

El futuro de la inspección de educación del siglo XXI: desafíos y oportunidades

/

The future of the 21st century education inspectorate: challenges and opportunities

Francisco Javier Galicia Mangas

*Profesor de enseñanza secundaria, Gobierno de Aragón, doctor en Derecho,
profesor asociado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza.*

fgalicia@unizar.es

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.851>

Resumen

En el presente artículo se trata de dar respuesta a una cuestión, ya hace tiempo suscitada: ¿qué características debe tener la inspección de educación del siglo XXI para abordar los retos que le plantea la educación actualmente? Cada desafío al que se enfrenta la Inspección supone una oportunidad de mejora, pero abre un camino que no se recorre sin asumir riesgos. Precisamente, para ayudar a recorrer este complejo camino, a partir de una descripción del marco actual en el que desarrolla la Inspección su trabajo, y de la situación de la educación, se formulan diferentes alternativas y propuestas en relación con las capacidades y competencias profesionales y personales necesarias para el adecuado desempeño de esta labor, con el modelo de organización interna, las funciones tanto tradicionales como más novedosas desempeñadas, y el sistema de acceso y formación de los inspectores/as de educación en nuestro país y en otros modelos comparables.

Palabras clave: Inspección; educación; retos; siglo XXI.

Abstract

This article seeks to address a long-standing issue: How should the Inspectorate be able to address the challenges posed by education in the 21st century? Every challenge faced by the Inspectorate is an opportunity for improvement, but it opens a path that cannot be travelled without taking risks. Precisely, in order to help them along this complex route, on the basis of a description of the current framework in which the Inspectorate carries out its work and the situation of education, different alternatives and proposals are formulated in relation to the professional and personal skills and competencies necessary for the adequate performance of this work, the internal organization model the traditional and more innovative functions performed, and the system of access and training of education inspectors, in our country and in other comparable models.

Key words: Inspectorate; education; challenges; 21st century.

Índice

1. Introducción.
2. Marco o contexto general: los retos de la educación del siglo XXI.
 - a. Globalización.
 - b. Diversidad y multiculturalidad en las aulas: las necesarias políticas de inclusión.
 - c. Entornos cambiantes: incertidumbre y necesidad de adaptación.
 - d. Evolución tecnológica: el uso ético y eficaz de las TIC.
 - e. Conocimiento formal y conocimiento de calidad: la evolución del currículo y la multiplicidad de itinerarios formativos.
 - f. Gestión y resolución de conflictos.
 - g. Colaboración entre los centros docentes y las familias.
 - h. Reducción de la burocracia formalista.
 - i. Liderazgo educativo.
 - j. Cambio climático.
3. La Inspección del siglo XXI.
 - a. Capacidades y competencias profesionales y personales requeridas.

- b. Organización interna.
- c. Funciones.
- d. Sistema de acceso y formación.

1. Introducción

Casi hemos completado ya el primer cuarto del siglo XXI, y todavía nos seguimos preguntando en numerosos artículos de revistas científicas especializadas¹, en reuniones, congresos, sesiones de formación y otros foros, cómo ha de ser la Inspección de Educación del siglo XXI.

Sabemos a qué retos y desafíos se enfrenta la Inspección en el panorama educativo actual, y creemos firmemente que afrontarlos puede suponer una oportunidad para su mejora, pero no es fácil avanzar por una senda que nos resulta desconocida, contraria al recorrido que solemos andar cada día y que, por ello, genera el temor de equivocarse de camino.

Pero, lo único cierto es que, si no nos aventuramos a seguir un nuevo itinerario, incluso a riesgo de errar, nunca alcanzaremos nuevas metas, nuevos destinos, probablemente tan prometedores e ilusionantes como aquellos que marcaron el inicio del camino de la Inspección y que quedaron magníficamente reflejados en el preámbulo del Real Decreto de 30 de marzo de 1849² al afirmar que, gracias a la labor inspectora, “desaparece la inercia, nace la actividad, la emulación, y se entra en una senda de progresivas mejoras, que al cabo paran en la perfección apetecida, o se acercan a ella por lo menos”.

Parto, en el presente artículo, de las reflexiones derivadas de mi participación en 2023 en el programa de formación de inspectores de educación de Uruguay, invitado por la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) de dicho país.

¹ Sirva como referencia el artículo de García Ballesteros, P. E. y Pérez Jiménez, J. M. (2017).

² Preámbulo del Real Decreto de 30 de marzo de 1849, norma por la que se fijaron las bases para la creación del cuerpo profesional de Inspectores de Educación (Gaceta de Madrid nº 5315, del lunes 2 de abril de 1849).

Comenzaremos pues nuestro recorrido contextualizando la labor de la Inspección en la situación general que nos toca vivir en pleno siglo XXI y los retos que la misma nos plantea. Todo ello para llegar, finalmente, a plantearnos la cuestión principal a la que queremos dar respuesta en este artículo: ¿y cómo ha de ser la Inspección del siglo XXI para abordar esos retos y desafíos?³

2. Marco o contexto general: los retos de la educación del siglo XXI

Aunque bien conocidos por todos, no podemos pasar por alto ciertos aspectos que caracterizan el mundo en el que vivimos actualmente, ese mundo para el que pretendemos educar y preparar, no solo a nuestros jóvenes, sino también a cualquier persona que prolongue esa formación inicial, a lo largo de su vida.

a. Globalización

Vivimos en un mundo globalizado, en el que múltiples aspectos sociales, culturales, económicos, incluso políticos, sobrepasan ampliamente nuestras fronteras. En una sola generación, hemos pasado de sentirnos estrechamente unidos, incluso identificados, por nuestra pertenencia a un territorio y a una población en concreto, a considerarnos, en cierto modo, ciudadanos del mundo. Esta transición no siempre resulta fácil de gestionar, pues solemos abordarla tomando como referencia valores, opiniones y creencias personales que nos dan seguridad, pero que adquirimos, precisamente, en nuestro entorno más cercano.

b. Diversidad y multiculturalidad en las aulas: las necesarias políticas de inclusión

La aludida globalización, en parte, nos trae inseparablemente unido un gran desafío: la lucha por la igualdad de género, de razas, culturas, religiones, y el respeto por la diversidad en general.

³ De forma similar, ya reflexionaba sobre esta misma cuestión, años atrás, Galicia Mangas, F. J. (2016a) si bien con un planteamiento inicial algo más modesto.

Se observa actualmente en las aulas un importante grado de diversidad y multiculturalidad del alumnado, aspectos que enriquecen indudablemente el proceso formativo, pero que suponen, como bien se ha dicho, un reto importante.

Tal y como pone de manifiesto Arnaiz Sánchez (2003) la inclusión es “una cuestión de derechos humanos y equidad” (p. 11), a la par que mantiene también que “la diversidad es un valor educativo” (p. 15). Una formación adecuada, respetuosa con esa diversidad y diferencia cultural, contribuirá a favorecer valores como la tolerancia, la solidaridad, y la empatía, de los que estamos tan escasos actualmente, y que resultan absolutamente imprescindibles para garantizar la convivencia en nuestro mundo globalizado.

Nuestra Carta Magna no solo considera la igualdad como uno de los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico (art. 1º), sino que en su art. 9º establece que “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas” (...) y les exhorta asimismo a “remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud”.

No nos interesan tanto, en este caso, las grandilocuentes declaraciones jurídicas (sin perjuicio del hecho de que nuestra Constitución sea un texto de aplicación directa y no meramente programático), como el papel que desempeña la educación en la consecución de esta meta, y, por ende, la labor de la Inspección como garante del buen funcionamiento del sistema educativo. Así lo establece el art. 151 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su redacción vigente, al incluir entre sus funciones aquellas que le exigen

... velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo” (151.d), “velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres” (151.e), y “asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones (151.f).

Así pues, uno de los retos, y por tanto de las misiones principales de nuestra educación actual, es favorecer la inclusión y el respeto a esa enriquecedora pero también compleja pluralidad. La LOE dedica una buena parte, tanto de su preámbulo como de su articulado, a destacar la igualdad como uno de sus valores esenciales, y también a la lucha contra todos aquellos obstáculos que la impidan, o supongan cualquier género de discriminación (*vid.* art. 1.c). Así, si tomamos como referencia básica el art. 2.1.b de la citada norma, se incluye entre los fines de la educación el siguiente:

Artículo 2 LOE. Fines. 1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines: b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia.

Por ello, las políticas educativas deben estar destinadas a favorecer, como bien se ha dicho, la inclusión, el respeto a la diversidad y la multiculturalidad.

c. Entornos cambiantes: incertidumbre y necesidad de adaptación

Cabe plantearse, asimismo, si hemos entrado en un proceso de lo que metafóricamente podríamos denominar “aceleración de la historia” (P. Nora, 2008, p. 19) o, simplemente, a causa quizás de la globalización anteriormente citada y de la conexión tecnológica mundial, nos vemos expuestos a un flujo constante de hechos, sucesos, acontecimientos e informaciones que nuestra percepción no es capaz de asimilar, de asentar, y poner en contacto con nuestra propia historia, lo cual nos puede hacer perder, en cierto modo, el contacto con la realidad. En cualquier caso, lo cierto es que nos vemos sometidos a cambios muy rápidos, casi vertiginosos, que nos generan gran incertidumbre.

Convivir con esta incertidumbre nos causa ansiedad y desasosiego. Probablemente, los sistemas educativos más tradicionales y académicos han basado

su labor en enseñarnos a organizar nuestra vida a partir de los conocimientos y convicciones transmitidos tanto en el seno familiar como en el escolar, con la idea bienintencionada de que ello nos proporcionaría seguridad y estabilidad. Sin embargo, hoy en día, ni en el entorno familiar, ni en el escolar o académico, se tiene una idea clara de cómo desarrollar esta compleja labor de educar en la incertidumbre. Debemos ser conscientes de que no podemos eliminarla, pero sí, al menos, aprender a gestionarla. Educar para afrontar la incertidumbre implica desarrollar una mente abierta y creativa, capaz de encontrar acomodo a los cambios tanto personales como sociales.

Pues bien, uno de los mayores retos de la educación de nuestro tiempo ha de ser, necesariamente, formar personas capaces de adaptarse a esos entornos sociales y profesionales cada vez más dinámicos y cambiantes. Los aprendizajes de hoy no son ya realidades inmutables, sino más bien sometidas a una renovación constante. Por eso es tan necesario “aprender a aprender”, no tanto en el sentido estricto de reflexionar sobre la forma en la que realizamos nuestro propio aprendizaje, lo cual es también interesante y valioso, sino más bien en el sentido de ser capaces de aprender a lo largo de toda nuestra vida, de regular nuestros procesos de aprendizaje según nuestras propias necesidades, de manera flexible, manteniendo un crecimiento personal constante, y desarrollando la capacidad de adaptarnos frente a cualquier cambio o situación novedosa.

d. Evolución tecnológica: el uso ético y eficaz de las TIC

Pero los cambios a los que hemos hecho referencia con anterioridad no podrían explicarse ni entenderse sin el impacto provocado por la evolución de la tecnología y, sobre todo, de la digitalización. Especialmente, esta última, nos ha permitido desarrollar destrezas tanto procedimentales como cognitivas; incluso, podríamos decir también, actitudinales.

En la educación del siglo XXI, como no puede ser de otra manera, se produce una utilización frecuente, como recurso metodológico, de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El art. 111 bis de la LOE hace diversas referencias al papel que deben desempeñar las TIC en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Así se especifica, por ejemplo, que “las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje” (art. 111bis.5).

La utilización de las TIC como recurso de aprendizaje, ha ampliado, sin lugar a duda, las posibilidades pedagógicas del profesorado. Se están destinando, asimismo, gran cantidad de recursos a la formación del personal docente en estos aspectos. Sin embargo, no debemos perder nunca de vista que la labor del profesorado sigue siendo insustituible, pues constituye un elemento humanizador imprescindible de dichos procesos de enseñanza y aprendizaje, y sirve también para proteger al alumnado de los riesgos derivados de un uso inadecuado de las mismas (art. 111bis 5 y 6). Por eso es común el comentario, tanto entre el profesorado como entre el propio alumnado, sobre todo tras el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19, que manifiesta la preferencia por la enseñanza presencial, desarrollada en el aula, la enseñanza impartida por personas, con el apoyo de los nuevos recursos tecnológicos.

Pero las nuevas tecnologías han generado también riesgos evidentes en el campo educativo⁴. Entre dichos recursos tecnológicos destacan actualmente sistemas como la denominada Inteligencia artificial (IA) en general, o el Chat GPT en particular, que permiten, cada vez con mayor precisión, hacer tareas que, habitualmente, requieren el esfuerzo de la inteligencia humana. Estos problemas nos interpelan directamente, pues hemos convertido estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en herramientas de aprendizaje, y por ello ahora debemos ser capaces también de controlar o minimizar sus riesgos⁵.

⁴ Nos enfrentamos a serios problemas relacionados con un uso indebido (ej. grabaciones y difusión en redes sociales de situaciones de acoso), inadecuado (ej. distracción en las aulas o en los necesarios momentos de estudio), o incluso fraudulento de estas tecnologías (ej. trabajos escolares realizados con sistemas de inteligencia artificial). Ciertamente, la educación no puede ser el remedio para todos los problemas, pero sí, al menos, puede intentar ser parte de una solución más global de aquellos que nos afectan especialmente.

⁵ En enero de 2024, la ministra de Educación, Formación profesional y Deportes convocó a una reunión a las Comunidades Autónomas (CCAA) para debatir sobre la regulación del uso del móvil en los centros docentes no universitarios. Algunas CCAA ya han planteado soluciones normativas para tal finalidad. Véase por ejemplo la Orden de 22 de enero de 2024 de la Consejera de Educación, Ciencia y Universidades por la que se dictan instrucciones referidas al uso de los teléfonos móviles y los

Por eso, precisamente, y en defensa de una concepción que pone la tecnología al servicio de las personas y no al contrario, debemos aprender a evitar la elevada dependencia que nos generan, y a realizar un uso, no sólo eficaz, sino también ético de las nuevas tecnologías.

Todos estos fenómenos, que hemos integrado en el marco de la evolución tecnológica, provocan dudas a las que es necesario dar respuesta; respuesta que suele ser demandada en el ámbito educativo.

e. Conocimiento formal y conocimiento de calidad: la evolución del currículo y la multiplicidad de itinerarios formativos

En relación con la evolución tecnológica cabe recordar asimismo que disponemos de una gran cantidad de vías de acceso al conocimiento, pero, difícilmente, podemos garantizar su autenticidad. Vivimos en la era de las conocidas popularmente como *fake news*, de las falsas historias o noticias que aparentan ser ciertas, si no se profundiza en exceso sobre su origen, solvencia y veracidad, y que aprovechan su difusión a través de Internet o de redes sociales para crear opiniones, o influir sobre nuestras decisiones o actuaciones. La clave reside pues en nuestra capacidad para potenciar en el ámbito educativo un conocimiento de calidad, crítico y constructivo, capaz de favorecer tanto nuestro desarrollo personal como social. Y este objetivo se relaciona estrechamente, a su vez, con el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) nº 4 que propugna la inversión en una educación de calidad con el fin de mejorar la vida de las personas y de contribuir a un desarrollo sostenible.

Posiblemente, el sistema educativo en nuestros días sigue aportando más conocimientos formales (conceptos, memorización de contenidos, etc.) que fórmulas de aprendizaje y autoaprendizaje para seguir formándonos el resto de nuestra vida. El aprendizaje formal se desarrolla en los centros docentes, mayoritariamente, de una manera estructurada, basada en un currículo, con un calendario y un sistema de

dispositivos electrónicos en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, o la Resolución de 1 de febrero de 2024 de la Viceconsejería de Educación por la que se dictan instrucciones para el uso de los teléfonos móviles en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.

evaluación establecido normativamente. Considerando el currículo conforme al art. 6.1 de la LOE como “(...) el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”, debemos recordar que, tal y como plantea el apartado 6 del mismo precepto, las administraciones educativas tienen la obligación de revisarlos periódicamente “(...) para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional”. Pero cierto es también que, aunque intentan adaptarse a las nuevas necesidades, los currículos formativos siempre evolucionan de forma más lenta que la realidad social y profesional.

No tiene por qué ser esta una forma de enseñar reprochable, pero cierto es que necesitamos actualmente algunos conocimientos o habilidades que no se trabajan en profundidad en los centros docentes, en especial, los relacionados con el autoaprendizaje o aprender a aprender.

Por último, cabría destacar, asimismo, que existe una multiplicidad de itinerarios formativos, en particular en el campo de la formación profesional. La oferta formativa, en nuestro país y fuera del mismo, es amplia y variada. Acoge tanto el sistema de la formación reglada (ESO; Bachillerato, FP, etc.) como no reglada (reciclaje profesional, seminarios, talleres, jornadas etc.) y la formación profesional para el empleo (cursos para ocupados y desempleados, escuelas taller etc.). Pero esa misma variedad dificulta, en ocasiones, el proceso de toma de decisiones, de elección de un itinerario concreto por parte del alumnado, por lo que se hace muy necesaria una buena orientación, tanto académica como profesional.

f. Gestión y resolución de conflictos

Una breve mirada a nuestro alrededor nos presenta el sexto reto: la capacidad para gestionar y resolver conflictos. Sin intención alguna de teorizar sobre el concepto, estructura o tipologías, baste saber que, cualquiera que sea el origen de dicho conflicto (intereses diversos, valores o creencias, opiniones, emociones etc.), lo realmente importante es la forma de afrontarlo. No resuelven el conflicto las fórmulas de negación o evitación; crean una solución muy ventajosa, pero únicamente para una

de las partes, las de acomodación (a los deseos o necesidades de una de esas partes), o enfrentamiento (uno de los sujetos en conflicto logra sus metas a costa de los deseos o necesidades del otro); y ofrecen una respuesta positiva al conflicto las de compromiso y colaboración (Lozano Martín, 2011, p. 56-59), fórmulas de las que no andamos muy sobrados en el entorno que nos rodea.

El art. 151. h) de la LOE implica directamente a la inspección de educación en este tipo de procesos al incluir entre sus funciones la de “orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación”.

g. Colaboración entre los centros docentes y las familias

Por otra parte, es preciso recordar que los objetivos o metas de la educación no se pueden alcanzar solo a través del trabajo realizado en los centros docentes. Se hace precisa una estrecha colaboración entre escuela, familias, instituciones y comunidad en general. El art. 1 de la LOE incide también en este aspecto en su apartado h), al incluir entre los principios en los que se inspira el sistema educativo español aquel que hace referencia al “esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad”. Desde hace tiempo ya, se exige al profesorado que desempeñe un papel que va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos. Y parece adecuado que así sea, pero no podemos pedirle al profesor/a que asuma un rol que no le corresponde. La responsabilidad de la educación ha de ser compartida forzosamente entre todos los sujetos anteriormente citados, y en especial entre las familias y los centros educativos.

h. Reducción de la burocracia formalista

Se plantea también como reto la reducción de la burocracia, del exceso de formalismo que no aporte una mejora significativa a la labor docente. Todos somos conscientes de que resulta imprescindible un elevado nivel de organización en los centros docentes, y también unas normas que aporten una cierta racionalidad a

nuestro trabajo. Pero los excesos normativistas y los protocolos que provocan ineficiencia a causa del papeleo, la rigidez y formalidades superfluas, son absolutamente contraproducentes en nuestra labor. Un exceso de burocracia tiende a disminuir las capacidades para la toma de decisiones, y la generación de ideas de valor en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, un mayor grado de autonomía favorece la responsabilidad, la creatividad y aporta valor añadido al conjunto de nuestra labor. Por eso, se hace necesario que el profesorado dedique su máxima atención al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, y no fuera de ella.

i. Liderazgo educativo

Otro de los factores que parece estar mostrando una incidencia muy positiva en el contexto educativo y su eficacia, es el liderazgo, en especial de los equipos directivos y también, de la Inspección. Dicho liderazgo suele estar estrechamente unido a un mayor grado de autonomía otorgado a los centros, autonomía que no implica, ni mucho menos, ausencia de responsabilidad, sino todo lo contrario, mayor compromiso y máxima exigencia. En este aspecto incide asimismo el informe de la OCDE que lleva por título “Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo” publicado en 2009⁶ y en el que se afirma con rotundidad que “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. Una mayor autonomía escolar y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares” (p. 3). Así pues, otro de los retos de la educación de nuestro tiempo gira en torno a la capacidad para desarrollar el liderazgo educativo en los centros docentes, en especial de sus equipos directivos, con el fin de lograr la mejora de la calidad de la educación.

j. Cambio climático

⁶ El informe original se editó en 2009 en inglés bajo el título “*Improving School Leadership: The Toolkit*” y sus resultados fueron publicados en 2008 en dos volúmenes que, a su vez, llevaban por título “*Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*” y “*Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*”. El estudio sobre liderazgo escolar en todo el mundo contó con la participación de Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia) y Suecia.

Finalizamos este epígrafe con uno de los retos más relevantes a los que nos enfrentamos como especie: la protección del medio ambiente y el cambio climático. Buena muestra de su trascendencia nos la da el acuerdo firmado en 2015 por los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de Naciones Unidas, que conocemos como Agenda 2030. Se intenta, mediante este compromiso internacional, abordar los retos medioambientales, sociales y económicos derivados de la globalización, centrandó su atención en las personas, el planeta, la prosperidad y la paz. La mencionada Agenda 2030 pretende conseguir sus ambiciosas metas a través de 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), de los cuales nos interesan ahora especialmente, en relación con el desafío planteado, los propuestos con los números 13, 14 y 15, a saber, la acción por el clima (que pretende adoptar medidas urgentes para luchar contra el cambio climático y sus efectos); la vida submarina (que busca la conservación de los océanos, los mares y los recursos marinos); y la vida de los ecosistemas terrestres (que lucha contra la desertificación, la tala incontrolada de bosques, la degradación de las tierras y la pérdida de la biodiversidad). Estos objetivos, como bien apuntan Negrín Medina y Marrero Galván (2021) se han integrado en nuestra legislación educativa a través de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y de los mismos encontramos buena muestra en algunos preceptos de la LOE vigente, como en su art. 33.o), en relación con los objetivos del bachillerato; en el art. 66.3.i), en relación con los objetivos y principios de la educación de personas adultas; o en el art. 110.3 en relación con la promoción de “una cultura de la sostenibilidad ambiental y de la cooperación social para proteger nuestra biodiversidad (...)” procurando asimismo “(...) la sostenibilidad de los centros, su relación con el medio natural y su adaptación a las consecuencias derivadas del cambio climático”.

3. La Inspección del siglo XXI

Vistos el panorama y los retos a los que nos enfrentamos, así como la situación de la educación y sus retos en el siglo XXI, trataremos de contestar en los siguientes apartados a la pregunta que planteamos inicialmente en la introducción: ¿y cómo ha de ser la Inspección del siglo XXI para abordar esos retos y desafíos?

Intentaremos dar respuesta a la misma a través de distintos apartados o epígrafes en los que iremos abordando aspectos esenciales como las capacidades y competencias personales y profesionales requeridas; su organización interna; nos plantearemos sus funciones; y concluiremos dedicando un último capítulo al sistema de acceso y formación.

a. Capacidades y competencias profesionales y personales requeridas

La competencia profesional de los inspectores/as de educación incluye todo el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes requeridas para el ejercicio de las funciones propias de su actividad profesional, de acuerdo siempre con las exigencias planteadas por la normativa vigente.

Siguiendo al gran maestro Soler Fierrez (2015, p. 151-153) podríamos referirnos a los conocimientos, habilidades y actitudes exigibles para desarrollar una adecuada labor inspectora. En lo que a conocimientos se refiere incluye este autor los científicos, pedagógicos, y legales. Desarrollando un poco más este apartado se integran, dentro de los conocimientos científicos, al menos los propios de la titulación académica que conduce a la docencia; en los conocimientos pedagógicos, los de supervisión escolar, evaluación educativa, organización escolar, planificación escolar, y política educativa; y en relación con la legislación educativa, los referentes a legislación escolar, y derecho administrativo. Como habilidades, cita especialmente las docentes, la competencia digital necesaria para un uso adecuado de las TIC, y la competencia en técnicas de inspección y supervisión. Por último, entre las actitudes hace referencia a la capacidad de liderazgo profesional, el espíritu de observación, la disposición al diálogo, y la ética profesional, vinculando esta última especialmente a un trato equitativo.

Por tanto, la esencia de la Inspección viene definida en buena medida por sus funciones, funciones que no solo se han mantenido históricamente, sino que compartimos en buena medida con los países de nuestro entorno (Rodríguez Bravo *et al.* p. 44 a 53). A dichas funciones dedicaremos un capítulo posterior completo, por lo que en este caso solo haremos una breve referencia a su relación con las competencias profesionales.

Entre las típicas y conocidas funciones de la Inspección cabe incluir, especialmente, la supervisión y el control, la evaluación, y el asesoramiento, todas ellas recogidas en el art. 151 de la LOE.

La competencia de los inspectores/as para el ejercicio de dichas funciones se logra gracias a su necesaria experiencia docente previa (ocho años conforme a la Disposición Adicional 10ª de la LOE) y se acredita, asimismo, en los procesos selectivos mediante concurso-oposición de acceso al cuerpo (Disposición Adicional 12ª, nº 4 de la LOE).

Pero vistos los retos y desafíos que nos plantea este siglo XXI, y la educación de nuestros días, no podemos dejar de añadir en este primer apartado algunas competencias profesionales más novedosas y también relevantes para el desempeño de la labor inspectora.

Podríamos referirnos en este sentido, en primer lugar, a la competencia tecnológica, o por mejor decir, la competencia digital para el manejo de las herramientas tecnológicas⁷. Las TIC se han convertido en útiles de trabajo, no sólo habituales, sino imprescindibles, así que un adecuado grado de exigencia competencial en este aspecto, queda plenamente justificado.

En segundo lugar, e igual que se exige ya a nuestro alumnado, un buen conocimiento de idiomas sería una herramienta más que adecuada, casi imprescindible, para el progreso de la Inspección. Los cuerpos de Inspección de nuestro entorno desarrollan su trabajo a veces de modo coincidente al nuestro, otras de manera diversa, pero el conocimiento de primera mano de estas experiencias puede aportarnos un valioso bagaje y una gran experiencia. La misma o similar reflexión podría hacerse en relación con el conocimiento y uso de las lenguas

⁷ Moreno Guerrero, A. J. *et al.* (2020, p. 187) afirman en relación con la Inspección de Educación que “diferentes investigaciones en los últimos años (...) ponen de manifiesto que el nivel revelado en las diferentes áreas de la competencia digital no es lo suficientemente adecuado como para poder desarrollar de manera eficaz un ejercicio profesional adecuado a una era tecnológica” y que “(...) elementos como las reticencias al cambio y las carencias formativas son las dos principales causas de esta situación”.

cooficiales dentro de nuestro país. La posibilidad de compartir experiencias, de conocerlas y reflexionar sobre las mismas, solo es posible con un adecuado nivel de conocimiento de otras lenguas.

Hasta aquí, hemos abordado someramente las competencias profesionales básicas de la Inspección, pero no podemos olvidar, por su especial relevancia, y quizás sean las más desconocidas, las competencias personales y sociales, las denominadas *soft skills* en la terminología anglosajona, que facilitan las relaciones humanas, y nos ayudan a desarrollar con mayor éxito muchas facetas de nuestra vida, incluida la laboral.

Dentro de esta categoría de habilidades personales y sociales bien podríamos incluir una pluralidad de destrezas como, por ejemplo, la adaptabilidad, el pensamiento crítico, creativo y estratégico, el trabajo en equipo, la capacidad para la resolución de problemas, el liderazgo, una buena gestión del tiempo, o las habilidades comunicativas. No son las únicas, por lo que me centraré, coincidan o no con el listado anterior, en aquellas que considero especialmente relevantes para el buen desempeño de la labor inspectora.

Destacaría así, en primer lugar, la capacidad de aprendizaje permanente. Tal y como se vio en apartados anteriores, las circunstancias de nuestro entorno son cambiantes, evolucionan a gran velocidad, y eso exige una alta adaptabilidad. Lo mismo sucede, por ejemplo, con la normativa escolar o académica, en constante evolución, y de especial relevancia tras la asunción de las competencias en materia de educación por las Comunidades Autónomas. Ligada esta destreza, especialmente, a la función asesora de la Inspección, debe ir acompañada, asimismo, de una formación de los inspectores/as en consonancia con lo que de ellos/as se exige. En este sentido, tal y como advierte González Vila (1999, p. 181), la preparación de los inspectores “no puede sostenerse si no se perfecciona constantemente (...) A esa formación aporta sin duda un componente esencial la experiencia misma en el ejercicio de la función inspectora”.

Podríamos hablar, en segundo lugar, de la razonabilidad o prudencia en el uso de las TIC. Las nuevas tecnologías nos acompañan en nuestro trabajo cotidiano, lo facilitan, pero deben ser utilizadas, igual que defendíamos en el caso de los centros docentes, con juicio crítico. Comenta Rodríguez Bravo (2020, p. 10) que, tras la pandemia, “advertimos que es posible una organización interna por medio de los recursos tecnológicos a nuestro alcance y que se puede desarrollar una importante cantidad de procedimientos y procesos sin la presencia física en un determinado lugar o espacio”. Ello no implica, que debamos sustituir mayoritariamente el contacto personal, la cara más humana de la Inspección, por el uso indiscriminado de este tipo de recursos, en buena medida eficaces, pero sólo, como ya dije con anterioridad, como herramienta facilitadora al servicio de nuestro trabajo. A modo de síntesis, y como bien afirma el mismo Rodríguez Bravo (2020, p. 12) “el teletrabajo es una fórmula pertinente para ser cabalmente combinable con la presencialidad (...) Ambas posibilidades pueden coexistir si se disponen de los medios necesarios y una adecuada planificación de los planes de trabajo”.

En tercer lugar, cabría hacer referencia a la empatía, a la necesaria capacidad de los inspectores/as de identificarse con las personas acompañadas o asistidas en su trabajo, de ponerse en su lugar y entender sus sentimientos, cuestión especialmente relevante en relación con los conflictos de convivencia. Se nos puede llegar a plantear el conflicto en la actuación inspectora entre la rígida aplicación de la norma (incluso con efectos difícilmente entendibles desde el punto de vista más humano) y la solución que consideramos más adecuada. No existe para este tipo de situaciones una solución ni sencilla, ni fácil de aplicar. La escucha, el respeto y la comprensión no excluyen la firmeza. Esa habilidad para mezclar adecuadamente los elementos citados con anterioridad es, precisamente, la que puede hacer ganar a la Inspección su reconocimiento profesional.

La capacidad de trabajo en equipo sería la cuarta competencia personal a la que podemos dedicar nuestra atención. Como bien sabemos, la propia organización de la Inspección responde, entre otros criterios, al principio de trabajo en equipo, pero bien podríamos decir también que no es lo mismo trabajar en grupo, que trabajar en equipo. No basta simplemente con coordinar nuestros esfuerzos, hace falta dar un

paso más, utilizar una metodología colaborativa y fijar un objetivo común. Ese trabajo en equipo no solo se circunscribe a la faceta organizativa interna de la Inspección, sino que ha de extenderse, asimismo, a la colaboración con los centros. La Inspección debe ser el necesario nexo de unión entre los distintos sectores de la comunidad educativa para favorecer el desarrollo de una misión y unos objetivos comunes, enfocados a la mejora educativa. Indiscutiblemente, el trabajo en equipo no ha de estar reñido con la aceptación de técnicas de trabajo flexibles, “capaces de adaptarse a las necesidades que vayan surgiendo y que no se vean lastradas por una rigidez excesiva en el modelo organizativo territorial” (Galicia Mangas, 2016a, p. 16). El trabajo en equipo, basado en una adecuada colaboración, refuerza el trabajo individualizado de cada inspector/a de referencia en sus centros, servicios o programas, y contribuye además “a la homogeneización y sistematización necesarias para desarrollar de forma eficaz las tareas previamente planificadas” (Rodríguez Bravo *et al.* p. 94).

Avanzando un poco más en relación con estas habilidades personales y sociales, podemos hacer referencia ahora, como quinto elemento de referencia, a la capacidad de comunicación. Gran parte del trabajo de la Inspección se desarrolla a través de distintas fórmulas en las que está presente, de una u otra manera, la comunicación: entrevistas, reuniones, mensajes de correo electrónico, informes, presentaciones, ponencias y un largo etc. Una buena capacidad de comunicación exige previamente una escucha activa, pero además ha de ser respetuosa en la forma, y propiciar un clima de confianza.

Como bien recuerda en este sentido Soler Fierrez (2015, p. 158):

Los inspectores deben ser personas abiertas, capaces de empatizar con los que constantemente tratan, de dialogar, de aceptar ideas y opiniones que puedan ser útiles, aunque no coincidan con las que ellos tienen sobre ciertos aspectos de la enseñanza y, sobre todo, capaces de ayudar y orientar. El inspector debe tener el don de atender a lo que los demás le piden y nunca una actitud de reserva neutra, distante, callada. Tienen que aceptar la pluralidad y respetarla e incluso valorar lo que puedan tener de positivo principios y convicciones que no sean los que ellos poseen.

Probablemente, a modo de colofón, tal y como afirma RODRÍGUEZ BRAVO (2020, p. 9), podríamos decir que, a raíz de la pandemia “la distancia física nos trajo la sabia lección, tal vez descuidada, de la importancia de saber escuchar, de empatizar y de mostrarnos como un receptor activo en la comunicación”.

Cerrando este bloque, en sexto lugar, quisiera hacer referencia a la ética profesional o deontológica de la Inspección, que Soler Fierrez (2015, p. 159), relaciona estrechamente con la equidad, equidad como dice el autor:

en el tratamiento de los colegios de una clase u otra (públicos, concertados, privados), entre los alumnos y alumnas, entre nativos e inmigrantes, entre profesores y en sus relaciones de estos con directivos y padres de alumnos, etc. (...) La justicia no está en un tratamiento igualitario, sino el necesario en cada caso, el ajustado a cada situación, el que cada alumno demanda.

La Inspección de Educación es un servicio público, atendido por funcionarios que deben respetar en su labor los principios éticos establecidos en el art. 53 del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (TREBEP)⁸.

Esa ética profesional permite precisamente garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a lo dispuesto en el art. 103 de la Constitución, precepto que establece que “la Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho”.

Ética, en definitiva, pues, que va más allá del simple cumplimiento de unas funciones, que integra, asimismo, unas actitudes y unos valores, que son los propios del servicio público.

⁸ No es el TREBEP la única norma que contiene una referencia a principios éticos. Así, por ejemplo, de manera más específica, la Orden 732/2021 de la Consejería de Educación y Juventud por la que se desarrolla el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección educativa de la Comunidad de Madrid, dedica su capítulo VII (arts. 58 a 60) a la ética profesional de la Inspección educativa.

b. Organización interna

En relación con la estructura organizativa de la Inspección⁹, y siguiendo en este caso el estudio realizado por Rodríguez Bravo *et al.* (p. 91 a 95) podemos hacer referencia, en primer lugar, al modelo organizativo que tenemos en la actualidad para, posteriormente, plantearnos a través de su análisis, si realmente es el modelo que necesitamos y deseamos.

A pesar del traspaso de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas, y del hecho de que las mismas se hayan dotado de sus propias normas organizativas, podemos llegar a la conclusión de que, en esencia, existe un modelo que comparte, sustancialmente, una serie de principios organizativos, entre los cuales cabe destacar los siguientes: obediencia jerárquica, organización territorial, trabajo en equipo, carácter generalista del modelo vigente de Inspección, y planificación del trabajo. Analicemos pues dichos principios, y su valor y eficacia para la Inspección de nuestro tiempo.

En relación con el principio de jerarquía u obediencia jerárquica, implica el debido “respeto a las órdenes de servicio emanadas de sus superiores y dictadas dentro del marco legal” Rodríguez Bravo *et al.* (p. 94). En algún caso (Aragón)¹⁰ existe incluso una doble dependencia¹¹, jerárquica u orgánica, y funcional, que hace más compleja dicha organización. Así planteado, inicialmente, el principio de obediencia jerárquica podría parecer contrapuesto al de autonomía en la labor inspectora. Sin embargo, el deber de obediencia, tal y como afirma Galicia Mangas (2016b, p. 372),

⁹ Para un estudio pormenorizado de las cuestiones relativas a la estructura, organización y funcionamiento de la Inspección de Educación en nuestro país, véase Galicia Mangas, F. J. (2016b, pp. 326 a 401).

¹⁰ En el caso de Aragón véase el art. 8 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. Por un lado, encontramos la Dirección de la Inspección de Educación (DIE), que “dependerá del titular de la Secretaría General Técnica, sin perjuicio de la superior iniciativa, dirección e inspección del titular del Departamento con competencias en materia de educación no universitaria” y, por otro, las Inspecciones provinciales de educación de Huesca, Teruel, y Zaragoza, que dependen de los respectivos Servicios Provinciales de Educación del Departamento de Educación, Ciencia y Universidades.

¹¹ Baleares, como la mayor parte de las Comunidades Autónomas, ha suprimido más recientemente esta doble dependencia, y en la actualidad el art. 2.2 del Decreto 28/2023 de 15 de mayo, por el cual se regula la Inspección Educativa en las Illes Balears, establece que la Inspección educativa queda “bajo la dependencia directa, orgánica y funcional, del consejero de Educación y Formación Profesional”.

... debe ser compatible con la libertad profesional de los inspectores, y no excluye la responsabilidad profesional de los mismos. Es decir, se pueden impartir cuantas órdenes sean necesarias y oportunas, pero se debe permitir asimismo que cada inspector las aplique, de acuerdo con su libertad profesional, dentro del marco normativo vigente.

Refiriéndonos ahora al principio de territorialidad u organización territorial, simplemente hay que recordar que el diseño organizativo de la Inspección se ajusta a las características y naturaleza de su propio territorio (al ámbito autonómico de las diferentes Comunidades, provincial, distritos o zonas de inspección, demarcaciones, sectores etc.). Este criterio organizativo parece lógico y razonable, teniendo en cuenta la propia distribución y localización geográfica de los centros docentes y servicios atendidos. Los ámbitos geográficos más reducidos, como demarcaciones, zonas de inspección o sectores, suelen ser atribuidos a un equipo de inspectores y, a su vez, cada centro docente, programa o servicio, tiene un inspector/a de referencia. Quizás uno de los elementos más determinantes en relación con este principio de organización territorial sea la forma de constituir los equipos de trabajo, de asignar a los inspectores/as, de manera tal que haya una combinación adecuada de perfiles profesionales y experiencia para atender a las distintas necesidades que se puedan plantear. Un equipo de trabajo adecuadamente formado puede respaldar eficazmente el trabajo de cada inspector/a de referencia en su centro.

En estrecha relación con el principio de territorialidad, anteriormente tratado, nos encontramos pues con el de trabajo en equipo. Como bien sabemos, el equipo puede ser, por un lado, la unidad básica operativa de trabajo en cada sector, demarcación o zona geográfica. Pero, como afirma Rodríguez Bravo *et al.* (p. 94), también cabe constituir “equipos de inspección no vinculados a zonas geográficas sino determinados por criterios técnicos de agrupamiento enmarcados en una actuación especializada”. Estos equipos especializados (jurídicos, pedagógicos, etc.) pueden ser un verdadero referente para el trabajo de toda la Inspección a la cual pertenecen, aportar su valiosa experiencia y conocimiento para encontrar soluciones a los problemas planteados, hacer propuestas consensuadas de mejora, de asesoramiento. Y, sobre todo, evitarían esa peligrosa práctica profesional de dar respuestas diferentes ante un mismo problema, dificultad o consulta.

Probablemente, el principio organizativo más controvertido¹² sea el que considera la Inspección como un cuerpo de carácter generalista, en detrimento de la especialización de los inspectores/as que mantuvo alguna normativa anterior¹³.

El art. 154 de la LOE, en su redacción vigente, no contempla especialidades en la Inspección. De hecho, tanto el acceso al cuerpo, como la provisión de puestos de trabajo mediante concurso de traslados, se realizan desde la posición de inspector/a generalista. No obstante, la norma hace importantes e interesantes concesiones al criterio de especialización de los inspectores/as de educación, que han permitido a las Comunidades Autónomas una gran flexibilidad:

Artículo 154 LOE. Organización de la inspección educativa. 1. Las Administraciones educativas regularán la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos ámbitos territoriales. 2. La estructura a la que se refiere el apartado anterior podrá organizarse sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa. 3. En los procedimientos para la provisión de puestos de trabajo en la inspección educativa podrán tenerse en consideración las necesidades de las respectivas Administraciones educativas y podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes de acuerdo con las condiciones descritas en el apartado anterior.

Varios son los autores que defienden, de manera razonada, el criterio de especialización de la Inspección, que bien podría aportar mayor eficacia y racionalidad

¹² Sirva simplemente como referencia de la amplia y ya enraizada polémica en torno a este tema Esteban Frades (2007, p. 7 a 10).

¹³ Así, por ejemplo, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) establecía en su art. 106 en relación con la organización de la Inspección educativa lo siguiente: "1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las especialidades básicas de inspección educativa, teniendo en cuenta, en todo caso, los diferentes niveles educativos y especialidades docentes (...) 3. El acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación y la provisión de puestos de trabajo mediante concursos de traslados de ámbito nacional se desarrollarán a través de las especialidades a que se refiere el apartado 1 de este artículo".

a su labor. Así, Rodríguez Bravo (2020, p. 11) afirma que “la inspección educativa no debe dejar pasar la oportunidad de convertirse en un servicio especializado y cualificado del sistema educativo”. En el mismo sentido, Tébar Cuesta (2015, p. 158) considera que

En todo momento histórico, desde los fines, las funciones, atribuciones y competencias que la ley otorga a la Inspección para la mejora de la calidad educativa, la Inspección de Educación ha necesitado de la especialización de sus integrantes para poder responder a las demandas de la sociedad y de los centros.

Pero la idea de especialización que este trabajo propone y defiende va un paso más allá de la simple fórmula de diferenciación por niveles educativos y especialidades docentes de la LOCE, que también es tomada en consideración. Se refiere a una especialización por funciones¹⁴ dentro del ámbito de la propia Inspección, de tal manera que puedan llegar a constituirse equipos de trabajo especializados en el asesoramiento (jurídico-normativo y psicopedagógico, por ejemplo); en evaluación de los centros y del sistema educativo; en supervisión y control etc. En estos equipos pueden participar los inspectores/as más capacitados/as para su desarrollo, pero también puede producirse una rotación en el desempeño de dichas tareas o funciones, para enriquecer la experiencia.

Por último, cabe hacer referencia al principio de planificación, es decir, de sistematización de la actuación inspectora, para orientar y dirigir su trabajo, dándole homogeneidad y coherencia, con el fin de alcanzar unos objetivos o metas. Ciertamente es que la planificación aporta metodología y racionalidad, a la par que procura alcanzar las metas u objetivos (eficacia) de una manera eficiente. Visto así el principio de planificación del trabajo resulta difícil formular objeción alguna al mismo. No obstante, cabe precisar que la planificación, en la medida en la que implica asimismo una priorización de actuaciones, no debe aprovecharse por los poderes públicos como un

¹⁴ Misma idea a la que se refiere también Rodríguez Bravo (2020, p. 11) cuando sostiene, citando igualmente a Tébar Cuesta (2015, p. 157) que “debe existir una diferenciación especializada de funciones para que este nuevo concepto no caiga de nuevo en los males que han caracterizado una dimensión profesional particularmente significada por una tabla rasa en cuanto a cometidos y quehaceres”.

sutil instrumento de control de la enseñanza¹⁵, sirviéndose de las instrucciones concretas de los planes de actuación para marcar unos valores, criterios, o principios más políticos que técnicos.

Puede sernos de utilidad en relación con la estructura organizativa de la Inspección una breve referencia comparativa con otros modelos de nuestro entorno. Siguiendo, en este caso, a Galicia Mangas (2019, pp. 134-139) podemos encontrar sistemas de Inspección integrada en las Administraciones educativas y centralizados, como son los casos de Francia, Italia, o Portugal, entre otros; y otros descentralizados como Alemania o España, por ejemplo. Por el contrario, existen otros modelos de Inspección dotada de una mayor independencia o autonomía. En este segundo grupo cabe hacer referencia muy destacada al OFSTED (*His Majesty's Inspectors/HMIs*) en Inglaterra, paradigma de independencia de la Inspección, departamento no adscrito a ningún ministerio, dotado de una elevada autonomía, que sólo rinde cuentas ante una comisión parlamentaria de la Cámara de los Comunes, encargada de la educación. De igual manera, es posible citar a la ESTYN (*His Majesty's Inspectors for Education and Training*) en Gales: departamento no adscrito o independiente, aunque es un cuerpo del Estado y recibe fondos del Gobierno; y también, para finalizar, a *Education Scotland*, agencia ejecutiva independiente si bien actúa dentro del marco nacional de la educación, y es posible exigirle responsabilidad directa por parte de los ministerios con competencias en educación, en cuanto a los estándares de su trabajo.

Analizados los principios básicos de actuación de la Inspección y vistos los modelos de Derecho comparado más significativos, cabe hacer unas propuestas que podrían contribuir significativamente al diseño de la Inspección que deseamos en pleno siglo XXI.

Tal y como afirma Secadura Navarro (2014, p. 3) “las Inspecciones europeas, en su conjunto, no están teniendo el protagonismo que debieran, en la participación

¹⁵ El Consejo Escolar del Estado, en su Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo, ya manifestó en sus consideraciones a la propuesta nº 42 que “la Inspección educativa debe ser supervisora, evaluadora y mediadora, que asesore en la labor docente para corregir errores, introducir mejoras y resolver problemas, no debiendo estar sometida a los imperativos subjetivos de la discrecionalidad y del control político”.

de dicha actividad sistémica de los distintos países, ni en aportar un valor añadido”. Ahora bien, cabe observar que, con carácter general, en el ámbito europeo, en aquellos modelos en los que se ha dado una mayor autonomía a los centros docentes se han logrado mejores resultados, pero ello implica asimismo la necesidad de “rendir cuentas”, lo que puede obligar a replantear la labor de la Inspección potenciando el asesoramiento y la evaluación externa (modelo alemán y británico).

En los modelos en los que la Inspección ha tenido una menor independencia, el poder político se ha servido de dicha institución en ocasiones como instrumento de control de la enseñanza, incluso ideológico (Informe Consejo Escolar del Estado español, 2013). El uso de la Inspección como instrumento político menoscaba su profesionalidad, independencia, y la autonomía propia de sus funciones.

Finalmente, cabe decir que el modelo de organización meramente “burocrático” de la Inspección ya no responde a las necesidades de las sociedades actuales. Hay que arriesgarse a probar otras formas de organización del trabajo menos burocratizadas, más eficaces y eficientes, hasta alcanzar el resultado renovador deseado.

No conviene, por último, dejar la función evaluadora de los centros o de la educación en manos de otros entes (administrativos o empresariales), ajenos a la Inspección. Este tipo de actuaciones desacreditan a la Inspección.

c. Funciones

Como funciones más clásicas y generales podemos citar la supervisión y el control, la evaluación, y el asesoramiento e información¹⁶.

Así pues, la supervisión y el control abarcan los aspectos organizativos, pedagógicos y de funcionamiento de los centros, la práctica docente, la función

¹⁶ Así se plasman en el art. 151 letras a), b, c), d), e) y f) de la LOE. Los apartados g) y f) del citado artículo se dedican, respectivamente, a la emisión de informes solicitados por las Administraciones educativas, y a las labores de orientación de los equipos directivos en relación con las medidas que favorezcan la convivencia y la resolución de conflictos, participando si fuera necesario en procesos de mediación.

directiva, y el cumplimiento general de la normativa educativa. La evaluación incluye fundamentalmente el funcionamiento de los centros y sus resultados, y también, con un carácter más general, el sistema educativo. Por último, el asesoramiento y la información se extienden a todos los sectores de la comunidad educativa y abarcan tanto el ejercicio de sus derechos como el cumplimiento de sus obligaciones.

Nada que objetar a estas ya clásicas funciones a través de las cuales la Inspección se convierte en garante del buen funcionamiento del sistema educativo, al menos, siempre y cuando seamos capaces de darles el enfoque adecuado. De esta manera, supervisión y control no deben quedarse en la mera vigilancia o comprobación inquisitiva, sino que deben ser el instrumento previo a la colaboración de la Inspección en la mejora de la actividad educativa en los centros docentes, y en relación con el sistema educativo en general. Por su parte, la evaluación, debe ser de utilidad para identificar áreas y prioridades de mejora, aspectos, en definitiva, que han de contribuir a dotar el funcionamiento de los centros de una mayor eficacia y eficiencia. Por último, el asesoramiento, puede ser, además de un elemento indispensable para la mejora, una buena herramienta para ayudar en la resolución de problemas, incluso preventiva, para evitar que los mismos se produzcan, pues facilita la toma de decisiones en cuestiones complejas. Precisamente, por ello, es una de las funciones más valoradas por parte de la comunidad educativa, quizás la que muestra la cara más amable de la Inspección¹⁷.

A estas funciones más tradicionales, tal y como hemos visto, se añaden en la normativa vigente (art. 151, letras g) y h) LOE) otras dos, quizás menos clásicas, pero

¹⁷ Así lo pone de manifiesto en su investigación Camacho Prats (2014, p. 533) cuando afirma que “en la exposición de resultados referentes a las prácticas profesionales, a (sic) hemos podido descubrir que la función que tiene más tintes agradables es el asesoramiento”. Incluso, desde el punto de vista de los mismos inspectores/as, Camacho Prats (2014, p. 539) sostiene que “los datos nos revelan que la función que les resulta más gratificante es el asesoramiento a la comunidad educativa”. En similares términos se expresan Monarca y Fernández-González (2016, p. 228), al concluir que “el profesorado valora el papel de aquellos inspectores que contribuyen a la implementación que la Administración exige o demanda, mediante claros procesos de asesoramiento y apoyo”. De igual manera se pronuncia Morales Barberá (2022, p. 4 de 34): al decir que “el asesoramiento representa en la actualidad una de las tareas fundamentales del inspector, pero también es una actividad compleja, que exige un buen talante de diálogo y una gran experiencia en relaciones humanas”, llegando a proponer a modo de reflexión “la necesidad de potenciar la función asesora del inspector de educación frente a la función de control que tradicionalmente ha ocupado un papel más destacado en el quehacer de los servicios de inspección”.

coherentes con las anteriormente citadas, como son la elaboración y emisión de informes para las Administraciones educativas, y la orientación a los equipos directivos (asesoramiento a la postre), en materia de convivencia, participación y resolución de conflictos. Una simple pero relevante observación cabe hacer en relación con esta función o atribución mediadora de la Inspección en situaciones de conflicto. La labor asesora, y sobre todo mediadora de la inspección en los conflictos de convivencia, ha de realizarse con extrema precaución para no invadir o sustituir en sus funciones a otros profesionales especializados (psicólogos, órganos judiciales etc.). La inspección no debe mediar en situaciones de conflicto que estén judicializadas o en disputas familiares tratadas por profesionales mediadores.

Pero, probablemente, la función más olvidada, y con ella la competencia profesional menos atendida actualmente de la Inspección, sea la relativa a su liderazgo pedagógico. Tal y como sostiene Casanova Rodríguez (2018) “la percepción que se tiene de la inspección continúa siendo poco pedagógica y mucho burocrática”.

En el mismo sentido Rodríguez Bravo *et al.* (2021, p. 28), a partir de esta misma idea de que la Inspección puede ser una pieza clave para la mejora escolar, expone las conclusiones de un estudio que refleja las opiniones de los docentes sobre el liderazgo de la Inspección de Educación en España, en el que se evidencia que para dichos docentes entrevistados la labor de la Inspección es más bien “una racionalidad tecnocrática muy alejada del liderazgo compartido que proponemos, donde sólo se le requiere al profesorado documentos con una finalidad de control, sin obtener ayuda ni una reflexión conjunta para buscar posibilidades de mejora”.

Evidentemente, el liderazgo pedagógico no consiste exclusivamente en formar al profesorado¹⁸. Tal y como pone de manifiesto Rodríguez Bravo *et al.* (2021, p. 27), el liderazgo pedagógico exige a la Inspección ser capaz “(...) de influir en el profesorado, impulsar proyectos que atiendan a las necesidades de cada centro y se concreten en objetivos relacionados con el aprendizaje del alumnado”. Y, todo ello,

¹⁸ “En sus orígenes, la Inspección de Educación asumió una función muy relevante que se ajustaba perfectamente a esta labor de colaborar en la mejora continua de la práctica docente y de la función directiva. Dicha función no era otra que la formación del profesorado”. Véase GALICIA MANGAS (2016, p. 416).

por supuesto, también depende en buena medida de la forma de intervenir e implicarse de cada inspector/a en los centros docentes atendidos.

Al margen de una mayor dosis de pedagogía en la labor inspectora y una menor burocracia como estamos refiriendo, para que la Inspección no acabe perdiendo su credibilidad, el liderazgo pedagógico hoy, debe tomar en consideración las siguientes cuestiones:

- Su objetivo principal no ha de ser otro que impulsar la mejora de los centros a través de la evaluación interna. El resultado de dicha evaluación debe generar compromisos en la comunidad educativa para la mejora de la calidad, tras una adecuada reflexión. La Inspección ha de implicarse, tanto en la enseñanza y aprendizaje como en la evaluación del alumnado, porque ha de conocer la realidad de los centros para transformarlos y mejorarlos.
- Tal y como ya se ha planteado con anterioridad, el asesoramiento ha de ser a su vez la pieza clave que facilita esos compromisos de mejora derivados de la evaluación.
- El liderazgo al que nos estamos refiriendo ya no es, hoy en día, la actuación de un líder individual. La escuela ya no se transforma con acciones aisladas de sujetos particulares, sino que el cambio se impulsa a partir de un trabajo colaborativo, de un liderazgo colectivo en el que quedan integrados e involucrados, al menos representativamente, los distintos sectores de la comunidad educativa, principalmente la inspección y los equipos directivos, con el apoyo de familias y alumnado.
- La visita de inspección ha de ser la herramienta fundamental a partir de la cual ha de impulsarse y desarrollarse ese liderazgo pedagógico. El principal activo del que se dispone en los centros docentes es el capital humano, y ese valioso elemento sólo se puede gestionar adecuadamente a través de la relación inmediata proporcionada por el contacto directo de la visita de inspección.

Así pues, a modo de conclusión, en relación con esta competencia profesional del liderazgo pedagógico, y tomando como referencia las aportaciones de Marcos Rodríguez Bravo *et al* (2021, p. 27):

Los inspectores deben ser líderes pedagógicos que sean capaces de influir en el profesorado, impulsar proyectos que atiendan a las necesidades de cada centro y se concreten en objetivos relacionados con el aprendizaje del alumnado (...) Los distintos Sistemas de Inspección en Europa están convergiendo en modelos que señalan que el liderazgo pedagógico del personal de inspección es un buen punto de partida para el desarrollo y mejora de las escuelas, y que las instituciones educativas lideradas, guiadas y asesoradas por la Inspección pueden lograr el progreso y la mejora en una serie de áreas vinculadas al aprendizaje de los alumnos, que las escuelas solas son incapaces de conseguir (Proyecto “*School Inspections*”, 2015; *Onderwijsinspectie*, 2016).

d. Sistema de acceso y formación

Por último, ya, una breve referencia a los sistemas de acceso y formación, tanto en nuestro país como en otros modelos de Derecho comparado, nos puede orientar para encontrar y preparar al personal más adecuado para el desempeño de la labor inspectora.

Siguiendo nuevamente en este caso a Galicia Mangas (2019, pp. 139-141 y 144-145) nos encontramos ante diversos y variados sistemas de acceso a la función inspectora.

Así, por ejemplo, rige el modelo de concurso-oposición, con requisito previo de experiencia en cuerpos docentes, en Alemania, España, o en el caso de los inspectores técnicos periféricos en Italia.

Se utiliza, sin embargo, el modelo puro de oposición para los inspectores de la *Inspection d'académie-Inspection pédagogique regional* (IA-IPR); y el de concurso de méritos en exclusiva, para los inspectores técnicos centrales en Italia, parte de la IA-

IPR en Francia y para los inspectores de la *Inspection Générale de l'Éducation Nationale* (IGEN) en Francia también.

Un cambio más radical en el sistema de selección, en relación con los modelos más tradicionales, supone el nombramiento mediante elección entre los candidatos propuestos en la *Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche* (IGAERN) igualmente en Francia; y por último, los procesos de selección de personal no inspirados en las típicas pruebas de oposición, sino más próximas a la fórmula de contratación de la empresa privada sobre la base de un curriculum y entrevistas de selección, como en el caso de Inglaterra y Gales.

Caben también alternativas de colaboración temporal con la Inspección como es el caso de los denominados inspectores no profesionales (*Lay inspectors*) o inspectores adicionales temporales (*Additional Inspectors short-term contract basis*)¹⁹ de la ESTYN, en Gales, de carácter no profesional.

Como bien se puede observar, un amplio repertorio en cuanto a formas de selección se refiere, que coexisten no sólo en diferentes países, sino incluso dentro de un mismo país.

En relación con la formación deben diseñarse programas que incluyan, por supuesto, los temas más tradicionales de organización escolar, dirección y gestión de centros, técnicas e instrumentos de evaluación de profesorado, alumnado y centros, pedagogía, legislación educativa y procedimientos administrativos, sin olvidar algunos más novedosos, pero imprescindibles también para un adecuado desarrollo de la función inspectora, como son, entre otros, los temas relacionados con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, sistemas de inspección comparada de otros modelos educativos, y *soft skills* (liderazgo, técnicas de resolución de conflictos, trabajo en equipo, habilidades emocionales, o habilidades comunicativas).

¹⁹ Los inspectores adicionales temporales son inspectores independientes y autónomos, formados por la ESTYN, y contratados para desarrollar tareas de inspección de carácter meramente temporal (habitualmente de una o dos semanas). No perciben una retribución fija ni les son abonados gastos por parte de la ESTYN. Suelen ser contratados para llevar a cabo o desarrollar aspectos concretos o específicos de una inspección.

Probablemente pues, la mejor forma de dar respuesta a las necesidades de la educación del siglo XXI pase por mantener la profesionalidad del cuerpo de inspectores, utilizando un riguroso sistema de selección como el concurso-oposición con exigencia de experiencia docente previa, acompañado de una formación inicial y permanente, incluyendo tanto temas habituales como otros más novedosos y adecuados a la realidad del momento en que vivimos.

Conclusiones

A partir del estudio anteriormente realizado se han alcanzado las siguientes conclusiones:

1. Vivimos en un mundo globalizado, altamente dependiente de las nuevas tecnologías, y sujeto a cambios acelerados que generan incertidumbre. Dar respuesta a estas cuestiones, y otras como la diversidad y multiculturalidad existente en nuestras aulas, es labor de la educación, en estrecha colaboración entre los centros docentes, las instituciones y las familias.
2. La Inspección de educación puede desempeñar una labor muy destacada en la evolución y desarrollo de nuestro sistema educativo, pero para ello ha de evolucionar y adaptar su sistema de trabajo a los nuevos retos que nos plantea la sociedad del siglo XXI.
3. Junto a las capacidades y competencias profesionales más tradicionales, necesarias para el desempeño de la labor inspectora de supervisión y control, evaluación y asesoramiento, hemos de potenciar otras como la competencia digital, la formación en lenguas extranjeras y cooficiales, y, sobre todo, el liderazgo pedagógico, entendido como vía de mejora de los centros a partir de la evaluación. Estas competencias profesionales deben complementarse asimismo con otras de carácter personal como el aprendizaje permanente, el buen juicio en el uso de las nuevas tecnologías, la empatía, el trabajo en equipo, y la mejora de la capacidad de comunicación.
4. En relación con los principios de organización interna de la Inspección debemos plantear que la obediencia jerárquica no puede dejar en una declaración

meramente simbólica la necesaria autonomía de los inspectores/as. Siguen siendo válidos los principios de territorialidad y trabajo en equipo, pero entendiendo los citados equipos no como una mera suma de personas vinculada a esa división territorial, sino como agrupamientos técnicos, con una metodología colaborativa, una meta común, y para una actuación especializada. Por su parte, la cuestión relativa al carácter generalista o especialista de la inspección, ya sabemos que está resuelta por la normativa vigente a favor de un perfil generalista con concesiones al criterio de especialización. No obstante, buena parte de la doctrina sigue defendiendo la especialización de los inspectores/as, ya que bien podría aportar mayor eficacia y racionalidad a su labor. Por último, en lo que a la planificación se refiere, es un criterio igualmente válido en cuanto da homogeneidad y coherencia, marca unos objetivos o metas, pero dicha planificación no debe aprovecharse como un instrumento de control político de la enseñanza.

5. En lo que a las funciones de la Inspección se refiere, bien podemos afirmar que un elevado grado de supervisión y control, en especial de la organización y funcionamiento de los centros, práctica docente y función directiva, suelen corresponderse con una menor autonomía de los centros. Ello no implica forzosamente mejores resultados. De hecho, el estudio de los modelos educativos y de Inspección en Derecho comparado ha demostrado que, aquellos sistemas que han dado una mayor autonomía a los centros docentes, han logrado mejores resultados, pero ello implica también la necesidad de “rendir cuentas”, lo que puede obligar a replantear la labor de la inspección potenciando el asesoramiento y la evaluación, tanto interna (autoevaluación), como externa (evaluación por parte de la Inspección), sin dejar nunca esta función en manos de agentes externos. Otras funciones más novedosas como la mediación en situaciones de conflicto deben ser desarrolladas con cautela para no invadir competencias de otros profesionales en la materia.
6. Sigue siendo válido el sistema de selección y acceso a la Inspección mediante concurso-oposición, con exigencia de experiencia docente previa. No obstante, este modelo profesional de Inspección puede ser perfectamente complementado, para actuaciones limitadas y especializadas, con fórmulas de colaboración temporal por parte de profesionales no pertenecientes a los cuerpos de

inspectores/as de educación. En cualquier caso, el modelo debe ir siempre acompañado de una formación, tanto inicial como permanente, adecuada.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Bibliografía

- Arnaiz Sánchez, Pilar (2003). Lección inaugural del curso académico 2002-2003 de la Universidad de Murcia. Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, nº 4, 2003, pp. 9 a 29. ISSN 1579-3141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=762580>
- Camacho Prats, Alexandre (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45435>
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2018). El necesario liderazgo pedagógico de la inspección educativa. *Innovamos. Revista de divulgación educativa*. Publicado el 18 de mayo de 2018. Recuperado el 6 de junio de 2024 de <https://revistainnovamos.com/2018/05/18/el-necesario-liderazgo-pedagogico-de-la-inspeccion-educativa/>
- Esteban Frades, Santiago (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 6, junio 2007. Asociación de inspectores de Educación (ADIDE). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/273>
- Galicia Mangas, F. J. (2016a). ¿Puede la inspección abordar nuevos retos con su enfoque actual? *Avances en Supervisión Educativa*, nº 25, junio 2016. Asociación de inspectores de Educación (ADIDE). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/563/405>.
- Galicia Mangas, Francisco Javier (2016b). *La Inspección de educación: régimen jurídico*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Galicia Mangas, Francisco Javier (2017). El régimen jurídico de la Inspección de Educación en Derecho comparado. *Revista Educa Nova: colección de artículos técnicos de educación*, nº 7, pp. 13 a 32.
- Galicia Mangas, Francisco Javier (2019). La Inspección de educación en la Unión Europea. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 25, pp. 129 a 146. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201925129146>.

- García Ballesteros, P. E. y Pérez Jiménez J. M. (2017). La inspección educativa como servicio público para el siglo XXI. *Supervisión 21*, nº 46, octubre 2017. Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/268>.
- González Vila, Teófilo (1999). Sobre el futuro de la Inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI. *Revista de Educación*, nº 320, pp. 159-191. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1999/re320/re320-08.html>
- Lozano Martín, Antonio Manuel (2011) *Convivencia en los centros de Educación Secundaria. La mediación como proceso educativo en la gestión de conflictos* (Tesis doctoral). Granada. Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/17606#.VXFgQev4n0R>
- Monarca, Héctor y Fernández-González, Noelia (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46, nº 159, pp. 212-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5624288>
- Morales Barberá, Sonia (2022). Análisis de la función f) asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. *Supervisión 21*, nº 64, abril 2022. Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/616>
- Moreno Guerrero, Antonio J.; López Belmonte, Jesús; Rodríguez Jiménez, Carmen; Ramos, Magdalena (2020). Competencia digital de la inspección educativa en el tratamiento del Big Data. *Información tecnológica*, nº 31 (3), pp. 185-198. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000300185>
- Negrín Medina, M. A. y Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa* nº 35, junio 2021. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- Nora, Pierre (2008). *Les lieux de mémoire*. Montevideo (Uruguay): Ediciones Trilce.

- Rodríguez Bravo, Marcos Francisco (2020). La neoinspección: una mirada hacia el futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 34, diciembre 2020. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.694>
- Rodríguez Bravo, Marcos Francisco *et al.* (2021). *Marco para el buen desempeño de la Inspección educativa. Retos y desafíos por alcanzar*. Unión Sindical de Inspectores de Educación, USIE. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1fl_6nuW0-SMKs0CcViUTXIHChLp57VQt/view
- Secadura Navarro, Tomás (2014). Fortalezas y debilidades de la organización y funcionamiento de la inspección de educación. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 21, junio 2014. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.77>
- Soler Fíerrez, Eduardo. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2015, 13 (4), pp. 149-160. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2723>
- Tébar Cuesta, F. (2015). La especialización de la Inspección de Educación: aproximación histórica y fundamento. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, segunda época, vol. 4, nº 7, diciembre 2015, pp. 151-159. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-revista-del-consejo-escolar-del-estado-segunda-epoca-vol-4-no-7-2015-las-relaciones-entre-familia-y-escuela_181233/