cada vez más compleja y en consecuencia, las escuelas se encuentran en un proceso de adaptación y de cambio de cultura. En este escenario, la inspección debe priorizar las actuaciones que impulsen la introducción de innovaciones educativas en los centros, y también evaluar su repercusión en el aprendizaje de los alumnos.

## Los procesos de cambio y transformación escolar

De la educación depende, en gran medida, el futuro de las nuevas generaciones y el avance de los pueblos. En consecuencia, todos los países abordan reformas educativas que tienen como finalidad mejorarla educación de sus ciudadanos. Sin embargo, los cambios legislativos, por sí solos, no han conseguido que los centros educativos hagan suyos los propósitos legales y cambien el trabajo en el aula. Como señala Enrique Miranda, “una cosa es la legalidad y otra la realidad” (Miranda, 2002).

El marco normativo, la administración educativa, la sociedad y cada vez más docentes, tienen el

convencimiento que es necesaria una transformación de los procesos de enseñanza para adaptarse a las necesidades de los alumnos. Es una realidad que los avances de las tecnologías de la información y la comunicación y las posibilidades que nos ofrece una sociedad globalizada en constante cambio, afectan directamente a la educación. Es por ello, que los intereses de los alumnos, sus experiencias y la forma de ver el mundo se aleja cada vez más de esa escuela tradicional, donde predomina una enseñanza meramente transmisora de conocimientos.

Esto no es nuevo. La historia de la educación nos recuerda el papel decisivo que han tenido las corrientes pedagógicas alternativas, como la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva o los Movimientos de Renovación Pedagógica en la introducción de métodos pedagógicos. Y en España, muchos inspectores, como Lorenzo Luzuriaga, Santiago Hernández, Fernando Saiz Ruiz, o más recientemente, M<sup>a</sup> Antonia Casanova, M<sup>a</sup> Teresa López del Castillo o Eduardo Soler han contribuido decisivamente al progreso del sistema educativo en el ámbito pedagógico, y organizativo.

## Marco normativo

La legislación actual no solo permite a los inspectores promover el cambio educativo, sino que nos exige en el desarrollo de nuestras funciones que seamos agentes de desarrollo y mejora de la educación. La Ley Orgánica 2/2006, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013 establece entre sus fines una serie de factores que contribuirán a dar calidad al sistema educativo, entre los que se encuentra la inspección, la evaluación, la renovación educativa, la autonomía pedagógica y la función directiva. En el título VII se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la evaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo.

En la Comunidad Autónoma de Aragón, el Decreto 33/2018 que regula la Inspección de Educación, apuesta por una inspección eficiente, cuya práctica profesional contribuya de forma decisiva a la consecución de una educación de calidad. Para ello, las funciones fundamentales de control, supervisión, evaluación y asesoramiento de los centros educativos, se han completado con otras que permiten que el trabajo del inspector de respuesta a las demandas de las escuelas: colaborar en el desarrollo de procesos de innovación pedagógica, en el perfeccionamiento del profesorado y en la promoción de la convivencia; impulsar el desarrollo institucional de los centros educativos en el uso de su autonomía, fomentar su evaluación interna y poner en marcha planes de mejora, así como supervisar y evaluar la coordinación de todas las acciones de apoyo externo de carácter educativo y pedagógico que se realicen en los centros docentes.

Las Inspecciones europeas también están en un proceso de cambio para afrontar los nuevos retos a los que se enfrenta la educación. En este sentido, *The Standing International Conference of Inspectorates* (2013) señala que el desafío de la inspección, independientemente de sus roles tradicionales, es promover prácticas educativas innovadoras y garantizar mediante sistemas de evaluación interna y externa que los cambios supongan un verdadero beneficio para los estudiantes.

Por otra parte, la Ley de Educación potencia la autonomía de centro ligada a la toma de decisiones según la necesidad de cada contexto, como un medio para adecuar la organización del centro a las demandas de la sociedad y a los intereses y expectativas de los alumnos. También fomenta la actividad investigadora de los docentes a partir de la práctica docente, y la introducción de metodologías activas que aseguren la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los currículos establecidos para la etapa de Educación Primaria y Secundaria regulan una serie de responsabilidades de los docentes en relación a la integración de las competencias clave y la definición de una línea metodológica a nivel de centro. Concretamente el artículo 9 de la Orden de 16 de junio de 2014 y artículo 12 de Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo establecen la necesidad de aplicar metodologías donde el alumno sea el protagonista en el proceso de aprendizaje, compartir y construir conocimiento a través de aprendizaje basado en metodologías activas (aprendizaje por proyectos, aprendizaje

basado en destrezas de pensamiento, aprendizaje cooperativo, ABN, ABJ), y con la participación de docentes, familias e instituciones del entorno en dicho proceso.

### **El papel de la Inspección en los procesos de innovación educativa**

Con estas premisas normativas, y con una cultura de cambio que cada vez llega a más centros, los inspectores de educación debemos apoyar a los equipos directivos y docentes para lograr el reto colectivo, que supone el cambio y transformación de la escuela. La inspección educativa conoce muy bien la realidad de los centros, los problemas y las potencialidades con los que cuentan. A la vez es un observador privilegiado de la evolución del sistema educativo. Por todo ello, el inspector puede trabajar de manera colaborativa con los equipos directivos, facilitando las condiciones necesarias para que surjan proyectos innovadores que tengan impacto en los aprendizajes de los alumnos y supongan mejoras en la calidad de los centros.

Si queremos lograr este propósito es necesario dar un giro pedagógico a la Inspección de educación (Castán, 2014) y priorizar en los planes de inspección el contacto directo y continuado con los centros sobre otras actuaciones más administrativas y burocráticas. Solo así conoceremos sus verdaderas necesidades y podremos impulsar procesos de reflexión sobre la práctica docente, que les ayuden a determinar el modelo de centro que quieren impulsar.

Si la administración educativa tiene como línea prioritaria el desarrollo de procesos de innovación que impulsen la transformación de la escuela, es necesario sustituir las actuaciones prioritarias de la inspección, centradas cada curso en un aspecto diferente del sistema educativo, por una actuación global que supervise y asesore en el desarrollo efectivo de la autonomía organizativa y pedagógica en los centros docentes.

### **Propuestas de actuación de la Inspección: Asesoramiento y evaluación de los proyectos educativos innovadores**

#### **La primera propuesta**

Sería que la actuación de supervisión de principio de curso que hacemos los inspectores se convirtiese en una actuación con más profundidad que durase todo el curso escolar, con tres fases de desarrollo:

- Fase inicial de intervención en el centro, donde el inspector asesore a los equipos directivos a

establecer las líneas metodológicas y organizativas de centro y los proyectos que pueden desarrollar. Cada centro parte de un contexto y una realidad que condiciona la introducción de prácticas innovadoras. Por tanto, los centros deben huir de las “modas pedagógicas” y de la innovación obligada, y buscar el camino hacia donde quieren dirigirse. Cualquier proceso innovador, si queremos que sea efectivo, debe partir del análisis y la reflexión de los equipos docentes, de sus experiencias y del compromiso que quieran asumir como centro educativo.

Las decisiones adoptadas formarán parte de los objetivos prioritarios de la Programación General Anual, y condicionarán la actuación de los distintos órganos de coordinación pedagógica del centro, que tendrán el propósito de desarrollar y cumplir los objetivos propuestos. Cada uno de ellos irá acompañado de las acciones concretas para su desarrollo, responsables de llevarlo a cabo, temporalización, recursos, seguimiento y evaluación. Es función del equipo directivo establecer los mecanismos necesarios para que la Programación General Anual sea asumida por el claustro como propia, y los docentes trabajen con implicación y voluntad de desarrollar las acciones planteadas.

- Fase intermedia de seguimiento: donde el inspector, en un contacto directo con los equipos docentes, y visitando las aulas, colabore en el desarrollo de los procesos de innovación, y garantice la coherencia entre los planteamientos establecidos en los proyectos y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas.
- Fase final de evaluación: La inspección debe ser rigurosa a la hora de evaluar los cambios que se han introducido en los centros, comprobar cómo se está gestionando y garantizar los beneficios que aportan a los alumnos. En este sentido, los estudios que se han realizado sobre el impacto de las actuaciones de la inspección en los centros, nos confirman que la combinación de la evaluación externa de la inspección con la interna propia, es uno de los factores que más contribuye a la mejora de los centros (Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer, & Hu-

ber,2015). Por tanto, los inspectores debemos establecer los mecanismos necesarios para que en el centro se generen espacios para la reflexión y la autocrítica que concluyan con una evaluación interna responsable y que refleje los resultados de los cambios introducidos.

El modelo que proponemos, es el que Josep Serentill (2016), denomina intervención en los centros en dos dimensiones: nivel “meso”, donde el inspector identifica, supervisa y evalúa los proyectos a nivel de centro, y a nivel “micro” cuando supervisa prácticas educativas de referencia de algún profesor en particular.

### **Segunda propuesta: Trabajo en red con todos servicios externos a los centros**

La segunda propuesta es establecer redes entre la inspección, los equipos de orientación y los asesores de formación del profesorado, que permitan acompañar a los centros en el desarrollo de proyectos innovadores que impulse el cambio educativo. La Inspección tiene que ejercer un claro liderazgo para que los centros reciban un mensaje común respecto a la innovación. Cualquier proceso innovador necesita de un buen asesoramiento externo y de una formación rigurosa y práctica que permita al profesorado tener



los conocimientos necesarios para implementar las nuevas prácticas innovadoras en el aula.

Es habitual que en un centro se desarrollen distintas modalidades formativas, vinculadas a los intereses particulares de los docentes y a veces alejadas de los proyectos que desarrolla el centro. Esta práctica no ayuda a introducir y consolidar innovaciones educativas en los centros. Debemos avanzar hacia un plan de formación vinculado al desarrollo de los objetivos de centro, obligatorio para los docentes.

### **Tercera propuesta: Sensibilizar a los equipos directivos sobre la introducción de prácticas innovadoras**

La clave de la innovación son los equipos docentes con actitudes abiertas al cambio y con un propósito claro de transformación del centro, por tanto, es necesario concienciar a los equipos directivos para que, en base a la autonomía de centro, apoyen los procesos innovadores que surjan en los claustros. Hay que pasar de un modelo de dirección de gestión a otro pedagógico.

También es importante poner en contacto a distintos centros con las mismas necesidades y con inquietudes similares para que los profesores puedan establecer planes que permitan formarse conjuntamente, conocer buenas prácticas de otros lugares e incluso visitar y observar otras aulas, en la línea de lo establecido en el programa “Mira y Actúa” que se desarrolla en Aragón.

### **Cuarta propuesta: Colaboración con la universidad**

La formación inicial y la formación permanente forman parte de un continuo, que propicia el desarrollo profesional de los docentes. En consecuencia, los inspectores podemos establecer cauces e iniciativas de colaboración entre la teoría, la investigación –acción y la práctica de la escuela. Este curso se ha puesto en funcionamiento el proyecto experimental “del cole al grado” que consiste en acercar la realidad de las aulas de Educación Infantil y Primaria a los alumnos universitarios del Grado en Magisterio. El objetivo de este interesante proyecto es no solo mejorar la formación inicial de los futuros docentes sino también visibilizar y difundir buenas prácticas que la inspección ha identificado en los distintos centros docentes, aprender unos de otros y generar redes de colaboración.

## **Conclusiones**

La inspección solo podrá impulsar y evaluar las prácticas innovadoras en los centros si consideramos esta actuación una prioridad en nuestros planes generales de actuación.

Estará condicionada por el desarrollo de las funciones de orientación y evaluación de la inspección, para que el contacto con los centros y nuestra presencia habitual en ellos sea una realidad. Solo así los inspectores podrán participar en la transformación de los centros educativos.

## **Bibliografía**

- Carbonell Sebarroja, J. (2014) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid. Morata.
- Carcelén Reluz, C. (2002) Reflexiones sobre innovaciones educativas en nuestros días”.
- Castán, J.L. (2014). El alumno, referente de la inspección de educación. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, (21)
- Ehren, M.C.M., Gustafsson, J. E., Altrichter H., Skedsmo, G. Kemethofer, G. y Huber, S. G. (2015) Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe, *Comparative Education*, (51:3),375-400.
- Estefanía Lera, J. L. (2017) La Inspección ante la Innovación educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, (27)
- Fullan, M. (2016) La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto. *Innovando. Revista del Equipo de Innovaciones Pedagógicas - DI-NESST – MED*. (3).
- Magro, C. (2016) “La inspección palanca del cambio educativo”. *Colabora.red*. Recuperado en <https://carlosmagro.wordpress.com/author/carlosmagro/>
- Miranda, E. (2002) La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 6.
- Serentill, J., Sarasua, A., Esteban, S., y Zulueta, M. (2016) Mesa redonda sobre el Papel de la Inspección en la innovación educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, (26)
- The Standing International Conference of Inspectorates (2013) The Bratislava Memorandum on Inspection and Innovation. Edinburgh.

# ¿Cómo formar un buen inspector de Educación?

José Luis Castán Esteban  
Inspector de Educación

*Dotarse de una inspección que aporte valor añadido a los sistemas de educación exige, entre otras cosas, contar con inspectores de prestigio (experiencia acreditada, altas capacidades y selección exigente); disponer de un estatuto profesional que salvaguarde la integridad de sus funciones en sus relaciones con las instituciones educativas, sobre todo con los poderes públicos y la Administración; disponer de modelos y tecnologías solventes de supervisión, evaluación y asesoramiento, y, en definitiva, crear producciones profesionales efectivas y prestigiadas desde el punto de vista educativo y social. Hoy por hoy, estamos muy lejos de este horizonte.*  
(Rul, 2013)

## El perfil del inspector de Educación

Los inspectores de educación no se definen por sus atribuciones, sino por su capacidad para ejercerlas adecuadamente para mejorar la educación de los alumnos. Por eso es necesario asumir con responsabilidad el proceso de selección y formación de un inspector. En este artículo pretendo evidenciar los problemas ocasionados con el actual modelo de acceso, y plantear un plan de formación coherente, tal como sucede en los países en los que la Inspección es un referente en la garantía de la calidad de la educación.

A pesar de lo que digan las leyes o los decretos que regulan la organización de la Inspección, la realidad es que hoy nos encontramos ante un modelo de inspección centrada en la supervisión normativa y en la gestión administrativa. La mayor parte del tiempo de un inspector se pasa en comprobar si los centros cumplen con los papeles, y en aconsejar e informar sobre su correcta tramitación. Y esto es así porque la visión que tiene no solo la administración, sino también los docentes, es que el inspector es un experto en las leyes, y nada más. Es el que se las sabe, y al que se le puede preguntar sobre las mismas. Y aunque este aspecto parezca complejo, es posiblemente el más sencillo de conseguir en el ejercicio profesional. Pero, sobre todo, es el que menos aporta valor a la mejora de la educación.

## Una visión histórica

En 1909, el ministerio de Instrucción Pública creó la Escuela Superior del Magisterio, a imitación del modelo francés. En ella, y durante dos años, se formaban los futuros inspectores y profesores de las escuelas de magisterio (Mayorga, 1999). Y como Giner de los Ríos resumía el papel de la Inspección desde la perspectiva de la Institución Libre de Enseñanza en 1899: “La Inspección es una especie de Escuela Normal a domicilio”.

Las oposiciones, a comienzos del siglo XX, denotaban la importante formación que se le exigía al aspirante. Según el decreto de 1932 se deberían realizar siete ejercicios, y solo permitía presentarse a los exámenes a aquellos candidatos que a juicio de los Inspectores provinciales merecieran una evaluación positiva de su trayectoria docente. Una vez realizados los tres primeros se procedía a la eliminación de los aspirantes no aptos. Un modelo que con algunas variantes se usó hasta los años ochenta: (López del Castillo, 2013: 396).

1º. Un ejercicio escrito acerca de una cuestión de Pedagogía fundamental.

2º. Un ejercicio escrito acerca de un tema de Organización y Metodología escolares.

3º. Una lección a un grupo de niños, con plena libertad en la elección de asunto y grado docente.

4º. Visita colectiva, o en grupos de opositores, a una Escuela unitaria, e informe escrito, a continuación, acerca de su situación y funcionamiento, y manera de mejorarlos.

5º. Visita a una Escuela graduada, en análogas condiciones.

6º. Un ejercicio escrito sobre un tema de Legislación escolar de primera enseñanza.

7º. Traducción escrita de una página de un libro de Pedagogía, en francés, sin auxilio de Diccionario.

Un cambio muy importante en la Inspección fue la sustitución de los inspectores-maestros, por aquellos licenciados en las recién estrenadas secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras en

los años treinta y cuarenta. Se pasó así del experto en la práctica, el inspector que visita y aconseja, al erudito universitario, muchas veces sin vinculación con la escuela primaria, pero licenciado en Pedagogía, o en Derecho. La dicotomía se vio claramente en los años sesenta, con los gobiernos tecnócratas. La administración educativa, cada vez más compleja, necesitaba buenos gestores educativos. La Ley General de Educación de 1970, en el fondo, es un reflejo de esto. El inspector pasa a ser el técnico superior experto en educación. De hecho, se cambia hasta el nombre: Inspección Técnica de Educación, el SITE, y empieza a asumir la gestión de la escolarización, de la planificación de cupos y plantillas de profesores, o la tramitación de implantación de servicios complementarios como los comedores, las becas o las rutas de transporte. Y todo ello en detrimento de las visitas a los centros, especialmente a las aulas. Es decir, se desvinculó de la pedagogía para centrarse en la gestión.

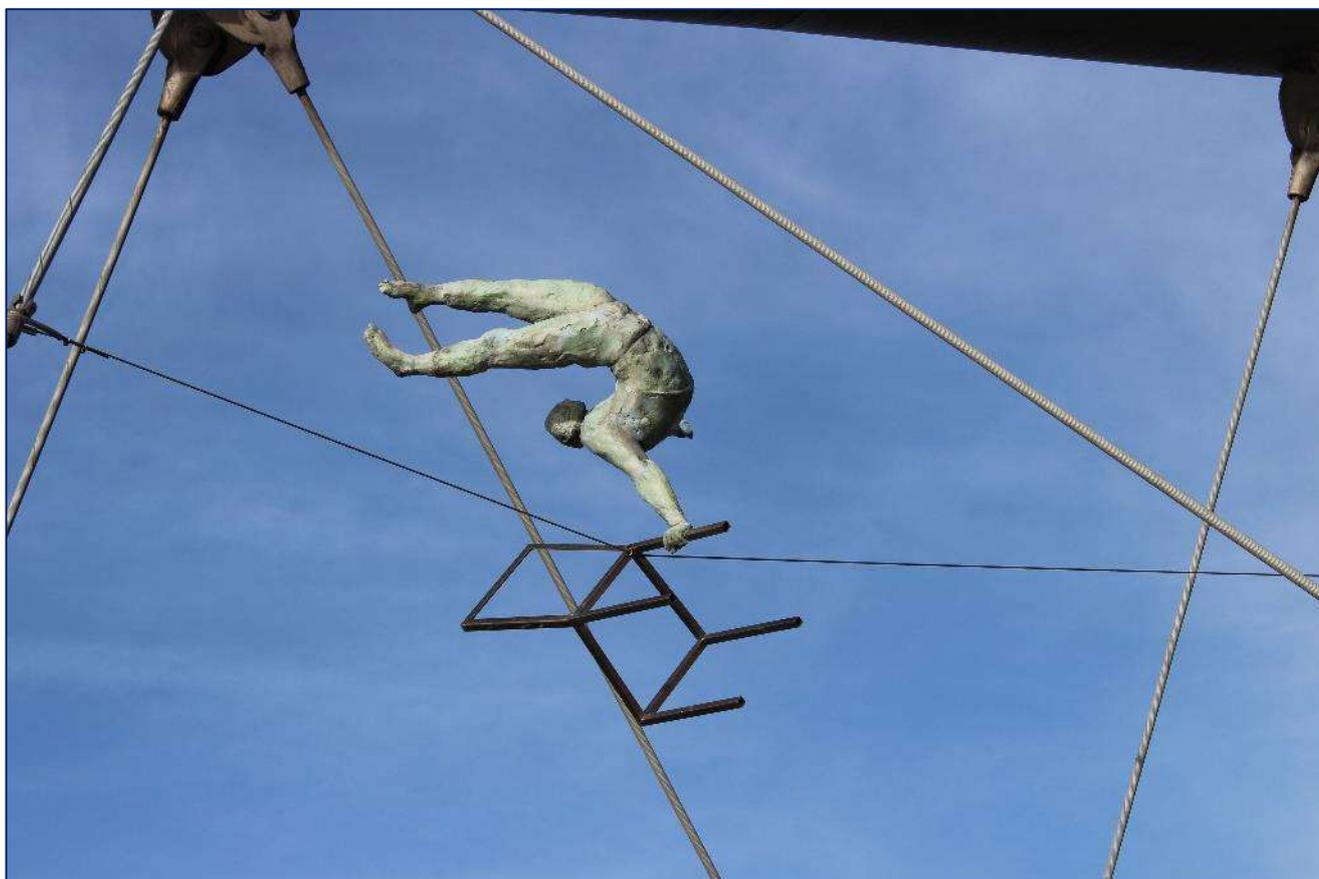
#### ***La Inspección no tiene una formación uniforme***

No definiendo la idea, también extendida, que un buen inspector se hace sólo con la práctica. Los años de profesión te harán conocer mejor los procedimien-

tos, la normativa. Habrá situaciones que no te sorprenderán. En definitiva, la experiencia te hace ser mejor burócrata, mejor administrativo, no mejor inspector. La clave de un inspector, como de cualquier buen profesional, radica en lo que sabe. En un conocimiento que tiene que ser científico, académico, aunque esté muy vinculado a la aplicación real en las aulas.

No tener una misma formación dificulta la actuación de la Inspección. Y eso no pasaba cuando el inspector provenía únicamente del cuerpo de maestros de enseñanza primaria. Primero con el título de maestro superior, y posteriormente, tras su paso por la Escuela Superior del Magisterio.

Otra ventaja de la formación uniforme es la mejora de la calidad de la enseñanza y del compañerismo. Pondré dos ejemplos. Uno del extranjero y otro nacional. En Francia, la ENA, Escuela Nacional de la Administración, forma en dos años a los cuadros dirigentes de la administración y del gobierno francés, que luego a su vez pueden desarrollar su carrera en distintas formaciones políticas. Un plan de estudios muy exigente en administración pública, al que se ingresa tras varios años en escuelas preparatorias, y que garantiza, en cada promoción, personas de alta motivación y preparación para la gestión. En España,



todos los jueces, fiscales y secretarios, tienen que pasar dos cursos en la Escuela Judicial, una institución dependiente del Ministerio de Justicia, y que también se encarga de su actualización formativa.

Todos los inspectores tenemos una experiencia docente que no debe ser únicamente un requisito de acceso al cuerpo. Nuestra formación didáctica debe ser la esencia de nuestra formación y sobre ella proyectar nuestra labor profesional. Si debemos inspeccionar la práctica docente, si debemos implementar nuevas metodologías y proyectos, debemos ejercer un liderazgo pedagógico que nos proporcione prestigio y nos haga influyentes. Es necesario, por tanto, mejorar la formación del inspector. Como cuerpo docente, debemos participar activamente en la formación de los profesores y en la investigación educativa. Una investigación que tiene que partir de la realidad de las aulas y que tiene que servir para transformarlas, algo que actualmente está muy alejado de la actividad ordinaria de los investigadores universitarios.

### **La mejora en la selección y la formación**

El sistema debe propiciar que los mejores profesores estén atraídos por la Inspección. Debemos conseguir una profesión que sea percibida por su capacidad para aportar valor. Para ello proponemos mejorar en dos aspectos fundamentales: la oposición de acceso y la formación inicial.

#### **La oposición**

La oposición debe ser el único medio para acceder a la Inspección de Educación. Y la oposición, al igual que la de otros cuerpos superiores de la administración, como los jueces, fiscales, técnicos superiores de las administración o inspectores de hacienda, debe ser un proceso selectivo muy riguroso, convocado con una periodicidad anual, y con unas plazas negociadas entre las distintas Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, que es quien debería realizar las convocatorias, puesto que se trata de un cuerpo estatal.

Desde mi punto de vista la oposición debe cambiar:

- Debe ser nacional, para evitar la situación actual, en la que muchos de los miembros del tribunal conocen a los opositores, e incluso en muchos casos, han sido compañeros de trabajo como inspectores accidentales. Una oposición en la que participen en el sorteo todos los funcionarios del cuerpo garantiza mucho mejor la imparcialidad.
- No tiene que favorecer al que ya ejerce las

tareas inspectoras. Por consiguiente, los casos prácticos tienen que evitar cuestiones como: “plantee un plan de actuación de la inspección sobre este caso...”, o “redacte un informe de inspección para solventar este problema” o “explique el plan de Inspección para...”. La formación práctica en la Inspección tiene que ser posterior a la oposición, a través de una formación inicial rigurosa, bien planificada y muy completa.

- Una de las mayores carencias de los inspectores es la formación en idiomas. Y esto solo se soluciona con un buen nivel, equivalente al B2, o incluso superior, como requisito de acceso. No tiene sentido se pida el idioma a nuestros estudiantes de ESO y bachillerato, a los universitarios de Grado o Máster, y no a los inspectores. Si queremos una inspección bien formada, con capacidad para realizar intercambios y conocer lo que pasa en Europa y en el mundo, hay que exigir esta formación.

- Por último, hay que garantizar, no solo una experiencia docente, sino una evaluación positiva de esa función o en la dirección escolar. Dicho claramente, nunca será un buen inspector el que no ha sido previamente un buen profesor. Valorar la excelencia de los docentes y seleccionar entre ellos a los futuros inspectores es uno de los retos de futuro de la Inspección.

### **La creación de una Escuela Nacional de Inspección Educativa**

La clave para mejorar la Inspección de Educación no pasa únicamente por cambiar la oposición o modificar algunas de sus funciones. Nuestra propuesta es crear un nuevo organismo, dependiente del Ministerio de Educación, para la formación de los inspectores, tanto inicial como permanente.

El Plan de organización docente tendría tres fases: La primera, de un curso académico, tendría la mayor parte de sus sesiones en un régimen presencial y muy intensivo, con jornadas académicas similares a un máster universitario. Las Escuelas de Negocios y las mejores Universidades, además de los centros de formación para jueces y fiscales, como la Escuela Judicial, o la Escuela Nacional de la Administración, se han centrado en una formación muy práctica, basada en el estudio de casos.

La metodología que se utiliza en la formación inicial en estas escuelas prácticas tiene como eje central la necesidad de que la formación teórica que se ha acreditado durante la fase de oposición se traduzca en un dominio práctico de sus funciones, en un correcto uso de las habilidades escritas y orales, en el fomento del trabajo individual y grupal, y en la utilización de las nuevas tecnologías. El método del caso debe conformar la columna vertebral de la actividad docente.

Los cuatro grandes ejes sobre los que tendría que plantearse el plan de estudios serían los siguientes:

- Investigación Educativa y buenas prácticas didácticas.
- Evaluación del Sistema Educativo.
- Organización y Funcionamiento de Centros.
- Función pública docente.

La segunda fase de la formación de un Inspector debe ser una fase de prácticas, pero no como ahora, en la que se ejercen las funciones de inspector, al igual que un profesor, bajo la tutela de otro compañero. Se trata de ejercer como inspector de refuerzo, o adjunto a un inspector, realizando rotaciones por las distintas funciones de una inspección provincial. Se trataría de ser un inspector por encima de la plantilla, no uno más del servicio. La fase de prácticas, estaría complementada por seminarios monográficos de tipo práctico organizados también por la Escuela Nacional de Inspección. Y por visitas a los distintos centros Educativos de referencia a nivel tanto nacional como internacional. En definitiva, se trataría de un segundo año, con un modelo formativo similar al MIR.

### Conclusión

Debemos ser un cuerpo único seleccionado y formado a través de la Escuela Nacional de Inspección Educativa. Nuestro lugar de trabajo deben ser las aulas, y debemos ser expertos en lo que pasa, por qué pasa, y que buenas prácticas didácticas se pueden llevar a cabo para resolverlo.

La formación del Inspector sería cara. Pero su capacidad para mejorar el sistema educativo y a los profesores sería indudable. Y el prestigio como cuerpo también. Profesores, con orígenes y formación muy distinta, durante dos años compartirían inquietudes, trabajos y crearían una relación de unión que solo se dio con la Escuela Superior del Magisterio



de 1909 a 1931. Se formaría la mejor generación de inspectores de la historia de nuestra institución.

### Bibliografía

- Castán Esteban, J.L (2014). El alumno, referente de la Inspección de Educación. *Avances de Supervisión Educativa*, (21). Consultado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/86>
- Castán Esteban, J.L. (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (25). Doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.56>
- López del Castillo, M.T. (2013). *Historia de la Inspección de primera enseñanza en España*. Madrid, Ministerio de Educación.
- Mayorga Manrique, A. (1999): La Inspección en el nivel de Educación Primaria. Proceso Histórico. *Revista de Educación*, (320), pp. 11-38.
- Rul Gargallo, J. (2013) Problemas y retos de la inspección de educación. *Educación*, (49/11), pp. 29-48. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.9>

# Evaluación externa de centros y profesoras

**Xavier Chavarria**

Inspector de Educación  
xchavarria@uc.edu

Es una necesidad, una obligación y, ya por fin, una realidad que la evaluación en educación se plantea de manera multinivel. Si bien la evaluación de los aprendizajes para la acreditación fue la primera en institucionalizarse, más tarde se incorporó la evaluación de los aprendizajes para la mejora. Estas evaluaciones se concebían tendencialmente a nivel individual y se consideraba que *las evaluadas* eran todas y cada una de las alumnas, mientras que *las evaluadoras* eran sus respectivas profesoras.

Más recientemente se han ido incorporando las evaluaciones de centros, programas y profesoras, así como las evaluaciones internacionales/nacionales/regionales de sistemas educativos (sistemas de indicadores y aplicación de pruebas estandarizadas). Estas evaluaciones son generales o parciales, es decir consideran el centro, programa o profesora en todos sus aspectos o en algunos (serían ejemplos de evaluación parcial, la utilización de las TIC en los centros docentes, la transferencia y el impacto de los programas de formación del profesorado, o la eficacia docente de una profesora).

Dentro de estas evaluaciones de centros, programas y profesoras –tanto si son generales como parciales–, en la mayoría de los casos, se toman en consideración la evaluación de aprendizajes de las alumnas –beneficios individuales de la educación– u otros resultados –beneficios sociales de la educación–, en el nivel agregado que sea oportuno (grupo, aula, cohorte, centro, país, etc.), al ser precisamente los logros en términos de resultados lo que se pretende en todos los casos. Nótese que, actualmente, el concepto de resultados es muy amplio (aprendizajes curriculares o transcurriculares, cohesión social, convivencia, satisfacción, empleabilidad, continuidad en los sistemas de educación y formación, etc.)

Además, también se establecen sinergias entre los diferentes niveles de la evaluación debido a la interconexión de los factores de calidad que se tienen en cuenta. Por ejemplo, la formación/actualización/desarrollo del profesorado se puede considerar

en la evaluación de una profesora, en la evaluación de la aplicación de un programa, o en la evaluación de un centro. Y, así, con otros muchos elementos o factores de calidad (liderazgo, trabajo en equipo o en red, planificación, establecimiento de mecanismos de evaluación de la calidad, equidad en la acción, etc.). En realidad, lo que acaba diferenciando las evaluaciones de los diferentes objetos es la finalidad, el enfoque metodológico, la selección de los aspectos, la tipología de resultados, la consideración de las circunstancias de contexto y recursos, y los niveles de agregación de las informaciones recogidas.

Por otra parte, las evaluaciones pueden ser externas, internas, auto-evaluaciones, o mixtas, en función de la ubicación posicional de las evaluadoras con respecto del objeto a evaluar, la procedencia de los parámetros o criterios, y las audiencias destinatarias de los informes de evaluación.

En este artículo solamente nos vamos a referir a las evaluaciones externas de centros y profesorado.

## Evaluación externa de centros

El informe de Eurydice *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe* publicado en 2015 indica que en Europa hay un número creciente de estados, naciones, comunidades, regiones y, aún, municipios (según sea la estructuración política respectiva y la ubicación de las competencias educativas) en los que se lleva a cabo alguna forma de evaluación externa de escuelas. De hecho, en toda Europa es obligatoria, excepto en ciertos países en la que es recomendada o indirectamente requerida (Austria, Finlandia, Francia, Inglaterra, Malta, Países Bajos, y Valonia). Solamente en Bulgaria no es ni obligatoria ni recomendada. En Dinamarca, no obstante, su implementación efectiva depende de cada una de las autoridades locales.

Hay una serie de características comunes en las evaluaciones externas de centros en Europa que son:

- 1- Las inspecciones, en 27 de los 31 sistemas educativos analizados, son las encargadas de

- llevar a cabo estas evaluaciones, en algunas ocasiones bajo otras denominaciones (agencias evaluativas, institutos de calidad, etc.) y, en ciertos casos, incorporando además otros perfiles en los equipos evaluadores (profesores experimentados en el caso de Formación Profesional en Baviera, directores escolares en Italia, o especialistas en métodos de investigación en la ciudad de Reykjavik).
- 2- Los criterios utilizados están, con frecuencia, altamente estandarizados, esto es se refieren a parámetros característicos de lo que se considera una buena escuela y se aplican universalmente en evaluaciones generales que contienen la mayor parte de los factores de calidad reconocidos como aspectos clave (en los casos de Estonia, Eslovenia y Turquía se focaliza en aspectos parciales de los centros). Esto implica una homologabilidad de las evaluaciones y no necesariamente una uniformización de las mismas, ya que con frecuencia se trata de aproximaciones sistémicas que correlacionan contexto con resultados o incorporan en los propios criterios de evaluación referencias a la tipología/características de cada centro.
  - 3- Los procedimientos y estrategias de evaluación son muy similares e incorporan el análisis de datos, las visitas de observación a las escuelas y la elaboración de informes. Los instrumentos de evaluación incluyen la observación de la realidad, el análisis de datos y documentos, y entrevistas y cuestionarios con las personas y grupos directamente implicados. Normalmente, hay una diversidad de fuentes de información, mucho diálogo con los actores relevantes y se persigue que las conclusiones se alcancen de manera transparente y estén basadas en evidencias.
  - 4- Existen, en la mayoría de casos, evaluaciones cíclicas que alcanzan a todas las escuelas cada cierto número de años y, en un número limitado de países, evaluaciones basadas en el riesgo, dirigidas a ciertas escuelas con mayor vulnerabilidad. También se da, como en el caso de Suecia, una combinación de ambas, ya que las escuelas que obtienen estándares insatisfactorios son evaluadas nuevamente a mitad del período regular o inicialmente previsto.
  - 5- Los usos de los resultados de las evaluaciones revelan diferentes maneras de entender la rendición de cuentas (*accountability*). Así, se pueden observar según los niveles de publicidad de los informes de evaluación externa de los centros y el grado de libertad de las familias para escoger escuela unas visiones de los sistemas escolares más orientadas hacia el mercado (usuarios) como, por ejemplo, Flandes, Lituania o Gales, o más orientados hacia el estado (poderes públicos) como, por ejemplo, Chipre, Eslovenia o Turquía, o bien situaciones intermedias como los casos de Estonia, Valonia o España.
 

Conviene recordar que se consideran, dentro del concepto de rendición de cuentas (*accountability*), tres aspectos como son la llamada rendición de cuentas moral (*answerability*) frente a las familias o alumnado, la rendición de cuentas profesional (*responsability*) frente a uno mismo o a los otros colegas, y la rendición de cuentas en sentido estricto (*contractual accountability*) frente a los empleadores o los responsables/decisiones políticos.

En las distintas regiones españolas, las respectivas administraciones han ido instituyendo, más o menos recientemente evaluaciones externas de centros con formatos distintos de participación (voluntarias/obligatorias, muestrales/censales, vinculadas a programas o recursos/independientes de actuaciones específicas, etc.) e incluso de variado alcance. Estas evaluaciones se han encargado, por lo general, a los servicios de inspección con el apoyo, en algunos casos, de alguna agencia o instituto especializado.

En la mayoría de regiones estas evaluaciones externas instituidas por las administraciones se han efectuado solamente en centros públicos, aunque hay notables excepciones de extensión a los centros privados. Estos, por su parte, no suelen contratar evaluaciones externas independientes (es un mercado emergente, en algunas regiones, pero muy incipiente todavía), pero las entidades titulares que tienen diversos centros – en una o diferentes regiones – disponen de algún tipo de evaluación propia externa a los respectivos centros (a veces, consiste en una supervisión general o en una supervisión de la evaluación interna realizada).

Se trata, en cualquier caso, que las evaluaciones externas tengan fiabilidad y que sus resultados sean independientes del perfil concreto de las inspectoras

participantes en cada una de ellas –normalmente, equipos de inspección de al menos dos inspectoras-. Esto nos lleva a considerar la normalización de los procedimientos, estrategias e instrumentos, así como al establecimiento claro de los estándares o criterios que se aplican. Hay que reconocer que se trata de un reto importante y no precisamente sencillo, e implica formación específica y prácticas de calibrado frecuentes y de calidad (condiciones que no siempre se han dado).

---

## *Si bien la evaluación de los aprendizajes para la acreditación fue la primera en institucionalizarse, más tarde se incorporó la evaluación de los aprendizajes para la mejora*

---

La finalidad primera y, casi siempre, única ha sido y es la mejora, es decir proporcionar información que facilite la toma de decisiones para la mejora, principalmente para orientar a los equipos directivos de los centros pero, también, para proveer información a las propias Administraciones educativas.

De esta manera, la publicidad de los informes suele ser restringida y no se publican ránquines. Cabe recordar que la orientación estado/mercado en España es –en general- intermedia: una alta libertad de optar/escoger escuela por parte de las familias e informes de evaluación tienen una publicidad muy restringida (Administración, profesionales del propio centro y, solamente en algunos casos, consejo escolar).

Se vislumbra, pues, que deberían priorizarse la utilidad y la viabilidad de estas evaluaciones, aunque no se vaya a olvidar que sean precisas y apropiadas. Es decir, se necesita un enfoque que implique a los agentes internos, especialmente al profesorado y, más aún, a los equipos directivos.

Por consiguiente, es tarea esencial la participación de estos agentes en la evaluación a diferentes niveles (en la planificación temporal, en la negociación del acceso, en la obtención de información, y – muy especialmente – en la negociación de las conclusiones y el informe final). El ideal debiera ser que los equipos profesionales de los centros hicieran suyas y asumieran las conclusiones de los informes. Es decir, que la evaluación llegue a ser realmente persuasiva.

Si profesorado, equipos directivos y equipos de inspección comparten la finalidad de las evaluaciones orientadas a la mejora, todos estos grupos deberían estar incentivados en participar en una construcción dialógica que descodifique la realidad – transparentando información - de la vida cotidiana de los centros de manera franca, honesta y colaborativa que permita construir una visión consensuada de valor de lo que acontece y facilite desarrollos futuros provechosos.

Esto significa escapar de la confrontación simplista de reproches *versus* justificaciones. Se trata que los equipos de inspección adopten una posición de *critical friends* (críticos pero amigables, amigos pero críticos) y, quizás, no en todas partes ni todas las personas parten de una posición anterior favorable a ello, debiera construirse. La evaluación externa así entendida no tiene nada que ver, pues, con la fiscalización y muy poco

con el control (solamente en cuánto tenga de *responsability* y, en ciertas regiones, en algunos centros con valor añadido negativo o algunos niveles educativos como en la Formación Profesional, de *contractual accountability*).

Finalmente, hay que considerar que, en España, las funciones inspectoras de supervisión, asesoramiento y evaluación –que requieren roles y posicionamientos distintos- se suelen atribuir para unos mismos centros a unas mismas personas. Esto supone una complicación y posibles interferencias. Este es un debate, no menor, que los responsables gubernativos deben afrontar en el corto plazo, ya que no es exigible a unas mismas personas que sucesivamente se dirijan a un mismo centro unas veces en calidad de supervisoras, otras como evaluadoras y otras como asesoras (*coaching* o *monitoring*). Tampoco es fácil para el profesorado y equipos directivos la interacción cuando los roles inspectores son tan variados y concentrados en las mismas personas.

### **Evaluación externa de profesorado**

La evaluación de profesorado ha llegado a España con cierto retraso y de manera diversa según las comunidades autónomas y sus respectivos gobiernos y regulaciones. En efecto, en muchos países el debate, después de una larga tradición de evaluación individual de profesoras, parece orientarse hacia la evaluación de la enseñanza que ofrecen los distintos equipos docentes y el logro de los aprendizajes.

La evaluación de valor, orientada hacia la mejora, con la priorización de la utilidad para el desarrollo profesional docente a nivel individual suele ser obligatoria, requerida o recomendada, organizada en ciclos de 2-3 años, y estar residenciada, en casi todos los países, en la evaluación interna.

Es decir, en una evaluación de la que es responsable la dirección, el equipo directivo o el equipo directivo ampliado (*senior management team*), y – frecuentemente – construida a partir de una alta participación de la propia profesora (*self-evaluation*).

Esto es así por varias razones, entre ellas las más relevantes son la adecuación a cada contexto y a cada proyecto educativo, y también por una razón de escala (si se evaluara con regularidad a todas las docentes, para la mejora, por profesionales externos, resultaría inviable económicamente).

Se puede apreciar fácilmente que el esquema más o menos general que hemos dibujado de la evaluación externa de centros en España no es trasladable *mutatis mutandi* a la evaluación de profesoras.

Ciertamente, la evaluación externa individual de profesorado en España, aún con ciertas diferencias interregionales, está caracterizada por:

- ser voluntaria (con la excepción de profesorado novel),
- relacionarse con la carrera docente (retribuciones, adquisición de ciertas categorías profesionales, superar determinados niveles contractuales, etc.), es decir es de índole acreditativa,
- estar vinculada al mérito docente, esto es con una alta independencia de las condiciones locales de contexto, recursos y proyecto de centro,
- estar definida por estándares homologables y casi idénticos para todo el profesorado en una misma circunstancia,
- en muchos casos, estar asociada a un proceso competitivo (acceso a cátedras, fase de prácticas de un concurso oposición, etc.),
- referirse casi exclusivamente al profesorado del sistema público,
- confundirse, frecuentemente, con el control (*contractual accountability*),
- ser protagonizada por inspectoras – generalmente, la inspectora del centro, en ocasiones una inspectora de la misma especialidad docente que la profesora evaluada –y, en ciertas ocasiones, con el apoyo de directoras o profesoras mentoras/tutoras de las evaluadas (más allá del tenor literal de las regulaciones publicadas, este

apoyo se concibe como *de menor peso* en relación con el papel decisivo que va a tener la inspectora que, además, actúa en solitario).

En efecto, en los centros privados la evaluación de profesoras es de valor – casi nunca de mérito – y, en los casos de una titularidad con diversos centros, los trasvases o traslados que se dan al no estar instituidos o formalizados la posible valoración externa se suele realizar por simple proyección de los datos de las evaluaciones internas.

En estas condiciones, la evaluación externa individual de profesoras presenta evidentes riesgos de burocratizarse, generar actitudes reactivas en el profesorado, instalarse en una lógica binaria positiva/negativa (no-negativa=positiva), contener muchos estándares subsidiarios (planificación y seguimiento son subsidiarios de la enseñanza y la gestión del entorno de aprendizaje), no discriminar suficientemente, y no poder considerar el valor añadido docente.

Hay que decir claramente que la evaluación profesional docente es, por definición, positiva. La lógica binaria se puede predicar del control o, si así se quiere llamar, de la evaluación basal (aquellos estándares mínimos que toda profesora debe tener y mantener a lo largo de su carrera que, por cierto, no se conoce que ninguna administración educativa en España haya desarrollado).

Un apunte más, que aquí no podré desarrollar: el llamado PPR o pago por rendimiento del profesorado como sistema de incentivos económicos presenta más inconvenientes que ventajas, y la mayor parte de experiencias documentadas han resultado ineficientes e, incluso, contraproducentes.

Además, tanto las evaluaciones-control como las evaluaciones-promoción de profesorado las llevan a cabo las mismas inspectoras que las evaluaciones docentes, con un rol distinto en cada caso. Participando de ciertas similitudes (por ejemplo, visitas a aulas) al tratarse de sistemas evaluativos multinivel, que resultan disonantes en cuanto a finalidad.

En fin, un panorama interesante para la colaboración entre profesorado, equipos directivos e inspección, mucho más claro y fructífero en lo que se refiere a evaluación externo de centros y –por ahora– con riesgos de confusión o poca claridad en la evaluación individual externa de profesorado. Sin duda, habrá que darle algunas vueltas a esta última.

# Hablamos de supervisión, asesoramiento y evaluación con Ana Ortells, Marta Oroz y Ederlinda Calonge, inspectoras del Servicio Provincial de Zaragoza

Casi terminando el mes de mayo y con la amenaza permanente de una incansable lluvia primaveral quedamos por la tarde en el Servicio Provincial de Zaragoza. Franqueado el acceso destaca la tranquilidad que se respira en unos espacios que por las mañanas bullen de actividad y público. Eder me espera ya en su despacho, aunque bajamos a la primera planta y nos sentamos alrededor de la mesa de reuniones en el despacho de Ana Ortells, la inspectora jefa. Marta Oroz se incorpora poco después. La conversación fluye sin esperar a las preguntas.

**Ana Ortells:** Que estemos tres mujeres no es representativo, ahora somos más mujeres, pero realmente ni somos el 100% ni el 50%. Y eso que cada vez se incorporan más.



**Ana Ortells** es licenciada en Filología francesa y catedrática de francés desde 1983. Inspectora accidental desde 2002 y tras el concurso oposición de 2009, pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación. Destinada en el Servicio Provincial de Zaragoza. Desde agosto de 2015, ocupa la jefatura provincial de la Inspección.

**Marta Oroz** es profesora superior de violín y licenciada en derecho. Funcionaria del cuerpo de profesores de artes escénicas, especialidad violín desde 1999 hasta el 2010 en que se incorporó también como funcionaria en la inspección de Zaragoza. Actualmente es Jefa del Distrito nº 1.

**Eder Calonge** es inspectora del Servicio Provincial de Educación de Zaragoza desde 2012. Es licenciada en Psicopedagogía y maestra en las especialidades de Ciencias, Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica. Actualmente es vicepresidenta de FEAE Aragón.

Por ejemplo, cuando yo llegué aquí había dos mujeres. De hecho, era llamativo el trato de los compañeros porque era, como diría yo, tan cortés, porque no estaban acostumbrados a tratar con mujeres inspectoras.

**Marta Oroz:** Supongo que en los propios centros también chocaría de alguna manera...

**Ana Ortells:** En primaria menos, pero en secundaria cuando ibas a los institutos, había que demostrar tres veces que entendías lo que era un centro de secundaria. En primaria había habido inspectoras, pero en secundaria no. Me dijeron, no lo he comprobado, que de secundaria solamente en Zaragoza había estado una profesora que fue inspectora accidental pero que fue un nombramiento directo,

no mediante un proceso de selección y nadie más hasta mí. El cambio parece que no, pero es enorme.

**Marta Oroz:** Desde luego, ahora no nos damos cuenta porque sí que es cierto que en los últimos años casi entran más mujeres que hombres.

**Ana Ortells:** Ahora estamos... no llegamos al 30%, una cosa así.

**Marta Oroz:** Pero en los últimos años casi han sido todo mujeres.

**Ana Ortells:** Todo tampoco.

**Marta Oroz:** No, digo casi todo. Por cada tres que entran, casi han entrado dos mujeres.

**Ana Ortells:** Lo que sí es verdad es que ya entran con mucha normalidad.

**Ederlinda Calonge:** Se ha ganado terreno, pero aún queda porque no estamos en la misma proporción.

**Fernando Andrés:** De todas formas, es significativo que la inspectora jefa, en estos momentos, sea una mujer ¿no?

**Ana Ortells:** Creo que es muy significativo y, además, lo he dicho en bastantes ocasiones, fue uno de los motivos por los que yo acepté el cargo. Porque me parecía que no quedaba más remedio que demostrar que éramos capaces de hacer el trabajo. Bien o mal o con fallos, simplemente, que se podía ser tan mediocre como cualquier hombre, ja, ja, ja.

**Ederlinda Calonge:** No digas mediocre, ja, ja. Aunque parezca que no hace falta, aún hay que demostrar.

**Fernando Andrés:** Ese proceso me parece interesante, ¿es costoso llegar? ¿cuesta hacerse un hueco?

**Ana Ortells:** Profesionalmente me he sentido apreciada siempre. Sí que es verdad que

cuando llegué yo a la inspección hace 16 años, han pasado ya muchos, el trato era tan diferente que no era natural. Y sí que notas en la jefatura, es difícil saber si es una percepción subjetiva u objetiva, pero sí que he notado ciertas reticencias. Puede ser que simplemente que sean pues que no tienes que resultar simpática para todo el mundo, pero quizá también tenga un componente de este tipo, de falta de costumbre.

**Fernando Andrés:** ¿Qué os llevó a formar parte de la inspección?

**Ederlinda Calonge:** En mi caso, la verdad es que no lo llevaba muy pensado, fue fruto de una serie de circunstancias más bien personales. Además, llevaba muchos años en las aulas, veintiséis concretamente, estaba en primaria y aunque tenía la licenciatura de psicopedagogía no me apetecía pasar al cuerpo de orientación. Estuve un par de años accidentalmente en orientación y no me convencía como estaba organizada, sobre todo en los centros de primaria. Visitas muchos centros, pero parece que tu labor no se acaba de centrar. Entonces me planteé que a lo mejor esa experiencia de los centros docentes, de mi experiencia como tutora, como equipo directivo y luego como orientadora me podía servir también a orientar, ayudar o asesorar a los centros. Bueno, probé suerte. No fue una decisión definitiva, pero una vez que probé, que estaba aquí, me pareció una buena manera de terminar la carrera profesional, como la culminación de un proceso.

**Ana Ortells:** En mi caso, yo creo que la razón es que soy inquieta, resulta que tengo curiosidad por las cosas. Igual que tuve la oportunidad y fui unos años al

extranjero, pues me apetecía, no tanto por cambiar, que yo estoy bien en los sitios donde estoy, pero me gusta conocer otras cosas. Esto, por una parte, y también hay otra razón que es un poco menos elegante, digamos, y es que yo soy de francés y entonces el francés cuando aprobé las oposiciones y empecé a dar clase era una materia como las demás. Y en el momento en el que me presenté al concurso para la inspección accidental, el francés se había convertido en una materia que se daba en dos periodos semanales de 50 minutos a grupos pequeños que no coincidían con los grupos de clase. Es decir, era muy difícil que fuese una labor con una cierta profundidad y que se obtuviesen unos resultados de aprendizajes importantes. No me veía toda la vida dando clase a 10 grupos, 50 minutos que son 45, dos veces a la semana. No le encontraba mucho sentido profesionalmente. Este también fue un motivo.

**Marta Oroz:** Un poquito parecido a lo que dice Ana, es un tema de inquietud. Yo vengo del conservatorio, aprobé las oposiciones muy jovencita. Me gustaba mucho dar clase, pero aparte del conservatorio había estudiado Derecho. El derecho me gustaba mucho también, entonces me apetecía hacer otras cosas y empecé a preparar las oposiciones de inspección. Conforme las fui preparando me fue encantando. Porque yo para mí... procedo de una realidad tan distinta, los conservatorios no tienen nada que ver con los centros ordinarios o con FP. Cada cosa que iba estudiando, lejos de ser un peso fue un disfrute estudiar las oposiciones. Recuerdo que me hacía cuadros... Las cualificaciones, qué es una

cualificación. Cada cosa que aprendía, decía esto es entrenado, esto me gusta. Tuve la suerte de aprobar pronto. Aquí disfruto mucho del trabajo, lo digo siempre, tenemos mucho trabajo, pero es un trabajo que me gusta mucho. Yo soy una persona dinámica, que me gusta hacer cosas, que me gusta aportar, me gusta el trato con la gente... Estoy encantada.

**Fernando Andrés:** ¿Os parece que la inspección es la gran desconocida del sistema educativo?

**Ana Ortells:** Al menos una de las grandes desconocidas. Yo creo que partimos de unos prejuicios, la gente nos ve con unos prejuicios que son muy difíciles de romper, pero muy difíciles de romper. Por más que... yo creo que la mayoría de los inspectores somos cercanos y tenemos muy claro que nuestro trabajo está para permitir que en las aulas se aprenda, para facilitarlos, para solucionar los problemas que se presenten. Pero lo que se ve no es esto.

**Ederlinda Calonge:** Lo que se ve es una supervisión.

**Ana Ortells:** Supervisión es normal que la hagamos y debemos hacerla.

**Ederlinda Calonge:** Pero se quedan más con esa parte de control.

**Marta Oroz:** Pero es por desconocimiento. Yo sí que estoy con Ana que por norma general somos muy cercanos a los centros y también en eso se va ganando, pero es cierto que muchas veces vas a los centros, y los centros muy grandes no acabas conociendo a todo el claustro. Sino que conoces parcialmente, a lo mejor a los equipos directivos, a los jefes de



departamento. Y lo otro es el desconocimiento porque también es cierto que inspección cuando las cosas van bien no viene. Hay mucha gente con la que no nos ha tocado trabajar, pero sí que se está dando un paso adelante. No nos ven tanto como fiscalizadores...

**Ana Ortells:** Mira, yo esa idea la tengo desde que llegué, que ya son muchos años, ya soy de las muy veteranas. Creo que siempre ha habido diferentes estilos de supervisión y diferentes personas, como hay profesores y fontaneros diferentes, hay de todo. Yo creo, al menos desde que estoy aquí, siempre ha habido también la mayoría de los inspectores que han sido cercanos, y alguno no, como ahora. Es decir, no estamos ya en la supervisión pre-democrática, vamos aquello ya pasó, pero de todos modos también es cómodo para los docentes o para los directivos o para los ciudadanos, tener en frente alguien con quien puedes desahogarte. Sabes lo que pasa nuestra función en cada momento beneficia a unos y perjudica a otros, incluida la administración. Cuando tienes que hacer determinado trabajo, no sé, un expediente disciplinario, pues claro, al profesor que se ve conernido le resulta muy desagradable. Igual la ciudadanía gana con

ello o no, depende de si se hace bien o se hace mal. Y en cada cosa que hacemos beneficiamos a unos y perjudicamos a otros.

**Marta Oroz:** Pero también la inspección, para la gente que no nos conoce mucho, es la supervisión. Y hay otras dos funciones muy claras que son el asesoramiento y la evaluación que sí que es cierto que a veces no podemos entrar en ellas con toda la profundidad que nosotros queremos hacer y que realmente es hacia donde nosotros queremos orientar la inspección. La función de la supervisión es fundamental pero estas otras funciones son inherentes al inspector.

**Ana Ortells:** Y que además se mezclan. Porque cuando el inspector supervisa y ve algo que es incorrecto. Mira, con el mejor de los talentos, dices, esto no es correcto, ¿por qué no intentas hacerlo de este modo o de este otro? Supervisas, evalúas y asesoras a la vez. La cuestión está en hacerlo bien, en no hacerlo para hacer daño sino para colaborar a la mejora. Sí que es cierto que tenemos una función de supervisión y de control, tampoco podemos demonizarlo, es que está bien, es que es una función que hay que tener. No pasa nada, nosotros también somos controlados, lógicamente.

**Ederlinda Calonge:** lo que pasa es que se malinterpreta esa supervisión. Yo en algunos casos lo que veo es que esa supervisión no se ve para la mejora, que yo creo que todos vamos, sino que lo centros muchas veces creen que el inspector solo está para pedir documentos, para... que se queda solamente en ese aspecto burocrático de que hay que entregarle

o que las programaciones tienen que estar hechas por si viene el inspector. Yo siempre les digo no, las programaciones tienen que estar porque son vuestra guía, que os tiene que servir, porque es un instrumento para vosotros, no para la inspección. Yo creo que se quedan en ese primer estadio de la supervisión sin ir a lo que es una supervisión con una idea de mejorar y de poder avanzar.

**Fernando Andrés:** Decías que son tareas complementarias, sin embargo, puede haber la percepción de que son contradictorias.

**Marta Oroz:** Yo creo que esa es la percepción, Fernando, de quien no trabaja con nosotras. Yo creo que los equipos directivos no tienen esa percepción.

**Ederlinda Calonge:** Creo que la tiene el resto del profesorado que, como decía antes Marta, si es un centro grande, muchas veces no te conoce. Quien tiene que trabajar contigo por el tema que sea, yo te aseguro que no tienen esa percepción de que el inspector... ¡Qué viene el inspector! Que no somos ni el lobo, ni para nada, al revés.

**Fernando Andrés:** Recuerdo una época, en un centro en el que estaba, que cada vez que venía el inspector, el conserje tenía la instrucción de que inmediatamente debía pasar por todas las aulas avisando. Era como una señal de alarma.

**Ederlinda Calonge:** Es verdad, yo eso lo he vivido también.

**Ana Ortells:** Y si vamos, vamos diciendo, oye que no queremos molestaros, que venimos a ver cómo está esto o lo otro. Si hay una visita a un aula, lo normal, es hablar previamente con el profesor o profesora para decirle

mira, vamos a entrar porque tenemos que ver esto. Incluso cuando es una visita de supervisión del aula. Se explica para qué. Y luego se devuelve la información. He observado que esto está muy bien y se hace bien, incluso aprendemos nosotros cada vez que vamos a visitar un aula; y también he visto que esto igual si lo enfocases de este modo, quizá podría mejorar, quizá, porque tampoco tenemos la barita mágica. Pero bueno, sí que es cierto que como vemos muchas cosas, tenemos perspectiva. No sabemos más que nadie, ni sabemos más que los docentes, ni que los directores, simplemente llevamos muchos años viendo muchas direcciones, viendo muchas aulas, muchos docentes, muchos casos de conflicto... Por eso, sin saber, a veces, cómo, resuelves problemas porque el tiempo te ha dado...

**Marta Oroz:** Otra óptica, porque las vemos desde otro punto de vista, lo que dices, ni mejor ni peor, pero sí desde otra óptica que ellos no tienen.

**Ana Ortells:** Al menos complementaria.

**Fernando Andrés:** Cuando entre los docentes se quiere quitar importancia a la inspección siempre se recurre a decir que, en Finlandia, el gran modelo educativo, allí no hay inspección. Queriendo decir que para que un sistema educativo funcione bien no hace falta de la inspección.

**Ana Ortells:** En Finlandia no hay inspección porque los centros dependen de los municipios. Pero los municipios sí que ejercen un control sobre la educación. Pero si no servimos, otras figuras habrá. La cuestión es que yo sí creo que servimos para algo. Servimos más que nada...

**Marta Oroz:** Quiero pensar que servimos más que nada para la mejora.

**Ana Ortells:** Para la mejora y para la garantía de los derechos de todos. Que eso también es una cuestión importante. A veces, se nos achaca que somos burócratas, que somos muy formalistas y en realidad lo que hacemos es poner diques. No es por burocracia sino para que, y no me refiero a lo que puedan hacer los profesores, todos y cada uno, para que no avasallemos los derechos de otros.

**Marta Oroz:** Y para dotar de objetividad a todos los procesos.

**Fernando Andrés:** ¿Qué se podría hacer para que se conociera mejor la función de la inspección educativa?

**Ana Ortells:** Sabes lo que hace falta, necesitamos tiempo, tiempo dedicado a tareas, como dice un inspector, no de bajo nivel, sino de alto. Es decir, muchas veces hacemos trabajos casi administrativos que no son las nuestros, no porque sean menos importantes, sino porque eso nos impide hacer otras cosas mucho más profundas y de mayor interés. Pero cuando la administración es como es...

**Ederlinda Calonge:** Con la cantidad de centros que llevamos cada uno, no tenemos tiempo, como dice Ana. Si la plantilla fuera mayor, y tuviéramos menos centros, también nos daría de más. Podríamos dedicarnos más a cada centro. Yo creo que ahora, y hablo por mí, aunque creo que hay más compañeros que lo hacen. Yo sí que voy a veces a los claustros, sobre todo al principio de curso y al final porque quiero que me pongan cara. Lo que pasa que claro, eso implica que como son muchos claustros en muchas ocasiones no

tienes el tiempo pertinente para hacerlo en todos al principio y en todos al final. Pero por lo menos cuando cojo un centro por primera vez, si puedo cada año... Pero claro es que hay cosas que son prioritarias y tienen que salir. Si no hay tiempo no lo puedes hacer.

**Marta Oroz:** Creo que también las actuaciones prioritarias que hacemos, eso sí que deberíamos difundirlas más. Por ejemplo, cuando hacemos actuaciones prioritarias de tipo censal llegan a los centros, pero muchas otras se hacen con carácter muestral, entonces todo ese trabajo, que yo creo que son profundos, de los cuales se extraen muchas conclusiones a nivel general y eso sí que debería ser más visible a toda la comunidad educativa. No solo a los centros sino a todos. Se está haciendo un trabajo técnico importante y si no se difunde no tiene el impacto que se pretenden con esas actuaciones.

**Ederlinda Calonge:** Se quedan en los centros y no van más allá. Pero no sé si nos corresponde a nosotros hacerlo visible.

**Marta Oroz:** Bueno, pero por lo menos decirlo. Aunque seguramente corresponda a la Dirección de Inspección Educativa o a la Secretaría General Técnica. Que yo creo que también están en ello, se ha pedido muchas veces.

**Fernando Andrés:** Uno de los temas que se repiten cuando se habla de la inspección es el intento de instrumentalización por parte de los políticos.

**Ana Ortells:** Es una tentación universal. Colaboré unos años en un curso de Experto universitario con la UNED y varios compañeros más y trabajamos sobre todo con inspectores iberoamericanos. Daba igual Costa Rica que el Cono

Sur, que Uruguay, que México. Todos tenían el mismo problema. En cuanto hablas con inspectores franceses sucede, la tentación está ahí. Físicamente estamos cerca de la política y es una tentación. Nosotros nos resistimos.

**Marta Oroz:** Procuramos que todo nuestro trabajo y todas nuestras actuaciones sean puramente técnicas. Lo tenemos como punto de partida en todas nuestras actuaciones. Pero sí que es cierto que al final el intento está ahí.

**Ana Ortells:** Es una seña de identidad y creo que en ello va nuestra supervivencia precisamente. Si somos útiles es porque somos técnicos. La función política es imprescindible, pero es otra, no es la nuestra.

**Fernando Andrés:** ¿Cuál es el perfil del inspector de educación? Un experto en temas educativos, un gestor, un experto en organización, en legislación...

**Marta Oroz:** Yo creo que no existe un perfil, en Zaragoza en estos momentos hay treinta y cuatro perfiles, que son complementarios. En el Servicio Provincial de Zaragoza lo que hay es un ambiente de trabajo de mucha colaboración. Cada uno tenemos una procedencia distinta y al final la inspección son tantos los ámbitos que toca que es imposible que haya un inspector que supiera absolutamente de todo. Por eso nosotros trabajamos en distritos por centros y en áreas de trabajo. Aquellas personas que bien por su procedencia o por su especialización tienen un mayor conocimiento

son las que coordinan. Todos conocen todo pero hay un trabajo en equipo que ayuda a que toda esa dispersión que tenemos, podamos trabajar con ella de una manera solvente.

**Ana Ortells:** Además yo creo que lo importante no es cómo es un inspector sino cómo es la institución. Como en todos los colectivos puede haber de muy variadas características, pero lo importante es lo que hacemos como institución. Aquí, además de la coordinación, lo cierto es que existe la jerarquía y muy marcada. Salvo cosas que se nos pueden pasar por las circunstancias que sean, la dinámica normal es que cada inspector trabaja supervisado por su jefe de distrito, supervisado por la jefatura de la inspección. Hay coordinación horizontal y hay jerarquía. Esto hace que la respuesta sea de la institución, no de cada uno en particular. Siempre podemos encontrar versos sueltos, pero este es el funcionamiento.

**Fernando Andrés:** Puede resultar contradictorio que no hay un perfil sino diferentes perfiles, y sin embargo, sois todos generalistas.

**Ana Ortells:** Ese es el modelo legal, ese es el modelo que hay es-



tablecido en la ley. Esto tiene ventajas e inconvenientes, es muy difícil tener especialización en todas las enseñanzas porque ya no solamente es infantil, primaria y secundaria, sino las diferentes especialidades departamentales, las enseñanzas artísticas, deportivas, etc. Es verdad que todos somos generalistas, pero lo suplimos con las áreas de especialización que decíamos. Hay áreas de trabajo, grupos de trabajo para temas concretos y además áreas que distribuimos, hay alguien que sabe más de idiomas, gente que sabe más de música, gente que sabe más de convivencia... Entonces trabajamos de las dos maneras en equipos de zonas y en grupos de áreas de trabajo. Lo suplimos así, intentamos dar respuesta así.

**Fernando Andrés:** Comentabais que la inspección tiene tres funciones destacadas, la supervisión, el asesoramiento y la evaluación. Si Los CIFE y la Unidad de Programas se dedican también al asesoramiento, si se habla de la creación de un instituto de evaluación, se podría pensar que la supervisión sería el único tema en exclusiva.



**Ederlinda Calonge:** Hemos comentado que a la vez que supervisas realizas las otras funciones. No creo que se hagan tres parcelas independientes. Evaluamos cada vez que tenemos que intervenir en un centro, de la manera que sea, pero de ahí se extraen conclusiones que sirven para el centro y para nosotros también. Los CIFE tienen una función de formación. La ayuda nuestra va por otro lado. ¿Gestión? Como ha dicho Ana, cuando estamos con el equipo directivo y vemos que se puede organizar o gestionar de otra manera, le estamos asesorando, eso el CIFE no se lo va a dar. Y la Unidad de Evaluación o como acabe llamándose imagino que lo que va a hacer es tratar datos exclusivamente, pero la evaluación va mucho más allá.

**Ana Ortells:** Hay muchos agentes de evaluación y muchos agentes de asesoramiento, son diferentes. Creo que asesoran sobre diferentes ámbitos. Podrá dar un curso especializado en una materia, un experto en ese tema; y nosotros somos un asesoramiento mucho más transversal, tocamos todo. También es verdad que la diferencia y yo creo que es bueno para el sistema educativo, es que nuestros conocimientos, las competencias profesionales las tenemos que demostrar en una oposición. Eso nos deja un poco al margen de las idas y venidas de las diferentes corrientes. El asesoramiento nuestro ofrece esa garantía, es complementaria con todas las demás. Lo mismo la evaluación.

**Marta Oroz:** Nosotros hacemos el asesoramiento de toda la comunidad educativa. Si hablamos de padres, de personal laboral, todos ellos no tienen cabida allí. Pero no solo creo que tengan cabida, sino que, además, creo que las funciones son diferentes. La formación que ofrece un CIFE es una formación específica, una Unidad de Programas se encarga de programas concretos en un momento dado y la Unidad de Evaluación de tratamiento de datos, pero es que luego nosotros damos un paso más en todos esos aspectos, o un paso diferente. Si la unidad de evaluación no trata los datos, ellos lo van a hacer mejor que nosotros, no cabe duda, pero luego las conclusiones a partir de ese tratamiento de datos pues probablemente un informático, un ingeniero o un estadístico no lo va a poder hacer desde el punto de vista de la mejora educativa que es nuestro paradigma en el trabajo día a día. Bueno, es lo que quiero creer y me lo creo.

**Fernando Andrés:** ¿Cómo es la relación con las familias?

**Ana Ortells:** A demanda... Nosotros tenemos un día de guardia semanal, cada inspector, y en ese día recibimos a las familias que vienen, a los ciudadanos que vienen, a todo el mundo. Estamos a disposición de los ciudadanos a través de los diferentes centros, claro está. Eso sí, esta relación siempre está mediatizada, si hay un padre que solicita cualquier servicio o que emite una queja, lógicamente lo contrastamos con el centro. Siempre pedimos informe a la dirección centro, pero sí, sí que hay relación.

**Marta Oroz:** Con las familias el trato es puntual, cuando hay un problema. Mientras que con los centros hay trabajo sistemático y

continuo durante todo el curso. Con las familias vienen solo cuando tienen algún problema. También se procura, muchas veces, es hacer de cauce para que esos problemas se puedan solventar en el centro, es decir, intentar poner en comunicación y acercar posturas para que sean los propios centros los que puedan...

**Ana Ortells:** Esto lleva a una función que, aunque no aparece en la ley orgánica, sí realizamos y forma parte ya de nuestra identidad profesional que es la mediación. Hacemos muchísima labor de mediación: de familias en centros, en los propios claustros, en muchísimos ámbitos.

**Marta Oroz:** Eso es fundamental, eso es cierto, lo tenemos todos como integrado en nuestro modo de trabajo. Intentar cuando hay un problema con una familia que viene aquí que podamos acercar posturas con el centro porque si no las cosas no se solucionan. Y en los claustros muchas veces, intentar hablar, intentar mediar, intentar que sean ellos mismos los que busquen la solución con nuestra guía.

**Fernando Andrés:** ¿Cómo se compaginan en la inspección las tareas urgentes con sacar adelante lo importante?

**Ana Ortells:** Lo intentamos compaginar... Mira en este despacho, yo concretamente... la cuestión es dar salida a todo, a lo más urgente y a lo importante. Lo hacemos como podemos, no se sabe muy bien cómo. Yo creo que el porcentaje de éxito... es muy difícil priorizar, intentamos llegar a todo.

**Marta Oroz:** Me siento como esos artistas de circo con palillos y platos, cada vez te van poniendo uno más y al final no sabes cómo,

pero llegas. Si algo estamos demandando desde hace mucho tiempo es que nosotros queremos trabajar mucho más profundamente en aquellas cosas que son realmente nuestra competencia y que los temas burocráticos, los temas diarios no nos permiten trabajar. Porque al final hay que apagar fuegos y te dejas de hacer otras funciones que sí que nos gustaría pero que precisan tiempo. Necesitan también trabajar con un poco de tranquilidad, porque el día a día también nos mata el teléfono, el que viene... Tenemos un día de guardia, pero al final cuando viene una familia que ha venido de un pueblo distante ¿qué vas a hacer? ¿Decirle que venga en tu día de guardia? Todo eso nos hace una dispersión en el trabajo que no nos permite trabajar con toda la profundidad que nosotros querriamos.

**Fernando Andrés:** En general, en todos los niveles del sistema educativo hablamos de un excesivo papeleo, de un alto nivel de burocracia ¿Es necesaria tanta burocracia? ¿Se podría reducir?

**Ana Ortells:** En algunas cosas sí y en otras no. Un ejemplo clarísimo: los permisos de formación. A los servicios administrativos les llevan un tiempo, si vieses esas carpetas que tengo que revisar hoy, probablemente varias sean permisos de formación y cada día es así. Tenemos que supervisarlos, más que nada porque de treinta que pasen esta tarde, igual hay uno en el que el director dice que no le parece conveniente porque va a perder varios días de clase y no tengo un profesor para atender adecuadamente su marcha. Hay que revisarlo, pero sí que es verdad que sería un tema al

que se le podría dar una vuelta. Como eso, algunas cosas más.

**Ederlinda Calonge:** Luego hay otras que hay que hacer.

**Marta Oroz:** O cosas que a lo mejor podrían externalizarse. Hay otras comunidades autónomas donde se funciona de manera diferente. Temas de escolarización, lo que son las comisiones de garantías, la inspección yo creo, sí entiendo que debe presidir una comisión de garantías, debe supervisar los procedimientos. Pero a lo mejor otros aspectos que lleva a cabo como, por ejemplo, la asignación de plaza escolar, lo puede hacer otro y después supervisarlos. Pero no el proceso mecánico de asignarle un centro u otro.

**Ederlinda Calonge:** La supervisión es necesaria a veces, en dos o tres casos, pero en el resto es una máquina la que asigna. No hay problema. El problema surge cuando no tienes vacante y tienes que pensar en una solución, y mirar los derechos de esa familia. Escolarización es una barbaridad de tiempo que te limita mucho.

**Ana Ortells:** Ahora, otras cuestiones burocráticas que se ven desde los centros... las programaciones, las memorias, los proyectos, las evaluaciones psicopedagógicas, los *pemares*... Es verdad que pueden ser papeles o puede ser algo importante. La cuestión, como decía Eder, si un centro hace una memoria para que se calle el inspector que me lo está reclamando, pues más valdría que no se hiciera. La función que tiene ese papel en concreto es la reflexión, es plasmar una reflexión. Lo importante no es lo que está escrito, sino la reflexión previa y que sirva para tenerla en cuenta al curso siguiente.

# Inspección e inclusión educativa

**Carmen Romero Ureña**

Inspectora de Educación

Subdirectora de la revista *Organización y Gestión Educativa (OGE)*

## Introducción

El derecho a la educación y la garantía de la igualdad de oportunidades basada en una educación personalizada son dos pilares básicos de la inclusión educativa. La inspección de educación juega un papel fundamental para asegurar la garantía del derecho, la calidad y equidad de la enseñanza. Estas premisas nos conducen a evitar los obstáculos que un sector del alumnado puede tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje y a tomar las medidas adecuadas para favorecer la inclusión.

Estamos, en estos momentos, en el punto de inflexión entre la escuela integradora y la inclusiva, un punto clave en el terreno de lo práctico de la realidad del día a día de los centros, ya que, a nivel teórico, el momento del cambio de integración a inclusión se produjo a principios de este siglo, pero el cambio *de facto* está aún por llegar de manera generalizada. La inspección también se ve afectada por este cambio conceptual y con efectos prácticos en los centros educativos sobre los que actúa.

Hoy podemos decir que está consolidada la idea de que el derecho a la educación, además de ser básico, es el fundamento de una sociedad más justa y responde a la necesidad de dar una respuesta educativa a todos los estudiantes, especialmente a aquellos que a lo largo de la historia han sido marginados por diferentes razones.

Los procesos de integración escolar comenzaron su desarrollo en nuestro país a partir de los años 80 y especialmente a partir de 1985 con la promulgación de la LODE que preconizó que todo el alumnado tiene los mismos derechos y deberes, aseguró el derecho de recibir ayudas y apoyos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal y consolidó el ejercicio de tal derecho dentro de un sistema escolar concebido como una escuela para todos.

Estas incipientes políticas inclusivas contemplaban al alumnado con discapacidad transitoria y permanente (RD 334/1985 y RD 696/1995), al alumnado de compensación educativa (RD 1174/1983 y RD 299/1996), etc. y los procesos de integración del

alumnado en las aulas y en los centros ordinarios que generaron fueron apoyados e impulsados por la inspección educativa que tomó protagonismo y lideró su difusión junto a otras áreas de la Administración educativa.

El proyecto se generaliza con la LOPEGCE en 1995, momento en el que la integración escolar queda definitivamente instaurada en el sistema educativo expresando la obligatoriedad de que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se realizara en todos los centros sostenidos con fondos públicos, dando así garantías plenas del derecho a la educación para todos, sin discriminaciones. Curiosamente, en esta ley se consolidan las funciones de la inspección y esta se configura como un cuerpo; apareciendo, entre sus funciones, la de colaborar en la mejora del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y renovación pedagógica y asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa.

Esta década de la integración se caracterizó por la conversión de los centros educativos en lugares donde todos los alumnos y alumnas podían acudir, pero con el paso del tiempo nos hemos ido dando cuenta de que esto era solo un primer paso pues faltaba aún avanzar más para entender que no solo basta con “estar” sino que es necesario “incluir”, “formar parte de”, en definitiva, convertir la educación inclusiva en un verdadero servicio público.

Bien es verdad que la inspección educativa no actúa específica o directamente en las tareas por la inclusión que desarrollan los centros educativos, pero como vamos a describir en este artículo, sí puede desde las funciones que tiene encomendadas.

## 1. Aspectos generales de la inclusión

### Sociedad inclusiva

La inclusión educativa lleva implícita una filosofía de base que no se conforma con planteamientos exclusivamente para la escuela, sino que tiene en cuenta a todos miembros de la comunidad educativa y a la

sociedad en general como agente educador de sus menores.

Para que esto sea posible la sociedad necesita conocer los valores de la cultura inclusiva, asumirlos y hacer que sus prácticas sean inclusivas. Muchos consideran que este planteamiento es utópico, pero algunos pensamos que si desde las escuelas se educa en la necesidad de construir una comunidad en la que los estudiantes se ayudan unos a otros, el profesorado trabaja en equipo, los adultos y el alumnado se tratan con respeto, existe una buena relación entre el profesorado y las familias y trabajan bien juntos, las instituciones de la localidad se involucran en la escuela y todo el mundo se siente acogido, se están poniendo los cimientos de una colectividad inclusiva.

Pero no nos podemos conformar solo con esto, la filosofía inclusiva implica también que los servicios se equiparen para todos: la vivienda, el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la información y la comunicación, la vida cultural y social, las instalaciones deportivas y de recreo, la eliminación de cualquier tipo de barreras sociales, económicas, biológicas, arquitectónicas, actitudinales, el abordaje de la participación de todos..., alcanzar este estatus supondría concebir que se ha erradicado la segregación y la discriminación en nuestra sociedad.

### **Inclusión educativa**

Ya a nadie se nos escapa que la diferencia fundamental entre escuela integradora e inclusiva se basa en que es insuficiente con que el alumno esté de *facto* en el aula con sus compañeros y se le adecuen los recursos, sino que en la escuela inclusiva se van superando las dificultades que van apareciendo cada día partiendo de la evidencia de que cada alumno o alumna es diferente del resto y tiene derecho a estar escolarizado en centros que estén preparados para dar una respuesta educativa que sea de igual calidad para todos.

La escuela inclusiva tiene que evitar las designaciones o categorizaciones que califican al alumnado y, por tanto, lo predeterminan, ya que una etiqueta es el primer elemento segregador. Lo importante no es el diagnóstico sino la oferta variada de oportunidades reales de aprendizaje, diferenciadas, personalizadas y en los contextos usuales de los alumnos y alumnas. No adaptamos, sino que ofrecemos un amplio abanico de

posibilidades diferentes que nos conducen al aprendizaje y a alcanzar las competencias clave.

En el campo del aprendizaje, hacer inclusión educativa supone afrontar nuevas metodologías, realizar una adecuada selección curricular que implique elegir contenidos relevantes que permitan que todo el alumnado adquiera el grado de competencias clave necesarias para la vida y hacer las programaciones didácticas basadas en el concepto de Diseño Universal para Aprendizaje (DUA)<sup>1</sup> que permite la inclusión de todos en la escuela.

*“... muchos currículos están contruidos para atender a la «mayoría» de los estudiantes, pero no a todos. Estos currículos conciben que existe una amplia proporción del alumnado que aprende de forma similar. Para estos alumnos se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las tareas, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una «minoría», los objetivos son prácticamente inalcanzables. Según el enfoque DUA, el propio currículo impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje” (Alba Pastor, C.: 2014).*

Los currículos más inclusivos son aquellos que se basan en las premisas del DUA, que, a su vez, se apoyan en las nuevas corrientes de la neurociencia, que son flexibles en cuanto a medios y materiales para permitir el acceso de cualquier alumno o alumna, que aprovechan las ventajas de los medios digitales, etc.

### **Políticas de inclusión globales**

La política educativa debe potenciar el desarrollo de los indicadores de inclusión educativa establecidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO y que se basan en el principio de que ningún alumno o alumna se quede atrás en la sociedad. Uno de los objetivos exige que *“se garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030”*. Es por tanto evidente la necesidad de construir y poner en marcha políticas educativas, programas y prácticas inclusivas que cumplan con las necesidades de todo el alumnado

<sup>1</sup> Concepto desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST).

La UNESCO considera que la inclusión y la equidad son fundamentales para una educación y un aprendizaje de calidad y que se deben tomar las medidas pertinentes para prevenir y afrontar cualquier forma de *“exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje”*.

La política educativa de la Unión Europea<sup>2</sup> hace una mención expresa a la escuela inclusiva; de los cuatro objetivos estratégicos establecidos hasta el 2020 aparece uno que promueve la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa y en el ámbito prioritario de la educación inclusiva, la igualdad, la equidad y la no discriminación.

Desde este prisma, los indicadores internacionales establecen que las escuelas inclusivas deben tener un clima acogedor, de seguridad, motivador y colaborativo, donde cada alumno o alumna sea importante. El carácter inclusivo debe ser el valor fundamental del centro, así como un estilo educativo que potencie el aprendizaje, cuente con los apoyos necesarios y con actividades que permitan la participación de todos y que tenga en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos en la educación no formal. Es poner la enseñanza, los apoyos y el aprendizaje al servicio de la diversidad.

Estas líneas globales de inclusión parten de la base de que uno de los elementos fundamentales es considerar la diversidad del alumnado como una ocasión para la mejora, el enriquecimiento y la democratización del aprendizaje de todos, nunca como un problema.

### **Inclusión en el sistema educativo**

En 2006, la LOE introdujo en nuestro sistema educativo, el principio de inclusión como elemento compensador de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales y, con especial atención, a las derivadas de la discapacidad. Además, consideró que, para garantizar la equidad de todo el alumnado se debería contar con los recursos precisos para lograr su plena inclusión.

En estos momentos, las comunidades autónomas siguen las corrientes europeas y señalan en su normativa que la adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se forja a partir del principio de inclusión, entendiendo que, únicamente, de este modo

se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Consideran que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado y tienen en cuenta que contemplar la diversidad del alumnado es un principio y no una medida concreta que responde únicamente a las necesidades de unos pocos.

Las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de difundir prácticas inclusivas e ir educando a los centros educativos ordinarios para que estos ofrezcan oportunidades de éxito para todo el alumnado, en este sentido, podemos ver, por ejemplo, el *II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020*, que señala estrategias concretas para que aumenten la efectividad de las prácticas inclusivas, tales como *“el apoyo entre iguales, donde los estudiantes trabajen cooperativamente dentro de la clase; el apoyo de maestro a maestro dentro del aula, para decidir de manera colaborativa cuál es la mejor forma de atender las diversas necesidades del alumnado (...), la creación de centros de recursos, etc.”*

### **La práctica de la inclusión**

Lo que ocurre en la práctica no es tan evidente ni tan claro como la teoría que acabamos de esbozar. Si tenemos en cuenta la evolución histórica reciente de la integración y la inclusión podemos ver que los cambios, que en nuestro país se han producido hacia la inclusión educativa, han sido desiguales y asistemáticos; desde la mitad de los años 90 han faltado iniciativas serias que evaluaran lo que estaba ocurriendo y plantearan propuestas de mejora que permitieran superar las dificultades que ya se veían. Por eso, aunque toda la comunidad educativa, en especial los docentes, son conscientes de lo que señala la normativa y lo políticamente correcto, hemos de tener en cuenta que *“la inclusión educativa no se da simplemente porque se diseñe en una ley o se propague en un discurso, pues esta supone un proceso que nunca se alcanza y que nunca llega a su fin”* (Verdugo y Parrilla, 2009).

*“El paso del tiempo ha confirmado que los avances no siempre se consolidan ni se acumulan para afrontar nuevos retos (...). No cabe duda de*

<sup>2</sup> Diario oficial de la Unión Europea. Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ám-

bito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. 15/12/2015.

que en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas. La planificación educativa exige definir las prioridades, difundirlas públicamente, especificar los procesos y comprometer avances progresivos. El desarrollo sostenido exige apoyar y acompañar a los procesos de cambio planificados garantizando el soporte y mantenimiento de los mismos más allá de su inicio". (Verdugo y Parrilla, 2009: 15).

El nuevo concepto de inclusión, a pesar de estar publicado, como hemos visto, en la normativa, en los Planes de las CCAA, en la literatura pedagógica, etc. no está asumido ni es comprendido aun por la comunidad educativa ni por la sociedad. Tal y como señala Ainscow (2018), en la reciente entrevista realizada por OGE, hay personas que piensan que la inclusión solo tiene que ver con los estudiantes más vulnerables y no tienen en cuenta que esta requiere una forma de pensar muy diferente basado en un enfoque de principios para la educación que involucra los siguientes elementos:

- Es un transcurso y una búsqueda interminable que nos lleva a buscar métodos más adecuados para dar respuesta a la diversidad de alumnado. *"Se trata de aprender a vivir con diferencia y aprender a aprender de la diferencia"*.
- Consiste en identificar y eliminar las barreras de cualquier tipo: las que generan ciertas formas de organización escolar, de enseñanza o de evaluación del progreso del alumnado.
- Tiene en cuenta dónde se educa al alumnado, *"si asisten de manera fiable y puntual"*; cómo se desarrolla su participación, es decir, cómo es *"la calidad de sus experiencias"* y si *"incorpora las opiniones de los propios estudiantes"* y finalmente cómo es el rendimiento escolar, cómo son los resultados del aprendizaje en todo el plan de estudios.
- Implica una atención especial hacia el alumnado en riesgo de marginación, exclusión, bajo rendimiento o que pueden pasar inadvertidos.

Esta visión, compartida por los expertos, deja claro que el concepto de inclusión no es estático, y además es tremendamente amplio al implicar toda

una filosofía de vida, lo que dificulta su puesta en práctica.

Un concepto actualizado de inclusión implica procesos de discriminación positiva hacia el alumnado más vulnerable, obligando a las escuelas y al profesorado a diseñar y planificar su actuación pensando en todos.

Obviamente, en estos momentos todos tenemos claro que los alumnos son todos diferentes, pero si esta idea estuviera completamente asumida, no se potenciaría la realización de grupos homogéneos enmascarada bajo planteamientos organizativos especialmente en la educación secundaria, ni se haría segregación de alumnos en clases especiales, bajo planteamientos de su mejora académica. Si las escuelas de verdad fueran inclusivas deberían entender que cada alumno tiene una capacidad de aprendizaje diferente y que no importa su diagnóstico, tipología, categoría o clasificación, todos ellos forman parte del mismo colectivo con el que trabajar y conseguir las metas.

Las escuelas inclusivas deberían creer en su poder de transformar la sociedad hacia la justicia y la igualdad.

## 2. El papel de la inspección educativa ante la inclusión

### Referentes legales y académicos

La legislación regula la figura de la inspección de educación dentro del marco de una sociedad democrática y participativa, donde los centros educativos son el núcleo de actuación de los inspectores e inspectoras que ejercen sus funciones desde la profesionalidad y la autonomía, y teniendo en cuenta que, puesto que son un factor fundamental para la mejora de la calidad de la educación<sup>3</sup>, han de tener un alto nivel de capacitación profesional, y su actuación ha de dar respuesta a los aspectos relevantes de la gestión educativa de los centros docentes y de los servicios educativos, así como a los requerimientos de carácter curricular y a los propios de los distintos niveles educativos.

Algunos autores, entre los que podemos citar a Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), ya llevan años hablando de que consideran fundamental el apoyo de las Administraciones educativas con un compromiso político y económico de carácter duradero que apunte los procesos reales de inclusión.

<sup>3</sup> LOE/LOMCE, artículo 2.2

La inspección educativa es una parte esencial en este apoyo desde su compromiso de calidad reconocido por la LOE/LOMCE ya que es un elemento importante dentro del sistema que puede y debe jugar un papel relevante en el fomento de la escuela inclusiva ya que, como garante de derechos, supervisa que el derecho de todos a que su educación sea de calidad, equitativa, justa, eficaz, etc. y todo esto forma parte de sus atribuciones básicas.

La inspección educativa puede vigilar el cumplimiento de factores básicos que los centros educativos necesitan para desarrollarse sobre las bases de la inclusión y puede asesorar, apoyar y orientarlos hacia prácticas que permiten ir cambiando estructuralmente los centros hacia la mejora.

Para que esta premisa se pueda cumplir es necesario que los inspectores e inspectoras tengan una formación adecuada que les permita asumir las bondades del modelo inclusivo; apoyen, fomenten e incluso lideren la formación y actualización del profesorado, fundamentalmente dentro de sus propios centros y como enriquecimiento de sus propios proyectos; y realicen una labor impulsora de proyectos de innovación, experimentación o autonomía para avanzar en la inclusión.

Es necesario tener en cuenta la conocida resistencia que los inspectores e inspectoras encontramos en la normativa que, en ocasiones, dificulta la compatibilización con proyectos innovadores y experimentales, por lo que es clave el talante de la inspección educativa a la hora de informar, valorar positivamente y admitir excepciones en los centros que plantean estructuras flexibles que les permiten adaptarse a las características y necesidades del alumnado.

Existen estudios recientes sobre la inspección educativa que nos indican el interés de la misma por conocer qué se hace en los centros y cómo estos abordan la atención a la diversidad; por ejemplo, Elía Vázquez y José Domínguez (2015), presentan un estudio de atención a la diversidad del alumnado en la ESO desde el punto de vista de la inspección educativa en Galicia, donde tratan de conocer las percepciones de los inspectores sobre las medidas de atención a la diversidad al alumnado de la ESO. El estudio concluye, entre otras cosas, que la inspección conoce suficientemente tanto las medidas extraordinarias

como las ordinarias de atención a la diversidad en la ESO.

En otro estudio realizado sobre la inspección educativa y la atención a la diversidad a través de los servicios de orientación en la región de Murcia<sup>4</sup>, vemos como los autores defienden la necesidad de que exista una estrecha coordinación entre la inspección, como garante del derecho a la educación, y los servicios de orientación educativa.

### Las funciones de la inspección educativa y la atención a la diversidad

Partiendo de la regulación normativa observamos que entre las funciones de la inspección educativa<sup>5</sup> podemos desarrollar una labor de valor incalculable para conducir a los centros por el camino de la inclusión.



Gráfico nº 1. (Romero, C.)

La función de 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 se puede hacer inclusiva teniendo en cuenta que los proyectos educativos y en especial los planes de atención a la diversidad desarrollen una filosofía inclusiva.

<sup>4</sup> Ayuso (2016)

<sup>5</sup> Art. 151, LOE/LOMCE



Son de crucial importancia las funciones que obligan a velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo y por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en las leyes puesto que obligan a que se garantice el principio de inclusión educativa que se debe solicitar tanto al profesorado como a los equipos directivos una organización interna que potencie la atención a la diversidad, el trabajo en equipo tanto para la planificación como para el aula, la especificación de las medidas favorecedoras de la inclusión, la organización del centro, la elección metodológica, etc.

Es fundamental que la inspección apoye que los centros ejerzan su máximo nivel de autonomía y flexibilidad que les permita establecer el principio de inclusión educativa como eje fundamental de su propuesta, lo que implica realizar cambios organizativos y metodológicos significativos y participar en proyectos de autonomía que traten la inclusión.

En cuanto a la supervisión de la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua, los inspectores e inspectoras han de favorecer el mejor funcionamiento de los centros, así

como los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica y formación y perfeccionamiento del profesorado; han de facilitar la puesta en práctica de un currículo más flexible, solicitando al profesorado una respuesta educativa diversificada que dé respuesta a las dificultades, a la heterogeneidad y a la atención a la diversidad; para ello la inspección debe ser conocedora e impulsora de metodologías innovadoras basadas en aprendizajes colaborativos que facilitan la generación del conocimiento respondiendo a las diferentes necesidades del alumnado.

En estos momentos, vemos como algunos centros han incorporado en su propuesta curricular metodologías altamente inclusivas como son las Comunidades de Aprendizaje o el Aprendizaje Servicio, que necesitan del apoyo de la inspección para sortear las dificultades que suponen algunos de los planteamientos que llevan implícitas: centros más abiertos, otras personas que entran y salen de las aulas, etc.

Un aspecto fácil de abordar por parte de la inspección, muy positivo y favorecedor es la potenciación de la figura de los líderes pedagógicos que llegan a la comunidad educativa con planteamientos inclusivos.

Otro aspecto favorecedor de la inclusión es el respaldo de la inspección a los servicios de orientación como apoyos indispensables en los centros para el desarrollo de procesos y adaptaciones curriculares inclusivas, para realizar una selección curricular de contenidos relevantes que permitan a todos adquirir un grado óptimo de competencias clave necesarias para la vida y para colaborar con el profesorado en hacer programaciones didácticas basadas en el Diseño Universal para Aprendizaje que permite la inclusión de todos en la escuela.

En cuanto a la función de la inspección educativa que implica la participación en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran, las prácticas inclusivas pasan porque esta evaluación de los centros escolares, de los programas y servicios y de la función directiva y docente, se realice a través del análisis de la organización, el funcionamiento y los resultados teniendo en cuenta la diversidad del alumnado como elemento enriquecedor del sistema y no como dificultad para la obtención de buenos resultados académicos.

Este aspecto ha ido cobrando tanta relevancia que hasta las evaluaciones internacionales, como por ejemplo PISA de la OCDE, valoran la equidad de los

sistemas educativos<sup>6</sup> y su relación con los resultados educativos.

Ideas interesantes son la de animar a los centros para que evalúen su índice de inclusión a través de instrumentos internacionalmente reconocidos<sup>7</sup> y la de fomentar que los centros educativos aprendan de sí mismos, evalúen sus propias experiencias, los éxitos obtenidos y las dificultades encontradas y propicien de su propio cambio.

La función de asesorar, orientar e informar a la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones, favorece la erradicación de la tendencia generalizada que aún existe de culpabilizar al alumnado por los problemas que este plantea en el centro educativo, haciendo ver al profesorado y a los equipos directivos que con una buena evaluación de sus centros se podrían detectar muchos de estos problemas/dificultades que están en el contexto escolar, en la organización del centro, en la metodología empleada, etc.

Finalmente, la función de colaborar en los procesos de escolarización del alumnado, en la planificación y coordinación de los recursos educativos, en la dotación de profesorado y en la detección de necesidades de formación del mismo, implica una tarea de inspección educadora hacia la comunidad educativa para que poco a poco vaya calando el modelo de escuela inclusiva y los centros la asuman con naturalidad.

No podemos olvidarnos que cuando la resistencia a la filosofía inclusiva está en el propio centro, se colapsan las iniciativas de cambio.

Un aspecto que facilita a los inspectores e inspectoras la escolarización inclusiva es apoyándose en los servicios de orientación para orquestar una escolarización justa y contribuyendo para que no exista desequilibrio en la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas entre los centros públicos y los concertados para que la filosofía de la inclusión vaya calando mayoritariamente en la sociedad<sup>8</sup>.

A continuación, podemos ver de manera gráfica la propuesta que acabamos de explicar de cómo enmarcar la filosofía inclusiva en las funciones de inspección:

Funciones de la inspección de educación que pueden apoyar el proceso inclusivo en los centros	Cómo potenciar desde cada función la inclusión educativa
<b>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>	A través de la supervisión de los proyectos educativos, en especial de los planes de atención a la diversidad para que estos desarrollen una filosofía inclusiva.

<sup>6</sup> Equidad en la educación: Canadá, Dinamarca, Estonia, Hong Kong (China) y Macao (China) alcanzan niveles elevados de rendimiento y equidad en los resultados educativos. Los estudiantes con menores recursos económicos tienen tres veces más probabilidades de tener un rendimiento bajo que los estudiantes con mayores recursos económicos, y los estudiantes inmigrantes tienen más del doble de probabilidades que los no inmigrantes de tener un rendimiento bajo. Por término medio, en todos los países con poblaciones estudiantiles relativamente elevadas, la asistencia a un centro de enseñanza con una alta concentración de estudiantes inmigrantes no va asociada a un rendimiento escolar bajo (teniendo en cuenta el nivel socioeconómico del alumnado del centro).

<sup>7</sup> Por ejemplo, a través del conocido Index for Inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva de Tony Booth y Mel Ainscow (2000) que ha sido actualizado en el 2002 y publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva. También ha sido adaptado al contexto educativo español como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002), adaptación basada en la traducción al castellano

realizada por la [Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe \(OREALC\)](#).

Y existe una versión para **escuelas infantiles** (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) que ha sido adaptado al contexto español por el [Instituto Universitario de Integración en la Comunidad \(INICO\)](#), denominado "*Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*".

<sup>8</sup> Esta situación se remonta al comienzo de la integración y primero la LOE y después la LOMCE, lo han querido paliar, prueba de ello es el contenido del título II dedicado a "La equidad en la educación" y el capítulo III, a "La escolarización en centros públicos y privados concertados", en el que se señala que se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para poder avanzar en esta distribución equilibrada de alumnos con discapacidad en todos los centros, sería imprescindible que todos los centros contasen con el personal de apoyo necesario (PT, AL, orientadores, fisioterapeutas, cuidadores, etc.) para que ningún alumno con necesidades educativas dejase de acudir a algún centro por falta de apoyos y/o recursos.

	<p>Supervisando que los centros ejerzan su máximo nivel de autonomía y flexibilidad que les permitiera establecer el principio de inclusión educativa como eje fundamental de su propuesta, lo que implica realizar cambios organizativos y metodológicos significativos.</p>
<p><b>Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.</b></p>	<p>Colaborando en el mejor funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica, formación y perfeccionamiento del profesorado</p> <p>Facilitando la puesta en práctica de un currículo más flexible.</p> <p>Solicitando al profesorado una respuesta educativa diversificada que dé respuestas a las dificultades, a la heterogeneidad y a la atención a la diversidad.</p> <p>Siendo conocedores e impulsores de metodologías innovadoras basadas en aprendizajes colaborativos que facilitan la generación del conocimiento respondiendo a las diferentes necesidades del alumnado.</p> <p>Potenciando la figura de los líderes pedagógicos que lleguen a la comunidad educativa con sus planteamientos inclusivos.</p> <p>Potenciando el papel de los servicios de orientación como apoyos indispensables en los centros para el desarrollo de procesos y adaptaciones curriculares inclusivas, así como para realizar una selección curricular de contenidos relevantes que permitan a todos adquirir un grado óptimo de competencias clave necesarias para la vida y colaborar con el profesorado en hacer programaciones didácticas basadas en el Diseño Universal para Aprendizaje que permite la inclusión de todos en la escuela.</p>
<p><b>Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.</b></p>	<p>Participando en la evaluación de los centros escolares, los programas y servicios, la función directiva y docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados teniendo en cuenta la diversidad del alumnado como elemento enriquecedor del sistema.</p> <p>Animando a los centros para que evalúen su índice de inclusión a través de instrumentos internacionalmente reconocidos.</p> <p>Fomentando que los centros educativos aprendan de sí mismos, evalúen sus propias experiencias, los éxitos obtenidos y las dificultades encontradas y propicien de su propio cambio.</p>
<p><b>Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.</b></p>	<p>Por tanto, para alcanzar el principio de inclusión educativa, se debe solicitar tanto al profesorado como a los equipos directivos una organización interna que potencie la atención a la diversidad, el trabajo en equipo tanto para la planificación como para el aula, la especificación de las medidas favorecedoras de la inclusión, la organización del centro, la elección metodológica, etc.</p>
<p><b>Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley.</b></p>	
<p><b>Asesorar, orientar e informar a la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones</b></p>	<p>Favoreciendo la erradicación de la tendencia generalizada que aún existe de culpabilizar al alumnado por los problemas que este plantea en el centro educativo, haciendo ver al profesorado y equipos directivos de que con una buena evaluación de sus centros se podrían detectar que muchos de estos problemas/dificultades están en el contexto escolar, en la organización del centro, en la metodología empleada, etc.</p>
<p><b>Colaborar en los procesos de escolarización del alumnado, en la planificación y coordinación de los</b></p>	<p>Colaborando para que toda la comunidad educativa crea en el modelo de escuela inclusiva pues de lo contrario, cuando la propia resistencia está en el</p>

**recursos educativos, dotación de profesorado y en la detección de necesidades de formación del profesorado.**

centro, se colapsan muchas de las iniciativas de cambio.

Apoyándose en los servicios de orientación para orquestar una escolarización justa.

Contribuyendo para que no exista desequilibrio en la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas entre los centros públicos y los concertados, para que la filosofía de la inclusión vaya calando mayoritariamente en la sociedad.

### 3. Conclusiones

Como hemos ido viendo, el concepto de inclusión no es comprendido por la comunidad educativa en general, este se confunde con el de integración escolar y por eso no se le da más relevancia. A nivel social, la situación es mucho peor, no solo no se conoce la filosofía de la inclusión, sino que esta no se divulga ya que los mecanismos de difusión social están copados por problemas acuciantes: las crisis económicas, las guerras, el asilo a los refugiados, la violencia de género, etc...

El principio de inclusión educativa a pesar de haber sido introducido en la legislación educativa española hace ya 12 años, en la LOE, tampoco está claro entre un número considerable de inspectores e inspectoras, que lo consideran parte de un tema poco importante para el sistema educativo, sin darse cuenta de que la mayoría de las incidencias de los centros surgen precisamente, por la ausencia de una respuesta adecuada al alumnado diferente.

Desde la inspección educativa, a pesar de encontrarse en su día a día con muchas incidencias derivadas de la respuesta que dan los centros educativos al alumnado con condiciones altas de vulnerabilidad, no se abordan planteamientos globales para una escuela del siglo XXI que pasen por una organización diferente de los centros y unos métodos colaborativos que tengan en cuenta la diversidad de talentos, habilidades, intereses, etc...

Comprobamos cada día como se defiende a nivel teórico la inclusión educativa por parte de los responsables de la Administración educativa y social, de las direcciones de los centros escolares, del profesorado, de los inspectores e inspectoras, etc., pues es

fácil defender lo políticamente correcto, pero la práctica no se corresponde con esta defensa ya que aún asistimos a situaciones segregadoras basadas en las bondades de la consecución de altos rendimientos escolares.

También existe una marginación sutil que consiste en evitar escolarizarse o mezclarse en centros donde se escolarizan colectivos vulnerables que sufren un fuerte rechazo social.

La LOMCE (art. 102) señala que los programas de formación permanente del profesorado deben contemplar la atención educativa a la diversidad. Aspecto que, analizando los planes de formación, comprobamos que se cumple, pero la Administración no ha puesto nunca en marcha mecanismos de control que verifiquen la puesta en práctica de dicha formación ni que comprueben los niveles de eficiencia y eficacia para que los centros sean cada vez más inclusivos.

En la misma línea, cabría preguntarse ¿por qué no se evalúa la eficacia de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado?, ¿los niveles de inclusión de los centros? ¿dónde termina el itinerario formativo del alumnado más vulnerable? o ¿dónde se encuentran su futuro laboral?

Desde la inspección educativa se deberían seguir las corrientes de lo que en la comunidad internacional se entiende por escuelas inclusivas, con lo cual se produciría un verdadero avance y un cambio sustancial al tener, como objetivo prioritario, el proceso educativo y no los resultados escolares.

La historia nos demuestra que, en algunos casos, no se producen avances lineales permanentemente, sino que, en ocasiones, lo que se produce es un proceso pendular; y lo que desde algunos sectores de la inspección de educación, estamos detectando es precisamente un proceso de involución de la inclusión basado en metodologías y currículos de ideología competitiva y diversificación de itinerarios formativos antes de finalizar la edad de escolarización obligatoria para conseguir la máxima cualificación.

Me gustaría terminar llamando la atención sobre algunos aspectos fundamentales que deberíamos tener en consideración:

- a) Existe una línea generalizada que consiste en realizar actuaciones educativas focalizadas en grupos específicos, por ejemplo, el de alumnado con

discapacidad, el de alumnado gitano, etc., estableciendo medidas concretas para cada colectivo de manera compensatoria; esto implica una enorme visualización de la diferencia que debemos contribuir a erradicar.

- b) Está extendida la creencia de que el profesorado “ordinario”, especialmente el de la Educación Secundaria, posee las herramientas específicas para desarrollar su ámbito de conocimiento a nivel de metodología, currículum y didáctica lo que les permite alcanzar los objetivos de aprendizaje de un alumnado que se ubica dentro de la norma o lo “normal”. Admitir y justificar esta premisa desde las áreas de la inspección educativa supone aceptar centros educativos competitivos, no inclusivos y segregadores, además de pensar que los centros educativos son homogéneos, lo cual dista mucho de la realidad y de la filosofía de la inclusión.
- c) Otra creencia bastante generalizada que la inspección educativa debe contribuir a erradicar es la de que el especialista es el profesional “competente” para trabajar con el alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje y el profesor “ordinario” es el que está capacitado para trabajar con estudiantes que no tienen dificultades. El planteamiento es de mutuo apoyo y colaboración donde cada uno aporta sus conocimientos y competencias hacia el mismo fin, que el alumnado alcance el máximo de formación y competencias para una vida adulta responsable y plena.
- d) Desde la inspección educativa se puede trabajar para arbitrar espacios, temáticas y metodologías comunes entre el profesorado ordinario y los especialistas ya que aún persiste una deficiente colaboración entre ambos colectivos.

La inspección educativa tiene un papel determinante en la línea por la que se mueven los centros educativos por lo que las administraciones educativas deberían diseñar actuaciones prioritarias planificadas que incidieran en la potenciación de la inclusión educativa.

### **Bibliografía**

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38.
- Ainscow (2018). Organización escolar y atención a la diversidad. *Revista OGE*, nº 3.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. [www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf).

- Ayuso, M<sup>a</sup> A. (2016). La inspección educativa y la atención a la diversidad a través de los servicios de orientación en la región de Murcia. *Revista de Educación e Inspección Supervisión* 21, nº 39.
- Bruselas, 15.11.2010 COM (2010) 636 final Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras.
- Echeita, G. y M.A. Verdugo (coord.) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!”. *Participación Educativa*, 18.
- Esteban Frades, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Oviedo: ADIDE CyL y KRK Ediciones.
- Faro, B. y Villageliu, M. (2000). Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes. CEIP Dr. Fortià Solà (Torelló, Barcelona), 5es. *Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/singapur-enca-beza-la-ultima-encuesta-pisa-sobre-educacion-que-realiza-la-ocde-a-escala-internacional.htm>. Consultada 29/05/2018.
- II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020.
- UNESCO (2011). *Enhancing Effectiveness of EFA Coordination*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO*.
- Vázquez, E. y Domínguez, J. (2015). La atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, nº 11.
- Verdugo Alonso M. A. y Parrilla Latas, M. A. (2009). Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, Nº 349, (La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo).

# Manifiesto de Inspectoras e Inspectores por una Nueva Educación (INSnovaE)

INSnovaE

[www.insnovaes.es](http://www.insnovaes.es)

*Sabemos que en el ámbito de la inspección existen asociaciones y sindicatos pero hemos tenido noticia de la aparición de una nueva asociación. Nos hemos puesto en contacto con ellos a través de las redes sociales y hemos sabido que se ha constituido precisamente en este año 2018. Su presidenta Susana Sorribes nos ha hecho llegar el manifiesto que recoge la motivación, los principios y los fines rectores de esta nueva asociación. Creemos que puede ser de interés de nuestros lectores conocer sus objetivos.*

Nosotros, inspectoras e inspectores de educación que prestamos nuestros servicios en las distintas comunidades autónomas que constituyen el Estado español:

Convencidos de que una educación de calidad, que dé respuesta a las necesidades y expectativas de la ciudadanía, constituye una condición imprescindible para el progreso personal y laboral de los individuos y para el desarrollo económico de las sociedades.

Convencidos de que una Inspección de educación, técnica, solvente e independiente del poder político es un factor clave de la calidad del sistema educativo.

Convencidos de que el enfoque de la Inspección de educación debe revisarse y adaptarse a nuevas perspectivas educativas, pedagógicas e innovadoras adecuadas a los nuevos contextos escolares y al nuevo paradigma educativo.

Convencidos de que la inspección de educación debe recuperar su liderazgo profesional y ejercer como vanguardia activa y comprometida de la innovación pedagógica y didáctica

Convencidos de que las inspectoras y los inspectores necesitan erigirse en interlocutores cualificados de las administraciones educativas para desempeñar de manera adecuada las funciones que la ley les atribuye.

Convencidos de que en la actualidad, la tarea de la inspección no resulta visible ni reconocida, al diluirse su verdadero cometido entre actuaciones burocráticas y administrativas.

Convencidos de la necesidad de realizar una transformación del asociacionismo y sindicalismo actual, buscando nuevos foros más participativos en la toma de decisiones que afectan a la inspectora e inspector del siglo XXI, haciéndose verdaderamente visible para la comunidad educativa, llegando a ser un verdadero interlocutor efectivo e influyente ante las Administraciones educativas.

Creemos llegado el momento de fundar una nueva asociación profesional e independiente, INSnovaE, *INSPECTORAS E INSPECTORES PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN*, que sirva de instrumento de representación real y efectiva de las inspectoras e inspectores de educación, a través de la cual participen y hablen estos con una sola voz, aunque sean distintas sus sensibilidades, y que les permita recuperar el prestigio y la influencia que antaño tuvieron, al objeto de trabajar codo con codo con todos aquellos que deseen colaborar en la mejora de la calidad de la educación, de acuerdo con los siguientes principios y fines:

Primero. – Total independencia del poder político y ejercicio honesto, responsable, solvente, técnico, colaborativo, innovador y especializado de las tareas inspectoras.

Segundo. - Recuperación plena del prestigio de la Inspección de educación, de su liderazgo público y pedagógico, y de su condición de referente fundamental en los procesos de reforma y renovación educativa, desde el diseño de un nuevo modelo organizativo acorde con las necesidades y los retos educativos planteados por la sociedad actual.

Tercero. – Coordinación efectiva entre las inspecciones de las distintas administraciones educativas para asegurar una reflexión continua sobre su realidad y la del sistema educativo español y facilitar la defensa de sus intereses comunes.

Cuarto. - Relevancia, planificación, retroalimentación y coherencia de las actuaciones inspectoras, con absoluta prioridad a aquellas que logran mayor impacto en la vida de los centros y en la mejora de la calidad del sistema educativo.

Quinto. – Empatía hacia el mundo docente y compromiso constante con la evaluación de los procesos educativos y los colectivos de profesionales que los desarrollan para asegurar la mejora de la calidad de la educación.

Sexto. - Democracia interna, pluralidad ideológica, transparencia y paridad de género en la gestión interna de la organización.

Séptimo. – Defensa de los intereses profesionales, económicos y laborales de los asociados, en particular, y de las inspectoras e inspectores, en general, y garantía de su formación y actualización continuas a través de programas de alta calidad impartidos por profesionales de prestigio.

Octavo. - Promoción de la mujer en el seno de las instituciones educativas, facilitando su incorporación a los equipos directivos de los centros y su acceso a la función inspectora.

Ante estos postulados, las inspectoras e inspectores que forman INSnovaE estamos dispuestos y comprometidos con nuestra profesión y entendemos que es imprescindible iniciar una nueva etapa y pasar a la acción, por lo que invitamos a cuantos inspectoras e inspectores se sientan identificados con estos principios y fines a unirse a nuestra organización para trabajar juntos por una Inspección técnica, independiente, eficaz y prestigiosa que recupere su papel de referente indispensable en la reflexión sobre el sistema educativo y su transformación continua en aras de la calidad de la educación.

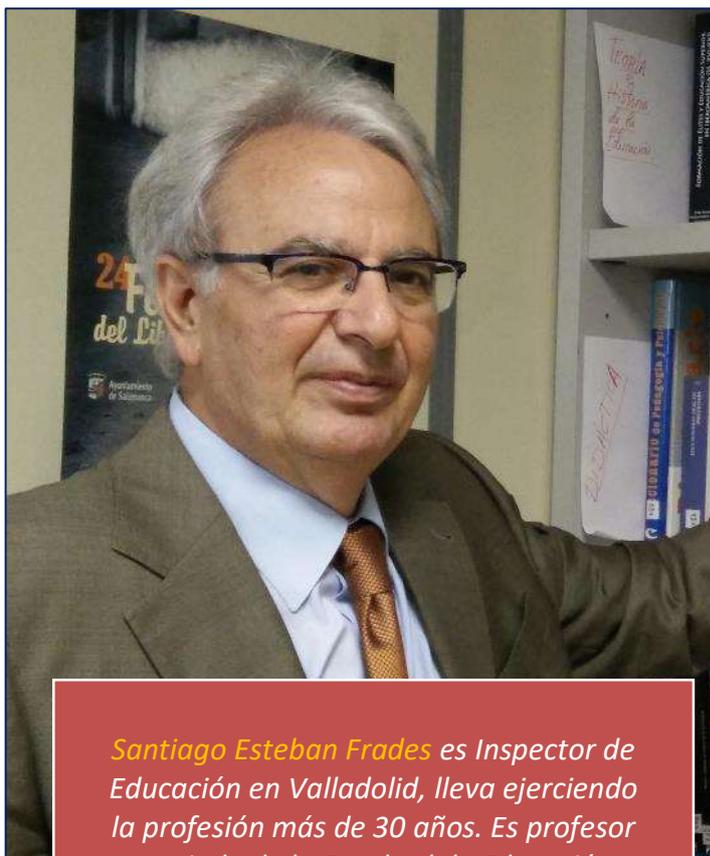
En Madrid, a 26 de enero de 2018  
Junta Fundacional de INSNOVAE



# Santiago Esteban Frades: “La inspección es un instrumento esencial para actuar como servicio público y garante del derecho a la educación”

En unas Jornadas que se celebraron en Zaragoza recientemente, María Acaso se ganó a la sala del palacio de Congresos animando a los docentes a engañar a la inspección para llevar a cabo cambios. Algo que como puedes imaginar sentó bastante mal entre los inspectores asistentes. Realmente ¿la inspección es un freno a los cambios?

Es cierto que hay esa percepción, quizás por ese rol más rígido y de control que llevamos a cabo en algunas tareas y eso ya nos cataloga de cara al profesorado que no tiene en cuenta o no conoce otras actuaciones que llevamos a cabo. Las tareas rutinarias nos roban tiempo para ejercer un verdadero liderazgo pedagógico, además algunos inspectores se pueden encontrar más cómodos en un papel de revisor-gestor de peque-



*Santiago Esteban Frades es Inspector de Educación en Valladolid, lleva ejerciendo la profesión más de 30 años. Es profesor asociado de la Facultad de Educación. Imparte docencia en el Máster de Educación Secundaria. Fue presidente de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE) y en la actualidad es presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Castilla y León. Ha ejercido como profesor de EGB, director de centros y como orientador. Ha escrito diferentes artículos sobre la Inspección Educativa y publicado un libro en 2015 sobre “La Inspección de Educación. Historia, pensamiento y vida”.*

ñas cosas que en el papel de entrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que son más complejos y se necesita mucha formación para poder asesorar sobre ellos. Pero algo pasa si el profesorado tiene esas sensaciones, aunque es curioso que desde siempre la norma ha querido darnos una orientación pedagógica de facilitadores del cambio en la educación. Me extendo un poco en este análisis, pero merece la pena. Desde que se crea el Cuerpo de Inspección en el Real Decreto de 30 de marzo de 1849, hasta las últimas normas que regulan la Inspección educativa, observamos que el control, el asesoramiento y la orientación desde el punto de vista pedagógico, así como la colaboración en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica siempre han estado presentes entre las funciones de la Inspección.

Pablo Montesino fue sin duda uno de los precursores que defendió la necesidad de la creación de

una inspección de enseñanza que vigilara el buen hacer en las escuelas y ayudara a los maestros a impartir una mejor enseñanza. Un Real Decreto de 1849, sobre Escuelas Normales e Inspectores de Instrucción Primaria, crea la Inspección de Educación e indica que los Inspectores de Provincia deberán: Aconsejar a los maestros, indicarles los métodos y sistemas que deben seguir para la más perfecta enseñanza, los libros que han de servirse, e instruirles en todo aquello que ignoran, o indicarles los medios de perfeccionar sus conocimientos. Un R.D. de 1910 decía que a todos los inspectores se les exigen condiciones depuradas de capacidad pedagógica, porque importa mucho consignar que esta inspección, no está, ni debe estar inspirada en el principio de la desconfianza en el profesorado, ni ha de tener tampoco carácter exclusivamente fiscal o denunciador, sino que lleva principalmente una acción tutelar, de apoyo al profesorado, de estímulo y de impulso. Una de las tareas de la inspección era convocar a los maestros para propiciar su actualización pedagógica. Los decretos que se publican en la Segunda República sobre la inspección decían que le corresponde prodigar a las escuelas los constantes cuidados de una excelente orientación pedagógica y que esta ha de ser cada día más técnica y menos burocrática, para perder definitivamente todo carácter fiscal para convertirse en consejera y colaboradora de la escuela y el maestro. Un Decreto de 1967, indicaba que los inspectores tendrían encomendadas las tareas de supervisión, dirección técnica y orientación pedagógica de la enseñanza y de los servicios escola-

res, respetando siempre el espíritu de iniciativa de los directores y maestros en su actividad docente. La Ley General de Educación de 1970, regulaba que una de las funciones de los inspectores era asesorar a los profesores de centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que impartan y colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente; así como que debían participar obligatoriamente en los cursos especiales de perfeccionamiento profesional de los Institutos de ciencias de la educación cada tres años como mínimo.

Desde el punto de vista normativo actual, la inspección figura como uno de los factores de calidad del sistema, no puede, ni debe ser un freno a los cambios porque una de sus funciones es colaborar en la mejora educativa. Uno de los principios del sistema educativo es el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa y, por tanto, la inspección, tiene que supervisar y apoyar que se cumplan esos principios. Además, la inspección tiene que velar por el desarrollo de las funciones del profesorado y entre ellas se encuentra: la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza.

Desde el punto de vista de la inspección como servicio público a la sociedad y garantista de derechos debe impulsar el progreso de la escuela. Debe facilitar la innovación y mejora desde el trabajo diario con sus centros. Y por último, promover el cambio educa-

tivo es una competencia profesional de la inspección y forma parte de su deontología y ética profesional. El filósofo José Antonio Marina en el “Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar” ve a la Inspección educativa como una pieza esencial en la mejora de la escuela.

Como resumen, he relatado catas de diferentes momentos históricos para demostrar que se ha pretendido que exista una inspección que facilitara el cambio educativo, pero es verdad que la realidad ha sido muy tozuda y en muchas ocasiones nos han absorbido y nos determina nuestro quehacer las burocracias, no siempre por nuestra culpa sino porque los “jefes” han desviado el papel de la inspección a uno más de gestión y de resolución de procedimientos administrativos. Puesto que se va a publicar esta entrevista en *Fórum Aragón* me gustaría citar un trabajo de investigación que publicó mi compañero de promoción Enrique Miranda titulado “La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros”. El nombre lo dice todo para dar respuesta a la pregunta que me has hecho.

### **Entonces ¿Para qué sirve la inspección?**

Se entiende que la educación es un derecho contemplado en nuestra Constitución y por ello un servicio público. Esta cuestión la tengo desarrollada ampliamente en un artículo de la Revista Avances en Supervisión Educativa “De la Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público”. Parece claro que existe consenso en definir el Servicio Público como la autoridad, la potestad y jurisdicción para hacer

algo que tenga valor, que sirva y sea de utilidad a la sociedad; y como artífice de prestaciones que los poderes públicos y administraciones realizan a los ciudadanos con la finalidad de cubrir unas necesidades básicas en temas sanitarios, educativos, de comunicación, de protección social, de vivienda, etc. La inspección es un instrumento esencial para actuar como servicio público y garante del derecho a la educación.

El profesor José María Hernández Díaz, catedrático de pedagogía de la Universidad de Salamanca dice que la profesión de inspector responde a una función social y técnica, a veces también política, que goza de demanda social, que está social y técnicamente justificada, que es pertinente dentro de la estructura de la administración escolar, y por tanto se encuentra legitimada. Entonces la figura del inspector es necesaria para que funcione bien engrasada la compleja maquinaria que en las sociedades contemporáneas representan los sistemas educativos.

A partir de la LOPEGCE de 1995 las leyes educativas han definido bien la finalidad de la inspección y lo que quiere la sociedad de nosotros, además ha habido acuerdo entre las principales fuerzas políticas. La LOPEGCE recoge y asienta las funciones ya contempladas en la LOGSE en cuanto a los cuatro planos de supervisión, evaluación, control normativo y asesoramiento. Las Leyes educativas posteriores consolidan esas funciones: Una supervisión, desde el punto de vista pedagógico y organizativo del funcionamiento de los centros y de la función directiva y docente; la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran; el control para velar

por el cumplimiento de las normas que afecten al sistema educativo; y, por último, el asesoramiento, orientación e información a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

### **Y tú crees que la inspección en estos momentos cumple estas funciones...**

Las funciones de supervisión desde el punto de vista pedagógico y organizativo el funcionamiento de los centros, el asesoramiento y la evaluación no suponen en la mayoría de Comunidades Autónomas el trabajo esencial de la inspección, ni son el referente para el trabajo diario. Es lo que he llamado “la indefinición, la ambigüedad y la desviación del rol”, es decir un rol poco definido y descentrado; por una parte, no nos dedicamos a lo principal y dispersamos las funciones principales en multitud de tareas y en otras, que corresponden a diferentes unidades administrativas. Esto se corrobora en artículos de opinión de los propios inspectores, en los escritos de las Asociaciones de inspectores y en algunas investigaciones que se han realizado como la tesis de Alexandre Camacho Prats: “Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos”.

Además, para cumplir bien estas funciones es necesario abordar en profundidad el tema de la formación permanente como un derecho y un deber que permite adecuar la capacitación profesional de los inspectores.

### **¿Crees que la comunidad educativa entiende y valora el trabajo de la inspección?**

Unida a la reflexión anterior y dada la ambigüedad del rol que

tenemos por la dispersión de tareas que llevamos a cabo puede ocurrir que la comunidad educativa pierda la referencia de nuestra utilidad. Nosotros tenemos contabilizadas en torno a 150 actuaciones ordinarias en las que intervenimos, aparte de las actuaciones prioritarias y específicas. En un trabajo de investigación que realizamos publicado en Cuadernos de Pedagogía con el nombre de “Chequeo a la inspección” pulsamos la opinión de los diferentes sectores, los padres nos veían que nos quedábamos en aspectos puramente burocráticos y jurídicos y que brillaba por su ausencia la labor esencial del control y asesoramiento pedagógico, que no había contacto con la comunidad educativa porque mayormente la relación era con los directores y en el mejor de los casos con el equipo directivo. De todas formas, es una pena que haya pocas investigaciones al respecto. Los sucesivos informes anuales del Consejo Escolar del Estado hacían una referencia crítica al respecto y algunos Consejos Escolares Autonómicos vienen valorando el trabajo de la inspección, aunque, por lo que he podido ver, muchos son descriptivos, tipo memoria, sin ninguna crítica. Me relaciono bastante con asociaciones de madres y padres y creo que no me equivoco al reflejar que desean una inspección que esté habitualmente en los centros para apoyar su funcionamiento y sobre todo para velar y/o impulsar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se realicen adecuadamente, así como para evaluar lo que allí sucede y corregir posibles deficiencias que se detecten en la enseñanza, así como para ayudar al profesorado a mejorar y resolver tales situaciones. También piden

tener una inspección más cercana y que conozca los planteamientos de las familias.

La visión de los profesores sobre la inspección la capta muy bien José Antonio Marina en el documento antes mencionado al considerar que la Inspección educativa tiene una importancia decisiva en la calidad del sistema educativo, pero que la situación actual no satisface ni a los actuales inspectores, que se ven abrumados por la burocracia y las tareas de control, ni al resto de profesionales de la enseñanza que ven al inspector como mero controlador y no como un gran colaborador y asesor de las tareas del aula.

Hay que admitir que no tenemos suficiente impacto en la sociedad, aunque estamos constantemente resolviendo quejas, solucionando problemas, tendiendo puentes, haciendo de mediadores y de arbitraje... pero eso no llega suficientemente a los ciudadanos, además nuestra actuación no tiene las consecuencias que pueden tener otras inspecciones como la de hacienda, sanidad, trabajo, consumo, etc. Solo salimos en los medios de comunicación cuando hay asuntos graves que parece que se manda al inspector como el supremo solucionador de conflictos, por ejemplo, temas de acoso, agresión sexual, maltratos, etc.

**Quizá es que no tenemos un modelo de gestión y supervisión que permita a los inspectores dar cuenta de su trabajo**

Aunque la sociedad no lo conozca, la inspección quizás sea una de las profesiones que más da cuenta puntual de su trabajo a través de: planes de actuación, planificaciones semanales y quincenales, informes, reseñas de visi-

tas, actas, memorias, etc. Además, todas las normas actuales que regulan la inspección contemplan un apartado sobre evaluación de la inspección educativa. La inspección es un colectivo que genera una documentación muy rica para saber lo que hace. Como amante de la historia me da pena que mucho de ese esfuerzo se pierda y no quede recogido como una fuente imprescindible para conocer lo que pasa realmente en un momento dado, en las escuelas y en el sistema educativo. En Ciencias Sociales las historias de vida son una herramienta imprescindible para interpretar y analizar una época o situación histórica y no cabe duda que la inspección vive y describe muchas cosas de la vida real. Cuando antes de la creación del Ministerio de 1900 de Instrucción Pública se dependía de los rectores, hoy podemos encontrar en los archivos de las universidades un sinfín de actas significativas de inspectores que describían la realidad de las escuelas del último tercio del siglo XIX. No sé si la documentación que almacenamos hoy en las diferentes "nubes" va a estar disponible para los investigadores de dentro de 50 años, o ni siquiera de 25.

**Crees que se mantiene la tensión entre asesoramiento-control ¿Deberíamos revisar el modelo? ¿en qué sentido debería cambiar el modelo actual? ¿Cómo entiendes tú la supervisión?**

Publiqué un artículo con el nombre de "Reflexiones sobre las antinomias de la inspección de educación en España. Un problema sin resolver" y efectivamente una de ellas era el control frente al asesoramiento. Este debate también salió en una mesa redonda que celebramos en 2016

en el XIV Congreso Nacional de Inspectores de Educación en Valladolid y cuyo resultado está publicado. Se decía que era peligroso que la inspección se dedicase solo al asesoramiento, las funciones principales son las de control y supervisión y hay que evitar sobrecargarla de muchas actuaciones que no le son propias.

Aunque sé que hay voces críticas que incluso piden cambio del modelo actual, creo que no es necesario revisarlo, quizás hay que exigir y poner los medios para que se cumpla. El modelo de una inspección integrada que actúa sobre todo el sistema educativo puede perfectamente ser útil; nunca en la historia de la inspección hemos tenido también definido nuestro ejercicio profesional y nuestras competencias con rango de ley orgánica, en un título dedicado a la inspección educativa. La clave está en la función de supervisión que se incorpora en la norma por primera vez en 1995 con la LOPEGCE. Es esencial para entender nuestro cometido la función de supervisión que asume lo que es el control y el asesoramiento, como muy bien la define el inspector Eduardo Soler Fierrez al entender la supervisión como la acción por la que los inspectores e inspectoras teniendo en cuenta el marco normativo ayudan a los directivos de los centros y a los profesores a realizar su trabajo de tal manera que experimenten su asistencia técnica como un recurso necesario para enjuiciar críticamente lo que hacen y como un medio que les facilita la obtención de buenos resultados.

En la supervisión, deberíamos centrar una parte importante de nuestro tiempo y nuestro trabajo, esto no es así y por eso podemos desarrollar un trabajo que

resulta a veces frustrante, pero no es por culpa del modelo sino cómo lo llevamos a la práctica y en eso algo de culpa tenemos los inspectores que somos poco críticos y conformistas y asumimos sin más las urgencias que plantean los responsables políticos del momento. Cuando estamos más satisfechos es cuando desarrollamos actuaciones importantes que inciden en la mejora del sistema; en esta línea, recuerdo con agrado la etapa de los años 90 en que aplicamos el modelo de evaluación de centros (Plan EVA).

**En estos momentos se incorporan inspectores con pocos años de experiencia en aula y dirección de centros, y con más conocimientos legales que pedagógicos... ¿Cuál debería ser el perfil en cuánto experiencia y formación?**

Pienso que la experiencia en el aula es importante, así como en la dirección de centros, pero la época en que vivimos no podemos sacralizar y hacer rígidos los perfiles. Está claro que se necesitan personas muy inteligentes y capaces para hacer este trabajo, con una formación superior, una ética de la función pública y ciertas competencias profesionales adecuadas para desempeñar satisfactoriamente esta profesión. Después, a las personas seleccionadas, “las más listas”, se les puede formar y enseñar las estrategias, las técnicas y los comportamientos de la profesión. Hoy por ejemplo sé que las grandes consultoras mundiales prefieren elegir a ingenieros aeronáuticos y luego los forman; en una cadena famosa de supermercados he leído que para sus puestos relevantes están buscando ingenieros. En Finlandia y Singapur parece que los mejores expedientes

académicos estudian para ser profesores. En fin, el debate está en definir muy bien las competencias profesionales de la inspección y luego diseñar los requisitos de acceso para conseguir que entren los mejores a la profesión docente y a la inspección. En estos momentos, estoy en un grupo de trabajo para definir las competencias que deben tener los inspectores para desarrollar las funciones que contempla la norma. Ese debería ser un referente importante para ver qué experiencia previa necesitamos, así como la formación inicial y permanente. Por ejemplo, si una de las competencias es la didáctica o pedagógica deberíamos atraer a la inspección a los mejores profesores, si decimos que otra de las competencias es el liderazgo deberíamos captar para la inspección a los mejores directores...

**Y el acceso. Con tantas críticas que reciben los modelos de exámenes de oposición, no sería más razonable que formara parte de un proceso quizá más complejo de carrera docente.**

Dada la intervención política, que siempre ha existido, para influir a la hora de seleccionar a los inspectores, procurando que fueran “de los suyos”, el sistema que sea de acceso debe cumplir elementos básicos de transparencia, igualdad, méritos y capacidad para que la inspección tenga un nivel de independencia básico para cumplir su trabajo. De hecho, desde que se creó la inspección en 1849, hasta 1907, que se celebran las primeras oposiciones, los inspectores se nombraban discrecionalmente cumpliendo ciertos requisitos. Hasta ahora, en la historia de la inspección ha habido todo tipo de sistemas de acceso: oposiciones, concurso de méritos,

nombramiento directo, etc. Por los diferentes sistemas he conocido a personas más y menos brillantes.

Como somos un cuerpo docente correremos la misma suerte que el resto de cuerpos docentes, es decir entraremos en la nueva configuración del acceso a la función pública docente que se está debatiendo, el famoso “MIR de educación”. Desde luego el sistema actual de memorizar una serie de temas no vale, no parece un modelo del siglo XXI y de la sociedad en que vivimos. En las Jornadas de Primavera del FEAE de Castilla y León ha intervenido Juan Carlos Sampedro Veledo como presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación de España y nos presentó el Documento de Bases sobre la formación y el acceso a la profesión docente que me parece que tiene propuestas muy interesantes para tener en cuenta tanto en la formación inicial como en la formación permanente o continua. El debate está en si la inspección necesita una configuración más específica para su desempeño porque no es la de un docente de impartir clases. Y también, de alguna manera en ese proceso habría que enlazar más su acceso y carrera docente con las Facultades de Educación pues el papel que le atribuye la Ley y parece que quiere la sociedad es fundamentalmente pedagógico. La experiencia histórica de enlazar la inspección con las Escuelas Normales y luego de Magisterio o en épocas más cercanas con los Institutos de Ciencias de la Educación, generó buenos inspectores. Algunas propuestas concretas apuntan a que después de haber sido unos años docente, debería reali-

zar un máster específico en la Universidad, y hacer un potente curso de prácticas de un curso escolar tutorizado convenientemente.

**Cuando hablamos de diversidad extendemos cada vez más el concepto, ahora reconocemos también una gran diversidad de centros ¿Debería haber algún tipo de especialización dentro de la inspección? ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes del modelo generalista actual?**

Este es un debate histórico. Los antiguos inspectores de bachillerato que primero fueron de Enseñanza Media defendían una inspección nivelar y por materias y los que procedían de la antigua Primaria y EGB apostaban por una inspección internivelar y generalista. Así la LOCE (2002) se fue hacia un lado del péndulo y estableció las especialidades básicas de inspección educativa, teniendo en cuenta, en todo caso, los diferentes niveles educativos y especialidades docentes. Me parece que meter a los inspectores en “compartimentos” inamovibles es un error para el sistema educativo y para el propio inspector. La postura de la LOE, modificada por la LOMCE establece una organización de la inspección más moderna, flexible y adecuada a la realidad del sistema educativo, primero porque el ámbito de la organización se lo deja a las diferentes Administraciones Educativas y segundo porque permite organizarse, no por niveles, ni especialidades sino por perfiles profesionales que tengan en cuenta las titulaciones universitarias, los cursos de formación en ejercicio, la experiencia profesional en la docencia y la experiencia propia en la inspección. Creo que el acceso debe ser a una plaza generalista y

luego especializarte en temas, campos de trabajo o perfiles que son necesarios, así si hay temas de Ed. Infantil, Ed. Especial, Formación Profesional, etc. que nos lo resuelven compañeros responsables de esas temáticas.

Para la supervisión y control en la organización de los centros es necesario una visión transversal y global, muchas de nuestras actuaciones no requieren ser especialista en un nivel y materia, es imposible que existan inspecciones que puedan asumir todas las especialidades de Ed. Secundaria y Formación Profesional, puede ser que tenga que actuar en reclamaciones de notas, visitas a aula en especialidades que no haya ningún componente de la plantilla en esa materia, para ello se echa mano de profesores especialistas de la red de formación, profesores-asesores de las Unidades de Programas, jefes de departamento de reconocido prestigio, etc. El asesoramiento pedagógico se puede hacer desde un planteamiento de la didáctica general y para las didácticas específicas, siempre que sea necesario, se puede contar con especialistas. Se

tiene que imponer como en el resto de organizaciones un modelo más colaborativo y de trabajo en equipo que sepa afrontar los retos que se le presentan. Hoy ya podríamos comparar modelos porque hay Administraciones que tienen modelos generalistas puros, otros intermedios y otros más basados en la especialización. Nada es concluyente, pero sí parece que hay que unir generalización con especialización en algunos temas y campos que por supuesto superen el modelo ya atrasado de especialización por materias y nivel educativo.

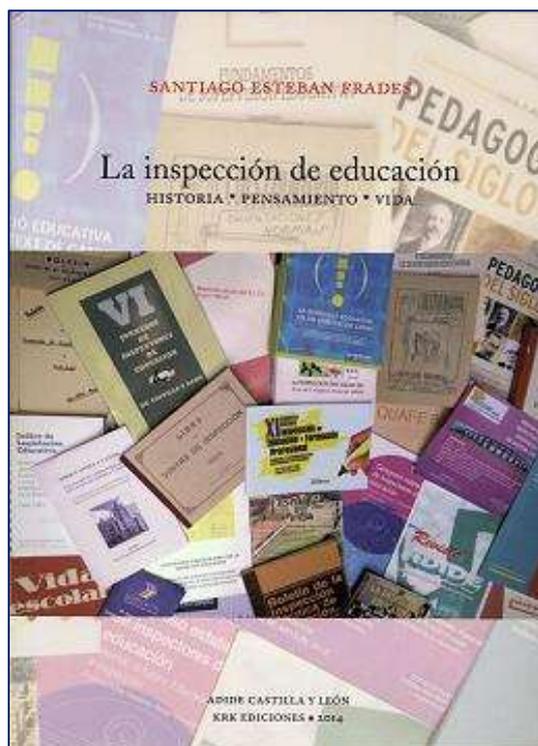
**Una de las quejas internas de los últimos años hacia el sistema educativo es la burocratización de los procesos y de la gestión. Crees que la escuela en general debería contar con más autonomía para tomar sus propias decisiones teniendo en cuenta el contexto en el que actúa. Sin autonomía, sin margen de actuación ¿tiene sentido la supervisión?**

Sin lugar a dudas que sí, pero esto es complejo, aunque es verdad que se va avanzando lentamente. No nos olvidemos que las



propias leyes dedican un capítulo a la autonomía de los Centros y en el preámbulo lo defienden como uno de los principios básicos de funcionamiento del sistema educativo, aunque luego legislan de tal manera que queda poco margen para dicha autonomía. Fui director de un centro de Reformas educativas y pude seleccionar a una parte del profesorado, tuve recursos suficientes, tenía libertad para aplicar el currículum, podía organizar la evaluación y los horarios de otra manera. Eso sí es autonomía, pero no lo que existe hoy, salvo en esos centros que hacen experiencias pedagógicas que “permite” la Administración, desde Comunidades de aprendizaje hasta Aprendizaje- Servicio pasando por Trabajo por Proyectos, etc.; pero son habas contadas. Además, estos centros que profundizan en su autonomía no tienen que estar al albur de que le corresponda como dice la gente un inspector más majo que mire un poco para otro lado. La autonomía se debe regular para facilitarla, así recuerdo un R.D. de 1986 por el que se establecieron las normas generales para la realización de experimentaciones educativas en Centros docentes o referido a un centro concreto el Decreto que nombra al centro *O Pe-louro* en Galicia: “Centro Singular Experimental de Innovación Psicopedagógica e Integración”. Actualmente en Castilla y León disponemos de normativa para que los centros puedan elaborar sus propios proyectos de autonomía.

En resumen, creo que es muy bueno para el sistema que la inspección favorezca y a la vez



respete la autonomía de los centros, un vicio en el que podemos caer, y se lo comento a mis compañeros, es el de convertirnos en “superdirectores” de los centros que tenemos de referencia y que protegen y defienden a sus pupilos pase lo que pase.

**He oído con frecuencia que en la inspección lo urgente impide atender a lo importante ¿Qué está pasando para que eso ocurra?**

Esto es cierto, se hace de todo y a toda prisa, los inspectores nuevos se quedan asombrados de la cantidad de temas y situaciones que abordamos. Todas las inspecciones trabajamos con planes, generalmente trienales que se concretan cada año. Si se da una hojeada por las diferentes administraciones educativas podemos comprobar que se hace bien y con mucha profesionalidad. Definen unos objetivos, con unas actividades y metodología a realizar y generalmente un modelo de informe donde se sintetiza la actuación y se hacen las

valoraciones y propuestas pertinentes. A los inspectores nos gusta trabajar estas actuaciones porque son cualificadas, añaden valor y tienes que estar mucho en los centros y con la comunidad educativa; por ejemplo, nosotros estamos llevando a cabo una actuación prioritaria sobre las competencias clave, otra sobre la convivencia en los centros y otra sobre la Formación Profesional Dual. Esta es la forma que deberíamos trabajar, pero las incidencias y cuestiones urgentes nos rompen estas dinámicas y no me estoy refiriendo a las quejas, situaciones y problemas que surgen en los centros y hay que resolver, sino a aquellas

que te solicitan de hoy para mañana responsables del departamento de educación correspondiente, bien sea periférico o central, de ahí el dicho de que esto, a veces, te impide atender a lo importante: las actuaciones cualitativas y propias de la inspección. Y luego, si los jefes son histéricos o hipersensibles con la prensa te vuelven loco, te tienen de “chico de los recados” para todo. Esto es una enfermedad crónica.

**¿La inspección debería jugar un papel más protagonista en los centros educativos?**

La inspección debería estar en los centros y poco en los despachos, sin atosigar y sin querer ser como decíamos antes un “superdirector”. Una inspección más cualificada juega un papel sustancial en los centros. La actuación en los centros debe enfocarse desde las funciones de la inspección, es decir, para supervisar desde el punto de vista organizativo y pedagógico el funcionamiento del centro, con esto podemos revisar

los documentos institucionales de los centros, el funcionamiento de los diferentes órganos de gobierno, de participación, de coordinación docente, etc.; supervisar la práctica docente para colaborar en su mejora continua, etc. Estas actuaciones deberían hacerse en un trabajo en equipo de como mínimo dos inspectores.

**Al principio de la entrevista hemos hablado del cambio educativo, entiendo que la inspección debe ser un actor que promueva la innovación. Pero tenemos un problema si el inspector en su época de docente no fue precisamente un docente innovador.**

Creo que cuando he hablado del sistema de acceso a la inspección ya he dado algunas respuestas a esta pregunta. No es una condición sine qua non porque el tema es más complejo; si definimos que una de las competencias del inspector es que sea capaz de promover el cambio, de facilitar la experimentación y la mejora continua del funcionamiento de los centros y del proceso de enseñanza, parece lógico que un docente innovador tiene más facilidades de asumir y desarrollar esa función y competencia. En general, veo a los inspectores e inspectoras con actitudes favorecedoras del cambio en los diferentes ámbitos de la mejora, la innovación, la experimentación, la investigación y la reforma educativa. Les veo siempre con actitud de aprender y de demandar formación para estar actualizados. La inspectora compañera de Teruel María Lourdes Alcalá Ibáñez ha reflexionado en un artículo interesante sobre “¿Debe ser la inspección impulsora de la innovación en los centros educativos?”, aborda que

el inspector debe liderar un trabajo colaborativo con otros agentes externos que proporcionen a los centros el apoyo necesario para la búsqueda de proyectos educativos innovadores que supongan la transformación curricular y metodológicas de las aulas. Es evidente que si has sido un profesor o miembro de un equipo directivo que has estado implicado en proyectos de este tipo es más fácil asumir ese rol como inspector. Me parece oportuno traer para esta pregunta una reflexión de Giner de los Ríos quien decía que el inspector, en primer término y, sobre todo, es un profesor normal, un educador, un maestro del maestro, encargado de mejorar la educación de este y decía que la inspección era como una especie de escuela normal a domicilio.

**¿La inspección debe estar al servicio de las políticas educativas que los gobiernos ponen en marcha? O debería mantenerse al margen. ¿No crees que hay una cierta instrumentalización política por parte de los gobiernos? ¿Cómo se podría corregir?**

Respecto a la primera pregunta hay que contestar que en un estado democrático eso debe ser así. Las políticas educativas se plasman en programas de los partidos políticos que si ganan las elecciones trasladan las ideas a leyes. La inspección tiene el sentido de velar, en un país democrático, porque se cumplan esas leyes que se han aprobado en el parlamento. Eso no significa servilismo, significa cumplir con los principios a tener en cuenta en el servicio público como son: Servicio efectivo a los ciudadanos; buena fe, confianza legítima y lealtad institucional; responsabilidad por la gestión pública, etc. Además, ya

hay consenso político en grandes apartados de la educación porque la LOMCE del PP no ha modificado la LOE del PSOE como los principios y los fines, la formación profesional, la educación infantil, las funciones del profesor, etc. Los inspectores no nos quejamos de la “gran política”, nos asquea la instrumentalización y el ninguneo de la función por parte de “los pequeños políticos de turno” de quien dependemos directamente. Este es uno de los problemas graves que ha padecido y padece la inspección: su control e instrumentalización política. Lo han apuntado las asociaciones profesionales y diferentes inspectores, así Jesús Rul en un artículo sobre “Problemas y retos de la inspección de educación” señala las complejas relaciones entre la inspección y el poder político instalado en las autoridades educativas como uno de los problemas principales que resolver. Un botón de muestra de esa instrumentalización política es la cantidad de plazas de interinos que existen, llegando en alguna comunidad Autónoma a superar el 80% ¿Cómo se podría corregir esto? Pues ejerciendo con independencia las funciones que nos atribuye la ley, teniendo Consejos de Inspección propios similares a los claustros de profesores con atribuciones de autonomía; eligiendo a los jefes por concurso de méritos como ya hacen algunas Administraciones; que algunos informes fueran vinculantes; que nuestras memorias anuales se publicaran y mostraran a la comunidad escolar y a los parlamentos; que tuviéramos modelos propios de evaluación de centros, que igual que el PISA se realizarán periódicamente, etc.

Fernando Andrés Rubia

# Otra manera de trabajar la convivencia en los centros educativos: Teruel Convive

Yolanda Pérez-Jordán

Inspectora de Educación del servicio Provincial de Teruel

### 1.- El origen de la experiencia

Esta experiencia nace de la conjunción fortuita de varios factores, tras la aparición de casos de acoso escolar en los medios de comunicación, se incrementa el número de denuncias de casos de acoso escolar en los centros educativos de Aragón, se observan distintas manifestaciones de violencia en los entornos educativos, muchas veces propiciadas por el mal uso de las nuevas tecnologías, cada vez más presentes en la vida de todos. Todo ello apunta a la necesidad de sensibilizar a la sociedad al respecto y en particular de la Comunidad Educativa.

A partir de esta realidad, por parte de la Dirección de la Inspección de Aragón, se plantea dentro del Plan General de la Inspección del curso 2016-2017, una **actuación prioritaria**, para estudiar la convivencia en algunos centros educativos aragoneses. (*RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2016, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2016/2017*). La actuación fue diseñada con carácter bianual, donde el primer curso pretendía ser un pilotaje, para ser aplicado de una forma más extensiva durante el curso 2017/2018. (*RESOLUCIÓN de 6 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2017/2018*).

Los objetivos de la actuación se centran en:

- Analizar en los documentos de planificación y organización del centro el modelo adoptado por el centro para el seguimiento y mejora de la convivencia escolar.
- Comprobar la existencia y aplicación de protocolos contra la violencia en el centro y, en especial, en casos de acoso escolar.
- Comprobar la incidencia que el Plan de convivencia y, en su caso, los proyectos de innovación relacionados con el tema tienen en la mejora de la convivencia escolar y en la resolución de conflictos.
- Analizar la relación entre los agrupamientos y otras medidas organizativas adoptadas en el centro y su incidencia en la convivencia escolar.
- Comprobar el funcionamiento de la Comisión de convivencia.
- Analizar las actuaciones de carácter preventivo que se realizan en el centro, comprobando con especial énfasis la participación e implicación del alumnado, familias y profesorado en la mejora del clima del centro y en la resolución adecuada de conflictos.
- Analizar el papel del equipo directivo, profesores tutores y demás profesorado en los aspectos relacionados con la convivencia escolar.
- Comprobar el grado de adecuación de los procesos educativos de corrección de conductas contrarias a la convivencia a la normativa sobre derechos y deberes del alumnado, la proporcionalidad de la medida en relación con las conductas, así como el grado de eficacia de dichas medidas.
- Proponer las medidas correspondientes de mejora y la difusión de las buenas prácticas.

Como consecuencia de la actuación, la Inspección de Aragón pone en marcha un registro de casos de violencia en los centros, para detectar los posibles casos de acoso escolar con el objetivo de evaluar de forma individualizada y actuar de forma especializada y contundente.

A nivel normativo por parte del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón se aprueba la *ORDEN ECD/715/2016, de 9 de mayo, por la que se aprueba*

el *Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018*, que establece una serie de actuaciones:

- 1.-Puesta en marcha del Teléfono de Atención al Menor en Situación de Riesgo por posible Acoso Escolar (numero 900 100 456).
- 2.- Ampliación de funciones de la Asesoría de Convivencia Escolar.
- 3- Revisión, desarrollo y actualización de la normativa reguladora de la convivencia escolar en Aragón y los protocolos de actuación ante un conflicto grave con violencia entre alumnos, entre adultos y en relaciones asimétricas.
- 4.- Programas de formación dirigidos al profesorado, alumnado y familias en materia d/e promoción de la convivencia escolar y prevención del acoso escolar.
- 5.- Diagnóstico de la situación de convivencia en los centros educativos de Aragón.

## 2.- Contextualización de la actuación prioritaria en el Plan de Actuación Provincial

A la luz de todos estos planteamientos y con el objeto de llevar a cabo la actuación prioritaria que marca el Plan General de Actuación de la Inspección de Aragón, desde el Servicio de Inspección Provincial de Teruel, y dentro de su Plan de **Actuación Provincial**, las inspectoras M<sup>a</sup> Lourdes Alcalá Ibáñez y Yolanda Pérez Jordán, como responsables de la actuación prioritaria en la provincia de Teruel, se plantean además, llevar a cabo la actuación trabajando con los centros de la provincia, de un modo más directo y colaborativo, en la que además de un pilotaje inicial, pudiese llevarse a cabo una reflexión y sensibilización global en el seno de todos ellos.

Todo el proceso se podía aprovechar para la elaboración de forma simultánea, del Plan de acción tutorial que debía implantarse como con-

secuencia de la impartición de la hora de tutoría dentro del horario general de los alumnos en la etapa de primaria. *ORDEN ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

Esta orden modifica el artículo 16, incluyendo un apartado 10 que contempla:

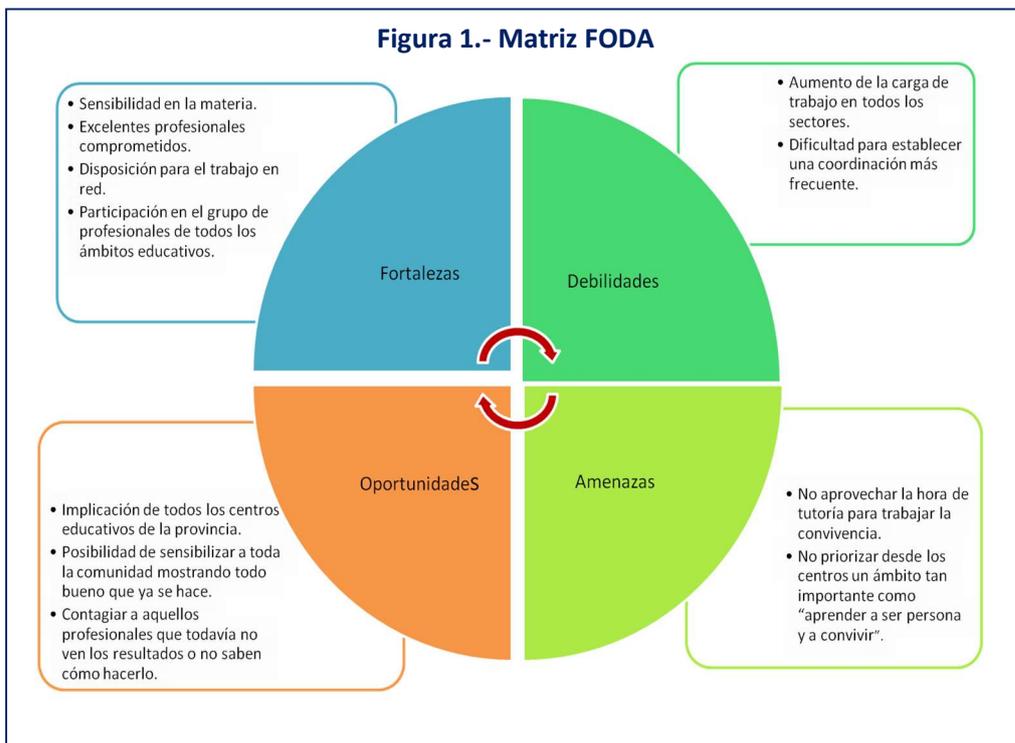
*“10. Los tutores dedicarán una sesión semanal con su grupo de alumnado al desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial”.*

El objetivo final del trabajo era utilizar este nuevo espacio de tutoría como eje de desarrollo de mejora de la convivencia en el centro.

## 3.- Planteamiento y desarrollo de la iniciativa

Desde la Inspección de Educación de Teruel, se plantea la posibilidad de creación de un grupo de trabajo, donde pueda haber personas implicadas y sensibilizadas con el tema y que representen a todos los sectores que trabajan de una forma directa y continua con los centros educativos.

Para abordar esta iniciativa es necesario realizar un análisis previo, que permita analizar las condiciones de partida. De la reflexión se genera una matriz FODA, en la que se apreciaban circunstancias relevantes en los cuatro apartados:



La propuesta era ilusionante, pero no todo eran fortalezas y oportunidades, se encontraban debilidades y amenazas por el camino que hubo que superar.

El trabajo en una provincia eminentemente rural como la nuestra, planteaba algunas ventajas, que era necesario aprovechar. La Inspección de Educación de Teruel tiene una línea de trabajo directo y frecuente con los centros educativos, trabajo colaborativo entre los centros y los equipos de orientación de infantil y primaria, presencia continua de los asesores de los centros de innovación y formación del profesorado en los centros, pero principalmente trabajo y sensibilización desinteresada por parte de muchos maestros y tutores de centros educativos que ya se encontraban trabajando en estos ámbitos con anterioridad.

Por otra parte, no todo se presentaba fácil, la gran extensión de la provincia, la dispersión geográfica de los centros, las diferentes características de los mismos, desde centros con muchas vías, hasta aulas unitarias multinivelares en los CRAs, todo ello perfilaba diferentes ópticas ante la misma situación. A todo ello había que añadir especialmente el tiempo de dedicación a la tarea y los problemas logísticos, para poder coincidir y trabajar coordinadamente y en equipo, puesto que las labores de unos y otros estaban interrelacionadas.

Como resultado de todo el planteamiento, se logra configurar un grupo con representación de todos los sectores educativos, maestros y tutores, orientadores de los Equipos de Orientación de Infantil y Primaria, asesores de los centros de innovación y formación del profesorado e inspectores.

Este equipo, además de lo anterior, representa geográficamente a toda la provincia, tiene un alto nivel de implicación y sensibilización por la convivencia positiva y con un objetivo claro:

**“Mostrar lo que se está haciendo para enseñar a convivir mejor en las escuelas y fuera de ellas”.**

La **labor de la Inspección de educación**, es liderar, aunar inquietudes, coordinar y organizar el grupo de trabajo, desde el inicio, haciendo un esfuerzo para que cada uno de los

sectores pueda ver recogida su labor y que el resultado de todo ello sea un producto útil para centros, docentes y alumnos. En esta labor organizativa se llevaron a cabo una serie de procesos necesarios para la consecución de los objetivos propuestos:

- a) Autorización del Director del Servicio Provincial para convocar a los miembros de Grupo de Trabajo y a los Asesores de Atención de la Diversidad de la Unidad de Programas de Educación de Teruel, para poder llevar a cabo la propuesta en materia de convivencia recogida en el Plan de Actuación de la Inspección de Educación de Teruel.
- b) Toma de contacto con cada uno de los sectores por separado, para plantear la propuesta de trabajo.
- c) Constitución del grupo de trabajo a partir de personas seleccionadas de cada sector, de las que se conoce su trayectoria de trabajo en materia de convivencia.
- d) Realizar una distribución de tareas por sectores, en la que se parte de una propuesta común: difundir la importancia del trabajo en materia de “buena convivencia” y recoger lo que ya se está haciendo en todos los centros de la provincia.

Además de lo anterior, cada sector realiza una serie de acciones específicas durante el desarrollo del proyecto:

1. **Tutores, maestros**, sensibilizar a sus claustros respectivos e intentar trabajar de forma generalizada en el centro en estos aspectos. Llevar a su práctica diaria estas dinámicas,



**Tabla 1: Perchas de catalogación las diferentes dinámicas**

Enseñar a ser persona	Enseñar a Convivir	Enseñar a Pensar
Autocontrol Vs. Impulsividad	Habilidades de Comunicación	Nivel Micro - Técnicas de Trabajo Intelectual <i>(Planificación Personal, Lugar de estudio, Subrayado, Resumen, Mnemotecnia, Recursos TIC para aprender a hacer Mapas Mentales, Mapas conceptuales, Infografías)</i>
Identidad personal– <u>autoconcepto</u> .	Habilidades Sociales	
Educación para la salud	Empatía	
Educación Emocional	Inclusión e Interculturalidad	
Tolerancia a la frustración	Cohesión grupal	
	Resolución de Conflictos	Nivel Macro – <u>Metacoñición</u> (Hábitos de la Mente, Rutinas de pensamiento, Destrezas de Pensamiento, Funciones Ejecutivas...)
	Aspectos Organizativos (normas de aula, derechos, deberes, asamblea, delegados, rol del profesor...)	
Esfuerzo personal		
Actividades para celebrar fechas especiales	Prevención y detección del acoso escolar	
	Paz y no violencia	
	Coeducación	Toma de Decisiones
	Respeto al medio ambiente	Programas de Filosofía para Niños

difundirlas y recoger todo lo bueno de sus centros para ponerlo en común con otros docentes de la provincia.

- Equipos de orientación de infantil y primaria:** además de su labor de sensibilización dentro de sus funciones en los centros, el diseño por parte de todos los equipos de un modelo consensuado para poder catalogar y clasificar las diferentes dinámicas aportadas por los centros en materia de convivencia.
- Asesores de los centros de innovación y formación del profesorado,** además de su labor de sensibilización y formación en los centros, el diseño de un modelo común para el registro por parte de los centros de las buenas prácticas que llevan a cabo.
- Inspectores de Educación del Servicio Provincial,** relación directa con los centros de referencia, incentivando la difusión de sus buenas prácticas con los alumnos, con el fin de enriquecer a unos centros con otros. Posibilidad de crear una red de centros que aprendan enseñando.

#### 4.- Resultados de la actuación prioritaria

Fruto del trabajo realizado por todos los sectores, se obtiene en primer lugar la plantilla de ítems o “per-

chas” para catalogar las diferentes dinámicas, elaborada y consensuada por los Equipos de Orientación de Infantil y Primaria de la provincia.

De forma paralela los asesores de los Centros de Innovación y Formación del Profesorado, diseñan la plantilla de recogida de las diferentes dinámicas:

Este material se difunde en los centros, que van haciendo llegar las dinámicas para ponerlas al servicio de todos.

La cantidad de material es tan abundante que se hace necesario contar con una herramienta que pueda gestionar y hacer fácil el manejo de la información.

De esta necesidad surge la página web Teruel convive: <http://wp.catedu.es/convivencia/>.

En la actualidad la página, tiene alojados 186 experiencias de infantil y primaria, además de 160 cuentos y 130 cortos con una duración entre 5-10 minutos. Todo el material es muy adecuado para trabajarlo en tutoría o ante cualquier situación que pueda surgir en las aulas, que requiera reflexión, debate, en definitiva, aprendizaje.

#### 5.- Conclusiones

El trabajo desarrollado por el grupo de trabajo tiene un objetivo inicial:

**“Mostrar lo que se está haciendo para enseñar a convivir mejor en las escuelas y fuera de ellas”.**

Este solo se puede conseguir si se sensibiliza y potencia el trabajo de las áreas de enseñar a ser, a pensar, a convivir, aprendizajes fundamentales e imprescindibles para llegar a ser personas. Este trabajo debe ser compartido por todos, la sociedad, las familias y también la escuela, en la que pasamos gran parte de nuestra vida.

El buen hacer de los maestros en su labor diaria y callada, la generosidad de los centros compartiendo los distintos materiales elaborados, la colaboración y trabajo desde todos los sectores implicados, han sido un ejemplo y un modelo para difundir y hacer extensible ese modo de

trabajar y para que los materiales elaborados o adaptados puedan ser utilizados, minimizando de esta forma los esfuerzos para llevarlo a la práctica.

**Tabla 2: Tabla de registro y descripción de la práctica.**

CENTRO:.....ETAPA/NIVEL:¶	
BIBLIOGRAFÍA*: Apellido, iniciales. (Año). Título. Ciudad de edición: Editorial.¶	
WEBGRAFÍA**: Recuperado de: http://www.titulopagina web.com/:¶	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:¶	
FINALIDAD DE LA ACTIVIDAD:¶	
DESARROLLO EN EL AULA:¶	ETIQUETAS:¶ Ver dorso:¶ 1.-¶ 2.-¶ 3.-¶
	MATERIALES NECESARIOS:¶
	OBSERVACIONES:¶
	VARIANTES:¶
*Bibliografía: Normas APA: Ejemplo: Sola, G. (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.¶	
**Webgrafía: Recuperado de: http://www.someaddress.com/full/url/¶	

Autor del logotipo Carlos Fuertes Abril. Alumno de la Escuela de Arte de Teruel.

**Figura 3.- Esquema de la página web Teruel Convive.**



# Un colegio por descubrir

**Sergio Herranz Asín**

Secretario CEIP Fernando el Católico de Zaragoza

*La primera y única experiencia conocida hasta la fecha en todo Aragón en la que un Equipo Directivo, profesorado, Orientación (EOEIP), Inspección Educativa y Formación del Profesorado (CIFE "María de Ávila"), se ponen a trabajar conjuntamente a la hora de diseñar estrategias para revertir la situación de desventaja educativa de un centro.*

## Contexto

El CEIP "Fernando el Católico" es un centro de titularidad pública dependiente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, ubicado en el corazón del zaragozano Barrio Oliver. En él se imparten las etapas de Educación Infantil (2º Ciclo, 3 a 6 años) y Educación Primaria (6 a 12 años). Escolariza aproximadamente a 160 alumnos/as (Curso 2017/2018) en una vía completa, a excepción del 1º de Educación Primaria que se encuentra desdoblado. Somos centro bilingüe en inglés, por la modalidad CILE2 de currículo integrado (MEC-British Council).

Contamos, aproximadamente, con un 62% de alumnado de etnia gitana, un 36% de alumnado inmigrante y un 2% de alumnado autóctono de raza blanca. Por lo general, nos caracterizamos por atender a alumnado con un rendimiento escolar muy dispar, poca motivación hacia el aprendizaje y que presenta dificultades para seguir las normas de convivencia del centro, tanto a nivel de grupo-aula como a nivel de centro.

## Familias

Independientemente de la pertenencia cultural, el denominador común a nuestro alumnado es la procedencia de familias con escasos ingresos económicos, de un nivel sociocultural bajo. Hay familias que consideran que la educación es necesaria y útil. Un número importante de ellas comienzan a colaborar con el centro en Experiencias de Éxito como Grupos Interactivos, Alfabetización y en la Escuela de Familias.

Otras, también hay que decirlo, en ocasiones no saben cómo colaborar con la escuela para favorecer

el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as o bien no muestran una visión positiva de la misma o no cuentan con las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos/as a nivel escolar.

Un porcentaje muy alto, sobre el 90%, de las familias de nuestro colegio se encuentran atendidas por los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Zaragoza.

## Alumnado

Por lo general nuestras aulas se caracterizan por tener niveles y ritmos de trabajo muy variados, una alta demanda de apoyos específicos y bajo rendimiento escolar. Tampoco podemos generalizar ya que en todas las aulas tenemos a niños y niñas que siguen con normalidad el currículo, superando los objetivos generales de los diferentes cursos y etapas.

Casi el 30% de nuestro alumnado presenta necesidades específicas de apoyo educativo, muchos de ellos por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, absentismo o trastorno graves de conducta. Un buen número de niños/as está en seguimiento por Protección de Menores y más de la mitad del alumnado ya ha repetido curso.

Gran parte de nuestro alumnado presenta:

- Poca motivación a participar en la vida del centro.
- Dificultades de comportamiento en el aula.
- Problemas derivados de racismo y xenofobia.
- Escasa identificación con el centro educativo.
- Carencias en las habilidades sociales.
- Escasa tolerancia a la frustración.
- Baja autoestima.
- Responden positivamente a los refuerzos afectivos.
- Tienen buenas habilidades de la vida cotidiana.
- Son capaces de imaginar y crear.
- Ante metodologías activas responden positivamente.

- Presentan cualidades positivas como la lealtad.
- Presencia de graves carencias afectivas.
- Escasas habilidades para la resolución de conflictos.
- Son cariñosos y buscan el afecto de sus maestros y maestras.

### Profesorado

El profesorado se implica, está comprometido con su trabajo y tiene muchas ganas de innovar, por lo que busca estrategias y modelos educativos que lleven al centro a mejorar su situación. Además, es consciente de las características y dificultades del alumnado que tiene que educar. No se limita únicamente a impartir un currículo, sino que realiza funciones de compensación educativa, busca la proximidad con el mismo y con sus familias y tiene una gran capacidad de trabajo en equipo. Tiene presente que la sistematización de actuaciones a nivel de centro es la clave del éxito.

Cada vez más, el claustro empieza a convenirse de la importancia de la participación de las familias en la vida del centro y que aprender mediante programas que trabajan habilidades como la autonomía, la motivación y las competencias socioemocionales lleva aparejada la mejora de la convivencia y por consiguiente la mejora de los resultados académicos.

Desde hace varios cursos contamos con profesorado en Comisión de Servicios. En el presente curso escolar, 2017/2018 son ya seis, hecho que favorece el desarrollo y continuidad de nuestro proyecto. El número de profesorado en Comisión de Servicios seguirá aumentando al estar catalogados como centro con especial dificultad suspendiéndose el régimen ordinario de provisión a través de concurso general de traslados.

### Un poco de historia

En el curso escolar 2013/2014 tocamos fondo. La presencia reiterada de conductas gravemente contrarias a la convivencia, amenazas e insultos, la prácticamente nula participación de las familias, una imagen nefasta del centro y el bajo nivel curricular, hicieron incontestable la necesidad de un proyecto de cambio.

Al curso siguiente nos pusimos manos a la obra. El Equipo Directivo junto al EOEIP nº4, con el asesoramiento del CIFE “María de Ávila” y el Servicio de

Inspección del Servicio Provincial de Educación de Zaragoza, comenzó a idear un “Plan Marco” con el único objetivo de revertir la situación educativa de un centro, considerado como en desventaja desde el punto de vista educativo.

El motivo de involucrar a estos agentes fue debido a que desde el CEIP “Fernando el Católico” los considerábamos, y consideramos, parte de la Comunidad Educativa. Conociendo su enorme valía y su capacidad para aportar nuevas ideas, recomendaciones y estrategias desde distintas ópticas de sectores claves de la educación como lo son la Orientación, la Inspección y la Formación del Profesorado, sabíamos que iban a saber guiarnos durante un proceso que no iba a ser precisamente fácil ni agradable.

En primer lugar, tuvimos que aprender a superar la fase de la queja. Hasta entonces habíamos dado titulares en prensa tales como “*El claustro de un colegio del barrio Oliver lanza un SOS por los problemas de convivencia*”, “*Claman contra el apartheid educativo del barrio Oliver tras la denuncia de un colegio*” o “*Preocupa la marginalidad educativa de algunos colegios*”. La situación era tan grave que la denuncia había llegado a distintos agentes sociales, sindicatos y hasta instituciones como el Defensor del Profesorado o el Justicia de Aragón. Pero denunciar no era la solución, teníamos claro que tendríamos que ser nosotros como centro los que diésemos la vuelta a la situación.

La primera tarea del inspector junto con la asesora del CIFE y la orientadora del centro fue centrar al equipo directivo, ya que sus tres miembros queríamos alcanzar el mismo objetivo, pero cada uno de nosotros iba por caminos diferentes. Había quien pensaba que la ausencia de conflictos era la prioridad. O bien la solución pasaba por el trabajo por comisiones. Quizá la clave estaba en mejorar la implicación de las familias. Costó tiempo, mucho esfuerzo, sudor y lágrimas.

El siguiente paso fue realizar una profunda reflexión y detección de necesidades mediante el análisis más crítico y realista posible de aspectos tales como el trabajo del profesorado, alumnado, participación de las familias, el propio centro como institución o el papel de la administración, extrayendo fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. La labor de supervisión del inspector, asesora y orientadora fue clave, porque de no ser así no hubiera sido objetivo dicho estudio.

Las principales necesidades encontradas fueron las siguientes:

- Alta presencia de conductas perjudiciales y gravemente perjudiciales.
- Alto porcentaje de alumnado con desfase curricular de uno o dos cursos.
- Escasa relación con las familias.
- Necesidad de una visión más positiva de la escuela por parte de toda la comunidad educativa.
- Mayor implicación del profesorado, referida, no a su trabajo (que siempre ha sido loable), a ir todos en la misma dirección bajo un proyecto común.

### Dificultades

El año transcurría y los problemas continuaban agravándose. El profesorado reclamó la presencia del inspector en los claustros. Y allí estuvo, escuchando, conociendo y llegando a comprender la dificultad de educar en nuestras aulas. Vio un claustro agotado y desesperado anímicamente, pero que no estaba dispuesto a rendirse. Tuvo que oír críticas muy duras hacia la administración que representaba, entre ellas la instaurada sensación de soledad y abandono que nos sobrevolaba. Incluso nos vio llorar.

Hubo compromisos por su parte, como hacer llegar al por aquel entonces inspector jefe y directora del Servicio Provincial, las dificultades y necesidades del claustro, así como su única intención, que no era otra que dar la mejor respuesta educativa a unos niños y niñas que tenían, y tienen, el derecho de ser educados en las mismas condiciones que cualquier otro niño/a de la Comunidad Autónoma de Aragón, en definitiva; equidad educativa. Medió para conseguir que el CEIP Fernando el Católico entrara en las convocatorias de provisión de plazas en comisión de servicios al igual que centros públicos de Zaragoza

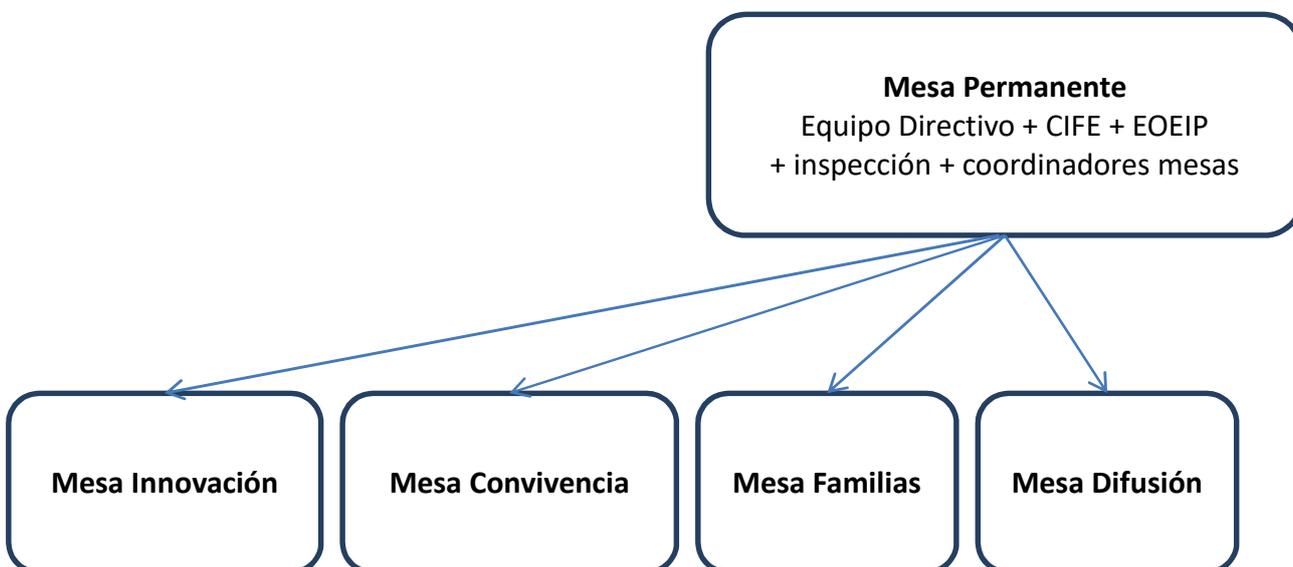
con problemáticas similares, defendió el trabajo del claustro y apoyó sin fisuras al equipo directivo, comprendiendo el porqué de sus decisiones y de sus demandas a la administración. En todo momento fue conocedor de los pasos que dábamos. Nos asesoró, advirtió, animó, centró, frenó, sugirió. Pero lo más importante es que se involucró y ayudó a idear y gestar un proyecto de cambio.

### Plan Marco para la Mejora de la Convivencia y el Rendimiento académico en el CEIP Fernando el Católico

Fruto de este trabajo nació un “Plan Marco para la mejora de la convivencia y el rendimiento académico en el CEIP Fernando el Católico” que hoy en día es nuestro Proyecto Educativo de Centro “**Un colegio por descubrir**” (*premio Exducere 2016, Ayuntamiento de Zaragoza*) el cual da respuesta a las necesidades detectadas, atañe a toda la comunidad educativa, implica que todos/as vayamos en la misma dirección, supone un cambio en la estructura organizativa del centro y que es exclusivo para NUESTRO COLEGIO.

Cinco son los objetivos que perseguimos:

- Asumir como comunidad educativa “Un colegio por descubrir” como Proyecto de Centro.
- Mejorar la convivencia escolar del centro;
  - Disminuir los conflictos que aparecen en la escuela.
  - Reducir las actitudes racistas y xenófobas.
- Introducir progresivamente y consolidar actuaciones de éxito y proyectos de innovación que faciliten reducir el desfase curricular y mejorar los resultados académicos del alumnado.



- Implicar y comprometer a las familias en el ámbito escolar.
- Dar a conocer a la comunidad educativa, al barrio y por extensión a la ciudad de Zaragoza las actuaciones que se están llevando a cabo.

Con objeto de hacer realidad los objetivos que nos planteamos se crearon cinco mesas de trabajo, estables en el tiempo y sujetas a revisión, seguimiento y evaluación.

Estas mesas suponen añadir a la estructura organizativa tradicional de un colegio, otra aneja en la cual todo el claustro sin excepción está repartido, en función de capacidades y con autonomía a la hora de decidir y actuar, siempre y cuando no modifique el presupuesto económico del centro y respete el Reglamento de Régimen Interior.

Cuatro de estas cinco mesas de trabajo tienen por fin dar respuesta a las necesidades detectadas. Son las mesas de: **convivencia**, cuyo objetivo principal es *“mejorar la convivencia escolar del centro disminuyendo los conflictos que aparecen en la escuela y reduciendo las actitudes racistas y xenófobas”*, **familias** que persigue *“implicar y comprometer a las fa-*

*milias en el ámbito escolar”*, **innovación** que pretende *“aumentar el gusto por aprender del alumnado”* y **difusión** con la finalidad de *“divulgar dentro y fuera de la comunidad educativa las actuaciones realizadas con nuestro proyecto educativo”*.

### La mesa permanente

Constituida por el equipo directivo, coordinadoras de las mesas, inspector, asesora del CIFE “María de Ávila” y orientadora del EOEIP, tiene por objetivo *“asumir como comunidad educativa Un colegio por descubrir”* y sus funciones son las siguientes:

- Dar a conocer e implicar a todo el profesorado, y por extensión al resto del personal del centro, en el desarrollo de nuestro proyecto de mejora.
- Detectar necesidades y elaborar propuestas de actuación ajustadas a la realidad del contexto socieducativo del colegio que tengan como fin la mejora de los objetivos generales.
- Difundir el **Un colegio por descubrir** a distintos niveles (Departamento de Educación,





Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza y Junta de Distrito Oliver-Valdefierro) y entre todos aquellos agentes, sociales, vecinales o educativos, que pueden facilitar la consecución del mismo.

- Seguimiento y evaluación de los objetivos y actuaciones y diseño de propuestas de mejora.

Para su correcto funcionamiento se establecen dos tipos de reuniones. Las primeras son semanales entre el Equipo Directivo y la Orientadora del EOEIP. El segundo tipo, entre cinco y seis reuniones por curso, aquellas en las que participan también el Servicio de Inspección, Asesora del CIFE “María de Ávila” y las coordinadoras de las distintas mesas (Formación, Innovación, Familias y Difusión).

En estas últimas el procedimiento normal que se lleva a cabo es el seguimiento de las actuaciones que vienen desarrollando cada una de las mesas, logros y dificultades encontradas, si las hubiere, en la puesta en marcha de ellas. En caso de que surjan dificultades el papel de la mesa permanente es proponer diferentes mejoras para intentar solventar las mismas.

### Consecuencias

Con la estructura de trabajo por mesas, y gracias a la gran implicación y esfuerzo que realiza el profesorado, así como la buena organización y coordinación que se está llevando a cabo, durante el curso escolar 2017-2018 se han puesto en marcha, afianzado y consolidado los siguientes proyectos y experiencias:

Desde la mesa de familias se ha revisado el **Plan de Acogida** para cualquier miembro de la comunidad educativa, se coordina la captación de **voluntariado**,

consolida el programa de **alfabetización** para familias y **español para inmigrantes** (impartido por una voluntaria), primer intento del **programa de informática básica** para familias, fructifica la **Escuela de Familias** dando talleres de cocina, zumba y charlas sobre riesgos en internet y sobre interculturalidad en la escuela, en colaboración con *Fapar* y *Sos Racismo Aragón* ambas con mucha participación. La mesa también se involucra en el programa institucional **Leer Juntos**.

La mesa de innovación educativa apuesta por la ya consolidada experiencia de éxito educativo **Grupos Interactivos** y por **Design For Change**, formando al nuevo profesorado en ambas metodologías. Coordina los **Hermanamientos Lectores** y el **Aprendizaje por Grupos Internivelares**. Asume la continuidad del **Programa de Conciencia Fonológica** y coopera en el proyecto **E-Twinning “Eat Better, Feel Better”** e **#Intergeneracional**. Se encarga del buen funcionamiento del **Consejo de Delegados** y termina de adecuar la antigua biblioteca en un nuevo proyecto **“Una ventana abierta al mundo”**. Planta las semillas del **Aprendizaje Cooperativo** y de los **Escenarios de Desarrollo** que germinarán el curso siguiente. Por último, acaba asumiendo el proyecto de innovación **“La Cocina de Fernando”**.

En cuanto a la mesa de convivencia consolida los programas **“Meses Causas”**, **“Habilidades Sociales y Atención Plena”** y **“Patios Dinámicos”**, inicia con gran éxito los programas **“Emociones del Profesorado”**, **“Coro”** y **“Al Cole con Ritmo”**. Incorpora a mitad de curso **“La Máquina de Bailar”** en colaboración con el *Festival Trayectos* de danza en la calle. Colabora en la revisión del **Reglamento de Régimen Inte-**

rior y participa activamente en la formación del profesorado en **Resolución de Conflictos**. Su apuesta para el próximo curso es la resolución de conflictos mediante la **gamificación** con el programa **Happy8-12**.

La mesa de difusión se centra en este curso escolar en las redes sociales. **Twitter**, **Facebook**, nuestra futura página **web**. Redacta noticias para la web **barriooliver.com** y distintos medios locales y autonómicos. Actualiza nuestros proyectos en el **Mapa de la Innovación Aragonesa** ([innovacion.educa.aragon.es](http://innovacion.educa.aragon.es)) A nivel interno informa al claustro, vía email y se encarga de organizar la plataforma **Drive** del colegio.

Además de todo esto surgen proyectos durante el año debido a la estrecha colaboración con el próximo y surgen proyectos que tarde o temprano serán asumidos por las mesas, como el proyecto de **“Prevención de la discriminación”** en colaboración con **SOS Racismo Aragón**, **“Aprendizaje Servicio”** junto con el **Centro Sociolaboral Oliver / Fundación Adunare**, **“El desayuno de Fernando”** financiado por el **PIBO** (Plan Integral del Barrio Oliver / Ayuntamiento

de Zaragoza) o **“Asaltando el colegio”** junto al festival de arte urbano **ASALTO**.

### Conclusiones

Parte de la culpa de que ahora dispongamos de un proyecto educativo valiente e innovador que tiene a todo un claustro implicado remando en la misma dirección la tuvo, por qué no decirlo, inspección educativa. Si hace cinco años los objetivos de inspección para nuestro centro se hubieran limitado a “comprobar la existencia de”, “el funcionamiento de” o “analizar a” probablemente ninguna de las actuaciones que hemos expuesto se estarían realizando. La cercanía, comprensión, confianza, implicación, asesoramiento y la cooperación en la búsqueda de soluciones fueron clave.

Nos queda mucho camino por recorrer y esperamos que siga de la mano de un servicio de inspección cercano que guíe, proponga y comprenda. Al fin y al cabo, lo que todos los centros educativos deseamos.



# #innovaCSL: un proyecto de innovación que abre puertas

**Chabier Gimeno**

**Ana Cristina Blasco**

**Belén Dieste**

**Daniel García**

Universidad de Zaragoza

**José María Regalado**

Consultor en Trabajo Social

### 1. Introducción

Hasta hoy poco se ha escrito sobre el trabajo educativo llevado a cabo por actores no escolares (asociaciones, fundaciones, ONG's), con jóvenes que, o bien son externalizados desde los institutos antes de acabar su Educación Secundaria, o bien han acabado esta sin titular. A ellos se dirigen, con diferentes formas jurídicas en cada Comunidad Autónoma, dispositivos que surgen a finales de los años '80 desde el ámbito de la intervención social. Centros orientados a favorecer la incorporación al mercado laboral, a través de perfiles profesionales de baja cualificación.

Este breve texto pretende difundir la metodología de investigación-acción que está utilizando el equipo científico que coordina el proyecto "[Innovación y éxito educativo en la Red Municipal de Centros Sociolaborales del Ayuntamiento de Zaragoza](#)". Docentes universitarios que también queremos abrir un espacio de investigación multidisciplinar, que aporte un enfoque comunitario y de éxito educativo para estos itinerarios formativos. Alejándonos de las bajas expectativas de las que parten algunas investigaciones sobre la educación y la población en situación o riesgo de exclusión.

### 2. La educación como derecho, más allá de la ESO

Existe abundante literatura, así como discursos profesionales, que señalan a la familia, a la comunidad o al grupo social de origen y a sus condiciones económicas, culturales y sociales como factores facilitadores del fracaso y el abandono escolar. Sin embargo,

cada vez más investigaciones y proyectos de innovación plantean que existen otros factores, propios de la metodología educativa y social, que inciden positiva y negativamente en el rendimiento académico, así como en la inclusión educativa (véase el proyecto Includ-ed).

Desde esta última perspectiva transformadora abordamos la situación en [Zaragoza](#) de los dispositivos educativos y sociales, dentro de la Red de Centros Sociolaborales, que ofrecen un itinerario formativo a aquellos jóvenes, de entre 14 y 26 años, que no titulan en la Educación Secundaria. Jóvenes con diagnósticos socioeducativos muy complejos. Que derivan de la falta de motivación, la dificultad para adaptarse al sistema de enseñanza de la Educación Secundaria, etc. Con la oferta formativa de esta Red, muchos jóvenes de entre 14 y 15 años intentan acabar el periodo obligatorio de la Enseñanza Obligatoria, participando en las Aulas Taller. Y otros, ya mayores de 16 años, se forman en los Programas de Cualificación Inicial (PCI) o Formación Ocupacional (FO), en las competencias propias de una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Un 41,6% de estos jóvenes proceden de familias en contacto con los Servicios Sociales, y un 24,6% cuenta con un desfase curricular de, al menos, dos años. El elevado grado de vulnerabilidad en las trayectorias personales y familiares sobrerrepresenta en las aulas a quienes están sufriendo no sólo la actual crisis económica, sino a quienes ya estaban excluidos en generaciones anteriores. Por lo que, con el



ciclo migratorio iniciado a finales del siglo pasado, la diversidad cultural de los centros ha sumado nuevos perfiles de jóvenes que no encajan en una educación reglada homogénea y, a la vista de los informes, poco inclusiva. En la Red estudiada hay dos perfiles de alumnado que se encuentran también sobrerrepresentados respecto a la Secundaria: alumnado gitano (22'4%) y de origen migrante (35,4%).

Con esta complejidad dentro de las aulas, un 65.6 % del alumnado obtiene su título en la Red. Y del 28,8% de bajas, el 44% se deben al abandono, siendo el resto por causas objetivas (incorporación a otro curso, a un trabajo o traslado de residencia). Estos resultados se fundamentan en dos factores. La asistencia a los programas: el 73,4%, tiene una asistencia superior al 60% y el 56% superior al 80%, quedando un 14,20% con una asistencia inferior al 40%. Y la vinculación a los programas de la Red: un 37,7% han continuado formándose en la Red (58% del alumnado de Aulas Taller).

Estos perfiles sociodemográficos y los resultados socioeducativos son significativamente diferentes a los descritos en estudios locales, previos a la actual crisis económica. El desempleo juvenil estructural sureuropeo se ha visto agravado por la baja inserción laboral de los jóvenes provenientes de itinerarios formativos como los estudiados. Lo que ha introducido nuevos debates sobre la adecuación de estos dispositivos educativos no escolares, en todas las Comunidades Autónomas. Entre otras causas, porque los cambios legislativos, todavía no alineados entre sí, y sumados al efecto refugio, han cambiado la orientación de algunas de las modalidades formativas observadas, hoy más académica que laboral.

Así, aumenta el consenso técnico y académico respecto a dos vías de abordaje de la inclusión educativa del alumnado con estos perfiles. Por un lado, la necesidad de reducir el fracaso escolar de manera “preventiva”. Pero también, la de potenciar la continuidad formativa de todas las y los jóvenes. Abriendo y no cerrando las puertas a los itinerarios formativos de quienes están en situación de mayor vulnerabilidad y menor nivel curricular. Evitando las vías académicas “muertas”.

En este punto, concurren al menos tres perspectivas:

- a) La asistencialista, tradicional en el Tercer Sector.
- b) La neoliberal, que asume las desigualdades de oportunidades como algo propio del capitalismo postindustrial, evitando transformar el entorno de los jóvenes e interviniendo tan sólo sobre los resultados de la fractura social contemporánea. En ella concurren iniciativas benéfico-asistenciales y otras de origen obrerista, al amparo de la nueva filantropía.
- c) Y, de forma emergente, la perspectiva enraizada en la educación popular, que incorpora al entorno familiar y comunitario en el proceso socio-educativo. Aspirando a superar las desigualdades de oportunidades).

En este contexto, desde la Universidad de Zaragoza iniciamos en 2014 una [colaboración](#) orientada a acompañar la innovación en los Centros Sociolaborales. Firmando en 2017 un [acuerdo](#) con el Ayuntamiento de Zaragoza, orientado a dotar a la Red Municipal de herramientas para la innovación y el éxito educativo. Partiendo del conocimiento sobre la metodología de enseñanza desarrollada en los centros y las expectativas de los jóvenes en formación, el proyecto [#innovaCSL](#) pretende generar propuestas para un nuevo modelo formativo, que puedan ser aplicadas progresivamente en los próximos cursos académicos.

Para el equipo investigador, las claves para el éxito escolar son:

- a) Los Centros necesitan a la comunidad: por lo que es preciso incorporar a sus estrategias a las familias y, entre otros, al voluntariado.

- b) Y la metodología docente debe basarse en evidencias, priorizando las [actuaciones educativas de éxito](#): apostando por la creatividad en el ámbito de las [especialidades formativas](#) y por altas expectativas en la formación básica.

De esta forma, en sintonía con las nuevas expectativas del alumnado, podrán afrontarse los retos que sus itinerarios biográficos plantean en este siglo: el retorno a la formación reglada y una inserción laboral hoy muy precarizada.

### 3. En dos pasos.

El proyecto de innovación se desarrolla en dos cursos escolares. Durante el curso 2016-2017 se han realizado actividades dirigidas a la puesta en marcha del proceso:

- Con la creación del Equipo Motor (investigadores, un representante de cada una de las cinco entidades gestoras y un técnico municipal) y presentación del proyecto de innovación a los profesionales.
- La formación del profesorado de los Centros: primeras y segundas Jornadas “Herramientas para la innovación y el éxito educativo”, con talleres y conferencias sobre Actuaciones Educativas de Éxito, Aprendizaje y Servicio, pueblo gitano, etc.
- Y el inicio del diagnóstico: con la presentación de Grupos de Trabajo de profesionales (Aprendizaje y Servicio, diversidad cultural del alumnado, metodología en el aula e intervención con las familias), así como observación participante (en cuatro centros), entrevistas a familiares del alumnado (en tres centros) y un grupo focal sobre “*Intervención con familias y su participación en los Centros Sociolaborales*” (con profesionales de cuatro centros).

Visitando también un Centro de Educación Infantil y Primaria Ramiro Solans (Zaragoza), que aplica actuaciones educativas de éxito, e incorporando a alumnado del Grado de Trabajo Social a la investigación.

Durante el curso 2017-2018, se ha continuado trabajando en Grupos de Trabajo de profesionales, a los que se han sumado uno sobre mejora de la empleabilidad, y se ha colaborado en el embrión del [Campus Rom Aragón](#). Con el fin de profundizar en la vinculación de la comunidad universitaria al proyecto, se ha ampliado a la Facultad de

Educación el equipo investigador, implementando:

- La participación de alumnado universitario en asignaturas de perfil investigador (dos grupos del Practicum de Investigación de Trabajo Social);
- Ofreciendo actividades de Aprendizaje y Servicio por alumnado del Grado de Educación;
- Y creando un cuerpo de voluntariado (y prácticas extracurriculares) disponible para colaborar con las innovaciones promovidas desde los Grupos de Trabajo, así como en la realización de varios microdocumentales desde el Grado de Periodismo y una encuesta sobre competencias interculturales de los profesionales de la Red Municipal.

Estas actividades, que cuentan con el acompañamiento de un profesional de la comunicación y los social media, deberán culminar a finales de 2018 con la transferencia de las innovaciones en forma de protocolos, guías, fichas y otras herramientas que permitan incorporarlas a cada Centro.

### 4. Investigar para transformar.

¿Qué desafíos surgen ya en la innovación en marcha? En primer lugar, cada Grupo de Trabajo nos ofrece retos propios, que implican innovación y elevan las expectativas de éxito educativo y laboral del alumnado:

- Diversidad cultural: la necesaria presencia de mediación intercultural profesional, como recurso propio o de la comunidad; así como de una formación ineludible en competencias profesionales interculturales.
- Metodología: afrontando las dificultades para formarse desde experiencias de éxito en estos



mismos entornos educativos, hoy todavía muy [escasas](#).

- c) Empleo: ante un horizonte de mercado laboral muy alejado de las especialidades tradicionales en estos centros, vinculadas a los oficios de la construcción y otros de baja empleabilidad actual.
- d) Familias: establecer hitos periódicos y espacios permeables que permitan un acercamiento progresivo de las familias a los Centros (Escuela de Familias, jornadas de puertas abiertas, etc.), que deben ofrecerles progresivamente oportunidades de participación viable.
- e) Y Aprendizaje-Servicio: abriendo prioritariamente espacios de relación con los recursos de educación obligatoria en el territorio.

Entre estos últimos, incorporando a la comunidad a los proyectos educativos de los Centros, también a través de los referentes de éxito de la misma: la [Universidad](#). Por un lado, para acercar a esta a la realidad de este colectivo juvenil. Por otro, para nutrir el voluntariado, los programas de *mentoring*, los liderazgos comunitarios en los grupos minoritarios, etc.

## 5. Resultados

Hay hasta hoy dos tipos de resultados. Unos que nos indican la fortaleza de las innovaciones planteadas. Otras que nos remiten a las resistencias y debilidades que toda innovación ponen de manifiesto. Entre las primeras, destaca la acogida y la iniciativa demostrada por los profesionales para crear y proponer los Grupos de Trabajo, de acuerdo a parámetros de intraemprendimiento, que desbordan el marco institucional y nos remiten a la perspectiva transformadora ya citada. Esta tendencia se vincula a un giro hacia la comunidad (el barrio) y hacia el éxito educativo (basado en evidencias), que permiten ir erosionando los discursos sobre las bajas expectativas y el fracaso vinculado al origen familiar, cultural, económico del alumnado.

Y, del lado contrario, se evidencia la presencia de resistencias al cambio, como en otros entornos profesionales vinculados a la exclusión social y educativa. Estas dinámicas, instaladas en individuos, equipos educativos o entidades, nunca en todas al mismo tiempo, son alimentadas durante esta fase del ciclo de privatización del Estado del Bienestar por la perspectiva neoliberal de la educación, también citada anteriormente.

Creemos que es acuciante, en vista de esa tensión entre perspectivas transformadoras o legitimadoras de la desigualdad, mejorar el impacto de la investigación sobre la educación y el alumnado de estos Centros. Más allá de la experiencia local observada. Pues hasta ahora apenas se ha dedicado espacio académico a quienes transitan los “*los jóvenes sin acreditación de la Educación Secundaria Obligatoria, que se presentan al mercado de trabajo como candidatos a ocupar trabajos no cualificados y expuestos a la vulnerabilidad*”. Y, cuando se hace, predomina el enfoque de quienes asumen los resultados en lo educativo (incidiendo en el fracaso, no en el retorno a lo escolar) o en lo laboral (centrándose en las transiciones al empleo precario, dando por terminada la vía educativa). Por eso mismo, la colaboración entre Trabajo Social y Ciencias de la Educación son claves en la investigación, aportando ambas su bagaje desde el enfoque preventivo, de promoción, de lo comunitario.

## Bibliografía recomendada

- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 451-465.
- García, M, et al. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116.
- INCLUD-ED (2011). *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Bruselas: European Commission.
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE- International Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 71-92.
- Prados, M. et al. (2015). Comunidades de aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 551-570.
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso: la evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 47: 11-30.

# Obituario

## Paz Gimeno Lorente, in memoriam

Juan Mainer Baqué

Coordinador de la Federación "Icaria" (Fedicaria)

*Siempre nos sorprendiste (a veces hasta la exasperación) con tu ingenua pasión por saber más y por preguntar más allá de cualquier posibilidad de respuesta. Brotaba de ti la inocencia bondosa y natural por el conocimiento como primavera fruto de tu vigorosa debilidad física. Nunca el viento tuvo tanta dificultad en doblegar una caña tan erguida y resistente. Ya sabes, la respuesta está en el propio viento. Ahora, Paz, descansa. Nosotros, nosotras, no podremos.*

Raimundo Cuesta  
(Fedicaria-Salamanca)

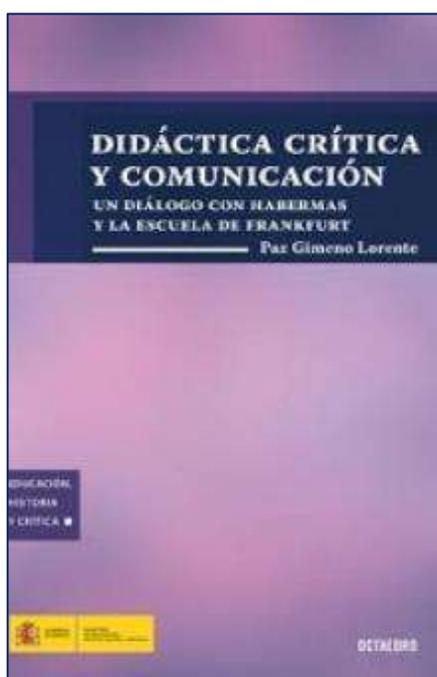
La mañana del pasado sábado 26 tuvimos noticia del fallecimiento de nuestra entrañable amiga y compañera zaragozana, Paz Gimeno Lorente. Paz era, por encima de todo, una entusiasta defensora de la razón y de la tolerancia, con mayúsculas, además de una reconocida profesional de la docencia y de la pedagogía. Ejerció como profesora de educación primaria y formó parte durante muchos años de los equipos multiprofesionales de orientación, en los que desempeñó una encomiable y nada convencional labor de asesoramiento y colaboración en centros de la escuela pública; en una época en la que todavía la frontera entre lo público y lo privado era mínimamente reconocible. En 2003, el Gobierno de Aragón la reconoció con el Premio a la Profesionalidad.

Paz Gimeno se doctoró en Ciencias de la Educación en 1993 con una monumental investigación titulada De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la

educación: elementos para una teoría educativa crítica basada en la racionalidad comunicativa de Habermas, que mereció premio extraordinario por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Un año más tarde, se le otorgó el primer premio nacional a la Investigación e Innovación Educativas y al poco tiempo su trabajo se publicó en el servicio de publicaciones de la UNED, su Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis. Un volumen tan mal distribuido como imprescindible para comprender muchas de las claves que explican la derrota de los sistemas educativos en las sociedades postcapitalistas.

Con una admirable entereza moral, durante las últimas dos décadas, Paz no dejó de trabajar, de publicar y de colaborar intensamente tanto con el zaragozano Seminario de Sociología de la Educación, como con la Federación Icaria (Fedicaria) y con la revista Con-Ciencia Social, de cuyo Consejo Editor ha venido formando parte desde hace años. Para Fedicaria, su legado intelectual y afectivo es, sencillamente, inconmensurable.

Con Paz Gimeno se nos ha ido una de las referencias más importantes de la pedagogía crítica en la España del último cuarto de siglo. Muy pocas personas han profundizado como Paz Gimeno en los textos originales de la Escuela de Frankfurt, desde una perspectiva educativa; muchas menos han bregado con el rigor, entusiasmo y generosidad con que ella lo hizo, para establecer un diálogo constructivo, esclarecedor y transparente entre teoría crítica y práctica educativa. Su ausencia nos aflige y duele, pero su ejemplo y su obra nos interpelarán siempre.



## A media voz

### **Por una burocracia educativa basada en la racionalidad**

En nuestra tradición cultural hay dos visiones contrapuestas de la burocracia. Una es la de Max Weber, para este sociólogo la burocracia es la base del orden racional-legal que organiza nuestras sociedades. Es una forma de organización que favorece la precisión y la eficiencia. Aunque el papeleo puede convertirse en un problema, sería, de alguna forma, el precio que hay que pagar por la eficacia. Incluso habló de una jaula de hierro como sistema de control y protección de la racionalidad.

Si la interpretación de Weber es positiva, la otra gran visión es la de Frank Kafka, diametralmente opuesta, negativa, y se correspondería con la despersonalización, los continuos obstáculos, la arbitrariedad del poder y además aquí, el papeleo adquiriría un carácter absurdo y prescindible.

Una de las principales quejas del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos, en las últimas décadas, ha sido el aumento de la burocracia escolar, el incremento del papeleo, interpretación que se enmarca en una visión kafkiana por innecesaria.

El británico Du Gay (2012) publicó un libro titulado *En elogio de la burocracia* en el que muestra la burocracia como un espacio en el que se representan los valores de la modernidad. Considera que la burocracia se constituye como un referente ético capaz de ajustar medios y fines, y siguiendo a Weber, mediante un principio de racionalidad normativa. La burocracia se legitima si no reduce lo público a lo puramente administrativo.

Según Du Gay, sirve además, para garantizar las condiciones necesarias que permiten un normal funcionamiento de la democracia y de la justicia social. Tal es así, que avala la igualdad de trato a todos los ciudadanos, elimina los intereses privados de la vida pública, y especialmente descarta los comportamientos arbitrarios y desigualitarios. Otra de sus virtudes es que garantiza que el empleo público vaya a parar a manos de profesionales competentes, eliminando, de nuevo, comportamientos contrarios a la igualdad como el nepotismo o la corrupción de las administraciones.

La visión de Du Gay no deja de ser limitada, positiva, pero sobre todo idealista. Si miramos las administraciones de nuestro entorno, difícilmente haríamos una defensa cerrada e incondicional de su funcionamiento. Aunque también es verdad que la privatización y la mercantilización de muchos de los servicios públicos (no hace falta ir a Gran Bretaña para encontrar ejemplos) no han eliminado la burocracia en su sentido negativo, en todo caso han contribuido a reducir sus fines ideales, de servicio público, y ponerse al servicio de los intereses privados.

Reducir el papeleo no parece una tarea difícil si en su sentido positivo aplicamos criterios de racionalidad, evitamos repeticiones innecesarias y priorizamos la información relevante. La corrupción precisamente se vale de la falta de ética y de control social; y de la desinformación. La burocracia, en su sentido positivo ha garantizado las condiciones necesarias para un adecuado funcionamiento democrático siguiendo criterios de justicia social. Eliminar los riesgos negativos de despersonalización, obstaculización o papeleo es un reto que debemos asumir las administraciones en cada uno de nuestros niveles a través de la racionalidad y la ejemplaridad. Todos los centros prestamos servicios administrativos y debemos ser capaces de dar la atención adecuada a la ciudadanía eliminando obstáculos y papeleos innecesarios.

*Fernando Andrés Rubia*

## Noticias y eventos

### ***XI Jornadas cooperativas en el CEIP Parque Europa de Utebo***

El pasado 14 de mayo el CEIP Parque Europa de Utebo (Zaragoza) celebró sus XI Jornadas Cooperativas con la presencia del José Ramón Lago, licenciado y Doctor en Psicología, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona) y Coordinador del Programa "Cooperar para aprender / Aprender a Cooperar" junto a Pere Pujolàs.

En el blog del centro se puede obtener más información del trabajo desarrollado:

[http://arablogs.catedu.es/blog.php?id\\_blog=1194](http://arablogs.catedu.es/blog.php?id_blog=1194)

### ***II Jornadas de Educación "Valdejalón por la Educación"***

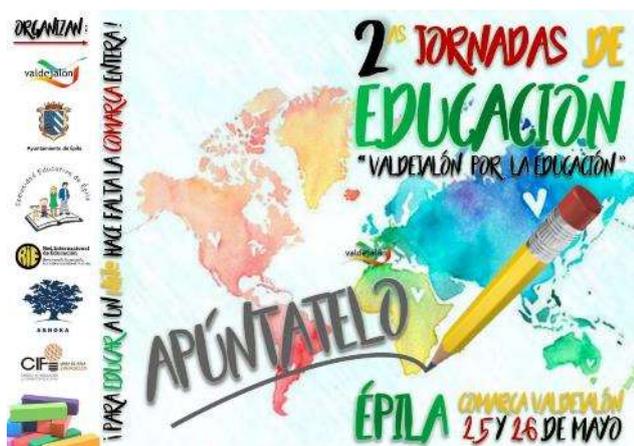
El Ayuntamiento de Épila, la Comarca de Valdejalón, RIE y los responsables de los Centros educativos del municipio han organizado las II Jornadas de Educación "Valdejalón por la Educación" que han tenido lugar en Épila los días 25 y 26 de mayo. El programa incluía talleres y ponencias dedicados a los diferentes

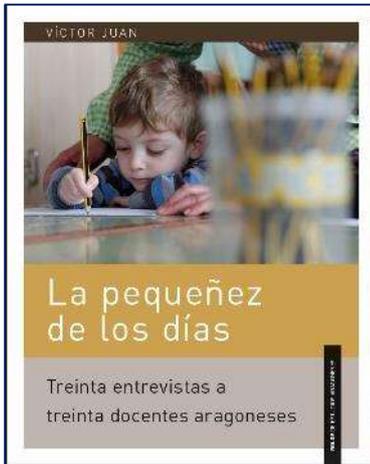


agentes de la comunidad educativa. Por un lado, expusieron sus experiencias innovadoras los centros de la comarca, y por otro, contaron con la presencia de experiencia destacadas de otros territorios como el Centro de Formación Padre Piquer de Madrid, el instituto de Sils (Girona), el CEIP La Biznaga de Málaga, el IES Miguel Catalán de Coslada (Madrid), la Escola Sadako de Barcelona, el CEIP Amara Berri de San Sebastián, o Escolas do Freixo de Portugal, entre otros. Dadas las experiencias que se presentaron el programa tenía un interés destacado, felicitamos a sus organizadores por la iniciativa.

### ***Presentación del libro de Víctor Juan: La pequeñez de los días***

El pasado jueves, 31 de mayo, se presentó en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza el libro de entrevistas de Víctor Juan "La pequeñez de los días. Treinta entrevistas a treinta docentes aragoneses". En esta publicación reúne las entrevistas que ha publicado en las páginas centrales del Heraldo Escolar durante los últimos cuatro cursos. En la lista de entrevistados y, sobre todo, entrevistadas encontraremos docentes muy conocidos: Inés Aguarales, Lourdes Alcalá, Ana Alcolea, Ricardo Arguís, Antonio Bernat, Javier Blasco, Carolina Cajal, Carmen Carrañana, Carmen Castán, Noelia Cebrián, Esther Escorihuela, Eva Fañanás Banzo, Carolina Ferrer, Teresa





Fontoba, Javier  
Garcés, Soledad  
García, Ángel Gon-  
zalvo, Eduardo  
Guillén, Jesús Ji-  
ménez, Alfonso Lá-  
zaro, Javier Leren-  
degui, Juan Lo-  
renzo, Esperanza  
Mañas, Carmen  
Martínez Urtasun,  
Lorenzo Oro, Fer-  
nando Pablo, Ana  
Belén Pardo, Juan

Luis Pueyo, Domingo Santabárbara y Agustín Sanz.  
Más información sobre el libro:

<http://www.roldeestudiosaragoneses.org/noticias/novedad-editorial-la-pequenez-de-los-dias-451/>

## Nueva época de la revista *Con-Ciencia Social*

Aparece de nuevo en formato digital y con acceso libre y gratuito, la revista editada por Fedicaria **Con-Ciencia Social**. El número 1 de esta segunda época salió esta primavera del 2018. La periodicidad será anual, y la fórmula elegida es la de revista electrónica de libre acceso, a la que se llega entrando en su página web. Mantienen, en buen parte, la estructura de sus secciones y su subtítulo (*Revista de crítica de la educación y de la cultura*) y pretenden “recaltar la tendencia a considerar la reflexión sobre temas edu-



cativos como una faceta de un proyecto colectivo más amplio a propósito de la crítica de la cultura en las sociedades de un capitalismo, que cada vez operan más sutilmente mediante la expansión y mercantilización del conocimiento”.

La revista se edita en Huesca y este primer número

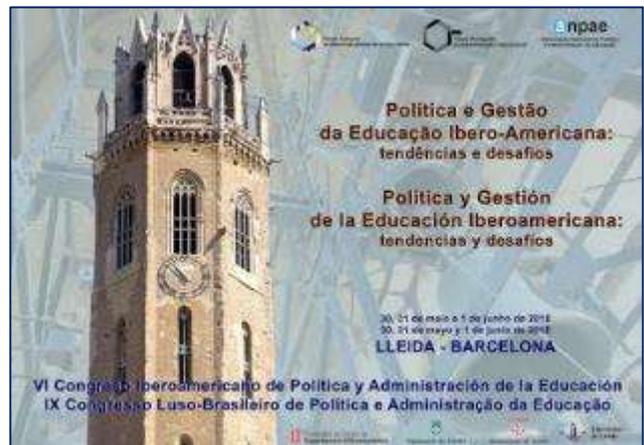
está coordinado por Francisco Javier Merchán de Fedicaria-Sevilla y dedicado a las Políticas educativas.

Desde nuestras páginas damos la bienvenida a esta nueva época de la publicación y os dejamos el enlace para su lectura y descarga:

[https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1\\_4b62b77b49674358a0c2c116330e95b9.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1_4b62b77b49674358a0c2c116330e95b9.pdf)

## VI Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación y IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

Se ha celebrado en Lleida durante los días 30, 31 de mayo y 1 de junio el VI Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación y IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Promovido en régimen de coparticipación por las tres Federaciones de los Foros de Administradores de la Educación FEAE, FPAE y ANPAE. El tema del Congreso ha sido: Política y Gestión de la Educación Iberoamericana: tendencias y desafíos.



La conferencia inaugural corrió a cargo del profesor de la Universidad de Granada, Antonio Bolívar que abordó el tema del “Desarrollo y capacitación de la escuela. Líneas actuales en política y gestión”. Se puede obtener más información sobre el desarrollo del Congreso en la página:

<http://www.feaecongresos.com/>

### ***¿Qué es la Primaria? Una mirada crítica sobre la etapa básica del sistema educativo.***

**Jiménez Sánchez, Jesús**  
**Octaedro**  
**Barcelona, 2018**

Jesús Jiménez se ha jubilado como inspector de educación en el Servicio Provincial de Zaragoza pero mantiene sus colaboraciones en publicaciones educativas. Desde hace años mantiene una columna semanal en el periódico *Escuela*, y colabora y coordina monográficos en la revista *Cuadernos de Peagogía*. Ahora publica un libro con *El diario de la Educación*.

El trabajo que comentamos en esta ocasión se trata de un libro divulgativo dedicado a explicar a las familias, a los estudiantes del Grado y a los maestros noveles qué es la Primaria y cómo es la vida en las aulas. Jesús Jiménez pone en valor una etapa educativa esencial en la formación de la infancia.

Primero hace un repaso de la historia de nuestra escuela y de nuestro sistema educativo hasta llegar a su configuración actual. En un lenguaje sencillo nos introduce también en nuestro entorno inmediato para ver las semejanzas y diferencias con los países europeos.

El libro adquiere mayor densidad cuando aborda la finalidad de la Primaria y su organización:

competencias, currículo, áreas y asignaturas, la globalización de los contenidos, metodologías, atención a la diversidad o evaluación. El autor nos explica un sistema

basado en la LOMCE, la ley orgánica que ha modificado la LOE, ley que, por otra parte, no comparte en sus elementos fundamentales. Algunos de sus comentarios críticos y algunas de sus propuestas de cambio consti-

tuyen la parte más interesante del libro. Así, nos habla del debate, nunca cerrado, de la religión; la importancia de las áreas instrumentales y del trabajo globalizado; el o los bilingüismos y su reclamo publicitario; la atención a la diversidad y la individualización para afrontar las dificultades; la importancia de las medidas organizativas en los centros; o una evaluación que no cumple su función principal. Un tema importante es la conexión entre las etapas: Infantil ya muestra distanciamiento con Primaria, no hablemos de Primaria y ESO.

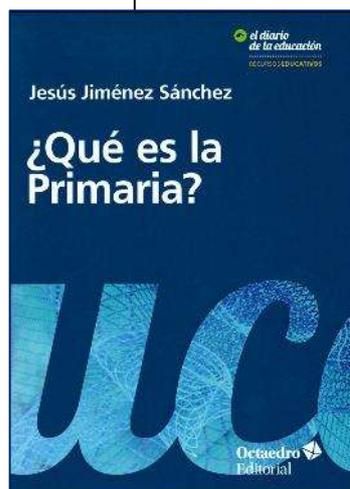
En cuanto a las características psico-sociales del alumnado, Jesús Jiménez pone el acento en la diversidad y en las diferencias marcadas por el entorno. Un capítulo importante es el que dedica al profesorado de la etapa. Primero define un mapa por el

número, las ratios, el género predominante... para pasar a tratar el tema de la formación inicial y permanente así como el acceso, la condiciones e incluso la cultura profesional. En este apartado llueven las críticas al sistema pero también las propuestas de mejora. Aboga por seleccionar ya en el acceso a la facultad de Educación y posteriormente por un modelo MIR, critica el cursillismo en la formación permanente, defiende la evaluación docente, y distingue a los maestros por su compromiso social con la infancia.

El centro de infantil y primaria tiene su propia cultura y viene definida por tres elementos: la autonomía, la gestión y organización, y la convivencia. Repasa los documentos institucionales, los recursos y no olvida que el entorno de la escuela es el mejor recurso de aprendizaje. Pone el acento en la participación del alumnado y de las familias en la vida del centro y dedica el último capítulo a reflexionar sobre la mejora de una etapa educativa básica.

Tres serían los retos a asumir: conseguir alfabetizaciones útiles, aprender a convivir entre iguales y prevenir las dificultades de aprendizaje. Pero tres también son las claves del cambio: simplificar el currículo, reorganizar los centros (ratios diferenciadas, trabajo por proyectos, potenciar tutorías, revisar los apoyos o dar entrada a personas ajenas al centro) y motivar al profesorado.

Fernando Andrés Rubia



## ***Cambiar los contenidos, cambiar la educación.***

**Gimeno Sacristán, José  
(Coord.)**

**Morata**

**Madrid, 2018**

Este libro recoge las conferencias más importantes impartidas en el seminario: “Los contenidos culturales para la educación en las sociedades de conocimiento” celebrado en julio de 2016 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander.

Concretamente, los trabajos que recoge son una reflexión del coordinador Gimeno Sacristán sobre los currículos: “Ya no necesitamos las ideas para legitimar las políticas”; la ponencia de Jaume Carbonell sobre “El lugar del conocimiento en las pedagogías del siglo XXI”; un interesante trabajo de Carmen Rodríguez sobre “Resistencias a la burocratización y mercantilización del conocimiento en las nuevas sociedades en red”; Una reflexión de Marina Subirats sobre “Educación para la igualdad y la convivencia”; Juan Manuel Álvarez trata sobre “Hablamos de evaluación formativa. La eficacia y la validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la práctica docente reflexiva”; y Jordi Adell termina el libro con “Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa”.

El trabajo de Gimeno se centra en el currículo y pone de relieve el aumento de la desigualdad con las políticas educativas globalizadas, haciendo especial mención a PISA. Concretamente hace una crítica de PISA por su

orientación “agresiva” tanto en el discurso, las prácticas organizativas, el currículo, como en las prácticas de aula.

Carbonell nos habla de la innovación educativa y de los modelos transformadores.

Hace una crítica al currículo segmentado y defiende un conocimiento integrado. Apuesta por la inclusión escolar y muestra su reconocimiento a la educación no formal e informal.

Carmen Rodríguez nos habla del exceso de información y de una elaboración del conocimiento al margen de la experiencia directa. La mercantilización de la educación introduce la lógica del mercado que se combina con ambientes familiares y religiosos homogéneos que propugnan el individualismo y el elitismo. El desafío pedagógico es la construcción de una escuela pública renovada: la construcción del conocimiento democrático, en comunidad y creativo.

Marina Subirats destaca la necesidad de un cambio educativo ante el desajuste entre sociedad y educación. Aboga por una educación igualitaria que favorezca la convivencia.

Juan Manuel Álvarez nos habla de la evaluación formativa, defendiendo unir el currículo con las prácticas de evaluación.

Por último, Jordi Adell propone repensar la complejidad del fenómeno de la tecnología mediante la tecnología educativa. Así, plantea en su contribución diferentes visiones: desde la tecno-

logía como artefactos, como conocimiento, como actividad hasta la tecnología como valores.

Fernando Andrés Rubia

## ***Què és innovar en educació al segle XXI?***

**FEAEC**

**Chavarría, Xavier (coord.)**

**Horsori**

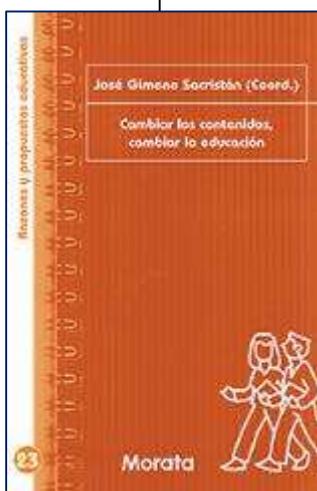
**Barcelona, 2018**

Nuestros compañeros del FEAE de Catalunya acaban de publicar un libro colectivo dedicado a la innovación. El trabajo ha sido coordinado por Xavier Chavarría, inspector jefe de Barcelona ciudad. No se trata de una recopilación de trabajos como cabría esperar sino de una obra colectiva firmada por todos los autores. Entendemos que el trabajo de Xavier ha tenido que ser fundamental para conseguir que el libro mantenga la unidad.

Entre los participantes se encuentran Meritxell Balcells, Mercè Berenguera, Pepi Boada, Elvira Borrell, Pilar Casals, Francesc Colomé, Sandra Gay y Coral Regí.

El libro, bien estructurado, aborda diferentes aspectos de la innovación educativa. En el primer capítulo, desde un punto de vista interdisciplinar consideran la necesidad de transformar la educación. Los cambios sociales y del mundo laboral, el papel de la administración o los riesgos son algunos de los temas que toman en consideración.

En la segunda parte identifican los campos educativos en



los que se puede actuar: el currículo, el profesorado, la estructura y la dirección de centros, la organización pedagógica e incluso la financiación.

En el siguiente capítulo analizan el objeto de la innovación: el ámbito del aprendizaje, que incluirá los cambios curriculares y metodológicos; el ámbito organizativo y el ámbito relacio-



En el siguiente capítulo se plantean la innovación como un proceso cíclico de mejora continua. La primera tarea es prospectiva (investigar, reflexionar...), seguidamente se planifican las actuaciones (Proyecto educativo, Plan estratégico...), en tercer lugar, viene la implementación y por último la evaluación. El ciclo se cierra volviendo a empezar a partir de los resultados de la evaluación.

A todo ello añaden nueve características de la innovación que desarrollan de forma detallada. Empiezan con la relación con los aprendizajes, la actualización de los proyectos, la accesibilidad, la consistencia, la sostenibilidad, la difusión, la formación de los profesionales, el trabajo en red y la evaluación.

El sexto capítulo incluye un modelo práctico de rúbricas del proceso de evaluación de

cada una de las características que debe cumplir la innovación. Las rúbricas reflejan los niveles alcanzados.

Para finalizar, el libro se completa con la recopilación de 21 experiencias internacionales de innovación significativas. Se acompañan de una breve descripción, links para obtener más información y las pala-

bras claves para identificar los proyectos y su temática con rapidez.

Nuestro compañero Xavier Chavarria nos ha informado que existe ya una edición en español. Se trata de un libro que conjuga bien lo teórico con lo práctico y que puede ser una buena guía para los centros educativos o los equipos directivos, o incluso asesores, que hayan iniciado o quieran iniciar procesos de innovación y de mejora desde una perspectiva de centro.

Una buena lectura de verano para repensar el centro y elaborar nuevas ideas para afrontar los retos del nuevo curso.

***Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación***

***e investigación.***

**López Valero, Armando**

**Encabo Fernández, Eduardo**

**Jerez Martínez, Isabel**

**Síntesis**

**Madrid, 2017**

Esta obra es el resultado de muchos años de trabajo en la didáctica de la lengua y la literatura. Es, por tanto, una aportación que debe tener muy en cuenta el profesorado (tanto en formación como en activo) de Educación Secundaria Obligatoria. En él se muestran, desde la perspectiva de la educación, los aspectos clave del tratamiento de lo lingüístico y de lo literario en el aula. Partiendo del enfoque comunicativo, y siempre teniendo en cuenta los logros de la investigación educativa, se propone a los docentes un recorrido por los contenidos prescriptivos de este nivel de enseñanza y se sugieren estrategias didácticas que tienen como finalidad afianzar el aprendizaje lingüístico y literario durante este periodo educativo, de cara siempre a una innovación didáctica que responda a los retos que demanda la sociedad actual.

Del mismo modo, supone

una interesante aportación para la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria. Desde una perspectiva crítico-comunicativa, los autores dotan al lector de una serie de pautas para desarrollar la labor docente



al lector de una serie de pautas para desarrollar la labor docente

en el señalado nivel. Aspectos relacionados con la expresión oral, la expresión escrita, la reflexión y conocimiento sobre la lengua, la educación literaria o la evaluación son mostrados a lo largo de las distintas páginas que conforman este volumen. Orientado a la formación de profesorado, tanto inicial como permanente, el texto supone una magnífica oportunidad para reflexionar acerca de los temas clave de la Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Secundaria Obligatoria, a la vez que proporciona valiosas estrategias didácticas para ser adaptadas y aplicadas en el aula.

Juan José Varela Tembra

***Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva.***

**Save the Children España  
Madrid, 2018**

La ONG Save the Children, dedicada a la protección de la infancia, acaba de publicar un nuevo informe, en esta ocasión dedicado a un tema de gran actualidad y que se ha convertido en una de las grandes preocupaciones del sistema educativo español: la segregación escolar.

El informe, de setenta páginas, ha sido elaborado por Lucía Martínez y Álvaro Ferrer en base a un estudio previo realizado por Abay Analistas (M<sup>a</sup> Isabel Martínez Martín, Rosa Santero Sánchez, César Pérez López, Nuria Guilló Rodríguez y Leila Rodríguez Florentín) y la realización de entrevistas y mesas de trabajo con personas expertas en materia de política educativa.

El informe muestra una especial preocupación por los centros guetos, por la concentración de

alumnado con un perfil socioeconómico caracterizado por la pobreza y como alternativa propone un modelo basado en la inclusión. El informe deja claro que la segregación escolar limita las posibilidades de desarrollo de la infancia más vulnerable, impide que todo el alumnado tenga trayectorias educativas exitosas y “genera desvinculación, bajas cualificaciones y menores oportunidades profesionales y vitales para los más vulnerables”.

Tomando datos de algunos de los últimos estudios sobre el tema, establece que las comunidades autónomas en una situación más preocupante son Madrid, Cataluña, País Vasco y Andalucía. Recoge también propuestas de política educativa, para erradicar este problema, desde políticas de oferta (planificación), políticas de demanda (admisión) políticas de recursos (compensación y atracción).

Como decía al principio se trata de un informe que aborda uno de los problemas de nuestro sistema educativo que se ha ido intensificando en los últimos años. Pero desde mi punto de vista, el informe presenta varias limitaciones, precisamente por el criterio que se ha elegido, es decir, la exclusión socioeconómica. Hay otros factores que deberían haber tenido el mismo reconocimiento como es el caso de la segregación étnica. Nuestro sistema educativo arrastra un problema en el caso de la población gitana

que en muchos casos y en toda nuestra geografía sigue concentrándose en centros guetos. Recientemente, la publicación de Enseñantes con Gitanos se hacía eco de esta grave situación. Aunque el informe comenta también el caso de la población inmigrante, creo que no le da tampoco la importancia y el significado que tiene. Es verdad que los dos casos (etnia gitana e inmigrantes) comparten mayoritariamente la problemática socioeconómica y por tanto podemos

pensar que están incluidos en el informe, pero añaden nuevos rasgos a la exclusión a la que se ven sometidos.

Por último, me gustaría señalar también que el informe olvida la segregación académica, otro tipo de segregación que puede pasar más desapercibida. Si la segregación socioeconómica es de centro, la segregación académica es intercentro y supone la concentración de alumnado con dificultades socioeconómicas, de origen inmigrante o de una minoría étnica nacional en determinadas aulas, caracterizadas por la baja exigencia, las bajas expectativas y la adquisición de credenciales de valor inferior. La segregación académica no se refleja, precisamente por ser intercentro, en muchos de los estudios que toman el centro educativo como unidad y no las aulas.

Fernando Andrés Rubia





# FEAE

Es una  
**red** que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas  
Miembro junto con otros 19 países del  
**EUROPEAN FORUM ON  
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**  
Para seguir construyendo el FORUM  
necesitamos tu valía profesional, tu forma  
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN  
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA  
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE  
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

**[www.feae.es](http://www.feae.es)**

