

El referente de la Inspección educativa: ¿el Centro docente?, ¿el Sistema educativo?

Tomás Secadura Navarro

1. Introducción.

El planteamiento teórico y práctico de esta conferencia consiste en argumentar que la Inspección educativa en España necesita un nuevo enfoque, *un nuevo modelo*, un cambio, progresivo y constante, en su organización y en sus procesos, que le permita tener *contenido* (efectividad), en el ámbito educativo del futuro. Me ceñiré, esencialmente, a la situación española, sin olvidar el escenario del marco europeo.

A lo largo de los últimos cuarenta años, la Inspección educativa se ha debatido entre continuas *contradicciones*, conflictos, verdaderas aporías (VÁZQUEZ, 1999): ¿función central o periférica?, ¿función interna o externa?, ¿función individual o cooperativa?, ¿función correctiva o proactiva?; o claras antinomias (ESTEBAN, 2007; SECADURA, 2011): profesionalización contra no profesionalización; dependencia orgánica de un Órgano administrativo y, simultáneamente, dependencia funcional de otro; función de control frente al asesoramiento; inspectores generalistas frente a especialistas; actuación nivelar frente a internivelar; la centralización cara a la descentralización; la naturaleza del Cuerpo de funcionarios, docente o no docente; la unidad organizativa (Primaria-Secundaria) o su disociación; entre otras.

El problema sigue manifiesto, tanto si hacemos estudios comparados de perspectiva legal, como si analizamos de forma diacrónica la praxis inspectora. La realidad es que institucionalmente la Inspección tiene una articulación y una identidad débiles, sin un claro contenido propio; y el perfil profesional del Inspector lo apreciamos permanentemente incierto, sin la suficiente definición. Y, en la actualidad, observamos que la contradicción esencial está en delimitar si el *referente* de la intervención inspectora debe ser el Centro docente o, por el contrario, el Sistema educativo, de forma general, coherente, amplia y extensa. El presente trabajo tiene la intención de razonar nuestra posición, que consiste en postular para que la Inspección moderna tenga su *enfoque en el Sistema escolar*, de forma que las actuaciones, aunque se desplieguen en torno al Centro docente, se subordinen a ese *objeto de totalidad*.

En el ámbito de Europa, existe una gran diversidad de sistemas de Inspección, no es fácil encontrar características comunes. Sí está claro que cada Inspección responde a una incardinación cultural en su propio sistema educativo, dependiente de sus contextos específicos. Desde la perspectiva histórica, se han definido dos tendencias-eje esenciales, en los estilos europeos de Inspección educativa (GARCÍA GARRIDO, 2000; ALONSO, FERNÁNDEZ y LASTRA, 2003; EURYPEDIA, 2013): una con el Reino Unido como cabeza, donde la atención de la Inspección se focaliza en el *centro* como un todo, a la búsqueda de su calidad institucional; la otra, tiene a Francia como el ejemplo paradigmático, que busca la calidad de la educación en la calidad de sus *profesores*.

Pero, cada vez más, está dominando en los sistemas educativos europeos la preocupación por los resultados educativos generales (el rendimiento asociado a estándares); el interés por los *procesos* requeridos para alcanzar el éxito y la mejora de rendimientos (EURYDICE, 2012); donde se da gran importancia a la variable de la *autonomía de los centros* (rendición de cuentas); y se utilizan pruebas nacionales para analizar el Sistema educativo en su conjunto; los datos escolares se estudian de forma *centralizada*, se comparan con un enfoque global del Sistema escolar. En esta nueva dirección, el problema es que las Inspecciones europeas, en su conjunto, no están teniendo el protagonismo que debieran, en la participación de dicha actividad sistémica de los distintos países, ni en aportar un valor añadido.

En España, cada Comunidad Autónoma ha encontrado sus propios métodos de intervención para la Inspección educativa, dentro del contexto legal del Estado, donde prevalece una alta autonomía organizativa y de programación. Realmente, en la práctica funcionan dieciocho situaciones distintas (incluido el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte); si bien, por origen y antecedentes, se han repetido y mantenido condiciones similares; es decir, concurren y se prolongan, con escasa diferencia y en gran medida, las mismas formas y procesos que, en su día, fueron el modelo del Ministerio de Educación. Este trabajo se circunscribe a dicho marco autonómico, para ello estructuramos nuestro posicionamiento en torno a lo siguiente:

- a) Unas ideas previas y valoraciones de partida o de contexto.
- b) El análisis de la *acción de la Inspección educativa*, con revisión del corpus legal existente en el Estado español, e identificación de las *tendencias* (principios organizativos, tipología de actividades y modalidades de trabajo).
- c) Presentación de los *factores que justifican un cambio de modelo*, un salto en el "enfoque", orientando, como he dicho, la actividad inspectora hacia la dirección de la integridad del sistema educativo.
- d) Y terminaremos con la descripción de las que son, a nuestro parecer, *las claves para la modernización* de la Inspección educativa en España.

2. Valoraciones previas y de contexto.

Entiendo que, por un lado, las Administraciones públicas no han renovado la Inspección educativa, con el necesario arranque y acomodación a los acuciantes logros y cambios producidos en el Sistema educativo de hoy. Así, mientras factores principales del sistema han tenido una aceleración espectacular (descentralización hacia los poderes autonómicos; instrumentación telemática en la gestión pública; autonomía y proyectos propios de los centros; el concepto de Dirección y de gestión; evaluaciones externas; entre otros); por el contrario, la Inspección se *desacelera* (SECADURA, 2008), y sigue anclada, amarrada a criterios organizativos y funcionales que nacieron en el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto); y que, incluso, con respecto a su origen, han ido perdiendo notabilidad.

Por otra parte, desde el específico ámbito profesional de los Inspectores, también hace falta un mayor debate teórico, es necesario especular sobre *¿para qué la Inspección?, ¿cómo actuar?, ¿cuál es su futuro?* Si revisamos la literatura especializada (investigaciones y publicaciones), comprobamos que la Inspección es un campo proporcionalmente poco tratado.

Además, incluso en la historia de los congresos de las Asociaciones o Sindicatos profesionales, el debate propio, relativo a la identidad y a la acción específica de la Inspección educativa, a su finalidad, ha quedado, generalmente, en un segundo plano. El estudio directo y riguroso de la situación de la Inspección educativa nos justifica que, cada vez más, hay factores que provocan una evidente pérdida de contenido en la realidad de la acción inspectora. Las nueve variables, que seguidamente presento, avalan que la Inspección se está situando en una especie de "*tierra media*", sin campo propio ("*tierra vacía*"); y es necesario buscar una salida para que la Inspección futura encuentre una nueva caracterización, en el marco del cambiante y exigente Sistema educativo.

Las Asociaciones de Inspectores (ADIDE-F; y ANIE) y el Sindicato USIE, también critican la situación actual de la Inspección; junto con algunos autores especializados, entre los que destaco por su particular pronunciamiento: DELGADO (2011), que acentúa el conformismo, el comportamiento reactivo y el estancamiento ante el cambio que tienen los inspectores, en su mayor parte; SARASÚA (2010 y 2012), que observa la Inspección en "vía muerta", y postula para que se limite el papel de la Inspección, de manea que su misión sea la evaluación (debe abandonar las funciones de supervisión y control), debiéndose desplegar como con una evaluación de los centros y basada en el centro; SILVA (2013), con una investigación del entorno de Cataluña, donde indaga sobre la función inspectora y las dificultades a que se enfrenta, concluyendo que uno de los importantes problemas es la variedad de prioridades y directrices políticas que sufre, de manera que el papel que se atribuye a la Inspección no es siempre claro y uniforme, sino que es más bien incierto e inseguro; y RUL (2013), que critica las condiciones de la Inspección, por sus problemas de dependencia e instrumentalización política, por su organización generalista y multinivelar, y por el desarrollo insuficiente y trivial de sus funciones (papel vicario).

En general, la mayor parte de los inspectores postulan en la línea de mantener el centro como "diana", la actuación se sitúa en el centro educativo, aunque reenfocando el trabajo hacia este, de una forma más metódica y estratégica, con reconocimiento de la autoridad necesaria y de la función que vienen entendiendo más necesaria, que es la *evaluación*.

Por consiguiente, si razonamos sobre cuál debe ser el *referente* futuro de la Inspección educativa, tenemos que partir de la situación actual, donde la acción tiene una visión "meso", el trabajo fundamentalmente nace y termina en cada Centro como unidad, como celda (lotes de centros, zonas educativas); o un visión "micro" (materia, profesor, aula); con apenas proyección sistémica, sin suficiente influencia en el crecimiento del sistema educativo. Con este planteamiento

presente, el sistema mejora si progresa la suma de las mejoras de cada una de sus unidades; la maniobra sobre el sistema se supedita a la acción sobre los centros y a su respuesta particular o singular.

Pues bien, nuestra tesis es dar la vuelta al enfoque: la acción sobre los centros (meso), o sobre otros elementos (micro), debe estar supeditada al *interés universal del sistema* (macro: regiones, sistemas autonómicos; sistema estatal); los centros crecen al desarrollar lo que se plantea como necesidad para la superación general, el avance colectivo. Si el referente para el cometido de la Inspección es el Centro docente, la aportación institucional se nos presenta limitada, exigua, no se está contribuyendo al producto de criterios y medidas para la mejora *integral* del Sistema escolar, donde los centros docentes debieran tener una interacción y proyección, para las respuestas educativas conjuntas (redes).

En la supervisión macro, los aspectos meso y micro se inspeccionan desde la integridad de todos los elementos.

Por tanto, litigo el vigente modelo de Inspección, en la medida que lo observo desaforado y no responde a las nuevas condiciones de los sistemas educativos del conjunto del Estado español. La Inspección precisa modificar su estándar. tiene que dirigir su intervención para coadyuvar al logro del principal reto al que se enfrentan los Gobiernos, que es cómo guiar sus sistemas educativos, a través de *procesos comunes*, para que sean más eficaces y eficientes, para que los alumnos obtengan *mejores resultados*. Y desde ese teatro de operaciones, *¿cuál y cómo debe ser la aportación de la Inspección educativa?*

Los objetivos de *Europa 2020*, y sus indicadores educativos, tienen la perspectiva de desarrollo de los sistemas educativos, entendidos *como un todo*, para el logro de *metas comunes y generales*. Se establecen objetivos estratégicos (ET 2020), que servirán para controlar el progreso de los Estados miembros de la Unión Europea, en el horizonte del 2020, dentro de la cooperación europea en el marco de la educación y la formación. Igualmente, en esa línea de *consideración global de los sistemas escolares*, para la solución de los problemas-eje, están los informes internacionales más prestigiosos, ejemplos: Informe PISA, 2009; el Informe MCKINSEY & COMPANY, 2010; y los informes de la OCDE, 2010, 2012 y 2013; y el Informe español sobre el sistema estatal de indicadores (2012). También, podemos situar en esta ruta de argumentación al Consejo Escolar del Estado, que a partir de la incorporación del último de sus presidentes (LÓPEZ RUPÉREZ, F., 2012), está reconduciendo los análisis de la situación del sistema educativo español, los descriptores, los resultados y las *propuestas de mejora* (Informe del año 2012), con preponderancia de la perspectiva "macro", que representa la dirección a seguir, para el conjunto de los agentes educativos.

Concluimos, la Inspección "lupa", que se fija en lo micro, si la asociamos a la economía de efectivos, si la supeditamos a los tiempos y a las formas habituales de intervenir, si la ligamos al bloque de centros en los que normalmente actúa un Inspector, resulta que es un modelo más *artificial* que efectivo. La alternativa de que la Inspección tenga una visión *macro* nos parece más eficaz y eficiente

(exigiría nuevas estructuras, otras formas de planificar y otras estrategias). Ante esta controversia, ¿sería viable una conciliación de posturas?, ¿es factible el encuentro equilibrado de ambos escenarios (micro-macro)? Sin duda que sí.

Pero, nuestro posicionamiento se pondera hacia la relevancia del Sistema educativo como referente.

El modelo teórico más próximo sería el de *supervisión como proceso de desarrollo* (los sistemas crecen; y el conjunto del sistema escolar es más importante que la parte; el "todo" es más capital que una mera suma de los elementos constituyentes -holismo-); en contraposición a otros modelos como el *clínico* (que mira más hacia el profesorado), o el de *producción* (que mira preferentemente hacia el Centro).

3. Tendencias actuales en la actividad de la Inspección Educativa en España.

Mediante la *Técnica de investigación legislativa*, hemos realizado el estudio de la acción de la Inspección educativa; y en la medida que hemos recurrido al examen de los Boletines o Diarios Oficiales, la técnica primaria ha sido *hemerográfica*, para capturar de forma selectiva los datos contenidos en la normativa relativa a los *planes de trabajo* de la Inspección educativa, y más excepcionalmente las disposiciones sobre organización y funcionamiento. El análisis se lleva a cabo en 15 normas sobre Planes Generales de Actuación, y en 3 normas sobre organización y funcionamiento, por defecto. Las fuentes se detallan en el *Anexo 1* de este trabajo.

De la información legal sobre la manera de actuar de las Inspecciones, en las distintas Administraciones educativas, se deduce la coincidencia de tres variables: Una, hay *principios* comunes en la organización; dos, hay estrategias y líneas coincidentes en la *acción*, en la tipología de las actividades (funcionamiento); y tres, hay *tendencias* convergentes, comunes, compartidas, sobre una pluralidad de factores, que están definiendo el modelo de Inspección. De las tres dimensiones, se concluye que las Inspecciones educativas en España tienen bastante homogeneidad y similitud. El cotejo de las disposiciones consultadas, nos permite concluir con la convergencia de estas 22 *tendencias*, más evidentes:

1. En cuanto a los *principios organizativos*, que acoplan la coherencia común de las Inspecciones, en otro trabajo (SECADURA, 2008), ya nos pronunciábamos sobre ellos. Ahora conviene señalar lo siguiente: las Inspecciones autonómicas se articulan en torno a *once* principios, los más admitidos. Se despliegan sus conceptos en el *Anexo 2: Cuadro de principios organizativos de la Inspección educativa*. Los principios son: territorialidad; jerarquía-dependencia; planificación.; trabajo en Equipo; asignación de centros a inspectores de referencia; homogeneidad; unidad en la acción; Integración de las actuaciones; profesionalidad y autonomía; especialización; coordinación; y evaluación de resultados.

2. También se desprende que hay criterios compartidos, coincidentes, para tipificar, o clasificar, las actuaciones. La actuación de la Inspección viene a establecerse desde el marco del *catálogo* que resumimos. Sus conceptos técnicos los desarrollamos en el *Anexo 3: Cuadro de tipos de actividades de la Inspección educativa*. Los tipos son: prioritarias o preferentes; o procesos claves; o factores clave; específicas; habituales, ordinarias, funcionales, generales o sistemáticas; homologadas; incidentales o extraordinarias; internas o de carácter orgánico; de formación, actualización y perfeccionamiento.

3. El *Centro* educativo es el pilar esencial de la actividad inspectora, es la trama, incluso el objeto. La acción de la Inspección se monta, sobre todo, pensando en la incidencia que se producirá en el correspondiente Centro implicado; más que en la repercusión posible hacia el conjunto de centros o hacia el Sistema escolar.

4. De forma creciente, se está descendiendo a programar la actuación con enfoque en las *aulas* (Aragón; Castilla y León; Castilla La Mancha; Madrid; País Vasco; entre otras).

5. Para la planificación, es moda la incorporación de "*mapas de acciones*", con un despliegue muy exhaustivo de las actividades habituales, con verdaderos calendarios de la tarea; incluso sobre si procede, o no, realizar Visita de Inspección, o tramitar Informe.

6. Igualmente, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas, la planificación se articula en torno a las actuaciones *habituales*; aunque, de forma paulatina, se está dando relevancia a la programación de actividades prioritarias, como ocupación prominente (ejemplos: Galicia; Madrid; y Murcia).

7. La temporalización de los planes de Actuación es con mayor frecuencia corta (anual) y a veces de medio plazo (dos, tres años; ejemplos: Castilla y León y País Vasco); más extraordinario de cuatro años (ejemplos: Andalucía, Islas Baleares).

8. Vocación a definir, a situar, a programar, las actuaciones *habituales* según los campos de competencia de los centros directivos (diferentes Direcciones Generales de la Administración educativa); para cooperar con ellos; para responder a sus demandas.

9. En algunas Comunidades (ejemplos de Andalucía y País Vasco), se tiende a planificar las intervenciones en los centros con notable coordinación, evitando las tareas parciales o fragmentadas.

10. Cada vez más, la programación del trabajo está incorporando la actuación seleccionada según el conflicto existente en los centros, se impulsa la intervención en los centros que presenten desviaciones significativas (resultados), con respecto a las medias de su entorno o zona.

11. Progresivamente, se está planteando el *éxito escolar* como finalidad y como factor clave la mejora de los resultados escolares.

12. Es moda, se está extendiendo la cultura profesional de "protocolizar", el hacer uso de protocolos, procedimientos e informes homologados al detalle, lo más intensivo posible, con el propósito de equiparar la tarea, sistematizar el trabajo y darle uniformidad.

13. A promover guías de buenas prácticas inspectoras, guías de intervención inspectora.

14. Hay una cierta tendencia a abandonar la actuación censal y sustituirla por una intervención en muestra paramétrica (relación con objetivos prioritarios).

15. La intervención es esencialmente a través del vínculo del *Inspector de referencia* de cada Centro (centros y servicios asignados a cada Inspector). Aunque, debemos reconocer que, de forma muy incipiente y débil, está apareciendo la tendencia a intervenir en equipo externo, con ruptura del Inspector de referencia (flexibilización de la referencialidad).

16. A configurar comisiones, equipos específicos, equipos de área, equipos sectoriales o equipos interterritoriales que desarrollen actuaciones o trabajos prioritarios, singulares y contenidos de áreas específicas (redacción de informes; optimización de recursos; reconocimiento de buenas prácticas; despliegue de las actuaciones prioritarias; etc.).

17. Verdadero empeño por el uso de herramientas tecnológicas, con implementación de sistemas informáticos para la gestión de la Inspección; para trabajar en soporte informático (intranet) y con comunicación telemática (internet): sustituir el pronunciamiento en papel por la digitalización; la videoconferencia; el acceso a fuentes electrónicas; herramientas *ad hoc* para la gestión interna de la tarea (Séneca-Andalucía; SIS-Canarias; GINS-Castilla y León; Delphos-Castilla La Mancha; XIE-Galicia; INED-Madrid; ITACA-Comunidad Valenciana; etc.); a la optimización de las páginas WEB específicas.

18. Hacia modelos de *gestión de calidad* (Aragón, Canarias, Navarra, País Vasco...); en este marco, se tiende a programar las actividades catalogadas y estructuradas en macroprocesos, procesos clave (matrices) o procesos internos y subprocesos.

19. A la disminución del número de visitas de Inspección y a su sustitución por otras alternativas: supervisión documentos vía intranet; reuniones obligadas con Directores; videoconferencias; etc.

20. Las actividades formativas de los inspectores son muy débiles, en algunas Comunidades son meramente nominales. En las Comunidades con mejor

oferta, la formación se viene vinculando al propio contenido de los planes de trabajo.

21. La Inspección, en general, tiene una evaluación directa frágil, canalizada esencialmente a través de las Memorias anuales; con algunas excepciones como pudiera ser el País Vasco, que tiene un protocolo específico.

22. La mayor parte del tiempo de planificación se ocupa en actividades rutinarias, *menores*, hacia el Centro docente como factor, su catálogo es concurrente, responden en alto grado al interés político, y se pueden sintetizar en un *inventario*, de intervenciones frecuentes y repetidas.

4. Los factores que justifican un cambio en el modelo de Inspección.

Los actuales sistemas educativos autonómicos han evolucionado, de forma progresiva y continua, en sus modelos organizativos, en sus medios, estructuras y estrategias de gestión; desarrollando otras formas de administrar. En esta noción remozada de los sistemas educativos españoles, está la repercusión de variables como las que seguidamente detallo, que justifican la necesidad de revisar el modelo de intervención de la Inspección.

4.1. La proximidad y conexión entre la Administración educativa y los propios centros docentes.

A partir de la asunción de transferencias en materia de educación (cerrada en 1999), las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas han avanzado en el desarrollo de nuevas maneras de administrar los programas y servicios educativos, con modelos de negocio más inmediatos y próximos a los Centros, a través del nacimiento y auge de nuevas unidades administrativas ejecutivas, de planificación y de gestión. La Administración actual destaca por el principio de gestión directa, de contacto continuo y cercano entre el administrador de la educación, a veces al más alto nivel de jerarquía, y el propio Centro. Relativizándose así la necesidad de servicios intermediarios, que si bien eran apreciables en los modelos del pasado (entre los que está la Inspección educativa), ahora su aportación es menor, con visos a la relegación, la sustitución o la anulación.

4.2. La creciente autonomía de los centros; y en su marco el reconocimiento y potenciamiento del rol de los Directores.

Según los estudios e informes internacionales más distinguidos (EURYDICE, 2008 y 2012), en Europa, a partir de los años noventa, se plantean “nuevos modos de regulación” de las políticas públicas en educación; está tomando auge la tendencia de posibilitar que los centros puedan presentar sus proyectos autónomos y efectuar una relación contractual con las Administraciones para recibir ayuda y así conseguir sus propios objetivos; en contraprestación, la Administración también formaliza que el centro rinda cuentas de sus resultados: son los llamados *contratos-programa*. Los factores que se destacan son:

- Descentralizar las competencias hasta el nivel más cercano posible al campo de acción
- El grado de autonomía existente en los centros, asociado a la rendición de cuentas.
- Los procesos de mejora basados en la explotación de los datos.
- El liderazgo de los directivos incide en el éxito escolar.
- Sustituir los controles de procedimiento tradicionales por la evaluación de resultados.

En España, también se está en coherencia con las tendencias internacionales.

El conjunto de las Autonomías, y específicamente aquellas que han desarrollado leyes de educación, están implantando la idea-eje de vincular la autonomía a la firma de *compromisos* específicos con los centros, como mecanismos para el despliegue de *planes o proyectos propios*¹, enfocados a la mejora del éxito escolar y sujetos a evaluación. BOLIVAR (2013), en un reciente trabajo, viene a concluir que la capacidad para desarrollar proyectos propios está vinculada a la responsabilidad por los resultados, al tiempo que debe considerarse el papel de la dirección y la participación de la comunidad educativa, con subordinación a la mejora de los aprendizajes.

Y desde esa dimensión, la intervención inspectora no debe realizar una acción de *injerencia habitual*, de supervisión o evaluaciones frecuentes, parciales y cortas; sino de seguimiento muy planificado en el uso de los tiempos, debe ser equilibrada y proporcionada en el control y enfocar su acción esencialmente hacia el seguimiento de la correlación *global* de procesos y resultados.

En cuanto al papel actual de los Directores, en el ámbito internacional, y en las últimas décadas, se está comprobando la evidencia empírica acerca de la influencia de la dirección escolar en el rendimiento académico de los alumnos, lo que está siendo objeto de atención por muchos países en sus políticas educativas, las tendencias son el fortalecer y el profesionalizar la dirección en los centros (EGIDO, 2013). Complementariamente, los estudios internacionales también establecen una relación estadística de signo positivo entre en el nivel de autonomía que tiene el director en su centro y los resultados obtenidos (OCDE, 2006).

Las políticas educativas en España igualmente entienden el fomento de la autonomía de los centros asociándose al reconocimiento de la importancia de los roles de los directivos, con crecimiento de la competencias de estos y de su consideración administrativa y económica (aunque todavía débiles). En la dinámica de la mayoría de las Administraciones educativas, los directores de los centros se están convirtiendo en los interlocutores directos y en los agentes fundamentales para la adopción de medidas.

Tanto la capacidad autónoma de los centros, como el nuevo perfil de los directivos, son componentes que justifican otro modelo de intervención de la Inspección educativa, que no debería tener un seguimiento tan constante y ordinario de la actividad de los centros, normalmente reducido a rutinarias

constataciones; sino una supervisión metódica y periódica, a medio o mejor largo plazo, con procesos estadísticos, válidos para el análisis de *rendición de cuentas* y la extrapolación de datos y propuestas: preferentemente de ámbito general (sistema), y de dominio particular (centros implicados y planes).

4.3. La Administración electrónica y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la gestión de las redes de centros.

El progreso electrónico es medio y soporte de un *nuevo orden* en la gestión de las Administraciones educativas, con desplazamiento de la Inspección, que ya no es tan precisa para la asistencia burocrática en la aportación de datos, o en la recogida de información, ni es indispensable para el cotejo de los mismos; y queda un vacío funcional alarmante, porque la Inspección venía (viene) ocupando un alto porcentaje de su tiempo en las rutinas tradicionales de entrega o validación de datos.

Paralelamente, esta forma de gestionar la actividad administrativa, articulada en la transmisión tecnológica de la información, supone nuevas formas de intervenir de la Inspección, donde la Visita y la observación presencial, que son las técnicas más sólidas del quehacer profesional, pierden relevancia; y la supervisión se realiza desde el despacho, desde la distancia, con un pronunciamiento de valoración a través de la fuente exclusiva que aporta el soporte informático.

4.4. Las principales dificultades directas que limitan el actual modelo de acción.

La organización de la Inspección educativa y su reglamentación normativa posibilitan una alta capacidad de acción. Pero, la realidad de la práctica inspectora, en buena medida, suele alejarse de dicha facultad; y el modelo de Inspección, que pudiéramos entender válido sobre el papel, en bastantes de sus características, viene siendo amenazado, desbordado e inhabilitado en la praxis, bien por condicionantes internos, bien por factores exógenos de incidencia. Lo cierto es que la Inspección conserva la herencia de un modelo antiguo, que nació para dar respuesta a otro tipo de Sistema escolar. El desajuste y la falta de predominio de la Inspección educativa se producen por múltiples circunstancias; destacamos las siguientes dificultades:

- El modelo organizativo de la Inspección está ceñido, capitalmente, al *principio territorial* (adscripción de los inspectores a zonas, demarcaciones o distritos), donde sustancialmente se limita y acota su ámbito de trabajo. De esta manera la permeabilidad para actuar fuera de los territorios de adscripción es baja. De forma que no se aprovecha, adecuadamente, la potencialidad de las plantillas.

- La prioritaria organización del trabajo del Inspector en torno a *lotes de Centros*, que se mantienen adjudicados durante periodos medios de tiempo, obliga a una actuación repetitiva y poco productiva, año a año. La ventaja que supone el conocimiento directo de los centros, con el tiempo se relativiza y se pierden la eficacia y la necesaria distancia técnica.

La organización y funcionamiento con *dependencia administrativa doble*: orgánica, o jerárquica, de los Directores Territoriales, y funcional de los Centros superiores de la Administración Educativa; desdoblamiento que produce contrariedades operativas en el ejercicio profesional.

La Inspección tiene así un bajo perfil orgánico, dentro de las Administraciones educativas, y sufre una alta carga de injerencia política, alejándose de su necesaria independencia y profesionalidad, porque las autoridades, tanto periféricas como centrales, ambicionan tenerla bajo sus dominios y para sus intereses. La Inspección tiene un papel subordinado.

- La producción de Informes abarca, generalmente, las respuestas en el marco de las actuaciones habituales, sus contenidos comprenden medidas generales de un centro singular, o propuestas sobre alguna de sus partes (planificación, recursos, gestión, etc.). Raramente contienen temáticas o aspectos de ámbitos extensos que afecten al sistema educativo.

Debemos reconocer, que los informes fruto de las actuaciones *prioritarias* sí tienen una mayor profundidad, cara al sistema escolar; pero proporcionalmente son poco prominentes y carecen de la oportuna permanencia o continuidad, en muchos de sus casos.

- La evaluación interna y externa del cumplimiento de las funciones que tiene atribuidas la Inspección Educativa es precaria e insuficiente. El trabajo realizado tiene poco control sobre su eficiencia, o no.

- El quehacer demasiado individualista en la programación del trabajo de los Inspectores, focalizado en sus centros de referencia (lote), ocasiona una actividad fragmentada, inconexa, donde la coordinación es débil o complicada.

- El grave conflicto que perdura "sine die", sin acuerdo, sin expectativa de solución, entre una Inspección generalista o una Inspección especialista.

Conflicto embarazoso porque representa una lucha de intereses, al vincular especialidad a nivel de enseñanzas y al tener relación la adscripción del inspector con el sistema de cargas de trabajo; o al no reconocer la formación real de los Inspectores en la asignación de tareas (un buen número de administraciones educativas suelen asignar el trabajo según fue el Inspector en su origen docente, sin tener en cuenta su experiencia y formación actualizada).

- La frágil disposición de cursos institucionales de formación "in itinere" y su incierta correlación con el ejercicio inspector y con sus planes de actuación.

- Poca, o nula, representación de la Inspección educativa en los órganos consultivos y de evaluación de las Administraciones autonómicas.

4.5. Las dos grandes paradojas: la planificación y la sistematización.

La virtualidad, la potencia de la planificación se pierde si no es operativa, si no es práctica, si se rebasa al plantearla de forma prolija, al articularla con programas

meticulosos, donde hay un desequilibrio interno, por la discordancia entre el número de actividades programadas y los tiempos previstos. La desproporción puede llegar a ser tal, que los planes son de *imposible cumplimiento*, al intentar llevarlos a cabo, debido al detalle de un extenso monto de actividades o de procesos. Así la planificación es una paradoja. Es decir, es paradójico que se ocupe la mayor parte del tiempo operativo de la Inspección en decenas de actuaciones *habituales*, e incidentales (aunque estas cada vez menos, debido a la fuerza de los directores), con naturaleza burocrática, recursivas, sin calado, por su falta de transcendencia. Son actividades que finalizan en sí mismas y no tienen apenas proyección de optimización, ni para el propio Centro, ni para el complejo de centros del mismo entorno. Su exceso y la poca efectividad hacen que tengan poco sentido.

Las actividades *habituales* ocupan tiempos de programación y de ejecución cercanos al 80% de la disponibilidad de la Inspección; resultando una saturación de la potencialidad de la Inspección. La conclusión es que monopolizan la actuación de los Inspectores limitándoles para otro tipo de intervención que pudiera responder a *procesos más eficientes para el sistema educativo*. Por otra parte, la previsión que se hace de actuaciones más sustantivas, más relevantes cara al sistema escolar (prioritarias o preferentes), sufre (aun con más virulencia) el avatar político, y los planes no tienen la continuidad deseable, la permanencia o seguimientos necesarios, hay "saltos" constantes en objetivos y criterios.

También está siendo paradójico el planteamiento exagerado del uso de protocolos muy pormenorizados (hemos revisado protocolos con una medida de 60-90 folios; o con centenares de ítems), muy difíciles de seguir, especialmente al relacionar su aplicación con el poco tiempo de disponibilidad, o con el cruce de otras actividades en los mismos plazos.

En la tendencia reciente de la *protocolización*, se busca la eficiencia a través de la homologación de protocolos rigurosos o procesos muy definidos (cada proceso: objetivos, actuaciones, documentos clave, cuestionario de evaluación y anexos). Todo tiene que ser pautado. Y paradójicamente, la exageración de esta nueva cultura inspectora, lo que produce son respuestas más superficiales, más formales, con menos fondo.

En conclusión, tanto la planificación como la sistematización actuales, son razones para buscar un nuevo orden en la Inspección, donde planificación y protocolización sean *instrumentos operacionales*, y no barreras o cortinas de humo, enfocándose ambas para el logro de objetivos más propios de la Inspección (sistémicos), según defendemos en nuestro posicionamiento.

4.6. La situación del marco legal básico.

La LOE (2006), es la norma actual que define el ámbito funcional de la Inspección educativa y las atribuciones de los Inspectores de educación (Art. 151 y Art. 153, respectivamente), delimitando un *contexto*, un escenario operativo donde el *centro escolar es el núcleo*. Según mi criterio, la formulación del ámbito funcional de la Inspección educativa debería cambiarse, redefinirse con una perspectiva más moderna de la intervención de la Inspección educativa, en la dirección que aspiramos de relacionar la acción de la Inspección con la mejora

global del sistema educativo. Sin embargo, aun con la ordenación de funciones actuales, que tienen el centro educativo como eje, la Inspección puede proceder de otra manera; caben otros modelos y estilos estratégicos. Efectivamente, el centro sigue siendo núcleo de acción, pero se asiste, se inspecciona, se supervisa desde los criterios de las necesidades y fines del sistema escolar.

Este enfoque es claramente viable, posible; y más si consideramos la total autonomía que tienen las Administraciones educativas para organizar la Inspección educativa, en su *estructura y funcionamiento*. Es decir, la organización y la planificación de la Inspección son verdaderos recursos de las Comunidades Autónomas para apuntar la acción inspectora bien hacia el centro, bien hacia el sistema escolar.

La misión y la finalidad de la Inspección, por el hecho de que su campo de operaciones sean los centros, no debe estar acotada a las circunstancias particulares de los mismos, sino que puede y debe trascender con posición sistémica, como venimos argumentando en esta ponencia.

4.7. Las evaluaciones externas.

Las evaluaciones externas internacionales y las evaluaciones generales del sistema educativo, junto con las evaluaciones generales de diagnóstico, sobre datos representativos del alumnado y las competencias básicas del currículo (primaria y secundaria), y al mismo tiempo de la aportación de datos de los centros de las Comunidades Autónomas y del conjunto del Estado; además de las pruebas autonómicas de diagnóstico o de rendimiento escolar, que suponen la generalización de las evaluaciones sobre otro tipo de ámbitos (destrezas, estándares, etc.), proporcionan información de gran calado para el reajuste del sistema.

Las evaluaciones externas de los centros (en todas sus dimensiones), están descubriendo tanto los grandes problemas de nuestros sistemas educativos (de entre los que destaca la falta de éxito escolar: un 30% de los alumnos de educación básica no consiguen el título); como los factores donde más debe incidirse para la calidad, extensión y profundidad de la educación (el favorecer la integración y la cooperación de los esfuerzos de todos los componentes de la comunidad educativa; el liderazgo de los directores; el grado de logro de los objetivos educativos y la incidencia que pueden tener en ellos los procesos educativos y los factores contextuales; el potenciar modelos de evaluación enfocados a la mejora de los rendimientos, etc.). Y son indicadores válidos para el conjunto del sistema, no solo para los centros, que también.

Estas evaluaciones aportan bastante luz, caminos a seguir. La Inspección educativa debería ocupar la mayor parte de su potencialidad, el enfoque de sus planes de trabajo, en la mejora real de dichos problemas. Así la Inspección tendría un mejor aprovechamiento, originaría directamente un valor añadido a la educación.

4.8. El problema de entender la evaluación como función prioritaria de la Inspección.

La búsqueda de las actuaciones de evaluación, como la principal acción de los Inspectores, nos desvía de nuestra verdadera misión, que es la supervisión, la

cual entendemos como el ámbito distintivo y de desarrollo más exclusivo de la Inspección educativa.

La *función de evaluación* la concebimos como una acción subordinada, de segundo orden, frente a la prioridad o mayor preeminencia de las acciones de supervisión y constatación (control), de contenido más propio, e institucionalmente más difíciles de prescindir. Es decir, la actividad evaluadora en la Inspección la apreciamos como propia, pero no de monopolio, ni prioritaria, sino secundaria.

Si partimos de las premisas tanto de potenciar el rol de los directores, como de fomentar la autonomía de los centros, debemos reconocer que buena parte de las acciones de evaluación, que realiza la Inspección, se pueden transferir a los directores (evaluación de funcionarios en prácticas; evaluación de profesores; evaluación del ejercicio de las prácticas para la docencia; etc.); y debemos desarrollar que la *evaluación interna* de los centros sea la estrategia central en su crecimiento. Asimismo, muchas de las acciones que la Inspección realiza y que se identifican como de evaluación, en realidad pudieran reconocerse como de supervisión (supervisión de directores; supervisión de centros; supervisión de profesores; supervisión de casos; etc.).

El Inspector es inspector, antes que evaluador; por eso los procesos de evaluación externa tutelados por la Inspección educativa adquieren una clara singularidad. No todos los ámbitos de evaluación son apropiados para la intervención inspectora (SECADURA, 2012).

Ahora bien, la fuerza institucional de la Inspección, donde su acción sí puede y debe ser de mayor monopolio, está en la comprobación de las medidas evaluadoras, en la verificación del valor añadido de las pruebas externas, en el seguimiento de las mejoras según los procesos de evaluación aplicados. Así como, desde la dimensión de cada Centro en particular, la potencia de la Inspección está en el **seguimiento de la efectividad de lo evaluado** (supervisión de planes de mejora; supervisión de buenas prácticas docentes; supervisión de proyectos propios para la mejora de resultados; supervisión de buenas prácticas directivas; etc.).

Si las funciones de la Inspección se priorizan (supervisión, control, constatación), y si se acepta claramente que la función de evaluación es secundaria y más factible de transferir (al igual que la de asesoramiento), la acción de la Inspección será más eficaz y privativa, más categórica de los Inspectores. Así, los Inspectores serán más difíciles de sustituir.

4.9. La necesidad de respuesta a los problemas graves del Sistema educativo.

Los estudios internacionales (OCDE, 2013) y los nacionales (MECyD, 2013) desvelan que el mayor compromiso social que tendrán las Administraciones educativas (algunas ya lo tienen), será el empeño por la *mejora de los resultados escolares generales*, lo que supone, como venimos razonando, observar el Sistema escolar como un todo, desde un interés universal; y esta visión produce un cambio histórico, porque el Centro educativo se sigue entendiendo como el *espacio de las medidas administrativas*, pero subordinado al contexto del Sistema, se considera desde la perspectiva de los resultados del mismo, en su conjunto. Los estudios comparados, perseveran en los factores donde más debe

incidir el sistema educativo para su calidad, en extensión y profundidad; y nos advierten que la evolución y complejidad del sistema obliga a un seguimiento multifactorial también complicado.

Algunos de los componentes que mayor esfuerzo debería aplicarse son:

- La mejora de la calidad reflejada en el rendimiento académico como objetivo (éxito escolar).
- La relación de autonomía y éxito escolar; pero con rendición de cuentas.
- Los resultados escolares, la práctica docente y los planes de mejora.
- La competencia curricular de los alumnos y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los conflictos de convivencia.
- La equidad en los procesos de admisión de alumnos.
- La atención a la diversidad.
- Reducción del abandono escolar.
- Reducción del fracaso escolar.
- La efectividad de los recursos personales.
- La impartición de la lengua extranjera y sus resultados. Plurilingüismo.
- La explotación y rentabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación; y de los recursos informáticos.
- Las evaluaciones de diagnóstico como instrumento de cambio y mejora.
- El desequilibrio existente en España entre la disponibilidad de recursos (buenos o muy buenos) y, sin embargo, la pobreza de resultados.

El contenido de los planes de trabajo de la Inspección educativa tendría que articularse con esos elementos; y desde una contingencia macro descender a la situación en los centros. La organización y los procesos (estructura, planificación, ámbitos, medios y estrategia), tienen que definirse con nuevas claves.

Necesitamos estudios monográficos de contexto, inspecciones y mediciones homogéneas, que afecten a zonas completas, a poblaciones enteras, a cohortes de población escolar, para el cambio del Sistema educativo.

5. Claves para la modernización de la Inspección educativa.

Conforme con lo expresado, la Inspección necesita una innovación evidente, requiere que su quehacer profesional tenga como núcleo el Sistema educativo.

Las claves para su modernización tendrán que situarse, máximamente, en la finalidad, en la estructura y en los procesos, sin menoscabo de cambios menores en otros factores. Conviene profundizar en algunas reflexiones.

Perspectivas de acción e indicadores de la praxis inspectora**Actualmente:****el Centro docente**

Planes de Actuación de medio y corto plazo.
 Planes de elevada vinculación al criterio político, a su servidumbre.
 Planes muy detallados, de altísimo nivel de concreción, enfocados en *la tarea*.
 Planes *repertorio* con mapa de tareas ordinarias o *habituales*; aunque se tiende a una mejor selección por actividades prioritarias o por procesos.
 Débil relación entre el contingente de actividades y los tiempos posibles.

Propuesta futura:**el Sistema educativo****Planificación y tiempos**

Planes de Actuación de *largo plazo*, para equilibrar los tiempos en razón de la finalidad y los objetivos del Sistema.
 Planes con enfoque profesional más independiente, más propios; aunque respondan a *directrices* de las Administraciones educativas.
 Planes marco, con enfoque por *objetivos*, o por *directrices* marco.
 Planes *selectivos* según las actividades prioritarias.
 Alta proporción entre los objetivos y los tiempos disponibles.

Tipología de las actuaciones

El Centro es núcleo, el referente.
 Alta regulación de los centros y poca autonomía de sus directivos.

El sistema es el ámbito, el horizonte.
 Menor regulación de los centros y mayor nivel de autonomía de los mismos y de sus directivos.
 Los centros tienen más autonomía, proyectos propios, pero rinden cuentas.

Preponderancia de las actividades habituales (80%) e incidentales (10%), del tiempo de programación.

La Inspección mantiene con los centros la llamada "amistad crítica"; respeta su autonomía, pero controla la rendición de cuentas.
 Preponderancia de las actividades de atención preferente, o prioritarias, y de las específicas, con una dedicación de tiempos en torno al 90%, entre ambas.

Contenidos de las actuaciones

Temas y asuntos que afectan a los centros, desde su dimensión particular o privativa; aunque el conocimiento singular se pueda agregar al de otros centros y así conocer o influir en el Sistema educativo. Los ámbitos están en el marco de la estructura (órganos y planificación), de los recursos (personales y materiales), de los resultados y, en menor medida, de los procesos; junto con los conflictos cotidianos de la vida escolar. La selección

Temas y asuntos que afectan al Sistema educativo de forma total; aunque para su conocimiento se supervisen muestras de centros. La diferencia está en que desde el planteamiento genérico se revisan las situaciones particulares. Los ámbitos esenciales son los *procesos* y *los resultados*. La selección es rigurosa y priorizada en el tiempo.

apenas existe; es una colección completa, amplia y minuciosa de tareas, año a año.

Formas de actuar

Funciones básicas de supervisión, medición y asesoramiento, con razonable desarrollo de la función evaluadora (que es el mayor objeto deseado).

Trabajo esencialmente individualista.

Se tiende a un *modelo interactivo*, donde el asesoramiento es un buen referente.

Actuaciones preferentemente *generalistas*.

Enfoque nivelar o internivelar, pero con aislamiento. Trabajo en equipo débil.

Generalmente, buen grado de capacidad personal del Inspector para decidir sus actuaciones.

Graves desarreglos en las Inspecciones como:

- Un escaso debate técnico.
- Procesos de coordinación mecánicos, con parco compromiso.
- La falta de suficientes criterios, pautas o medidas "ad hoc", para el trabajo.
- La carencia de tutela administrativa y la no resolución de las dudas profesionales.

Los plazos son más fáciles de relativizar.

El tiempo de permanencia en la zona educativa hace que se pierda la distancia técnica.

La permanencia en la zona del Inspector es factor favorable para un conocimiento más próximo de las problemáticas particulares.

Dificultad para conciliar la intervención externa con la autonomía del centro.

Función básica de *supervisión*; la función de evaluación no se pretende como monopolio, es una función secundaria, como también lo es la de asesoramiento.

Trabajo siempre colegiado. El enfoque individualista y fragmentado, en la programación del trabajo de los Inspectores, debe progresivamente desaparecer. La intervención cooperativa, de trabajo conjunto y de equipo, tendría que ser la ordinaria. Modelo más *técnico*, más supervisor, donde el asesoramiento no es objetivo directo.

Actuación con mejor asociación de generalistas y especialistas. Enfoque sistémico, global. Trabajo en equipo, con intervención unísona de pluralidad de perfiles profesionales. Trabajo en equipo potente.

Actuación por orden explícita de servicio. La decisión personal del Inspector se subordina.

De enorme fuerza el articular que:

El *debate clínico* es la principal estrategia, está institucionalizado.

La coordinación es reflexiva, garante del trabajo responsable y cooperativo.

El uso de criterios, códigos y normas, para la homogeneidad del procedimiento, es obligatorio, inexcusable.

Los plazos determinan la acción.

La distancia técnica se salvaguarda, al intervenir ocasionalmente, según lo programado.

El conocimiento *próximo* se consigue con el uso de procesos razonables en el tiempo y con la aplicación de herramientas efectivas.

Mayor equilibrio entre la intervención externa y la autonomía del centro.

Conflicto para, en frecuentes ocasiones, disociar la intervención inspectora de la labor del Director.

Mejor encuentro entre la labor de la Inspección y el respeto al rol de los Directores.

Instrumentación de la acción

Normalmente, poca o deficitaria utilización de herramientas homologadas. O por el contrario, excesiva protocolización formal, nada operativa

Considerable discrecionalidad en el uso de instrumentos.

Tendencia a métodos con medios informáticos y telemáticos.

Utilización ordinaria y permanente de guías y protocolos oficiales, testados y registrados; pero con naturaleza práctica, para que sea ágil la operativa. Sujeción de los instrumentos al catálogo estandarizado. Pero, siempre, posibilidad de juicio técnico abierto. También consideración útil de los métodos informáticos y telemáticos como herramientas básicas

Tipos de Informes

Informes *internos* y dirigidos a las dimensiones o problemática de cada Centro, abarcan medidas concretas (micro o meso). Otros informes de ámbito temático que comprenden situaciones de colectividad; o de áreas o campos específicos de análisis; dentro del sistema escolar autónómico.

Informes *públicos* (macro), de juicio técnico, y enfocados a las dimensiones del Sistema educativo, con medidas genéricas; sin menoscabo de que, complementariamente, puedan incidir de forma concreta en los centros afectados; o en factores singulares. Informes sobre elementos, variables, temas o asuntos monográficos de contexto, con naturaleza de valor añadido para la mejora universal del sistema (según su temática, se dirigirán a los ciudadanos, a los servicios y centros, a las autoridades educativas, o a los órganos de representación).

Asignación de las cargas de trabajo

Principio de territorialidad *estrecho*. Asignación de centros de referencia, según *lotes de centros* docentes y servicios de una determinada zona educativa, distrito o territorio limitado.

En segunda medida, de forma subordinada, por áreas de acción, o equipos específicos.

Principio de territorialidad *amplio*, preferentemente provincial y autónómico. Eliminación de los lotes de centros. Ruptura de la referencialidad. Supresión del actual concepto de Distrito como nivel de ordenación de la acción inspectora.

El ajuste del trabajo por *áreas de acción* o equipos clave, equipos específicos, es lo principal.

Programación del trabajo

Especialmente, en relación con los centros y servicios asignados a cada uno de los Inspectores (*lotes*). En menor medida, según la adscripción del Inspector a determinadas áreas de acción o funcionalidad, donde se puede actuar en *muestras* de centros. De forma directa, a veces según proceso estadístico.

Preeminencia en la planificación de *actuaciones concretas*, de ámbito ordinario. Desequilibrio interno en los planes de actuación, donde es evidente la discordancia entre el número de actividades programadas y los tiempos previstos.

Según la adscripción de los Inspectores a *las áreas de acción* que determine el Plan de trabajo.

La intervención en *muestras* significativas de centros o servicios es la táctica básica. De forma paramétrica. Siempre prioridad de actuaciones periódicas y sujetas a procesos estadísticos.

Relevancia de *actuaciones amplias*, de ámbito generalizado.

Control severo de la proporción entre las actividades programadas y los tiempos de ejecución.

Seguimiento y resultados

Poca continuidad en el seguimiento de las encomiendas y requerimientos que se hacen a los centros.

Poco impacto de la Inspección educativa.

Poca o nula evaluación interna de la Inspección.

El seguimiento longitudinal, metódico, permanente, de las medidas, demandas y requerimientos efectuados a los centros, es imprescindible.

Lo requerido por la Inspección, es prioritario para la gestión de los centros y servicios, para la propia Administración educativa.

Evaluación interna como fortaleza. Clara sujeción a la evaluación de lo realizado y el reajuste de mejora nace de la evaluación del propio desempeño.

Formación

Débil y vinculada al Plan de Actuación.

Apenas existe un intercambio sobre estudios y praxis inspectora entre las Comunidades Autónomas, ni en el ámbito estatal y menos en la dimensión internacional.

Fuerte, potente, y también vinculada al Plan de Actuación. El perfeccionamiento debe tener una institucionalización obligada, planteando la formación como un derecho y un deber, concertados con el ejercicio profesional.

Alta coordinación entre las distintas Inspección del Estado Español. Banco de recursos y guías de buenas prácticas. Fomento de la relaciones internacionales.

Adscripción orgánica

Conflictiva y doble (orgánica de la autoridad periférica y funcional de la autoridad central). Contenido sin definir de forma clara y permanente. Disyuntivas con otras unidades administrativas.

La Inspección debería depender orgánicamente de la máxima autoridad educativa, de la correspondiente Administración, con independencia y al margen de la Administración periférica

territorial, para estar desvinculada del territorio y actuar con una visión amplia del conjunto del sistema.

Las Administraciones educativas tienen que definir el papel institucional de la Inspección, delimitando su acción de forma propia y disociada del resto de las unidades administrativas; para lo que es substancial enfocar su intervención hacia *los problemas relevantes* del Sistema educativo.

Participación institucional

Escasa o nula

La Inspección debe participar en los órganos consultivos y de Evaluación del sistema educativo, que cada Comunidad Autónoma implante, para hacer llegar su conocimiento y las oportunas propuestas.

Concluimos, y lo hacemos con la idea raíz de que la Inspección moderna necesita otros compromisos y estructuras, con un ámbito funcional que responda a las necesidades socioeducativas reales. En esta dirección, las Administraciones públicas deberían transformarla, modernizarla, de forma relevante, en su misión, planificación y procesos. Todo ello, desde un nuevo ámbito orgánico y técnico, con aprovechamiento de la valía de los profesionales que la conforman, para generar un valor añadido acorde con las verdaderas carestías en materia de educación. Esa nueva expectativa la daría, en su mayor parte, el asumir que el objeto de la Inspección es el Sistema educativo.