

José María Pérez Jiménez
Pedro E. García Ballesteros

La inspección de educación

Teoría crítica y
práctica comprometida

La inspección de educación. Teoría crítica y práctica comprometida

José María Pérez Jiménez
Pedro E. García Ballesteros

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título:

La inspección de educación. Teoría crítica y práctica comprometida

Autor:

José María Pérez Jiménez
Pedro E. García Ballesteros

Edición 2022



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

ISBN (IBD): 978-84-369-6069-3

ISBN (Papel): 978-84-369-6070-9

ISBN (Pdf/línea): 978-84-369-6071-6

NIPO (IBD): 847-22-105-2

NIPO (Papel): 847-22-103-1

NIPO (Pdf/Línea): 847-22-104-7

Maquetación: Cristina Rico

Imprime: Estugraf

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción. El nacimiento y las fuentes de este libro | 5 |
| I. Inspección y Educación pública. La inspección educativa como servicio público para el siglo XXI | 11 |
| 1. La inspección educativa ante la mutación social y cultural. Razones para el cambio | 11 |
| 2. Organización interna | 14 |
| 3. La actuación de la inspección educativa | 16 |
| II. La visita de la inspección a los centros educativos: mirar, comprender e interpretar | 21 |
| 1. «Ir a ver» | 22 |
| 2. Construcción del sentido y finalidad de la visita..... | 25 |
| 3. Principios | 26 |
| 4. Los visitantes | 31 |
| 5. Protocolo de la visita de inspección..... | 39 |
| 6. A modo de conclusión: la visita de inspección en el siglo XXI | 42 |
| III. Visitar las aulas. El eterno retorno | 45 |
| 2. Seis razones y finalidades de la visita de aula | 48 |
| 3. El problema de la selección de aulas: criterios | 52 |
| 4. Entrar, estar y salir de las aulas..... | 55 |
| 5. Conclusión: una mirada a un espacio complejo e incierto..... | 71 |
| IV. ¿Cómo contarlos bien? Presentación de informes por la inspección educativa | 73 |
| 1. Un relato eficaz | 73 |
| 2. Abonando el terreno..... | 75 |
| 3. Antes de contarlos..... | 76 |
| 4. Exponer el relato | 77 |
| 5. Interacción con los miembros del centro educativo: un proceso de atenta escucha | 79 |
| 6. El tiempo como elemento retórico | 80 |
| 7. Conclusiones..... | 80 |
| V. ¿Cómo escribirlos bien? Redacción de informes por la inspección educativa | 83 |
| 1. Un informe eficaz..... | 83 |
| 2. Inspección de educación y escritura | 85 |
| 3. El informe de inspección: un género discursivo..... | 86 |
| 4. Antes de escribirlo | 89 |
| 5. El informe escrito | 92 |
| 6. El estilo de los informes de inspección..... | 95 |
| 7. Conclusiones..... | 97 |

| | |
|--|-----|
| VI. La inspección del siglo xxi en la práctica: Alcalá de Guadaíra (2014-2019) | 99 |
| 1. Introducción | 99 |
| 2. La zona: una elección estratégica de un microsistema educativo | 100 |
| 3. Principios de actuación y guías de conducta | 103 |
| 4. La práctica: actuaciones y proyectos | 112 |
| 4.1. Proyecto de Competencia Comunicativa: Una necesidad compartida | 115 |
| 4.2. El Programa de Tránsito: Una respuesta colectiva a un fracaso del sistema | 124 |
| 4.3. Los Resultados Escolares: aprendizaje a corto plazo y un proceso a medio plazo | 127 |
| 4.4. La convivencia, el abandono y el absentismo como aliados educativos | 133 |
| 4.5. Atención a la educación especial: Una fibra sensible | 135 |
| 5. Conclusiones..... | 137 |
| ANEXOS | 141 |
| ANEXO I. El dilema de la educación pública: inclusión o desigualdad | 143 |
| 1. La construcción legal y fáctica de la inclusión | 144 |
| 2. Inclusión de la mujer: avances y asignaturas pendientes | 147 |
| 3. Inclusión de los pobres: el círculo vicioso de la exclusión..... | 149 |
| 4. El fracaso de la inclusión de las personas con discapacidad | 151 |
| 5. Conclusiones y algunas propuestas..... | 153 |
| ANEXO II. Artículos publicados por los autores en medios de comunicación sobre temas educativos | 155 |
| 1. Explicar el fracaso escolar..... | 155 |
| 2. Inspección, poder e independencia..... | 156 |
| 3. Pacto educativo: ¿voluntad o hipocresía?..... | 158 |
| 4. El poder del lenguaje..... | 159 |
| 5. Un tirano en las aulas..... | 160 |
| 6. Mediocracia | 161 |
| 7. Teresa y el Estado..... | 163 |
| 8. Neurociencia y educación..... | 164 |
| 9. Educación y nación..... | 165 |
| 10. ¿Educación o cultura? | 166 |
| 11. Docentes para nuestra época | 167 |
| 12. La democracia, en peligro..... | 169 |
| 13. Políticas de escolarización | 170 |
| 14. Perogrulladas de PISA..... | 171 |
| 15. Pin parental y derecho a la educación..... | 172 |
| ANEXO III | 175 |
| 1. Referencias bibliográficas y documentales..... | 175 |

Introducción.

El nacimiento y las fuentes de este libro

Este libro nace de la experiencia, la reflexión, la necesidad y el compromiso.

En primer lugar, de la *experiencia* acumulada a lo largo de muchos años de ejercicio de la inspección educativa en las zonas, los centros, y en los núcleos administrativos en los que también se configura nuestro trabajo. Dicha experiencia ha permitido un contacto frecuente y diverso con gran cantidad y variedad de personas relacionadas con el mundo de la educación: profesorado, miembros de equipos directivos, alumnado, familias, asesores de Centros del Profesorado, expertos educativos, miembros de Equipos de Orientación Educativa, representantes de Asociaciones de Madres y Padres, responsables de Ayuntamientos, y así hasta un ingente elenco de actores educativos de muy diversa índole y condición. Por otra parte, creemos conveniente reseñar también la experiencia del trabajo interno de la inspección en nuestras propias estructuras de funcionamiento: equipos de zona, consejos de inspección, encuentros y frecuentes diálogos con compañeros y compañeras. En cualquier caso, la experiencia nutritiva básica de todo nuestro trabajo como inspectores de educación han sido las vivencias en los centros educativos y sus aulas. Allí hemos encontrado las experiencias y las informaciones imprescindibles que nos sirven de alimento para este libro. Precisamente, en los centros y las aulas están las claves de los problemas educativos, los datos básicos y objetivos pero, además, encarnados con la pasión con la que se viven y se expresan en la cotidianidad del día a día, y donde realmente se pueden encontrar las salidas. Si algo ha caracterizado la vida profesional de los inspectores autores de este libro ha sido la constante y sistemática presencia en los centros y las aulas a lo largo de más de veinticinco años. Presencia que además de servir para visibilizar a la propia inspección, algo también necesario, ha permitido pisar el terreno donde se desarrolla la educación y, por tanto, donde podíamos tomar conciencia y conocer las cosas bien hechas, así como los problemas fundamentales.

Hemos aprovechado el privilegio que supone «estar» en esos terrenos y ayudar en direcciones determinadas, las que tras la reflexión y el estudio considerábamos más adecuadas, constituyéndonos en una inspección que actúa más de oficio que por encargo prescriptivo. En la mayoría de las ocasiones, el criterio propio más que la prescripción fue lo que marcó nuestra mirada y orientó nuestro trabajo a los centros y las aulas. En definitiva, una parte importante de esa experiencia, ordenada, reflexionada y destilada se encuentra en estas páginas. Por todo ello, nuestro primer y principal agradecimiento es para todos los centros educativos que nos abrieron sus puertas y a todas y cada una de las personas que los configuran: alumnado, profesorado, equipos directivos, personal no docente. Ellos constituyen el alimento principal que nutre este libro.

Por otra parte, de poco vale la mera experiencia sin *reflexión* sobre la misma, y sobre todo si ésta no es colectiva o compartida. Así que hablemos en segundo lugar de lo que este libro debe a la reflexión. En nuestro caso, no se trataba sólo de visitar los centros, estar en las aulas y empaparnos de lo que veíamos y escuchábamos, sino de actuar como una inspección más argumentativa que expositiva, de contrastar visiones, percepciones, opiniones e interpretaciones. De construir, en definitiva, una mirada profunda sobre las realidades educativas de los centros. El carácter compartido de la reflexión se producía, en primer y último lugar, entre los miembros del equipo de inspectores pero, en el trayecto, participaban los protagonistas que vivían diariamente en los centros y las aulas que, desde sus posiciones e intereses legítimos, nos aportaban argumentos y opiniones que era necesario tener en cuenta. La reflexión colectiva saltaba así el marco de los propios centros educativos y abarcaba, como es lógico en los entornos profesionales complejos, a los compañeros y compañeras que, en muchas ocasiones, también han servido como nutrientes de lo que aquí se expone, lo que les agradecemos, independientemente de que las opiniones o los enfoques hayan sido coincidentes o no. La confrontación y el debate público nos ha conducido a depurar nuestros argumentos, las informaciones y datos, obligándonos a ser lo más rigurosos posible. Por esto estamos más agradecidos a quienes no están de acuerdo con lo que planteamos, que a aquellos que de forma inopinada nos dan la razón.

En tercer lugar, hablábamos de la *necesidad* de este libro. En este caso nos referimos específicamente a la propia inspección educativa. Es evidente que una de las características de toda profesión que se precie y que, históricamente, pueda llamarse como tal, consiste en la elaboración y actualización de un corpus profesional de instrumentos fundamentales para su trabajo. Un corpus que sea coherente con nuestras funciones, atribuciones, y finalidades profesionales, y que sea útil para lo que necesitamos y debemos hacer mejor, en definitiva, que refleje nuestros principales quehaceres, fruto de la experiencia y la reflexión profesional, y ayude a la formación inicial colectiva y permanente de todos los inspectores o inspectoras.

Nuestras aportaciones a la construcción de dicho corpus constan de una primera que corresponde al capítulo I, en el que a partir de la experiencia y la reflexión realizamos una propuesta sobre la necesidad de revisar el enfoque del servicio público que presta la inspección en el siglo XXI, ante la auténtica mutación social y cultural que se está produciendo. Desde nuestro punto de vista, es necesario revisar la organización y las actuaciones de la inspección de educación, para lo que es necesario replantear también sus relaciones de dependencia con el poder administrativo, así como su imbricación en el sistema.

A continuación, desarrollamos nuestras aportaciones sobre las dos grandes atribuciones de la inspección educativa, visitar e informar, y lo hacemos como si fueran cuatro patas de un mismo banco: las dos primeras, correspondientes a los capítulos II y III, referidas a la visita con una doble perspectiva, al centro y al aula. Si bien la visita, siempre, ha formado

parte de la reflexión teórica y práctica de la inspección educativa, según nuestro parecer, necesitaba una actualización, no solo por la propia evolución de los centros y la sociedad en su conjunto, sino también porque ha cambiado la relación de la Administración con aquellos, lo que afecta a la propia situación y funcionalidad de la inspección. De este modo, la propia visita a centros y aulas mantiene, en nuestra propuesta, elementos anteriores pero, es evidente, que ha de incorporar otros relacionados con la nueva mirada que debe tener la inspección, defendida en el primer capítulo.

Los otros dos capítulos, IV y V, los consideramos más novedosos, en cuanto a su desarrollo bibliográfico previo en nuestro país, aunque en consonancia con lo que se hace en otras inspecciones del entorno europeo, pues se refieren a los modelos o géneros discursivos mediante los que se expresa la inspección de educación. Partimos de la convicción del fuerte carácter comunicativo de nuestro oficio, de la necesidad, por tanto, de cuidar las formas expresivas orales y escritas, en las que reflejamos nuestra mirada sobre los centros y los asuntos educativos. Pero no es un mero problema de formas, de su cuidado y actualización, sino que estamos convencidos de que en educación, en general, y en el trabajo de la inspección educativa en particular, los medios usados y las formas de comunicación son parte esencial. En el buen hacer se compromete la claridad, la efectividad y la buena recepción de los mensajes y, aún más, el clima de trabajo y de colaboración entre la inspección y los distintos sectores de la educación. Un inspector o una inspectora deben saber de educación, deben conocer las normas, pero para el desempeño del oficio tan importante es esto como el buen uso del lenguaje en todas sus modalidades, a través del cual nos comprometemos, y podemos conseguir lo que pretendemos. Como en cualquier acto educativo, la inspección se expresa, fundamentalmente, a través de dos modelos o géneros discursivos: el informe oral y el informe escrito. Ambos se corresponden, respectivamente, con los capítulos mencionados: *¿Cómo contarlos bien?* y *¿Cómo escribirlos bien?*

En definitiva, los cinco primeros capítulos conforman, a nuestro parecer, la columna vertebral de un corpus básico de la profesión que necesitaba una actualización acorde y coherente con la inspección necesaria en el siglo XXI. Para terminar, en el capítulo VI, exponemos, de forma coherente con lo anterior, una amplia experiencia, basada en la inspección educativa que defendemos, en una zona educativa concreta, desarrollada con continuidad y sistematicidad durante los cinco años que permanecemos en la misma.

Por último, hablábamos del *compromiso* como el cuarto motivo o fuente de este libro. El nacimiento de la inspección educativa a mediados del siglo XIX va unido al de la educación pública, entendida ésta como sistema orgánico universal sostenido por el Estado, para garantizar los derechos educativos de todos los ciudadanos en condiciones de gratuidad e igualdad y también de obligatoriedad para todos. Así desde el propio poder ejecutivo se crean ambas al mismo tiempo o paralelamente. Aún más, la creación del cuerpo de la inspección de educación forma parte esencial del desarrollo legislativo del sistema educativo que comienza a configurarse en las décadas centrales del siglo XIX, sobre todo en los períodos en los que lograron gobernar las facciones más liberales. Todos conocemos la obra y la vida de Antonio Gil de Zárate, las cuales representan bien esa multiplicidad de aspectos interrelacionados que constituían la creación de un sistema público de enseñanza: Director General de Instrucción Pública desde 1835, impulsa la creación de la Escuela Normal de Madrid en 1839 para la formación de los maestros que requería el sistema que nacía, participa en el Plan de Estudios, Plan Pidal, de 1845 que homologaba unas enseñanzas únicas para todo el país, e influye claramente en las orientaciones de la primera Ley de educación española (Ley Moyano) en 1857. Pues bien, ocho años antes de la creación de esta Ley que inauguraba,

aunque fuera tímidamente para los ojos actuales, la educación pública en España, Zárata ya considera imprescindible la creación de un Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria que posibilitara la extensión y la implantación de la educación pública que comenzaba. La relación, pues, entre inspección y educación pública es genética y umbilical, la primera no sólo nació con la segunda, sino para la misma, para implantarla en primer lugar, y para defender, después, sus virtudes y beneficios sociales y culturales. En definitiva, para ser garante de la educación como derecho.

Indudablemente, no es comparable la situación de la educación pública y de la inspección de educación a mediados del siglo XIX que ya bien entrado el siglo XXI. Del análisis de la nueva situación deriva nuestro compromiso para realizar nuestras propuestas, expresadas en los distintos capítulos de este libro. Consideramos necesario expresar con claridad en esta introducción ese compromiso con la educación pública como fuente de este texto. Una educación pública que, en la actualidad, atraviesa por uno de los momentos más inciertos de su historia. Tras el indudable éxito cuantitativo que nos permite hablar de una educación pública de masas (enseñanza obligatoria de diez años, población escolarizada prácticamente desde los tres a los dieciocho años, educación permanente, gran número de centros y profesionales de la docencia, etc.), con evidencias de un sistema fuerte, sólido y asentado; aparecen y sufrimos otras lacras que, aunque no pongan en riesgo el edificio material, sí lo ponen en evidencia porque se refieren, cuestionan y devalúan los valores y metas fundamentales de la escuela pública. Frente al pregón de la inclusión, nos encontramos con una desigualdad galopante y el círculo vicioso, cada vez más amplio, de la exclusión y la segregación de los pobres. Así, frente a una necesaria red pública fuerte, no dejan de crecer redes privadas con los consiguientes baluartes de la privatización, la competitividad, la mercantilización y la gestión empresarial de la educación. Frente a la cacareada igualdad de oportunidades, cada vez se cae más en la trampa de la meritocracia, a través de la cual los esfuerzos no son recompensados a todos por igual, porque no basta una igualdad de acceso o de inicio, ya que ésta es falsa si no atendemos a la igualdad de condiciones y desarrollo del ejercicio del derecho a la educación. Frente a las llamadas a la participación de la sociedad civil en el sistema educativo, la burocratización extrema y ciega aleja cada vez más a esa sociedad de los centros, con el consiguiente trato más propio de clientes que de ciudadanos. Y a todo ello habría que sumar la crónica falta de financiación, unos resultados escolares sin excelencia pero también sin equidad y, sobre todo, la inexistencia de políticas sociales y económicas que son las que realmente pueden enderezar un sistema educativo cada vez más excluyente y segregador. He aquí los retos de la educación pública hoy en España y, de forma aún más acuciante, en Andalucía, donde desarrollamos nuestro trabajo.¹

Así pues, de la misma forma que la inspección fue necesaria e imprescindible para los comienzos de la educación pública cuando era precisa su implantación gradual luchando contra poderes de todo tipo, caciquismos locales, el eterno poder de la iglesia sobre las conciencias, escasa financiación, ausencia de formación e, incluso, falta de los maestros necesarios, su presencia y labor sigue siendo hoy por hoy igual de imprescindible para el sistema educativo. Como hemos dicho antes, la educación pública sufre la paradoja de una apariencia de solidez y fortaleza y, a la vez, amenazas importantes pueden no sólo debilitarla

¹ Una exposición argumentada y con abundancia de datos sobre estos temas puede consultarse en el Anexo 1 de este libro. Responde a una conferencia que impartimos, invitados por el sindicato USTEA, y que reproducimos aquí como anexo porque consideramos que, independientemente de la fecha y coyuntura de los datos concretos, las ideas centrales de la misma siguen estando de plena actualidad y, en algunos casos, con datos más preocupantes.

y empequeñecerla sino, sobre todo, vaciarla de su contenido fundamental, el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad. Conseguir este derecho es la única forma de luchar contra la segregación y la exclusión que convierten a la educación pública en mera fachada para discursos cada vez más alejados de la realidad. Ser garante de esa igualdad educativa real y denunciar los peligros que la acechan es el reto y el compromiso de la inspección de este siglo. Y de ese compromiso por nuestra parte nace también este libro, convirtiéndose en una de sus fuentes y motivaciones fundamentales.

Por último, reseñar que de los seis capítulos que conforman este libro y se presentan a continuación, tan solo el último es inédito y se publica por primera vez. Los otros cinco fueron ya publicados en la revista especializada *Supervisión*²¹, entre 2017 y 2021, indicándose así con su referencia correspondiente al comienzo de cada uno de ellos. Independientemente de su elaboración y publicación en distintos momentos, creemos que publicarlos ahora conjuntamente en forma de libro permite exponerlos como un trabajo unitario y coherente. La parte más aplicada y concreta se expone en el capítulo final que, como se ha dicho, es inédita en su totalidad.

En cuanto a los anexos, el primero responde a una conferencia impartida por los autores el 14 de Febrero de 2020, invitados por el sindicato USTEA y, posteriormente, publicada en la misma revista citada en abril de ese mismo año. Lo incorporamos como anexo dada la fecha de su elaboración y porque al ser un trabajo fundamentalmente argumentado con datos, éstos responden al momento de su publicación, por lo que sería necesaria su actualización a las fechas actuales. En cualquier caso, independientemente de los datos que ahí se exponen, hoy podemos confirmar, en gran parte, la vigencia del análisis que de los mismos se realiza. En el Anexo II hemos recogido una selección de artículos sobre temas educativos, cuyo contenido sigue siendo hoy de actualidad, publicados por los autores en los diarios del Grupo Joly, de amplia difusión en todas las provincias andaluzas, y en los que, de alguna forma, se explicitan nuestras posturas sobre asuntos concretos que, en muchos casos, no solo no han perdido actualidad, sino que siguen en el foco por su importancia. El libro se completa con un Anexo III en el que, de forma no exhaustiva, se indican las referencias documentales o bibliográficas que consideramos de mayor importancia o interés.

I. Inspección y Educación pública. La inspección educativa como servicio público para el siglo XXI¹

1. La inspección educativa ante la mutación social y cultural. Razones para el cambio

Realizar una propuesta sobre la organización de la inspección educativa en un futuro inmediato, supone reflexionar sobre cuál debe ser su papel en los próximos años y, por tanto, previamente debe partirse de una reflexión sobre el futuro de la educación en un, sin duda, contexto social, cultural y educativo cambiante y complejo. Nos encontramos en plena transformación social y, en consecuencia, aparecen nuevos paradigmas culturales y nuevas formas de creación, distribución y acceso a la cultura. No han desaparecido los anteriores, no sabemos lo que quedará de ellos pero seguro que cambiarán, mutarán. Los nuevos esquemas, aún en ciernes, no plenamente configurados, están arrasando con parte de lo antiguo pero, a la vez, también toman prestados elementos de su riqueza. Las profesiones de la cultura y de la educación pertenecen a este campo por lo que se ven, y se verán, fuertemente alteradas, viéndose abocadas a plantear nuevas preguntas y respuestas. Todas las murallas serán arrasadas, o rodeadas, pero no todo será, ni debe ser, completamente nuevo.

Estamos condenados, irremisiblemente, a una profunda revisión del modelo de la educación de los niños y jóvenes en general, así como del modelo de los centros educativos, en particular. Habrá que revisar, en primer lugar, el currículo y su relación con el concepto de cultura, pero también la organización de los espacios y tiempos escolares, que son retos continuamente por las formas virtuales de acceso al conocimiento, por la enseñanza no formal, en red, que saltan los espacios y devoran los tiempos tradicionales.

¹ Este capítulo fue publicado en forma de artículo en la revista SUPERVISIÓN21 N.º 46 de Octubre de 2017.

En numerosos estudios, ensayos y reflexiones realizados en los últimos años, se argumenta, se discute y concluye que nos encontramos ante una nueva época, vinculada a un cambio de civilización. Éste se caracteriza por un universo lingüístico distinto, por la rápida navegación superficial, en contra de la profundización clásica, por el movimiento a cambio del esfuerzo, la búsqueda de la espectacularidad, el juego en lugar del sufrimiento, la experiencia conseguida mediante la conexión y el establecimiento de secuencias, las relaciones sociales horizontales frente a las verticales. En definitiva, una modificación sustancial y profunda de los parámetros de referencia para vivir, es decir, del sentido con el que interpretamos la realidad y nos orientamos en ella. Estos cambios y el consiguiente cuestionamiento del estatus social, deben servir de base para una reflexión profunda de los modos de vida, de las relaciones y, por tanto, de las instituciones clásicas, entre las que se encuentra la denominada escuela o servicio educativo prestado por la sociedad a los ciudadanos. Máxime cuando en ella confluyen dos de los conceptos más vapuleados por la mutación cultural que se está produciendo: el pasado y la autoridad.²

Por otra parte, no se trata tan sólo de una mutación cultural, sino también del Estado y de las relaciones de éste con los ciudadanos. Y ello afecta sustancialmente a un cuerpo profesional encargado de la inspección del sistema educativo por las administraciones públicas. En estos momentos, actúan dos tendencias que pueden ser contradictorias o constituir una paradoja; por un lado, se refuerza el discurso de la autonomía (individual para los «emprendedores», o grupal para los centros educativos) y, al mismo tiempo, se refuerzan los mecanismos de control y homologación sobre los ciudadanos. Es decir, existen claros intentos de incremento de la verticalización del funcionamiento de las instituciones políticas y, al mismo tiempo, asistimos a una expansión irrefrenable de las redes horizontales de información, comunicación, formación y movimientos sociales. No nos cabe ninguna duda de que estamos abocados a una reformulación en las relaciones de las instituciones de poder con los ciudadanos y ello afecta de lleno a las esencias de nuestro trabajo como inspectores de educación. Independientemente de análisis o posicionamientos ideológicos, la llamada Nueva Gestión Pública (NGP), de inspiración neoliberal, conduce a un Estado muy distinto al decimonónico, en el que sus funciones fundamentales, en sintonía con los cambios sociales, son la coordinación, la facilitación y una regulación mínima, unido todo ello a sistemas marco de evaluación permanente. Esto último condiciona claramente a la inspección educativa en su papel de evaluación del sistema en sus diversos aspectos.

En el panorama descrito, los inspectores de educación, miembros de una profesión de la cultura, estamos obligados a reflexionar sobre cuál debe ser nuestro papel a partir de ahora. La postura más cómoda podría ser enrocarnos, como figuras de ajedrez, y colaborar con aquéllos que están construyendo una muralla que, supuestamente, nos impermeabilice de las influencias de los que nos quieren conquistar. Por el contrario, los autores de este texto pretenden ofrecer claves para que la organización y el funcionamiento de la inspección educativa se adecúe a los nuevos tiempos. No nos referimos a un futuro genérico, como lugar común de cierto tipo de reflexiones al uso, sino al futuro que ya es presente, que se encuentra a los pies de la muralla o ya la ha traspasado, el que ineludiblemente nos interpela. O le contestamos con inteligencia colectiva o nos puede arrasar. Por supuesto, no vamos a proponer la adopción de un cambio radical, que quizás sería deseable a la vista de los acontecimientos, pero tan necesario como imposible en el corto plazo.

² Sobre este cambio cultural, se recomienda la lectura del libro de Alessandro Baricco «Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación» (Barcelona: Anagrama, 2007).

Lo que sí ofrecemos y exigimos es la posibilidad de dar un paso adelante, de manera que la inspección educativa se coloque en primera línea social y cultural (no sería la primera vez) tanto como ejemplo de organización, en sintonía con los nuevos tiempos, como por las aportaciones que pueda realizar para una mejora de la respuesta de la escuela ofrece a la sociedad de la que, no lo olvidemos, formamos parte. En suma, deseamos aportar nuestro grano de arena desde un cierto escepticismo crítico, convertido en necesidad y posibilidad de cambios ineludibles que debemos intentar conducir. Muchos episodios de la historia de la inspección nos permiten asegurar que podemos afrontar el futuro a hombros de gigantes que nos han precedido.

La expansión y creciente complejidad del sistema educativo junto al protagonismo de lo que se ha dado en llamar la «educación líquida» y la educación informal y, por último, la revolución digital que afecta con claridad a nuestras formas de creación y distribución del conocimiento entierra, de una forma definitiva, el tradicional papel de supervisor de nivel intermedio que corre el riesgo de ser sobrepasado y convertirse en un anacronismo a menos que reinvente y reformule sus funciones. Históricamente, la inspección educativa se ha movido en una serie de antinomias, referidas en numerosos estudios y publicaciones que, en ocasiones, le ha conducido a contradicciones y a una cierta falta de identidad casi genética. La ubicación y la distancia respecto a los polos de las mismas, ha permitido siempre caracterizar en qué situación se encuentra en cada momento histórico y, sobre todo, cuál es su relación con el poder de turno. Nos referimos a las siguientes:

PROFESIONALIZACIÓN versus POLITIZACIÓN.
FUNCIONES ADMINISTRATIVAS versus FUNCIONES PEDAGÓGICAS.
FISCALIZACIÓN versus ASESORAMIENTO.
CUERPO ADMINISTRATIVO versus CUERPO DOCENTE.
INTERVENCIÓN INDIVIDUAL Y NO VINCULANTE versus
INTERVENCIÓN EN EQUIPO Y ZONA CON CARÁCTER VINCULANTE.
ESPECIALIZACIÓN versus GENERALISMO.

Cualquier reforma de la organización y funcionamiento de la inspección ha de optar con claridad entre los diversos extremos expuestos, intentando configurar una profesión con identidad, y, al mismo tiempo, con coherencia en la configuración general que determine las opciones que se elijan. Las propuestas que aquí se presentan, pretenden contener y responder a esa coherencia.

Debemos tener en cuenta, además, que en los últimos años se ha producido un replanteamiento de la organización y el funcionamiento de la Administración educativa, de forma que contenidos de la planificación y la ordenación del sistema educativo, en los que antes la inspección tenía un papel protagonista, han pasado a ser gestionados por otros servicios ya existentes o por la irrupción de nuevas instancias, como las Agencias o Institutos de Evaluación Educativa. Ello ha provocado la necesidad de búsqueda de un nuevo lugar de la inspección educativa que, por otra parte, se está produciendo de forma más o menos deliberada en la última década pero en una dirección equivocada, a nuestro juicio, aunque parece que muy satisfactoria para los poderes que la configuran y determinan y que son, en último extremo, responsables de su situación actual. Ha faltado suficiente reflexión de fondo así como una mayor determinación y coraje del colectivo para participar en su propio futuro.

En el estado de situación descrito, las instituciones educativas deberían estar sujetas a un profundo proceso de reflexión sobre su ser y estar en la sociedad. Lejos de ser así, más bien parece que se encuentran en un estado catatónico, quizás provocado por la sorpresa o el shock que provoca el vértigo y la consiguiente inacción. Como contribución a la necesaria reflexión que debe llevar a la acción colectiva (en el caso de no llevarse a cabo, como de hecho está ocurriendo, la educación formal será invadida por una política de hechos consumados de difícil vuelta atrás) queremos contribuir, con las aportaciones de este libro, a lo que podría denominarse un avance que los servicios de inspección educativa deberían llevar a cabo, replanteándose su organización y funcionamiento para dar un servicio que responda a nuevas necesidades de los ciudadanos y, a la vez, sea un ejemplo de modernización administrativa.

Para nuestro análisis nos basaremos en presupuestos y principios tradicionales aunque reformulados en un intento de modificación, aunque sea parcial, del lenguaje comúnmente utilizado en nuestro ámbito. La construcción progresiva de nuevos términos y lenguajes será una condición si no previa, cuando menos simultánea, para provocar los necesarios cambios. En primer lugar, se hace necesario afianzar determinadas funciones y modificar otras. Vemos imprescindible replantear la dependencia funcional y orgánica de la inspección educativa, unido a los procesos de jerarquización y coordinación, dando lugar a cambios en la organización interna y las relaciones con otros servicios o departamentos de la Administración educativa. Y, por supuesto, lo anterior debe ser coherente con un nuevo modelo de organización del trabajo. Los cambios han de producirse, paralela y coherentemente, tanto sobre la organización interna como sobre la actuación externa, porque son dos caras de la misma moneda.

2. Organización interna

a. Dependencia-independencia, jerarquía y coordinación

Debe combinarse la dependencia, al más alto nivel administrativo, y un control o seguimiento políticamente plural con aportación de propuestas sobre líneas de actuación, realizado por el Parlamento autonómico correspondiente, a través de la Comisión de educación, con tendencia a la progresiva independencia del poder político que gobierne en cada momento. Concretamente, la inspección se organizaría bajo la jefatura y coordinación de una Inspección General, con un Inspector o Inspectora Central Delegado en cada provincia, nombrado por el Titular de la Viceconsejería a propuesta del titular de la Inspección General. Todos los inspectores de cada Comunidad Autónoma dependerían funcionalmente de la Inspección General y orgánicamente de la Viceconsejería. La Inspección General deberá escuchar, al menos, a los inspectores de cada provincia antes de la designación del Inspector Central Delegado. Con la independencia que otorgaría la forma de designación de los responsables y la dependencia administrativa y parlamentaria de alto nivel, pero con independencia para la elaboración y aprobación de los planes, la inspección de cada provincia deberá tener en cuenta las líneas generales que se le propongan desde la Consejería competente en educación y el Parlamento autonómico correspondiente.

Por todo lo anterior, debe ponerse fin a la dependencia del Delegado Territorial o Provincial que, a la postre, determina en gran medida la organización del trabajo de la inspección, no sólo por designar al Jefe de Servicio, sino también por su influencia en el

funcionamiento del trabajo diario. Al mismo tiempo, como hemos dicho, proponemos la participación de los inspectores, al menos siendo oídos, en la designación de esa nueva figura de Inspector Central Delegado.

Por último, proponemos cambiar la figura del coordinador por coordinador-jefe de equipo, con objeto de reforzar sus funciones. Su designación se realizará tras la configuración de los equipos y por los miembros de los mismos. Podrán presentarse candidaturas y se tendrán en cuenta sus méritos. El aspirante deberá presentar un plan de trabajo y contar con el acuerdo explícito del equipo de inspectores.³

b. Autonomía y homologación

En los nuevos tiempos, debido a los constantes y acelerados cambios, las necesidades de centros y zonas se diversifican progresivamente. Esto conduce a la necesidad de mantener unos márgenes amplios de autonomía y flexibilidad, en contra de la obsesión por un intento de homologación absoluta que, a fin de cuentas, se queda en un intento de control encubierto o en la mera formulación, puesto que no se dan las condiciones profundas y necesarias para que se produzca. Debemos tener en cuenta que la auténtica homologación se produce tras la formación común, la reflexión compartida y el debate y las prácticas continuadas.

Por tanto, la planificación y el desarrollo del trabajo de los inspectores, deberán combinar las actuaciones comunes, con criterios claros e indicadores de referencia para todos, con la autonomía para responder a necesidades de zonas y centros concretos. Esta autonomía debe basarse en un principio de confianza de los que ostentan mayor rango, en la escala de jerarquía, sobre la totalidad de los inspectores. A más control «homologado», menos confianza y viceversa. Para la unificación de criterios tanto en el nivel de zona, como en el de Comunidad Autónoma, deberán potenciarse mecanismos de comunicación y trabajo en red, con carácter horizontal, para poner en contacto a inspectores e inspectoras de toda la comunidad autónoma que desarrollen trabajos comunes. Una propuesta elemental y de sentido común cada vez menos practicada y nos tememos que interesadamente marginada.

Por otra parte, dicho aumento del poder, basado en la responsabilidad, debe traducirse en una mayor incidencia de las propuestas cuando estén fundadas en evidencias y pruebas. Por ejemplo, sobre recursos, dirección, interinidad, planes y proyectos, etc. En definitiva, los informes y dictámenes de la inspección educativa, con los necesarios contrastes y evidencias, deben tener consecuencias para centros y sistema educativo.

Por último, en la organización interna, hay que incluir la participación y coordinación de la inspección con los otros servicios educativos de las Delegaciones Territoriales o Provinciales que deben respetar y no suplantar o ignorar las funciones y atribuciones de aquélla. Dicha coordinación es de particular relevancia con los servicios responsables de la formación del profesorado que deberían partir para su trabajo de los informes de necesidades, de resultados y de planes de la inspección educativa y, por supuesto, de los dictámenes que realice.

³ En este sentido, se constatan ciertos avances en alguna Comunidad Autónoma como la del País Vasco. Véase su Decreto 98/2016 de 28 de Junio sobre la organización de la Inspección de Educación.

c. Referencialidad, Planificación, Trabajo en equipo y Zonas

Debe mantenerse el inspector de referencia de los centros, entre otros motivos, por el fuerte carácter simbólico que posee y que conlleva consecuencias claramente positivas para centros, profesores y ciudadanos. En cualquier caso, la referencialidad debería ser mezcla de la emergencia individual para el diagnóstico de necesidades concretas de los centros y la coordinación con otros inspectores en intervenciones concretas que requieran trabajo conjunto. Eliminar la referencialidad individual, de forma absoluta, implica graves riesgos de dejar a la inspección en un «limbo» estructural, dentro del sistema, salvo que se reorganizaran otros elementos del mismo que ahora, salvo sorpresa, no está previsto modificar. Tocar una pieza sin tocar otras no produce cambios reales y puede dar lugar a efectos no previstos e indeseados.

Nos oponemos a una planificación general totalmente cerrada, con pretensión de homologación absoluta que encorseta e impide contextualizar y dar respuestas a necesidades concretas y sentidas por los miembros de los centros. Aunque sí defendemos que la Administración educativa proponga líneas generales, basadas en objetivos prioritarios, que deberán ser tenidas en cuenta al planificar el trabajo en una zona o localidad, por los inspectores que trabajen en las mismas.

Desde nuestro punto de vista, la inspección educativa debe realizar planes de trabajo zonales que respondan, en un tanto por ciento a las prioridades establecidas por la Administración educativa y, en otra parte, desarrollados con la necesaria autonomía que permita responder a las necesidades de las zonas y los centros, basadas en evidencias y, por tanto, fundamentadas.

La inspección debe trabajar organizándose en equipos de zona que pueden albergar subequipos, en función de la configuración geográfica o las necesidades de trabajo. Las zonas deben ser abarcables y relativamente homogéneas. Los equipos deberán constituirse con criterios de eficacia y eficiencia, atendiendo a las características de las zonas, a la experiencia y mérito de los inspectores, evitando configuraciones que den lugar a desequilibrios que dificulten el desarrollo de las actuaciones y el trabajo en equipo.

Al finalizar el periodo de permanencia de un equipo de inspectores en una zona, sus miembros deberán presentar un Dictamen final sobre necesidades, problemas y resultados alcanzados en dicha zona. Dicho dictamen será público y conocido por toda la comunidad educativa y debe responder al Plan de trabajo que se diseñó de acuerdo con las necesidades educativas detectadas y los consecuentes problemas prioritarios.

3. La actuación de la inspección educativa

La actuación de la inspección educativa debe ser social, entendida como responsabilidad ante la sociedad, las zonas y comunidades educativas, los centros, los profesores y las familias. Es decir, desde una organización interna, participativa y en red, y una autonomía alcanzada por las fórmulas de dependencia que hemos explicado, la actuación social de la inspección supondría la intervención sistémica sobre zonas y centros, con un desarrollo democrático y transparente, tanto en su organización interna, como en su relación con otras instituciones, así como con información exhaustiva de sus actuaciones y de los informes y dictámenes que emanen de las mismas.

La actuación de la inspección educativa debería estar vertebrada y organizada por una serie de ejes que pasamos a desarrollar en los siguientes apartados.

a. Control, evaluación y asesoramiento como servicio público

Las funciones tradicionales atribuidas a la inspección, en su trabajo dentro del sistema educativo, deben ser redefinidas y reconceptualizadas de acuerdo a las razones y cambios que hemos descrito anteriormente.

Los orígenes históricos de la inspección iban asociados a funciones de control y supervisión, primordialmente con referencia a la norma y en especial al profesorado. El control y la supervisión meramente normativa del profesorado debe ser sustituido por el control y supervisión de centros y de sistema, con una naturaleza más pedagógica que administrativa o, al menos, en equilibrio coherente entre los referentes normativos y los estudios educativos relevantes y fundamentados. Por tanto, estaríamos hablando de una función de contrastación y mirada profunda interpretativa, tomando como referencia la norma, pero también los datos, informaciones, recursos, etc. En suma, hablamos del contexto que deberá ser tenido en cuenta para la función que desarrollaremos en el apartado siguiente.

La evaluación debe ocupar un eje fundamental del trabajo del inspector pero con dos consideraciones: la información a la ciudadanía del funcionamiento del sistema educativo y de los centros en todos sus aspectos y, al mismo tiempo, una evaluación que conduzca a cambios reales, internalizados y sostenibles. Ello obliga a prácticas colaborativas, liderazgo permanente y capacidad mediadora entre el centro político de gestión y los centros educativos o los ciudadanos. En este sentido, deberíamos hablar de análisis sistémicos de zonas, centros o situaciones educativas. De estos análisis se derivarán los informes correspondientes que, en todo caso, deben ser públicos.

Por último, el asesoramiento e información al conjunto de la comunidad educativa no sólo sobre la normativa legal, sino también sobre problemas y tendencias educativas que afectan a la calidad y equidad del sistema, para dar respuestas a desajustes o necesidades. Más que de asesoramiento, deberíamos hablar de información e intervención para propiciar mejoras. Para lo que será necesaria la colaboración y la dirección de otros servicios, las propuestas sobre asignación y gestión de recursos, etc. Esta intervención, en la línea de lo que venimos propugnando deberá tener un carácter global y sistémico, es decir, se desarrollarán intervenciones zonales, en centros y sobre aspectos puntuales.

En resumen, se ha de pasar del control/evaluación/asesoramiento sobre docentes para la Administración, a la contrastación, el análisis y la intervención sobre elementos del sistema educativo (en zonas y centros) para el conjunto de la sociedad y la Administración.

b. La visión estratégica de la actuación

La actuación de la inspección educativa se regirá por unas líneas generales, basadas en necesidades educativas de la Comunidad Autónoma, contrastadas y demostradas con evidencias, en prevención de perversas utilidades políticas de un órgano tan importante para el sistema educativo. Estas líneas deberán tener en cuenta las conclusiones de las investigaciones o los estudios internacionales sobre educación que se publican periódicamente, así como las recomendaciones u objetivos planteados por organismos internacionales (entre otros, los correspondientes al marco europeo de referencia). Por ejemplo, hoy existen acuerdos sobre temas claves que deberían ser tenidos en cuenta, como la formación del profesorado, la dirección de los centros, o la participación y colaboración educativa de otros estamentos en los centros y zonas. En este sentido, las líneas generales y estratégicas

planteadas deberán mantenerse en el medio plazo, que puede ser tres o cuatro cursos académicos, periodo necesario para la posible transformación de elementos sustanciales o estructurales.

Se trata de focalizar claramente sobre elementos claves, reales y contrastados, la actuación de la inspección en las zonas y los centros, con visión estratégica, sistémica y de futuro a medio plazo. En suma, podríamos decir que se trata de ir mucho más allá que la mera intervención episódica y puntual en un centro, normalmente con consecuencias efímeras, y abordar intervenciones sobre zonas que sean capaces de cambiar problemas fundamentales del sistema educativo en las mismas, y con rasgos que aseguren su permanencia en el tiempo.

c. La calidad no es gestión administrativa

El término calidad es un lugar común que suele aparecer como horizonte de referencia en cualquier discurso educativo, tanto de las administraciones como de los centros y profesorado. Igualmente, este concepto se viene presentando ante la inspección educativa como uno de los referentes de su trabajo. Si tenemos en cuenta este punto de partida, hemos de aceptar una premisa incontestable: para la mejora de la calidad educativa, la inspección no puede circunscribirse a una actuación meramente administrativa. Por una razón elemental, la mejora de la calidad implica actuaciones que van mucho más allá, incluso de naturaleza distinta, a las de una simple mejora de la gestión, vinculada con el control del cumplimiento de la norma. Hoy por hoy, el mero cumplimiento de la norma no garantiza calidad educativa alguna, por lo que el referente de la inspección, tradicionalmente unido al control de dicho cumplimiento, debe transformarse de forma radical. Aunque la norma siga siendo un referente, así debe ser en un estado democrático, hoy día existen acuerdos sobre otros referentes, de tipo técnico o ético, que están aceptados o en proceso de construcción.

d. De jerarquías de control a actuaciones sistémicas en red

De acuerdo con lo expresado en el apartado sobre la organización interna, la actuación de la inspección sobre las realidades educativas, no puede seguir respondiendo a estructuras jerárquicas en las que la inspección aparecía como «el brazo armado» individual de los poderes políticos de turno. Los nuevos paradigmas sociales y las tendencias organizativas de los centros conducen a impulsar actuaciones sistémicas (más allá del exclusivo ámbito del centro educativo y, además, sobre parámetros diversos de forma simultánea) y con funcionamiento en red tanto de los propios inspectores como de profesores y centros educativos. Los proyectos de trabajo que desarrollaremos en el último capítulo intentan responder a este concepto de actuación sistémica en red que es, a su vez, coherente con la organización que hemos propuesto para la propia inspección.

e. La inspección ya no es el ojo de la Administración: otras visitas, otros informes.

La inspección tradicional configurada por el Estado nacional en el siglo XIX, ha dejado huellas indelebles que aún perduran incluso en el lenguaje, y que requieren una urgente revisión a la luz de los cambios que venimos defendiendo. Las distancias obligaban a las

visitas periódicas a los centros y a informar a la Administración que ostentaba el poder, sobre el funcionamiento y las necesidades de todo tipo que presentaba el centro o el profesorado. Para estos fines, hoy esta labor es inútil e innecesaria, por lo que hay que reenfoclarla. La Administración posee abundantes canales de información y comunicación con los centros que le permite un exhaustivo conocimiento de los mismos, así como una actuación inmediata sin necesidad alguna de los inspectores. Incluso, ciertos estamentos como los directores, configurados legalmente como representantes de la Administración ante sus centros (un ejemplo de las tendencias de reforzamiento del poder vertical y homologador), han sustituido sobradamente funciones que antes desempeñaban los inspectores.

De acuerdo con lo anterior, es obligada la reconceptualización de los instrumentos tradicionales del inspector: la visita y el informe. Desde nuestro punto de vista, para la visita debe adoptarse una visión sistémica sobre la zona o el centro, y el informe aislado debe dejar paso a informes que contengan: descripción de situaciones, análisis o evaluaciones explícitas con consecuencias administrativas y educativas derivadas de las mismas, programas específicos de actuación y dictámenes públicos a la ciudadanía sobre el funcionamiento de los centros y del sistema educativo. Por otro lado, existe un acuerdo generalizado, entre una mayoría de inspectores, sobre la degradación del valor del informe, por su falta de utilidad y escasas consecuencias. Por tanto, no se trata sólo de otro tipo de informes en cuanto al contenido, sino también y sobre todo de la importancia y la respuesta que el resto de servicios administrativos le conceden a estos. Éste es un elemento clave, que podría dar frutos a corto plazo para una efectiva reforma de la organización y el funcionamiento de la inspección.

f. Alcanzar la autonomía / respetar la autonomía

Parece evidente que el modelo jerárquico tradicional se ha roto, que la heterogeneidad, complejidad y rapidez de funcionamiento del sistema educativo, obliga a modos distintos de relación entre los centros administrativos y los educativos, y que, por último, la compleja organización burocrática no responde a las necesidades de los ciudadanos, más bien parece funcionar simplemente para perpetuarse. Así surge un nuevo planteamiento de la autonomía. Lo requiere el funcionamiento del sistema y lo exigen las nuevas tendencias sociales y educativas.

Nos referimos a la autonomía para el trabajo del inspector que garantice su profesionalidad y su no dependencia del poder y también autonomía para los centros y docentes. Pero ¿qué autonomía? Por supuesto, no basta con la economicista o tecnocrática, hoy tan al uso, que utiliza la rendición de cuentas como presión y control mientras que, previamente, no concede la autonomía real. La propuesta debe ser participativa, democrática y esencialmente pedagógica, en el amplio sentido de la palabra. Este concepto de autonomía es el que debe ser impulsado y respetado para el inspector y por el inspector.

En los análisis de sistemas educativos con éxito se demuestra que la autonomía está vinculada con la confianza, obteniéndose con ésta mejores resultados. Por tanto, la confianza debe ser el requisito inicial. Cuando se demuestre que se ha traicionado, se adoptarán estrategias distintas, únicamente, sobre los que la han quebrantado. Debemos tener en cuenta que la confianza da lugar a mayor responsabilidad de la mayoría sobre el desarrollo de sus tareas, de ahí la relación entre ambos principios.

g. La inspección como factor de equidad

Si las políticas y reformas llenan sus preámbulos y finalidades con la palabra equidad, como ideal educativo para el funcionamiento del sistema, la inspección debe convertir su acción en claro factor de defensa e impulso de la misma. Más allá del control administrativo sin más, la inspección debe ser un agente activo de equidad tanto en la denuncia pública de lo que la agrede o la incumple como en la facilitación de medidas que la promuevan y desarrollen. En los actuales momentos, de aumento de la desigualdad y la brecha social, consideramos que este eje es fundamental para la legitimación social del trabajo de la inspección educativa.

b. Percepción de necesidades y valoración de la comunidad educativa

La retroalimentación, el contacto y el intercambio de preguntas y respuestas deben ser fluidos y permanentes entre la inspección y la sociedad. Al menos dicha corriente de comunicación mutua debe tener dos polos fundamentales: por un lado la determinación de necesidades educativas, así como la definición de problemas —definir un problema de forma compartida ya es un punto de arranque fundamental para su posible resolución— y, por otro, la valoración crítica del trabajo de la inspección. Qué necesitan, cómo definen sus problemas y cómo valoran nuestro trabajo sobre sus necesidades y problemas son informaciones fundamentales para que la actuación social de la inspección se mueva sobre un suelo firme y legitimado socialmente.

i. Dirección de los servicios de la zona

En el desarrollo del trabajo en la zona, los equipos y subequipos coordinarán y dirigirán los servicios educativos de la misma, especialmente, los Equipos de Orientación Educativa y Centros de Profesorado, en aras de la consecución de los objetivos de los planes de trabajo que se desarrollan. En este sentido, es de particular relevancia la participación real y efectiva de la inspección educativa en la formación del profesorado, tanto en la determinación de sus necesidades como en su desarrollo, dado que todos los estudios e informes demuestran el carácter de factor clave de resolución de muchos de los problemas educativos que padecemos.

Hasta aquí, nuestra propuesta de una inspección educativa como servicio público para el siglo XXI de acuerdo con los cambios políticos, sociales y culturales de nuestro tiempo. Por supuesto, no es utópica, sino posible, viable y, sobre todo, necesaria y urgente, para los profesionales de la educación y la ciudadanía. Si no se abordan los cambios necesarios, nos situamos en riesgo de la supervivencia real de una institución tan necesaria para la educación, y la consecuente pérdida de las aportaciones educativas y sociales que puede realizar. O bien, lo que podría ser aún peor, su mantenimiento ficticio por parte del poder político, vaciándola de contenidos vinculados a sus funciones fundamentales, para dar una apariencia de supuesta garantía de derechos. Transformándose, de esta forma, en una especie de juguete roto.

II. La visita de la inspección a los centros educativos: mirar, comprender e interpretar¹

«El personaje docto no es docto siempre. Pero el capaz es siempre capaz, incluso en la ignorancia».
Michael de Montaigne. Ensayos.

«*La visita del inspector*» es una obra de teatro del británico J. B. Priestley cuya acción se desarrolla en 1912, en los prolegómenos de la I Guerra Mundial, época que supone el comienzo de la decadencia de la civilización europea, según el autor. El momento elegido es muy adecuado para enmarcar el conflicto de una obra que plantea la responsabilidad del hombre en la sociedad y en la que la verdad surge lentamente, tras las sucesivas revelaciones que se van produciendo, con un resultado de suspense creciente, en una trama que dio lugar a la considerada por muchos, la «*obra bien hecha*».

Realizamos la alusión a esta obra, por el propio título que nos sirve como curiosidad para este texto pero, sobre todo, porque la misma encarna un mensaje de máxima vigencia: «*todos formamos parte del tejido social y hemos de aceptar la responsabilidad de nuestras acciones*», mensaje perfectamente asimilable al trabajo de la inspección educativa, como parte del tejido educativo y la responsabilidad que supone su presencia en los centros.

El inspector de policía que visita la casa de una familia burguesa acomodada, en contra de los postulados defendidos por el elitista dueño del domicilio, afirma: «*No vivimos solos. Somos miembros de un mismo cuerpo. Somos responsables los unos de los otros. . .*». El inspector visita la casa para desvelar la trama que dará lugar a una verdad insospechada. De la misma forma, los inspectores de educación, miembros del cuerpo educativo, visitan

¹ Este capítulo fue publicado en forma de artículo en la revista SUPERVISIÓN21 N.º 59 de Enero de 2021.

los centros para conocer lo que allí ocurre y facilitar, o ayudar a desvelar, claves que permitan mejorar. Ese desvelamiento, en la mejor tradición metodológica de la antropología, también será lento, complejo, fruto de múltiples aportaciones e interpretaciones y, sobre todo, enemigo de las prisas, la mirada simplista o la conclusión apresurada. Por tanto, a pesar de lo inadecuado de la posible comparación si la establecemos en términos amplios, de lo que no cabe duda es que, en ambos casos, el fin último es la verdad a través de la visita sobre el terreno de los hechos donde ocurre todo.

Por supuesto, no pretendemos establecer un paralelismo exacto entre «la visita del inspector» teatral y la visita del inspector o inspectora de educación, más allá de lo expuesto anteriormente, entre otros motivos porque no es posible la comparación entre quien se dedica a las pesquisas policiales, protagonista de la obra literaria, con la del inspector de educación. Entre ambas acciones existen enormes diferencias y es conveniente subrayarlas. El inspector o inspectora de educación no es un inspector de policía porque el fin de éste debe consistir en buscar culpables de un supuesto delito para imponerles su merecido castigo. Salvo en casos excepcionales, ésta no debe ser la finalidad habitual ni esencial de la inspección educativa cuando visita con frecuencia un centro. La verdad de lo que allí ocurre es algo compleja y múltiple, no preexistente, ni determinada, exclusivamente, por las normas reguladoras. Lo que allí ocurre, para ser conocido con cierto grado de profundidad, debe ser construido con la participación del conjunto de miembros de la institución, para que pueda ser adecuadamente interpretado y, posteriormente, explicado. De cómo hacerlo hablaremos a continuación.

Para finalizar este preámbulo, no queremos obviar las consecuencias de la pandemia con la que hemos vivido en estos últimos años, durante los que, precisamente, ha sido especialmente difícil la acción de visitar, por las restricciones a las que todos nos hemos visto sometidos. Pero, ante la esperanza que se abre para un futuro no muy lejano, y ante las evidencias de lo vivido en los últimos tiempos, que nos ha demostrado la necesidad de la presencia física para el desarrollo educativo, en general, y de la inspección en particular, queremos reivindicar la visita de inspección como un acto imprescindible, de una fuerza tal, que no puede ser suplantado por ningún otro medio.

1. «Ir a ver»

El origen etimológico de las palabras nos puede dar pistas sobre cómo orientar la actividad que definen. Visitar tiene su origen en «visitare» («ir a ver»). Deriva o se relaciona con «videre», ver en castellano. En nuestro caso es oportuno, apelar al frecuentativo «visere», ver pero detenidamente, examinando, no de cualquier forma y manera. Por otra parte, una visita de inspección que se precie, en la que se pretenda tener un conocimiento profundo, no puede realizarse sin un buen «vis a vis» ya que verse y mirarse a la cara, será un aspecto esencial para el conocimiento de lo que ocurre en el lugar visitado. Con toda razón, el origen de esta expresión lingüística relaciona, en su etimología francesa, «vis a vis» (cara a cara), con el verbo latino «videre». Ir a ver es ver y mirar las caras. Por tanto, visitar como la acción de ir a ver requiere: la posibilidad de ir al lugar, la predisposición para ir y, por último, las cualidades de la mirada para ver aquello que se requiera o pretenda ver. Es decir, nada sale a nuestro encuentro sin más, sino que es nuestra mirada intencionada la que busca con sentido para poder encontrar lo significativo. Podemos ver mucho y no mirar nada. La mirada de la inspección educativa es su rasgo de identidad, la que determina, inicialmente, la calidad de la visita que se va a llevar a cabo. Dicha mirada supone limitaciones

o condicionantes que han de tenerse en cuenta. Nos referimos, por un lado, al principio establecido, desde hace tiempo, por la investigación de las Ciencias Sociales por el que todo hecho observado se ve modificado por la mera observación de un agente externo. Por otra parte, hemos de tener en cuenta, como nos recuerda Bourdieu, que los agentes que intervienen en todo espacio social, y el educativo también lo es, opinan y actúan en función de la posición que ocupan en el mismo; es decir, dicha posición condiciona, consciente o inconscientemente, los discursos y las actuaciones que se lleven a cabo, incluidos los de la propia inspección educativa. Así pues, es necesario tener en cuenta este condicionante, para poner en práctica formas de atenuarlo: la triangulación de información, las interpretaciones compartidas, la participación de otras miradas, etc., algo que tendremos en cuenta a lo largo de este texto.

Los inspectores e inspectoras de educación tenemos entre nuestras atribuciones, la de visitar los centros y servicios educativos. Esta prerrogativa es histórica, puesto que ya en 1849, en un Real Decreto promulgado el 30 de marzo, se concedía a los Inspectores Generales la posibilidad de visitar las Escuelas normales y ordinarias. De manera que para el desempeño del trabajo de inspección, la visita ha sido una encomienda básica que no se ha interrumpido nunca, manteniéndose intocable hasta la actualidad, como una de las actividades fundamentales e ineludibles de la inspección educativa. Sin la visita difícilmente se podrá tener la información necesaria, significativa y completa para lo que pueda devenir. La visita no es sustituible por otras fuentes de información. Toda la información documental, estadística o informática puede y debe servir para preparar, ayudar y complementar, pero ninguna fuente documental o estadística puede sustituir la visita en el terreno educativo. Es más, guiados, exclusivamente, por la documentación burocrática podemos cometer errores graves, así como llevar a cabo actuaciones estériles.

La tarea de visitar las dependencias donde se desarrolla la enseñanza, se ha consolidado a lo largo de los años, si bien con distintos focos o prismas, así como con distinta frecuencia, dependiendo de la época y los intereses de quienes han ejercido el control de la inspección. En todo caso, la razón de ser de la inspección educativa entronca con la necesidad de ver y mirar lo que ocurre en los centros educativos y en las aulas. De lo contrario, el desarrollo de las tareas inspectoras se reducirá a meros formalismos burocráticos, con el peligro añadido de adquirir un conocimiento alejado y, por tanto, erróneo de la realidad, con la consecuencia de que la tarea no solo sea infructuosa, sino además contraproducente, y más dañina que beneficiosa. Podemos ver un centro en los papeles, pero mirar su realidad e interpretarla solo se puede hacer a «pie de obra» y con la mayor participación posible. Se puede afirmar, e históricamente puede demostrarse que visita e inspección son términos indisolublemente unidos, de manera que cuando se han alejado, se ha puesto en juego la naturaleza esencial de la profesión, lo que debe tenerse en cuenta para el futuro.

«Ver» es una acción que implica una serie de condiciones fisiológicas relacionadas con el sentido de la vista, fundamentalmente de origen externo, el ojo y sus componentes, e interno, para el control y la interpretación de lo que se ve. Para la visita de inspección educativa, a la capacidad básica de recibir estímulos visuales, deben unirse otras relacionadas como: la predisposición a ver (actitud para hacerlo), el saber ver (procedimiento de búsqueda y cuestionamiento de la situación) y las posibilidades de ver (experiencia y formación o marco conceptual desde el cual se busca y se interpreta). Así pues, entendemos este «Ver» en un sentido amplio, más allá de lo visual, que es como debemos entenderlo para nuestro propósito. En cada visita el inspector o la inspectora de educación verá de una forma distinta, incluso cuando el propósito pueda considerarse igual o similar. No cabe duda

que tener propósitos parecidos, al realizar las visitas por parte de personas distintas, puede ayudar a prepararla previamente de manera similar, a enfocar la atención sobre determinados aspectos y no otros, y a extraer ideas y conclusiones que respondan a las pretensiones iniciales. Pero, incluso así, los elementos personales, la experiencia y formación, así como el oficio influirán decisivamente en el desarrollo de la visita y en las consecuencias, fértiles o no, de la misma. En la visita se ve, pero con una determinada mirada, como siempre que un ser humano ve algo, determinada por sus intereses, su formación, sus capacidades, su oficio, su historia personal, etc.

La apertura de nuestra visión o mirada se refiere a que debe acoger lo que quizás esperábamos y se confirma en la visita, el cumplimiento del propósito de la misma, pero también se debe estar abierto a lo inesperado, a lo imprevisible, a lo que, aunque solo sea por indicios, apunta a elementos nuevos, insospechados, y que podrían recomponer nuestra mirada en direcciones distintas a las previstas inicialmente. En suma, nuestra capacidad de ver y mirar determinará las posibilidades de acción futura y la aceptación que ésta puede tener en el centro visitado.

En principio, el «Ir a ver» debe surgir de una necesidad y un propósito. De la misma forma que la visita del médico de familia, parte de la necesidad de salud del enfermo y de sanar del médico; la visita a un museo surge de la necesidad de satisfacer un deseo estético o histórico; la visita a un amigo de la necesidad de filiación humana; la visita de un inspector o inspectora de educación debe partir de una necesidad, un empeño, un propósito que pueden ser variopintos, y de los que derivarán la forma de proceder. Necesidad y propósito están íntimamente relacionados, pueden provenir de un plan preestablecido e intencional o de las incidencias que puedan surgir. En todo caso, tanto necesidades como propósitos deben relacionarse con las funciones que tiene encomendadas la inspección educativa. La primera y fundamental, garantizar el derecho a la educación de los alumnos, a través del cumplimiento de las grandes normas que regulan nuestro ordenamiento general y educativo y, en relación con la anterior, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los grandes principios pedagógicos. No debe entenderse lo que aquí se dice como el típico preámbulo en el que aparecen las grandes palabras a las que, parafraseando a Machado, les viene bien siempre un poquito de exageración. En absoluto, cuando un inspector o inspectora de educación visita un centro debe tener como prioridad fundamental los alumnos y alumnas, como titulares del derecho a la educación del que la inspección debe ser garante. Los padres y madres, el profesorado y el equipo directivo son intermediarios de ese derecho pero no sus actores principales, lo que debe quedar meridianamente claro para la inspección a la hora de mirar e interpretar la realidad y, sobre todo, a la hora de proponer medidas concretas. En este sentido, deben servirnos como referencia las palabras de Antonio Ballesteros, inspector de Primera Enseñanza de la 2.^a República: «*La escuela debe tener una sola política, defender los derechos del niño.*»

No es nuestra intención en este capítulo sobre la visita de inspección educativa, realizar un análisis histórico o normativo de los antecedentes y fundamentos de la misma. Entre otros motivos, porque ya se ha llevado a cabo suficientemente, por autores que nos han precedido. Tampoco pretendemos realizar un exhaustivo análisis de clasificación de los fines, tipos y consecuencias, porque también se ha realizado, y además porque la propia complejidad de la acción de visitar, así como la evolución reciente de los acontecimientos que acaecen en los centros educativos, nos llevan a pensar que cualquier clasificación se queda corta y obsoleta en un breve periodo de tiempo. Más bien pretendemos reflexionar sobre el sentido, los fines y las consecuencias de las visitas de inspección, y aportar información sobre

las condiciones, requisitos y cualidades necesarias, en la actualidad, para el buen ejercicio de las mismas y, en consecuencia, cómo llevarlas a cabo. De esta forma pretendemos aportar un posicionamiento propio al contenido teórico y práctico de una acción fundamental y frecuente de la inspección educativa, basándonos fundamentalmente en nuestra larga experiencia acumulada y la reflexión sistemática sobre la misma. Por tanto, todo lo que diremos a continuación no será una teoría de la visita, sino las reflexiones ordenadas sobre una práctica continuada que nos han permitido construir un modelo a compartir.

2. Construcción del sentido y finalidad de la visita

Como hemos dicho, cualquier visita debe tener un propósito, un por qué y un para qué. No obstante, aunque el inicial o previo esté bien concebido o concretado, durante la visita se pueden abrir otras posibilidades no directamente relacionadas con aquel, que pueden contribuir a enriquecer el conocimiento del centro por parte del inspector o equipo de inspectores. En cualquier caso, la capacidad para centrar el foco de atención es una cualidad fundamental para el desarrollo adecuado de la visita, sobre todo cuando la misma, como así debe ser, responde a un propósito bien definido, estableciendo los cortafuegos necesarios al posible desvío intencionado o no, por parte de los miembros del centro o servicio visitado. Dichos desvíos, si se produjeran, también deberán ser detectados y analizados por el inspector en la interpretación final de la visita, ya que siempre responden a unos motivos, de mayor o menor relevancia, que no deben ser despreciados porque pueden abrirnos caminos hacia territorios desconocidos y relevantes. A veces, podrán deberse a un desvío intencionado que pretende ocultar más que desvelar, pero en otros puede ser exactamente lo contrario, es decir, aprovechar la presencia de la inspección para facilitarle información sobre aspectos que a los que se encuentran diariamente en el centro les resultan importantes. En este caso, a la capacidad de mirar se debe unir la de escuchar, de manera que la inspección deberá integrar en el propósito inicial la nueva información, para enriquecer el resultado o, dado el caso, para reelaborar la actuación en función de la realidad manifestada por su carácter relevante o urgente.

El propósito de la visita determinará su sentido, entendido como la acción, lo que ocurre durante la misma. El propio inspector y los miembros del centro deben comprender la visita, antes, durante y después, desde su propósito hasta las distintas actuaciones que deberán dotar de sentido a la misma, tanto para el inspector que la realiza, como para quienes la reciben. Comenzando por la llegada y el saludo, la reunión inicial con miembros del equipo directivo, las entrevistas o reuniones posteriores, las visitas a aulas u otras dependencias, la recogida de información documental, la finalización con conclusiones, acuerdos y posibles propuestas, conformarán lo que hemos denominado sentido de la visita. En su desarrollo la inspección se expone ante el centro. Pensar que una autoridad externa legítima y otorga fiabilidad a cualquier acción, llevada a cabo por la inspección, es un grave error profesional. Por lo que cuidar el sentido de la visita en los términos enunciados, es crucial. La legitimación y fiabilidad hay que ganárselas a lo largo de las sucesivas visitas, por lo que no deberá afrontarse de la misma forma la primera que las siguientes. Desde este punto de vista, ninguna será igual a otra. Podrán repetirse los propósitos, pero el sentido es una construcción a largo plazo, lo debemos ir elaborando a lo largo de muchas visitas para que, en el proceso, el centro y todos y cada uno de sus miembros, adquieran una visión diáfana de cual es el sentido general de las visitas de inspección independientemente de sus propósitos coyunturales.

La visita debe tener una finalidad, un impacto en el centro, y unas consecuencias que pueden plasmarse en un informe, aunque no necesariamente. El impacto en el centro va a depender, por supuesto, de variables internas, referidas a su organización, a las motivaciones y expectativas de los miembros del mismo, a su cultura y clima, a su historia, incluyendo las relaciones previas, etc. Pero también va a depender de cómo se haya llevado a cabo por parte de la inspección educativa. Además de las condiciones internas mencionadas, la pertinencia y eficacia de las acciones o propuestas realizadas determinarán los efectos de la visita. Una entrevista mal planteada, una fuente de información inadecuada, un documento mal interpretado, una visita al aula mal enfocada, una reunión mal desarrollada, pueden dar lugar a efectos perniciosos e incluso contraproducentes respecto al propósito inicial y, lo que es más importante, al sentido de futuras visitas o encuentros que puedan o deban producirse. Es importante, en este aspecto, cuidar los inicios, tanto en las formas como en la claridad, porque pueden agilizar o bien entorpecer esa construcción necesaria del sentido de las visitas de inspección.

El fin de la visita se podrá valorar en la medida que se haya conseguido la meta, entendida como el grado de consecución de lo que se pretendía. Quien visita debe contar con un criterio o criterios de valoración de la misma, sea individualmente o en equipo, incluyendo la autoevaluación y la autocrítica. Tras la finalización debemos emitir un juicio que puede ser definitivo o parcial, según el momento y el grado de conocimiento, así como la posibilidad de contrastar las informaciones.

3. Principios

Para llevar a cabo una visita de inspección y en el desarrollo de la misma debemos tener en cuenta una serie de principios. Para entenderlos, es necesario adoptar una perspectiva sincrónica, la que se realiza en un momento, pero también diacrónica, ya que las visitas de inspección, con carácter general, no deben ser únicas y aisladas, sino que han de llevarse a cabo dentro de un proceso, el que se desarrolla durante el tiempo que un inspector o equipo de inspectores trabajan como referentes de una zona de inspección o de unos determinados centros. Es decir, el conjunto de visitas a un centro educativo da lugar a un proceso progresivo de conocimiento mutuo y de construcción de sentido, como hemos dicho antes. Partiendo de esta premisa inicial, vamos a desarrollar una serie de principios que sirvan de referencia al visitar un centro educativo.

a. Pertinencia

La visita debe producirse a propósito de algo, según se ha dicho anteriormente. La pertinencia le otorgará posibilidades de eficacia, es decir que sirva para la mejora de la situación. La presencia de la inspección educativa en un centro es un hecho relevante, por lo que no se puede producir en cualquier momento y de cualquier manera. Incluso cuando se producen con cierta frecuencia, no deja de ser excepcional la visita del inspector, todavía más si se trata de un equipo de inspección. En general, y especialmente si se trata de visitas a aulas, el inspector o inspectora no debe olvidar, como ya hemos dicho, que es un agente externo al centro y que su mera presencia altera, o puede alterar más o menos considerablemente, lo observado. Dado que la visita debe producirse en un estado de la mayor «normalidad» posible, para poder mirar sobre la auténtica realidad, deben cuidarse

en extremo el propósito, las circunstancias del centro y el momento, ya que todo ello determinará la pertinencia de la misma y sus posibilidades de interpretar adecuadamente lo que allí ocurre. Por todo ello es necesaria una reflexión y preparación previa, para que la visita no altere notablemente lo que se pretende mirar, evitando distorsiones que nos lleven a interpretaciones erróneas y daños añadidos, como los que, en términos coloquiales, produce «un elefante en una cacharrería».

b. Confianza

Teniendo en cuenta que la visita debe servir siempre para el conocimiento y, por tanto, debemos recabar información, esta será más veraz si la inspección es capaz de generar un clima de confianza con los miembros del centro. Para el cual se debe:

- Cuidar especialmente la primera visita, ya que condicionará, de forma importante, la visión inicial del centro y de los miembros de este sobre la propia inspección, así como la recepción posterior. Por tanto, es conveniente que esa primera visita sea lo más abierta posible, en cuanto a temas a tratar, con calma y sin límite excesivo de tiempo, conociendo el centro en todos sus ámbitos, incluidas las instalaciones, y contactando con el mayor número de personas posibles: profesorado, alumnado, personal de administraciones, representantes de familias si es posible, y equipo directivo. La primera visita es importante, porque toda novedad tiende a desestabilizar, y la presencia del inspector en el centro lo es. La llegada, el saludo, las primeras palabras, la gestualización, el lugar y el tiempo en el que se realiza, así como el planteamiento inicial deben darse en un ambiente de calma, seguridad mutua y colaboración.
- El inspector debe mostrarse abierto y confiado inicialmente, sin imágenes previas y mucho menos prejuicios, ya que ello le permitirá solicitar la misma correspondencia y marcará notablemente el clima de la visita e, incluso, de las relaciones futuras. En la apertura se dilucida la participación sincera, o no, de los miembros del grupo. Es tanta la importancia de los primeros momentos de la visita que en ella el inspector o inspectora se juega literalmente su imagen profesional por lo que deben manifestarse sus prioridades y, por tanto, no comenzar con nimiedades o cuestiones meramente burocráticas que pueden ahondar prejuicios y alentar actitudes poco colaborativas.
- Deben utilizarse cauces diversos de información y animar a expresarse a todos para que aporten ideas, preocupaciones, dudas e, incluso, sentimientos. La primera tarea del inspector o inspectora es escuchar al centro y sus protagonistas y propiciar condiciones para que ello sea posible, es decir, para que exista libertad de pensamiento, de expresión y clima para la reflexión y el diálogo.
- Es necesario dejar claras las razones y finalidades de la visita, y justificar lo que se hace y se dice, desde las normas legales, pero también de forma ineludible desde marcos conceptuales educativos.
- En caso de que se aborden aspectos problemáticos, no debe hacerse a partir de la búsqueda de la culpabilidad y la sanción, sino desde la responsabilidad y la búsqueda de soluciones compartidas. Además, debe evitarse juzgar, etiquetar y comparar en la medida que dichas acciones no contribuyen a las soluciones, sino que fomentan actitudes defensivas.

- El inspector debe manifestar con naturalidad sus dudas, preocupaciones o desconocimiento. En este sentido, cuando la situación sea especialmente compleja, no es adecuado adelantarse en la toma de decisiones, propuestas o requerimientos, para no hacerlo al calor del momento. Siempre es posible posponer la decisión. Lo anterior, lejos de generar desconfianza, otorga un plus de prudencia que siempre será valorado positivamente. La precipitación, bajo una apariencia de supuesta seguridad o determinación ante la inmediatez, puede dar lugar a la pérdida de confianza futura.

c. Transparencia

Hoy la palabra transparencia no se limita a lo meramente administrativo, sino que está vinculada «al buen gobierno» y la buena Administración y constituye, al mismo tiempo, un derecho de la ciudadanía del siglo XXI. En este sentido, en general, pero particularmente en las visitas de inspección, es necesario que el inspector establezca un régimen de claridad sobre la información, las intenciones, las responsabilidades, y las posibles consecuencias. Entre otros motivos, para exigir a los miembros del centro reciprocidad, lo que redundará en mayores posibilidades de que las decisiones que se adopten sean beneficiosas. Todo ello contribuirá a construir una imagen fiable del inspector o inspectora. A la postre, esta construcción verídica y fiable de la imagen es una de las tareas esenciales de la relación de la inspección con los centros educativos.

La información no debe estar en manos de unos pocos, lo que supondría la pérdida de su fuerza como mecanismo de control, por contra debe convertirse en un elemento de participación. Para esto es necesario hacer público lo que es público. Una inspección democrática debe ser transparente, lo que la conducirá, en contra de lo que tradicionalmente puede haberse pensado, a ser más eficaz.

En consecuencia, antes y durante la visita de inspección a un centro educativo, en principio, no deben ocultarse los motivos o la información relativa a la misma. Salvo que, estratégicamente y para garantizar el logro del fin propuesto sea conveniente ocultarlos provisionalmente, puesto que desvelarlos podría ser contraproducente o afectar a derechos individuales en cuanto a protección del honor o datos personales. En general, la información sobre los motivos, los datos, las posibles responsabilidades de cada uno, las consecuencias, etc., debe ser conocida, para propiciar la participación de todos y una mayor eficacia en entidades tan complejas como los centros educativos.

Por último, si la inspección pretende, como es su deber, ser garante del ejercicio adecuado de los derechos educativos de los ciudadanos, no puede adoptar una posición paternalista ilustrada, propia de quien pretende conocer a priori las soluciones y no comparte los motivos de sus actuaciones, sino que debe hacerlo con la participación de todos los protagonistas educativos, lo que obliga a compartir información de forma clara y transparente.

d. Colaboración

En su condición de autoridad pública, a la inspección de educación se le debe la colaboración de todos los funcionarios y trabajadores de un centro educativo. Pero el hecho de que exista esta atribución inspectora, no garantiza la auténtica colaboración, necesaria para una aproximación real al conocimiento y, sobre todo, a los problemas y dificultades del centro. Para facilitar la auténtica y necesaria colaboración con el inspector o inspectora de educación se deberá:

- Asumir la dirección de las diferentes acciones de la visita diseñando y animando el proceso, las reuniones, entrevistas, visitas a las aulas, lectura de documentos, etc. Para lo cual deberá tener en cuenta el lado humano, los miedos, intereses, objetivos y veleidades, entendibles y en muchas ocasiones perfectamente legítimos, de todos y cada de los que participen en alguna actividad durante la misma. Como ya se ha dicho, todos son miembros del espacio social educativo y actúan en función de la posición que ocupan en el mismo. Si la inspección no trabaja desde esta perspectiva, los miembros del centro, difícilmente van a avanzar y asumir el resultado final, o bien lo asumirán tan solo formalmente, debido a que nadie asume lo que no entiende, lo que no sabe hacer, o cree que no puede asumir desde sus convicciones o intereses.
- El inspector o inspectora debe determinar quiénes son los informantes o actores claves e implicarlos, haciéndoles ver la necesidad de colaborar para el bien de la institución y, especialmente, por los beneficios que reportará al alumnado del centro. En este sentido, será importante la capacidad de la inspección para dilucidar la información importante y relevante de la que no lo es, así como los sujetos que no solo la poseen sino que también son claves en el funcionamiento de los grupos y que muchas veces no se encuentran en el primer plano de su aparente funcionamiento. Téngase en cuenta que no siempre coinciden las estructuras formales con las estructuras reales de funcionamiento y el ejercicio del poder. Las micropolíticas determinan más el funcionamiento diario de los centros que toda una reglamentación legal. Acertar en esta distinción es crucial para no perderse en la compleja maraña de una institución como un centro educativo, y para una adecuada y eficaz actuación.
- Se debe procurar que, en el conjunto de visitas a un centro, como proceso continuo, o bien cuando se desarrolla una actuación que requiere varias visitas, los miembros del centro participantes conozcan avances de los resultados a lo largo de dicho proceso. Utilizando la metáfora del «pastel», sacarlo como por arte de magia al final puede ser contraproducente, por muy adecuada que parezca la solución. Porque si el resultado final no es aceptado ni comprendido, se han derrochado esfuerzo, credibilidad, y autoridad en algo que no va a tener utilidad. Es decir, no se debe llegar al final para que allí se descubra el «pastel», sino que el informe y la exposición final deben ser un punto de llegada «natural» prácticamente ya conocido, en sus distintas partes, por todos los sujetos educativos del centro. Sobre este enfoque estratégico nos extenderemos en los capítulos IV y V («*Cómo contarlos bien*» y «*Cómo escribirlos bien*»).

e. Globalidad

Todo centro educativo es una organización social y cultural compleja, con múltiples planos, factores e interacciones internas, y en el que inciden diversos entornos: político-institucional, socioeconómico, urbanístico, geográfico, etc. Por tanto, es un error de suma gravedad, cuando se realiza una visita al centro, tratar de analizar los distintos aspectos o problemas como parcelas independientes y diferenciadas. Esto conducirá en la mayoría de los casos a una visión parcial y, en muchos casos, errónea de la realidad.

En cualquier visita, aunque focalicemos la atención sobre aspectos concretos para delimitar los campos que nos permitan un acercamiento a la realidad, no debemos olvidar que el centro es un ecosistema complejo debido a que tiene historia que, por cierto, debería

conocerse previamente, influencias múltiples de entornos diversos y, además, una organización interna, más allá de la legal o formal, compuesta de diversos planos que interactúan como un campo de fuerzas. El *análisis global* nos permitirá un abordaje más amplio y un análisis de causas más realista y profundo. Perder de vista este enfoque sistémico y complejo puede conducir a la superficialidad de las conclusiones y, lo que es peor, a la ingenuidad de las actuaciones que se lleven a cabo. El inspector José García Calvo solía interpretar un centro educativo, como si de un campo de fuerzas se tratara, como el resultado de la interacción de tres proyectos: El *proyecto vertical* que viene definido por la normativa sobre lo que debe ser y cómo debe organizarse y funcionar un centro educativo; el *proyecto ritual* que viene definido por la tradición y la historia del centro: «como lo hemos hecho siempre» y, por último, el *proyecto intencional* que aportan los protagonistas con sus intereses, formación, ideología, compromiso, profesionalidad, etc. Los tres proyectos deberían ser, en última instancia, conocidos y definidos por la inspección, o al menos, ser consciente de que la realidad que tiene delante es el resultado de la interacción de los tres.²

En concreto, para un abordaje global en la visita, o en el conjunto de visitas que se realicen, debemos adoptar una estrategia que permita:

- Identificar y definir la situación o problema.
- Definir factores y protagonistas fundamentales.
- Recopilar información y datos históricos y actuales.
- Acordar y compartir un diagnóstico previo con los miembros del centro.
- Establecer las acciones a llevar a cabo.
- Informar y evaluar de los resultados obtenidos.

Estos seis puntos no van necesariamente en orden lineal o cronológico, a la manera cartesiana, como si uno condujera al siguiente y así sucesivamente. El enfoque adecuado sería el circular, ya que la mayoría de ellos puede y debe conducir a la reelaboración o reformulación de los restantes. Por ejemplo, la definición de factores claves puede llevar a redefinir el problema, así como la recopilación de información, o los resultados obtenidos pueden obligarnos a establecer otras acciones, y así sucesivamente. Por último, durante las visitas, deberá tenerse en cuenta, por una parte, los elementos del entorno que puedan estar influyendo en el análisis de factores y, por otra, es fundamental identificar los sistemas de comunicación internos y externos que se producen en el centro educativo, puesto que inciden de manera decisiva en los procesos de trabajo que desarrollemos.

f. Lealtad

Aunque partimos de posiciones y funciones distintas, la inspección de educación y el profesorado, nos debemos lealtad mutua, entendida en términos de respeto a la verdad y la

² Sobre este modelo interpretativo de los centros, enormemente eficaz gracias a su poder explicativo, se recomienda la lectura de este texto: García Calvo, José: «Proyecto de centro y procesos de cambio». (Sevilla: Centro de Profesorado de Castilleja de la Cuesta, 1995)

legalidad. En cualquier visita, y en el conjunto del trabajo, la inspección debe exigir la aplicación de este principio, para lo que debe tenerlo como referente. Obviamente, nos referimos a una escrupulosa lealtad institucional, y no a lealtades personales que podrían ser mal entendidas. Lo que une a un director, a un profesor, con un inspector, en su calidad de funcionarios públicos, son los principios y derechos legales básicos y su ejercicio en condiciones de igualdad. Este es el terreno de juego en el que deben encontrarse independientemente de las funciones y atribuciones de cada cual.

g. Autoridad

Sabido es por los que ejercen la inspección educativa, su consideración de autoridad pública, entre otros motivos, porque para ejercer esta insigne labor es necesaria. Es decir, las funciones y la consideración van unidas indefectiblemente por mera lógica administrativa y de eficacia. Así es reconocido por nuestro ordenamiento jurídico. El Estado tiene asignada, constitucionalmente, la inspección del sistema educativo por lo que necesita funcionarios que desarrollen dicha tarea y, para la misma, se hace necesario que estos ostenten amplias funciones y atribuciones derivadas de dicha condición y de tan importante labor.

Pero ostentar la condición de autoridad pública no implica ejercerla de cualquier forma y sin límites. La autoridad, por ser un valor en declive tal como se ha venido considerando tradicionalmente, requiere adquirir la responsabilidad de las acciones que se llevan a cabo y la prudencia en el desarrollo de las mismas, entre otros motivos porque, en numerosas ocasiones, nos movemos en territorios de los que tenemos un conocimiento parcial. Se necesita pues ecuanimidad, imparcialidad de juicio, e igualdad de trato, así como constancia de ánimo. Y, por último, se requiere contundencia cuando los términos de la situación así lo requieran porque no se posee esa consideración tan solo a título preventivo sino para ejercerla cuando sea necesario y esté justificado. Por tanto, el principio de autoridad, por el que todos los funcionarios deben la colaboración debida a la inspección de educación debe regir, junto con los anteriores, las visitas que la inspección gire a los centros.

Pero para un desarrollo adecuado de estas visitas se requiere que quienes las realicen, posean o desarrollen una serie de cualidades y capacidades, sin las cuales el desarrollo de las mismas adolecerá de la eficacia adecuada. Se requiere de esa capacidad de la que habla Montaigne en la cita que abre este capítulo.

4. Los visitantes

El título de este apartado es homónimo del correspondiente a una película francesa estrenada en 1993, en la que un caballero y su sirviente se transportan, con la ayuda de una pócima, desde el siglo XII al XX, en el que se desenvuelven con torpeza, atribulación, desconcierto y el carácter atrabiliario, consecuente de la transportación a una época del futuro lejano. La vestimenta, las armas, sus capacidades de percepción, las actitudes propias de la Edad Media, les impedían desenvolverse en un entorno para el que no estaban preparados. Sirva la alusión caricaturesca a esta divertida película, para hablar de la importancia de las cualidades, capacidades y actitudes necesarias para realizar las visitas de inspección educativa de forma adecuada. Sin ellas, el visitante se sentirá fuera de contexto, transportado

como los actores de la película a una realidad incómoda que no domina, incapaz de desenvolverse con soltura y, por otra parte, percibido por los visitados como un ser extraño venido de otra época, fuera de lugar, y un estorbo más que alguien que puede ayudar. No olvidemos que el inspector o inspectora, en muchas ocasiones, puede ser un visitante extraño y desconocido para la comunidad educativa, de manera que no es infrecuente escuchar a muchos profesores decir que no han visto nunca a un inspector en su aula o, si en alguna ocasión lo han visto por el centro, lo describen como alguien que, exclusivamente, entra y sale envuelto en papeles del despacho de la Dirección. Para evitar o paliar los efectos de esa extrañeza, y para hacer un trabajo más eficaz creemos que deben contarse con una serie de cualidades y capacidades básicas que desarrollamos a continuación.

a. Atención y escucha

Cuando se visita un centro o un aula, la capacidad de prestar atención a lo que ocurre es especialmente importante, no solo porque la información que podamos poseer sea escasa, sino porque es necesario dar importancia a lo que se nos dice desde diversas fuentes y con lenguajes variados: un profesor en su aula, una alumna, o un miembro del equipo directivo. Que ellos sientan que son escuchados y se les presta atención, no solo es condición imprescindible para abordar cualquier problema educativo, sino que dotará de legitimidad social a la tarea inspectora y enriquecerá su conocimiento profundo y estratégico del centro. En este sentido, al menos al principio, convendría *hablar poco y escuchar mucho*. Por el hecho de ostentar una situación de autoridad, creerse en la necesidad, inmediata y precipitada, de sugerir, proponer o, incluso, requerir, cuando no se posee suficiente información, o no se ha escuchado con la suficiente atención, puede ser contraproducente.

Prestar atención en una visita de inspección implica a todos los sentidos, en particular, el oído y la vista, así como contar con capacidades para la interpretación de la información que escuchamos y vemos. Debe tenerse en cuenta que una misma información sensorial, puede ser interpretada de forma distinta en función de los elementos contextuales que conozcamos, por lo que el cruce y la triangulación de la información, así como la profundización, son aspectos claves. Por tanto, debemos ver distintas dependencias del centro y oír a distintos miembros del mismo. Un solo recinto, el despacho de la dirección, y solo los miembros del equipo directivo, nos van a facilitar un conocimiento muy parcial de lo que allí ocurre. Utilizar diferentes fuentes visuales y auditivas, escuchar distintos mensajes, por parte de diferentes miembros del centro, percibir las distintas tendencias pedagógicas que puedan existir, detectar a los buenos docentes, conocer las influencias o liderazgos informales, incluso, fijarse con atención en aspectos materiales de percepción inmediata como la decoración y disposición de los distintos espacios, la cartelería, la limpieza, son aspectos que pueden suministrarnos una riquísima información sobre el clima, la organización y la cultura de la institución, parámetros que, a la postre, enmarcan y condicionan la interpretación de todo lo que allí ocurre.

b. Empatía y Comprensión

Una inspectora o inspector de educación no es miembro del claustro de profesores, no pertenece al sector de las familias de un centro, no está considerado dentro del colectivo de otros profesionales del mismo. Por tanto, ocupa un lugar relativamente ajeno a la

institución pero, en cambio, posee todas las consideraciones para desarrollar sus funciones en la misma y se le suele conceder gran importancia, por sus consecuencias, a sus actuaciones. Por tanto, su estatus le otorga una posición extraña pero, a la vez, no inoqua sino todo lo contrario. Su condición de bisagra le permite sentirse miembro del «marco» (Administración) y también de la «puerta» (centro), al menos, durante el periodo que ejerza sus funciones en él. En esta situación, relativamente ambivalente, la empatía entendida como la capacidad de ponerse en el lugar de los que están en el centro, de emocionarse si nos atenemos a la etimología de la palabra, es fundamental, tanto para el buen funcionamiento del centro como para saber interpretar sus problemas, informar adecuadamente de los mismos y proponer vías de solución. Entender los motivos por los que una alumna, una maestra o un padre han realizado una acción, y dicen lo que dicen para argumentarla, es imprescindible para un profundo conocimiento de lo que está pasando, así como para determinar posibles vías de solución.

Por supuesto, este intento de comprensión no implica justificación, sino al contrario. Cuando hemos comprendido las causas, los motivos y las circunstancias, estaremos en mejores condiciones para interpretar adecuadamente la situación, tanto desde el punto de vista legal como educativo y, por tanto, de realizar el adecuado asesoramiento, o las propuestas más pertinentes. Llevado al extremo, un requerimiento por parte de un inspector, tras una visita, será mejor aceptado si el que lo tiene que ejecutar sabe del conocimiento profundo que la inspección tiene de la situación a que ha dado lugar dicha petición. Comprender cómo funciona un centro, lo que ocurre en su seno, teniendo en cuenta que a veces se presenta de cara al exterior con una opacidad notable, es el primer paso para iniciar cualquier proceso de cambio posible, eficaz y duradero.

Por tener rasgos comunes con la empatía, es necesario hacer alusión a la simpatía, entendida como «sentir junto a». Un centro educativo, como cualquier grupo humano, está cargado de emociones, sentimientos, alegrías y pesares. El clima de un centro, elemento fundamental que envuelve y da sentido a lo que ocurre dentro de él, está constituido por las relaciones personales que, a la postre, marcan el camino por el que discurren las palabras, la organización, las instrucciones, etc. Un clima puede dificultar o facilitar, enturbiar o allanar cualquier tarea. No solo para entender lo que allí ocurre, sino para ser aceptado durante la visita, y más allá de la misma, como miembro que puede ayudar a mejorar, especialmente en momentos importantes, el inspector o inspectora de educación debe captar y entender ese clima, potenciar sus aspectos positivos y, en suma, solidarizarse con los sentimientos de los miembros (alumnado, profesorado y otros profesionales, madres y padres). En aras de mantener la objetividad, es necesario combinar la simpatía, entendida en los términos expresados, con la *distancia necesaria* (otro concepto clave de la metodología antropológica), para realizar un análisis lo más objetivo posible de la realidad evitando, además, desenlaces indeseados, como el del protagonista de la novela titulada: «*La visita del médico de cámara*», cuyo protagonista, un médico, que viene a sanar al Rey, tras convertirse en amante de la Reina y ambicionar un poder político que no le correspondía, terminó en un final indeseable.

El equilibrio entre cercanía, incluso emocional, y distancia para ejercer su labor, es una capacidad fundamental de la inspección de educación, especialmente durante la visita al centro o a las aulas, y debe manifestarse con los gestos concretos y visibles que sean necesarios, por ejemplo con su presencia en momentos «especiales» para el centro, con la finalidad de acortar la distancia y conseguir esa cercanía «simpática» en los términos que hemos expresado.

c. *Cortesía*

Cuando se realiza una visita a un centro o un aula, lo menos que se puede esperar de quien la visita es un mínimo de cortesía, por otra parte, una cualidad básica en el mundo de la retórica. La cortesía supone mantener un buen equilibrio entre el estatus como inspectores que visitan un centro y la adaptación a las características y condiciones de los miembros del mismo. Un principio básico de la cortesía es tratar a los demás como nos gustaría que nos trataran a nosotros. La cortesía lejos de alterar el estatus o consideración de quien visita, refuerza su imagen y su autoridad. En este sentido, implica:

- Respetar el lugar y el estatus de cada uno de los miembros del centro educativo, definidos por las funciones que desempeñan. Esto supone no intentar suplantar, sustituir o degradar el papel de los otros, por ejemplo de la Dirección, del profesorado en el aula, o de un miembro de una familia en una entrevista.
- Evitar dejar en evidencia a nadie en público, por supuesto, no utilizando expresiones o gestos que puedan resultar ofensivos. Las consideraciones, cuando son comprometidas personal o profesionalmente, deben realizarse con la máxima discreción y privacidad posible, con la excepción de aquellas que requieran de la presencia de testigos para dejar constancia. Hacer alarde de autoritarismo, degradando a otros, implica perder la autoridad real, aparte de que supone retrotraerse a un tipo de relaciones impropias de una sociedad libre del siglo XXI regida por un Estado de derecho.
- Cuestionar las ideas y las conductas derivadas de las mismas, pero nunca a las personas, aunque éstas puedan quedar implícitamente en entredicho. Todas las personas son respetables y todas las ideas y conductas pueden ser criticables. Etiquetar y personalizar suele ser una pésima estrategia que enturbia el clima y las relaciones personales y, sobre todo, dificulta enormemente el diálogo necesario.
- Y, por supuesto, ser cortés implica unos modos de actuación («buenos modales»), deseables en cualquier persona, pero imprescindibles en quien ostenta una gran responsabilidad como inspector de educación; por obvios no vamos a desarrollarlos, porque cualquier persona mínimamente educada debe saber cuáles son o, de lo contrario, estará descalificada para el ejercicio profesional. Los buenos modales son gestuales y también verbales, respecto a estos últimos es conveniente hacer uso de la *cortesía negativa*, modulando las expresiones de respuesta para no herir o poner en evidencia a otros, o de la *cortesía positiva*, que busca la unión o nexo de puntos de vista o acciones que, inicialmente, pueden percibirse como distintos. En este sentido, sería conveniente que a los inspectores de educación se les formara en dinámicas y gestión de grupos, así como en la retórica, sobre cómo hablar en público, ya que sus formas —más o menos corteses— pueden decir y comunicar mucho más que las palabras.

d. *Comunicación*

Desde que un inspector o inspectora de educación da el primer paso en un centro comunica y se está comunicando, de esto debe ser plenamente consciente y, por ende, saber usarlo adecuadamente. En el ámbito del asesoramiento la capacidad de persuasión, es decir tener argumentos y saber trasladarlos con solvencia es fundamental, por lo que deben conocerse

y saber poner en práctica los elementos retóricos de la comunicación. Hablaremos de ello ampliamente en el capítulo «*Cómo contarle bien*». Todo lo que se expone en ese capítulo es perfectamente aplicable en las distintas acciones que se pueden llevar a cabo en una visita de inspección a un centro educativo. Aquí tan solo queremos dejar constancia del enorme poder comunicativo que posee la visita y la presencia de la inspección en un centro: comunicación verbal y no verbal o gestual, el uso del tiempo, la presencia en unos espacios u otros, etc. De ese poder comunicativo debe ser consciente la inspección y usarlo adecuadamente para las finalidades que desee conseguir.

Por último, es conveniente añadir que la inspección debe dejar claro, desde el primer momento, a todos los miembros del centro cuáles serán sus canales de comunicación, para evitar malentendidos, retrasos, rumores o dispersiones. Así se contribuye también a la necesaria transparencia de la que hablábamos anteriormente.

e. Visibilidad

La inspección educativa, por distintos motivos que no desarrollamos por no ser objeto de este texto, es una gran desconocida en los centros y para gran parte del profesorado, y no digamos para el alumnado, por lo que ser visibles con frecuencia es una condición y principio fundamental. Su invisibilidad da lugar a que otros hablen impunemente por ella, como refleja la típica frase: «me ha dicho el inspector...», o que se le atribuyan «sambenitos» simbólicos y, en algún caso, históricos que, en muchas ocasiones, no son representativos de la inspección actual o, al menos, de una parte de ella. Para evitarlo lo más adecuado es hacerse visible y conocido en el centro, con frecuencia y por todos o la mayoría de sus miembros.

De acuerdo con las disponibilidades de tiempo que poseen los inspectores e inspectoras para visitar, así como la determinación de los planes de trabajo que han de cumplir en determinados centros y no en otros, se pueden utilizar estrategias que pueden ser potentes. Veamos algunas de ellas:

- Al comienzo de la llegada a una zona educativa, es conveniente mantener reuniones con todos o una mayoría de los claustros para que todo el profesorado vea y escuche al inspector en primera persona, se conozca su talante, su disposición a la escucha y sus planes de trabajo.
- Igualmente se podrían mantener reuniones sectoriales con juntas directivas de AMPAS.
- Reuniones grupales de centros que, por su tipología o características, así lo aconsejen, como escuelas infantiles, centros de educación permanente, de enseñanzas especializadas, etc.
- Reuniones periódicas, sistemáticas e independientes de las coyunturas del curso escolar, para realizar seguimientos de temas fundamentales.
- Asistencia a actos extraordinarios del centro (actividades complementarias, culturales, o de índole social), que también puede ayudar enormemente en esa tarea de visibilización necesaria.
- Por último, hay que hacerse visibles y ser accesibles con el alumnado, razón última de todo, y ello sólo es posible con visitas frecuentes a las aulas, de manera que, con frecuencia, éstas se encuentren como parte de toda visita al centro. Estas permitirán conocerlo con mayor profundidad. Hablar con el maestro o maestra en su hábitat natural y tener un contacto directo y visible con el alumnado, para que conozca la existencia de la inspección, transmitiéndoles que ellos son los referentes fundamentales de su trabajo.

f. Formación y rigor

La visita a los centros educativos y las aulas para la supervisión y evaluación de lo que allí ocurre, y el asesoramiento consecuente, implica que quien visita tenga una amplia formación para poder llevar a cabo sus funciones. Es evidente que el marco normativo regulador de la organización de los centros y las enseñanzas es un referente fundamental para realizar las visitas con rigor legal. Por tanto, como no puede ser de otra forma, debe ser conocido por quien ejerce la inspección. Pero la aplicación de la norma hay que interpretarla en un contexto y en unas condiciones determinadas. Entiéndase bien, no hablamos de la interpretación de la norma que no es función de la inspección de educación, sino de su aplicación. Es decir, las condiciones en las que se produce, las características del contexto concreto, las circunstancias sociales o profesionales, etc., que pueden influir, incluso, en la determinación de cómo debe ser aplicada la normativa que proceda.

En relación con lo anterior, no toda norma es justa por el hecho de ser norma, sobre todo las más concretas, por lo que la inspección educativa, podría y debería denunciar, ante las instancias pertinentes, incluso la no idoneidad de aquellas que sean manifiestamente impertinentes, por inadecuadas, a la luz de las circunstancias de la situación o el momento o, incluso, por obsoletas, cuando se demuestren que pueden ser contrarias a los grandes principios legales, que sí deben ser irrevocablemente exigidos por la inspección. Por tanto, la visita tiene que tener un primer referente en la norma pero con la capacidad de lectura crítica e interpretativa a la que hemos aludido.

Pero solo con la norma, como referente, la inspección educativa no puede visitar un centro. De ser así, lo haría con claras deficiencias ya que adolecería no solo de la información necesaria sino, sobre todo, de un aparato conceptual suficientemente explicativo y potente. En los centros educativos ocurren cosas que no se pueden interpretar exclusivamente con la ley, además de que ésta no lo abarca todo, la realidad va más allá de las normas que pretenden regularla, de manera que, incluso, en muchos casos la realidad se adelanta e inspira las normas venideras.

La misión de un centro educativo, es enseñar y provocar aprendizaje, por lo que la formación en Pedagogía, Psicología, Sociología y Filosofía de la Educación, son ámbitos formativos fundamentales, especialmente, para la interpretación de lo que allí ocurre, especialmente, en las aulas. Lo anterior, ha de unirse a la Epistemología de las distintas disciplinas que ayuda a interpretar cómo se produce o desarrolla el conocimiento en cada una de ellas. Esta formación servirá para analizar la aplicación de los proyectos educativos y las programaciones en una realidad concreta, para interpretar la idoneidad de lo que ocurre en un centro o un aula, para evaluar la práctica de un docente o un Director o Directora. En definitiva, para cualquier tarea que deba llevar a cabo la inspección de educación.

Por último, la vida de los centros y las aulas se desarrolla en un marco de relaciones sociales dentro de un espacio en el que cada sujeto ocupa una posición distinta, por lo que la interpretación de éstas y aquéllas a través de la Sociología y la dinámica de los grupos humanos, debe ser un campo de la formación básica de los inspectores. Téngase en cuenta que no se visita una burbuja aislada de la sociedad, sino todo lo contrario. Los centros educativos son la sociedad misma y, por tanto, están atravesados por las mismas tensiones, luchas y problemas que se producen en ésta. Aún más, gran parte de los resultados educativos se encuentran fuertemente determinados por variables sociales y económicas, externas a las posibilidades de actuación de un centro y su profesorado. En consecuencia, para entender por qué ocurre lo que ocurre, necesitamos contar con teorías sociales explicativas provenientes

de la sociología de la educación y, al mismo tiempo, ser capaces de realizar análisis institucionales en los que se interrelacionen todas las variables.

En suma, pensar que la normativa es el referente único y suficiente a tener presente para realizar una visita a un centro es un grave error por dos motivos. Primero, porque llega hasta el nivel de lo que puede regular y este no es suficiente para cualquier circunstancia y contexto, la normativa es parcial. Es más, un exceso de regulación puede ser contraproducente, de ahí que se abogue por un amplio margen de autonomía en los centros, por parte de teóricos y organismos internacionales. Y segundo, porque en los centros de enseñanza se desarrollan acciones y procesos psicológicos, pedagógicos y sociales no regulables, como los métodos de enseñanza y el marco de relaciones humanas en el que se desarrollan.

Como conclusión, para visitar un centro educativo, un inspector o inspectora de educación debe tener una amplia formación, que va más allá del conocimiento legal o el conocimiento de una materia académica, derivado de disciplinas que permitan interpretar, con cierto rigor, por una parte, cómo se enseña y cómo se aprende y, por otra, cuál es el marco de relaciones sociales en el que el centro está inserto. En definitiva, los miembros de la inspección de educación deben saber de esto mismo, de Educación y todo aquello que la conforma y tiene influencia en la misma.

g. Análisis

Una buena capacidad de análisis nos permite conocer más profundamente los centros educativos, realizar una descripción compleja de ellos, descubrir relaciones aparentemente ocultas, y construir nuevos conocimientos a partir de otros que ya poseíamos. Teniendo en cuenta la complejidad de lo que ocurre en estas instituciones, la mirada transversal, a medio o largo plazo, la ponderación, previsión, autocrítica, capacidad de planificación y respuesta, e implementación de soluciones oportunas, son algunos de los elementos inherentes a la capacidad de análisis. Se trata de una capacidad que se puede desarrollar de las siguientes formas:

- Utilizando datos e informaciones diversas, formales e informales, sopesándolos con imparcialidad. Deben manejarse datos aportados por la Administración y también los del propio centro, así como todo tipo de información que pueda ser relevante y fidedigna. La mirada limpia que proporciona el no tomar partido, al menos en un principio, es vital en este tipo de procesos, siempre que no la identifiquemos con la mirada simple y meramente leguleya. El rechazo de la complejidad es un camino corto y fácil pero que no lleva a ninguna parte.
- Compartiendo con otras personas el análisis de la situación, tanto compañeros y compañeras de la inspección como con miembros del centro. Esto será de gran ayuda para la resolución de la misma en caso de que sea negativa, o para la toma de decisiones si se pretende impulsar una acción nueva. De paso, se compartirán nuevos puntos de vista del hecho analizado. A veces, también, una mirada externa no solo al centro, sino al propio mundo educativo, nos puede ayudar a identificar rasgos que no veíamos por encontrarnos demasiado cerca de los problemas.
- Simplificando los problemas en cada uno de sus componentes. Se trata de una técnica denominada «pelar la cebolla», que supone ir a las causas, determinar sus elementos esenciales, así como los efectos que podrían generar. La idea es llegar al corazón de la cebolla (origen del hecho) y tomar una decisión adecuada.

- Otorgando a los detalles su justo valor. Si bien es necesario examinarlos, los detalles también pueden desviar la atención si nos centramos insistentemente en ellos. En muchos casos, no son más que flecos de un asunto mayor que late en el corazón de la situación examinada.
- Procurando tener más de una solución para cada situación, porque ello permitirá un mayor margen de acción cuando se proponga una mejora. De hecho, sería conveniente descartar que, en el mundo de la educación, existen soluciones preestablecidas y únicas. Normalmente, las soluciones son variadas y con cierto grado de incertidumbre que es necesario asumir. De ahí que la inteligencia práctica, más que la docta, con ciertas dosis de creatividad, sea el instrumento más adecuado para abordar soluciones fértiles y satisfactorias para los centros educativos caracterizados por una gran complejidad.

b. Realismo en las metas y objetivos

El ajuste entre lo deseable y lo posible es consecuencia del buen juicio. El conocimiento en profundidad que deriva del conjunto de capacidades expresadas y de las distintas acciones que se lleven a cabo, es la base para estar en condiciones de realizar sugerencias o propuestas a los miembros del centro. Pero ese mismo conocimiento debe servir para distinguir el tipo y el grado de las mismas. Es decir, las condiciones del contexto concreto en el que se realizan las visitas determinan las posibilidades de progreso. Por lo que el conocimiento profundo, combinado con las condiciones y circunstancias del momento, deben servir para establecer perspectivas de futuro deseables y posibles. Las prácticas de un centro educativo no cambian ni pueden cambiar de un día para otro y, además, dependen, en muchos casos, de factores ajenos a la capacidad de acción del centro por lo que la incertidumbre es siempre un rasgo genético de las prácticas educativas. De ahí que propongamos realismo y prudencia aunque no se pierdan los horizontes, lo que denominamos *pensar alto y actuar bajo*.

Las consecuencias de las visitas las podemos establecer en un gradiente de tres niveles que, de mayor a menor significación, serían:

- Requerimientos: derivados de una irregularidad flagrante que atente a la organización y el buen funcionamiento del centro o el aula visitada. En todo caso debe poder cumplirse, porque sea consecuencia de una infracción normativa grave que atenta contra los principios o derechos básicos del sistema y del centro concreto.
- Propuestas: como posibles mejoras realistas y asumibles por el centro en un proceso de trabajo continuado y de carácter sistémico y global. Se pueden establecer a corto, medio o largo plazo. Las que se realicen deberán ser aceptadas e interiorizadas por el centro, dando lugar a un plan de trabajo que no supone más que el centro se responsabiliza de ellas.
- Sugerencias: ideas que puedan inspirar procesos de trabajo que ayuden a desarrollar las propuestas.

La combinación de los tres tipos anteriores conformará el plan de trabajo que la inspección propone a un centro, el cual puede desarrollarse gradualmente, en el proceso continuado de visitas, o de forma puntual en una actuación más intensa y global, dentro de un periodo razonable de tiempo. Cualquier tipo de propuesta o sugerencia deberá ir acompañada,

ineludiblemente, del compromiso y la implicación de la propia inspección con las mismas en términos de asesoramiento, trabajo y presencia. Ello aporta credibilidad a cualquiera de ellas y, sobre todo, es el mejor termómetro para que las acciones se desarrollen efectivamente entre lo deseable y lo posible. Una inspección implicada es un ejemplo de coherencia, por un lado, y constituye una ayuda fundamental, aunque no sea imprescindible, para el desarrollo efectivo de los planes de trabajo.

5. Protocolo de la visita de inspección

No existe un procedimiento único para una visita de inspección, como no existe para ninguna actividad compleja en la que intervienen tantos aspectos humanos. Además, las visitas pueden ser diversas según el propósito y la meta, o según se desarrollen de forma aislada para un asunto concreto, o en una secuencia para el desarrollo de una actuación en un proceso más o menos largo. No obstante, como referencia resumida podemos estructurar cualquier visita en cuatro fases, que pueden adaptarse en función de las circunstancias y las características concretas del momento.

a. Antes de la visita

Cualquier visita requiere una mínima preparación que consiste en:

- Clarificar el propósito y la meta que se persigue, teniendo en cuenta que ambos términos se refieren a cosas distintas aunque, a veces, los confundimos o usamos como sinónimos. Tan fundamental es dejar claro el por qué como el para qué, es decir, qué queremos conseguir, lo que nos permitirá más tarde compararlo con lo que se ha conseguido y evaluar mínimamente la utilidad, positiva o negativa, de la visita.
- Estudiar la documentación y los datos que puedan aportar información previa necesaria. Es muy importante, seleccionar aquella que sea pertinente para el caso de que se trate, con objeto de no dilapidar esfuerzos. Además, tener en cuenta la mínima e imprescindible, porque la profusión de documentos e información puede ser contraproducente, ya que existe el riesgo de desarrollar una percepción de la realidad con sesgos previos. Es conveniente no confundir la documentación de un centro con la realidad del mismo, máxime cuando la burocracia educativa en la que nos movemos ha inducido a la práctica de un doble lenguaje, el de «los papeles» y el de la realidad. Los documentos nos aportarán datos e información que hemos de seleccionar, como se ha dicho, y contrastar con la realidad en las sucesivas visitas, pero nunca la documentación puede sustituir a las visitas. Una visita bien realizada puede aportar mucha y mejor información que gran parte de la documentación consultada previamente, sobre todo porque la visita puede aportar información que permita la interpretación de la documentación.
- Estudiar los horarios de los miembros del centro de los que se va requerir colaboración, para adaptar las tareas de la inspección a dichos horarios, procurando interferir lo menos posible en la organización del centro y, especialmente, en las tareas lectivas. Lo más importante que ocurre en un centro son las clases con profesorado y alumnado, por lo que siempre deben respetarse, en la medida de lo posible, por parte de la inspección.

- Anunciar la visita, en caso de que proceda, a la Dirección del centro. No todas tienen que ser anunciadas previamente, esto dependerá de lo que se pretenda con la misma. Como ocurre en la obra de teatro novelada por Agatha Christie: «*Una visita inesperada*», en ocasiones puede ser estratégico no anunciar la visita, para que se desarrolle en un entorno lo más naturalizado posible que ayude a los objetivos que se pretendan. De todas formas, en general, tampoco hay que hacer de esto un asunto de gran importancia. Salvo casos justificados, como se ha dicho, y en un contexto de confianza y transparencia, principios que hemos expuesto, lo normal y lo cortés es anunciar la visita.

b. La llegada al centro

En este primer momento, se solicita la presencia del Director o Directora o, en su defecto, cualquier miembro del equipo directivo, ya que éste debe tener conocimiento directo e inmediato de la presencia del inspector o inspectora en el centro. Tras los saludos, habitualmente, se debe explicar el motivo de la visita, informar de los antecedentes si los hubiera, y hacer referencia a posibles informaciones recabadas previamente. Posteriormente, se informará del plan de la visita, con las acciones que se van a llevar a cabo, los miembros del centro a los que se les va a requerir colaboración y, en su caso, se solicitará posible documentación necesaria.

c. Desarrollo

Tras lo anterior, se llevarán a cabo las distintas acciones que, entre otras, pueden ser:

- *Entrevistas* a cualquier miembro del centro que pueda aportar información relevante sobre lo que se pretende. La entrevista es una técnica que tiene su procedimiento y que requiere unas cualidades por parte del entrevistador, que deben ser tenidas en cuenta. Algunas de las cuales se han visto anteriormente en el apartado titulado «*Los visitantes*», por lo que las consideramos de tal importancia que deberían de formar parte de nuestra formación.
- *Reuniones* con órganos didácticos o colegiados del centro. Es una forma de acceder a un mayor número de miembros del mismo. Serán pertinentes cuando se aborden situaciones que afectan a la totalidad o a una parte del centro (evaluación de las prácticas docentes, clima de centro, proyecto educativo, trabajo de Departamento o Equipos Docentes, etc.).
- *Visitas a las aulas* que, dada su relevancia, entidad e importancia, se desarrollarán más ampliamente en el siguiente capítulo. En cualquier caso, deseamos dejar constancia aquí de la importancia de esta actividad en el trabajo de la inspección de educación. Sea cual sea el motivo y finalidad de la visita, es conveniente y oportuno, en la medida de lo posible, que la inspección dedique un tiempo a ver, mirar y escuchar aspectos relacionados con la actividad educativa del centro. Normalmente, aunque no exclusivamente, ésta se desarrolla en las aulas y el inspector o inspectora debe buscar un motivo y un tiempo para visitarlas de forma progresiva, sea con motivo de una experiencia pedagógica concreta o de algún interés particular con un docente. Se ha de dar siempre a la visita una dimensión pedagógica, mirada y sentida en la realidad del centro, no en los documentos de planificación, ya que esta será otra forma de acercarnos al quehacer y a los problemas reales del centro educativo.

– *Visitas a otras dependencias del centro*, sobre todo en las iniciales, para conocer la mayoría o todos los espacios posibles (aulas, biblioteca, sala de profesores, patios, salón de actos, despachos, sedes de departamentos o tutorías, etc.). El motivo tiene que ver con la necesidad de adquirir un conocimiento amplio de los lugares en los que se desarrollan las distintas actividades de la vida del centro. En este sentido, las visitas de las dependencias, deben servir para conocer personalmente al máximo número de miembros de la institución.

Con carácter general, el estudio de documentos no debe realizarse durante la visita al centro, ya que supone el empleo de un tiempo que debe dedicarse a tareas que requieran contacto directo con los miembros del mismo. No obstante, puede ser pertinente en el desarrollo de otras actuaciones, ante la necesidad de contrastar y comparar in situ distintas informaciones por diferentes fuentes. En todo caso, debemos tener en cuenta que la documentación estratégica del centro (Proyecto Educativo, Reglamento de Organización, Plan de Convivencia, Proyecto de Gestión, Proyecto de Dirección, etc.), incluso la documentación didáctica, como las programaciones curriculares, en muchos casos, no son un reflejo de lo que ocurre en el centro y las aulas, entre otros motivos porque éstos son un ente vivo y dinámico. Ello deriva de la funesta costumbre que supone la utilización del doble lenguaje a la que nos ha llevado la burocracia, así como por una deficiente cultura de la buena planificación, es decir de la que supone un verdadero referente de la vida real. Según esto sugerimos que la documentación, en caso de que sea estudiada antes de la visita, no condicione excesivamente la percepción previa. Por lo que puede ser conveniente utilizarla no «a priori», sino «a posteriori», como fuente de contrastación.

d. Final de la visita

Toda visita debe tener un cierre intencional y pensado que sirva como conclusión y preparación, en su caso, de la siguiente, por dos motivos. En primer lugar, por la coherencia del trabajo de la inspección que debe obtener conclusiones valorativas a partir de los motivos y finalidades que dieron lugar a la visita, de cara a futuras acciones dentro o fuera del centro. Y, en segundo lugar, por respeto hacia los miembros del centro que deben y tienen derecho a recibir las conclusiones, provisionales o definitivas, a las que ha llegado la inspección en su visita.

Si la visita es única, en el sentido de que tiene sentido en sí misma por un asunto concreto, se deberá informar de las conclusiones de la misma a los representantes del centro (miembros del equipo directivo), y a los miembros del centro afectados (profesorado, alumnos o familias). Además, derivadas de las conclusiones, se realizarán las propuestas o requerimientos que procedan, con un calendario, así como los responsables de su realización. Para un buen cierre es importante que durante el desarrollo de las distintas acciones se tenga presente un final de conclusiones y sugerencias que se derivarán de todo lo realizado y conocido.

Sin embargo, si la visita se desarrolla en el proceso de una actuación de más largo alcance, cada una de ellas deberá tener un cierre parcial, según las actuaciones que se hayan llevado a cabo, y puede ser conveniente devolver información, insistentemente, a quienes hayan colaborado. Esta devolución de información puede tener interés por la inmediatez de la misma y su posible impacto, independientemente de que se subsuma en la información final que se traslade al centro, tras la finalización del conjunto de visitas desarrolladas por el inspector o equipo de inspectores.

6. A modo de conclusión: la visita de inspección en el siglo XXI

Desde su nacimiento en el siglo XIX, la inspección de educación se ha reconocido en el «dogma» formulado por Gil de Zárate, según el cual, sin la inspección la Administración *nada ve, nada sabe y nada puede remediar*. Para el momento en que se dijo, y para gran parte del siglo XX, la afirmación del promotor de la creación del cuerpo de inspectores estaba totalmente cargada de razón y sentido común. Era corroborada por la práctica inspectora de esos momentos, por un lado, y por las necesidades de la Administración de la época, por otro. En pleno siglo XXI ¿puede mantenerse aún que la Administración nada ve ni sabe de los centros educativos, y nada puede remediar en ellos sin el concurso de la inspección de educación? Sinceramente, creemos que hoy no puede mantenerse esa afirmación, al menos, formulada en esos términos. Hoy por hoy, la actual Administración posee suficientes medios, los que no tenía en la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del XX, para contar con cuantiosa información de los centros sin necesidad de la inspección y, de hecho, está en disposición de solucionar muchos problemas al margen de la misma. Esta tesis la defendimos y argumentamos sobradamente en el primer capítulo de este libro.

Según lo anterior, cabría preguntarse: ¿sigue teniendo la visita un valor trascendental, tal como la estamos defendiendo en este capítulo, si, al fin y al cabo, los datos fundamentales los tiene la Administración y, a su vez, posee otros medios de control y supervisión de la vida educativa? ¿Reducimos la visita a los casos disciplinarios y conflictivos o a complementar, vía formularios y protocolos, la información conocida por la Administración? ¿Qué puede aportar la visita del inspector o inspectora de educación en el siglo XXI, en una Administración con múltiples posibilidades de conseguir información por medios electrónicos paralelos, máxime cuando la inspección ha dejado de ser intermediaria en la cadena de transmisión que va de los centros a la Administración y viceversa? En definitiva, cabe preguntarse; ¿para qué visitar los centros?

Para responder a la pregunta anterior es necesario reformular la afirmación de Gil de Zárate, para darle un sentido distinto y para que, como se podrá comprobar, la inspección siga teniendo un papel único e indispensable al visitar los centros, tanto para éstos como para la Administración.

En la actualidad, está ampliamente reconocida la idea de que las instituciones educativas son organizaciones complejas. Su actividad y los procesos que allí se desarrollan no son producto mimético de las normas que los regulan, sino que se encuentran atravesados por múltiples factores sociales, económicos, políticos y culturales, que afectan o emanan tanto del alumnado y sus familias, como del profesorado. Por tanto, se puede recabar información sobre los mismos por medios indirectos o no presenciales, pero atendiendo a la multiplicidad de factores aludidos, ese conocimiento será siempre superficial. Para conocer y comprender con cierto grado de profundidad lo que ocurre en un centro educativo es necesaria una mirada profunda y, sobre todo, la interpretación adecuada, algo que no puede conseguirse con la mera acumulación de informaciones y datos, de manera que solo puede llevarse a cabo por la inspección educativa.

La mirada del inspector o inspectora no puede ser superficial ni quedarse anclada solo en los simples datos, que nada o poco dicen por sí mismos, sino que debe permitir atravesar y desvelar las diversas capas que envuelven la vida de un centro compuesto por colectivos humanos de diverso tipo y con variados intereses. La inspección debe aspirar y ser capaz del conocimiento profundo, explorando en las raíces de lo que ocurre en el

centro que visita. Por tanto, el acercamiento debe tener en cuenta la complejidad y genealogía de los procesos, atendiendo a la multiplicidad de factores que conforman el hecho educativo. Este enfoque sobre el conocimiento de un centro educativo solo lo puede aplicar la inspección educativa, por las funciones y atribuciones que tiene reconocidas y por el papel histórico que viene desempeñando en el sistema educativo.

Decía Nietzsche que no hay hechos, sino solo interpretaciones. Esta afirmación se puede aplicar a lo que ocurre en un centro educativo, un espacio social con múltiples agentes que ocupan posiciones diversas no siempre complementarias. Por todo ello, la interpretación adecuada de lo que ocurre es una finalidad fundamental para un inspector o inspectora de educación, y será necesario una buena selección de datos, descartar visiones simplistas y desarrollar diversas posibilidades interpretativas para un mismo hecho o proceso. Una interpretación adecuada y profunda llevará a la comprensión ajustada. El simple manejo de informaciones despensalizadas y acriticas, que suele ser habitual por parte de la Administración, en muchas ocasiones solo sirve para intentar encajar la realidad en los marcos normativos o procedimentales en vigor o que se pretendan desarrollar. La Administración actúa a la manera de lo que hacía Procusto, todo aquello que no se ajusta a los moldes establecidos se ignora, se elimina, o no se tiene en cuenta. Precisamente, por esto el sistema educativo necesita a la inspección, para una mirada profunda, una interpretación fina y una adecuada comprensión de la realidad de los centros y del sistema educativo, para, de acuerdo con la misma, formular propuestas coherentes, realistas y posibles.

La visita de la inspección educativa en el siglo XXI no debe servir para comunicar a la Administración lo que ésta ya sabe y ha visto, o puede comprobar, por otros medios, sino para aportarle informaciones que no puede recabar, así como interpretaciones que no puede llevar a cabo por sí misma. Sin la inspección, la Administración ve, sabe y remedia pero no puede conocer con profundidad la vida de los centros y, mucho menos, interpretarla adecuadamente para encontrar vías de solución a sus problemas. Por tanto, si aplicamos un enfoque tradicional a las visitas, en la actualidad, la inspección se vuelve ineficaz e inútil, pues solo aporta lo que ya puede saberse por otros medios.

Con ese conocimiento profundo centro a centro, con esa visión de conjunto de los centros y las zonas educativas, en los aspectos esenciales, desde este enfoque hermenéutico y profundo que defendemos, la inspección puede aportar, sobre los aspectos claves del sistema educativo, información y propuestas que pueden ser de gran valor para la toma de decisiones por parte de la Administración educativa. Decimos más, no hay otro órgano que pueda aportarlo, por esto defendemos el valor de las visitas no solo para los centros educativos en particular, sino para el sistema educativo en su conjunto.

Pero lo que se deduzca de las visitas de inspección no solo tiene como destinatario la Administración. En el siglo XXI lo que legitima social y profesionalmente a la inspección educativa es que el destinatario de sus interpretaciones y propuestas sea el propio centro educativo y todos los colectivos humanos que en él convergen. Los centros necesitan ser mirados desde el exterior, sin apriorismos ni tópicos injustificados. Necesitan un análisis, institucional, compartido de la complejidad de su realidad, a lo que la inspección educativa puede contribuir dado su papel fundamental en el sistema educativo. Dichas interpretaciones deberán ser compartidas por los protagonistas, ya que será la única vía para que se comprometan en las consecuencias que se deriven. Para todo ello será necesario saber comunicar, compartir y convencer.

Hasta aquí el sentido de la visita en el siglo **xxi**, su porqué y para qué, y la reformulación que hemos realizado de la sentencia de Gil de Zárate. A través de las visitas a los centros, la inspección podrá mirar e interpretar la realidad de los mismos como no podrá hacerlo ningún otro órgano de la Administración y, lo más importante, debe hacerlo para comprometerse en los procesos de cambio que sean necesarios. De manera que así, la inspección educativa puede convertirse en la institución que mejor conoce y comprende los centros educativos y, por acumulación, el sistema educativo en su conjunto.

III. Visitar las aulas. El eterno retorno¹

*Hay que saber dónde empiezas en lugar
de empezar sabiendo dónde quieres acabar.*
Javier del Pino (Elogio del no periodista, El País, 23-1-21)

1. Antecedentes e importancia

Un aula es un ente artificial, creado, originalmente, para que los ciudadanos en formación adquieran, de forma gradual, los saberes que una comunidad considera necesarios para el desarrollo y conservación de la misma. Las aulas cumplen una doble función, aprender a vivir juntos, y el desarrollo individual de las personas que allí acuden diariamente. Cada aula tiene su propia identidad, configurada a partir de múltiples factores, unos derivados de las características de las personas y la evolución de las mismas, así como de las condiciones en las que se desarrolla su actividad; y otros de origen relativamente exógeno, por su dependencia del entorno, el centro y la sociedad a la que pertenece. El aula es un lugar de encuentro, un auténtico ecosistema, en el que el individuo se integra en la colectividad, y en el que existen diferentes equilibrios entre lo homogéneo y lo heterogéneo, por lo que es un poliédrico y conflictivo laboratorio para la práctica de la igualdad en la desigualdad.

Por tanto, entrar en un aula implica afrontar un acontecimiento complejo, a la vez que apasionante, para lo que se requiere una mirada singular, atenta y abierta a las múltiples posibilidades que puedan producirse, además de una decidida voluntad y buen oficio. Los inspectores e inspectoras de educación, tenemos la suerte de que, históricamente, la sociedad

¹ Este capítulo fue publicado en forma de artículo en la revista SUPERVISIÓN21 N.º 60 de Abril de 2021.

nos ha otorgado la atribución de visitar las aulas para, desde este núcleo del sistema educativo, valorar cómo se transmite el saber y cómo se configura la colectividad, colaborando a su progreso.

Sin embargo, aquello que, durante un tiempo, puede haber parecido evidente y no necesitar justificación alguna, cuando los acontecimientos y las circunstancias cambian sustancialmente, debe ser revisado. Esto ocurre en la actualidad con la educación. Vivimos una crisis del mundo, de la civilización y, en consecuencia, de la educación, lo que debe conducirnos a un replanteamiento de todos los elementos que la constituyen, entre los que se encuentra la inspección educativa y el papel que debe desempeñar. Por tanto, procede un análisis de las tareas fundamentales que ésta desarrolla para el desempeño de sus funciones, entre las que se encuentra la visita a los centros y las aulas.

Las visitas a las aulas han sido desde sus orígenes, en el siglo XIX, una actividad esencial y permanente de los inspectores de educación; razón de ser de su trabajo, de manera que antaño quedaban reflejadas en el *cuaderno del maestro*. Sin embargo, en pleno siglo XXI, esta actividad ha quedado relegada, en muchas ocasiones, a una presencia testimonial, y condicionada o supeditada a otras ocupaciones, siempre, alejadas de la realidad en la que se desarrolla la educación. El distanciamiento unido a la falta de claridad sobre el sentido de dichas visitas, ha supuesto que sean cuestionadas no solo por el profesorado, sino por determinados sectores de la propia inspección educativa que enfocan sus tareas hacia derroteros meramente administrativos. Como muestra de este cuestionamiento, recientemente, se han publicado trabajos que se refieren a la visita de inspección en términos apocalípticos, hasta el extremo de avanzar su «riesgo de extinción» o, en forma más poética, refiriéndose a ella como «*función malherida*».²

Como muestra de la desorientación o de los reflejos esquizofrénicos que adornan, últimamente, todo lo que rodea a la educación, en los foros de la inspección educativa, tanto formales como informales, las alusiones y discusiones sobre las visitas a las aulas han sido y son constantes, incluso con elaboración de materiales o herramientas para su ejecución pero, paradójicamente, no observamos avance alguno en el plano teórico. Más bien, vivimos en una constante repetición de lugares comunes, con grandes palabras, como muestra de los conceptos que subyacen a una actividad que se considera de gran importancia, pero de la que se desconocen sus resultados. Una muestra de esta contradicción, así como de la circularidad estéril, es la escasa producción bibliográfica que aporte luz sobre el sentido y la práctica de estas visitas, más allá de obras señeras, como la «*La visita de inspección*»³ del añorado Eduardo Soler Fierrez que, aunque no se refiere exclusivamente a la visita a las aulas, sino al centro en su conjunto, no deja de reeditarse desde su aparición hace más de treinta años, lo que supone una muestra de lo que decimos.

A lo anterior unimos que las visitas a los centros y las aulas se encuentran en franca recesión como consecuencia, entre otros motivos, de la proliferación de tareas burocráticas inútiles, de despacho y ordenador, en consonancia con tendencias acomodaticias que, bajo la apariencia de un control derivado de un manejo de datos, de una evaluación que no es tal, y de un enfoque basado en resultados espurios, alejan *de facto* a la inspección

² Polo Martínez, I.: La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances En Supervisión Educativa*, (2018, 29). Camacho Prats, Aleixandre: La Visita de Inspección, su Función Malherida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (2015, vol. 13, núm. 4, pp. 79-91).

³ Es obligada la mención, por abrir un campo de reflexión y análisis que, en esos momentos, se encontraba casi yermo, la clásica obra de Eduardo Soler Fierrez «*La visita de inspección*» cuya primera edición es de 1992 y que no deja de reeditarse: 3.ª ed. en 2013, Madrid, La Muralla.

educativa de los lugares donde se desarrolla la acción, situándola en los márgenes de la realidad, lo que conlleva un progresivo desconocimiento y la consecuente desconfianza hacia la misma, especialmente, por parte del profesorado. Por tanto, la inacción, la falta de avances en el terreno teórico y práctico, así como las nuevas formas de considerar las figuras tradicionales de autoridad por la sociedad, llevan a que la visita a las aulas ni siquiera se perciba como problema, por su irrelevancia o falta de interés, por un sector de los propios inspectores e inspectoras, lo que consideramos de enorme gravedad. A pesar de lo cual, esta atribución única para la inspección educativa forma parte de su ADN histórico y, como veremos, de una necesidad irrenunciable para los centros y el sistema educativo en su conjunto.

El enfoque del tema, desde el punto de vista del por qué, el para qué y el cómo se visitan las aulas, por parte de la inspección educativa, ha ido variando a lo largo de la historia desde mediados del siglo XIX, momento en el que comienza su andadura la inspección. Las razones, los fines y los métodos no han sido los mismos en épocas distintas como la II República, la dictadura franquista, a partir de 1978 tras el advenimiento de la democracia, o en la actualidad. Ello se debe a los diferentes contextos políticos que han determinado el papel de la inspección educativa, pero también por los rasgos de la sociedad en cada momento, de ahí que la visita al aula deba ser revisada hoy a tenor de las características de nuestro contexto social, económico y cultural, determinantes para el sistema educativo. En consecuencia no se trata, por nuestra parte, de realizar una revisión histórica, de confrontar con la situación en otros países, sino de reflexionar sobre la necesidad y la utilidad de las visitas a las aulas aquí y ahora, en nuestra sociedad del siglo XXI, y en el contexto de un sistema educativo sometido a un debate propio del momento que estamos viviendo. Ello no quiere decir que en nuestra exposición no puedan encontrarse elementos comunes con otros momentos históricos o con otros países, debido a que existen ideas permanentes y extrapolables a cualquier época y lugar, atendiendo a los aspectos esenciales, pero que se combinarán con otras específicas derivadas del tiempo actual y sus características diferenciales.

Es necesario aclarar que no pretendemos realizar una recopilación bibliográfica, ni un compendio de lo que se ha escrito al respecto, escaso, como se ha dicho, si tenemos en cuenta la importancia del tema, sino que intentaremos exponer la reflexión sobre nuestra experiencia profesional de muchos años, en la que las visitas a las aulas han sido una constante cuando visitábamos los centros educativos. De manera que no solo hemos visitado las aulas que por prescripción debían serlo, en virtud de actuaciones habituales o planificadas, sino también aquellas que nos han interesado por los proyectos que se llevaban a cabo en el centro en cuestión, por las prácticas que se estuvieran desarrollando o, simplemente, para el conocimiento *in situ* del trabajo de los docentes. Se pueden contar por centenares las aulas visitadas, lo que nos permite, con la información acumulada, y el esfuerzo de reflexión compartida correspondiente, con errores y aciertos por nuestra parte y con diferencias sustanciales en la forma de llevarlas a cabo a lo largo de tantos años, presentar ideas de carácter teórico y práctico que contribuyan a los cometidos fundamentales de la inspección educativa, ayuden a los nuevos inspectores e inspectoras inquietos ante su «primera vez», y estimulen también la reflexión de los más experimentados.

Cuando se aborda una práctica compleja, sujeta a una comprensible inseguridad, los que no son conscientes de sus límites, suelen caer en la tentación de esbozar «recetas» únicas y aplicables en cualquier caso, con sus correspondientes instrumentos o herramientas: cuadros de observación, rúbricas, cuestionarios, enumeraciones o listas a cumplimentar. Sin embargo, las visitas a las aulas no pueden llevarse a cabo con un conjunto de recetas; como

toda pedagogía requiere una visión del mundo y de la educación, por lo que trataremos de aportar las nuestras que se han construido a partir de la práctica, la reflexión sobre la misma y el estudio. Por todo ello, consideramos fundamental aclarar previamente por qué y para qué visitar las aulas, cuáles son las razones para hacerlo y las finalidades que, hasta cierto punto, son dos caras de la misma moneda, aspectos distintos aunque relacionados.

Una última observación para finalizar esta introducción. Las visitas a las aulas las enmarcamos en las visitas a los centros educativos, entre otros motivos porque es el contexto cercano en el que se desarrollan, por lo que todo lo que dijimos en el capítulo anterior, es de aplicación a las aulas. El sentido y finalidad, los principios a tener en cuenta y las características de quienes visitan, son de aplicación a la especificidad del aula, si bien por las características diferenciales y con el objetivo de profundizar, dada su importancia, la visita a las aulas merece un capítulo específico.

2. Seis razones y finalidades de la visita de aula

a. Núcleos fundamentales de información

En el capítulo anterior, sobre la visita a los centros educativos, defendíamos que en el siglo XXI la Administración tiene múltiples medios para obtener información, al margen de la inspección educativa; ésta ha dejado de ser «los ojos» de aquélla. Por tanto, la visita de la inspección, debía caracterizarse por una mirada global y un conocimiento profundo del centro, con una perspectiva distinta que permitiera conocer, y sobre todo interpretar bien, lo que allí pasa. Pero limitar la mirada a los reflejos del centro observados en la documentación, a las reuniones con equipos directivos, con órganos de gobierno, o con representantes de las familias, a la observación de las instalaciones, supondría una visión alicorta o, incluso, ciega de la realidad. La razón es evidente, todas son vías indirectas de acceder a la información esencial de un centro educativo: lo que ocurre en las aulas, qué se enseña, cómo se enseña y con qué resultados.

Las aulas son la fuente primordial de información, la enseñanza que se desarrolla en las mismas es causa y motivo de que los centros estén contruidos y en funcionamiento, de que los profesores ocupen la mayor parte de su jornada laboral, y de que los alumnos asistan casi un tercio de su tiempo en un día lectivo. En ellas se desarrollan una parte esencial de los procesos realmente importantes: el aprendizaje, las tutorías, y las relaciones. Constituyen el origen y efecto de lo que ocurre en el centro, de forma que lo que acaece en el conjunto de aulas puede desvelar al mismo, es decir lo despojan del velo que, a modo de informes, evaluaciones y resultados, puede servir de pantalla que oculte la realidad. La visita a las aulas es la base para el conocimiento auténtico de un centro educativo, si bien puede y debe ser completada, para una interpretación adecuada, con el resto de fuentes de información. Por lo que obviarlas, ignorarlas o mirarlas de soslayo, conducirá a interpretaciones superficiales, de corto alcance y, en consecuencia, débiles.

A todo lo dicho, hemos de añadir que, por la diversidad de las mismas, el conocimiento de lo que ocurre en las aulas supone un acercamiento a lo que acaece en el sistema educativo en su conjunto sobre aspectos esenciales como el desarrollo de las enseñanzas, las prácticas predominantes, etc. En definitiva, más allá de la visión de centro o zona, la visita a las aulas permite, a quienes las pueden realizar, contribuir a un conocimiento real y profundo de elementos sustanciales de la educación.

b. La caja opaca del sistema y la cultura individualista

Es habitual la referencia al aula como «caja negra» del sistema. Según esta metáfora, como ocurre con las cajas negras de los aviones, un aula nos ofrecería las claves para entender el funcionamiento de un centro y, por extensión, del sistema educativo. Sin embargo, según nuestro parecer, entendida en sus términos exactos no es afortunada la comparación, ya que a la luz de la historia, la tradición y la formación que determinan unas culturas profesionales y unas expectativas sociales en nuestros centros, priman las prácticas individualistas de manera que, en muchas ocasiones, lo que ocurre en un aula no es comparable con lo que ocurre en otra o, si observamos semejanzas, éstas derivan de condicionantes de índole ajena como, por ejemplo, la homogeneización que conlleva el uso de determinados materiales curriculares como los libros de texto.

Por otra parte, no suelen compartirse las prácticas y, aunque últimamente se están produciendo algunos cambios, es infrecuente la colaboración de diferentes docentes, de aulas distintas, o dentro de la misma. Todo lo anterior, nos lleva a pensar que lejos de ser una «caja negra», más bien el aula es una caja opaca, cerrada, de la que poco se conoce. Por supuesto, esto que decimos obedece a una valoración general sobre la que existen excepciones, incluso ciertas diferencias según la etapa educativa a la que nos referimos.

Para que la metáfora del aula como «caja negra» fuera afortunada, cualquiera de ellas debería ofrecer una información relevante para el funcionamiento del centro en el que se encuentra y, por extrapolación, del sistema. De manera que las aulas de un centro deberían estar «cosidas», conformando un «traje», con un perfecto engranaje entre sus piezas, a través de su organización, sus proyectos y las normas que lo regulan. No nos referimos a una absoluta homogeneización, nunca deseable, sino a la compartición de unos elementos comunes que otorguen identidad, para que el recorrido educativo de un alumno o alumna tenga la coherencia educativa deseable, y no quedar al azar del «maestrillo con su librillo» que corresponda a cada curso escolar.

Pues bien, el análisis de la existencia, o no, de las costuras del centro que permitan unir las piezas del «traje» para valorar la calidad de la prenda obliga, de manera ineludible, a visitar, mirar e interpretar las aulas. Por un lado, para valorar la coherencia vertical, a lo largo de los distintos niveles y etapas de la enseñanza; y, por otro, para identificar la coordinación horizontal, entre los distintos grupos de etapa, ciclo o nivel. En definitiva, para estudiar el proyecto explícito (visible) o implícito (oculto) del centro. Nuestro sistema educativo tiene un problema, la falta de existencia de auténticos centros educativos que puedan ser calificados como tales. Evidentemente, no nos referimos al espacio físico, sino a entidades con proyectos sólidos, compartidos, fruto de la colaboración y la visibilidad social, a la construcción simbólica y educativa de un proyecto coordinado por el profesorado, con unas enseñanzas y unos valores, por supuesto, contruidos a partir del ordenamiento legal, conocidos por el alumnado y las familias. Por tanto, la mirada al aula y al centro, debe desarrollarse en interacción permanente, para conseguir una construcción auténtica de la realidad y, como consecuencia, contribuir con propuestas coherentes a su mejora.

c. Ventanas y representación del centro y la sociedad

El aula nos puede aportar mucha información no solo sobre lo que ocurre en el centro, sino en la sociedad más cercana. Entre otros motivos porque lo que ocurre en ella cada día, está fuertemente condicionado por factores externos a la misma, tanto del resto del centro en el

que se encuentra ubicada, como del contexto social. La concatenación de fenómenos similares en un conjunto amplio de aulas, puede ser indicativo de unas características comunes que nos pueden permitir extraer conclusiones relevantes.

Por tanto, en las visitas a las aulas deberán diferenciarse los propósitos concretos, como por ejemplo la valoración de la práctica de un profesor, de aquellos que respondan al análisis de lo que ocurre en un centro, una zona o, en términos generales, en el sistema educativo en su conjunto. Así pues, el análisis lo debemos establecer en un doble sentido, de forma que cuando el propósito sea específico, pensemos que puede estar condicionado por el entorno exterior, y viceversa, el análisis más global puede ser interpretado desde la mirada de un hecho particular. De alguna forma un aula es una sociedad en pequeño, en la que se reflejan los fenómenos, las tensiones, los conflictos, las tendencias que ocurren fuera. El aula es un laboratorio en el que se puede observar, descubrir y apreciar lo que ocurre en el centro y la sociedad. Las aulas son *ventanas* hacia la realidad externa a las mismas, por supuesto, limitadas y no omniscientes. Un análisis acumulativo de lo que ocurre en muchas, y con la mirada adecuada, puede ayudar a conformar la interpretación final sobre la situación del centro educativo y, como consecuencia, del sistema educativo y la sociedad.

d. El currículo en la práctica

La razón de ser de los centros y las aulas es la enseñanza que se imparte y el posible aprendizaje que se derive de la misma. Por tanto, estos deberían ser elementos claves de atención por parte de la inspección educativa, por cierto, a los que no se les dedica la atención que merecen, a tenor de cómo se configuran las prioridades y los planes de trabajo que se establecen últimamente. Nos referimos a las enseñanzas que realmente se imparten y, como consecuencia, a los aprendizajes de los alumnos. Precisamente, porque su análisis permite integrar las tres funciones de la inspección: supervisión, evaluación y asesoramiento.

Ningún inspector o inspectora experimentado que haya reflexionado, mínimamente, sobre su práctica, dejará de reconocer que la simple lectura de una programación didáctica le va a facilitar una información real de lo que ocurre en el aula para la que se ha realizado dicha programación. Posiblemente, la programación puede tener un encaje adecuado en la norma de referencia y en muchos casos amparada por el proyecto editorial, pero no deja de ser un proyecto intencional y prescriptivo, incluso bien encajado en la normativa, pero la realidad puede ser otra. La puesta en práctica, en cuanto a la priorización del volumen amplio de enseñanzas posibles, la determinación o no de lo que debe ser fundamental, los métodos que se utilizan, los mecanismos de comunicación que se ponen en juego, no serán conocidos sin las visitas a las aulas, de manera que éstas permitirán recabar gran cantidad de información sobre una serie de aspectos que veremos más adelante. Debe tenerse en cuenta que el saber, hoy más que nunca, es algo vivo y problemático y, por tanto, no podrá facilitarse en forma de receta, o totalmente acabado, sino como algo incompleto y conflictivo, por lo que desde esta perspectiva ha de analizarse el currículo.

e. Identificación y formación sobre prácticas educativas relevantes

En primer lugar, queremos dejar claro que no nos vamos a referir a lo que vienen denominándose buenas prácticas, que se plantean cual recetas exportables y extrapolables, independientemente de los contextos y las especificidades concretas. Ahí radica su debilidad y la consecuente falta de continuidad en el tiempo de las que así se consideran. Creemos que las

buenas prácticas van unidas indisolublemente a los contextos en los que se desarrollan, con personas, problemas y situaciones concretas.

Nosotros nos referimos a prácticas relevantes, desde el punto de vista pedagógico que, por un lado, merecen el reconocimiento y la visibilidad y, por otro, pueden ser orientativas y estimulantes para el profesorado del propio centro y de la zona en la que se comparten contextos de similares características. Como hemos dicho, las buenas pedagogías conllevan una visión del mundo y de la educación, de manera que no están sujetas a coyunturas o modas, y tampoco están vinculadas, exclusivamente, a una determinada tecnología.

Precisamente, una de las posibles y mejores formas de contribuir a la formación del profesorado, por parte de la inspección de educación, consiste en detectar las prácticas reales que tengan un valor pedagógico relevante, para reconocerlas pero, no solo eso, sino para difundirlas, garantizando la viabilidad de su aplicación por otros docentes del mismo o distintos centros, configurando, de esta forma, *redes de aprendizaje* sobre la práctica. La creación de estas redes más o menos formales, conducirán a una mayor generalización de dichas prácticas, con el asesoramiento correspondiente, para que se constituyan en elementos de los proyectos de centros, objetivo último al fin y al cabo. Por tanto, los cambios que puedan proponerse deben partir del conocimiento real y profundo de lo realizado en las aulas, el análisis de su valor pedagógico, en el sentido de que provoca aprendizajes sólidos y duraderos en el alumnado, así como su difusión posterior con el apoyo para su aplicación por parte de otros profesionales.

Por tanto, la inspección por el lugar que ocupa en el sistema y por el papel que puede ejercer en el mismo, debe conocer lo que ocurre en las aulas de un centro, para compartir el conocimiento de las prácticas adecuadas con otros docentes del mismo, y de otros, contribuyendo a la creación de redes de conocimiento. Aunque las prácticas no sean extrapolables, en términos exactos, siempre pueden servir de referencia para la apertura de nuevas vías que permitan la mejora, en términos más amplios que los del corpúsculo que supone un aula.

f. Conocimiento del profesorado y el alumnado

Para terminar, y no por ello de menos importancia, una finalidad básica de las visitas a las aulas es el conocimiento del profesorado y el alumnado en acción. A largo plazo, uno de los motivos más útiles y fructíferos en el tiempo. Ambos colectivos deben ver físicamente al inspector o inspectora, conocer la razón de ser de los mismos, a qué se dedican, para qué están allí y cómo pueden ayudarlos.

De forma habitual, el inspector es conocido y conoce al equipo directivo, miembros de otros órganos del centro, así como algunos docentes con los que por motivos, aleatorios o coyunturales, haya sido necesario contactar. Anteriormente, hemos recomendado que, cuanto antes, se mantengan reuniones iniciales con los claustros, cuando la inspección llega a una zona educativa, para darse a conocer personalmente y exponer sus funciones, atribuciones y líneas de trabajo. Dicha reunión tiene como finalidad presentarse y establecer un conocimiento mutuo generalizado aunque sea aún relativamente superficial. Sin embargo, la visita a las aulas es para profundizar, conociendo al profesorado y alumnado en su ámbito cotidiano de trabajo, en su salsa, mirando directamente lo que se hace y cómo se establecen las relaciones.

Lógicamente, teniendo en cuenta las altas ratios inspector/centros, como ya diremos en el siguiente apartado, es necesaria una buena y fundamentada selección de las aulas a visitar, lo que nos permitirá conocer una muestra representativa del profesorado y de sus

perfiles pedagógicos. Por lo que se refiere al alumnado, éste puede desconocer, incluso, la mera existencia de la inspección y, sin embargo, a través de reuniones con sus delegados, o directamente en las aulas, es muy deseable que sepan de nuestra existencia fundamentada, al fin y al cabo, en velar por su derecho a la educación. A la vez, los inspectores deben conocer lo que hacen, sienten y desean los alumnos.

No somos tan ingenuos u optimistas como para pensar que visitando un aula o un número, siempre limitado, de ellas, vamos a conocer con profundidad lo que ocurre en un centro o en el sistema educativo. Por ello, es necesario tener conciencia y reconocer el grado de incertidumbre y provisionalidad de las conclusiones a las que lleguemos. Tan importante e inevitable será conocer como no conocer. El inspector o inspectora que visita debe ser también consciente de lo que no va a llegar a conocer. En este sentido, es conveniente tener en cuenta que ningún aula puede abordarse con un único punto de vista.

Recordando la cita del periodista Javier del Pino, a propósito de los buenos periodistas que, como cita inicial, hemos parafraseado para la inspección de educación, ésta debe ser conocedora de su posición de comienzo, sus fortalezas y debilidades, lo que sabe y lo que no sabe, lo que puede querer y lo que puede mirar e interpretar. Pero, a la vez, no debe prede-terminar ideas ni resultados, ni pontificar con verdades absolutas, sino situarse en una posición de atenta mirada abierta y, a la vez, profunda. Lo que nos conducirá, en unas ocasiones, a confirmar ideas o intuiciones, en otras, a sorpresas más o menos agradables, a descubrir tesoros silenciosos, poco valorados o desconocidos, o a descubrir problemas que, con una mirada superficial, serían inapreciables. En el aula no nos relacionamos con datos o informaciones, sino con personas, por cierto, que viven una experiencia que ya experimentamos nosotros como alumnos y profesores.

3. El problema de la selección de aulas: criterios

No cabe duda que la visita a las aulas nos puede dar indicios o evidencias de cómo se producen las prácticas de enseñanza y los fenómenos de aprendizaje. Pero cuando se trata de analizar o evaluar, desde un punto de vista más general, un centro o una zona educativa por parte de un inspector o un equipo de inspectores, es ineludible la selección de un número de aulas significativas y suficientes, porque son núcleos de información fundamental para supervisar, asesorar, evaluar y, en definitiva, para mirar e interpretar la realidad del centro educativo en relación con el sistema que lo enmarca y la sociedad en la que se encuentra. Las aulas son el fruto maduro de ambos.

Por los motivos expresados anteriormente, siendo pragmáticos, es inevitable llevar a cabo una selección de aulas a visitar de entre todas las posibles que, para un inspector o inspectora, pueden ser centenares en el conjunto de sus centros de referencia o en la zona en la que ejerce. Sería imposible la visita a todas en las condiciones mínimas requeridas con un cierto rigor. Por otra parte, es aconsejable que en las visitas a los centros, nos dejemos llevar durante el recorrido, para entrar en aulas no previstas, pero cuya visita pueda ser deseable, por interés sobrevenido, con lo que lo imprevisible puede convertirse en lo más importante.

En todo caso, con carácter general, es necesario realizar una selección para la que deben aplicarse criterios basados en los propósitos que tengamos y en las aulas más adecuadas para los mismos, evitando el azar, el sorteo, con criterios determinados por la propia inspección, o compartidos con miembros del centro (equipo directivo, coordinadores, jefes de departamento, etc.). En todo caso, se tratará evitar visitar aulas sin un por qué y un para

qué, o que el inspector sea conducido a mirar lo que le quieran mostrar, según intereses no definidos por él.

La visita al aula puede responder a una situación incidental y concreta que haga necesaria la misma, o bien porque se quieran analizar las prácticas de enseñanza y de evaluación, los aprendizajes de los alumnos, las tutorías, el clima de trabajo y las relaciones. Bien porque sea necesario su análisis para conocer cómo funciona el centro, o para la valoración como parte del proceso de acceso a la función pública. Aquellas para las que la visita sea prescriptiva, su selección vendrá determinada por el mandato o el plan que la determina, pero para las que se visiten para, por ejemplo, el análisis de un proyecto intencional del centro, o del propio inspector o equipo de inspectores, o por cualquier otro motivo, se deberán determinar unos criterios de selección. Desde nuestro punto de vista y por la experiencia acumulada, como mínimo, deberán tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- La selección deberá permitir una visión lo más amplia posible de las prácticas docentes: diferentes niveles y enseñanzas, áreas o materias, profesorado con distintos niveles de experiencia y formación, así como con distintas responsabilidades en el centro.
- Elegir aulas en las que se tenga cierta constancia de prácticas idóneas, de las que se puedan extraer conclusiones positivas para su difusión, por tanto, será necesario rastrear información previa.
- En sentido contrario, elegir alguna o algunas en las que se tenga información previa sobre prácticas no idóneas, que permitan ofrecer propuestas de mejora.
- Realizar una selección vertical de aulas que permita observar un mismo parámetro (enseñanza de cualquier materia o competencia, tratamiento de la diversidad, etc.) a lo largo de niveles educativos consecutivos. Ello nos permitirá detectar el grado de *coherencia curricular* (gradación de contenidos, pautas metodológicas, estrategias de apoyo y refuerzo del alumnado), así como de pautas organizativas del aula (agrupamientos, materiales de uso, etc.), a lo largo de una etapa educativa. A ello nos referíamos cuando hablábamos de la construcción real de un centro, de la aplicación o no, en las aulas, de lo que dicen los proyectos.
- Complementar lo anterior con una selección horizontal de aulas de un mismo nivel educativo. Si antes se trataba de ver la coherencia vertical entre distintos niveles que, al fin y al cabo, es lo que vive el alumnado a veces con satisfacción y otras con contradicciones, a lo largo de su escolarización en un centro, ahora se trata de ver la coordinación entre el profesorado, en los parámetros fundamentales, ya que hay que salvaguardar siempre las diferencias individuales que pueden ser positivas.
- Los dos criterios anteriores deben ser matizados o modulados según estemos en un centro de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, u otras tipologías, por las enseñanzas que impartan. Las distintas tradiciones, culturas, normativas de organización, reflejadas en la constitución de sus equipos docentes, priman enfoques horizontales en los primeros casos (la clásica y acertada coordinación de niveles y ciclos) o verticales, fundamentalmente, para los institutos, a través de los departamentos didácticos. Ello habrá de ser compensado, por la inspección, a través de una selección de visitas de aulas que prime lo contrario en cada tipo de centro: la coherencia vertical en los colegios y la horizontal en los institutos u otros tipos de centros. Lo dicho para este criterio no lo planteamos en términos absolutos, sino como una pauta de priorización o enfoque.

- Tener en cuenta los *tránsitos*, ya que uno de los graves problemas de nuestro sistema educativo es el paso de unas etapas a otras, ocasionado en muchas ocasiones por problemas estructurales, aunque agudizado si no se tiene en cuenta. Se trata de seleccionar aulas en las que se puedan observar las posibles consecuencias de dichos tránsitos, tanto en aspectos organizativos como curriculares. Ello requiere, y así lo recomendamos, que un criterio permanente de selección de aulas para la inspección educativa sea escoger las de niveles terminales e iniciales (5 años y 1.º de Primaria, 6.º de Primaria y 1.º de ESO, etc.), para detectar y actuar en consecuencia, sobre los problemas derivados de ese tránsito que no solo es meramente curricular, sino que también afecta a la organización del aula, los tiempos y los espacios y las relaciones entre profesorado y alumnado. Precisamente, la ubicación de la inspección dentro del sistema, siempre que se encargue de zonas educativas relativamente homogéneas, la hace especialmente idónea, quizás la única entidad que lo puede hacer, para realizar esta función de coordinación y navegación del tránsito entre etapas educativas, para detectar los problemas que se estén produciendo, coordinar las soluciones en su zona de trabajo y elevar, en su caso, las propuestas correspondientes a los responsables administrativos. Los problemas reales del tránsito no suelen figurar en los documentos o en las reuniones personales, sino en las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de centros distintos, por lo que éstas deben ser conocidas e interpretadas por el inspector o inspectora.
- Seleccionar visitas según áreas, materias o especialidades (Lengua, Música, Matemáticas, Ciencias, Tecnología, etc.), atendiendo a la coherencia entre las mismas en el proyecto educativo real del centro. Es decir, para valorar la coherencia curricular tanto vertical, en la etapa o etapas del centro, como horizontal, por nivel o ciclos. En este sentido, es necesario huir de la valoración exclusiva de las denominadas materias troncales, puesto que el currículo es tan amplio que otras disciplinas nos pueden ofrecer una información, en muchas ocasiones, incluso más valiosa según los fines que se pretendan. También podrían seleccionarse en virtud del análisis de capacidades transversales como, por ejemplo, la comunicativa, y su trabajo sistemático en las distintas disciplinas.
- Seleccionar otros espacios distintos a los del aula tradicional. Nos referimos, por un lado, a las sesiones de tutoría lectiva con alumnos. De esta forma se otorga importancia y valor a las propias sesiones de tutoría ante el profesorado y las familias; comprobando si existe un proyecto, en la práctica, de orientación y tutoría en el centro, con coherencia vertical entre los distintos niveles, así como la capacitación tutorial del profesorado en relación con las necesidades de orientación del alumnado. Por otro lado, los patios o lugares de recreo cuyo uso, actividades que se desarrollan, distribución, presencia activa del profesorado, pueden darnos información sustanciosa sobre muchos aspectos de la vida de las aulas y del centro, en aspectos como la educación en la igualdad, los recursos materiales, el clima de relaciones, el uso idóneo de las instalaciones, etc.

Por último, una vez que se apliquen los criterios expuestos, la selección de aulas resultante siempre será inicial y provisional. Es decir, una vez que se pongan en marcha las visitas, es necesario estar abiertos a posibles cambios en función de lo que vayamos observando. Porque una visita te puede llevar a otra que, quizás, no estaba prevista. En educación, toda planificación es aproximada, debido a la incertidumbre que conlleva el propio acto de educar. La apertura permanente puede permitir la exploración de territorios, y la consecución de hallazgos que no obtendríamos con una planificación rígida e inflexible.

4. Entrar, estar y salir de las aulas

Tales serán los apartados que analizaremos en este epígrafe porque poseen contenidos específicos y diferenciados que conviene tener en cuenta para cada uno de ellos.

a. La entrada en un mundo complejo e imprevisible

Un aula es un ente artificial que funciona como un ecosistema, en el que se mezcla lo individual con lo colectivo, la homogeneidad con la heterogeneidad, de manera que lo que ocurre en ella es un fenómeno complejo, poliédrico y que, normalmente, es fruto de un cruce de tradiciones del centro, normativas externas, e intenciones y proyectos del profesorado que trabaja en ella. De ahí la importancia de mirar bien, incluso entre líneas, adivinar referentes no explícitos, preguntar y observar no solo lo evidente, sino atender a los detalles que pueden ofrecer información relevante. Para todo ello se necesita tiempo, acudir a sesiones completas que nos permitan valorar un recorrido con inicio, desarrollo y cierre, de principio a fin, atendiendo también a los preámbulos, la entrada del alumnado y el profesorado, el ambiente de los pasillos, los saludos iniciales, los comportamientos y la llegada. Lo anterior nos puede proporcionar una valiosa información sobre el clima de aula, las relaciones entre alumnos y de éstos con el maestro o profesor, así como sobre la organización inicial del trabajo y la preparación de los materiales necesarios.

Por otra parte, debemos ser conscientes que la mera visita de un inspector o inspectora a un aula altera sustancialmente el funcionamiento de la misma. Para el alumnado y, aún más, para el profesorado es un acontecimiento, en principio, excepcional, aunque durante la misma o en sucesivas que se realicen, la situación pueda normalizarse. Inicialmente, tanto alumnos como profesor o profesora desconocen e, incluso, desconfían de lo que allí pueda ocurrir, así como de las consecuencias. A pesar de que no lo parezca, todos van a estar mediatizados por la presencia del extraño. El observador altera lo observado, lo que deberemos tener en cuenta tanto durante la visita, como en la interpretación de la misma. Por esto, es necesario entrar sin excesiva parafernalia, sin acompañamiento de ningún miembro del centro para evitar mayor trascendencia.

En principio, al menos para la primera visita a un aula, no es necesario avisar previamente, para disminuir las posibles distorsiones. En cambio, sí es necesario predefinir qué vamos a mirar en las aulas seleccionadas, según los criterios expuestos. Es decir, en general, debemos evitar ir sin saber qué queremos ver u observar, qué buscamos, para preparar adecuadamente las pautas a tener en cuenta. Es conveniente evitar la visita a aulas en las que la actividad sea de escaso interés o relevancia para lo que pretendemos. De alguna manera, debemos anticipar lo que puede estar ocurriendo en el aula que visitamos.

b. Los condicionantes de nuestra mirada

Aparentemente, en un aula, observamos lo que ocurre en un día y durante un tiempo determinado, con unos alumnos y profesor o profesora concretos. Sin embargo, lo observado, por la propia alteración que provoca la presencia del inspector nos puede inducir a errores, de manera que incluso se nos puede ofrecer una imagen derivada de las expectativas que se tienen de la inspección, es decir se construye un relato que corresponda no tanto con la realidad habitual, sino aquello que se cree que el inspector o inspectora espera

ver. No es infrecuente observar un orden estricto, un silencio poco habitual, un uso rígido del libro de texto, o una metodología más tradicional, en un esfuerzo por adecuarse a la expectativa, o imagen ideal, construida por el profesorado. Esta circunstancia debe paliarse o vadearse, bien con la creación de un clima de confianza que naturalice la situación, o en sucesivas visitas.

Valga como ejemplo, el de una primera visita en la que una profesora de Lengua Castellana y Literatura, desarrolló una clase absolutamente tradicional, con un enfoque meramente gramatical, escasa interacción con el alumnado y sujeción rígida al libro de texto. Posteriormente, en la entrevista, resultó una coincidencia absoluta entre la inspección visitante y la profesora en que el enfoque de la enseñanza de la Lengua debía ser muy distinto, eminentemente comunicativo, con uso de textos de todo tipo, con lecturas, y presencia de la expresión oral, algo que, curiosamente, resultaba ser habitual en sus clases. En suma, la profesora había cambiado su forma habitual de desarrollar las clases para ofrecer la imagen que creía era más agradable, o estaba más en consonancia, con sus creencias sobre la inspección. Nos devolvía la imagen que, a priori, tenía de los inspectores, de manera que fue necesario un ejercicio de sinceridad dialogada para que aflorara lo que realmente hacía, de manera habitual en su aula, como se pudo comprobar en sucesivas visitas, en las que se desarrolló una práctica de enseñanza de calidad contrastada.

También puede ocurrir lo contrario a lo anterior, y nos constan experiencias al respecto, en aras de la innovación mal entendida, el profesor o profesora visitado considera que al inspector le gustan los proyectos, la educación alternativa, los talleres o, simplemente, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y sin que, realmente, todo ello se esté llevando a cabo de forma habitual, se pretende presentar una imagen *ad hoc* que se desvanece rápidamente en cuanto el inspector observa la sesión completa. En definitiva, no olvidemos que, en muchas ocasiones, presentan la imagen que, a priori, tienen de la propia inspección, lo que creen que puede ser más agradable a la misma, o la que está en consonancia con lo que piensan o creen, para la coyuntura que están viviendo, no coincidente con lo que hacen habitualmente.

De todas formas, el método más seguro y que puede ofrecer mayor fiabilidad, es mirar lo permanente y continuo, y no los elementos del día y hora concretos. Por lo que debemos valorar con cierta relatividad estos últimos, ya que pueden estar condicionados por nuestra presencia y, en cambio, hemos de orientar nuestra atención a otros que, seguramente, se desarrollan cualquier día de forma habitual. Nos referimos, por ejemplo, a la ambientación didáctica del aula, la decoración, los materiales expuestos y su relación con el trabajo que se desarrolla, el uso del espacio y la circulación por él, el uso del tiempo y su grado de adecuación a las actividades que se realizan, así como el control activo o pasivo del mismo por el docente, la variedad de actividades y su planificación en el tiempo con sentido didáctico, la capacidad comunicativa tanto del docente como del alumnado, sus interacciones gestuales y verbales, la presencia y su uso de las tecnologías, los cuadernos o carpetas de trabajo que reflejan las actividades y el trabajo acumulado, los exámenes o pruebas aplicadas, el agrupamiento de los alumnos, etc.

Todos los elementos mencionados nos pueden dar abundante información sobre lo que ocurre en un aula cotidianamente y, de esta forma, evitar, disminuir o soslayar, en lo posible, lo coyuntural del momento, que puede estar relativamente alterado como hemos dicho. En definitiva, usando un símil culinario, se trataría de apreciar más los condimentos utilizados, la habilidad demostrada para manejar las claves de la cocina, que el guiso resultante, que puede verse afectado en la cochura del día.

Por otra parte, antes de entrar a enumerar los aspectos que deben mirarse en el aula, es conveniente aclarar que nuestra mirada no es ingenua, pura, ni vacía. Se lleva a cabo conforme a un marco conceptual y alternativo que, es conveniente, compartir con el profesorado visitado. Por tanto, no basta con que los inspectores e inspectoras se pongan de acuerdo en instrumentos, rúbricas, pautas o guías a utilizar. Éstas pueden ocultar, bajo el aparente consenso u homologación, y supuesta neutralidad aséptica de las palabras (planificación, evaluación, capacidad comunicativa, etc.), distintas visiones sobre dos preguntas: ¿Qué es una buena clase? o ¿En qué consiste ser un buen maestro o una buena profesora? Las respuestas deben ser objeto de reflexión explícita por cada inspector, así como por el conjunto de los miembros de un equipo, en primer lugar, para clarificar su concepción y, en segundo lugar, por honradez profesional con los que están en las aulas, que deben conocer desde qué marcos de referencia se les evalúa o asesora.

Como sabemos, nadie da lo que no tiene. Ni el alumnado, ni el profesorado, ni tampoco la inspección educativa. Cuando hablamos de contar con un marco de referencia, no nos referimos a teorías pedagógicas del mundo universitario o académico, sino a un intento de respuesta a la pregunta ¿En qué consiste *el arte y el oficio* de dar clases? Una respuesta que debe darse a partir del conocimiento de la realidad y no desde ideales voluntaristas que desconocen los contextos y las enormes y complejas determinaciones de lo que ocurre en las aulas. En este sentido, se recomienda la lectura de libros que traten de la vida real en las aulas y de cómo se desarrollaron en ellas los buenos y los malos maestros.⁴

c. *Estar en el aula: ¿Qué mirar?*

En cuanto a los aspectos sobre los que se puede recoger información en la visita, pueden ser muy variados, dependiendo del propósito de la misma. De manera que, en función de este, se focalizará la atención sobre los que más puedan interesar, a sabiendas de que suelen estar interconectados y con dependencia mutua. Sabemos, por ejemplo, que el clima de convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje se influyen recíprocamente; que las condiciones familiares pueden determinar los procesos del aula, y viceversa; incluso otros aspectos del centro, como el estilo directivo, pueden influir en lo que allí ocurre.

No obstante, como aspectos básicos y fundamentales, desarrollamos aquellos sobre los que se puede obtener información relevante y estable, independientemente del propósito, presentados en un orden que no supone la prioridad o la importancia otorgada, de manera que cada uno de ellos podrá adaptarse al propósito específico de la visita. Por último, es necesario aclarar cierto malentendido que suele producirse con las visitas de inspección, a saber, salvo por un propósito expreso que así lo establezca, no visitamos aulas para examinar o calificar a los profesores. Se hace por las razones, o para las finalidades, que hemos expuesto anteriormente. Por tanto, como se podrá comprobar a continuación, el objeto debe abarcar mucho más que la mera actividad del profesor o profesora y extenderse al conjunto de acontecimientos que ocurren en el aula en toda su extensión y complejidad, lo previsible y lo imprevisible, así como a todos sus protagonistas. Aunque, como es obvio, la acción del docente, habitualmente, influye de manera decisiva en todos los aspectos que desarrollamos a continuación.

⁴ Petschen, Santiago: *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias* (Madrid: Plaza y Valdés, 2013). Lomas, Carlos: *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. (Barcelona: Paidós, 2002). Recalcati, Máximo: *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. (Barcelona: Anagrama, 2016).

– Clima del aula

El clima escolar es un factor determinante siempre, se trata de la envoltura de todas las actividades a las que dota de color y sabor, determinando el sentido y las consecuencias de las mismas. El clima deriva, fundamentalmente, del sistema de relaciones personales que se producen en el aula, tanto entre los alumnos, como entre éstos y el profesor o profesora. De hecho el clima escolar o ambiente se constituye, en sí mismo, en objeto de enseñanza y aprendizaje.

Podemos encontrarnos con ambientes tensos o relajados, participativos o autoritarios, confiados o desconfiados, naturalizados o artificiales. ¿Cuáles son los determinantes? En especial, el tipo y cantidad de interacciones con los alumnos y entre los mismos, las posibilidades de participación, expresión y trabajo por parte de todos. Influyen factores físicos, como la iluminación, la distribución holgada de los espacios, el agrupamiento del alumnado, la decoración, las posibilidades de movimiento o el ruido ambiente adecuado a cada actividad. Pero también determinadas cualidades del docente juegan un papel decisivo: su entusiasmo e implicación emocional, su interés por el alumnado, la capacidad para escuchar a la clase, la modulación de la actividad según las condiciones, en suma, lo que un autor ha denominado «pedagogía ingenua».⁵ Los valores con que impregna su labor, de respeto y consideración personal e intelectual de todo el alumnado y, como consecuencia, la ausencia del mínimo atisbo de desconsideración y humillación. En suma, la capacidad de generar expectativas positivas y ajustadas a las posibilidades del alumnado.

El aula debe ser un lugar confortable para todos, para lo que la creación de un ambiente adecuado es fundamental. Determinados estudios ponen de manifiesto que docentes con poca capacidad de gestión de la misma, pueden llegar a usar un alto porcentaje del tiempo para poner orden. Es deseable un control de la atención y el trabajo del alumnado sin gritar, ni enfadarse, sino modulando los elementos comunicativos para dicha función. El docente que crea un buen clima sabe establecer el equilibrio adecuado entre la distancia y la cercanía con el alumnado, así como el manejo durante la clase de dicho equilibrio, para crear la complicidad necesaria.

En definitiva, el difícil manejo de la autoridad, para lo que es fundamental preservar su imagen y respetar la del alumnado. En este sentido, son inaceptables la ridiculización, la ironía para poner en evidencia al alumnado, el reproche público ni, por supuesto, la humillación inaceptable. Es decir, ningún hecho que deteriore la imagen de cualquier miembro de la clase. Por supuesto, cuando proceda, hay que criticar o reprochar la conducta del alumno, pero de forma adecuada, salvaguardando su imagen siempre, bien si se hace en presencia de otros o en privado. Para un docente es necesario contar con un buen control emocional, para no caer en la vulgaridad o la informalidad ficticia. Los alumnos valoran en sus profesores y profesoras el rigor y la seriedad al afrontar su trabajo; en sentido contrario son menospreciados los desordenados, los arbitrarios, por falta o incoherencia de criterios, y los que no se comprometen e implican.

⁵ No podemos extendernos sobre estos aspectos, pero al hilo de ellos no podemos dejar de recomendar el excepcional libro de Manuel L. Martín Correa «*Con trozos de tiza. Apuntes y relatos para una pedagogía ingenua*» (Sevilla: Colombré, 2017). Y del mismo autor, su texto dedicado a la inspectora Isabel Álvarez titulado *Educación en el entusiasmo* publicado por la Asociación Redes, que puede leerse en su web <https://www.asociacionredes.org/isabel-alvarez-educar-en-el-entusiasmo/> consultada el 8-2-21.

– Formación disciplinar del docente

Nos referimos a su formación en el área o disciplina sobre la que se desarrolla la actividad del aula, en las diferentes etapas y enseñanzas. En este sentido, podemos destacar:

- El conocimiento y manejo del contenido, los conceptos, procedimientos y valores propios del área o disciplina.
- Su uso y aplicación, a través de métodos adecuados, al alumnado que se encuentra en el aula.
- El enfoque adoptado y la incidencia en lo fundamental.
- El gusto que manifiesta el docente por lo que enseña.
- La modulación del grado de dificultad en función de la situación del alumnado.
- El uso de un vocabulario rico y adecuado.
- La relación con el libro de texto, en caso de utilizarlo, cómo lo usa, el grado de identificación entre índice del libro y la programación de la materia.
- La capacidad para crear y utilizar materiales propios.
- La conexión de los contenidos con la actualidad y sus posibilidades de aplicación y actualización.
- La capacidad de improvisación, extendiendo o ampliando contenidos a raíz de preguntas del alumnado o por derivación natural en el desarrollo de la clase.
- La invitación al alumnado para ampliar los contenidos de aprendizaje con orientaciones, menciones o indicaciones hacia aspectos que van más allá del aula y del tema concreto (referencias a libros, prensa, vídeos, películas, consultas en internet, etc.), lo que podríamos denominar la capacidad para extender el aula.

Para finalizar, a modo de conclusión, debemos tener en cuenta que el maestro no es solo un mediador, gestor o comunicador, sino que tiene que saber lo que enseña, y además, capacidad para plantear, con sus alumnos, ese saber como problema, para conseguir el «aprender a aprender» de lo que tanto se habla últimamente, que debe producirse sobre un contenido bien seleccionado, para junto a sus alumnos pensar los problemas del mundo en el que viven.

– Secuencia de actividades

No nos referimos a la secuencia programada sino, a que la secuencia de actividades que observamos durante la visita, tenga un orden lógico, por supuesto previsto, basado en la epistemología del área o disciplina, con criterio pedagógico desde el inicio de la sesión hasta el final.

Desde este punto de vista, la clase debe tener coherencia y una buena conexión entre las sucesivas actividades, así como equilibrio en su tipología: individual-colaborativa, en pequeño o gran grupo, activa-reflexiva, para que se pongan en juego distintas capacidades.

Una clase con un solo tipo de actividad y, sobre todo, sin justificación de dicha exclusividad, pierde valor pedagógico, respecto a otra con variedad en su tipología pero, por supuesto, con coherencia y conexión entre las mismas, de manera que en su conjunto tengan sentido unitario. En contraposición, un activismo insustancial, desordenado, como tendencia de moda, tampoco es deseable.

Es útil, de cara a la entrevista posterior con el docente, cuantificar porcentualmente el tiempo dedicado, en términos aproximados, a los distintos tipos de actividades. Por ejemplo, a aquellas actividades en las que se lee, escribe, escucha o habla, sea como conversación o como exposición. El resultado puede sorprender al propio docente que, en muchos casos, no es consciente de la predominancia absoluta de un determinado tipo de actividad, por ejemplo, la secuencia monolítica consistente en explicar y preguntar. Otro ejemplo de predominancia interesante de señalar es el del trabajo escrito sobre el oral o mental.

Por último, es fundamental que la sesión de clase tenga entidad en sí misma y, a la vez, forme parte de un proceso en un conjunto de sucesivas clases. En este sentido, en primer lugar, debe observarse si la clase tiene un buen inicio, generando curiosidad, clarificando lo que se pretende hacer, generando confianza, conectando con anteriores clases; en segundo lugar, un buen desarrollo con la secuencia de actividades a la que nos hemos referido antes; y, por último, un cierre adecuado, en el que se recopile, se repase lo fundamental, se extraigan conclusiones, conectando con el inicio y, por último, se finalice con sosiego, calma, y no de forma abrupta o intempestiva.

– El tiempo

En relación con lo anterior, la buena gestión del tiempo es un aspecto muy importante. El alumnado no debe estar pendiente del reloj, pero el docente sí. No con sentido de impaciencia y prisa por acabar cada actividad y la clase en su conjunto, lo que sería un pésimo síntoma, sino buscando el ritmo adecuado, de forma que la clase se desarrolle con fluidez y con el sentido de unidad en sí misma al que nos hemos referido.

A modo de obra de teatro, la clase debe tener comienzo, nudo y desenlace y ajustarse, casi con precisión de relojero, al tiempo establecido.⁶ Evidentemente, lo dicho no implica una planificación rígida y sorda sobre lo que pueda surgir, espontánea o de forma imprevista, en el siempre incierto desarrollo de una clase. Al contrario, partiendo de una planificación mínima y previa, el arte de dar clase, implica que lo sobrevenido pueda integrarse con naturalidad para un desarrollo según lo expresado anteriormente.

– El espacio

El uso y la circulación por el espacio del aula, tanto del docente como del alumnado es uno de los indicadores relevantes del clima, en especial, de las interacciones o relaciones personales que se dan en ella, pero también nos permite valorar el uso del espacio para las actividades que así lo permitan. Posiciones rígidas e inamovibles por parte de los que habitan el aula, en el caso del docente cercano a su mesa y la pizarra (como manifestación de su territorio) y, por tanto, con escasa relación cercana con los alumnos que se encuentran más alejados; y, en el caso del alumnado, por la sujeción a su «sitio» del que no puede moverse salvo

⁶ Aunque habla de mucho más que del tiempo en el aula, es muy recomendable la lectura de Massimo Recalcati citado en la nota 4.

que se pida y conceda un permiso explícito, pueden ser indicadores de una organización donde prima más un supuesto orden que las interacciones personales, y de unas actividades que propician poco la colaboración.

En cambio, una libre circulación natural por el aula, con unas normas interiorizadas, respetuosas con la actividad de todos, puede denotar confianza hacia los alumnos que cuentan con autonomía para hacer lo que tienen que hacer en cada momento. Por otro lado, el movimiento del docente, a lo largo y ancho del aula, ocupando estratégicamente los espacios, según la necesidad de la actividad, le permitirá una mayor relación con todos los alumnos, independientemente del lugar que ocupan, así como un mayor control de todo lo que ocurre en el aula durante la sesión, para poder atender personalmente a todos ellos. De alguna forma, la distancia espacial supone también *distancia emocional* o ausencia de confianza. Una reducción de la distancia no implica anarquía, puesto que esta puede darse también bajo la apariencia de un orden que no es tal.

Por otra parte, la gestión del espacio debe producirse con sentido pedagógico y didáctico, es decir, nos referimos a la observación de la existencia y el uso de distintas zonas del aula que son conocidas por el alumnado y adecuadamente usadas por el docente. En definitiva, no olvidemos que el espacio también enseña.

– La ambientación pedagógica y hospitalaria del aula

La ambientación de los espacios que habitamos es clave para desarrollar nuestras labores, en general y, en especial, las intelectuales (leer, escribir, estudiar, ver una película, etc.). El ambiente que creamos en una cocina, un despacho, un comedor o una sala de estar, facilita que nos sintamos confortables, o no, y por tanto la predisposición al desempeño de las actividades que correspondan.

Sin embargo, suele pensarse que en cualquier espacio y de cualquier manera podemos desarrollar una actividad de enseñanza. Basta con una mesa y una silla, sin más. Pero el aula debe reunir unas mínimas condiciones de lo que llamamos habitabilidad física y pedagógica: espacio suficiente, luminosidad adecuada, el ruido, la temperatura, la limpieza, un orden justificado en la actividad que se vaya a desarrollar, decoración pensada en la que haya participado el alumnado de la clase. Por supuesto, no todas estas condiciones dependen exclusiva o totalmente del docente. Precisamente por esto es necesario diferenciar cuáles son más o menos susceptibles de intervención por parte del mismo. En combinación con lo anterior, la disposición de espacios distintos, o un uso flexible del espacio, según la actividad que se vaya a desarrollar, es otro aspecto a valorar. Es decir, hay que analizar la intencionalidad didáctica del espacio y tenerla en cuenta para nuestra valoración o interpretación final.

En definitiva, la ambientación y el uso del aula, tanto en términos visuales como auditivos o ergonómicos, debe hacerla hospitalaria y acogedora para entrar y estar en ella. La hospitalidad es un elemento fundamental que, combinado con otros, ayuda a la creación de un clima que permita una mejor enseñanza y, como consecuencia, un mejor aprendizaje.

– Dotación y uso de material y tecnología

Se trata de analizar como factor condicionante, aunque no determinante, la dotación de material del aula en sus aspectos básicos: estado y antigüedad del mobiliario, recursos

didácticos disponibles, dotación de tecnologías de diverso tipo, etc. Y, por otra parte, el uso suficiente y adecuado que se hace por parte de docentes y el alumnado. En este sentido, es importante tener en cuenta si el aula es usada o no, exclusivamente, por el grupo de alumnos visitado, algo infrecuente sobre todo en Secundaria, ya que esta circunstancia puede influir en el análisis de este aspecto.

Este apartado posee una especial importancia por la presencia, cada vez más habitual, de las nuevas tecnologías de la comunicación, endiosadas por unos, y calificadas por otros como «armas de distracción masiva». Cada vez es más infrecuente encontrar aulas sin una mínima dotación tecnológica (pizarra digital, ordenadores, cañón de proyección, etc.), o incluso, en algunos casos, aulas que pueden ser consideradas auténticos Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). La inspección debe registrar no solo la cantidad y presencia de dichos recursos, sino sobre todo su uso: escaso, excepcional o cotidiano, e integrado, o no, en la actividad diaria del alumnado.

Es importante que la inspección observe que, incluso con un uso frecuente, el enfoque aplicado sigue siendo analógico, porque se limita a la simple reproducción, a modo de vino antiguo en botellas nuevas (el libro de texto pero con cañón de proyección); o, por el contrario, si las nuevas herramientas se utilizan con toda su potencialidad, no meramente reproductiva, sino creativa, para la indagación en diversas fuentes, el desarrollo de la curiosidad, con un uso crítico, de forma interactiva y colaborativa.

Por último, es fundamental que se valore el uso de estas herramientas no como fin en sí mismas, sino como medios para facilitar el aprendizaje de las capacidades que se pretenden. Relacionado con esto, se encuentra la capacidad del docente para contar con alternativas analógicas o recursos propios, en caso de que se produzcan fallos que suelen ser frecuentes. Con carácter general, es conveniente el uso integrado y complementario de las tecnologías nuevas con otras clásicas, como la pizarra tradicional, un recurso, todavía, de gran potencial.

– Capacidades comunicativas del docente

Pasamos a analizar una de las capacidades fundamentales y nucleares de un docente y que, por tanto, debe ser observada y analizada atentamente por la inspección. El lenguaje, en general, y la palabra en particular, son los principales instrumentos de un maestro o maestra para impartir clase, por lo que debe analizarse si son utilizados con mimo y conciencia del poder que tienen. Para lo cual, es necesaria la formación para un buen uso, por parte del docente, y la capacidad de su análisis, por parte de la inspección. No se trata de una formación disciplinar, sino transversal para todas las etapas educativas y todas las áreas y materias sin distinción.⁷ En honor a la verdad, además de la formación para esta capacidad, como para otras, también se puede poseer un mayor o menor talento pero, en todo caso, se puede aprender.

⁷ Existe una abundante bibliografía sobre este tema, pero por su novedad y estricta sujeción al interés de lo que estamos defendiendo, recomendamos especialmente dos libros recientes de sendos autores, a los que hemos seguido especialmente de forma que, incluso, hemos organizado con ellos actividades formativas en los centros. Su bibliografía, en general, puede ser enormemente útil a los docentes, incluidos los inspectores e inspectoras, tanto para aprender como para enseñar expresión oral y escrita. Nos referimos a: Cassany, Daniel: *El arte de dar clase (según un lingüista)* (Barcelona: Anagrama, 2021). Vilà i Santasusana, Montserrat y otros: *Secretos para hablar bien en público. Guía práctica*. (Barcelona: Plataforma, 2018).

Concretamente, entre otros aspectos, podríamos observar:

- El uso del código lingüístico adecuado según el tipo de actividad.
- La gestión de las preguntas y respuestas, de manera que, por ejemplo, se debe considerar si el docente se dirige siempre a los mismos alumnos, tanto verbalmente como con la mirada; cómo formula las preguntas, si son de respuestas fijas y cerradas, o cómo promueve la participación y opinión críticas.
- El uso de distintas técnicas de comunicación.
- Cómo verifica que sus instrucciones han sido entendidas por todos.
- El uso de los elementos de cortesía, como dirigirse por sus nombres (o apellidos) a cada alumno, o el uso de la segunda o tercera persona verbal, todo ello comporta elementos de cercanía emocional importantes para el clima del aula.
- El lenguaje gestual, las expresiones faciales, la conducta y posturas corporales (téngase en cuenta que, como decía la coreógrafa Marta Graham, «el cuerpo nunca miente»), ya que se trata de analizar tanto el lenguaje verbal como el no verbal que, sobre todo, desde el punto de vista emocional puede ser enormemente indicativo sobre el «saber estar» del docente y el clima que pretende crear en el aula.
- El uso de los silencios que también pueden ser muy comunicativos.⁸
- La adecuación del vocabulario específico de la materia.
- La coherencia entre los contenidos, el lenguaje y el vocabulario, a las edades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, sin caer en simplificaciones engañosas.
- La modulación, entonación y volumen de la voz.
- La incorporación de palabras nuevas tanto de forma planificada, como surgidas al calor de la actividad del aula.
- La jerarquización de la información, subrayando lo verdaderamente importante.

En definitiva, y respecto a este parámetro de observación, son buenos docentes los que hablan para los demás y no para sí mismos, evitan un tono monótono, que conduce a que su alumnado los definan como «pesados». El docente que comunica bien, sabe leer el contexto del aula, en cada momento, para recuperar la atención en caso de pérdida de la misma, hace notar su interés por todos sus alumnos y alumnas, para que no «tiren la toalla», detecta lo que necesitan con una gran capacidad de escucha y, en suma, sabe generar retos cognitivos, provocando interés por lo que se hace en el aula.

Por último, un indicador importante, aunque pueda ser indirecto, para valorar las capacidades comunicativas del docente, es la información sobre sus lecturas en torno a la materia que enseña, y cómo se traslucen en sus intervenciones en el aula: menciona libros leídos, o

⁸ Grijelmo, Alex: *La información del silencio* (Madrid: Taurus, 2012). Aunque, aparentemente, es un libro más orientado hacia el periodismo que a la educación, incluye capítulos sobre el lenguaje y el silencio cuya lectura puede ser enormemente útil para la enseñanza.

los recomienda, cita a autores, etc. Igualmente, en cuanto a su actividad como escritor: tiene o no un cuaderno de clase donde escribe o reflexiona sobre lo que ocurre en el aula, pone como ejemplo sus propios textos a la hora de solicitar actividades similares al alumnado, realiza síntesis, comentarios, esquemas, etc.

Téngase en cuenta que el docente es el ejemplo a imitar por el alumnado, sobre todo de menor edad, por lo que, en todo lo que se refiera a la lectura y la escritura, sus propias lecturas, cómo lee en el aula, en silencio y en voz alta, así como su escritura, en el sentido epistémico, sobre lo que ocurre en el aula, tendrán una influencia determinante sobre la calidad de su comunicación con el alumnado. No nos referimos aquí a contenidos de Lengua, sino a capacidades transversales que deben desarrollarse en todas las áreas, materias y etapas.

– Capacidades y características comunicativas del alumnado

Ya se ha dicho anteriormente, que en la visita al aula no se debe focalizar la mirada, exclusivamente, en el docente, sino en todo lo que ocurre en la misma, así como en todos los protagonistas. Ahora nos referiremos al alumnado y lo que transmiten a través de los diversos lenguajes, verbales, gestuales y corporales. Veamos algunos posibles aspectos que podrían ser observados:

- La participación ordenada desde la equidad, con equilibrio en las intervenciones, de manera que todos tienen espacios de protagonismo adecuado.
- La predisposición o interés que el alumnado muestra por participar cuando proceda. Todos, una parte, o en ningún caso.
- El estilo de participación activa en el aula, y si esta es espontánea y confiada u obligada y dubitativa.
- Los momentos en los que participan.
- El grado de conocimiento que demuestra a través del lenguaje verbal.
- Uso del vocabulario adecuado.
- Adecuación de las producciones escritas del alumnado a su nivel educativo.
- Las producciones del alumnado mediante el lenguaje musical, plástico, corporal o audiovisual y el grado de adecuación para su nivel educativo.
- Cómo se dirigen al docente: por su nombre, con una palabra genérica (maestro o maestra), con confianza, respeto, o con actitud temerosa.
- Si el alumnado utiliza unas mínimas normas de cortesía y respeto hacia sus compañeros y el docente, tanto a través del lenguaje verbal como gestual.
- El grado de atención e implicación sobre lo que ocurre en el aula en cada momento. En este sentido, los lenguajes gestuales y corporales son elocuentes.
- Formas de comunicación entre los alumnos, determinantes de los tipos de relación que se producen entre ellos: competitiva, individualista o colaborativa.

– Atención a todo el alumnado del aula

La capacidad de prestar atención educativa y enseñar a todo el alumnado es uno de los aspectos fundamentales a observar en un aula. A la vez, supone una gran dificultad, entre otros motivos, porque puede estar condicionado por variables externas, como la ratio o el número de alumnos, por la organización del centro o, incluso, por la propia cultura profesional y formación del profesorado. Un docente que se precie no puede contribuir a engrosar las listas de los denominados por Daniel Pennac en su libro «Mal de Escuela»: «niños caídos», olvidados, excluidos, damnificados del sistema, los que no entienden nada de lo que allí ocurre, a los que la vida se les vuelve incomprensible. Por lo que no deben dedicarse al oficio de educar, aquellos que lejos de enseñar a vivir juntos y enseñar juntos a vivir, pueden llegar a socavar e, incluso, matar el futuro.

Atender, estar pendiente, interesarse por todos y cada uno de los alumnos, exige disponer de una variedad de actividades de distinto tipo y gradación de la complejidad de las mismas y, en caso de desarrollar la misma actividad para todos, de una permanente atención en todas las direcciones, además de la circulación y movilidad por los distintos espacios del aula. No se trata solo de atender didácticamente a todo el alumnado, a sus formas de aprender, sus ritmos, sus rasgos psicológicos, incluso a sus diferentes culturas de origen, sino también mantener la atención y la motivación de todos durante la totalidad de la sesión de clase. Debemos ser conscientes que estamos ante una de las dificultades más importantes para todo docente, de manera que, en muchas ocasiones, se observan más intentos o aproximaciones, que prácticas acabadas. Este suele ser un talón de Aquiles de nuestro sistema educativo.

Evidentemente, en este aspecto incluimos, aunque no nos referimos exclusivamente a ellos, a la atención a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo y, en general, a cualquiera con unas necesidades particulares, como los que repiten curso, o tienen áreas o materias no superadas de cursos anteriores, o cualquier otra circunstancia que requiera atención especial. Debe observarse y registrarse el grado de integración e inclusión real de este alumnado en las actividades del aula, la interacción con otros compañeros y compañeras, la adecuación de las actividades a las capacidades de ejecución. En caso de encontrarse apoyado por un segundo docente, si se produce en régimen de participación con el resto de la clase o bien de forma aislada. Es relevante la ubicación del alumno (separado del resto, acompañado, delante, detrás), ya que facilitará o dificultará todo lo anterior, los materiales que utiliza, comunes o diferenciados, así como su grado de adaptación.

Con estas observaciones estamos valorando el derecho a la igualdad de trato del alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades, es decir hablamos del derecho a la educación de todos. Pero es necesario subrayar, y esa es la dirección que debe tener la mirada de la inspección en el aula, que la igualdad no es dar a cada uno lo mismo sino lo que necesita. Calidad fundamental de los buenos docentes.

– Agrupamientos del alumnado

Cómo, dónde y con quién se sitúan y trabajan los alumnos suele ser uno de los aspectos más estables del aula, con y sin presencia de la inspección en la misma. Y, por tanto, nos puede facilitar información fiable sobre otros aspectos.

En primer lugar, habrá que tener en cuenta las posibilidades físicas del aula para agrupamientos diversos (extensión, espacios libres, ausencia, o no, de elementos fijos e inmovibles). A continuación, observar si se tiene en cuenta y se utilizan intencionalmente

agrupamientos diversos, y con qué frecuencia, ya que es otro de los argumentos didácticos que debería ser aprovechado. Valorar si los agrupamientos (individual, pequeño grupo, gran grupo, en hileras, por parejas, en forma de U, con círculos concéntricos, etc.), responden a criterios pedagógicos del propio docente, de acuerdo con las actividades que se plantean, a criterios más bien disciplinares, o a la libre voluntad del alumnado.

En el caso de que lo anterior no pueda observarse durante la visita, debe preguntarse sobre el particular al profesor y a los propios alumnos. De cara a la conversación o actuaciones posteriores con el docente, tras la visita, éste debe ser uno de los puntos ineludibles ya que es un aspecto sobre el que se puede incidir y cambiar, en caso necesario.

– La evaluación también se puede ver en una visita de aula

No se trata, obviamente, de que asistamos a un examen o prueba de conocimiento, lo que carecería de sentido, sino que, durante la visita, se exploren los mecanismos que se utilizan para la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, para lo que debemos solicitar y analizar tres tipos de documentos que suelen ser explícitos en lo que manifiestan, y aportan mucha información no solo sobre la propia evaluación y consecuentes calificaciones, sino sobre la coherencia entre los procesos de enseñanza y el grado de aprendizaje del alumnado:

- Por un lado, el registro de evaluación que lleva el docente. De él deducimos qué tipo de actividades desarrolla, si toma como referencia criterios de evaluación y cuáles son, la frecuencia de registros por alumno, si es similar en todos ellos, las prácticas de autoevaluación o coevaluación. Este documento no suele engañar, los registros en el formato que se tengan recogidos suelen reflejar el proceso de todo el curso y, con toda seguridad, refieren lo que realmente se hace en el terreno de la evaluación y la calificación, pero también qué y cómo se enseña y cuáles son los aspectos a los que verdaderamente se le da valor y preponderancia. De manera que, en muchas ocasiones, son un buen instrumento para el contraste entre lo que se expresa y lo que se hace realmente, entre los deseos y la realidad. Por otro lado, puede observarse si en dichos registros se contemplan también reflexiones sobre autoevaluación de la práctica del propio docente. En su conjunto, estos registros ofrecen una información riquísima para contrastar, entender e interpretar lo que ocurre realmente en el aula.
- Al mismo tiempo, durante la visita, dependiendo de la actividad, deben propiciarse las ocasiones que nos permitan acercarnos a distintos alumnos y alumnas, con características y desempeño diferentes, ubicados en distintos lugares, para pedirles sus cuadernos, carpetas de trabajo, o las producciones que procedan según el área o materia. Partiendo de la premisa de que se enseña lo que se evalúa y se evalúa lo que se enseña, las producciones del alumnado recogen lo que estos hacen. No se trata solo de averiguar, a la antigua usanza de las visitas de inspección, el nivel académico, su grado de ejecución o conocimiento, para lo que existen otros procedimientos más adecuados. En los cuadernos y, en general, en las producciones podemos analizar qué hace el profesorado, por ejemplo, tipología y frecuencia de actividades, si son adecuadas al nivel y características del alumnado, si responden a lo planificado, si presentan distintos grados de dificultad, si responden exclusivamente al libro de texto o a otros materiales, si son revisados y corregidos y de qué forma (marcando errores solo, o valorando aciertos, la tipología de valoraciones: verdadero-falso, bien-mal-regular, etc.), con o sin comentarios complementarios, si da respuestas, o bien provoca la posterior reflexión del alumno.

- En definitiva, los cuadernos, carpetas, portfolios, etc., del alumnado, siempre que se analice una mínima muestra representativa, ofrecen el cuadro de qué, cómo, cuándo y con qué criterios se evalúa, lo que se enseña y también lo que se aprende. Así como la coherencia existente entre lo que se dice que se hace y lo que verdaderamente se hace. A modo de ejemplo, es frecuente observar en muchas de nuestras primeras visitas a las aulas, tanto de Primaria como de Secundaria que, ante la petición de información sobre cómo se trabajaba la escritura, la respuesta suele ser siempre positiva, mostrando el docente satisfacción sin género de dudas. Sin embargo, cuando observábamos lo que hace el alumnado, el trabajo real con la escritura, puede oscilar entre los que se limitan a realizar dictados o meros copiados del libro de texto, hasta auténticos trabajos de redacción y creación literaria. Es decir, ante la misma respuesta por parte del docente, nos encontrábamos con realidades muy diversas reflejadas en los trabajos de los alumnos.
- Por último, los exámenes, pruebas o los denominados controles, tan frecuentes en nuestro sistema educativo, también nos pueden servir de indicativo de las prácticas educativas cotidianas del aula. Para lo cual se debe solicitar una muestra de pruebas o exámenes (sin cumplimentar) realizadas en distintos momentos del curso. En este caso, no buscamos la adecuación de la respuesta del alumnado, sino cómo se confeccionan dichas pruebas, por parte del profesor, ciclo o departamento, bajo el supuesto, como hemos dicho, de que el docente evalúa lo que realmente enseña y viceversa. En la muestra que puede analizarse en la posterior entrevista con el docente, se pueden observar aspectos como: si son realizadas por el propio profesor o directamente extraídas de otras fuentes, como el libro de texto o internet; qué referencia tienen las cuestiones que se plantean: criterios, tipos de contenidos; en qué proporción se valoran los distintos criterios sobre los que se pretende recoger información, y si se incluye la valoración que realizará el profesor de cada uno; qué tipos de capacidades debe poner en juego el alumnado en sus respuestas: memoria, interpretación, aplicación, análisis, síntesis, creatividad, uso de lenguajes, etc.; si se parte de textos o documentos sonoros o visuales como base para las cuestiones que se plantean; si se solicitan respuestas que se limitan a reproducir literalmente, a extraer inferencias o, incluso, a analizar críticamente.

En resumen, estas tipologías de documentos apuntan a esos elementos estables, ajenos a la coyuntura del día de la visita, que deben ser el objeto fundamental para la dirección de la mirada y que, dada la importancia de la evaluación y la calificación en nuestro sistema educativo, nos proporcionan información jugosa sobre las prácticas reales de enseñanza y los aprendizajes mayoritarios que se producen.

– El oficio del docente ante lo incierto e imprevisible del aula

El aula es un espacio complejo, entre otras cosas, por el alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre de lo que allí ocurre que, por supuesto, se agudiza ante una inadecuada planificación o una mala praxis, y porque se producen muchos fenómenos de forma simultánea. Su carácter poliédrico exige a quien la visita, una mirada atenta, detallista y dinámica. El arte y el oficio para enseñar exige planificación inicial, ciertamente, pero, sobre todo, la capacidad de adaptar y casi supeditar aquella a lo imprevisible.

Lo incierto y no previsto puede surgir por el devenir de lo que se está enseñando, y las posibles conexiones no previstas que surgen habitualmente, por ejemplo, por preguntas y respuestas que conducen lo inicialmente planificado hacia territorios inimaginables pero ricos didácticamente para reforzar el sentido de lo que se pretende enseñar; por alteraciones en el clima del aula; por reacciones sorprendidas de los alumnos debidas al devenir del conocimiento. Es decir, por imprevistos didácticos o de carácter relacional. El aula es un mundo dinámico y abierto a la sorpresa que, siempre, debe ser aprovechada para avanzar más y mejor. En unos casos, el docente puede reaccionar orillando o aplazando lo imprevisto porque, a pesar de todo, «hay que seguir con lo programado». Pero, la buena maestra o el buen maestro tiene que parar, templar la acción y reconducir, casi dejarse llevar, vencer al *tiempo acechante* que, habitualmente, pisa los talones y mata los actos educativos auténticos. Lógicamente, en estas situaciones, la observación y la mirada de la inspección educativa deberá ser sutil, entre líneas y tras las líneas, eminentemente cualitativa, para lo que también se requiere agudeza, formación en el arte de enseñar y oficio, de lo contrario la mirada quedará en la superficie, pudiendo ser, incluso, nociva. Para lo que no son suficientes las rúbricas, los números y las supuestas observaciones objetivas. Es así, porque estamos ante fenómenos maravillosos y complejos que no pueden dilucidarse, solamente, con una marca, con un Sí o un No.

d. El papel de la Inspección educativa durante la visita al aula

En primer lugar, queremos hacer referencia a las cualidades de los denominados «Visitantes», de los que hablamos en el capítulo anterior. Todas las que allí se exponen son aplicables en las visitas a las aulas. Ahora, lo que esbozaremos serán los aspectos más específicos a tener en cuenta en éstas.

Cuál debe ser el papel del inspector o inspectora durante la visita es una cuestión nada trivial porque, como hemos dicho, aunque no lo parezca, todos los asistentes estarán pendientes de su presencia, al menos en los momentos iniciales de la sesión, ya que es un elemento extraño que altera la cotidianidad del aula.⁹ A nuestro juicio, deberán tenerse en cuenta una serie de formalismos que, con carácter general, consideramos idóneos para salvar esa distancia inicial e intentar «naturalizar» la presencia de la inspección en el aula. Veamos:

- Saludar y presentarse al docente y al alumnado. En este sentido, es conveniente conocer, previamente, el nombre del docente, dirigirse a él por el mismo, lo que implica cierta aproximación, así como un acto de cortesía siempre bien recibido. En cuanto al alumnado, es necesario tener en cuenta que, probablemente, no han visto nunca a un inspector, ni conocen a qué se dedica. Incluso, por nuestra experiencia, suelen creer que estamos allí para controlar o examinar bien a ellos mismos o al docente al que, normalmente y con ingenuidad, tienden a querer ayudar con un buen comportamiento, en muchos casos, ficticio. Por todo ello, se debe aprovechar la primera visita a un aula no solo para presentarse sino para, someramente, informar al alumnado sobre el sentido de nuestra presencia en lo que les concierne, y ponernos a su disposición. Naturalmente el saludo y presentación deberán adecuarse a la edad del alumnado.

⁹ Salvando todas las distancias y dentro del surrealismo exagerado de la película, consideramos pertinente recordar la escena del maestro y sus alumnos en el aula, cuando son visitados por dos personas extrañas, en la película de José Luis Cuerda *«Amanece que no es poco»* aunque solo sea para suponer, con algo de humor, cómo puede ser recibido el inspector.

- Explicar cuál es el motivo y finalidad de la visita, procurando rebajar la preocupación que puede provocar nuestra presencia, pidiendo que se evite prestar atención a la misma, solicitándoles que la clase se desarrolle con la naturalidad propia de lo cotidiano. Según nuestra experiencia, si se hace bien, los alumnos, tanto de Primaria como de Secundaria y, en mayor medida, si son de Infantil, consiguen olvidarse del visitante, llegando a comportarse con bastante naturalidad cuando la clase ha avanzado un tiempo. Obviamente, no suele ocurrir lo mismo con el docente, aunque aquellos que tienen oficio, caracterizados por su interés, con auténtica vocación por su trabajo, suelen actuar como siempre, es decir muy bien, sin fingimientos, histrionismos o imposturas, deladoras de aquellos que los llevan a cabo.
- Posteriormente, solicitar los materiales necesarios antes de ubicarnos en el aula para no interrumpir la sesión con nuevas peticiones: libro de texto, planificación concreta si existiese, cuaderno o registro de evaluaciones, otros materiales necesarios para ese día, pruebas o exámenes, y registros. Siempre que sea posible, el docente debe conocer lo que va a solicitar el inspector, para no perder tiempo durante la sesión.
- El inspector, debe situarse en un lugar discreto que facilite una perspectiva lo más amplia y global del aula, para no interferir ni distraer la atención, para no convertirse en un obstáculo que incremente la disrupción. Éste es un aspecto crucial, somos un agente externo y, por tanto, inicialmente distante. Por un lado, el lugar discreto (al fondo del aula, en una esquina) favorece que, a lo largo de la sesión, y así lo ha demostrado nuestra experiencia acumulada, se olviden de nuestra presencia. Por otro lado, esta ubicación nos permitirá una distancia para mirar, observar y valorar aspectos del aula, como su ambientación didáctica, agrupamientos, materiales existentes, etc. La observación requiere distancia tanto física como mental, el extrañamiento al que se refieren los antropólogos. En cualquier caso, no debemos ubicarnos en un mismo lugar durante toda la sesión sino que, sin interferir en el desarrollo de la clase, una vez que nuestra presencia se ha normalizado, es aconsejable circular por el aula, siempre por los lugares menos contaminantes e, incluso, interactuar con alumnos, con distintas tipologías según sus necesidades (repetidor, el aplicado, el despidado o desmotivado, el ausente, el que tiene necesidades educativas especiales, etc.), sobre lo que están haciendo en ese momento, o lo que suelen hacer.
- Con carácter general, no intervenir durante la sesión, especialmente cuando es la primera o única, salvo que, por motivos fundados, sea conveniente, por ejemplo, cuando se considere necesario devolver alguna información en el momento, por el impacto que pueda tener, o llevar a cabo una acción concreta aprovechando la actividad o el contenido de la misma, preferentemente, para complementar la labor del docente. La posible intervención, en su caso, no debe ser nunca para desvalorizar, poner en cuestión, ni por supuesto reprender o requerir en público, lo que el docente esté haciendo (el diálogo interpretativo y la valoración se debe producir después y en privado). Autores como Soler Fierrez defendían la modelación del docente, por parte del inspector, no descartándolo, debemos tener en cuenta que la misma se tendrá que producir en un proceso de visitas y formación, no en una visita aislada o única y, por supuesto, dicha modelación derivará de una gran experiencia y formación del inspector sobre la materia o área específica.
- Por último, el inspector o inspectora debe despedirse del alumnado y del docente al terminar la clase, y agradecer la colaboración de todos.

En resumen, la presencia y posición del inspector en el aula quizás pueda sintetizarse con la frase del filósofo del siglo I, Epicteto: «*Calla siempre que puedas; habla solo cuando debas hacerlo y hazlo con pocas palabras*». Tiempo y ocasión habrá después para hablar, valorar, asesorar y aportar.

e. La visita no termina al salir del aula

Con posterioridad, es conveniente mantener una entrevista con el docente, para valorar la visita de acuerdo con los aspectos que hemos desarrollado en el apartado anterior. En la misma puede solicitarse información o documentación complementaria, en caso de que sea necesario, así como aportar sugerencias o propuestas. Dicha entrevista conviene que se haga en tiempos y espacios adecuados por lo que es probable que, por motivos prácticos, no pueda mantenerse inmediatamente después de la visita (porque el profesor tenga clase con otro grupo, u otras circunstancias que lo impidan). En ese caso, siempre es preferible concertar una cita con cierta tranquilidad, tanto para esa devolución de información de la que hemos hablado, como para profundizar o ampliar el conocimiento sobre lo observado.

No obstante, lo que se denomina devolución de información no será imprescindible en los casos en los que la visita al aula haya sido muestral, no para valorar la práctica concreta observada, sino para extraer información con vistas a una evaluación más amplia en el centro. Esta circunstancia debe ser explicada debidamente, de manera que, en este último caso, la devolución de información se realizará, posteriormente, al conjunto del profesorado y dentro de un informe global oral o escrito del que ya hablaremos en los próximos capítulos.

En cualquier caso, siempre es recomendable la devolución de alguna información, en forma de asesoramiento fundamentado. De una u otra forma, la profesora o el maestro cuya aula ha sido visitada por la inspección, se siente evaluado o examinado, de manera que siempre espera algún tipo de respuesta, con las aportaciones correspondientes. La información facilitada debe ser útil para el docente y el centro, para su reflexión sobre lo que hace en el aula, para ayudarle a una interpretación distinta, compartida con la del inspector, o para reforzar y elogiar aquello que hayamos interpretado como positivo. Las sugerencias y propuestas deben ser realizables con los medios con que cuenta el docente y el centro. Y, en caso de presentar dificultad para su ejecución proponer los medios y el tiempo necesarios para que se desarrollen. Nada más negativo y descorazonador que las respuestas teóricas, generales e inútiles, los tópicos administrativos, burocráticos, pedagógicos y metodológicos, al margen del contexto, que demuestran escasa formación, poco interés y menor implicación. Algunos de los cuales pueden verse, a modo de ejemplo, en la secuencia de la visita del inspector al aula del maestro de Infantil en la espléndida película de Bertrand Tavernier *Hoy empieza todo* (1999).

Todo lo dicho hasta aquí se refiere, principalmente a la primera visita de la inspección a un aula. Si, por diversos motivos, se repiten, deberá tenerse en cuenta esta circunstancia, porque la inspección ya es conocida por los protagonistas. Las sucesivas visitas deben orientarse a los aspectos concretos y mejorables que se hayan comentado previamente y, según los casos, se pueden poner en marcha acciones o ayudas complementarias: visita de otros docentes del mismo nivel o materia, visita de la jefatura de estudios, de la dirección, visita de otro inspector o inspectora que trabaje en equipo con el de referencia, propuesta de visitas a otras aulas distintas por parte del docente visitado, lecturas recomendadas, etc. En todos estos casos, no se trataría de visitas conjuntas con el inspector que ya visitó, sino coordinadas con el mismo, ya que sería excesivo e innecesario, hasta contraproducente, la presencia de más de un agente externo en el aula. Se trataría de valorar aspectos concretos y específicos

para, posteriormente, compartir la información, si es posible, en un breve informe escrito o, simplemente, con unas anotaciones.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que para los docentes compañeros y compañeras del visitado, del mismo nivel o de igual materia y, aún más, para la dirección o la jefatura de estudios del centro, es enormemente esclarecedor y enriquecedor ver trabajar a los compañeros *in situ*, y no solo obtener información a través de documentos, en forma de programaciones, informes o actas, en los que los profesores se comunican entre sí con palabras para expresar lo que hacen o harán, pero que no necesariamente responden a la realidad. Incluso hemos realizado experiencias de grabaciones en vídeo de sesiones de aula para analizarlas posteriormente con el profesorado, lo que ha sido enormemente fértil, tanto para el docente que tiene la oportunidad de ver lo que hace, no siempre coincidente con la percepción propia, como para los demás. La mirada con distancia y distinta perspectiva es sumamente enriquecedora, de manera que tiene gran poder de transformación. De esta forma, además, las valoraciones y propuestas que se realicen desde la inspección serán mejor entendidas y con más posibilidades de aplicación.

5. Conclusión: una mirada a un espacio complejo e incierto

En primer lugar, con lo aportado en este capítulo, esperamos haber dejado constancia de la complejidad que supone la visita de inspección a un aula, debido al carácter complejo, poliédrico e incierto de la misma. Hemos intentado exponer, de forma sistemática, las condiciones para una mirada profunda e interpretativa que abarque, en la medida de lo posible, lo que ocurre habitualmente en las aulas con la finalidad, no solo de interpretarlas, sino de ayudar en la mejora de las prácticas que se desarrollan. Somos conscientes de la dificultad del empeño, por lo que esperamos que sea contrastado y completado por otros.

Nos hemos basado en la experiencia reflexiva y compartida de muchos años. Esta ha sido el manantial fundamental en el que hemos bebido para escribir estas páginas, aunque fundamentado y complementado con lecturas y documentos, algunas de las cuales aparecen citadas o en la bibliografía. Lo dicho y defendido aquí, ha sido llevado a cabo o, al menos, intentado. Nuestra práctica al visitar las aulas ha ido evolucionando y mejorando a lo largo de los años, de manera que las últimas, cuentan con un desarrollo sustancialmente distinto a las que hacíamos años atrás, de manera que en aquellas cometíamos errores que se han ido corrigiendo con la experiencia, con la reflexión sobre la misma, y con la mejora de la eficacia observada.

A nuestra evolución contribuyeron no solo compañeros y compañeras, de los que aprendimos y con los que discutimos, sino también muchos docentes y equipos directivos, con los que intercambiamos la experiencia, reflexionamos, nos entusiasmos e, incluso, nos enfadamos. Todos nos ayudaron a construir una práctica profesional, de la que son producto estas reflexiones que ahora compartimos públicamente. A todos les estamos profundamente agradecidos.

De lo desarrollado anteriormente, sobre cómo llevar a cabo las visitas a las aulas, se deduce también lo que NO se deberá hacer, aquello a tener en cuenta por quien se incorpora a este oficio. En general, y salvo por motivo expreso, obligado o prescriptivo, las visitas a las aulas no son, en principio, para examinar al profesorado de forma aislada, ni para establecer un simple control. Con carácter general, no debe visitarse un aula con prisas, si no se le va a dedicar el tiempo que merece, lo que puede suponer, incluso, una falta de respeto a los que allí están. No deben realizarse visitas si presuponemos, o conocemos, lo que allí ocurre.

No se deben visitar aulas si no se cuenta con el bagaje para poder decirle algo significativo sobre su práctica al docente visitado, o bien a otros, o al claustro en su conjunto. En definitiva, no se deben visitar aulas cuando el inspector no está dispuesto a implicarse y comprometerse con lo que allí ocurra. Nunca la visita a un aula debe consistir en un mero trámite que no va a provocar una mejora, sino que se justifica en sí mismo.

Para concluir, queremos dejar constancia que todo lo que hemos dicho sobre la visita a las aulas, no solo deriva de lo expresado para la visita general al centro, sino que hemos pretendido mantener una coherencia íntima entre ambas. Es decir, no sería coherente realizar una visita al centro según lo que planteábamos y, posteriormente, visitar sus aulas con enfoques distintos o contradictorios, y viceversa, ya que el centro, en su conjunto, y cada una de sus aulas, se retroalimentan. La mirada y la interpretación profunda que reivindicábamos para el centro educativo, con las adaptaciones correspondientes, debe utilizarse para el aula, como corazón del mismo. Ese espacio complejo que, parafraseando a John Dewey, «no enseña para la vida sino que es la vida misma.»

IV. ¿Cómo contarlos bien?

Presentación de informes por la inspección educativa¹

1. Un relato eficaz

En diferentes ámbitos de la vida social, cultural y política, se destaca la importancia de establecer un buen relato, para una audiencia determinada, sobre lo que se quiere comunicar y conseguir de ella. Un relato es una narración o cuento pero, para el efecto que nos ocupa, vamos a quedarnos preferentemente con la opción de narración, sobre todo por las connotaciones inverosímiles, fantaseadas, incluso fantásticas, que le otorgamos al cuento. Por supuesto, sin despreciar el valor literario del género, pretendemos movernos más en el terreno de la buena narrativa sobre lo real, es decir, el uso de las técnicas de ficción para contar y transmitir realidades en absoluto ficticias.

Los inspectores e inspectoras de educación tenemos entre nuestras atribuciones, emitir informes a petición de parte o, bien, de oficio. El informe es un instrumento clave de nuestro trabajo, puesto que nos permite contar, tras las averiguaciones que haya sido menester realizar, lo visto y percibido, contrastado y evidenciado. Todo ello con la finalidad de establecer unas conclusiones y, en su caso, aportar ideas, propuestas o sugerencias. Las actuaciones en los centros, sobre todo aquellas que tienen una finalidad más amplia, suelen finalizar en un informe en el que se devuelve información a los miembros de los mismos. La devolución de información es una parte esencial del proceso, sobre todo desde el punto de vista de la ética profesional, de manera que, con carácter previo a la emisión del informe escrito, la información debe ser contada de forma oral a todo el centro. Ese acto nos coloca ante destinatarios amplios y diversos que interpretarán nuestra comunicación o

¹ Este capítulo fue publicado en forma de artículo en la revista SUPERVISIÓN21 N.º 54 de Octubre de 2019.

informe de acuerdo a ideas previas, intereses y prejuicios. Todos ellos legítimos y comunes a cualquier escuchante. A todo ello hay que añadir otra problemática, los inspectores no somos comunicadores profesionales y, además, solemos realizar una migración inmediata de los conceptos que son propios de nuestro oficio a la esfera social de los centros educativos, dando por sentado su comprensión inmediata e, incluso, su previo conocimiento y aceptación. El relato, contarlos bien, debe ser la forma de solucionar ese problema y de que el uso de conceptos adopte como punto de partida no dar nada por sentado, comprendido y, aún menos, aceptado.

El título de este texto parafrasea el redactado por el Gabinete del Inspector Jefe de la Inspección Educativa de su Majestad Inglesa titulado: «*Cómo decirlo bien*», subtítulo: «*Guía para la presentación de informes de evaluación en las reuniones con los equipos directivos, profesorado y administradores.*» Por tanto, en honor a la verdad, éste nos sirve de inspiración, en un momento especialmente propicio, dada la proliferación de este tipo de actuaciones de evaluación o similares. No obstante, pretendemos ir más allá, de ahí el cambio del verbo en el título. Decir, o «*manifestar con palabras el pensamiento*», según la Real Academia Española, puede resultar más restrictivo y circunscrito al que lo dice. Contar, o establecer una narración, implica un mayor grado de sujeción al contexto en el que se ha desarrollado la acción inspectora y a la audiencia a la que se va a contar. Deseamos, por tanto, establecer un enfoque más global y amplio que nos puede ofrecer una narración en la que, para que sea buena, no solo debe contarse con un buen narrador o comunicador, sino además dejar bien clara la idea principal, describir adecuadamente lo que hacen los personajes, las acciones o serie de acontecimientos que se relatan y, por último, los espacios y los tiempos en que han ocurrido. Todo ello debe ser coherente con las finalidades que persigue dicha comunicación, las cuales deberían ser objeto, por parte de los inspectores e inspectoras participantes, de una reflexión serena, meditada y previa para que la narración sea coherente con las finalidades que se pretenden conseguir en los destinatarios. A pesar de que tendremos en cuenta algunas ideas de aquella guía británica, intentaremos avanzar con un mayor desarrollo de los elementos retóricos necesarios en una buena narración oral, mediante los discursos de tipo expositivo y argumentativo fundamentalmente.

La exposición oral final, en ningún caso puede ser la lectura de un texto, sea borrador o definitivo. Debe ser una presentación de conclusiones planificada para el objetivo que se pretendía, y teniendo en cuenta las necesidades de los que van a escucharla. Por lo que el relato de una misma actuación, con idénticos objetivos generales aunque adaptados a cada situación, podrá ser sustancialmente distinto para centros diferentes, atendiendo a las circunstancias de los mismos, a las que es imposible sustraerse, si no queremos caer en la inanidad burocrática de nuestra labor. Si como consecuencia de una misma actuación, en distintos centros, se pudiera realizar la misma narración, esta sería la constatación de que el modelo no es válido, pues carecería de la posibilidad de adaptación a las necesidades y peculiaridades de cada escenario, por lo que carecería de la utilidad deseable.

En definitiva, se trata de saber hablar bien para poder narrar lo mejor posible la actuación llevada a cabo y las consecuencias de la misma. Saber hablar bien conduce a beneficios, entre otros el reconocimiento social y profesional de aquellos a los que se dirige el relato. Hablar bien, en los contextos a los que nos estamos refiriendo, implica fundamentalmente persuadir y convencer, incluso seducir, para lo que son necesarios recursos retóricos o, con carácter más amplio, comunicativos. La palabra es el instrumento más eficaz para conseguir la mayoría de las metas educativas. Por tanto, para las finalidades u objetivos que nos habíamos propuesto, deberemos hacer un buen uso de la oratoria, tanto

a lo largo de las distintas acciones realizadas durante el proceso, como en la exposición final de lo realizado y las conclusiones a las que se haya llegado. Es importante la coherencia entre acciones realizadas y conclusiones finales. Es decir, los recursos para la comunicación (verbal y no verbal) habrán de desplegarse desde la presentación de la actuación, durante los procesos de trabajo, así como en la exposición de las conclusiones. En todos ellos, es crucial una eficaz y delicada competencia comunicativa que abrirá muchas puertas y oídos. En consecuencia, será objeto de este capítulo el relato oral, llevado a cabo por la inspección educativa, del trabajo desarrollado y de las conclusiones, juicios y propuestas que se deriven del mismo.

Por supuesto, no pretendemos realizar un desarrollo exhaustivo de todos los elementos retóricos que pueden ser usados en la actividad profesional de la inspección, ya que pueden ser muchos y variados, dado el fuerte carácter comunicativo de nuestro oficio. Deseamos hacer un uso aplicado de aquellos aspectos, concretamente de la capacidad de comunicación oral, que pueden ser tenidos en cuenta para una actividad concreta intentando, de esta forma, desarrollar un enfoque aplicado. Sacrificamos la exhaustividad y la amplitud, en aras de una visión más concreta con aplicación práctica. Lo que no quiere decir que lo utilizado para la exposición de informes, tras una actuación en un centro educativo, no pueda ser aplicado en otras actividades de nuestro trabajo cotidiano dado, como se ha dicho, el fuerte carácter comunicativo de nuestra práctica profesional.

En definitiva y para finalizar, partimos de la idea demostrada de que, más allá de ser una capacidad meramente innata, hablar bien requiere el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que aporta la oratoria. De manera que para quienes ejercen la inspección educativa es una herramienta básica, a la que no se suele prestar la atención debida. Para constatarlo, véase, como botón de muestra, el artículo titulado: «*Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la Inspección educativa*», publicado por A. J. Moreno, en el que se realiza un análisis de la producción científica sobre la inspección educativa entre 2009 y 2019. Entre las noventa y dos publicaciones analizadas, no se encuentra nada relacionado con el tema que nos ocupa.²

2. Abonando el terreno

Será difícil que una exposición de conclusiones sea bien entendida por los miembros del centro, si en los inicios no se explicaron, con toda claridad, los motivos y objetivos de la actuación. Pero además, durante el proceso se deberán haber compartido hipótesis, evaluado y contrastado percepciones, así como comprobado conclusiones emergentes. De lo contrario, nos podemos encontrar en la exposición final, con un escenario en el que no se comparten mínimamente los significados, lo que conduciría a la incompreensión mutua y, como consecuencia, a una disminución sustancial de la efectividad real de nuestras propuestas. Estas serán llevadas a cabo en la medida que sean percibidas como auténticas por los diferentes personajes del relato. Lo que se diga en la exposición final no puede ser percibido con total sorpresa, sobre hechos que no responden a la realidad, según las percepciones de quienes reciben la información.

² Moreno, A. J.: Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. (2019). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>.

Por tanto, la exposición sobre la actuación llevada a cabo puede ser un éxito, o un fracaso absoluto, dependiendo de cómo se hayan llevado a cabo las acciones iniciales y durante el proceso, por parte del inspector o equipo de inspectores, lo que implica que en todo momento se deberá tener un agudo sentido de la audiencia, y la coherencia obligada en todas las fases. En suma, la comunicación será efectiva y útil, para el centro y la propia inspección, en la medida en que se haya logrado ensanchar el espacio en el que se comparten palabras y significados, problemas y acciones posibles. Ello, obviamente, no se podrá lograr solo en la exposición final si durante todo el proceso no se ha trabajado en esa dirección. Tengamos en cuenta que comunicamos desde que llegamos por primera vez al centro, cuando damos los buenos días a la primera persona que nos abre la puerta.

3. Antes de contarlo

Previamente a la reunión o reuniones en las que se llevará a cabo la exposición, deberemos:

- a. Decidir el orden del día, secuencia, grado y contenido de las intervenciones de los miembros del equipo de inspección, así como la duración de la reunión. El orden de las intervenciones atenderá a los contenidos a exponer y a los distintos estilos comunicativos de cada miembro del equipo.
- b. Mantener contactos previos con el centro, para determinar lugar, hora y medios necesarios, ya que los distintos aspectos organizativos pueden influir en un buen desarrollo. Tanto el lugar elegido como la organización deben ser facilitadoras de la comunicación, de manera que permitan el contacto visual y auditivo con todas las personas que asisten a la reunión, así como su participación.
- c. Organizar el contenido, preparando los puntos importantes e ineludibles, el conjunto de datos, evidencias, así como las conclusiones y propuestas priorizadas. Una buena estructura de ideas con un buen esquema es fundamental. Es importante realizar una buena selección de los datos claves a presentar, así como el formato visual, ya que el exceso o la falta de claridad de los mismos pueden obstruir la comunicación y, por tanto, convertirlos en irrelevantes para las finalidades que se pretendan.
- d. Elegir el estilo de presentación según la audiencia o audiencias y las dificultades detectadas previamente. En estas presentaciones debe predominar el carácter formal y profesional, en el sentido de seriedad y rigor porque se habla de temas importantes para el centro, sin abusar de los tecnicismos encubridores de las ideas fundamentales, sin establecer una distancia que dificulte la comunicación, pero sin caer en excesiva familiaridad, como falsa cercanía que puede ser una amenaza para la credibilidad. El estilo de la presentación, en suma, supone la elección de un tono que debe predominar durante toda la exposición.
- e. Preparar la combinación de discursos (expositivo y argumentativo), intercalando elementos emotivos, mediante el uso de la complicidad, el humor o el anecdótico, para una mayor conexión de la audiencia. Esta combinación permitirá controlar el ritmo y calibrar el grado de interés y atención. Las fases más analíticas o teóricas de la reunión deben intercalarse con otras más narrativas y relajadas en las que, de forma distinta, se exponen las mismas ideas para asegurarnos de su correcta comprensión y comunicación.

- f. Preparar los recursos que se utilizarán, asegurando la calidad, como apoyo e ilustración (presentación, vídeos, tablas, gráficos, etc.), aunque no debe olvidarse que son los medios para transmitir la información y, en ningún caso, fines en sí mismos, lo que conduciría a convertirlos en contraproducentes. Recuérdese la famosa frase de McLuhan «*El medio es el mensaje*». En definitiva, elijamos y usemos bien los recursos para que apoyen con claridad el mensaje final que deseamos dar.

4. Exponer el relato

La reunión en la que se desarrolle la exposición, por parte de la inspección, debería estructurarse en las siguientes fases, cuyo contenido exponemos de forma esquemática:

a. *Presentación*

- Aplicación de las reglas de cortesía profesional. Saludos iniciales y agradecimientos. Fórmulas de tratamiento. La cortesía implica la no imposición de opciones, cuidar la imagen de los miembros del auditorio, teniendo en cuenta además que no todos piensan, sienten y actúan de igual forma. Deben minimizarse las opiniones, ser amables y mostrarse cooperativos.
- Presentación de los miembros del equipo y la distribución de acciones llevadas a cabo por cada uno, así como los aspectos de la dinámica interna de trabajo que puedan ser ilustrativos.
- Aclarar los objetivos de la reunión que serán: presentar y explicar las principales conclusiones y propuestas del informe; así como los acuerdos necesarios y las distintas responsabilidades para llevarlas a cabo.
- Informar sobre cómo se desarrollará la sesión de trabajo: duración, intervenciones de los inspectores e inspectoras y la manera en la que intervendrán los miembros del auditorio.
- Explicar los límites de la actuación desarrollada según los objetivos de la misma, el tiempo empleado, las acciones llevadas a cabo. No dar la impresión de omnipotencia por el puesto que se ocupa, entre otros motivos porque sería irreal.
- Anticipar la naturaleza y extensión de las conclusiones, según sean para el centro globalmente, o en actuaciones parciales para el departamento o sector afectado por la actuación.
- Recordar cuáles son las funciones y atribuciones de la inspección educativa, en relación con la actuación, desde una perspectiva de servicio público para todos los sectores de la comunidad educativa.

b. *Nudo*

- Realizar una breve, aunque exhaustiva, descripción de lo realizado: visitas a las aulas, entrevistas, reuniones, lecturas, etc., aportando los datos correspondientes. Es muy importante preparar bien el comienzo para que sea interesante. En los inicios es recomendable utilizar la denominada «*captatio benevolentia*». Preparar anécdotas, curiosidades o referencias a situaciones similares, para minimizar la distancia inicial entre el que expone y el auditorio, y así iniciar el relato con cierta complicidad. Por último, concluir este punto indicando que los límites de las conclusiones, que se expondrán a continuación, vienen establecidos por los datos expuestos, es decir, por lo visto, leído y escuchado, admitiendo la posibilidad de modificación de las conclusiones ante nuevas evidencias y argumentos.

- Exposición de conclusiones diferenciando lo principal de lo secundario o complementario, y utilizando palabras clave para las ideas importantes, que deben ser anunciadas previamente. En este apartado hay que ubicar indicios y complicidades. Es importante la precisión, no mezclando diversas ideas en una frase, hablar con propiedad y evitar muletillas, repeticiones, o comodines lingüísticos. Deben definirse los términos que puedan ser más complejos, diferenciar conceptos, utilizar la sinonimia y buscar analogías. Evitar los incisos largos. No se trata de facilitar mera información, sino de ayudar al centro a comprender e implicarse. En definitiva, una buena exposición debe reunir las características de la buena enseñanza cuyo objetivo, como sabemos, no es la mera transmisión sino la comprensión empática y activa por parte de los receptores.

En juicios o conclusiones que afecten a aspectos difíciles o desagradables, se deben exponer con escrupulosidad los razonamientos que los justifican. Atención a los que implican graves deficiencias, porque pueden ser recibidos con rechazo. La expresión de lo que está mal se debe hacer con cercanía, pero sin ambigüedades. Este apartado no debe ser un catálogo de desastres, es preferible centrarse en dos o tres prioritarios e intercalarlos con algo positivo. Exponer los hechos sin juzgarlos y después emitir las valoraciones, facilitando ejemplos para ilustrar y clarificar las ideas.

Deben equilibrarse los resultados de la evaluación, diferenciando logros y deficiencias encontradas. Ofreciendo razonamientos sobre las valoraciones que se realicen y, en todo caso, aportando evidencias contrastadas durante el proceso. Lo anterior es especialmente relevante cuando se establezcan relaciones entre resultados académicos y calidad de la enseñanza dado que, como sabemos, aquéllos son fruto de una multiplicidad compleja de factores, no todos abordables desde la esfera de actuación del centro.

- Exposición de propuestas y requerimientos. En este momento el relato debe guardar coherencia con la parte anterior de conclusiones para facilitar la aceptación del auditorio. Cada propuesta debe quedar fijada en una idea clara y breve, ilustrada con ejemplos o aclaraciones y fundamentada adecuadamente desde el punto de vista pedagógico. Deben ser presentadas, de manera que su cumplimiento sea posible en el contexto y con los recursos del centro, así como adelantar los beneficios que generarán para todos, alumnado y profesorado. Debe utilizarse la enumeración y la gradación en importancia con estilo directo, evitando barroquismos innecesarios. Las propuestas deben ser percibidas como útiles, exactas y fiables para el centro, evitando aquellas que supongan mera carga burocrática, sin incidencia real en lo que es esencial, la mejora de las prácticas de enseñanza y, como consecuencia, de los aprendizajes del alumnado.

Los requerimientos deben ser presentados sin excesiva afectación, con un tono firme, pero no amenazador y, siempre, con la referencia a la regla o norma importante que se ha incumplido. La concisión y la elegancia son necesarias en este momento. Entre cada propuesta o requerimiento debe realizarse una pausa breve para enfatizar y propiciar la reflexión.

Si de la exposición de propuestas y requerimientos, se deriva hostilidad en los miembros del centro, debe actuarse de forma cortés pero firme, recordando los argumentos justificativos expresados previamente, referidos no solo a la norma sino también a los fundamentos pedagógicos; así como a la posibilidad de su realización y al interés que suponen para el bien de los alumnos.

c. *Desenlace: Fin del relato*

Debe prepararse un breve resumen de ideas fundamentales y propuestas prioritarias, así como demandar un plan de trabajo con una fecha límite acordada. Solicitar participación y apoyo, finalizando con los agradecimientos por la colaboración prestada.

En las fases finales del relato un tono grave y cierta lentitud son tácticas prosódicas recomendables. Para un buen final debemos recordar seis máximas: 1. *Tacto*: maximizar las ganancias que el centro tendrá con las propuestas. 2. *Generosidad*: ofrecer apoyo. 3. *Aprobación*: maximizar el elogio de lo bueno. 4. *Modestia*: maximizar el aprecio profesional. 5. *Acuerdo*: maximizar los acuerdos. 6. *Simpatía*: maximizar el entendimiento y minimizar la antipatía.

Es fundamental que queden claros los aspectos en los que el centro debe mejorar, según la inspección, y asegurarse que se han entendido bien. Los temas básicos deben ser repetidos y expresados con sinceridad. En esta fase no deben tratarse asuntos complementarios o subsidiarios. Al centro debe quedarle claro lo que la inspección de educación considera prioritario. Al final debe adoptarse una actitud constructiva de ayuda, apoyo, asesoramiento, y escucha atenta, como veremos a continuación, antes de elevar las propuestas a definitivas.

5. Interacción con los miembros del centro educativo: un proceso de atenta escucha

Para la participación de los miembros del auditorio (preguntas, respuestas, reflexiones, o aclaraciones), debe establecerse el inspector o inspectora responsable de moderar o dirigir las participaciones, y el que toma nota de las intervenciones. Se debe animar a participar, por la importancia de contrastar la exposición de la inspección con las evidencias y valoraciones de los componentes del centro. Los diferentes miembros del equipo de inspección deben implicarse en las aclaraciones y respuestas, según una planificación previa de temas y apartados del informe, previendo la evolución de la reunión, los temas de debate y posibles intervinientes. Téngase en cuenta que el lenguaje es compartido y, en lo profesional, una labor de equipo.

En la comunicación se ponen en juego las imágenes de las personas que intervienen y en este caso, al tratarse de una exposición dirigida a un conjunto de profesionales, se pone en juego la imagen de todos. Por tanto, en la fase de interacción es especialmente importante cuidar la imagen propia, expresándose con naturalidad, seguridad y firmeza, modestia, actitud positiva, pulcritud en las respuestas y explicaciones aclaratorias y, sobre todo, seriedad, respeto e implicación profesional. Pero además, se debe respetar y cuidar la imagen de cada uno de los miembros del auditorio, así como del centro en su conjunto. Para lo que es fundamental conocer y concienciarse sobre las circunstancias en las que se ha desarrollado la actuación.

Debe valorarse el coste que tengan las conclusiones o propuestas expresadas y no usar a priori la relación jerárquica, sino solo como recurso extremo. Por supuesto, en ningún caso humillar o agraviar. El respeto por la imagen de los otros denota categoría humana y profesional, porque preserva el derecho de todos a disfrutar de su honra y estima. Cuando pueda verse en peligro, para no dañar la imagen del que interviene, pueden utilizarse estrategias de cortesía estratégica, como la atenuación de palabras o expresiones, de órdenes o ruegos, y de aserciones u opiniones (mediante el uso de la duda o el condicional); por otra parte,

puede reforzarse la imagen del interlocutor, con argumentos a favor, expresando acuerdos o repitiendo palabras usadas por él.

Cuando se produce interacción, nos debemos preparar para las críticas, anticipándolas, para lo que es fundamental la profundización en el conocimiento durante el proceso de la actuación, no esperando al final. Deben tenerse preparados argumentos suficientes y coherentes para las conclusiones y propuestas. Enfatizar los argumentos que unen las visiones de la inspección con las de los miembros del centro. Y evitar, en términos coloquiales, «andar por las ramas».

Para esta fase, sería oportuna una reserva de datos y argumentos. Es decir, no agotar toda la batería argumental, anticipando asuntos o problemas durante la exposición que podrían relegarse, para su planteamiento en este momento. El sentido de la medida, debe ser un principio que guíe todo el relato expositivo, argumentativo y persuasivo.

Dado que el tiempo estará ajustado, debe procurarse que participen todos los que lo deseen, evitando monopolios en las intervenciones. Incluso podría ser oportuno tener preparada, en caso de prolongados silencios, la interpelación a personas concretas del auditorio para iniciar y estimular el debate. Estar atentos a las que puedan tener un tono constructivo, aportando posibles vías de acuerdo y avance, aceptando las críticas y respondiendo a todas las cuestiones.

6. El tiempo como elemento retórico

El buen uso del tiempo es un elemento importante, ya que facilitará la comprensión de las ideas, así como la clarificación de elementos dudosos. Establecer un tiempo previamente y ajustarse al mismo es fundamental para aumentar el rigor, la eficacia y la credibilidad del relato. La exposición de la inspección podría durar en torno a cuarenta y cinco minutos. Si se superaran será porque se aprecie una audiencia interesada, para lo que la observación de las manifestaciones no verbales de los asistentes a la exposición es el recurso fundamental.

El tiempo total de la exposición debe distribuirse proporcionalmente entre las diferentes fases explicadas anteriormente. De manera que la de presentación y la final o desenlace sean más breves, aunque no menos importantes, y la de desarrollo la más extensa. Por último, podría reservarse a la interacción entre veinte y treinta minutos para que tenga entidad propia, evitando que se convierta en una mera coda a las exposiciones de la inspección.

7. Conclusiones

El lenguaje puede ser el arma más poderosa y eficaz para llegar a las metas que nos proponamos conseguir con otras personas. Máxime si, para su consecución, requieren de la interacción y la colaboración. Con la mera imposición no se consiguen los objetivos, ya que son necesarios el convencimiento y la comprensión de aquellos que tienen que ejecutar las acciones. Por tanto, todos los que se dedican a la educación y, en nuestro caso, los inspectores e inspectoras debemos manejar las claves de la comunicación, en sus diferentes facetas orales, escritas, gestuales e incluso ahora tendríamos que añadir las hipertextuales y digitales. Porque cualquier proceso real de cambio en un centro educativo, solo puede producirse si sus protagonistas (profesorado, alumnado, familias, personal no docente), están convencidos del mismo y se implican activamente en él. Poco efecto tendrán las meras imposiciones externas, por muy fundamentadas que estén, ya que provocaran modificaciones formales, superficiales o de maquillaje.

Por tanto, las distintas habilidades comunicativas, especialmente las relacionadas con la expresión oral y escrita, son fundamentales en el desarrollo de nuestro trabajo. Independientemente de su componente innato o personal, no cabe duda que pueden, y deben, ser aprendidas mediante el estudio de sus fundamentos y la práctica consciente, debiendo ser objeto de nuestros planes de formación. El buen uso comunicativo, además de dotar de mayor eficacia a lo que hacemos, nos otorga prestigio social y credibilidad.

En resumen, el informe final que presentemos al centro, después de una actuación de la inspección educativa, tendrá una mayor repercusión si está bien escrito, con las habilidades necesarias para escribir a las que dedicaremos atención en el siguiente capítulo. Pero, previamente, debe ser contado a los miembros del centro, por lo que establecer un buen relato será la condición necesaria para que sea comprendido y asumido. Esto será posible si los inspectores establecemos las condiciones previas adecuadas y desarrollamos las fases que toda buena explicación debe contemplar. A ello hemos dedicado este capítulo, con el deseo de que sirva para que, al menos, tomemos conciencia de la importancia de la buena comunicación en aras de conseguir mayor eficacia en nuestro trabajo, más allá de los beneficios personales y sociales que pueden derivarse de la misma.

V. ¿Cómo escribirlo bien?

Redacción de informes por la inspección educativa¹

1. Un informe eficaz

En el capítulo anterior, realizamos una serie de consideraciones que los inspectores e inspectoras de educación deberían tener en cuenta al presentar informes a los centros educativos, tras cualquier actuación llevada a cabo. Decíamos allí que la presentación presencial y oral al centro debía ser previa a la emisión del texto escrito. Pues bien, aquí nos vamos a referir a los informes en su versión escrita, a su razón de ser, su naturaleza y las condiciones que deben darse para una buena redacción, que facilite la utilidad y eficacia de los mismos.

Lo oral y lo escrito presentan diferencias sustanciales que debemos tener en cuenta, referidas fundamentalmente al tiempo y al lugar. Por ejemplo, cuando realizamos una exposición oral nos encontramos en el mismo lugar y en el mismo momento que los que asisten a la exposición, cuando realizamos un informe escrito, los momentos y los lugares en los que se escribe y se leen difieren. Por lo que la escritura nos permite, por un lado, una mayor reflexión durante la elaboración del texto, posibilidad de revisión, evaluación y, como consecuencia, nueva redacción sobre borradores previos. Pero, como contrapartida, la escritura nos sitúa ciegos ante nuestros destinatarios y sus posibles reacciones durante y después de la lectura del informe.

El informe escrito es una herramienta fundamental para las tareas de la inspección educativa. Junto con la visita a los centros, quizás sea el instrumento más valioso del trabajo cotidiano del inspector o la inspectora de educación. Como «acción o efecto de informar», puede ser oral o escrito, pero debemos tener en cuenta que al quedar negro sobre blanco,

¹ Este capítulo fue publicado en forma de artículo en la revista SUPERVISIÓN21 N.º 55 de Enero de 2020.

lo que decimos adquiere permanencia y durabilidad y, como consecuencia, cierto carácter definitivo. Por lo que es necesario cuidar todos los extremos del mismo, por supuesto los semánticos, pero también los sintácticos y gramaticales. Y ello no solo por un buen uso del idioma escrito sino también, especialmente, porque lo plasmado en el papel comunique con claridad lo que pretendíamos, para una adecuada comprensión por parte del lector, lo que supondrá la garantía de su eficacia.

En cualquier caso, el informe oral previo y el escrito posterior, de una misma actuación en un centro, deben tener coherencia entre ambos. Son dos tipos de comunicaciones distintas, en formatos, técnicas y desarrollo, pero deben estar íntimamente relacionadas para que el oyente de la comunicación oral confirme, cuando lea la comunicación escrita, lo que ha escuchado previamente e, incluso, ratifique las conclusiones recibidas. Aún más, contarle bien será garantía para una lectura posterior interesada, por parte del destinatario. Independientemente de que, como vamos a ver, el informe escrito requiere sus propias habilidades y técnicas expresivas.

Atendiendo a la primera acepción de la RAE, el informe es la «*descripción, oral o escrita, de las características de un suceso o asunto.*» Un informe de inspección es un documento elaborado a partir de la recolección, análisis y contraste, de informaciones y datos, como consecuencia de una investigación. Nos moveremos en el terreno de la descripción escrita. No obstante, el informe de inspección debe ir más allá debido a que, como experto en el terreno educativo, el inspector o inspectora tras describir, debe pronunciarse mediante valoraciones, conclusiones y, cuando proceda, realizar las consiguientes sugerencias o propuestas.

Por tanto, los informes pueden ser de dos tipos, informes expositivos o informes valorativos. En el primer caso, nos limitaríamos a informar sobre un asunto, narrando los hechos y presentando datos, no incluyendo crítica ni recomendación alguna, primando cierta objetividad, entendida esta como ausencia de pronunciamiento subjetivo. Por el contrario, el informe valorativo debe ir más allá de la mera información. La inspección, tras la aportación de información, debe entrar en la crítica, la valoración de la situación y, por consiguiente, extraer conclusiones y propuestas de actuaciones prácticas. En ambos casos, se debe hacer gala y mostrar un fuerte poder argumentativo. En el caso del informe expositivo, la argumentación está implícita (ordenamiento, claridad y precisión de lo que se desea exponer, de lo que debe aparecer y subrayarse, así como de lo que carece de importancia). En el caso de los informes valorativos, la argumentación ha de ser explícita y contundente para que las propuestas sean casi una derivación «natural» del conjunto del escrito.

A pesar de la creencia extendida, en gran parte del profesorado, padres y madres, de que la inspección decide y resuelve, la realidad derivada de la legalidad, la práctica, y de nuestra propia experiencia, demuestra que lo que hacemos es informar y, a través del informe, comunicar, valorar y proponer, para que la instancia administrativa correspondiente, o el representante político de turno decida. Lo anterior, no va en menoscabo de la trascendencia que puede tener un informe de la inspección con la firma de uno o varios inspectores, ya que ello supone el reconocimiento y la asunción de lo que allí se expone.

Insistimos en que, tras la firma del escrito, el contenido del mismo nos compromete profesional e, incluso, personalmente. Si bien el cumplimiento de lo que allí se exprese, habitualmente, no nos corresponde debido a que no tenemos las competencias de gestión propias de la Administración educativa o, en su caso, de los propios centros. De lo que no cabe duda es que la justeza de la descripción y la coherencia interna de la misma, así como los juicios y consecuencias que se deriven, sí ponen en evidencia la calidad del trabajo previo que ha dado lugar al escrito final, además de nuestro conocimiento y formación en los

asuntos sobre los que informamos. La firma es un compromiso con lo expuesto, con presunción (*iuris tantum*) de que la misma es una demostración de conformidad de quien rubrica. En definitiva, el informe finalizado y firmado adquiere un valor enorme, independientemente de sus consecuencias reales, por lo que deben cuidarse tanto el contenido o fondo de la cuestión, como la forma. No olvidemos que, ambos elementos, fondo y forma interactúan mutuamente, es decir un buen contenido mal expuesto pierde eficacia y, viceversa, un informe por bien redactado que esté si describe un contenido impertinente, incoherente, falto de cohesión entre sus partes y sin la conveniente argumentación en sus propuestas y conclusiones, carecerá del valor necesario.

Como se deducirá del desarrollo que haremos a continuación, queremos dejar constancia explícita de que nos referiremos a los informes cualitativos que exigen descripción, exposición y argumentación. Los cada vez más numerosos informes de la inspección educativa que se reducen a simples respuestas a una encuesta, marcando cruces sin necesidad de justificación alguna, quedan fuera del objeto de este texto. Esos mal llamados informes sacrifican la cualificación del inspector o inspectora que los cumplimenta, así como su autonomía profesional, en aras de una falaz objetividad y una falsa homologación. La auténtica objetividad y la homologación real derivan del conocimiento, el rigor y, en consecuencia, del buen oficio.

En definitiva, como decíamos en «*Cómo contarlo bien*», se trata de saber escribir para poder narrar y argumentar lo mejor posible las informaciones recopiladas, las valoraciones sobre el asunto y las posibles consecuencias que prevemos. De la misma forma que saber hablar bien tiene beneficios, escribir bien los tiene también, porque supondrá la constatación de la pertinencia de lo que expresamos en el texto, y, por tanto, mayores posibilidades de que tenga efectos, por su poder de convicción y, en consecuencia, por la responsabilidad que adquiere quien no lo tenga en cuenta. Hasta tal punto es importante, que puede llegar a constituirse en carga de prueba sobre el asunto de que se trate. De tal forma que, en numerosas ocasiones, se solicitan los informes de inspección para tal fin. En definitiva, un buen informe adquiere valor de convicción y prueba para la persona, órgano o centro que lo recibe, de lo que se derivará la eficacia de nuestro trabajo.

2. Inspección de educación y escritura

Los que nos dedicamos a la inspección educativa, somos escritores, hasta el extremo de que una de nuestras principales atribuciones es informar, en numerosas ocasiones, por escrito, bien a otros órganos de la Administración o a los distintos miembros de los centros educativos. Los literatos y periodistas deben dominar el oficio de escribir, por supuesto, pero se nos olvida con frecuencia que el buen uso del lenguaje escrito determina la calidad de otros trabajos que lo requieren. La eficacia de una Administración pública depende, en parte, de la capacidad de sus miembros para comunicar, fundamentalmente, a través de escritos. Un texto mal redactado o ambiguo da lugar a pérdida de tiempo, por las explicaciones complementarias que deban requerirse. Además, puede provocar inseguridad jurídica, si lo que se expone afecta a derechos de los ciudadanos, como suele ocurrir con frecuencia.

Un escritor competente, en particular un inspector o inspectora de educación al escribir informes, requiere dos condiciones: conocimiento y dominio del código escrito (corrección gramatical, adecuación del lenguaje utilizado, cohesión entre las frases, coherencia entre los párrafos y apartados, etc.) y, por otra parte, debe realizar buenas composiciones escritas, es decir plantear y desarrollar bien las ideas, evitando reiteraciones, cuidando el uso

de palabras o términos, no incluyendo anacolutos, etc., de manera que siempre puedan ser comprendidos. El buen informe de inspección está bien escrito cuando están claras las finalidades que persigue, se hace buen uso del código lingüístico y, a la vez, se demuestra buen conocimiento del contexto.

Por otra parte, más allá de que puede tener efecto preventivo sobre posibles ambigüedades o errores que pudieran dar al traste con medidas que pretendan adoptarse, el buen uso de la expresión escrita influye en la imagen individual y corporativa. Los inspectores e inspectoras de educación establecemos comunicaciones escritas internas, con los órganos de la Administración de los que dependemos, o externas, fundamentalmente con los centros educativos y sus distintos sectores o miembros. Podemos decir que escribimos hacia adentro y hacia afuera. Nos referiremos a ambos tipos de audiencias al elaborar nuestros informes, con las características diferenciales debidas a las necesidades distintas de los lectores. En este sentido, al igual que las comunicaciones orales, los destinatarios y lo que deseamos comunicarles constituyen un factor clave a tener en cuenta antes y durante la composición del texto escrito.

3. El informe de inspección: un género discursivo

En el análisis del discurso, los expertos hoy hablan de géneros discursivos, un término más amplio que el de textos o tipologías textuales. Podríamos caracterizar un género discursivo como un modelo de construcción de texto aceptado socialmente o en determinados contextos socioculturales o profesionales de producción y recepción de los mismos. Dicha construcción implicaría la aceptación implícita y explícita de unos temas propios, una estructura, un estilo y una función. En la actualidad y en nuestra sociedad, podemos considerar géneros discursivos un artículo periodístico, una sentencia judicial, una factura, o un cuento literario. La diferencia fundamental con las antiguas tipologías textuales es que un género discursivo viene definido por su función social, sociocultural o socioprofesional, y normalmente incluye tipos de textos diversos (expositivo, descriptivo, argumentativo, etc), dentro del propio género discursivo. Por tanto, según lo anterior, consideramos el informe de inspección como un género discursivo.

Por otra parte, antes de ver las características de un informe, debemos tener en cuenta que, en sentido amplio, no debe identificarse la mera expresión escrita (expresar con palabras) con comunicación, ya que ésta requiere comprensión por parte de los lectores y eficacia en la comunicación del autor o autores, lo que cualquier expresión escrita no garantiza. Para que el informe de inspección adquiera la dimensión de la auténtica comunicación, quien o quienes lo escriben deben entender el mismo como un problema retórico y un género discursivo en sí mismo. Para ello es necesario lo siguiente:

- Clarificar el tema principal y los propósitos. Además, adoptar el punto de vista de la audiencia, es decir de los que lo van a leer, para lo que es fundamental elegir aquello que más pueda interesar, según el asunto de que se trate. A partir de ahí, generar ideas y organizarlas, es decir transformar las ideas sueltas, las informaciones inconexas y los detalles, en conceptos. Esto supone elaborar el significado principal del informe.
- Adaptar la estructura narrativa o informativa a un esquema retórico, para que sirva a un propósito comunicativo. Dicho esquema ha de tener en cuenta el contexto administrativo del que parte, así como sus exigencias mínimas formales y de contenidos.

- Redactar con estilo, expresando las ideas de la mejor forma posible, traduciendo y transformando ideas y conceptos, de manera que se eviten complicaciones innecesarias.
- Por último, revisar al final del escrito la función del texto, así como sus finalidades: examinando y evaluando los aspectos globales (estructura e ideas generales) y revisando lo parcial, especialmente aspectos formales.

Por tanto, un inspector o inspectora competente escribirá sus informes con las siguientes condiciones:

- Concibiéndolos, en general, como un problema retórico en toda su complejidad, teniendo en cuenta la audiencia, el propósito y el contexto, y como un género discursivo que debe dominar. En consecuencia, la redacción de un informe nunca debe ser abordado como mero trámite burocrático.
- Con confianza en lo que escribe y en sus posibilidades como escritor de este género.
- Con prevención hacia la primera redacción o borrador. La primera redacción del texto escrito, casi nunca, es satisfactoria. Se deben realizar borradores y revisiones de su estructura y contenido. En esta tarea de revisión es aconsejable la participación de colegas. Otros ojos y otras mentes pueden detectar incorrecciones, ambigüedades, deficiencias en la estructura, etc., que pueden pasar inadvertidas al autor en la primera o en sucesivas redacciones.
- Dando importancia al proceso de escritura, haciendo uso de las distintas fórmulas de composición, según la etapa en la que se encuentre al elaborar el informe, es decir: Antes de escribir, o Pre-escribir (búsqueda y selección de información); Escribir (generación de ideas); Re-escribir (contenido, estructura, vocabulario, gramática, aspectos mecánicos). Por tanto, centrandó su atención en el proceso para que, en consecuencia, el texto final sea un producto de calidad.

Por otra parte, un informe es un texto profesional, por lo que la modalidad lingüística que debe usarse se encuentra a medio camino entre el lenguaje culto y el coloquial. Debe ser entendido por el destinatario, pero se deben evitar términos propios de registros coloquiales. Se debe acudir a lo que se denomina lengua estándar, común a todos los hablantes de la comunidad idiomática en la que se desenvuelve quien escribe, y teniendo en cuenta los, cada vez más frecuentes y necesarios, manuales de estilo del lenguaje administrativo elaborados por Comunidades Autónomas, Universidades o medios de comunicación que, de manera generalizada, inciden en la claridad de la comunicación, sin uso de términos coloquiales pero huyendo de los barroquismos oscurantistas, o el protocolo excesivo e impropio de una Administración pública y democrática del siglo XXI. En este sentido, es fundamental tener en cuenta la audiencia a la que va dirigido, porque la escritura es polisémica y ambigua, debido a que el significado, a menudo, tiene matices e interpretaciones múltiples. Por tanto, al escribir un informe, el inspector o inspectora de educación debe realizar un esfuerzo para ponerse en el lugar de quien lo va a leer.

En resumen, un informe de inspección, debe elaborarse según los siguientes criterios:

a. Claridad

Escribir con naturalidad y sencillez, huyendo de rebuscamientos expresivos. El objetivo planteado se conseguirá con mayores garantías si el escrito es accesible y directo. Para lo que es conveniente:

- Huir o, al menos, no abusar de jergas profesionales o tecnicismos, en muchas ocasiones vacíos de significado.
- Emplear frases breves, de estructura sintáctica sencilla. Respetando la estructura del orden natural en castellano (sujeto + complementos del sujeto + verbo + complementos del verbo).
- Una buena estructura formal de apartados y párrafos, ayuda a percibir mejor el orden del informe y, como consecuencia, la comprensión.

b. Corrección

Respetar las reglas de la gramática, el léxico y la sintaxis. Aunque la práctica puede ayudar a depurar estos aspectos, deben repasarse con detalle, sobre todo en caso de detectarse deficiencias. En cuanto al léxico, la sencillez en la presentación no está reñida con un vocabulario amplio y de uso variado, evitando reiteraciones que conviertan en plomizo el escrito.

c. Brevedad y concisión

Sobre todo, en los casos de informes elevados a la autoridad que los solicita, por la profusión de los mismos debemos cuidar la concisión. Sin dejar de aportar información relevante, pero presentándola de forma breve y sobria. Lo que no quiere decir que usemos un modo telegráfico que no respete las mínimas normas gramaticales o sintácticas. La información debe estar presentada de forma densa pero, al mismo tiempo, utilizando las palabras y frases necesarias e imprescindibles y evitando redundancias y expresiones o vocablos inútiles.

No obstante, la brevedad no debe estar reñida con la claridad. El texto debe ser lo suficientemente extenso como para no provocar confusiones o malos entendidos. La comprensión de la situación debe primar por encima de todo.

Para hacer más breves los informes, debemos:

- Usar palabras cortas, en lugar de sus sinónimos más largos (por ejemplo: «hoy», en lugar de «actualmente»).
- No abusar de adjetivos o adverbios, salvo cuando se realice un uso estratégico para el enriquecimiento del informe, porque aportan mucha prolijidad.
- Evitar redundancias o ideas repetidas.
- Corregir y eliminar perífrasis y circunloquios innecesarios.
- Subrayar los hechos fundamentales, la valoración correspondiente y las propuestas que realiza la inspección educativa.

d. Ideología, ética y compromiso profesional

Los escritos siempre tienen un componente ideológico y de subjetividad porque, dependiendo de las fuentes o informaciones que se seleccionen, de las palabras y expresiones utilizadas o, incluso, del propio orden y secuenciación de los hechos que se describen, se pueden transmitir los valores que se asocian a una comunidad o grupo de personas u otros.

Téngase en cuenta, además, que la inspección debe hacer valoraciones y propuestas, de acuerdo a la normativa vigente, pero éstas no se generan automáticamente de la descripción de los hechos, sino que suponen una elección por parte del inspector.

Por tanto, cuando se escribe un informe se debe ser consciente de que, dependiendo de las informaciones seleccionadas, del vocabulario elegido, de las expresiones utilizadas, de las prioridades que se establezcan en los distintos apartados, y de las valoraciones y propuestas que se realicen, se está poniendo negro sobre blanco un conjunto de valores que nos posicionarán no solo como profesionales, sino también como personas.

Los escritos nunca son asépticos, es más cuando se realiza un gran esfuerzo por dar una apariencia de absoluta objetividad, se puede estar mostrando, indirectamente, una falta de compromiso y rigor o, lo que puede ser más grave, un intento de ocultar auténticas valoraciones implícitas bajo una capa de supuesta neutralidad, lo cual es impropio del valor que se le presupone a todo profesional de alto nivel. Siendo conscientes de lo anterior, los inspectores e inspectoras al escribir sus informes, como funcionarios públicos al servicio de una comunidad, deben regirse por los valores y principios que se derivan del orden constitucional y las grandes normas que regulan el ordenamiento educativo. Así debe ser entendido y concebido el rigor y la autonomía de un profesional de la educación que tiene unas funciones y atribuciones a las que debe ser fiel, más allá de sus posicionamientos personales.

4. Antes de escribirlo

*No sería demasiado difícil escribir si no se tuviera
que pensar tanto antes.*

Puig I Ferreter

Inicialmente, al escribir un informe nos movemos en el terreno de la descripción de lo real. Por tanto, nuestra literatura no es de ficción, por mucho que a veces la situación nos lleve a la tentación. Si tuviéramos que elegir un género literario al que aproximarnos al escribir un informe, este sería el ensayo por lo que tiene de constatación evidenciada de un fenómeno, extracción de conclusiones y proposición de futuro.

Un ensayo es un conjunto de diferentes tipos de textos. Si analizamos bien cualquiera de los informes de inspección, en ellos hay mezcla de descripción, exposición, narración, argumentación, etc. Cada uno de esos tipos de textos aparece con mayor claridad en la superficie, o en un segundo plano, más implícitos, como ocurre con los palimpsestos. Todos deberemos manejarlos no solo como tipos textuales específicos, sino también según que su aparición se produzca en la superficie o en la profundidad del informe.

Nunca debemos entender la elaboración de un informe como la redacción del texto definitivo, sino como un proceso que comienza desde el momento en el que nos lo proponemos o nos lo solicitan. Por tanto, para elaborarlo y, como consecuencia, para las acciones que deben llevarse a cabo, deberemos tener presente previamente:

a. El propósito o finalidad del informe

Podrá venir determinado por quien nos lo solicita, o bien por la necesidad de informar de oficio por nuestra parte. La clarificación de los objetivos es fundamental para establecer el foco de atención y, como consecuencia, determinar las informaciones y las fuentes a las que acceder. El objetivo nos facilitará los esfuerzos necesarios. A modo de ejemplos: aportar información sobre la adecuada escolarización de un alumno; evaluar la aplicación de las programaciones en las aulas de un centro; informar sobre un presunto caso de acoso escolar; evaluar el desempeño de una dirección de centro; etc., son objetivos bien distintos en cuanto a la amplitud, las fuentes a utilizar o las consecuencias. En el caso del informe de oficio somos nosotros mismos los que debemos clarificarnos los objetivos que perseguimos con el informe y mostrarlos explícitamente al comienzo del texto. Sin embargo, si respondemos a la solicitud de un informe, debemos aclarar previamente, en caso de que no lo esté, con qué objeto nos lo solicitan.

b. Audiencia: ¿A quién va dirigido el informe escrito?

Al preparar y escribir un informe, debemos tener en cuenta quién o quiénes lo van a leer. Es primordial tener conciencia de los lectores, es decir de la audiencia a la que lo destinamos.

Básicamente, la inspección educativa tiene dos tipos de audiencias: miembros de la Administración educativa, o miembros de los centros o comunidades educativas. Aunque, en ocasiones, los destinatarios pueden ser órganos de otras administraciones (Judicatura, Defensor del pueblo, etc.). En todo caso, es conveniente tener el máximo conocimiento posible de quiénes van a leer el texto. Para ajustar el vocabulario que debemos emplear, desarrollar los argumentos más efectivos, realizar las aclaraciones que se consideren necesarias o, incluso, usar los ejemplos convenientes para ilustrar los razonamientos.

El conocimiento del destinatario permitirá una mejor preparación y la consecuente redacción del escrito. A modo de ejemplo, deberán ser distintos, al menos relativamente, los informes cuyos lectores finales sean la autoridad educativa que corresponda, el Defensor del Pueblo, un juez, el claustro de un centro educativo, o los representantes de una asociación de madres y padres. No olvidemos que nos debemos mover siempre en el difícil equilibrio, y la necesaria coherencia, entre comprensión y expresión. Es decir, escribir un informe que exprese adecuadamente lo que queremos decir para que sea comprendido por los destinatarios.

c. El contenido o información necesaria

Tras clarificar el objetivo y pensar en el destinatario, utilizando una metáfora viajera, debemos establecer el mapa de ruta que nos permita aprovechar el periplo que queremos realizar. En caso de informes sencillos o concretos el mapa será simple y bastará con el objetivo principal clarificado, pero en los más complejos por la amplitud de aspectos que se tratan, o bien por la dificultad de los mismos, como por ejemplo, un informe de evaluación de un centro, de la trayectoria de un director, o de la práctica docente de un profesional, deberemos establecer objetivos intermedios que determinen los distintos aspectos a tratar. Es decir, qué elementos son esenciales para evaluar un centro educativo, las prácticas de un director o de un docente, etc.

La falta de calidad y eficacia de los informes puede derivar de la falta de concreción de lo que se pretende, lo que conduce a no tener clara la información necesaria, así como no contar con un sólido marco conceptual y normativo previo, un buen mapa de referencia que establezca los hitos fundamentales en los que basaremos nuestra exposición y valoración posterior.

Por ejemplo, la evaluación del desempeño de un director o directora de un centro educativo debe contar con unos objetivos intermedios o referentes, cuya importancia debemos tener previamente decididos para la valoración final: evaluar su grado de conocimiento de las prácticas educativas de su centro; valorar su capacidad para trabajar en equipo; determinar el grado de conocimiento de la legislación educativa; conocer su trayectoria profesional y su práctica docente; valorar sus capacidades comunicativas; conocer el grado de cumplimiento de sus principales funciones; etc. Dependiendo de qué objetivos intermedios o referentes establezcamos, y con qué gradación o priorización, la información pertinente, seleccionada y mostrada, será una u otra y, consecuentemente, la calidad y eficacia del informe estará determinada por la misma. Los objetivos pueden venir determinados por quien nos solicita el informe, lo que no impide que no puedan ser completados por el inspector o equipo de inspectores responsables de elaborarlo, de acuerdo con el marco conceptual que hemos citado, en aras de conseguir la mayor calidad y efectividad del mismo.

Para la recogida de información, es primordial determinar las fuentes. Pueden ser básicamente de dos tipos: testimonios orales y escritos, la información que puedan aportarnos personas o documentación consultada. Se tratará de seleccionar bien, tanto los testimonios de personas como la documentación escrita necesaria. La buena selección de las fuentes es un aspecto clave porque de las mismas se derivará la información adecuada y pertinente, pero, además, porque supondrá la necesaria agilidad y la economía en el trabajo.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta, para garantizar la fiabilidad de la información que aportemos, será el de su contrastación por distintas fuentes. Es decir, la comparación y triangulación de lo que digan distintas personas, el contraste entre la información aportada por las mismas y los documentos escritos que, en todo caso, deberán ser fiables, cuando se trate de asuntos que afecten a derechos.

Entre la documentación escrita, la normativa básica jugará un papel fundamental como referencia, sobre todo para la comparación entre lo ocurrido y su posible respaldo legal. Se habla de referencias legales porque, en la mayoría de los casos, la realidad no será reflejo exacto, como la mirada de un espejo, de la normativa. Solo con ojos de burócrata se puede tener tal pretensión. Sin ánimo de convertirnos en jueces que resuelven, o en órganos que pueden interpretar la norma, en muchas ocasiones, sobre todo en los detalles, puesto que los grandes principios son ineludibles, la inspección deberá realizar una traducción inteligente de la norma que nos ayude a ver y valorar la realidad sobre la que debemos expresarnos.

No se tratará de interpretar la norma, sino de interpretar y valorar la realidad según la norma que corresponda. Lo que, incluso, puede conducir a una propuesta de cambio normativo a la Administración, cuando la inspección considere que bien por obsolescencia o por inadecuación, debe ser cambiada para responder mejor a nuevos tiempos o a nuevas realidades. No olvidemos que la normativa no es un absoluto y tampoco es permanente, por lo que debe estar viva. En el sentido que hablamos, sería penoso en un informe de inspección dar una importancia vital a un detalle, por ejemplo, la buena elaboración de un apartado del documento de una programación escrita, y, sin embargo, obviar la alusión a una actividad que suponga la transgresión del principio de igualdad en el derecho a la educación del alumnado, derecho básico en nuestra Constitución.

Por otra parte, no debemos olvidar, pues es trascendental, que un inspector o inspectora de educación no solo tiene referentes normativos, como gafas para ver la realidad, sino que debe contar con un corpus de referentes educativos y pedagógicos.

En los casos de especial dificultad, cuando el informe se encarga a un inspector, es recomendable la consulta y contrastación de pareceres con colegas, bien porque pertenezcan a un mismo equipo de trabajo o porque atesoren un conocimiento específico o experiencia en el asunto o tema de que se trate.

Por último, especialmente en informes complejos o amplios, es necesario contar con una estructura antes de la redacción de un informe. Por ejemplo, en forma de mapa de ideas, todas las informaciones que se poseen, desde el núcleo central, definido por el objetivo principal del informe, conectado con los distintos objetivos intermedios y las informaciones sobre cada uno de ellos, así como las conexiones o asociaciones que puedan establecerse entre las mismas. Se trata de utilizar un método que permita crear una red compleja de información que ilumine las posibles conclusiones y propuestas.

5. El informe escrito

Siguiendo un patrón parecido a la exposición oral de informes a los centros educativos que expusimos en «*Cómo contarlo bien*», el informe escrito debe contener tres partes básicas que coinciden, en lo fundamental, con el enfoque narrativo que establecimos para la presentación oral:

a. Presentación

En cuanto a aspectos formales, el informe debe contener los datos de quien lo redacta, si es el caso, de la instancia que lo solicita, así como los elementos de registro y corporativos del órgano del que depende la inspección educativa.

Pero más allá de los elementos formales y corporativos, lo que más nos interesa es el contenido del informe y su organización. Debe contener, en primer lugar, los motivos y objetivos por y para los que se elabora, bien se deriven de una iniciativa propia (de oficio) del inspector o inspectora, o de la instancia que lo solicita.

En relación con lo anterior, deben describirse los antecedentes conocidos o sobre los que se ha recabado información. La descripción de antecedentes se realizará en orden cronológico, ordenando datos y hechos según hayan sucedido en el tiempo. Podemos optar por comenzar por lo primero y sucesivamente continuar hasta el desenlace o, de la misma forma que ocurre en algunas narraciones noveladas, comenzar por el desenlace y retroceder hasta el principio. En esta cronología pueden servir como nexos o conectores entre ideas, los siguientes: inicialmente, posteriormente, luego, finalmente, de inmediato, después, con posterioridad, con anterioridad, al principio, a continuación, al final, etc.

Por último, debe hacerse constar, brevemente, el método utilizado para recabar la información, las acciones concretas llevadas a cabo, con mención minuciosa y explícita de las fuentes de información utilizadas para que el lector del informe pueda valorar la fiabilidad de la información que se le trasladará a continuación. Éste es un asunto importante en general y, en particular, cuando nuestros destinatarios son externos a la Administración educativa (Jueces, Defensor del Pueblo, Fiscalía de menores, etc.), ya que nuestro informe puede tener vinculaciones y consecuencias legales.

b. Desarrollo de la información

A continuación, se expondrá la información recabada durante el proceso de indagación o investigación desarrollado por la inspección. El conjunto de informaciones recolectadas y seleccionadas darán lugar a ideas que devendrán de los objetivos planteados. En el cuerpo de un informe de inspección, deben incluirse las informaciones recabadas (hechos, datos e ideas), los fundamentos teóricos, en nuestro caso educativos y pedagógicos, en la mayoría de los casos, y normativos o legales. Y, en caso de considerarlo necesario, los resultados y el análisis e interpretación de los mismos, que nos permitan llegar a la valoración.

Para la presentación de la información recogida se pueden seguir distintos métodos:

– Causas y efectos

Se trata de presentar la información mediante la relación entre causas y efectos. Este método es muy útil cuando se pretende ofrecer una explicación detallada de las causas de una situación. Por ejemplo, cuáles han sido los desencadenantes de un problema grave surgido en un centro educativo, para el que se solicita un informe. Los conectores oracionales que pueden facilitar la presentación de la información son: porque, con motivo de que, ya que, en consecuencia, como consecuencia, por lo tanto, de ahí que, por eso, así que, gracias a que, etc.

– Problemas y soluciones

Con esta metodología se trata de plantear un problema y las consecuencias derivadas, para abordar posibles soluciones. Puede ser adecuado su uso en los informes como consecuencia de evaluaciones amplias, por ejemplo, de un centro o servicio educativo que ha sido elegido de acuerdo a informaciones o indicadores preocupantes. Las soluciones, incluidas las posibles dificultades para las mismas, se expondrían en el tercer apartado que desarrollaremos más adelante.

– Comparaciones de ideas

Supone dividir la información o las ideas según similitudes y diferencias. Una forma concreta sería realizar un balance de pros y contras para, posteriormente, extraer conclusiones. En el caso de informes de inspección, este método serviría, por ejemplo, para el contraste de lo ocurrido y las normas aplicadas. Es decir, el análisis de la realidad tomando como base la legislación aplicable al caso. Los conectores que nos pueden servir para la comparación podrían ser: más bien, a diferencia de, no obstante, sin embargo, en cambio, en contra o contrariamente, etc.

– Inducción o deducción

Este método parte del uso de una de las dos formas de argumentación: inducción o deducción. Si se opta por seguir el método inductivo, se presentan una serie de informaciones o hechos para, a partir de ellos, extraer una conclusión o afirmación general corroborada por los mismos. En el deductivo el orden será inverso, partiremos de una afirmación o conclusión categórica que corroboraremos con la información concreta aportada a continuación. En el esquema que estamos siguiendo, con presentación, desarrollo de la información y conclusiones y propuestas, en general, será más adecuado el método inductivo, estableciendo las conclusiones y las propuestas derivadas en la tercera parte que veremos a continuación.

Sin embargo, dependiendo de los destinatarios, puede ser efectivo y clarificador, partir de la exposición de conclusiones fundamentales, dedicando el resto del informe a fundamentarlas y argumentarlas. Es decir, comenzar por el final para provocar un efecto de atracción de la atención del lector, como ocurre, por ejemplo, en «*Crónica de una muerte anunciada*» de Gabriel García Márquez, novela en la que anticipando el final el autor rompió con las leyes clásicas de la narración.

c. Conclusiones y propuestas

Tras la presentación de la información y la interpretación de la misma, debemos exponer las conclusiones y las propuestas que puedan derivarse. Estas deben presentarse en forma breve, sencilla y directa, ya que los argumentos para las mismas se encuentran en el apartado anterior. No se deben repetir de nuevo las informaciones aportadas para evitar reiteraciones, aunque debe cuidarse la coherencia entre la información y lo que se deriva de la misma. No se entendería una propuesta sin base en la información aportada previamente, ya que restaría credibilidad y rigor al trabajo realizado. Las conclusiones y propuestas deben ser claras y directas pero, además, para que sean aceptadas, deben ser posibles dentro del marco administrativo y normativo, por un lado, y de las posibilidades de los que deban tenerlas en cuenta.

Para la presentación de conclusiones y propuestas puede seguirse un método jerárquico. Es decir, la importancia de los temas determinará el orden de las conclusiones y propuestas según la inspección. De esta forma le clarificamos al destinatario las prioridades, comenzando por lo más relevante y situando lo accesorio en un lugar subsidiario.

Concluida la redacción, el texto debe ser releído por partes y en conjunto. En los informes cortos la relectura podrá realizarse directamente en la pantalla del ordenador, pero en informes de cierta magnitud y complejidad puede ser aconsejable, dependiendo de la experiencia con los medios digitales, la relectura en papel debido a que éste puede permitir afrontar el informe desde una perspectiva más global. Además, facilita la lectura hacia adelante y hacia atrás, realizar correcciones sobre el texto o en los márgenes y, sobre todo, revisar la estructura.

La relectura debe enfocarse no solo para realizar correcciones de aspectos formales (ortografía, gramática, etc.), sino del contenido profundo (ideas), y de la estructura global o de los distintos apartados. En muchas ocasiones, la lectura en voz alta puede hacernos detectar no sólo incorrecciones de estilo, sino también contradicciones de fondo o falta de claridad en las argumentaciones. Por último, la lectura del informe por parte de otro compañero o compañera que, incluso, adopte el papel del destinatario, puede ser una prueba de revisión definitiva y un buen tamiz o filtro antes de dar el informe por finalizado.

En resumen y para terminar, debe tenerse en cuenta que la redacción de informes largos o complejos debe estar sujeta a un proceso recursivo:

Planificar la estructura → 1.º borrador + ideas nuevas → reformular estructura →
2.º borrador + ideas nuevas → reformular estructura → 3.º borrador...

Las ideas nuevas o las reformulaciones de estructura surgirán precisamente de las relecturas, en sus diversas formas, que hemos mencionado anteriormente.

Para los informes cortos o simples, puede seguirse un proceso lineal:

Planificar la estructura → 1.º borrador → Revisión → texto final

6. El estilo de los informes de inspección

La claridad es la primera cualidad del estilo

Javier Badía

Esta alquimia del estilo, que a veces afea cuanto toca

Benito Pérez Galdós

Las citas con las que abrimos este apartado, fundamental a nuestro juicio, constituyen los dos polos entre los que ha de moverse, en difícil equilibrio, el estilo de los informes de inspección. Por un lado, tender siempre y, especialmente, a la claridad (entendida más desde la perspectiva del lector que del escritor), como principal cualidad del estilo. Por otro, huir como de la peste de esa alquimia del estilo, como dice Galdós, que a veces impregna los escritos de cuerpos profesionales y administraciones, como elemento natural fruto de la tradición y producto del principio: «así se hace siempre aquí», más que de la elección consciente y libre.

A continuación, veremos algunos aspectos concretos a tener en cuenta en la redacción del informe, en coherencia con algunas de las recomendaciones mencionadas:

- Utilizar palabras de uso común y no abusar de términos poco frecuentes o rebuscados (por ejemplo: es mejor «exceso» que «sobredimensionamiento»; «parecido» que «concomitancia»; «situarse» que «posicionarse»; etc.).
- Usar palabras concretas y no expresiones abstractas:
 - Evitando palabras de amplio significado («cosa», «tema», «problemática», «elemento», etc.).
 - Ilustrando las ideas con hechos. En lugar de abstracciones, aportar datos, hechos, lugares. En vez de decir: «se ha producido un incremento de las ausencias del profesorado de corta duración...», será preferible: «El número total de ausencias de corta duración es un 50 % superior a...».
- Reducir y cuidar el uso de los adjetivos, ya que, como afirman algunos expertos, pueden convertirse en «mercenarios» de la lengua. Al calificar podemos perder el control, por lo que deben usarse con precaución. Cuando se pretenda objetividad, deben utilizarse adjetivos concretos («corto», «largo», «moreno», etc.), ya que los abstractos tienen mayor carga de subjetividad («maravilloso», «excepcional», «deshumbrante», etc.). En general, es necesario reducir al mínimo el uso de adjetivos y, en caso de usarlos, tener en cuenta las indicaciones que hemos dicho.
- Evitar los rodeos o circunloquios. Por ejemplo, evitando perífrasis, o conjunto de palabras que pueden sustituirse por un verbo («opinar», por «ser de la opinión»). Al revisar los borradores, es conveniente plantearse la pregunta: ¿puedo expresar con menos palabras lo escrito, sin que se pierda un ápice de información? En general, la claridad que postulamos suele ir unida a una cuidada y corta selección de palabras y ello se consigue, generalmente, en el proceso de revisión del texto. Es más, mientras que en la primera redacción no debemos preocuparnos tanto por la extensión o número de palabras; en la revisión, éste debe ser uno de los criterios u objetivos fundamentales.

- Utilizar frases cortas. Facilitan la comprensión y debemos tener en cuenta que en un informe debe combinarse la narración con la argumentación. Al argumentar, se corre el peligro de abusar de oraciones subordinadas de carácter lógico (causales, finales, condicionales, consecutivas, concesivas). Aunque deben usarse frases cortas, las sintaxis pueden ser variadas.
- Oxigenar visualmente el texto con los siguientes recursos:
 - Uso del punto y aparte.
 - No abusar de párrafos largos.
 - Utilizar títulos y apartados dependiendo de la extensión total del informe, a mayor extensión mayor estructura del texto.
 - Resaltar elementos y destacar ideas fundamentales, bien con listados verticales o mediante resaltados, de aquello que nos interese poner de relieve.
 - Emplear un formato holgado mediante el interlineado y los párrafos.
 - Añadir ilustraciones, gráficos, imágenes, especialmente en informes largos.
- Evitar lo impersonal o pasivo. Las oraciones impersonales o pasivas difuminan el papel de lo importante y actúan como pantallas. Solo deben utilizarse cuando desconozcamos el sujeto de la frase. Cuando nos convenga utilizar la pasiva, es mejor la pasiva refleja, construida con el pronombre «se», que la construida con el infinito «ser».
- Eliminar redundancias y evitar la repetición de ideas. Al revisar el borrador del informe, una alerta a tener en cuenta será la detección de posibles repeticiones, eliminando cualquier frase o expresión que redunde innecesariamente en lo ya dicho. Existen algunas expresiones de uso común que son en sí mismas redundantes, como por ejemplo: «*lapso de tiempo*», «*prever con antelación*», «*mi opinión personal*», «*de modo y manera que*», «*colaborar conjuntamente*», etc.
- Equilibrar el uso de sustantivos y verbos. El exceso de sustantivos engorda la frase y complica la comprensión. Una de las causas de la inflación de los sustantivos consiste en las nominalizaciones, es decir transformar un verbo en sustantivo. Por ejemplo, «*el establecimiento de una medida...*», en lugar de «*establecer una medida...*».
- Al usar los verbos, debemos tener en cuenta que: el pretérito imperfecto marca una acción en curso, no terminada, y un lugar concreto («*llevaba*», «*había*», «*tenía*», «*bacía*», etc.). El pretérito perfecto simple o indefinido nos traslada a un instante o momento exacto («*bajó*», «*ató*», «*desenvainó*», etc.). El pretérito pluscuamperfecto nos permite recoger información del pasado («*había perdido*», «*había faltado*», etc.). Por último, el presente intemporal, sitúa la acción en el aquí y ahora («*tienen*», «*limita*», «*acaba*», «*es*», etc.).
- Evitar formulismos erróneos. Para dar impresión de seriedad profesional suelen usarse fórmulas aparentemente muy correctas, pero profundamente inadecuadas. Por ejemplo:
 - «*Adjunto le envió el informe*». Adjunto es un adjetivo, no un adverbio, y en esa estructura se está utilizando como adverbio, puesto que modifica a un verbo y no a un nombre. Mejor sería: «*Le adjunto el informe*.»

- Omisión de palabras. Por ejemplo: «Remito instrucciones para...». Esta tendencia oficialista a fórmulas telegráficas es inadecuada. Mejor sería: «Remito las instrucciones para...»; «Ruego disculpe...», suprimiendo la conjunción que, mejor sería: «Ruego que disculpe...».
- Palabras inexistentes por mala traducción del inglés. Es habitual el uso de términos inexistentes en castellano que se usan por una mala traducción del inglés. Veamos algunas: «inferencial», «infrautilizado», «prevalencia», «dimensionar», «prerrequisito», «suplementar», (Los) «estadísticos». También son incorrectos los adjetivos finalizados en «-al», por ejemplo: «situacional», «procedimental», «actitudinal».
- Cuidar el uso de acrónimos y siglas según la audiencia. Suele ser frecuente su uso en informes especializados. La intención loable de economizar, debe conjugarse con la garantía de la comprensión del texto por parte de quien lo tiene que leer. Expresiones como «NEAE», «PISA», «CE», etc., deberán usarse siempre que no confundan al destinatario y nos conste la comprensión de las mismas por su parte.
- Cuidar el tratamiento. Con carácter general debemos usar el «usted» o «ustedes» al dirigirnos a los destinatarios. En cuanto al emisor, si es un equipo de inspectores utilizar el «nosotros» y si es de un inspector el «yo», aunque en este caso también podría utilizarse el plural si se pretende dar mayor grado de corporativismo. Por otro lado, ya desde 1990, el Manual de estilo de lenguaje administrativo del Ministerio de las Administraciones Públicas, dejó claramente establecidas como anacrónicas e impropias de un Estado democrático, cercano el siglo xxi, las fórmulas de cortesía del tipo «Ilustrísima», «Excelencia», etc. El Manual indicaba que bastaba con Señor o Señora y el cargo correspondiente («Señor Delegado Territorial», «Señora Consejera de Educación», etc.), por lo que a ello nos debemos atener.

7. Conclusiones

La elaboración de un informe es el fruto de un proceso que debe ser sistemático, de manera que la calidad del texto final y la eficacia del mismo derivarán del rigor en la investigación y actuaciones previas llevadas a cabo, cuya dimensión dependerá de la envergadura y amplitud del asunto sobre el que queramos informar. No obstante, siendo importante el proceso seguido, la redacción o escritura debe reunir una serie de características, debe seguir un método de trabajo y una serie de consideraciones que determinarán el «escribirlo bien» y, como consecuencia, el impacto real de la tarea de inspección.

La escritura respecto a la oralidad tiene una ventaja, debido a que no es inmediata en sus efectos. El texto escrito nos permite la reflexión antes y durante su elaboración, la confección de borradores y la revisión necesaria, antes de trasladarlo a la instancia que corresponda. Pero la buena escritura requiere aprendizaje, conocimiento de los elementos claves del género discursivo, en este caso un informe profesional; y, por último, práctica y revisión continua.

La escritura adquiere otra faceta que no tiene la oralidad. Nos compromete en negro sobre blanco con nuestra firma y, habitualmente, nuestra presencia no acompaña al texto ante quien lo lee, lo que impide hacerle posibles aclaraciones. De ahí surgen gran parte de las consideraciones o recomendaciones que hemos expuesto, las cuales obligan y exigen que el informe escrito sea sobre todo claro para el destinatario, eficaz para los objetivos que desea cosechar, y comprometido con el autor que lo piensa y escribe.

Con este capítulo, como previamente con el «*Cómo contarlo bien*», hemos pretendido aportar conocimiento, al que consideramos todavía escaso corpus teórico y práctico de la inspección educativa, con la intención de que sirva de base para una mejor práctica profesional, en un aspecto clave del quehacer de los inspectores e inspectoras de educación, el informe escrito.

Para el desarrollo del trabajo de los inspectores e inspectoras de educación, sería deseable contar con un Manual de estilo de la inspección educativa que fijara los elementos fundamentales para la realización de nuestras tareas más habituales, para las que las habilidades orales y escritas son fundamentales. Por supuesto, existen muchas prácticas individuales pero, desde nuestro punto de vista, deslavazadas, desorganizadas y, muchas de ellas, desconocidas. Es necesario un corpus fundamentado, debatido y asumido y, por tanto, orgánico, que aúne a los que desarrollan este oficio. Con esta intención realizamos nuestras aportaciones para que, lejos de encorsetar, sienten bases para la recreación y el crecimiento de nuestro trabajo. Ya que se trata de esto, prestar el mejor servicio posible desde el ámbito de nuestras funciones y atribuciones, para producir un impacto positivo y de calidad en el sistema educativo.

VI. La inspección del siglo XXI en la práctica: Alcalá de Guadaíra (2014-2019)

*Para relatar lo ocurrido,
hay que haberlo imaginado antes*
Javier Marías: *Negra espalda del tiempo*

1. Introducción

Un ejercicio elemental de coherencia obliga a concluir este libro con un último capítulo en el que aterricemos en la complejidad e incertidumbre de la práctica concreta. En los capítulos anteriores hemos desarrollado elementos esenciales del corpus teórico –aunque basado en nuestra experiencia práctica– de la profesión de la inspección educativa: en primer lugar, sólida concepción teórica del por qué y para qué una inspección en el siglo XXI; a continuación, la caracterización de los instrumentos fundamentales de su trabajo a través de las visitas a centros y aulas; y, por último, la visualización y comunicación de dicho trabajo ante los centros y la Administración con informes orales y escritos. Los tres vértices de este triángulo nos parecen básicos y fundamentales para un corpus profesional imprescindible: concepción teórica, instrumentos de trabajo, y comunicación con los destinatarios. Pero, según nuestro parecer, dicho corpus debe acompañarse de un enfrentamiento dialéctico con la realidad. Ya que ésta es siempre rocosa, impredecible, compleja, por lo que obliga a cambios, adaptaciones y reformulaciones de cualquier idea previa. Este capítulo lo vamos a dedicar justamente a ello, a la exposición de un trabajo de inspección educativa en equipo (los dos autores de este libro), durante un período continuado de cinco años (2014-2019), en una zona determinada, de la provincia de Sevilla, con cierta homogeneidad interna, el municipio de Alcalá de Guadaíra.



Félix de Cárdenas: Molino Alcalá de Guadaíra.

Esta experiencia práctica, si atendiéramos a un criterio de exposición en orden cronológico, no debería estar al final del libro, pero tampoco puede estar al principio. Queremos decir que no estamos ante una afortunada y casual conjunción de personas y circunstancias que han hecho posible la experiencia, de la que surgen las reflexiones que vamos a desarrollar en este capítulo. Pero tampoco podemos afirmar, en honor a la verdad, que la experiencia haya sido una mera traslación o proyección de la teoría a la práctica, sino que, obviamente, dicha práctica, analizada y reflexionada, ha aportado elementos sustanciales para confirmar, reformular o, incluso cambiar, algunas ideas iniciales. En términos de causas y consecuencias, su lugar debería estar en el centro, en el medio, como un gran filtro que tamiza los postulados teóricos dándoles forma, color, en unos casos, o transformándolos, de modo alquímico, en otros. Lo que podemos afirmar y demostrar es que no se trata de una experiencia que brota de manera fortuita, o por efectos del azar, sino que está pensada y diseñada con antelación, con unos planteamientos y propósitos claros y predefinidos, los cuales fueron confirmados en muchos casos, reformulados en otros y, en algunos, por qué no decirlo, modificados por la experiencia práctica.

2. La zona: una elección estratégica de un microsistema educativo

Cada cinco años, por regla general, los inspectores e inspectoras cambiamos de zona de la que somos referentes. La elección de una nueva zona, habitualmente, obedece a criterios laborales, como la antigüedad, combinados con los de índole personal, en virtud de la ubicación geográfica fundamentalmente. En nuestro caso, para poder desarrollar el trabajo que pretendíamos, elegimos zona atendiendo a los siguientes criterios: una configuración

lo suficientemente homogénea que permitiera desarrollar un proyecto coherente, continuado y sistemático; por otra parte, que estuviera configurada como un sistema educativo en pequeño, en cuanto a la tipología de centros y servicios y, por último, como consecuencia, que permitiera un trabajo en equipo. Aplicando de esta forma, los principios de planificación, trabajo en equipo y referencialidad compartida, así como los de integración y contextualización de las actuaciones. De hecho, la zona elegida, la localidad de Alcalá de Guadaíra, no reunía condiciones idóneas para los intereses personales de ambos inspectores, pero sí para el desarrollo del trabajo.

Alcalá de Guadaíra es un extenso municipio (284 km²), situado al este de la capital sevillana de la que dista unos 16 kilómetros. Una escasa distancia que sin embargo no supone que tenga una función de ciudad-dormitorio de la capital, por el contrario, posee dinámicas económicas, sociales, culturales y educativas propias, relativamente independientes de Sevilla. Según datos de 2020,¹ posee una población de 75.533 habitantes con una edad media de 39,3 años, y casi un cuarto de la población (24,3 %) es menor de 20 años. Es decir, nos encontramos ante una población joven, con necesidades educativas propias de diversas edades y etapas, y con cierta presencia de población extranjera (2,11 %), cuyo sector mayoritario procede de Marruecos. En general, Alcalá de Guadaíra, al menos hasta 2019, presenta saldos vegetativos y migratorios positivos, lo que indica cierta capacidad de atracción y fijación de la población.

Los datos poblacionales expuestos nos conducen, en consecuencia, a un mapa escolar vivo, diverso, amplio, en proceso de crecimiento, de gran riqueza y, a la vez, complejidad, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Alcalá de Guadaíra representa un «microsistema» educativo porque encontramos en la localidad todas las modalidades educativas, con sus centros correspondientes: Infantil 0-3 años y 3-6 años, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos Básicos, Medios y Superiores, Centros de Educación Permanente, Conservatorio, Escuela de Idiomas; así como servicios educativos como el Equipo de Orientación Educativa y el Centro de Profesorado, e incluso con diversas titularidades de los centros educativos: pública, concertada y privada. Todo ello nos situaba, no solo ante un sistema educativo completo en sus ramificaciones, suficiente y adecuado para un equipo de dos inspectores, sino también vivo y en crecimiento y, por tanto, con todos los problemas fundamentales de nuestro sistema educativo, tanto en el ámbito general como autonómico.

Los datos del mapa escolar de Alcalá de Guadaíra en los años a los que se refiere la experiencia que se narra en este capítulo, eran los siguientes:

- 19 centros públicos de Educación Infantil y Primaria.
- 5 Institutos de Educación Secundaria y una sección, que hoy es ya el sexto IES del municipio.
- 3 centros concertados: Uno abarcaba desde Infantil a Educación Secundaria Obligatoria, y los otros eran centros de Educación Especial.
- 1 centro privado.
- 1 Conservatorio Elemental de Música.
- 1 Escuela Oficial de Idiomas.

¹ Datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía en su página web <http://www.juntadeandalucia.es/instituto-deestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=41004>. Consulta 27-4-21.

- 2 centros de Educación Permanente de Adultos.
- 4 Escuelas Infantiles de titularidad pública.
- 18 Escuelas Infantiles de titularidad privada.
- 1 Centro de Profesorado de ámbito zonal (existen seis en toda la provincia de Sevilla).
- 1 Equipo de Orientación Educativa de ámbito zonal.

Un total de 57 centros y servicios de naturaleza educativa que, tal como puede observarse en la relación anterior, justifican plenamente el título que hemos dado a este apartado de microsistema educativo: educación obligatoria y no obligatoria, de titularidad pública, privada y concertada, enseñanzas de régimen general y especial, en el caso de los Institutos con enseñanzas de ESO, Bachilleratos en todas sus modalidades y Ciclos Formativos Básicos, de Grado Medio y Superior y, por último, con servicios educativos fundamentales como Centro de Profesorado dedicado a la formación (el cual ha sido un elemento clave en nuestro trabajo y en los proyectos desarrollados como se verá más adelante) y Equipo de Orientación Educativa con el que también se desarrolló una estrecha colaboración y coordinación. Todo ello trae como consecuencia, como es fácil deducir, no solo la amplitud y diversidad de profesorado sino, sobre todo, el hecho de que la población atendida recorra todos los tramos de edad, desde el nacimiento hasta edades adultas avanzadas, lo cual concede completa verosimilitud a ese carácter de globalidad y amplitud que atribuimos a esta zona. No sólo por lo que ofrece dicho sistema educativo en cuanto a enseñanzas, sino por la complejidad y diversidad de la sociedad que atiende.

Una característica que inmediatamente llama la atención del mapa escolar descrito es una anomalía que no debe ser frecuente y que nos acarreó consecuencias problemáticas. Nos referimos al gran número de centros de educación infantil y primaria (19) en contraste con el reducido número de centros de educación secundaria (5 más una sección creada durante los años que trabajamos en la zona, hoy convertida en IES). Lo que nos ofrecía un contraste entre centros de escasas líneas de escolarización (2-3), distribuidos por todo el territorio municipal, los de infantil y primaria; y centros masificados, incluso, con más de diez líneas de escolarización, claustros de más de cien profesores y profesoras en algún caso y, como consecuencia, mal distribuidos por el territorio de la localidad, los de educación secundaria y enseñanzas postobligatorias. Todo ello dio lugar a problemas específicos de coordinación entre centros por un lado y, por otro, dificultades técnicas para la relación con los claustros que deseábamos mantener. En suma, nos encontrábamos con un mapa escolar en el que la planificación había brillado por su ausencia, por lo que los problemas de escolarización y derivados se habían agudizado progresivamente, en los años previos a nuestra llegada a la zona. Incluso nos encontrábamos con problemas de relación entre los propios centros debido, entre otras causas, a la configuración de la propia red de centros.

Para terminar, nos gustaría hacer una breve mención, sobre la caracterización de la zona, referida al Ayuntamiento de la localidad con el que procedimos a entrar en contacto de forma inmediata a través de una entrevista con la Concejala de educación y el Sr. Alcalde, titular del momento en el que tomamos posesión. No solo se trataba de la cortesía ineludible y recomendable de presentarnos sino, sobre todo, de trasladar el deseo de una coordinación y comunicación constante, así como de recibir, de primera mano, su percepción de los principales problemas educativos de la localidad. Es necesario hacer constar que, independientemente de las comisiones prescriptivas (absentismo, escolarización, etc.), el ayuntamiento

carecía de cualquier otro servicio de carácter psicopedagógico, como se da en otros municipios, con el que pudiéramos establecer unas líneas de comunicación y trabajo.

Esta zona que acabamos de describir, era conocida, en sus aspectos básicos, por los dos inspectores, por lo que como se ha dicho, se trató de una elección personal y estratégica, con conciencia de sus posibilidades iniciales, por un lado, y, por otro, con la determinación de desarrollar un proyecto de trabajo en equipo desde el inicio. La zona cumplía con los requisitos de distribución de zonas, dentro del Servicio de Inspección de Sevilla, y era plenamente suficiente, aunque muy vasta en sus números y magnitud de los centros, para dos inspectores. Por otra parte, reunía otros rasgos enormemente interesantes: la unidad geográfica nos permitía trabajar a pleno rendimiento y todo el tiempo en un mismo municipio, lo que nos facilitaba el trabajo en equipo y en red, para abordar problemáticas comunes y compartidas; por otro lado, no era solo homogeneidad y concentración de centros y trabajo en una zona, sino que ésta presentaba las características, como hemos explicado, de un auténtico sistema en pequeño formato, por su extensión, complejidad y representatividad de la globalidad del sistema educativo.

3. Principios de actuación y guías de conducta

Los aquí denominados principios de actuación, quizás de forma algo grandilocuente, no están referidos a grandes razones fundamentales que suelen ser fácilmente compartidas y aceptadas por todos como discurso previo, pero que son olvidados a la hora de conectarlos con prácticas concretas y constantes. Los que vamos a desarrollar, son principios que se aplicaron desde el primer momento, y no sólo se aplicaron, sino que fueron compartidos y comunicados a los centros a modo de compromiso público del equipo de inspectores.

Los nueve principios que a continuación explicaremos brevemente, se pueden dividir en dos tipologías: los cinco primeros fueron de aplicación inmediata, desde el primer momento, y se reflejaron en acciones, instrumentos o actividades concretas; los cuatro restantes, los podemos calificar como guías de conductas cotidianas y sistemáticas en nuestra relación con los centros educativos y sus miembros y, sobre todo, en la manera de abordar los problemas y los proyectos de trabajo. Guías que no sólo se explicitaron, al inicio, sino que eran recordadas sistemáticamente como explicación a la resolución de actuaciones concretas que se desarrollaban. En definitiva, mientras que los cinco primeros principios se materializaron desde el inicio, los otros cuatro se concibieron poco a poco, y se consideraron conseguidos al final del trabajo en la zona. En cualquier caso, todos los principios o guías de actuación eran recordados con frecuencia como el reflejo de lo que daba sentido y unidad al trabajo de dos inspectores diferentes en una zona única. Algo que consideramos fundamental para ofrecer una visión conjunta, con construcción progresiva de la misma, y la consecuente coherencia con la acción desarrollada.

a. Conocimiento público de la inspección educativa

Partimos del convencimiento de que la inspección es una gran desconocida en el mundo educativo. Se desconocen con claridad sus funciones y atribuciones, se la caracteriza con clichés que, en ocasiones, pueden reflejar la realidad pero, como todo cliché, son una caricatura, mezcla de imagen simbólica e histórica, solo fruto de experiencias personales, pero con desconocimiento general. Añádase a ello que, en demasiadas ocasiones desgraciadamente,

la relación más directa y frecuente de la inspección se produce solo con la dirección o con el equipo directivo del centro. Con lo cual al desconocimiento teórico se une el desconocimiento, incluso físico, del inspector o inspectora de referencia por la mayor parte del claustro y, no digamos del alumnado y las familias.

Por tanto, la primera actuación al llegar a la zona, fue darnos a conocer presencialmente, al menos, a los claustros de los Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria y, posteriormente siempre que era posible, con los Consejos Escolares, Asociaciones de Madres y Padres, diversos órganos colegiados, etc. No se trataba solo de un mero conocimiento o presentación a modo de cortesía, sino que aprovechábamos para explicar las funciones y atribuciones de la inspección educativa de acuerdo con la normativa, la organización de la misma, el tiempo que estaríamos en la zona, nuestro proyecto intencional de trabajo en el que incluíamos estos mismos principios que ahora describimos, cómo se producirían las visitas a los centros (prescriptivas, de oficio por nuestra parte o, algo importante, a demanda de cualquiera de las instancias del centro) y, para terminar, pero no por ello menos importante, las distintas vías para contactar con nosotros: días de guardia, correos electrónicos y teléfonos. Toda la presentación la resumimos en un breve texto que entregábamos a todos los asistentes y rogábamos que se colocara en los tabloneros de anuncios o paneles de la sala del profesorado.

Se trataba, en definitiva, de dar a conocer no sólo a los inspectores sino, sobre todo, en qué consistía nuestra labor, su razón de ser, con la fundamentación legal correspondiente, así como nuestros proyectos de trabajo. Y, sobre todo, ponernos a disposición de toda la comunidad educativa ofreciéndoles las vías concretas para contactar con nosotros, subrayando así el hecho de ser inspectores de la comunidad educativa. Por el carácter de servicio público de nuestro trabajo, decíamos y decimos que no éramos una inspección de, o para, directores o equipos directivos, sino para toda la comunidad, por la sencilla razón de que ser garantes del derecho a la educación en condiciones de igualdad nos obliga, ineludiblemente, a ello. En definitiva, por todas estas razones, era necesario hacer visible y pública a la inspección educativa.

b. Integración del Plan de Inspección y el Plan de Zona

Desgraciadamente, los planes de actuación de la inspección educativa emanados de la propia Administración, de ámbito regional o provincial, en los años a los que nos estamos refiriendo, no ofrecían la posibilidad real de contextualizarlos en un plan de zona que se convirtiera en el eje del trabajo de la inspección. Algo que hemos defendido reiteradamente en múltiples foros, de manera que, tras un proceso de escucha y diagnóstico en la zona a la que se llega, el plan para la misma debería ser el corazón sistemático de nuestro trabajo. No era así y se mantiene de igual forma. Ello nos condujo a dos consecuencias inevitables: por un lado, una sobrecarga de trabajo ya que, por supuesto, el plan de actuación, propuesto por la Inspección General, lo cumplíamos de forma estricta como no podía ser menos; por otro, la necesidad de contextualización de las actuaciones del plan general, a las actuaciones o ejes de trabajo de nuestro plan de zona, dotando así a aquéllas de sentido y finalidad para toda la comunidad educativa. De esta forma, aplicamos el principio de autonomía para desarrollar el plan de actuación de forma contextualizado e integrado con las actuaciones del proyecto desarrollado por los dos inspectores.

Pongamos un ejemplo, la realización de la fase de prácticas del profesorado. Una actuación prescriptiva y regulada, en todos sus procedimientos y documentos, para toda la

Comunidad Autónoma. Lo que hicimos fue integrar a todo el profesorado en prácticas, de acuerdo con el carácter formativo que debe tener esta fase, en los proyectos de trabajo fundamentales que llevábamos a cabo en la zona en esos momentos, como veremos más adelante: desarrollo de la competencia comunicativa, tránsito entre etapas, análisis de resultados académicos, etc. Es decir, tanto en sus programaciones como en sus memorias y sesiones de formación, así como en las visitas de aulas, se subrayaban aquellos aspectos de los proyectos de zona que sus respectivos centros estaban llevando a cabo y que, de alguna forma, estaban obligados a tener en cuenta y adaptarse. Con ello se lograba, por un lado, cumplir escrupulosamente la actuación prescriptiva, la evaluación de la fase de prácticas, al tiempo que la misma servía también para los proyectos generales de la zona. La retroalimentación mutua era fértil y considerable pero el esfuerzo añadido también.

Una directora de un instituto de la localidad lo expresaba así:

«... me parece primordial señalar como algo muy positivo el trabajo de seguimiento de la fase de prácticas, convertida en una fase eminentemente formativa en todos los sentidos, los inspectores de Alcalá han sabido adaptar las posibilidades que ofrece el sistema a lo que debería ser un verdadero proceso de selección que busque la calidad en el aula.»

En cualquier caso, es necesario reivindicar que no haya necesidad de integración alguna entre dos planes diferentes, pues ello supone cierto retorcimiento de la realidad y, la consecuente, pérdida de eficacia. Salvo las actuaciones imprescindibles de carácter general, el plan de zona con diagnóstico al comenzar y rendición de cuentas al terminar, debería ser el *único plan de trabajo* si, realmente, queremos incidir sobre las necesidades de los centros y sus problemas con eficacia y utilidad. En todo caso, deberían fijarse unas líneas generales comunes para toda la inspección, con unos referentes, informaciones o datos generales a tener en cuenta por todos los inspectores e inspectoras, y con posibilidad de ser adaptadas y concretadas a la realidad de cada zona y centro.

c. Trabajo en equipo: Referencialidad compartida

Este principio fue, obviamente, un punto de partida irrenunciable, y conscientemente asumido por los dos inspectores. Sin embargo, como todos sabemos, no se trabaja en equipo simple y llanamente porque se diga que se trabaja en equipo, o por la simple agrupación de personas. Se hace necesario un proceso continuo de construcción nada fácil, para el que se necesitan cualidades intelectuales y organizativas, así como voluntad personal y emocional. En definitiva, al comienzo de esta experiencia, afirmar que trabajaríamos en equipo era más un deseo y una intención que una realidad efectiva. A lo largo del quinquenio, el equipo fue avanzando y mejorando como tal, como se construyen los equipos exitosos: con paciencia, tiempo, diálogo sincero y permanente, acercamiento conceptual para que el significado de las palabras fuera el mismo para los dos inspectores, lealtad mutua, comunicación fluida y si, además, como es este caso, aunque no es imprescindible, la relación se inserta en una red de amistad, ésta facilitará enormemente la construcción del equipo que, efectivamente, funcionó a plena satisfacción. La riqueza mutua de los miembros de un equipo redundó, a su vez, en enriquecimiento para los centros.

A efectos prácticos, la primera consecuencia del trabajo en equipo fue la referencialidad compartida de todos los centros aunque, nominalmente, cada inspector tenía la referencia inicial y directa de su grupo de centros. Éstos aprendieron con rapidez, porque así se les

demonstró en la práctica, que, aunque cada uno de ellos tenía su inspector de referencia y así lo usaban, fundamentalmente, para las cuestiones burocráticas, podían contar con los dos inspectores a todos los efectos (comunicación de incidencias, consultas de los centros, etc.), en cualquier momento. Ello se consiguió porque, desde el primer momento, no sólo constataron reuniones y visitas conjuntas a centros sino, sobre todo, la existencia de un plan, una idea, un proyecto verdaderamente compartido, así como un interés de ambos no por centros concretos sino por el rumbo y los resultados de toda la zona. Los centros demostraron que cuando se les ofrece un camino y un método de trabajo necesarios y convincentes que, por otra parte, estaban esperándolos, en general, responden satisfactoriamente. Probablemente, esta afirmación de una directora expresa con claridad cómo resultó efectivo este trabajo en equipo y cómo se visibilizaba en la práctica: *«Saber que solo hay una respuesta posible a las preguntas de dos directores diferentes sobre el mismo tema es una verdadera tranquilidad.»* Lo que es demostrativo de que la auténtica homologación de criterios tiene que ser producto de las condiciones expresadas anteriormente, ya que la homologación requiere horizontalidad, de lo contrario es, meramente, testimonial o impuesta.

d. Visión permanente de zona

El principio es breve y conciso, pero de una enorme importancia para los centros y fiel correlato del principio anterior referido al trabajo en equipo. De la misma forma que dejamos claro, desde el principio, que no éramos inspectores de los equipos directivos sino de la comunidad educativa en general, también se dejó claro que, más allá, de problemas o incidencias singulares de cada centro, los ejes fundamentales de nuestra actuación pivotaban sobre toda la localidad o zona. De manera que nos interesaba actuar, además de sobre lo particular, sobre los problemas comunes de todos los centros y que los resultados se repartieran y se sintieran también sobre el conjunto de los mismos.

Las estrategias fundamentales para aplicar esta guía de conducta fueron dos. Por un lado, las reuniones periódicas de todas las direcciones escolares de la zona con la inspección. Hablamos tanto de centros de Infantil y Primaria como de ESO, Bachillerato y Formación Profesional a los que se añadía, según la temática a tratar, a los miembros del EOE y asesores del Centro de Profesorado o, incluso, personal del Ayuntamiento si fuese necesario. Las reuniones eran bidireccionales, es decir, servían de cauce para nuestras aportaciones o instrucciones para toda la localidad, así como para que los asistentes plantearan sus problemas a los que, de forma consensuada y siempre para toda la localidad, les dábamos respuesta en dichas reuniones de las que se levantaba acta, en forma de presentación digital, que se enviaba después a todos los centros para conocimiento de los claustros respectivos. La primera reunión se celebró el 4 de Septiembre de 2014 y la última el 26 de Junio de 2019. La segunda estrategia fue la organización de sesiones de formación e intercambio de experiencias educativas entre todos los centros, siempre uniendo Colegios e Institutos. En suma, todos los ejes de trabajo y proyectos sobre los que después hablaremos tenían la zona como punto de partida y de llegada.

Es necesario tener en cuenta que ello no fue fácil, por la ausencia de tradición sobre esta forma de trabajar. Lo reflejaba bien este texto valorativo de la dirección de un centro, recibido al final de la experiencia, en el que se constata lo conseguido:

«Los directores de Alcalá nos hemos puesto cara, así de simple, y hemos conocido las casas de todos. La inspección en Alcalá ha promovido que todos los que preguntan se conozcan y hablen entre ellos, se cuenten lo que hacen, lo que les preocupa y las soluciones que se les dan.»

e. *Funcionamiento en red*

Concebíamos el trabajo de todos los centros de la zona en red, para lo que había que propiciar el conocimiento de todos por todos, las interacciones directas y cruzadas, la coordinación de distintos tipos de centros, según las enseñanzas que impartían, y la comunicación por distintas vías no solo presenciales. En definitiva, se trataba de tejer una red de relaciones y comunicación que sirviera para un conocimiento más amplio. Ello traería, como consecuencia, la profundización en el abordaje de los asuntos y el enriquecimiento de todos producido por la colaboración.

Desde el primer momento, este equipo de inspectores no tenía ninguna duda de que los medios tecnológicos digitales podían ser una ayuda de primer orden para el trabajo de zona que pretendíamos llevar a cabo con todos los centros, así como para nuestro propio trabajo en equipo y de referencialidad abierta. Los medios usados para ese trabajo en red fueron los siguientes:

- Un correo electrónico de zona común para los dos inspectores, al que todos los centros podían dirigirse para cualquier consulta, petición o envío de documentación. Ello facilitaba que ambos inspectores estaban al corriente de lo que se recibía de todos los centros, fueran o no de su referencia.
- Una lista de distribución única, todos los centros recibían la misma información y disponían de los correos del resto de centros de la localidad.
- Una cuenta de Twitter de la inspección de Alcalá de Guadaíra, creada tan solo tres meses después de comenzar nuestro trabajo en la zona (Diciembre de 2014), además de estimular sin imponer, la creación de cuentas de los propios centros para seguirnos mutuamente. No solo suponía una forma de contacto mutuo sino, sobre todo, un canal para difundir todo tipo de actividades y materiales de interés: conferencias, libros, artículos, actividades, documentos, etc.



- Por último, dentro del Proyecto de competencia comunicativa que veremos más adelante, creamos un blog en el que todos los centros podían publicar y difundir sus experiencias y prácticas al respecto, sin ningún tipo de aprobación o lectura previa por nuestra parte. Esta herramienta, se convirtió en un potente difusor de experiencias de toda la localidad, publicadas y conocidas por todos, lo cual animaba enormemente a aquellos centros que se podían encontrar con más dificultades internas ya que allí tenían acceso, con toda concreción, a lo que centros similares y cercanos estaban haciendo.

Como ya dijimos anteriormente, los cinco principios explicados y descritos hasta ahora podemos caracterizarlos como de aplicación inmediata y con una visibilidad clara a través de diversos instrumentos, actividades o iniciativas. Los cuatro principios que nos restan son de distinta naturaleza. Responden más a la denominación de guías de conducta, más difíciles de visibilizar en hechos concretos y aislados, ya que responden a una manera, un estilo ético y estético, de afrontar los problemas cuyos efectos se observaron más en el medio y largo plazo, porque se fueron construyendo en el día a día.

f. Soluciones educativas antes que burocráticas

En numerosas ocasiones se acude a la inspección para consultar aspectos normativos sobre los que se tienen dudas para su aplicación a casos concretos. Por supuesto, es necesario conocer, tener en cuenta y aplicar la normativa pública y publicada, ya que es garantía para la igualdad de tratamiento, por lo que nos obliga a todos. La función supervisora sobre el cumplimiento de la ley es básica e insoslayable para la inspección educativa. Sin embargo, con demasiada frecuencia, los problemas educativos de los centros son complejos y se resisten a una mera aplicación automática de la normativa, que puede dar respuesta en el corto plazo, pero no tanto a medio y largo. Mucho menos, si dicha aplicación es meramente formal o burocrática, para «salir del paso», es decir, sin poner rostro, analizar en profundidad causas y consecuencias, así como valorar las finalidades de los problemas a los que nos enfrentamos. Por todo ello, es necesaria una mirada educativa de los problemas, en el marco de un ordenamiento legal, para entenderlos, asesorar a los centros y proponer soluciones. Dicho de otra forma, esta guía de conducta responde a la convicción de que los problemas educativos tienen, esencialmente, necesidad de *análisis educativos* para encontrar *soluciones educativas*. Por tanto, la inspección deberá tener como referencia la normativa, pero ayudar a los centros en su interpretación y aplicación, usándola siempre para una búsqueda de las mejores soluciones. En este sentido es fundamental tener claros los grandes principios democráticos y constitucionales, relacionados con el derecho a la educación y su aplicación a cada situación, referencia fundamental e innegociable en nuestra tarea cotidiana.

Dicho de otro modo, una mirada meramente legalista sobre la realidad de los centros educativos es fría, parcial, alicorta, superficial y burocrática. La legislación sin más no resuelve los problemas por sí misma, tan solo ofrece un itinerario de referencia, que habrá que recorrer con una mirada de largo alcance educativo. En resumen, la inspección debe abordar la realidad con una mirada educativa que le permitirá realizar una lectura inteligente de la normativa y su aplicación responsable.

g. ¿Cómo atender la incidentalidad?

Una zona de inspección de las dimensiones y complejidad como aquella en la que trabajamos presentaba, de forma muy acusada, uno de los talones de Aquiles del que los inspectores solemos quejarnos con frecuencia, ya que es uno de los problemas que condicionan el desarrollo de cualquier plan de trabajo, la incidentalidad, o el alto número de situaciones no previstas en ninguna planificación que, a pesar de ello, no pueden dejar de ser atendidas entre otros motivos porque, en muchas ocasiones, son reflejo de los auténticos problemas, o bien nos dan información relevante de lo que ocurre en los centros o zonas educativas. Nos referimos, a modo de ejemplo, a problemas de convivencia, dificultades planteadas por familias o profesorado sobre asuntos particulares, desajustes en la escolarización, problemas estructurales con los recursos personales o materiales, etc.

Por tanto, concebimos la incidentalidad como una oportunidad para un acercamiento al conocimiento del centro, o para profundizar en el mismo, ya que en muchas ocasiones las situaciones sobrevenidas nos mostraban la verdadera cara de un centro o de una parte del mismo que puede no ser vista desde un acercamiento más formal o planificado. Es más, en muchas ocasiones nos facilitaba la inmersión en los submundos que, frecuentemente, están debajo de la corteza de la realidad.

Era necesario, si queríamos trabajar en equipo y en red, con ejes de actuaciones fundamentales y planificadas, establecer mecanismos de atención a las situaciones incidentales, porque debían ser atendidas, ineludiblemente, de forma coherente con el resto de principios de actuación y, al mismo tiempo, su afrontamiento no debía afectar en exceso al desarrollo de los planes de trabajo. Nos propusimos, y creemos que conseguimos, hacerlo teniendo en cuenta cuatro condiciones:

- Respuesta rápida, es decir, los centros no podían esperar «sine die» una reacción por nuestra parte, a problemas presentes y para ellos urgentes.
- Respuestas homologadas, es decir, cualquiera de los inspectores debía facilitar la misma respuesta al caso, para lo que siempre dialogábamos y acordábamos, previamente, las actuaciones a llevar a cabo y los mensajes que daríamos.
- Transparencia, por un lado, entre el equipo de inspectores gracias al correo electrónico común que nos permitía un conocimiento compartido, y, por otro, ante el conjunto de centros, lo que permitía que esas incidencias, en la medida que pudieran suponer enseñanzas o asesoramientos generales, se trasladaban y comunicaban en las reuniones periódicas de los inspectores con todos los directores y directoras de la zona.
- Integración y oportunidad, en el sentido de que para cualquier situación incidental, las actuaciones a llevar a cabo, en las que eran fundamentales las visitas, se integraban aspectos propios del caso a tratar y los proyectos en marcha, o con las actuaciones propias del plan.

b. Ofrecimiento de una brújula, no de un mapa

Este equipo de inspectores parte del firme convencimiento de que los centros educativos mejoran o cambian únicamente si se ponen en marcha procesos internos y voluntarios de cambio, de que los factores externos solo influyen positivamente si provocan sinergias con

deseos, procesos, y proyectos internos de los propios centros y, por último, de que ningún centro es igual a otro, por su historia, sus contextos y sus protagonistas y, por consiguiente, no caben recetas iguales para centros educativos distintos. Junto a este convencimiento, también hemos defendido siempre la necesidad de conexión y colaboración entre profesorado y entre centros, tanto en forma de conocimiento mutuo, como de colaboración en problemáticas comunes.

Todo ello nos llevaba a un planteamiento doble que podría parecer contradictorio pero que debíamos armonizar. Nuestro proyecto intencional se componía de ejes de trabajo comunes a todos los centros de la localidad, no por un mero deseo homogeneizador estéril o burocrático sino porque, de esta forma, aumentaba la efectividad de todo lo que se realizara, al tiempo que se recibían colaboraciones e iniciativas múltiples sobre unos ejes de trabajo compartidos y asumidos como problemáticas propias. Por otra parte, era necesario respetar la cultura y el clima de cada centro, sus propios caminos y ritmos, lo que ya venían realizando y lo que decidían que querían hacer en el futuro. Bajo ningún concepto, se le iba a imponer un proyecto de trabajo a ningún centro que no tuviera claro que quería y necesitaba hacerlo. Ello hubiera sido inútil, además, de engañarnos a nosotros mismos.

La resolución que fuimos adoptando se resume en el enunciado de este principio. No se trataba de ofrecer un mapa detallado de actuación con itinerarios preestablecidos, puntos de partida y de llegada decididos, en definitiva, una ruta de actuación perfectamente definida. Los mapas para los cambios o mejoras los debían realizar los centros, siendo esta una prerrogativa inalienable e insustituible. De manera que si no se daban las condiciones de voluntad o conocimiento necesario podían no desarrollarse. Por tanto, no ofrecimos el mapa completo, pero sí un rumbo y una brújula. Un rumbo hacia dónde se deberían encaminar los esfuerzos de los centros, una vez escuchados y analizados sus problemas y reflexionado conjuntamente sobre ellos; y una brújula para orientarse en la dirección en la que podían ir. Marcado y aceptado el rumbo, el mapa para su orientación concreta lo realizó cada centro, con su ritmo, a su manera, y de acuerdo con sus posibilidades. Obviamente, se dibujaron mapas muy diversos, tantos como centros. Unos con mayor concreción y una direccionalidad clara, y otros más discretos en sus pretensiones. Unos en color y otros en blanco y negro. Unos buscando la ruta más corta y otros por itinerarios procelosos. Incluso, en algún caso, no se apreciaba un mapa claro, y sí cierta desorientación. Este proceso condujo a que lo realizado, en cada caso, no respondía a cumplimientos formales, «porque lo imponían los inspectores», sino a las condiciones de cada centro, en sinergia con factores internos y externos de orientación y ayuda. Así lo expresaba, la dirección de un centro:

«En 2014, a la educación en Alcalá se le marcó un rumbo fijo, el mismo para todos los CEIP y los IES, pero, respetando las particularidades de cada uno, porque no hay dos iguales (...), dejaron a los directores el camino abierto para definir la ruta que más le conviniera a su centro según su contexto y la realidad inmediata de su comunidad educativa, (...) un proyecto común con diferentes concreciones.»

Por supuesto, no nos estamos refiriendo aquí a aquellas cuestiones que debían cumplirse por principios básicos o prescripción normativa, en los que tanto el mapa, como las direcciones las ofrecía la inspección, sino a los proyectos propuestos como plan de zona de la inspección para los cinco años de permanencia en la zona.

i. La importancia del tiempo y los procesos: Resultados a medio plazo

Cualquier persona que conozca mínimamente los procesos educativos, sabe que en educación no hay resultados a corto plazo. Los auténticos resultados, tanto negativos como positivos, son a medio y largo plazo. Problemas que, normalmente, tienen raíces antiguas no se solucionan de verdad con recetas cortoplacistas, con exigencia de evidencias inmediatas, como suele entenderse por quien trabaja con fórmulas simples y visiones superficiales de la realidad. El tiempo es uno de los grandes aliados de la educación. En consecuencia, teníamos que incidir no tanto en los resultados que, por ser inciertos, imprevisibles y difíciles de visualizar a corto plazo, se producirían por añadidura o consecuencia, sino en los procesos que debían desarrollarse. Pusimos más énfasis en saber interpretar y sacar conclusiones que en los resultados en sí mismos. La esencia de cualquier proyecto de trabajo en un centro educativo es el desarrollo y el proceso seguido para el mismo, qué se hace día a día, con qué finalidad y sentido. De acuerdo con el poema de Cavafis: no es Ítaca, sino el viaje a Ítaca lo que importa.

Siendo fundamental la atención y el mimo por los procesos, los resultados, evidentemente, también importan, pero ¿qué son unos buenos resultados en educación? En primer lugar, no hay resultados auténticos, dignos de llamarse por tal nombre, a corto plazo. Hemos criticado con frecuencia esa costumbre, auspiciada por la propia Administración, aunque no solo por ella, de exigir resultados al finalizar el curso sobre proyectos puestos en marcha meses antes. Esos resultados son siempre efímeros, engañosos y poco consistentes. Además, esa política de permanente rendición de cuentas, filosofía y política desgraciadamente triunfante en el mundo educativo, suele provocar agobios innecesarios en el profesorado, y burocracia, de manera que se olvidan las finalidades de medio y largo plazo para las que trabajamos.

El camino de la enseñanza presenta horizontes lejanos, con resultados raramente inmediatos y en muchas ocasiones inciertos. Por tanto, los resultados que buscábamos eran los del medio y largo plazo para garantizar que pudieran ser duraderos en el tiempo. Serían resultados generadores de otros y no meros puntos finales, buscábamos resultados transversales que afectarían a la globalidad del centro, para lo que debían ser afectadas estructuras y fibras fundamentales del mismo. Concretamente, y dado que nuestro plan de zona, en principio y si otros factores no lo impedían, se desarrollaría durante cinco años, éste nos pareció un plazo razonable para constatar resultados más o menos sólidos. Mientras tanto, se trataba de desarrollar proyectos y procesos de larga duración, con el apoyo y el asesoramiento correspondiente, sobre los que se aplicaban los análisis sobre avances y dificultades, pero nunca sobre objetivos definidos anualmente sino, más bien, sobre líneas de desarrollo.

Por último, esta guía de conducta suponía que había que respetar las culturas, las historias y los ritmos de cada centro. También era necesario dejar constancia de que no se perseguían los mismos resultados para todos ellos. Algo absolutamente imposible, por un lado, e inútil por otro, ya que los caminos emprendidos por cada uno, aunque con un rumbo común como hemos dicho, conducían a resultados diferentes, a veces incluso imprevisibles o inesperados, tanto en su intensidad como en su naturaleza. Como se dijo antes: «*un proyecto común con diferentes concreciones*» también para los resultados.

j. Los alumnos como referentes fundamentales

Enfrascados en la vorágine administrativa, y condicionados por la inminencia de lo urgente, la inspección suele olvidar cual es el auténtico sentido de nuestra razón de ser y existir: los alumnos y alumnas que cursan sus estudios y se educan en los centros educativos. Precisamente por esto, al pensar en los proyectos que proponíamos a los centros, en nuestras visitas, en las múltiples reuniones y entrevistas que desarrollábamos, procurábamos poner en el centro al alumnado. Los proyectos de competencia comunicativa, el cuidado del tránsito entre las etapas, el análisis de los resultados, las visitas al profesorado que se encontraba en fase de prácticas, etc., siempre tenían como referencia última a los alumnos y alumnas. Los proyectos, las visitas, las reuniones, no tenían un fin en sí mismo, ni se realizaban para justificar un trabajo, como en muchas ocasiones suele suceder, sino que eran los medios para mejorar la enseñanza y, como consecuencia, el aprendizaje. Incluso, si vamos más allá, la finalidad última de todo lo que hacíamos era contribuir y velar por la garantía al derecho a la educación en condiciones de igualdad, de los niños y jóvenes de Alcalá de Guadaíra. Parafraseando al inspector de educación de la II República española Antonio Ballesteros, la única política educativa que debería tener la inspección son los niños y sus derechos educativos.

4. La práctica: actuaciones y proyectos

En estos últimos tiempos en los que tanto se ha hablado con motivo de la desgraciada pandemia, de la presencialidad, la no presencialidad, o la mixtura que supone una enseñanza híbrida, y las virtudes, potencialidades o defectos de cada una de las modalidades, hemos de afirmar, con rotundidad, que el trabajo de la inspección educativa o es presencial, nítida y claramente presencial, o no es real. No caben rodeos o medias tintas en este asunto. Llevar a cabo la inspección de educación en el despacho, aunque sea con la ayuda de los medios tecnológicos digitales, no permite cumplir con las funciones que tiene encomendadas. Ni, por supuesto, así puede colaborar en cambios reales de los centros educativos. Los papeles lo aguantan todo, nos conducen a una visión de la realidad adaptada en los términos que aquellos requieren, pero nunca la auténtica. Para hacer una inspección educativa de calidad, con cierta eficacia, se requiere tener presencia directa, visitar los centros con frecuencia y, en especial, el corazón de los mismos, las aulas.

Por ello, nos propusimos desde el principio que la visita a los centros y las aulas se convirtiera en lo cotidiano, usual y sistemático de nuestro trabajo. Calculamos que hemos realizado unas doscientas visitas anuales a los centros educativos de Alcalá de Guadaíra, lo que da una media de 5,4 visitas anuales por centro. Incluimos, por supuesto, tanto las visitas individuales de cada uno de nosotros como las que hacíamos, también con asiduidad, juntos los dos inspectores.

Las visitas las complementábamos con otra manera de estar en la zona, las reuniones periódicas con todos los directores y directoras de todos los centros educativos, celebradas habitualmente en las dependencias del Centro de Profesorado ubicado en la localidad. La periodicidad de estas reuniones oscilaba entre un mes y un mes y medio, desarrolladas con regularidad durante los cinco cursos académicos. Estas reuniones no se concebían como meramente informativas, sino auténticas reuniones de trabajo, por lo que eran muy importantes ya que nos permitían, por una parte, lo que podemos denominar «ordenar» la zona y, por otra parte, llevar a cabo el impulso y seguimiento colectivo, público y transparente de los proyectos comunes a todos los centros. Entendemos por «ordenar» la zona crear, progresivamente,

un aparato conceptual común con los equipos directivos para abordar y entender los problemas educativos y, además, establecer un canal de comunicación estable, público y periódico para tratar todas las incidencias que pudieran surgir en la zona. Lo anterior repercutió en una disminución significativa de lo que solemos llamar incidentalidad no prevista y, precisamente, esto mismo nos suele ocupar parte considerable del tiempo. Como consecuencia, incluso disminuyeron las visitas desde los centros a las sedes de nuestros despachos, puesto que los asuntos se trataban en los centros, durante nuestras visitas, o en las reuniones frecuentes, salvo excepciones por causa de urgencia. Las reuniones las planificábamos con bastante antelación tanto en el lugar, la fecha y la hora, como en los contenidos, de manera que las direcciones u otros miembros de los centros que debieran asistir pudieran preverlas. Solíamos usar una presentación digital con los temas a tratar, la cual se remitía después a todos los centros, incorporándole los cambios o añadidos necesarios, como consecuencia del propio desarrollo de la reunión, con el encargo de que fueran conocidas, al menos, por el claustro de profesorado. A estas reuniones no solo asistían los directores y directoras de todos los centros (siempre trabajábamos conjuntamente con los colegios de Infantil y Primaria, y los de Secundaria), sino que, en función de los temas a tratar, podían asistir también las personas que ostentaban las jefaturas de estudios, las orientadoras de los Institutos, los asesores del Centro de Profesorado, o miembros del Equipo de Orientación Educativa. Se trataba, en definitiva, de crear un foro de debate y decisorio sobre los temas educativos de la localidad, con transparencia para los centros, y participación de todas las personas implicadas. Téngase en cuenta que se abordaban temas sobre los que, en condiciones habituales, un centro particular podía decidir lo que estimara, de acuerdo con sus competencias, pero allí se aceptaba que la opinión consensuada de todos, en aras de una coordinación para un mejor servicio educativo a familias y alumnado, fuera de cumplimiento «obligado». Esto permitió que, progresivamente, se adquiriera una visión de zona, un planteamiento conjunto de los asuntos, superando las prácticas individualistas, incluso, competitivas.

Por poner algunos ejemplos de lo anterior, no solo referidos a cuestiones relativas a los proyectos transversales que se explicarán más adelante, sino también a cuestiones aparentemente de menos calado pero que influyen, más de lo que pueda parecer, en la vida de los centros, como el acuerdo sobre el día semanal de asistencia a los centros por la tarde, el horario de Religión, la elección de los tutores y tutoras, la configuración de los grupos de alumnado, el afrontamiento de las discrepancias familiares, etc.

Nos parecía fundamental nuestra presencia en la vida de los centros en el amplio sentido de la palabra. Siempre que nos era posible, independientemente de las visitas ordinarias planificadas en períodos lectivos, asistíamos a otro tipo de actividades, por lo que solicitábamos que nos mantuvieran informados sobre aquellas que se celebraban. Participamos en actividades o celebraciones de distinto carácter. Se trataba de visibilizar a la inspección en actos en los que implicaba todo el centro o una parte importante del mismo, por lo que solían tener un alto valor simbólico y emocional. Desde actividades complementarias de especial calado, como la marcha contra la violencia de género, o la participación en actos relacionados con la asistencia del alumnado a la ópera, conferencias o charlas impartidas por personalidades de prestigio, inauguraciones oficiales de curso o de exposiciones, invitaciones a programas de radio, presentaciones de libros, participación en congresos, participación en actos de homenaje al profesorado, entrega de premios y reconocimientos, etc. En definitiva, cualquier acto que, a juicio de los centros o por propia iniciativa, se consideraba que nuestra presencia era necesaria y conveniente. Progresivamente, a lo largo de los cinco años, se fue incrementando nuestra presencia en este tipo de actividades por invitación de los propios centros.

Por último, como parte del proyecto de zona que, en este caso, coincidía con el municipio, trabajamos la visibilización de la inspección educativa en el mismo, por lo que no nos limitamos a los centros educativos, de manera que participamos en aquellos actos en los que instituciones locales nos invitaban, como, por ejemplo, la impartición de una conferencia organizada por un foro de cultura de la localidad. En estas, procuramos ofrecer una visión de localidad pero en un marco de problemáticas educativas generales.

Las visitas a los centros y, por supuesto, las reuniones mencionadas no podían realizarse sin preparación o, lo que es lo mismo, sin el estudio y análisis de la información y documentación necesaria. Ciertamente es que accedimos a mucha información facilitada por la propia Administración, o compañeros anteriores que estuvieron en la zona, pero quisimos complementarla con lo que llamábamos una «radiografía» del centro realizada por los equipos directivos. Desde la primera reunión, el 4 de Septiembre de 2014, y en cada comienzo de curso, solicitábamos a las direcciones que nos enviaran un documento con algunos datos, e informaciones sobre problemas que ellos consideraban importantes para el centro. Intencionadamente, no había modelo homologado alguno, tan sólo unas indicaciones simples, sobre lo que entendíamos por datos básicos: escolarización, unidades o grupos, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado que cursaba religión o alternativa, y, complementariamente, síntesis de los problemas fundamentales del centro. Con esto tratábamos de que en un documento con un formato simple, con cierta libertad para su confección y extensión, se recogiera información básica del centro que cada curso se actualizaba, y que servía de base para las primeras visitas que realizábamos cada curso escolar. Fue un documento útil, tanto por el conocimiento general que aportaba, como por la información sobre los problemas que cada centro consideraba como fundamentales en ese momento.

A continuación, expondremos los proyectos que ocuparon gran parte del trabajo en la zona. En primer lugar, debemos advertir que estos proyectos no formaban parte de un plan previamente diseñado por nosotros en todos sus extremos y que, como tales, no fueron impuestos a todos los centros. Como ya hemos dicho, aportábamos una brújula, pero no un mapa. Los proyectos que se pusieron en marcha, no solo fueron previstos y decididos por nosotros sino que, tras nuestra propuesta, los centros los aceptaron y asumieron según las circunstancias de cada uno de ellos. De hecho, propusimos o intentamos ideas que no llegaron a tener eco y el apoyo necesario. Por tanto, no tratamos de imponer lo que no era sentido como una necesidad por los centros, al contrario tratamos de escuchar y dialogar, tras lo cual, ayudamos a impulsar y llevar a cabo aquello que mejor podía responder a la realidad de los centros. Por otra parte, también hubo otros que se iniciaron, pero no se asentaron con solidez. Ahora bien, las necesidades y la importancia de los temas, puede no ser percibida por los centros, pero sí puede ser manifestada por la inspección, de manera que realizamos un trabajo de concienciación y puesta en evidencia de problemas fundamentales. Esta es una misión fundamental de la inspección, ya que por su visión global del sistema y su perspectiva de los centros puede y debe poner sobre la mesa problemas, y ayudar a que se asuman como tales en las zonas y en los centros sobre los que trabaja. Por tanto, en la decisión de los centros, aunque con respeto a su autonomía incidimos, eso sí con argumentos y evidencias sólidas.

Por tanto, los proyectos que vamos a presentar son el resultado de una destilación. Por un lado, la de la consolidación en el tiempo y, por otro, la del apoyo y desarrollo mayoritario, aunque con formas y concreciones diferentes en los distintos centros educativos. No están todos, ni mucho menos, sólo los que superaron las condiciones que debe superar cualquier proyecto educativo: el tiempo y la constancia para evitar el cortoplacismo efímero que nos invade, y para que fueran asumidos como propios, porque respondían a las necesidades y

problemas de los protagonistas, de los encargados de llevarlos a la práctica. Ahora bien, una vez que se pusieron en marcha y se asumieron estos proyectos, sus referencias nos acompañaron, permanentemente, en todas y cada una de las visitas a los centros y en las reuniones, eran el contenido, santo y seña, junto con las actuaciones del Plan General, las cuales desarrollábamos de forma integrada, además de las incidencias coyunturales que pudieran presentarse.

Por supuesto, no haremos descripciones exhaustivas de los distintos proyectos, tan solo realizaremos un acercamiento a los mismos, una presentación sobre tres aspectos en cada uno de ellos: razones de su importancia, cómo se organizaron y desarrollaron y, por último, una aproximación a algunos de los resultados obtenidos.

4.1. Proyecto de Competencia Comunicativa: Una necesidad compartida

El trabajo de la inspección educativa en los centros educativos, desde nuestro punto de vista, debe incidir en los aspectos esenciales, entre los que destacan los saberes y los aprendizajes que se producen. Teniendo en cuenta lo anterior, buscamos incidir en el currículo con una perspectiva amplia y global. Pensamos que la mejor estrategia era trabajar sobre la mejora del lenguaje, de los lenguajes que sirven como herramientas claves para aprender. Reconocemos su tradicional importancia que arranca en los propios orígenes de la institución creada para enseñar, para la que siempre ha sido fundamental enseñar a leer y escribir.

El proyecto que planteamos a los centros era mucho más ambicioso, de manera que pretendíamos unir todas las materias, o mejor dicho, desarrollar o utilizar intencionadamente la que denominamos competencia comunicativa en todas las áreas del currículo. Desde este punto de vista, el proyecto tendría un carácter transversal, de manera que si conseguíamos esta integración con una labor sistemática, el trabajo en las aulas incidiría sustancialmente en el aprendizaje del alumnado, finalidad última.

No se trataba de competencia lingüística como propia de la clase de Lengua, sino de algo más amplio, la competencia comunicativa. Con el objetivo de afectar a todas las áreas o materias curriculares, en todos los niveles educativos.

Existen numerosos estudios que relacionan fracaso escolar y problemas en el uso del lenguaje. Pero no solo por ese motivo propusimos este proyecto, aunque de por sí fuera suficiente. Nada de lo esencial que puede y debe hacer la escuela —que se podría sintetizar en enseñar a pensar, a sentir y a formar ciudadanos críticos— puede hacerlo sin la enseñanza del lenguaje, hoy en el sentido más amplio de la capacidad para comunicar y comunicarse, esencial para todo lo demás: comunicación oral, escrita, gráfica, artística, corporal o gestual, hipertextual, digital, etc. Pero, además, cada una de ellas, desde dos vertientes: comprensión y expresión. Usamos los lenguajes para comprender e interactuar, pero también para hacer cosas en el mundo que vivimos, de ahí la necesidad de dotar al alumnado del poder de los lenguajes, de la capacidad de comunicación en todos y cada uno de ellos, cada vez tratados con mayor grado de complejidad dada la diversidad de los mismos, y expresados en términos de variedad de textos y géneros discursivos.

¿Cómo hacerlo? Los comienzos fueron lentos y difíciles. En primer lugar, se trataba de hablar y escuchar para lograr un acercamiento conceptual. Es decir, que todos entenderíamos lo mismo y le otorgáramos similar importancia. En febrero de 2015, ambos inspectores prepararon una amplia conferencia para todos los centros de la localidad y todo el profesorado que deseara asistir bajo el título: *«La competencia comunicativa, corazón del proyecto educativo»*. Teníamos como objetivos: definir qué entendíamos por competencia comunicativa, por qué podía y debía ser corazón del proyecto educativo, y avanzar unas pautas básicas

de trabajo, unas orientaciones que sirvieran de brújula común para todos. Nuestras formulaciones tenían en cuenta las limitaciones de la escuela para abordar esta tarea. Es decir, no pretendíamos impulsar en los centros un idealismo educativo, basado en la falsa premisa de que todo es posible si se desea con intensidad. Entre otros motivos, porque supondría un engaño, ya que la escuela tiene sus límites y no considerarlos, o plantear proyectos sin ser conscientes de los mismos, puede ser contraproducente. Pero al mismo tiempo que planteábamos esas limitaciones, ofrecíamos las tesis básicas que justificaban el proyecto, así como unas pautas de trabajo posibles y realistas, con la condición de que fueran colectivas, no individualistas, al menos, para cada centro.

Hablamos de limitaciones, en el sentido de lo que la escuela esquizoide, de la que hablaba Carlos Lerena, puede y no puede hacer, aunque lo prometa. Para conseguir lo posible, debíamos aprovechar lo que tenemos a favor, aquellos vientos propicios que van en la misma dirección hacia la que pretendemos orientar las naves. En nuestro caso, trabajar la competencia comunicativa, de forma esencial, se basaba, primeramente, en la propia normativa que desde los años noventa del siglo pasado viene prescribiendo, tan reiteradamente como con escaso éxito a pesar de ser un factor clave, que es una de las finalidades esenciales, al menos, en las enseñanzas básicas, y podríamos afirmar que no solo en ellas. Pero también lo dicen los sabios, los académicos de la Real Academia Española de la Lengua, como Víctor García de la Concha que dijo en una entrevista concedida al diario El País el 5 de diciembre de 2010: «Hay que volver a enseñar a leer y escribir.» Y Salvador Gutiérrez Ordóñez no pudo expresarlo mejor en su discurso de ingreso en la institución citada, el 24 de febrero de 2008, titulado: «*Del arte gramatical a la competencia comunicativa*» Entre otras cosas, decía lo siguiente:

«La formación en el arte de hablar y de escribir correctamente posee preeminencia absoluta sobre el aprendizaje de cualquier otro tipo de conocimientos. Este es uno de los pilares básicos de la educación en los que no podemos permitirnos el lujo de fracasar. Exagerando el contraste, siempre he sostenido que no sería tan grave que un alumno llegue a la Universidad sin saber lo que es un fonema, un complemento directo o un verbo impersonal. Pero si aterriza en las aulas sin dominio instrumental de la lengua, sus males tendrán muy difícil remedio. Y no hablamos de castigo académico. La vida azota incluso con mayor dureza. Los docentes tenemos la obligación de convertir en principio las palabras de Séneca: “Non scholae, sed vitae discimus”»²

No aprendemos para la escuela sino para la vida, decía el filósofo cordobés. Por lo que no estamos ante una mera obligación académica, sino ante una obligación ética y social ya que, como decía la inspectora de educación Isabel Álvarez, es necesario dotar al alumnado del poder del lenguaje para defenderse del lenguaje del poder, pero también porque ese poder le ayudará a su propio crecimiento personal y social. La mera constatación de la estrecha correlación entre fracaso escolar, población desempleada y competencia comunicativa es una de las mejores evidencias para visibilizar y demostrar lo que decimos. Fernando Fernán Gómez, en su libro de memorias titulado «*El tiempo amarillo*», recordaba lo que le decía su abuela: «... *sin saber leer los pobres no saben nunca defenderse.*» Es decir, la herramienta de la lengua ha sido siempre clave para sobrevivir, para vivir, máxime en los tiempos actuales en los que la información se hace cada vez más compleja, circulando a un ritmo frenético.

² Gutiérrez Ordóñez, Salvador: «*Del arte gramatical a la competencia comunicativa*». (Madrid: Real Academia Española, 2008).

Tras los argumentos básicos anteriores, estratégicamente, como se ha dicho, no establecimos un plan de trabajo común para todos, un mismo itinerario que todos los centros debían recorrer a la vez. Tan solo indicamos unas pautas que sirvieran para la orientación en los elementos claves sobre los que habría que ir trabajando para iniciar el proyecto. No era necesario, ni por supuesto prescriptivo, trabajar los distintos elementos de la competencia comunicativa al mismo tiempo, ni en un orden y ritmo determinado. Facilitamos las que consideramos condiciones posibles y necesarias que debían ser contempladas, pero con las adaptaciones correspondientes según las motivaciones, necesidades y situación concreta de cada uno de los centros. En definitiva, aquellos aspectos claves que debían ser tenidos en cuenta, en caso de pretender trabajar con seriedad la competencia comunicativa del alumnado. A continuación, los desarrollamos brevemente:

- Complejidad y sistematización. De acuerdo con todas las investigaciones, la competencia comunicativa, incluida la lingüística, es una capacidad compleja que no es fácil de adquirir y que, ni siquiera, se consigue de una vez para siempre. Por ello, su aprendizaje requiere actividades repetitivas, escalonadas y sistemáticas.
- No estábamos solos. Ya en esos años había centros en otras zonas que habían iniciado este tipo de proyectos y sus materiales se encontraban a plena disposición en la red. Se trataba de conocerlos e incluso traerlos a Alcalá de Guadaíra, como se hizo dentro del plan de formación que se desarrolló.
- Proyecto de centro. Este proyecto tenía sentido si era de todo el centro o, al menos, de gran parte del mismo. Defendemos que pasó la hora de los «francotiradores» pedagógicos que, con toda la buena intención que da el idealismo, circunscriben los proyectos a su persona, de manera que mueren inmediatamente después de su desaparición, o bien por el simple desgaste que supone el trabajo en solitario. Se trataba de intentar crear algo estable y duradero, al menos a medio plazo. Lo que era posible si conseguíamos involucrar a una mayoría del claustro, a distintos niveles y materias. Había un segundo motivo para ello: el carácter escalonado y sistemático de las actividades obligaba a una coordinación tanto vertical (entre niveles educativos) como horizontal, entre distintas áreas, materias, o disciplinas.
- Necesidad de formación. Era necesario leer, formarse tanto de forma individual como colectiva, conocer y analizar experiencias externas, intercambiar experiencias del propio centro y con los centros de la localidad. Y, efectivamente, los planes de formación anuales se convirtieron, como veremos más adelante al hablar de los resultados, en una de las columnas vertebrales del proyecto.
- Organización de personas, espacios y tiempos. El proyecto era necesario visibilizarlo en la estructura organizativa y funcional de los centros. No bastaba con escribirlo y que las buenas intenciones lo llevaran a la práctica cuándo y cómo se pudiera. Había que organizarlo con grupos de personas responsables, éstas habían de tener sus espacios y sus tiempos adjudicados y planificados. Ya que lo que no está en el tiempo escolar, no existe.
- Los lenguajes. Se trataba de trabajar de forma sistemática y escalonadamente seis tipos de capacidades que integran una competencia comunicativa eficaz y completa: oral, escrita, lectora, literaria, mediática e hipertextual. No se trataba de trabajar las seis a la vez ni en un orden determinado, pero sí saber que las seis, antes o después, deberían ser abordadas didácticamente.

- Modelos para el alumnado. El docente debía ser el modelo de escritor, lector y orador, por lo que era necesario ser conscientes de ello. Esto suponía que los primeros que debían escribir, leer y hablar eran los docentes, a sabiendas de que así ya se estaba enseñando. Por tanto, la formación debía incluir, ineludiblemente, la propia práctica del docente. No se puede enseñar bien lo que no se sabe hacer o usar.
- Diversidad de textos y géneros. La importancia de trabajar con textos de todo tipo y que respondieran a todas las funciones lingüísticas de comunicación, así como la práctica de los mismos no de forma aislada sino repetitiva y sistemática. En este sentido, se subrayó la importancia de que los docentes tuvieran como objetivo la elaboración de una buena selección de textos por niveles o cursos. A lo largo del desarrollo del proyecto, y fruto de la formación recibida, el concepto de tipología de textos evolucionó hacia el de géneros discursivos, concepto que refuerza el uso de textos sociales que respondan a las necesidades comunicativas del alumnado en una sociedad y un tiempo determinados.
- Uso de tecnologías. El uso abierto y sin complejos de las tecnologías para la comunicación como herramientas en primer término y, a la vez, con un fuerte sentido crítico acerca de su poder y su uso.
- Integración. Huyendo de la dispersión y el activismo, de manera que este proyecto debía integrar al resto de planes y proyectos, evitando que fuera uno más que añadir a los existentes en el centro. Se trataba de aunar los distintos planes, proyectos y actividades, incluidas las complementarias y extraescolares, e impregnar a todos sin eliminarlos, de la orientación comunicativa en todos los lenguajes.
- Reticencias. Ante previsibles reticencias indicamos, desde el principio, que la supuesta enseñanza de la gramática de forma prioritaria, era un falso debate. Se estableció con claridad que la competencia gramatical era una parte más de la comunicativa y que ésta correspondía a todo el profesorado mientras que la estrictamente lingüística era del profesorado de Lengua. En cualquier caso, las cuatro destrezas comunicativas (hablar, leer, escuchar, escribir) tenían preeminencia sobre la gramática.
- Sentido lúdico. Y por último, en cierto sentido, perderle el respeto al lenguaje y sus normas, jugar con él, fomentar la creatividad oral, escrita, visual, mediática, etc.

Estas doce pautas, a modo de principios a tener en cuenta, de orientaciones para no perderse en los caminos y, al mismo tiempo, marcar una misma dirección, no solo fueron enunciadas en esa conferencia inicial a la que hemos aludido, sino que para los dos inspectores fueron guías constantes para las reuniones y visitas a las aulas, así como para el diseño de los planes de formación. Es decir, nos exigimos como no puede ser de otra forma, ser coherentes con nuestra propia práctica inspectora.

Al final de los cinco años del trabajo de la inspección en la zona cabe preguntarse: ¿observamos avances y resultados? ¿o bien inmovilismos? y, sobre todo, ¿qué grado de satisfacción y motivación había entre los propios protagonistas? ¿Cuáles fueron los resultados del proyecto para ellos mismos?

Presentamos a título de ejemplo tres testimonios diferenciados y complementarios: una directora de CEIP, otra de IES y el de una profesora de Lengua de Secundaria, testimonio éste último al que le damos particular valor dado que, probablemente, uno de los focos más críticos y «resistentes» contra este tipo de proyectos, «a priori», podía provenir del profesorado de Secundaria.

«... el establecimiento de una línea de formación común en torno a la competencia comunicativa, a nivel de localidad. Este eje formativo, con incidencia directa en las aulas, nos ha permitido usar un mismo lenguaje y navegar en la misma dirección. En este punto habéis sido bastante constantes, insistentes y si me lo permitís, hasta cansinos. Pero os tenemos que agradecer que, además de habernos puesto en contacto con profesionales de la didáctica del Lenguaje de prestigio sobradamente reconocido, nos hayáis mostrado la cara más útil del ejercicio de la inspección. Nos habéis hecho reflexionar sobre la práctica docente y hemos podido poner en marcha modelos didácticos más coherentes que, en centros como el nuestro, nos han ayudado a recuperar nuestro propio estilo de trabajo, algo deteriorado por la constante movilidad del profesorado en estos últimos años.

La segunda clave creo que ha sido el interés que habéis mostrado por conseguir una red de intercambio de experiencias de aula, favoreciendo el acercamiento entre los centros de la localidad. En este punto hay que reconocer que hemos aprendido mucho unos de otros, y poner en valor el buen hacer de un amplio grupo de maestros y maestras de Alcalá. Y claro, con esos mimbres no podía salir mal el cesto.»

Directora de CEIP

«Os quería agradecer vuestro ingente esfuerzo e interés en impulsar y mantener vivo el Proyecto de competencia comunicativa en todos los centros educativos de Alcalá. Es evidente que ha sido una tarea compleja, pero podéis estar satisfechos porque ha sido muy fructífera, el esfuerzo y una línea de trabajo continuado con unos objetivos claros son los que dan los mejores frutos y qué mejor evidencia que todas esas buenas prácticas docentes, relacionadas con la comunicación oral y escrita, que se han llevado a cabo en nuestros centros de primaria y secundaria.

A mí, particularmente, las charlas, los cursos y la bibliografía recomendada me han ayudado a ser más consciente de lo importante que es desarrollar en nuestro alumnado habilidades para hablar, escribir y aprender, del mismo modo que han conseguido que me replantee —una vez más— mi manera de enseñar.»

Profesora de Lengua de Educación Secundaria

«Convertir a nuestros alumnos en personas comunicativamente competentes, tocando todo lo que pueda entenderse como comunicación en la era digital que vivimos, es darles una herramienta de interacción con el mundo muy potente, tanto como saber discernir cuándo otros utilizan esa misma herramienta como un arma de manipulación masiva. Este aprendizaje ha sido un objetivo común para los maestros y profesores de Alcalá que ha venido apoyado por una formación específica y de calidad de los docentes en esta materia. La implicación de la inspección en la formación del profesorado, cuarto acierto, a través del CEP, ha sido primordial para hacer que el trabajo de la competencia comunicativa llegara al aula. Los inspectores han diseñado, para estos cinco cursos en Alcalá, un itinerario formativo muy fructífero gracias a su participación en la selección de los propios formadores; pasarse tardes enteras en el CEP y volver a casa satisfecho, sabiendo que has aprendido algo nuevo, y no con la sensación de haber perdido un valioso tiempo, es algo a lo que no estábamos acostumbrados.»

Directora de IES

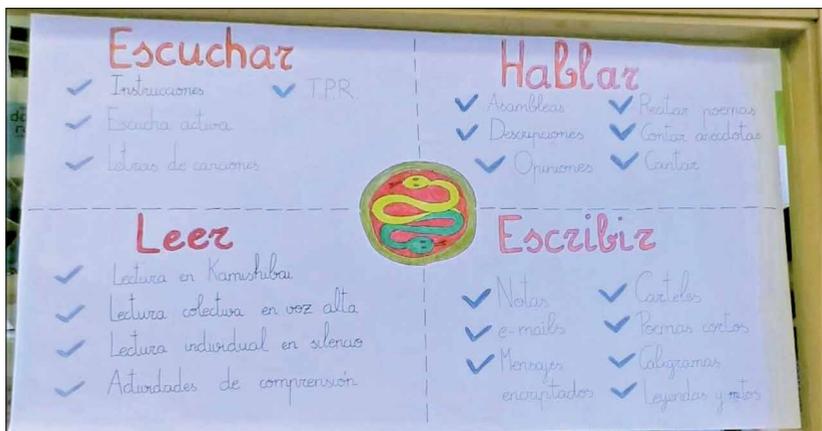
¿Y para nosotros los inspectores? Como agentes externos y con una visión de zona ¿cuál es nuestra perspectiva sobre los resultados del proyecto tras cinco años de aplicación? Junto a lo ya expuesto en los testimonios anteriores, nos gustaría destacar algunos logros de los que nos encontramos particularmente satisfechos, a sabiendas de que no en todos los centros se consiguieron los mismos avances ni, por supuesto, resultados similares.

A nuestro juicio, los logros fundamentales alcanzados son los siguientes:

- El carácter estable y duradero del proyecto a lo largo de los años a pesar de cambios de equipos directivos o profesorado que siempre, como es sabido, afectan a la continuidad de las iniciativas de los centros.
- La confirmación práctica de que una de las claves del éxito era la visibilización del proyecto en las estructuras organizativas del centro, de manera que el mismo contara con personas responsables, así como con tiempos y espacios específicos. Allí donde, fundamentalmente desde la implicación de las jefaturas de estudios, se creó una comisión estable de profesorado de todos los niveles o departamentos didácticos, con horarios y espacios establecidos, es decir, dentro de las «rutinas» escolares, el proyecto avanzó notablemente y tuvo éxito tanto en el colegio más pequeño de la localidad, como en el instituto con mayor número de alumnado y profesorado.
- La elaboración de materiales de trabajo concretos y de directa aplicación en las aulas, que permitían la continuidad, independientemente del profesorado que cada curso escolar debiera aplicarlo. Así puede observarse tanto en las webs de los centros como en el blog creado para todos los centros, denominado: «*El poder del lenguaje*».
- La creación de potentes líneas de colaboración y coordinación en los centros tanto de forma vertical, entre los distintos niveles educativos para garantizar la continuidad, como horizontalmente para garantizar la coordinación entre el profesorado de los distintos grupos de un mismo nivel. Y, por otra parte, para avanzar en la interdisciplinariedad y la globalización curricular.
- La visibilización de la competencia comunicativa en las aulas a través de trabajos del alumnado o de materiales expuestos con las grandes orientaciones del proyecto. Ello nos permitía, al visitar las aulas, constatar el trabajo de la competencia comunicativa en las rutinas cotidianas. En este sentido, es conveniente destacar la enorme importancia que tuvieron, tanto para el profesorado como para el alumnado, los vídeos que se grabaron con las experiencias desarrolladas en las aulas. Nos percatamos de la enorme potencialidad didáctica de visualizar lo que ocurre de forma directa. Las grabaciones realizadas, en muchas ocasiones por los propios docentes, facilitaban que un número considerable de compañeros y compañeras pudieran analizar las prácticas, las actividades que se desarrollaban, los materiales que se utilizaban, etc. De esta manera se exponía, en la práctica, no lo que se decía que se iba a realizar, sino lo que realmente se hacía. Las prácticas grabadas se exponían por los autores, los protagonistas, y se debatían en las sesiones de coordinación y de formación, con intercambio de experiencias de todos los centros de la localidad, o en los claustros de los centros. Esta es una muestra palpable y objetiva, ahí están las grabaciones para comprobarlo, de los resultados conseguidos y, evidentemente, un camino para continuar y profundizar.

A continuación, exponemos algunas fotos de aulas de educación primaria de varios centros de Alcalá de Guadaíra en las que podemos apreciar la presencia real, visible, cotidiana y práctica del Proyecto de competencia comunicativa.

- Probablemente, uno de los logros de los que nos sentimos más satisfechos, no solo nosotros sino el conjunto de los centros, es el de haber entronizado la enseñanza del *lenguaje oral* como uno de los ejes sistemáticos y fundamentales de la competencia



comunicativa en el día a día de muchas aulas alcalareñas. Quizás porque, prácticamente, se partía de cero y que, por esto mismo, intencionadamente, por nuestra parte, los primeros planes de formación incidieron casi monográficamente en cómo se enseña y aprende el lenguaje oral, para lo que trajimos a los mejores especialistas del país. Pero, además, porque los centros correspondieron con avances espectaculares que pudimos constatar desde el primer momento. Tras los cinco cursos de trabajo en la zona, ningún centro de Alcalá de Guadaíra desconocía la importancia de la enseñanza de la oralidad y los recursos para abordarla. Este hecho, fue reflejo de la gran importancia educativa y social de un proyecto clave y esencial, por las consecuencias que van más allá del ámbito escolar, pudiendo impregnar a otros sustratos de la sociedad en la que se encuentra la escuela.

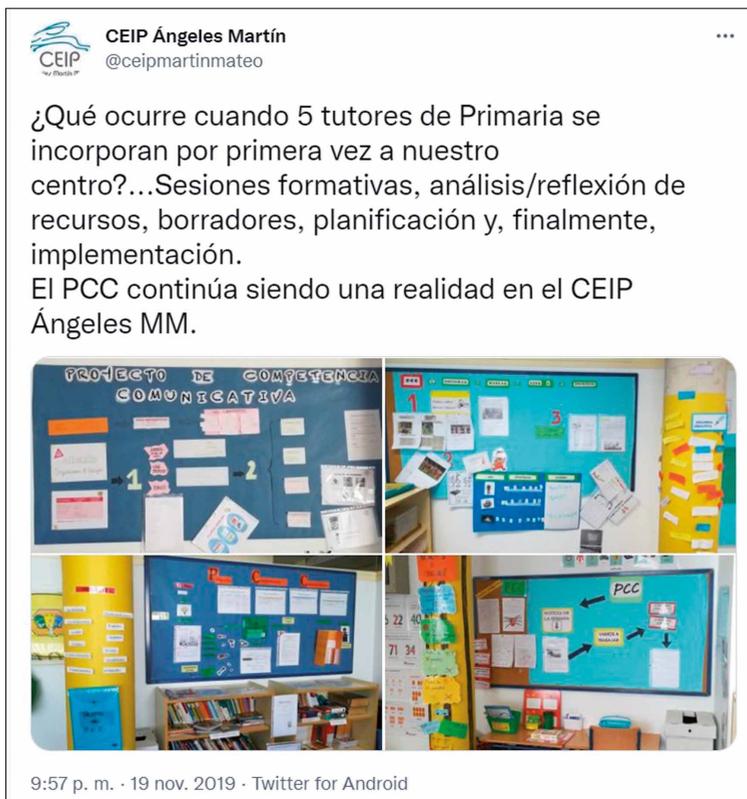
- Por último, uno de los pilares que mejor explica los logros que estamos describiendo y que, al mismo tiempo, es un logro en sí mismo, fueron los planes de formación en competencia comunicativa que, con carácter anual, se pusieron en marcha, siempre, para todos los centros, aunque de forma voluntaria. Los planes se asentaban sobre tres ejes:
 - El primero la formación dirigida por especialistas externos del mayor nivel posible. Para esto, la colaboración con el Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra fue esencial, de manera que, con su apoyo logístico y financiero, a lo largo del quinquenio, pasaron por Alcalá, algunos de los mejores especialistas: Montserrat Vilà para la expresión oral, Daniel Cassany y Eduardo Navarro para la escritura, Carlos Lomas para la competencia mediática, Lola Pons con sus libros sobre la historia y el poder del lenguaje, etc. El plan de formación fue articulado, coherente, y escalonado, centrándose cada año, aunque no exclusivamente, en alguna de las capacidades comunicativas: oralidad, escritura, lectura, etc.
 - Paralelamente, atendiendo al segundo eje, siempre hemos defendido la necesidad autodidacta, la lectura y la autoformación en general. Por lo que propusimos lecturas a los docentes. Concretamente, cada curso propusimos un libro de lectura para toda la localidad que, de forma libre, el profesorado de institutos y colegios, decidía leerlo o no. Al final del curso, nos reuníamos todos los lectores para una puesta en común, una tertulia, que siempre resultó, tanto por el libro como por el encuentro desarrollado en torno al mismo, enormemente satisfactoria, por lo que la experiencia se repitió a lo largo de los cursos.
 - Por último, el tercer eje era la potenciación de la formación horizontal, a través del intercambio de experiencias desarrolladas en los centros y las aulas. Para ello, en una o dos ocasiones al año, se organizaban jornadas de intercambio de experiencias sobre competencia comunicativa, insistimos en la importancia de no diferenciar Secundaria de Infantil y Primaria, es decir compartiendo experiencias de distintas etapas y tipologías de centros. Siempre fueron, a juzgar por los testimonios recibidos, enormemente bien recibidas y aprovechadas por el conjunto del profesorado. A partir del segundo curso en la zona, tras la consolidación de la experiencia en un número relevante de centros, conseguimos que una selección de las experiencias se grabara en vídeos, como ya indicamos anteriormente, para que quedara constancia y pudieran ser utilizados en el futuro. Era requisito que estos vídeos contuvieran experiencia de lo que se desarrollaba en las aulas, y no el mero relato de la actividad. Los vídeos se

editarón en formato DVD, para su posterior distribución a todos los centros. En este mismo sentido de intercambio y comunicación entre los centros, una vez lanzado el proyecto, se creó un blog de autoría colectiva, como ya hemos mencionado, de libre acceso para todos los centros, en el que éstos hacían públicas sus experiencias, compartían documentos, presentaciones, grabaciones, etc. El blog permitía la posibilidad de suscripción para recibir todas sus novedades vía correo electrónico y llegó a tener más de 200 suscriptores.



Página inicial del Blog: El poder del lenguaje. <http://elpoderdellenguajealcala.blogspot.com/>.

Fue constante nuestra preocupación por el futuro, una vez que, como consecuencia de la finalización de nuestra referencia en la zona, dejáramos de estar presentes en la misma. Partíamos del convencimiento de que, si todo dependía de nuestra presencia, el proyecto tenía pies de barro. Los logros educativos reales han de ser estables y duraderos y, para ello, no deben ir unidos, o al menos determinados, por personas concretas, sino a condiciones creadas para su continuidad independientemente de cuales sean los protagonistas del momento. No tenemos datos contundentes o globales al respecto, tan solo las impresiones o testimonios de miembros de los centros, o de la nueva inspección de la zona. Por supuesto, no somos tan pretenciosos como para suponer cambios radicales y permanentes en todos los centros, ni mucho menos, pero sí nos consta la huella en muchos de ellos, con más o menos frutos. De hecho, las experiencias desarrolladas en más de un centro de Alcalá (tanto CEIP como IES) se están compartiendo, actualmente (escribimos en 2022) a través de los Centros de Profesorado de la provincia, en cursos de formación para centros de otras zonas. Y no se limitan a exponer sus experiencias de 2014 a 2019 sino que hemos podido comprobar que han desarrollado brillante y continuamente el proyecto años después, de manera que éste sigue muy vivo en la actualidad y con mucho futuro. Valga, como ejemplo, este tuit a comienzos del curso 2019/2020 cuando ya no estábamos en la zona, de uno de los Centros de Infantil y Primaria, de los de difícil desempeño, según uno de los eufemismos que a veces se utilizan, y que, por ello mismo, sufre continuos cambios de personal, y grandes dificultades para estabilizar los proyectos:



De lo que no cabe la menor duda, es que se abrió un surco que sigue con cauce todavía, y que muchos maestros y maestras se formaron en la práctica, modificaron la misma y, sobre todo, adquirieron la consciencia de la importancia del desarrollo de la competencia en comunicación como elemento clave del aprendizaje, de la interacción con otros humanos y de la posibilidad de pensar y sentir mejor, algo que, sin lugar a dudas, marcará su futuro docente.

4.2. El Programa de Tránsito: Una respuesta colectiva a un fracaso del sistema

El mero hecho de tener que abordar un programa de tránsito entre las etapas de Primaria y Secundaria, deriva de un fracaso estructural del sistema no achacable a los centros educativos ni a su profesorado. Desde los inicios de la década de los noventa, por primera vez en la historia educativa de este país, el período de enseñanza básica y obligatoria se ha desarrollado no solo en dos etapas educativas distintas (Primaria y Secundaria Obligatoria), sino también en centros distintos en su tipología, organización y funcionamiento, y con un profesorado con formación inicial, vías de acceso, y culturas diferentes. La imprevisión sobre este problema ha ocasionado dificultades graves en lo que denominamos tránsito de 6.º de Educación Primaria a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria. El alumnado no solo se encuentra con centros desconocidos, en cuanto a su funcionamiento, sino con un mayor número de

asignaturas y, consecuentemente, de profesorado, cuyos planteamientos sobre la enseñanza, la tutoría o la evaluación eran diversos a lo que estaba acostumbrado en la etapa anterior. Todo ello se reflejaba, de forma evidente, en resultados escolares muy dispares como consecuencia del terreno abrupto que el alumnado tiene que superar, en el cual muchos quedan anclados y, posteriormente, expulsados del sistema. Se da la circunstancia, además, que este problema estructural se ceba, especialmente, con los que presentan mayores dificultades de diversa índole.

Por todo lo anterior, al incorporarnos a la zona observamos que el convencimiento y la preocupación del profesorado era similar al nuestro por lo que fue, relativamente, sencillo ponerse de acuerdo en la necesidad de un programa de localidad que, con mayor o menor intensidad y destreza, los institutos y sus colegios adscritos ya realizaban, entre otros motivos, por prescripción normativa. El asunto era cómo elaborar un programa de localidad que sirviera a todos los centros, y cómo abordar aspectos cruciales, como la coordinación del currículo o las enseñanzas, para incrementar su eficacia real en los aprendizajes del alumnado y, como consecuencia, en los resultados escolares que, en algunos casos, eran inaceptables para una enseñanza básica.

Para comenzar, el equipo de inspectores elaboramos un documento que sirviera como punto de partida, en el que desarrollamos las orientaciones generales a tener en cuenta:

- En primer lugar, planteamos que el proyecto de tránsito debía ser un proceso, fundamentalmente, de conocimiento mutuo y comunicación entre el profesorado de los distintos centros implicados (Colegios e Institutos). Porque ahí radicaba el origen de muchos de los problemas, de manera que propiciáramos una relación estable, más allá de los equipos directivos y orientadoras, que solían ser casi los únicos responsables de lo que se venía desarrollando hasta ese momento.
- En segundo lugar, había que plantear el tránsito de forma global, es decir, atendiendo a la organización, las tutorías, la información del alumnado, la atención a la diversidad, pero también al currículo y la evaluación, aspectos estos en los que, por su especial dificultad de abordaje, no se incorporaban de forma explícita y con acciones concretas.
- Por último, se debían revisar constantemente los resultados y cambiar sobre la marcha lo que fuese necesario en un proceso de retroalimentación constante. Junto a todo ello y, como siempre, el documento orientativo inicial se acompañó de formación para toda la localidad basada en experiencias desarrolladas que habían demostrado su eficacia y satisfacción en otras localidades.

Aunque, tradicionalmente, el programa de tránsito venía desarrollándose, preferentemente, a lo largo del tercer trimestre y con más intensidad en los finales del curso, conseguimos convertirlo en un programa de seguimiento constante a lo largo de todo el curso escolar, tanto en las reuniones con los equipos directivos, como en las visitas a los centros. Su relación con los resultados escolares, en especial del primer trimestre, así como con el desarrollo de las tutorías, e incluso con el seguimiento de casos individuales, era una constante de nuestro trabajo. Fruto de ese seguimiento y debate permanente, el resultado más relevante de este proyecto fue el acuerdo de todos los centros de la localidad sobre doce puntos que, en mayor o menor medida, debían abordarse en cualquier programa de tránsito entre centros. Como siempre, la fijación del rumbo pero no la facilitación del mapa terminado. Los doce puntos, divididos en cuatro apartados, fueron los siguientes:

– Sobre el currículo:

- Acuerdos concretos, reflejados por escrito sobre enseñanzas, métodos y evaluación, por materias o ámbitos. Dichos compromisos, de cada colegio con su instituto, debían abordar cuestiones como conocimiento mutuo del currículo y cargas horarias de las áreas y materias de los niveles (5.º y 6.º de primaria y 1.º y 2.º de ESO), coordinación de contenidos, criterios de evaluación y calificación (diferenciando ambos aspectos), modelos de exámenes o pruebas y formas de evaluación inicial y final comunes.
- Vinculación del tránsito con el proyecto de competencia comunicativa (actividades, criterios, materiales, etc.), así como con otros proyectos estratégicos del centro (Bilingüismo, etc.).
- Intercambio de los resultados de la evaluación y análisis conjunto de los mismos, tanto de forma cuantitativa como cualitativa, realizando un seguimiento longitudinal histórico de tendencias por cohortes de alumnado. En especial, se hacía un análisis de los resultados de la primera evaluación de 1.º de ESO, ya que es en ese momento donde se detectan las primeras consecuencias del escalón que supone el paso de 6.º de Primaria a 1.º de ESO y, al mismo tiempo, donde se constatan los primeros resultados de un buen o mal tránsito. Posteriormente, a curso finalizado, se intercambiaban los resultados finales de 1.º de ESO con los colegios adscritos, para su análisis y la extracción de consecuencias para el tránsito siguiente.
- Formación común entre profesorado de Primaria y Secundaria sobre metodologías, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo, etc., a través de la creación de grupos de trabajo estables.

– Sobre organización:

- Dotar de la mayor estabilidad posible al profesorado de 5.º y 6.º de Primaria y 1.º de ESO durante cierto número de cursos, realizando la jefatura de estudios una especial selección del equipo de tutores de los tres niveles para que fuera un profesorado, por experiencia previa u otras características, especialmente capacitado no sólo para esos niveles sino también para las tareas de tránsito.
- En 1.º de ESO, establecer criterios comunes de agrupamiento del alumnado partiendo de los grupos realizados en Primaria, con un análisis de las características del alumnado, atendiendo a diversas variables de los mismos, pero siempre bajo el criterio de heterogeneidad. Las variables a tener en cuenta, entre otras, eran: género, rendimiento académico, características personales, necesidades educativas especiales y número de repetidores.
- Pautas comunes para los planes de convivencia de los centros, sobre todo, en lo relativo a criterios y procedimientos para el tratamiento de conflictos, prevención de conductas contrarias a la convivencia, imposición de sanciones, etc.

– Sobre conocimiento entre centros y profesorado:

- Actividades comunes entre centros adscritos, con la única finalidad del conocimiento mutuo, tanto personal como de las instalaciones y recursos.

- Elaboración conjunta de un plan de acogida de familias y alumnado, tanto para el asesoramiento educativo o tutorial, como administrativo (plazos, lugares, solicitudes, derechos y deberes, etc.).
- Sobre la diversidad en el programa de tránsito.
 - Conocimiento mutuo de las medidas para la atención a la diversidad de cada centro, adaptaciones curriculares y, en general, todo lo relacionado con la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
 - Diseñar el programa de tránsito con flexibilidad, de manera que en el mismo aparezcan diferenciaciones según las necesidades del alumnado, por motivos pedagógicos, psicológicos, socioeconómicos, etc. En definitiva, se trataba de ofrecer un mejor tránsito al alumnado que más lo necesita, o que más puede sufrir el cambio.
- Por último, el duodécimo punto que cierra el acuerdo, al que llegaron todos los centros, tras la reflexión sobre sus propias experiencias y tras amplios debates que sirvieron para una decantación hacia lo que era esencial, se refería a la necesidad de compartir las buenas prácticas realizadas en los centros, con el apoyo de los medios tecnológicos, como la grabación de vídeos sobre dichas buenas prácticas con resultados eficientes y satisfactorios, para compartirlas posteriormente.

La experiencia demostró que los doce puntos fueron aplicados, en mayor o menor medida, en el conjunto de los centros de la localidad. Quizás el caso más paradigmático que podemos presentar, por su ejemplaridad y sus dimensiones, por la apuesta por medidas organizativas más innovadoras, por su estabilidad en el tiempo y sus resultados contrastados sea el del IES Cristóbal de Monroy. Se trata del centro de mayores dimensiones de la localidad, llegando a alcanzar hasta ocho líneas de 1.º de ESO y con un claustro que superaba el centenar de docentes, con adscripción de cinco CEIP. La jefatura de estudios del IES, instancia fundamental para el tránsito, abordó medidas organizativas fundamentales, como la formación de un equipo de tutores estables para 1.º de ESO que, a su vez, servían de nexo con los centros de Primaria. Esta medida fue estratégica, ya que constituyó el portal de entrada para el resto de medidas adoptadas, así como para la máxima estabilización de los equipos docentes en el mismo nivel. Las diferentes medidas que se llevaron a cabo, tuvieron una repercusión evidente en los resultados no sólo académicos, sino también en la mejora de la acción tutorial, o relacionados con la convivencia como veremos más adelante.

4.3. Los Resultados Escolares: aprendizaje a corto plazo y un proceso a medio plazo

Es conveniente aclarar, en relación con este proyecto o eje de trabajo, que con el mismo no se pretendía ni muchos menos, como primer y fundamental objetivo, mejorar los resultados escolares a corto plazo, puesto que las causas de éstos suelen ser estructurales y profundas, ya que responden a circunstancias complejas y sistémicas. En este sentido, cuidamos mucho de no explicitarlo al principio, en primer lugar, porque no creemos que los resultados escolares, más allá de elementos singulares, puedan mejorarse de una manera global y duradera en plazos cortos, y con el abordaje de una única causa. Suele ser un error de los planes administrativos de la inspección, propios de una ideología que prima la rendición de cuentas cortoplacista o la gestión empresarial de la institución escolar, no compartida por nosotros y en la que procurábamos no caer.

El saber acumulado, y el oficio pedagógico, nos dice que los resultados académicos son producto de múltiples factores de variada naturaleza, unos internos y otros externos a los centros educativos, unos bajo el dominio de actuación de los mismos y otros fuera de su alcance. Por tanto ¿de qué se trataba entonces? De trabajar sobre dos raíles paralelos que, en algún momento, podrían cruzarse y fortalecerse mutuamente. Por una parte, aprender a analizar resultados escolares y, al mismo tiempo, intentar mejorarlos en la medida de lo posible en el medio y largo plazo. El segundo raíl consistía en despejar cualquier prejuicio relacionado con la búsqueda de culpabilidades que suelen provocar un cierre, a la defensiva, de los docentes, ante la presunción de que son atacados y se les convierte en los únicos responsables de un fenómeno, como hemos dicho, complejo. Pero huyendo también de lo contrario, es decir, la idea de que el profesorado no tiene ninguna responsabilidad en los resultados, ya que éstos obedecen a causas deterministas externas a la escuela y sobre las que no se puede incidir.

Aunque parezca increíble, dada la importancia que se les otorga, existe poca formación, y escasa dedicación entre los docentes, incluimos también a los inspectores e inspectoras, sobre cómo determinar cuáles son los resultados relevantes, cómo analizarlos y, lo más importante, como leer y extraer conclusiones para adoptar medidas efectivas. Por ello, era necesario iniciar dos tipos de procesos:

- Por un lado, trabajar metodologías de análisis de resultados escolares que incorporaran enfoques de tendencias o análisis históricos. La valoración de un mismo resultado puede ser radicalmente diferente según cuales sean sus antecedentes o puntos de partida, y su propia evolución. De forma complementaria, introducir análisis longitudinales o de cohortes generacionales. Este tipo de análisis, teniendo en cuenta los datos disponibles, es perfectamente accesible para cada uno de los centros, aunque con los medios tecnológicos actuales, deberían ser proporcionados por la propia Administración tanto a los centros como a la inspección. Pero se da la circunstancia de que seguimos con una tradición de opacidad de unos datos que deberían ser públicos. También es cierto que este modelo de análisis no es utilizado por la propia Administración, por lo que podría deducirse que no existe un buen análisis de los resultados de la Comunidad Autónoma. En todo caso, teniendo en cuenta lo anterior, son escasos los centros en los que se realizan este tipo de estudios que aquí proponemos.

Los análisis se suelen realizar curso a curso, en todo caso se compara un curso con el anterior, sin perspectiva histórica a medio o largo plazo. Pero, es más, suelen realizarse para cada uno de los trimestres y no a curso finalizado. Por otra parte, no se realizan estudios de cohortes de alumnado que ofrecen una información de gran riqueza sobre la influencia real del centro en los resultados. Un ejemplo de lo anterior, en un centro de Infantil-Primaria, un alumno o alumna suele estar un mínimo de nueve años (desde los 3 a los 12 años), por lo que el verdadero resultado escolar de ese centro consiste en su evolución durante esos nueve años. De manera que nos permitirá valorar la eficiencia de todas y cada una de las medidas adoptadas. Por todo lo dicho, incorporamos para todos los centros de la localidad, los análisis históricos y longitudinales de los resultados escolares.

Para este análisis utilizábamos dos tipos de criterios, aunque con interacción entre ellos. En primer lugar datos globales, en forma de porcentajes de áreas o materias superadas, con tres variables. En Primaria: porcentaje de alumnado con todas las áreas superadas, con

una no superada, o con más de una no superada; y en Secundaria: porcentaje de alumnado con todas las materias superadas, con una o dos no superadas, y con tres o más no superadas. En segundo lugar, porcentaje de aprobados por áreas o materias, ofrecidos también con perspectiva histórica.

- Por otra parte, los datos debían ser públicos y originar análisis colectivos para el conjunto de los centros de la localidad, es decir con perspectiva de zona. Ello obligó al equipo de inspectores a recibir los datos de todos los centros, curso a curso, y de vez en cuando también por evaluaciones trimestrales, y presentarlos globalmente en las reuniones con las direcciones para su análisis y reflexión colectiva. Con lo que perseguíamos tres objetivos: adoptar una visión evolutiva de la localidad, con los datos básicos globales de superación de materias, análisis multifactorial de todo tipo de variables que explicaran los resultados, interpretados tanto desde la perspectiva de Primaria como desde la de Secundaria y, por último, localización y delimitación, por su carácter común en una mayoría de centros, de momentos críticos en un nivel concreto de las etapas educativas.

En definitiva, se trataba de adoptar un modelo conceptual común que nos permitiera poner el foco en las mismas informaciones o datos, y aprender a interpretarlos y valorarlos de forma similar, para lo que era necesario utilizar los mismos medios o herramientas. Por ello diseñamos un modelo documental común, es decir, elaboramos unos instrumentos básicos y comunes de recogida de datos, con dos requisitos: que fueran simples y entendibles, fáciles de cumplimentar y leer e interpretar, y con un enfoque histórico y longitudinal. Todo ello hacía que el conjunto de los datos y el cruce de los mismos, ofrecieran una información potencialmente muy rica, de cara a valorar lo positivo y lo mejorable. Presentamos dos cuadros-tipo como ejemplos:

| Resultados Escolares (%) del CEIP | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|--|
| ÁREAS/Curso | Alumnado con calificación positiva en todas las áreas | | | | | | | | | | | | |
| | 1.º | | 2.º | | 3.º | | 4.º | | 5.º | | 6.º | | |
| | T | R | T | R | T | R | T | R | T | R | T | R | |
| 14/15 | | | | | | | | | | | | | |
| 15/16 | | | | | | | | | | | | | |
| 16/17 | | | | | | | | | | | | | |
| 17/18 | | | | | | | | | | | | | |
| 18/19 | | | | | | | | | | | | | |

| ÁREAS/Curso | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 | 2017-18 | 2018-19 | T |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---|
| Lengua Castellana | | | | | | |
| Matemáticas | | | | | | |
| 1.ª Lengua extranjera | | | | | | |
| 2.ª Lengua extranjera | | | | | | |
| Ciencias Naturales | | | | | | |
| Biología/Geología | | | | | | |
| Física/Química | | | | | | |
| Ciencias Sociales | | | | | | |
| Educación Física | | | | | | |
| Educación Plástica y V. | | | | | | |
| Tecnología | | | | | | |
| Música | | | | | | |

Como puede observarse, se trata de sintetizar visualmente en un golpe de vista, la evolución histórica, las tendencias, del conjunto de cursos que se reflejan en las filas o columnas cumplimentadas. Los datos se expresan siempre en porcentajes porque nos parecen más relevantes y significativos que los datos absolutos. En el primer cuadro, de resultados globales, se diferencia el total de alumnado (T), de aquellos que repiten curso (R) precisamente para valorar la eficacia de la medida excepcional de repetir un segundo año el mismo curso. Como ya hemos dicho se utilizaban tres variables (con todas las áreas superadas, con una suspena, o con más de una suspena) y un cuadro distinto para cada una de las mismas. El mismo formato se utilizaba para los IES, solo que las variables eran: con todas las materias superadas, con una o dos suspensas, y con tres o más suspensas.

Las flechas del primer cuadro indican la posibilidad de una lectura horizontal, que permite comparar los datos de los distintos niveles en un mismo curso escolar, y también la posibilidad de un análisis diagonal que facilita seguir la evolución de una cohorte de alumnos, por ejemplo, de 1.º a 6.º de Educación Primaria.

El segundo cuadro permite el análisis por áreas o materias, con las diferencias correspondientes entre cada etapa educativa. En este caso, la visión horizontal ofrece la evolución del porcentaje de aprobados en un área o materia a lo largo de los cursos, indicando la tendencia (T) en su columna final; la perspectiva vertical permite la comparación entre áreas o materias en un mismo curso académico, de manera que podemos deducir la coherencia de los resultados y, por tanto, el grado de unificación de criterios que se da en el centro para un mismo nivel.

Cabe la posibilidad del análisis por cohortes también de los resultados de las áreas o materias, y la propia evolución de cada una de éstas a lo largo de los cursos como puede observarse en este cuadro:

| Resultados Escolares (%) del CEIP | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Resultados por Áreas en porcentajes de aprobados | | | | | | | | | | | | | | | |
| CURSOS | 2.º | | | | | 4.º | | | | | 6.º | | | | |
| | 13-14 | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 18-19 | 13-14 | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 18-19 | 13-14 | 14-15 | 15-16 | 16-17 | 18-19 |
| Lengua Castellana |  | | | | | | | | | | | | | | |
| Matemáticas | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.ª Lengua extranjera | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciencias Naturales | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciencias Sociales | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación Física | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educación Artística | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.ª Lengua extranjera | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cultura y prac. digital | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valores cívicos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Religión | | | | | | | | | | | | | | | |

 Análisis longitudinal de un grupo de alumnos/as a lo largo de su escolaridad.

Consideramos que estos cuadros tienen la virtud de la síntesis y, al mismo tiempo, de la visibilidad de la evolución de los resultados en el medio plazo y, además, incorporan la visión histórica de las cohortes de alumnado. Fueron aplicados por todos los centros tanto de Primaria como de Secundaria, incluso algunos de ellos les añadieron datos de cursos anteriores a aquel en el que nos incorporamos a la zona y comenzamos estos análisis. Tenemos constancia de que este modelo de análisis sigue utilizándose en cursos posteriores.

Como hemos dicho anteriormente, salvo excepciones, por ejemplo, para el Programa de Tránsito, trabajábamos con los resultados finales (Junio en Primaria y Septiembre en Secundaria). Los centros nos remitían los resultados, y los inspectores elaborábamos los datos globales de localidad, que eran presentados y debatidos en la reunión convocada al efecto con todas las direcciones. Posteriormente, se remitían los análisis y las conclusiones para conocimiento y debate en los respectivos claustros y consejos escolares, incidiendo en análisis de causas y consecuencias. Esta metodología se aprendió y se aplicó, convirtiéndose en uno de los resultados tangibles del proceso. Los equipos directivos aprendieron a analizar sus resultados escolares, y los de la localidad, con una metodología e instrumentos comunes, entendieron el por qué y el para qué, y los hicieron suyos.

¿Qué podemos decir de los propios resultados al cabo de cinco años, en el periodo comprendido entre 2014 y 2019? Sin ánimo de ser exhaustivos, ofrecemos algunas de las conclusiones fundamentales seleccionando, sobre todo, los resultados de los institutos, en especial de 1.º de la Educación Secundaria Obligatoria dado que, de alguna forma, confluye en ese nivel el trabajo de las dos etapas educativas: Primaria y Secundaria. Debe tenerse en cuenta que los resultados obtenidos, y las conclusiones a las que llegamos, son el fruto, no solo del análisis de datos y las medidas adoptadas, sino del conjunto de los proyectos puestos en marcha y su integración, en especial, el Programa de Competencia Comunicativa y el Programa de Tránsito. Dichas conclusiones las podemos resumir en ocho puntos:

- Se produjo un incremento en el 80 % de los institutos, de los porcentajes de alumnado con todas las materias aprobadas en 1.º de ESO. En algún caso, alcanzando porcentajes históricos en su serie particular.
- Incremento, en el 80 % de los institutos, de los porcentajes de aprobados en casi todas las materias y cursos (de 1.º a 4.º de ESO), a lo largo de los cinco cursos analizados.
- Todos los institutos aumentaron sus porcentajes de aprobados en Lengua en 1.º de ESO, el que menos en un 3,5 %, y el que más en un 10 %.
- El incremento anterior se consiguió, en algunos institutos, en el alumnado de todos sus colegios adscritos.
- Desde la perspectiva de análisis de cohortes (alumnado que comenzó en 1.º de ESO en el curso 2015-2016 y cursaron 4.º en el 2018-2019), el porcentaje de aprobados en todas las materias se va incrementando significativamente a lo largo de los cuatro años.
- Existencia de Centros de Infantil y Primaria con avances muy notables, reflejados en sus calificaciones, claramente vinculados al desarrollo de los Programas de Tránsito y de Competencia Comunicativa. Por ejemplo, un centro incrementó, desde el 2014-2015 al 2018-2019, un 22 % el número de alumnado que aprobaron todas las materias al incorporarse a 1.º de ESO (en dos institutos distintos). El mismo centro experimentó un incremento del 30 % en el alumnado que aprobó Lengua Castellana. No fue un caso aislado ya que, con datos relativamente distintos, se puede comprobar el mismo fenómeno en un número considerable de Colegios.
- Se produjo una mejoría notable de resultados en los centros de entornos socioeconómicos desfavorecidos y, nuevamente, con una estrecha vinculación con los proyectos mencionados. Tres ejemplos: un centro dobló sus resultados en Lengua en 1.º de ESO en el Instituto en el que se escolarizaba el mayor número de su alumnado, pasando de un 33 %

al 71 %, entre los cursos 2017/2018 y 2018/2019, mejorando, a la vez, los resultados en el resto de materias. Igualmente, otros dos centros de entornos desfavorecidos mejoran sus resultados en Lengua, en 1.º de ESO, entre 15 % y el 21 % a lo largo de los cinco cursos (entre 2014/2015 y 2018/2019).

- Se identificaron los niveles de la Educación Primaria a los que normalmente se les presta poca atención en cuanto a los resultados, pero en los que, sin embargo, comienzan dificultades o problemas de aprendizaje relevantes. Nos referimos a los niveles de 2.º, 3.º y 4.º de Primaria, según los casos, lo que desde la LOGSE se denominaba el Ciclo Medio, aunque ahora se encuentran a caballo entre el último del primer ciclo (2.º) y todo el segundo (3.º y 4.º). En ellos detectamos que se originaban dificultades, expresadas como retrasos de aprendizaje en áreas como Lengua Castellana, Matemáticas o Inglés, que suelen agudizarse, o visibilizarse con mayor claridad, al terminar la etapa de Primaria (5.º y 6.º). Algo que ya habíamos detectado en zonas anteriores, por lo que la experiencia nos sirvió para poner el foco en este problema. Por tanto, debería prestarse mayor atención a estos niveles, que suelen ser un valle entre las dificultades que se detectan en 1.º y las que se dan en 5.º o 6.º, en muchas ocasiones, ya muy tarde. Precisamente, por ese motivo, las medidas pedagógicas deberían plantearse con anterioridad.

4.4. La convivencia, el abandono y el absentismo como aliados educativos

Este proyecto o eje de trabajo no surgió desde el inicio como propuesta de la inspección, sino de la escucha atenta de lo que ocurría en los centros. Se trata de un buen ejemplo de las ventajas que tiene contar con autonomía para adaptar los planes a las necesidades de los centros, o la zona, sobre cuestiones que preocupan a equipos directivos o profesorado, siempre que formen parte de las cuestiones esenciales de los centros educativos. Cuando eso ocurre, aunque no sea una iniciativa prevista por la inspección, ésta debe asumirla, darle cauce y hacerla propia, ya que, de no hacerlo, no estará respondiendo a las necesidades reales, las que de verdad afectan al devenir de lo que ocurre en los centros, de manera que cualquier otra acción que se lleve a cabo estará mediatizada y puesta en riesgo. En este caso, la preocupación surgió de las orientadoras de los institutos que nos trasladaron sus reflexiones y preocupaciones por los problemas de convivencia, absentismo y abandono escolar, y la necesidad de coordinación, al respecto, entre todos los centros de Secundaria de la localidad, puesto que se venían aplicando ideas y criterios muy distintos. Con motivo de este problema, aprovechamos para que las reuniones periódicas con los directores y directoras se enriquecieran con la presencia de las orientadoras y jefaturas de estudios, incluso, teniendo en cuenta los temas tratados, desarrollamos reuniones exclusivas con estos.

Como suele ocurrir en estos asuntos nos encontramos, en primer término, con una diversidad de concepciones entre los distintos centros, que no entendían, ni aplicaban, los mismos conceptos relativos a la convivencia, el absentismo, o el abandono, y las diversas tipologías que pueden presentarse en cada uno. Por tanto, teniendo en cuenta el marco legal regulador de estos temas, y el Plan Municipal de absentismo, se propuso la elaboración de un documento, fruto de las aportaciones de todos, en el que se definieran los conceptos y tipos de absentismo y abandono (intermitente, parcial, definitivo, etc.), sus características y posibles causas, así como una tipificación de contenidos para los, así denominados por los centros, «*partes de convivencia*», según las casuísticas o tipologías de las conductas. A la vez que se clarificaban los conceptos, se crearon dos tipos de registros de datos, comunes para todos los institutos, uno para el absentismo y abandono y otro para los incidentes de convivencia

o conflictos. En definitiva, se alcanzó una homologación conceptual y documental que no solo facilitó el trabajo, sino que, sobre todo, permitió hablar con un mismo lenguaje, tanto para describir e interpretar la realidad que teníamos que afrontar, como para abordar sus posibles soluciones. En educación suele ser algo común el afrontamiento de los problemas sin que exista un acercamiento previo, tanto sobre los conceptos, las posibles causas y, como consecuencia, las soluciones más pertinentes.

No somos tan ingenuos y simplistas como para pensar que la mera homologación conceptual y documental supusiera directamente una mejora de los datos de convivencia, absentismo y abandono, como de hecho se produjo, pero supone una condición previa para el acercamiento inicial. El cambio conceptual y de procedimientos e instrumentos, fue fruto de un debate y, por tanto, un proceso de formación y unificación de criterios, que dio lugar a que cambiaran procedimientos organizativos y de gestión, con modificaciones en los protocolos que seguían los centros, así como en la distribución de responsabilidades, por ejemplo con un mayor protagonismo de las tutorías. Además cambiaron los modelos de afrontamiento de los conflictos, con mayor peso del diálogo y el uso del lenguaje para el análisis de los mismos.

Los datos que mostraremos a continuación, por un lado, corresponden a períodos de tres o cuatro años como máximo y, por supuesto, son el resultado directo del trabajo riguroso de orientadoras y jefaturas de estudios, pero también reflejan, indirectamente, el trabajo realizado en los proyectos que hemos analizado anteriormente (competencia comunicativa y tránsito), así como el desarrollado en el resto de actuaciones que llevábamos a cabo, siempre con intencionalidad integradora. En el mismo sentido, para abordar la convivencia, el absentismo y el abandono tuvo una incidencia muy positiva el interés por un buen desarrollo de las tutorías en la Educación Secundaria Obligatoria, aspecto que se reveló como fundamental. Una muestra esta, de cómo debe funcionar el trabajo en el mundo educativo, en el que todo está muy relacionado, por lo que abordar los problemas de forma segmentada, sin una mínima integración, no suele ser efectivo.

Los resultados obtenidos, en sus aspectos más importantes, pueden calificarse como brillantes, de manera que reconocemos que en un primer análisis nos sorprendieron incluso a nosotros mismos. A continuación, los resumimos con algunos datos:

- A lo largo de tres cursos académicos, entre 2015-16 y 2017-18, se produce una disminución notable de incidencias, expresadas en los «partes de convivencia» de los centros. Concretamente, la disminución global se cifró en un 31,8 %, en especial, en los grupos de 1.º de ESO, nivel que presentaba, previamente, una especial conflictividad, porque sufría todos los problemas derivados del tránsito desde la etapa anterior. En concreto, en el primer nivel de la etapa, la disminución de la incidencia fue del 45,5 %.
- Durante el mismo período citado, el abandono escolar definitivo disminuyó casi en un 30 % (28,3 %). Nos referimos a datos de 3.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria, de los cinco institutos. En términos absolutos, el abandono total pasó de 53 a 38 casos.
- Descenso muy significativo del absentismo escolar definitivo que, durante los tres cursos académicos citados, disminuye en un 43,8 %, pasando de 63 a 36 casos.
- Por último, sumando los datos de los cinco institutos, se produjo un descenso de un 42,8 % de las sanciones de privación de asistencia al centro o expulsión. En especial, se apreció dicho descenso en períodos que, normalmente, eran más conflictivos (primer y segundo trimestre), también fue muy significativo en los niveles que, precisamente, sumaban el mayor número de casos, 1.º y 2.º de la ESO.

Debe tenerse en cuenta que tanto a las orientadoras y jefaturas de estudios, como a nosotros, nos preocupaban especialmente las sanciones que suponían expulsión del centro, denominada legalmente privación de asistencia. Una medida de este tipo supone la claudicación absoluta del centro y sus diversas instancias, al afrontar los problemas de convivencia, que son también educativos, y así deben ser tratados. Además, era una medida especialmente injusta porque, como comprobamos, repercutía sobre alumnado con situaciones socioeconómicas, culturales y familiares deficitarias. Llevamos a cabo algunas gestiones con el Ayuntamiento para que, con su ayuda, pudiéramos atender a esa población de alumnos «expulsados» que solían coincidir en las calles, o mantenerse en sus domicilios, en un número considerable si sumábamos los casos de los cinco institutos. Las propuestas de colaboración no surtieron efecto, por lo que la disminución tan significativa de este tipo de sanciones, en el período citado, nos pareció todavía más significativa.

Además de los cambios que se produjeron en los centros, somos conscientes de que estos resultados son el fruto de múltiples factores, y no todos, ni mucho menos, pueden atribuirse al trabajo realizado por la inspección o por los centros. La convivencia, el abandono escolar y el absentismo se deben y reflejan problemáticas de muy variada naturaleza (individual, social, de los propios centros, etc.) y, desgraciadamente, en no todas se puede tener una incidencia definitiva, ni por parte de los centros, ni de la inspección educativa. Sin embargo, la coincidencia y correlación de datos positivos no es una mera casualidad. Pensamos que indican que se han tocado las teclas adecuadas, que se tomó el camino y el rumbo correctos y que, en definitiva, estos datos, tan escuetos y fríos como estimulantes y positivos, resumen, a modo de una destilación, el amplio trabajo realizado en el conjunto de los proyectos y actuaciones que se llevaron a cabo en el período de los cinco cursos, que incidieron de forma integrada y coherente en la cultura y el clima general de los centros. En educación todo está relacionado y nada, ni lo positivo ni lo negativo, ocurre por azar.

4.5. Atención a la educación especial: Una fibra sensible

El último eje transversal de trabajo en la zona tiene un carácter relativamente distinto a los anteriores, aunque tuvo una enorme repercusión, en especial, en la relación de la inspección con los centros y la visibilidad de la labor que aquella puede llevar a cabo. Es distinto porque, en este caso, trabajamos dentro y fuera de la zona, y de forma diferente al resto de proyectos y actuaciones. Debíamos abordar una problemática respecto a la que los centros y las familias son enormemente sensibles, ya que la escuela, tanto por formación y organización, como por escasez crónica de recursos, sigue teniendo enormes dificultades para atender a los alumnos o alumnas que presentan unas necesidades educativas especiales o específicas, para las que necesitan determinados apoyos. Lo dicho es tan relevante que podemos afirmar que una adecuada gestión y respuesta a este alumnado se convierte en un eje fundamental para una buena organización del centro y, por otra parte, para un buen clima de relación con padres y madres.

A partir del análisis de datos básicos de los centros que realizábamos todos los cursos, incluíamos la valoración de los recursos personales para atender al alumnado que presentaba necesidades específicas de apoyo educativo. El punto de partida de la zona, al incorporarnos a la misma, era claramente deficitario o, incluso, calamitoso, no solo en cuanto a los recursos personales y materiales disponibles, sino también en cuanto al uso y aprovechamiento de los existentes. En este apartado no nos referiremos a los dos centros «específicos» ubicados en la localidad, de los cuales también éramos inspectores de referencia y que en realidad atendían necesidades comarcales. Nos referiremos al alumnado y los recursos para atenderlos de los Colegios e Institutos exclusivamente. El trabajo lo desarrollamos con tres tipos de medidas que pasamos a desarrollar:

- La primera que adoptamos fue la colaboración estrecha, y permanente en el tiempo, con el Equipo de Orientación Educativa de zona que, en los inicios de cada curso, nos proporcionaba un mapa exhaustivo del alumnado con necesidades educativas especiales por tipología de diagnóstico, los recursos existentes, así como los necesarios, y la organización del personal referente del propio EOE para atender a cada centro. Hemos de subrayar que esta colaboración con el EOE fue continua y muy satisfactoria para atender las múltiples incidencias y demandas que surgían sobre la educación del alumnado referido, por lo que recomendamos vivamente dicha colaboración como un puntal fundamental, si se pretende plantear desde la inspección cualquier plan de trabajo de zona. Como con cualquier otro servicio zonal, como el Centro de formación del Profesorado, la labor de dirección y coordinación de la inspección educativa es fundamental para llevar a cabo un plan zonal que afecte a elementos esenciales de la educación.
- Ajustado y definido el *mapa* de la zona, tanto en alumnado como en recursos, la segunda fase, para cada curso académico, era definir con precisión, centro a centro, el uso que se hacía de los recursos existentes y las necesidades más urgentes que no estaban cubiertas. Esta fase del trabajo era particularmente delicada ya que había que afrontar con los centros, mediante el diálogo, la paciencia, la transparencia y el contraste de los datos, ante un panorama de escasez crónica de recursos, las decisiones referidas a los recursos imprescindibles, es decir establecer las *prioridades*, y si el uso de los existentes era el adecuado, en comparación con las necesidades de otros centros. En suma, intentábamos acordar las decisiones con los centros, para lo que estos debían adoptar una perspectiva de zona o localidad, y no exclusivamente basarse cada uno en los intereses propios. Dado que los recursos eran escasos, y no se iban a incrementar de manera exponencial en el primer curso, como hemos dicho, la transparencia, los datos y una actitud equitativa por nuestra parte fueron estrategias fundamentales para crear espíritu de zona y eficacia a largo plazo.
- Por último, llegaba lo que hemos llamado el trabajo *fuera de la zona*, es decir, nuestras gestiones ante las instancias administrativas correspondientes para lograr la adjudicación de los recursos que considerábamos imprescindibles. Llegados a este punto, debemos dejar claro que estamos ante una tarea, como tantas otras, que solo puede hacer la inspección en el actual organigrama del funcionamiento del sistema administrativo, por su papel de bisagra entre los centros y la Administración. Es cierto que realizamos este trabajo de oficio, ya que no suele aparecer en nuestros planes de actuación, es más se llega a decir que no es competencia de la inspección, pero es enormemente necesario no solo para los centros, sino también para la propia Administración. No nos referimos a que la inspección gestione los recursos, ni muchos menos, para eso existen otros servicios, aludimos a la necesidad de que la inspección, tras el estudio de las necesidades en contacto directo de los centros, y con visión apegada a los mismos y a la zona, informe sobre necesidades y recursos que, en definitiva, sirven para garantizar el disfrute del derecho a la educación de los ciudadanos en mejores condiciones. En este caso, además, de alumnado con necesidades especiales.

La Administración, maneja datos e informaciones, pero está alejada de la realidad de los centros, por lo que necesita saber, con certeza, la exactitud y urgencia de la demanda de recursos y sus posibles consecuencias, y además necesita conocer el uso adecuado, o no, que se dan a las dotaciones concedidas. Ambas cosas solo se las puede proporcionar la inspección de zona siempre y cuando ésta no sea una mera correa de transmisión de las demandas de los centros, sin analizarlas, contrastarlas, valorarlas y hacer seguimiento.

De alguna forma, así conseguimos credibilidad ante las instancias administrativas correspondientes, y beneficios mutuos. Para ello es necesario que otros departamentos o servicios de la Administración, puedan confiar en nuestros informes y propuestas, de manera que den lugar a la autorización de los recursos demandados. Por supuesto, para que esto sea posible, es necesaria la voluntad y la confianza de los gestores, así como una definición clara de cuáles son las competencias de la inspección en este sentido, pero mantenerla al margen es un gran error, por lo que supone de garantía de derechos para el alumnado.

Fruto de la actuación descrita, durante los cinco años de trabajo en Alcalá de Guadaíra, bajo la dirección y coordinación de la inspección, se optimizó el uso de los recursos materiales y personales existentes, mediante el establecimiento de acuerdos para la utilización de recursos compartidos entre varios centros, mejorando la eficacia de los mismos, además del incremento de los recursos, durante los cinco cursos, en los siguientes términos:

- El número de maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica pasó de 19 a 27 con un incremento del 42 %.
- El número de maestros y maestras especialistas en Audición y Lenguaje pasó de 5 a 10 con un incremento del 100 %.
- El número de monitores de educación especial pasó de 6 a 12 con un incremento del 100 %.
- El número de aulas específicas pasó de 1 a 4 con un incremento del 300 %.

En conclusión, creemos que del funcionamiento triangular (Administración-Inspección-Centros) se obtuvieron resultados y mejoras, en primer lugar, porque hubo compromiso e implicación por parte de todos, y porque la inspección demostró la importancia de ser bisagra, adecuadamente lubricada, entre centros y Administración. Cuando esto ocurre, todos obtienen beneficios y, lo que es fundamental, los obtuvieron los alumnos y alumnas más necesitados de la labor de la escuela.

5. Conclusiones

Hasta aquí lo hecho, pero no nos gustaría terminar sin algunas reflexiones y conclusiones sobre el trabajo realizado. Son personales, casi hechas a pie de zona y con la ayuda de aportaciones recibidas por algunos protagonistas. Las creemos necesarias para valorar, en sus justos términos, la experiencia expuesta.

En primer lugar, queremos dejar constancia que la experiencia realizada y aquí expuesta es modesta. El trabajo de dos inspectores en una zona durante cinco años es una pequeña aportación al universo que supone todo un sistema educativo. Ni pretendemos ofrecer recetas ni echar campanas al vuelo. El trabajo es fruto de la colaboración de muchos profesionales de la educación de Alcalá de Guadaíra a los que, con mucho cariño, queremos agradecer y reconocer su trabajo, de ellos es en gran parte el mérito, en caso de que se haya producido, ya que este ha sido un trabajo colectivo como no puede ser de otra forma, al que han ayudado muchas personas. Pero, además, no todo han sido luces, se dieron fracasos sobre otros proyectos, limitaciones en el desarrollo de los que se produjeron y dificultades, a veces, insalvables. Por otra parte, también reconocemos que no siempre, en toda nuestra vida profesional, se alcanzaron los logros aquí descritos.

Sin embargo, creemos firmemente que la experiencia contada posee lecciones importantes y estables para el trabajo y el oficio de la inspección educativa. Y esas lecciones, en forma de reflexiones, son las que deseamos compartir y explicitar aquí para terminar el capítulo. Aunque no aspiramos a que tengan la categoría de tesis, sí creemos que los logros conseguidos, claramente constatados cuantitativa y cualitativamente, pueden servir como orientaciones que iluminen el camino posible y necesario para una inspección del siglo XXI, la cual debe responder a necesidades de los centros y las zonas educativas, para provocar cambios sobre elementos sustanciales que incidan en un mejor funcionamiento y, como consecuencia, de la educación del alumnado. Las reflexiones y conclusiones las enunciamos en los seis puntos siguientes:

- La experiencia expuesta es, en muchos de sus aspectos, un ejemplo de aplicación de los presupuestos recogidos en el capítulo titulado: *«La inspección educativa como servicio público para el siglo XXI»*. No nos vamos a extender, puesto que basta contrastar lo allí dicho con lo aquí expuesto. Pero, a modo de resumen podemos hablar de la necesidad de un trabajo de zona y en red, integrado en todas sus actuaciones, con una parte que deriva del plan de inspección propuesto para toda la comunidad autónoma, pero otra que debe contener la autonomía necesaria para atender necesidades de los centros y la zona concreta. Por tanto, la necesidad de un plan de actuación de zona con tres características: la cercanía y la visita constante a los centros, enmarcada en ese plan de zona; la adecuada situación de la inspección educativa en el marco general del sistema y de la Administración educativa para que el trabajo propuesto sea posible; y, por último, la necesaria independencia de la inspección que le permita la autonomía referida, la cercanía a la realidad de los centros, y el trabajo como gozne entre éstos y la Administración.
- Por otra parte, hemos trabajado sobre problemas esenciales, estratégicos y que tienen un carácter vertebrador, para que sirvan como motores de cambio y mejora real de los centros y la zona en su conjunto. Para ello hemos propiciado un acercamiento conceptual y metodológico con equipos directivos y profesorado para el análisis de realidades y problemas como los resultados escolares, la convivencia, el desarrollo del currículo a través del trabajo de la competencia comunicativa, el tránsito entre etapas, los recursos para la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. Se trata de un logro al que le damos una gran importancia porque, de conseguirse, posee una enorme potencia para trabajar satisfactoriamente sobre todos y cada uno de los proyectos y problemas de la zona. La inspección debe construir, con los centros, modelos conceptuales y metodológicos comunes, para analizar y abordar los problemas, así como para buscar soluciones factibles. Creemos que, en la experiencia desarrollada, éste ha sido un logro sólido. A partir del cual, se ha podido trabajar sobre elementos esenciales, ofreciendo resultados constatados. Se puede partir de una norma reguladora, o de una teoría pedagógica, pero en muchas ocasiones no basta con enunciarlas, deben interpretarse y aplicarse en contextos concretos, atendiendo a necesidades, por lo que cualquier actuación o proyecto, que no derive de aspectos claramente prescriptivos, para que se lleve a cabo de forma adecuada y ofrezca resultados, debe ser interiorizada, para lo que la labor formativa de la inspección es clave.
- Resultados cuantificados y verificables, tal como hemos expuesto, en cuanto a mejora de prácticas de aula, de organización de los centros, de clima de convivencia e, incluso, de resultados académicos. En la medida de lo posible, hemos cuantificado resultados, pero sin que nos deslumbe o engañe la supuesta objetividad de los números. Muchos de los

resultados que más nos interesan han sido cualitativos, y así lo hemos podido comprobar. Además, se constatan, como debe ser, en aspectos globales muy diversos, como las prácticas de las aulas, la organización y el clima de los centros, la formación del profesorado, las actitudes favorables hacia el trabajo en equipo, la visión de zona y no solo de centro, etc. Tenemos la firme convicción de que la forma más eficaz de mejorar, en lo posible, por ejemplo, los resultados académicos que tanto preocupan, es abordándolos desde múltiples perspectivas. Al final, todas convergerán en cambios y mejorías generales aunque parezcan, superficialmente, no tener una relación directa. Es decir, atacar aspectos fundamentales, pero de forma integrada y desde distintos frentes.

- Como se ha podido comprobar, trabajamos en la aplicación práctica de principios de actuación de la inspección: trabajo en equipo y en zona, planificación y factor de calidad curricular, tutorial y organizativo. Nos preocupaba que esto pudiera confundirse con un proyecto intencional de dos inspectores ajeno al marco normativo o de los planes de trabajo institucionales. Ya hemos indicado las dificultades que ofrecen los planes de actuación al uso que, evidente y desgraciadamente, reman en otra dirección, aunque, incluso así, como ya hemos dicho, conseguimos su integración en nuestros proyectos de trabajo de la zona. Pero de lo que estamos absolutamente seguros es de que esta experiencia responde plenamente a los principios de actuación de la inspección educativa que se encuentran en nuestra normativa de referencia e, incluso más, es la única forma de responder con coherencia a su cumplimiento. De forma que los planes institucionales, en muchos casos, no responden realmente a dichos principios, dando lugar a cumplimientos formales, o «para salir del paso».
- Satisfacción y reconocimiento de los centros sobre la importancia del trabajo realizado, con identificación y apoyo a la inspección educativa que necesitan. Hemos expuesto varios testimonios, al hilo de los distintos proyectos, ahora, a título de ejemplo, deseamos incluir aquí dos valoraciones de carácter más global sobre el conjunto de la zona o localidad:

«La huella pedagógica que habéis marcado, continúa patente en nuestro centro como emblema y uno de los ejes principales de nuestra acción didáctica. El liderazgo que habéis desplegado en vuestro período dentro de la localidad de Alcalá de Guadaíra ha sido admirable (un ejemplo a seguir), basado en un intenso trabajo por vuestra parte, con un plan perfectamente delineado (reajustándose, eso sí, al devenir del proceso) y marcado por el equilibrio perfecto entre la exigencia profesional y la calidad humana (mejor no se podía hacer).»

Directora de CEIP

«Si me centro en vuestro modelo de inspección educativa, yo lo definiría como liderazgo pedagógico; lo cual según mi forma de pensar es fundamental. Hoy en día buscamos el liderazgo pedagógico en las direcciones y eso debe tener su continuidad en la inspección educativa. Me parece que esa es la clave de vuestro éxito. Habéis entendido perfectamente lo que demanda una zona educativa. Los directores sabemos que hay que tener los papeles en regla y que es importante cumplir con la burocracia que la Administración establece. En eso no nos hace falta ayuda. Pero sí nos sentimos solos cuando tenemos que establecer cambios en lo que realmente importa, los modelos educativos y sus resultados en nuestros alumnos y alumnas. Vuestra guía y ayuda en estos aspectos es lo que nos ha hecho tener la fuerza necesaria ante los claustros para poder realizar esos cambios metodológicos, innovación educativa, homologación de aspectos pedagógicos, etc. Todos ellos elementos educativos imprescindibles para que los centros tengan un camino definido hacia la evolución y mejora educativa. (...) Otro aspecto importante de vuestra labor es que esa

identidad no solo se ha establecido a nivel de centro sino que yo hablaría de identidad educativa de localidad, aspecto que pudimos comprobar en las últimas jornadas que realizamos; donde pudimos observar como todos los centros, con nuestras peculiaridades y particularidades, caminábamos en una misma dirección. Es muy importante que todo esto lo habéis realizado desde una posición más de coordinación y colaboración que de imposición, lo cual establece una relación de cercanía y unidad muy importante.»

Director de CEIP

Independientemente de los resultados o logros que se hubieran alcanzado, una conclusión que se reveló como fundamental y evidente desde los primeros momentos, y se confirmó a lo largo de todo el proceso, es el carácter imprescindible de la inspección como única instancia, dentro del sistema educativo, que puede abordar un trabajo sistemático, en red y a medio plazo, sobre una zona educativa para que todos los centros trabajen de forma coordinada, aborden problemas conjuntamente y obtengan resultados a medio plazo. En la actual configuración de nuestro sistema educativo, no existe otra instancia que pueda abordar un trabajo de estas características con proyectos de trabajo a medio plazo sobre el conjunto de una zona educativa. De esta conclusión se derivan dos consecuencias de enorme interés. En primer lugar, este es un terreno de trabajo que nos legitima en lo educativo, en lo social, y en el marco administrativo y que, por lo tanto, deberíamos ser los inspectores e inspectoras los más interesados en reivindicar y desarrollar, porque o lo llevamos a cabo nosotros o queda en el vacío más absoluto, siendo totalmente necesario. Pero esto hay que saber explicarlo y demostrarlo, tanto a los centros como a la propia Administración. En segundo lugar, la continuidad de estos proyectos y experiencias depende más de la inspección que de los propios centros, es decir, los deben propiciar y facilitar, no solo con los planes de actuación, sino también la propia organización de los equipos y los métodos de distribución y elección de zonas de trabajo, así como la necesaria formación de la inspección.

Hasta aquí, hemos intentado contar la historia de una experiencia viva, no burocrática ni embalsamada, que continúa vigente en muchos aspectos, tanto en la vida de los centros, como en nuestra experiencia. Y sobre todo, una historia en la que hemos tenido como premisa el desarrollo del *talento de la escucha*, prestando atención a todo lo que nos rodeaba, e intentando ser realmente útiles desde las funciones que deben regir nuestro trabajo como inspectores de educación que prestan un servicio público. Durante el trabajo, nos esforzamos para que nos acompañara, en todo momento, la exigencia de la *coherencia intelectual y ética*. Si en 2014, defendíamos, sobre el papel, cómo debía ser una inspección del siglo XXI, durante los cinco años posteriores, la intentamos poner en práctica con honestidad, y en este texto la hemos expuesto para conocimiento y uso de quien estime conveniente conocerla. Con los fundamentos que la sustenta, a lo largo de nuestra experiencia, hemos sido conscientes de cuánta razón tenía el periodista Kapuczinsky en una referencia a su profesión, que nosotros hacemos extensible a la nuestra: «*Lo difícil que es nuestra profesión en cuanto empezamos a ejercerla seriamente.*»³

³ Kapuczinsky, R.: «*Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo*» (Barcelona: Anagrama, 2006).

ANEXOS

Con los documentos que figuran como anexos, pretendemos exponer algunos ejemplos de nuestra participación en los foros públicos. Intentábamos poner de manifiesto la visualización de la inspección educativa, más allá de nuestro trabajo en los centros y las zonas, de nuestra voz pública. El primer documento que figura como anexo I, es un ejemplo de las múltiples participaciones que tuvimos en actos públicos como charlas o mesas redondas. Hemos decidido incorporar una conferencia que impartimos en Sevilla, por invitación y organizada por el sindicato USTEA y que, posteriormente, fue publicada en forma de artículo. La elección de esta charla se debe a, como hemos dicho anteriormente, la relación que consideramos umbilical, desde sus propios orígenes y por su razón de ser, entre la Inspección de Educación y la Educación Pública, para destacar su importancia, ambas escritas con mayúscula en el inicio de la palabra. La primera nace para extender y defender la segunda y ésta necesita un colectivo que sea garante del ejercicio de los derechos educativos en condiciones de igualdad.

Consideramos que, tradicionalmente, para la inspección, dada su situación relevante dentro del sistema educativo, una de sus funciones y actividades ha sido la presencia activa en el debate público, para tratar problemas educativos. En nuestro caso, dicha presencia se produjo junto a la participación en conferencias o mesas redondas como la citada, con la publicación de artículos en medios de comunicación para aportar nuestra visión en los debates educativos sobre los que, en numerosas ocasiones, la opinión pública está ajena a las claves fundamentales de interpretación o, simplemente, para facilitar información básica más allá de los lugares comunes poco fundamentados.

Desde 2013 a la actualidad, hemos publicado artículos, de forma no periódica en «Diario de Sevilla», medio del grupo Joly, que publicaba nuestros textos en todos sus periódicos andaluces (Diario de Cádiz, Málaga Hoy, Diario de Almería, etc.). Reproducimos

aquí, como anexo II, una cuidada selección de quince artículos, en orden cronológico, atendiendo no solo a que el tema tratado sea de importancia específica educativa, sino que, además, independientemente de la fecha de su publicación, mantenga su actualidad en estos momentos. Como se podrá comprobar los temas abarcan desde las políticas educativas, generales o sectoriales, hasta temas propiamente curriculares con incidencia en la vida diaria de las aulas, pasando por análisis de tendencias sociales o filosóficas que, como siempre ocurre, se reflejan también en la escuela. No hemos seleccionado aquéllos que se referían a temas excesivamente coyunturales salvo si atendían a un problema que, aunque se hubiera puesto de actualidad momentáneamente, respondía a un asunto de calado y largo recorrido. No se trata de artículos especializados dirigidos para un público lector preparado en los temas educativos. Todo lo contrario, lo que pretendíamos con ellos era acceder al debate del gran público, con un lenguaje común en la medida que a todos afecta, de una forma u otra, lo que ocurre en el mundo de la educación.

El anexo III se refiere a una selección no exhaustiva de las referencias documentales y bibliográficas usadas por los autores para la realización de los distintos capítulos. Se han seleccionado en función de su utilidad y facilidad de acceso para aquellos inspectores e inspectoras interesados en ampliar las ideas y contenidos expuestos.

ANEXO I.

El dilema de la educación pública: inclusión o desigualdad¹

Cuando nos encontramos ante un dilema tenemos que elegir, necesariamente, entre dos opciones porque éstas son incompatibles o contradictorias. Dado que las opciones planteadas suelen ser finalistas, para su consecución, encontraremos un gradiente en el camino que conduce a las consecuencias de la elegida. No cabe duda que el sistema público de enseñanza en España, últimamente, ha apostado con claridad por la inclusión. Nos referimos a un posicionamiento en términos formales, ya que así está enunciado en los principios de las últimas leyes educativas, así como en parte de la normativa que las desarrolla. Pero la apuesta formal, que no deja de ser una loable declaración de intenciones, no significa que produzca los efectos que se podrían derivar de dicha intención.

Toda declaración política debe llevarse a cabo mediante las medidas materiales que la hagan efectiva. De esto se trata aquí, de analizar la efectividad, o no, de las políticas educativas llevadas a cabo y su relación con los principios enunciados, en concreto con los de inclusión e igualdad. Por tanto, el dilema lo establecemos en términos de comparación entre lo declarado y lo conseguido, entre lo formal y lo real, a sabiendas de que puede existir una relación de dependencia consecuente entre inclusión e igualdad, como veremos más adelante. La apuesta real por la inclusión, más allá de su expresión como principio de referencia, requiere la elección de unas determinadas medidas. De no llevarse a cabo las mismas, no se consigue plasmar en la realidad el deseo expresado, sino todo lo contrario. La resolución del dilema supone el posicionamiento por una u otra opción: inclusión o desigualdad. En definitiva, no existe la neutralidad, o se adoptan medidas en la dirección de la inclusión, lo que tendrá como consecuencia la deseada igualdad, o el mero hecho de no adoptarlas significará que se recorre el camino en dirección a una indeseable mayor desigualdad.

¹ Este texto se expuso por los autores en forma de conferencia el 14 de Febrero de 2020 y fue publicada en forma de artículo en la revista SUPERVISIÓN21 N.º 56 de Abril de 2020. Lógicamente, todos los datos expuestos y analizados se refieren a las fechas de la exposición y publicación.

1. La construcción legal y fáctica de la inclusión

Los sistemas públicos de enseñanza, en las últimas décadas, se han caracterizado por la extensión y la universalización. Es decir, por la ampliación progresiva de la oferta y el deseo de que la misma, al menos en las etapas básicas, abarque a todos los ciudadanos. En España, hasta la década de los sesenta del siglo pasado, el sistema educativo mantuvo un fuerte carácter elitista y segregador, con una enseñanza básica hasta los doce años como máximo, no cubierta por todos, es decir sin carácter obligatorio real y, por tanto, con altas tasas de abandono; muy segregadora tanto por motivos de género, para las niñas, como por motivos socioeconómicos. En 1970 la Ley General de Educación (LGE), produjo un cambio importante, pues la Educación General Básica (EGB) consagró la enseñanza básica desde los 6 a los 14 años, obligatoria y gratuita, el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), que permitió el acceso de capas sociales más amplias a esta etapa, y una Formación Profesional (FP) con dos tramos, como alternativa al BUP, que nunca tuvo un desarrollo satisfactorio y se convirtió, en realidad, en la ruta pobre del sistema educativo, constituyéndose en vía para «los que no servían para estudiar» como se solía decir. En todo caso, el sistema mantuvo un alto grado de segregación, ya que el acceso de las mujeres seguía siendo inferior, y el de las personas con menos recursos era prácticamente testimonial.

En la LGE se hablaba del *«derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos»* (art. 2.3). A partir de 1970, en la denominada Ley Villar Palasí, y con cierto retraso respecto a los países europeos de nuestro entorno que lo hicieron tras la Segunda Guerra Mundial, la igualdad de oportunidades se estableció como principio del sistema educativo. Principio que se consolidó en todas las grandes normas que vinieron después, repitiéndolo hasta la saciedad. Antes y ahora, el citado principio, se ha materializado como mera igualdad de acceso a un puesto escolar, ocultando en su seno, cual caballo de Troya, una inveterada desigualdad de condiciones en la escolarización, lo cual conduce a no modificar, e incluso agravar, las diferencias en las situaciones de partida. Por otra parte, la citada ley contemplaba la Educación Especial, sustentada en el concepto de deficiencia, y atendida a través de una red de escolarización paralela y meramente asistencial.

La Constitución de 1978 establece el derecho a la educación, por tanto, esta no puede ser considerada solo inversión, ni un mero servicio público, sino un derecho universal que el Estado debe prestar y asegurar. Este principio es de tal importancia, que se desarrolló, inicialmente en 1985, a través de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Además, se establece como principio la integración en centros ordinarios, lo que modificó sustancialmente lo determinado por la Ley de 1970 en lo referente a las personas con discapacidad.

Posteriormente, la LOGSE en 1990, fijó entre sus principios: *«La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.»* Por tanto, estableció, como garantía del derecho a la educación de todos, el principio de igualdad: igualdad entre los sexos, entre culturas y frente a cualquier obstáculo simbólico o material que lo impida o dificulte. Por otra parte, con el fin de hacer efectivo dicho principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, la ley establecía: *«acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.»*

Además se afirmaba: «*Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*». Respecto a la educación especial, denominada igual que en la LGE de 1970, se marca un cambio conceptual, al hablar de necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad del alumnado, estableciendo las medidas necesarias para satisfacer dichas necesidades, bajo los principios de integración y normalización. En resumen, con la LOGSE aparece la atención a la diversidad, principio también de largo recorrido que llega hasta la actualidad, a través de medidas básicamente compensatorias que permitan la normalización e integración proclamadas.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE), 16 años después habla, por primera vez, de inclusión y equidad, en los siguientes términos: «*La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad*». A lo que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), añadió en 2013: «*la accesibilidad universal a la educación*». Y, por otra parte, «*El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*».

En definitiva, la igualdad de oportunidades como principio básico se mantiene en nuestro sistema educativo desde 1970 hasta la actualidad. La Ley Villar Palasí planteó una diferenciación para la Educación Especial, vinculada al concepto de deficiencia y, aunque con un primer atisbo de normalización en régimen ordinario, aún muy anclada en la concepción asistencial de la misma. Sin embargo, la igualdad entre sexos, aparece de forma específica en 1990, así como la garantía de la igualdad entre personas con condiciones desfavorecidas por razones sociales y culturales, vinculada a políticas de compensación educativa. Ambos aspectos diferenciales se mantienen en 2006 y 2013 a través, respectivamente, de la LOE y la LOMCE. Pero la gran diferencia entre estas dos últimas y las anteriores es que se avanza hacia el concepto de inclusión educativa —que aparece de forma explícita— como garantía del derecho de todos a la educación.

Inclusión supone un avance respecto a integración. Puesto que la primera implica un alto grado de participación e igualdad de acceso, y de condiciones, al derecho a la educación, respecto a la segunda, en la que podríamos decir que basta con la presencia en los ámbitos ordinarios. El concepto de integración pertenecería al universo semántico de la compensación y la normalización. Es decir, se compensa e integra para que el alumnado se adapte a las aulas y niveles supuestamente «normales». Mientras que la inclusión se relaciona con los conceptos de participación e igualdad. El alto grado de participación será la garantía del derecho y la prevención de desigualdades en el ámbito educativo. La participación, sobre todo cuando pueden existir dificultades para la misma, conlleva la eliminación de todas las barreras que la pongan en riesgo. Las dificultades pueden provenir de atavismos o prejuicios históricos, como en el caso de la mujer, de un cierto grado de discapacidad o, con un término más actual, de diversidad funcional y, por último, las barreras pueden ser de origen social, económico, cultural o geográfico. De no eliminarse las mismas, la participación se dificulta, pudiéndose constituir en imposible, lo que supondrá que no se haga efectivo el principio de inclusión, con las consecuencias derivadas como distintas formas de desigualdad.

Las leyes mencionadas, en la práctica, han tenido una construcción que llamaremos fáctica, distante o que pone en evidencia, por ser directamente contradictoria con la legalidad, la aplicación real de los principios que en teoría se defienden en los preámbulos y articulado de las mismas. Ya hemos citado cómo la Ley de 1970 ocultaba una evidente desigualdad real

en el caballo de Troya de la igualdad de oportunidades. De la misma forma que la Educación Especial, con un carácter más asistencial que educativo, dado que la escolarización se producía más en paralelo que integrando. Pero también las Leyes Orgánicas post-constitucionales poseen sus construcciones fácticas contradictorias. La LOGSE no solo tuvo una flagrante falta de financiación, que dificultó su puesta en práctica con cierta coherencia, sino que puso el foco más en la diversidad que en la desigualdad. En este sentido referenciamos lo que dijo la inspectora Isabel Álvarez: «*Se ha de considerar que la sociedad no solo es diversa sino desigual. Olvidarse de ello podría provocar que, bajo el manto de la adaptación a lo diverso, lo que opera realmente es la adaptación a la desigualdad, en lugar de un intento de superar la desigualdad y respetar la diversidad.*»²

Por último, las últimas leyes vigentes (LOE y LOMCE)³ acumulan algunas contradicciones, aunque de diverso calado. La primera porque tiene en su haber la puesta en circulación del concepto inclusión y mantiene, sin embargo, el de compensación y, como hemos visto, ambos conceptos pertenecen a mundos teóricos relativamente contradictorios. Por su parte, la LOMCE no solo no adaptó, como debería haber hecho, lo establecido por la Convención Internacional de la Discapacidad firmada por España en 2008, sino que introdujo novedades claramente contrarias al precepto de la inclusión como, por ejemplo, los denominados «itinerarios» o las «reválidas».

Establecer la igualdad de oportunidades, como un mero acceso a un puesto escolar, no significa que exista igualdad real en las condiciones en las que se desarrolla la escolarización y, por tanto, el derecho a la educación. Éstas pueden estar limitadas por determinados factores, por ejemplo, las condiciones personales, incluidas las genéticas, o las fuertes influencias del entorno social, cultural y económico. Por otra parte, cuando la igualdad de oportunidades se vincula, exclusivamente, al esfuerzo individual sin tener en cuenta las condiciones sociales o económicas, aquella no se produce, sino que, aún peor, se incrementa la desigualdad. En este sentido, Jhon Roemer habló de la necesidad de «nivelación del terreno de juego». Es decir, no poner el foco en el mérito del individuo, sino en el proceso de adquisición del mérito. Este autor utilizó la metáfora siguiente: dos atletas que corren en pistas con distinta inclinación, o bien en una de ellas con grandes socavones, no se encuentran en igualdad de condiciones, de manera que no se podrá vislumbrar el mismo resultado a igualdad de esfuerzo. Por tanto, no se garantiza la igualdad de oportunidades a través del suministro de los mismos recursos cuando las condiciones son sustancialmente distintas. La inclinación mayor de la pista o los socavones son las circunstancias diferenciales que van más allá de la responsabilidad del individuo y pueden convertirse en determinantes, haciendo infructuoso al sistema educativo. En realidad, no solo es infructuoso ya que, en la práctica, puede contribuir a agrandar las diferencias de partida, mediante la perversión de los procesos educativos y multiplicando las diferencias en los resultados.

Por tanto, las políticas que garantizan igual cantidad de recursos para todos dan lugar a una igualdad formal pero no real. Para garantizar la igualdad real habrá que «nivelar», cuando existan desniveles, especialmente si son acusados. Habrá que establecer mecanismos para nivelar lo social, lo familiar, lo económico o lo genético. A lo anterior, subyace el debate político sobre la responsabilidad individual o la responsabilidad social. La experiencia demuestra

² Isabel Álvarez, «Escuela pública y democracia». Conferencia dictada el 11 de Febrero de 2002 en Sevilla. Puede consultarse en Asociación REDES (ed.), *Isabel, la voz de un compromiso* (Sevilla: 2007).

³ Eran las leyes vigentes en el momento en el que se impartió la conferencia, y posterior publicación del trabajo correspondiente a este capítulo.

que, en caso de no producirse las equiparaciones que garanticen un mismo «terreno de juego», difícilmente se producirá la participación en igualdad de condiciones y, por tanto, cierta garantía mínima y real de igualdad de oportunidades.

Por otra parte, desde el ámbito de la Sociología, se encuentran sólidamente asentadas desde hace tiempo dos interpretaciones de la desigualdad en la escuela. Por un lado, aquélla que propugna que es debida a factores externos, según los cuales la escuela tiene un papel neutral, siendo las causantes de la desigualdad las condiciones externas a los individuos: el lugar donde viven, sus condiciones sociales, culturales, económicas, los factores o condicionantes personales, o las expectativas y deseos de su entorno. En definitiva, la escuela estaría en condiciones de facilitar la igualdad de oportunidades, pero las condiciones personales o sociales lo impiden. En el otro extremo, están los que, como Bourdieu, afirman que la escuela no solo no iguala las condiciones, sino que es reproductora y aumentadora de las desigualdades. Según estos últimos, las propias expectativas del profesorado, los estándares que se establecen, la tipología de aprendizajes, los métodos, hacen que unos ciudadanos se adapten a la institución y respondan a sus objetivos, ya que la misma reproduce y responde a las clases sociales que se encuentran en su origen, mientras que para otros es imposible o no deseable dicha adaptación. Desde este punto de vista, la escuela funcionaría como el lecho de Procusto, el posadero de Eleusis, que expulsa del «lecho» a quien no se adapta exactamente a sus dimensiones. Dicho de otra forma, quien no tiene condiciones para adaptarse a esta escuela o es mutilado, o expulsado de la misma, ya que no puede encontrar cobijo en ella.

En todo caso, tanto desde la perspectiva política como sociológica, se puede afirmar que la garantía de igualdad de oportunidades, mediante el principio de inclusión social y escolar, implica hacer posible la máxima participación de todos, derivada de la cual se llegará a mayor igualdad. Pero para que se pueda dar esa participación hay que garantizar el acceso al derecho a la educación en su integridad. La participación real supone eliminar las barreras que la impiden. En definitiva, será necesario nivelar el terreno de juego para estar en condiciones de jugar en igualdad de condiciones. Pero no solo se trata de nivelar sino que, en otras ocasiones, será necesario flexibilizar las posibilidades del sistema para que pueda dar respuesta a distintas circunstancias, condiciones, expectativas, etc.

Para nuestro análisis, teniendo en cuenta los sectores especialmente tratados en términos de igualdad de oportunidades en el sistema educativo, nos vamos a centrar en tres: la mujer, los pobres, y las personas con discapacidad. En términos de inclusión no debería establecerse diferenciación alguna, de manera que la eliminación de barreras y la flexibilización máxima permitiera la participación de todos. No obstante, siendo realistas y a tenor de como se aborda este dilema, plantearemos la diferenciación de datos e informaciones que nos permitan establecer conclusiones y algunas propuestas.

2. Inclusión de la mujer: avances y asignaturas pendientes

Podemos afirmar que el sistema educativo, de forma progresiva, ha conseguido altas cotas de inclusión, desde el punto de vista de la participación de la mujer en las enseñanzas tanto como alumnas y, posteriormente, como maestras o profesoras, en claro aumento en las últimas décadas, así como una mejora sustancial de los resultados obtenidos, como veremos. Superados los estereotipos culturales y educativos, las falacias sobre sus capacidades, el incremento progresivo de las expectativas laborales, así como su progresiva presencia y visibilidad en todos los ámbitos sociales, las mujeres se han incorporado en igualdad de condiciones al sistema educativo. Las aseveraciones anteriores son

confirmadas por las informaciones actuales. Según los datos del Ministerio de Educación, la tasa de titulación básica en la ESO, si la diferenciamos por sexos, en las mujeres es del 82,3 % y en los hombres del 72,7 %; en la etapa postobligatoria del Bachillerato, titulan el 63,4 % de las mujeres y solo el 48,8 % de los hombres. Esta situación, aunque se ha ido incrementado, ya era satisfactoria hace dos décadas, en 1998 del total de titulados de BUP y COU, el 52 % eran mujeres y el 48 % hombres, situación nada parecida a la ocurrida durante el franquismo.

Pero no solo las titulaciones, sino que las expectativas de futuro también confirman la mejor disposición de la mujer, ya que para el Abandono Escolar Temprano (AET) —una de las variables fundamentales para determinar la calidad del sistema— mientras que los hombres tienen una tasa de abandono del 21,4 %, en las mujeres es solo del 13 %, cumpliendo, ellas sí, el objetivo que se había propuesto España para el 2020. Esta tendencia, manifestada en los últimos años, se confirma incluso en los estudios superiores, de manera que el 52,4 % de las mujeres poseen alguna titulación de este nivel, mientras que solo el 40,6 % de los hombres poseen estudios superiores, por tanto, con más de 10 puntos de diferencia.

A lo anterior hay que sumar, la creciente presencia de la mujer en el profesorado, ya que más del 66,6 % del total eran mujeres en el curso 2017/2018, con una feminización casi absoluta en la etapa de Infantil, un 97,7 % de las docentes son mujeres, y una menor presencia en la Universidad, con solo un 41,8 %, aunque aumentando si tenemos en cuenta los tramos de edad más jóvenes, de manera que de los menores de 40 años, el 51,9 % son mujeres. Por tanto, se puede afirmar que partiendo de una situación de desventaja y discriminación evidentes y notorias, en términos globales en los últimos años, el sistema educativo ha hecho efectivo el principio de inclusión de la mujer y la igualdad en las posibilidades de acceso al derecho a la educación.

No se nos escapa que el avance que se ha producido en el terreno de la inclusión de las mujeres, no se ha dado solo en el ámbito educativo sino también en muchos escenarios sociales que, en este caso, han contribuido a lo conseguido en el sistema educativo, y sin los cuales difícilmente se hubieran podido conseguir los logros mencionados. De todas formas, deseamos subrayar que es el sistema educativo uno de los ámbitos sociales en el que la mujer ha tenido un mayor grado de éxito, con resultados claramente superiores a los de los hombres de forma reiterada y constante en los últimos años.

A pesar de lo anterior, se mantienen todavía determinadas brechas y asignaturas pendientes. En sentido opuesto a lo anterior, está la distribución en las distintas áreas de conocimiento. Existe una diferencia de género que se manifiesta en las opciones de ciencias ya que, por ejemplo, en el bachillerato de ciencias las mujeres representan un 47 % del total del alumnado. O en Formación Profesional donde la presencia femenina es menor en todos los niveles (básica, grado medio y superior), siendo especialmente baja en ramas como Electricidad y Electrónica (4,8 %), o Fabricación mecánica (9,4 %). Sin embargo, es mayoritaria en ramas como Imagen personal (94,1 %), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (94,1 %), o Sanidad (75 %). Estas tendencias, según ramas de conocimiento y consecuente actividad laboral se trasladan a la Universidad, de forma que son pocas las chicas que cursan carreras relacionadas con ingeniería, industria y construcción (28,5 %), o Informática (12,9 %), y muchas en Educación (77,7 %), o Salud y Servicios Sociales (71,4 %). Sin embargo, la situación en los estudios en general, contrasta con la masculinización del mercado laboral, donde las mujeres presentan peores tasas de empleabilidad en todos los niveles de formación, entre los 25 y 64 años, según los datos del 2019. A pesar de su grado de formación, hay más mujeres paradas (52,4 %), en el tramo de edad de 25 a 34 años, que hombres (con 11,8 puntos menos).

Otra asignatura pendiente se refiere a los puestos de responsabilidad dentro del mundo educativo ya que, por ejemplo, el porcentaje de mujeres ocupando el cargo de la Dirección en centros de Educación Secundaria era del 38,4 %, en el curso 2016-2017, siendo sensiblemente mayor el porcentaje de profesoras que de profesores en esa misma etapa. Sin embargo, no ocurre lo mismo en los centros de etapas inferiores, Infantil y Primaria, en los que la presencia de directoras es mayoritaria. Algo similar ocurre en otros ámbitos laborales, en los que la presencia de la mujer en los cuadros de alta Dirección es muy inferior a la de los hombres.

Todavía se mantienen determinados prejuicios o techos de cristal que pueden estar relacionados con la necesidad de un mayor número de años para cursar determinados estudios, lo que condiciona su elección por mujeres, o bien que las futuras salidas laborales u ocupaciones directivas dificultan la conciliación familiar, además de determinados prejuicios o actitudes resistentes al cambio. Por tanto, son condicionantes sociales, culturales y económicos persistentes, los que mantienen determinadas brechas educativas y, sobre todo, laborales que aún se agudizan más.

Pero de lo que no cabe duda es de la enorme contribución de la educación a una mayor inclusión de la mujer en la sociedad, mediante la garantía de una efectiva y real igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres que, progresivamente, se ha consolidado en las últimas décadas.

3. Inclusión de los pobres: el círculo vicioso de la exclusión

Comencemos por decir que cuando hablamos de los pobres nos estamos refiriendo a un porcentaje nada pequeño de la población española. En estos momentos, se considera que uno de cada tres asalariados es pobre, que existe un millón de hogares sin ningún tipo de ingreso o que el dinero destinado a la protección social ha descendido un 20 % desde el inicio de la crisis de 2008.

El incremento de la desigualdad se refleja de forma directa en los índices de pobreza. España es el segundo país de la Unión Europea con mayores tasas de pobreza infantil y el que menor capacidad tiene para reducir la pobreza. Concretamente en 2016, el porcentaje de niños y niñas en riesgo de pobreza era de un 26 %, manteniéndose constante, con leves variaciones al alza o la baja, desde diez años antes. En Andalucía, dicho porcentaje alcanza al 37,1 %. Según el informe de Save the Children titulado: «Familias en riesgo», nacer en un hogar pobre, condiciona de forma muy importante las oportunidades futuras de los niños y las niñas. El informe categoriza las familias en seis perfiles; de los cuatro que se consideran como situaciones de riesgo, en tres de ellos los progenitores o los abuelos tienen niveles de estudios bajos. Según la OCDE un niño o niña que nazca hoy en una familia pobre en España va a necesitar cuatro generaciones, el equivalente a 120 años, para alcanzar el nivel de renta medio de la sociedad en la que vive. Esta es, ciertamente, una situación profundamente injusta. Porque los efectos de la pobreza en la infancia no solo afectan a su bienestar en el presente, sino también en el futuro: el 80 % de los niños y niñas que viven en situación de pobreza serán adultos pobres, consecuencia de una tendencia reproductora y constituyente de una sociedad de castas.

Por otra parte, nivel educativo y pobreza interactúan, es decir se influyen mutuamente, de forma que el primero puede ser predictor del riesgo de pobreza y viceversa. Hasta tal extremo que según Eurostat, un bajo nivel educativo multiplica por tres el riesgo de pobreza. Por tanto, a mayor pobreza menor nivel educativo y viceversa, el círculo vicioso de la

exclusión. Todo lo anterior se une al incremento de los niveles de segregación escolar en los últimos años, sobre el que nos han alertado distintos organismos internacionales, la ONU o la Comisión Europea, así como organizaciones como Save The Children, como el primer problema de la educación en España. El nuestro es el sexto país europeo más segregador, con un índice del 13,4 %, de forma que en España el 46,8 % de los centros se consideran guetos educativos, el 90 % de los cuales son públicos.

La exclusión de los pobres, para los que no basta el acceso sin más a un puesto escolar en la etapa obligatoria para romper su círculo de exclusión, la vamos a reflejar sobre tres indicadores: el Abandono Escolar Temprano (AET), la repetición de curso y la escolarización en la etapa infantil 0-3 años.

El Abandono Escolar Temprano, entendido como el abandono del sistema educativo una vez finalizada la Educación Básica, era en 2019 de un 17,2 % en España. Tomemos como referencia que el objetivo para los países de la UE en 2020 era de un 10 %. Estas tasas poseen determinaciones socioeconómicas evidentes. En 2016, el abandono temprano se producía en el 37,3 % de los alumnos cuyas madres o no tenían estudios o solo estudios primarios, mientras que en el caso de madres con estudios universitarios, el abandono temprano era solo del 4,3 %. Si lo correlacionamos con el nivel de renta, para una renta de 3.841 euros la tasa de abandono en 2015 fue del 35 %, mientras que para un nivel de renta de 44.728 euros, la tasa de abandono estaba en un 2 %. Esta tasa también es notablemente distinta según los niveles territoriales de desarrollo: en Andalucía es del 21,1 %, mientras que en el País Vasco del 6,6 %. Incluso cuando se produce cierta mejoría, esta es relativamente mayor para las rentas altas, de forma que ocho años antes, en 2007, para la renta más baja expresada anteriormente, el abandono era del 40 %, mientras que para la renta más elevada el abandono era del 7 %. Es decir, en términos relativos los de renta más alta han mejorado muchísimo más (un 71,5 %) que los de renta más baja (solo un 12,5 %), lo que quiere decir que se ha incrementado la brecha entre los más pobres y los más ricos, o lo que es lo mismo, a pesar de la mejoría en términos absolutos, ha aumentado la desigualdad.

Algo parecido ocurre con la repetición de curso, el alumnado de la cuarta parte de la población más pobre tiene seis veces más probabilidades de repetir curso que el resto. Así, los de nivel más alto repiten uno de cada diez, frente a cinco de cada diez en los niveles económicos bajos. Y además empeorando: en el periodo que fue de 2003 a 2015, los más pobres pasaron de repetir el 40,9 % al 49,9 %, mientras que los que se encuentran en niveles económicos medios y altos incrementaron solo en unas décimas.

Por último, la escolarización en la etapa de Educación Infantil 0-3 años, no obligatoria y no gratuita, se ha revelado como un factor fundamental de cara al posterior itinerario educativo. Se estima que un niño o niña puede acceder al periodo de Educación Infantil que va desde los 3 a los 6 años con un dominio de 1.000 palabras, o solo de 300, según provengan de un nivel socioeconómico alto o bajo. Según lo anterior, cabría esperar que la escolarización en el periodo anterior (0-3 años), debería primar a los niños provenientes de entornos socioculturales más bajos. Sin embargo, aunque la escolarización en este ciclo, en términos globales, se dobló entre 2007 y 2017 (de casi un 18 % a un 36 %), la distribución de dicha escolarización se ha configurado de forma desigual desde el punto de vista del origen social de los niños. De forma que un 62,5 % de las familias con más recursos tienen escolarizados a sus hijos en el ciclo anterior (0-3 años), mientras que solo están escolarizados un 26,3 % de los que provienen de familias con menos recursos, es decir en sentido contrario a lo que sería razonable. Por tanto, ¿dónde queda la igualdad de oportunidades con estos puntos de partida?

Las tres variables anteriores se relacionan e interactúan implacablemente. El nivel educativo suele estar en consonancia con los niveles económicos, por lo que a bajo nivel de renta menores niveles educativos, y viceversa. Si tenemos en cuenta que los índices de riesgo de pobreza en nuestro país son muy elevados como hemos dicho, encontrándose seis puntos por encima de la media europea, la situación se convierte en un círculo vicioso, de manera que alta pobreza conlleva bajo nivel de estudios y viceversa, con el peligro evidente de una profundización progresiva de la desigualdad. El sistema educativo no se ha mostrado capaz de romper esta espiral, convirtiéndose en excluyente para un sector elevado de la población que podríamos cifrar en una cuarta parte, aunque varíe según los territorios.

Como se ha dicho la inclusión requiere participar en términos de igualdad de oportunidades, de acceso y de condiciones y en el mismo terreno de juego, lo que supone crear mecanismos potentes y sistémicos para nivelar las desigualdades de origen. Sin embargo, es necesario reconocer que el sistema educativo no ha servido para mejorar los niveles de inclusión social y escolar de los más pobres, llegándose incluso a incrementar las diferencias, a pesar de las mejoras en términos absolutos que se han producido en los diferentes indicadores desde el inicio de la última gran crisis económica hasta la actualidad. En el caso español, común con las democracias occidentales, el sistema educativo incluso ha perdido su naturaleza de *ascensor social*, al menos para determinadas capas sociales que hasta ahora lo habían usado como tal. Teniendo en cuenta el concepto de inclusión, la ausencia de mejora en la igualdad de oportunidades o incluso el agravamiento de la desigualdad, puede deducirse de la incapacidad para eliminar las barreras que impiden el acceso al propio sistema, expresado en términos del mismo terreno de juego como, por ejemplo, la situación indicada para el primer ciclo de la Educación Infantil. El sistema educativo, a pesar de poner en marcha mecanismos de compensación o nivelación, ha llegado a producir incluso el fenómeno contrario, ya que la disminución de la renta de los más pobres en los años de crisis, unida a los recortes producidos en el sistema como consecuencia de la misma, han afectado más a los sectores más desfavorecidos, entre otros motivos porque no han podido compensar con medios económicos propios lo que el sistema no aportaba, algo que sí ha ocurrido con los que han dispuesto de rentas más elevadas. De hecho, la aportación familiar al gasto educativo ha aumentado un 34 % entre 2009 y 2016. En definitiva, la brecha económica y la desigualdad han aumentado durante la crisis y ello, a su vez, ha dado lugar a un incremento de la desigualdad educativa. La exclusión de los años setenta, por falta de acceso al sistema educativo se transforma y cierra ahora, medio siglo después, con una exclusión dentro del sistema educativo, al ofrecer éste peores condiciones para un auténtico desarrollo del derecho a la educación en términos de igualdad.

4. El fracaso de la inclusión de las personas con discapacidad

Las tasas de escolarización de las personas que presentan algún tipo de discapacidad se han ido incrementando, progresivamente, en el sistema educativo desde que se instauró y comenzó a aplicar el principio de integración. El avance hacia la universalización con la presencia en centros ordinarios cada vez en mayor proporción es innegable, al tiempo que una respuesta ineludible a las declaraciones internacionales de derechos de las personas con discapacidad. En España 4 de cada 5 alumnos con necesidades educativas especiales se encuentra escolarizado en centros ordinarios, de forma que la escolarización en Centros

Específicos ha disminuido progresivamente en los últimos años. A pesar de lo cual, se mantienen elevados índices de desigualdad de oportunidades y de participación real según las capacidades de cada uno. La escolarización en los niveles básicos de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria es del 80 % y el 54 %, respectivamente, mientras que en las enseñanzas postobligatorias se produce un descenso radical de forma que, por ejemplo, en el Bachillerato la tasa se encuentra por debajo del 5 %. En suma, la mayor presencia se produce en la etapa de Educación Primaria ya que, como hemos indicado, en la ESO (etapa obligatoria) se reduce considerablemente, siendo minoritaria en Bachillerato.

En 2019, según el Instituto Nacional de Estadística, los considerados analfabetos (sin estudios acreditados) eran más del 5 % entre las personas con discapacidad, mientras que en el resto de la población no llegaban al 0,5 %. Solo con estudios primarios, encontramos el 21,27 % de las personas con discapacidad frente al 8,25 % de la población en general. En cuanto a los estudios superiores, el porcentaje de personas con discapacidad que cuentan con los mismos es del 16,8 %, mientras que para el resto es más del doble (34,4 %). De forma que del total de universitarios, solo el 0,89 % presentan discapacidad reconocida.

Las barreras en el acceso al sistema varían enormemente dependiendo del tipo de diversidad funcional que presenten las personas, por lo que realizar comparaciones, tomando como referencia el nivel de estudios tradicionales no es adecuado, sobre todo en personas que presentan capacidades muy distintas y que requerirían enfoques educativos acondicionados a sus características. La metáfora del atleta, aplicada en estos casos, sería inadecuada, puesto que no podemos referirnos a dos atletas con capacidades idénticas o similares, sino a deportistas o personas con cualidades diferenciadas. Por tanto, no se trataría de nivelar el terreno de juego, ni tampoco de que todos tengan que adaptarse o integrarse en el terreno de juego considerado «normal» con medidas compensatorias, sino de establecer un terreno de juego distinto que permitiera jugar un partido según las cualidades de cada uno.

Según el Observatorio de la Discapacidad, si se desagrega la población con discapacidad en función de la reconocida en cada caso, la mayor parte tiene una discapacidad física, representando el 44,82 % del total; el 26,10 % presentan alguna discapacidad psíquica y, por último, el 9,64 % de la población presenta discapacidad sensorial. En los datos manejados, no están incluidos los pensionistas que tienen reconocida una pensión por incapacidad permanente, en cualquier modalidad, ya que no están registrados. El nivel de estudios de las personas con discapacidad en España es inferior al de la media de la Unión Europea. Según el tipo de discapacidad, los que presentan mayores niveles de estudios son los que se encuentran dentro del grupo de los sensoriales, los segundos serían los afectados por barreras que impiden la movilidad y, por último, los de menor nivel de estudios son el grupo con discapacidad para la Comunicación, la Conducta, el Aprendizaje y el Cuidado.

El problema se agudiza cuando disminuyen los recursos en términos relativos como ha ocurrido en los últimos años, de forma que, por ejemplo, según el último informe de la Cámara de Cuentas de Andalucía, el gasto por alumno con necesidades educativas especiales, disminuyó en los años sobre los que se realizó el informe, entre 2012 y 2016, en un 18,15 %, y ante un aumento del 39,36 % del alumnado, solo se incrementó un 7 % el profesorado. Una vez más se confirma el agravamiento de la brecha educativa para los colectivos con mayores dificultades de participación e inclusión.

5. Conclusiones y algunas propuestas

De acuerdo con todo lo anterior, llegamos a las siguientes conclusiones:

- 1.^a. La inclusión se produce cuando existe igualdad en el acceso al derecho a la educación, sin confundirlo con la mera escolarización, y garantía de su desarrollo igualitario de acuerdo con las circunstancias y condiciones de cada ciudadano o ciudadana, lo que permitirá la necesaria participación de todos. Ofrecer lo mismo, independientemente de las condiciones sociales y personales, supone profundizar en la desigualdad.
- 2.^a. La extensión universal de la educación en términos de escolarización no es garantía del derecho real a la deseada educación para todos en igualdad. La universalización e integración no bastan ni, por tanto, garantizan el paso de la segregación a la inclusión, por lo que esta última no se ha hecho efectiva para los más vulnerables.
- 3.^a. Nuestro sistema educativo es cada vez más excluyente ya que presenta altas tasas de abandono, segregación, y resultados determinados por el origen social y económico o por las condiciones personales, sin que se hayan puesto en marcha políticas adecuadas para garantizar el derecho constitucional a la educación para todos.
- 4.^a La crisis económica y los consecuentes recortes, han agudizado la desigualdad educativa. De forma que desigualdad económica y educativa han interactuado, creando un círculo vicioso peligroso. Entre otros motivos porque la falta de inversión pública ha obligado a una mayor inversión privada, solo sufragada por aquellos que pueden asumir los costes. Es decir, el incremento de la privatización ha perjudicado a los más pobres, aumentando la desigualdad.

La situación de desigualdad no es nueva, pero se puede mitigar, mejorar o, incluso, eliminar, con políticas que propicien la participación de todos y garantizando el derecho a la educación para todos, atendiendo a las condiciones personales o sociales. En este sentido proponemos:

- Superar el déficit crónico de recursos destinados a la educación, incrementando la inversión pública de forma considerable para propiciar, por una parte, la nivelación en las condiciones de los ciudadanos y, por otra, establecer distintas vías e itinerarios que garanticen el acceso al derecho de todos. Esto afectaría a los recursos personales, materiales y a las infraestructuras. Por otra parte, es necesario elevar la calidad institucional para mejorar la gestión eficiente de los recursos, así como para determinar sus destinos prioritarios.
- Rediseñar el sistema educativo, tanto en su estructura como en sus contenidos de enseñanza, para permitir la construcción de vías e itinerarios diferentes en función de las condiciones, circunstancias, y expectativas de los distintos ciudadanos y grupos sociales, de manera que se cuiden más los procesos y los tránsitos que los resultados.
- Modificar la profesión docente, los distintos cuerpos profesionales, la formación y el acceso, de forma progresiva, en consonancia con el diseño del sistema. De forma que uno de los efectos prioritarios sea la eliminación, en la escuela pública, de culturas y prácticas docentes y directivas excluyentes.

- Poner en marcha políticas económicas y sociales coherentes con las educativas, para los más pobres: prestaciones, protección, inversión pública para apoyar a las familias y a la infancia, empleo, conciliación; y en educación: acceso al ciclo 0-3 años, tutorías personalizadas, financiación de actividades de refuerzo, mejora del sistema de ayudas y becas, así como de la formación de las familias.

En definitiva, una política que combine objetivos y medidas destinadas a la mejora de la situación económica, social y cultural de los más vulnerables, con un fortalecimiento de la red pública de educación, sin contradicciones ni dobles lenguajes, debido a que es la única que puede acercarse a la consecución de la auténtica inclusión educativa, siempre que se aborden cambios holísticos en el conjunto del sistema y no solo en algunas de sus partes. Sin olvidar que hay que abordar las soluciones a los problemas educativos asistiendo a las causas reales y, como hemos visto, estas se encuentran en el terreno de juego amplio de la sociedad y no solo en el ámbito educativo que depende del Estado. De manera que no atender a las raíces profundas de los problemas supone engañarnos y dilapidar esfuerzos y, en consecuencia, conducirnos hacia fracasos reiterados. El intento de resolver los problemas educativos con un enfoque superficial, desviando la atención hacia lo insustancial, además de que supone una perversión, implica que en el dilema planteado se opta por la desigualdad.

ANEXO II.

Artículos publicados por los autores en medios de comunicación sobre temas educativos

1. Explicar el fracaso escolar

(publicado el 20 de Febrero de 2013)

La importancia del fracaso escolar en Andalucía no parece necesario demostrarla, debido a los continuos datos que lo confirman y, lo que es peor, de una forma continuada en el tiempo, sin que varíen sus rasgos básicos: un tercio de abandono escolar, alto porcentaje de alumnos con bajo dominio de competencias fundamentales como la lingüística o matemática, escasez de excelencia y fractura entre los resultados de Primaria y Secundaria, en detrimento de esta última. Valga como ejemplo, los de la 1.^a evaluación de este curso 12/13 que reflejan resultados, digamos, aceptables en la mayoría de los centros públicos y concertados en Primaria y resultados mejorables en la inmensa mayoría de los centros públicos de Secundaria. Esta situación se produce todos los trimestres y años, lo cual permite afirmar que existen problemas globales en el sistema educativo, en su configuración y funcionamiento, sin obviar las responsabilidades individuales que tenemos todos los que desarrollamos alguna función educativa.

El fracaso escolar es mucho más que malos resultados académicos. Afrontarlo supone cambios en el conjunto del sistema, ya que no valen parches singulares y, además, abordarlo en profundidad implica la adopción de políticas sociales de largo alcance, debido a que todos los estudios demuestran la determinación socioeconómica como factor clave de este problema. Esperar resultados de septiembre a junio es ilusorio ya que, de producirse, la mejora será a medio y largo plazo, siendo deseable que la misma sea tanto cualitativa como cuantitativa. Es decir, de lo que hagamos ahora, veremos frutos en unos años. De lo que podemos deducir que la situación actual es consecuencia de lo que se hizo, o se dejó de hacer hace décadas.

No caen del cielo los malos resultados, como si fueran una maldición, son fruto de nuestro fracaso social y de las decisiones que se han adoptado para configurar nuestro sistema educativo. Veamos algunas de las que consideramos más influyentes.

Por primera vez en la historia de este país, en 1990, se decidió que la educación básica obligatoria se impartiera en dos tipos de centros distintos, colegios e institutos, con dos cuerpos de profesores con historias y culturas profesionales diferentes; unos en la educación básica de toda la vida y otros en la cultura selectiva inherente a las enseñanzas medias. Por otra parte, no hubo coraje y atrevimiento político para cambiar la formación inicial universitaria de los profesores, elemento clave para afrontar con éxito el cambio estructural que se produjo. Lo anterior se agrava por un sistema de acceso por oposiciones al funcionariado docente anclado en el siglo XIX y que ahí permanece, para una escuela que ahora denominan 2.0. En cuanto a la formación continua, el modelo de Centros de Profesorado se ha manifestado incapaz de corregir la laguna de la formación inicial, en el más de cuarto de siglo que lleva implantado.

Por otra parte, la atomización de las enseñanzas que se plasma en las numerosas materias y especialidades, dificulta claramente los aprendizajes. Un niño de primaria puede llegar a tener ocho o nueve áreas, impartidas por seis o siete maestros distintos y al llegar a Secundaria incrementa de golpe en un tercio su horario lectivo y puede afrontar diez u once materias con sus correspondientes profesores. ¿Alguien puede pensar que una mayoría de niños de estas edades tiene capacidad para organizarse ante tal dispersión del conocimiento y del trabajo? Es muy difícil, salvo que se dieran unas condiciones organizativas hoy inexistentes, que los alumnos puedan dar coherencia a esta maraña de materias, cada una con su libro de texto que, por cierto, salvo excepciones, se ha convertido en la herramienta única para afrontar la actividad educativa, dejando a un lado la utilización de otros recursos, y haciendo que el profesorado haya perdido gran parte de su autonomía profesional y de su capacidad de innovación tan necesaria, sobre todo en épocas de continuos cambios, como la que nos ha tocado vivir.

Por último, numerosos estudios destacan la importancia de una buena dirección de los centros docentes no sólo para su buen funcionamiento, sino también para su rendimiento escolar. Pues bien, no hemos sido capaces de encontrar ese modelo de dirección de centros. Los llamados líderes pedagógicos ni están ni se les espera por la sencilla razón de que carecen de formación para ello y porque se les embarca en una gestión burocrática más propia de un gerente.

2. Inspección, poder e independencia

(publicado el 17 de Diciembre de 2013)

El poder teme la independencia. Por este motivo los que lo ejercen tratan de controlar los mecanismos que puedan amenazar la supervivencia de su estatus. Pero una sociedad democrática necesita resortes que garanticen los derechos de los ciudadanos para que las leyes se apliquen en condiciones de igualdad para todos. El ejemplo más paradigmático serían los jueces y fiscales, o los diferentes órganos de control y evaluación, como las inspecciones de trabajo, sanidad, hacienda, o educación.

Estos órganos administrativos necesitan, por definición, gozar de la independencia y autonomía que les permitan salvaguardar los derechos de los ciudadanos y el cumplimiento de las normas democráticamente asumidas. Obviamente, no se trata de una independencia

absoluta, sino la necesaria para funcionar a modo de bisagra entre la sociedad y la Administración. Equilibrio delicado que el poder puede romper, desde el momento en que los organismos encargados de la inspección son creados por la misma Administración, lo que permite a ésta establecer las condiciones organizativas que impidan o dificulten el desempeño adecuado de sus funciones, sobre todo cuando éstas ponen en evidencia las políticas desarrolladas. Un buen funcionamiento de esa inspección, garante del cumplimiento de la ley y de los derechos de los ciudadanos, la legitima como servicio público, pero exige una Administración respetuosa con la ciudadanía y una ciudadanía celosa para exigir el respeto de sus derechos.

En el último informe que el Consejo Escolar del Estado ha elaborado sobre el sistema educativo español en el año 2013 se dice que «la inspección educativa debe sustentarse en los ejes vertebradores de la profesionalidad, la independencia y la autonomía..., no debiendo estar sometida a los imperativos subjetivos de la discrecionalidad y del control político». Además, se afirma: «la inspección educativa ha sido relegada por parte de las Administraciones educativas principalmente a tareas burocráticas. La experiencia y capacidad de las personas que acceden a realizar funciones de inspección educativa está minusvalorada y desaprovechada...». Y, por si fuera poco, se añade: «la dependencia directa de la inspección educativa de las Administraciones educativas —sobre las cuales también tiene, en el papel, que realizar tareas de inspección— hace que se les impida o dificulte su actuación en ese sentido». Se puede decir más, pero no mejor, y se termina instando al Ministerio de Educación a realizar los cambios para que la inspección educativa sirva para lo que tiene que servir, entre otras cosas para velar por el cumplimiento de las leyes por parte de todos, empezando por el poder político. Según esto, no parece muy halagüeño el estado de las cosas.

En el ámbito de Andalucía, la situación confirma el diagnóstico del Consejo Escolar del Estado. Los planes de trabajo de los inspectores de Educación están diseñados por la Consejería de Educación, con una dependencia funcional directa de la Viceconsejería, pero, lo que es más preocupante, con una dependencia orgánica y cada vez más funcional del delegado provincial de Educación. La Inspección General y los jefes provinciales de los inspectores son designados, respectivamente, por el consejero y los delegados provinciales. Es decir, el funcionamiento y la organización de la inspección educativa están fuertemente mediatizados por quien ejerce el poder político autonómico y provincial, no existiendo duda de que, tal como afirma el Consejo Escolar del Estado, así se pueden condicionar las funciones de este órgano fundamental, según los intereses del partido político que dirija la Administración.

Para salvar esta situación la dependencia debería ser del más alto nivel y plural, por qué no del mismísimo Parlamento andaluz, lo que requiere una urgente revisión del marco legal que regula la organización y el funcionamiento de la inspección educativa, para que se garantice su carácter de servicio público y, a la vez, se desarrolle la profesionalidad de sus miembros. La Inspección de Educación debe ser mucho más que un órgano técnico al servicio de la Administración de turno. Es la responsable constitucional de que el derecho inalienable a la educación se convierta en realidad indiscutible para los ciudadanos y obligación inexcusable para un estado democrático más allá de intereses partidistas. La independencia, la autonomía y la responsabilidad profesional son requisitos imprescindibles de una inspección educativa en un Estado de derecho. Su actual organización y, sobre todo, su dependencia político-administrativa constituyen, en estos momentos, uno de los mayores problemas para ejercer plenamente sus funciones legítimas de servicio público.

3. Pacto educativo: ¿voluntad o hipocresía?

(publicado el 13 de Septiembre de 2015)

Cuando se acerca la reconquista del electorado es habitual hablar, con grandilocuencia, de la necesidad de un pacto educativo que dote de estabilidad a nuestro sistema escolar. Quizás sea el único punto en el que todos aparentan estar de acuerdo. Sin embargo, cuando se analizan las prácticas habituales en las aulas, la vida real de la escuela, no se observa inestabilidad alguna y sí necesidad de cambio. Un pacto de apariencia o interesado políticamente no es deseable, ya que no servirá para cambiar lo fundamental y supondrá acordar la estabilidad y no el cambio necesario, condenando a la educación a un nuevo periodo de silencio en lo esencial.

Los elementos del cambio necesario sobre los que debería girar el debate los agrupamos en dos grandes categorías: cambios estructurales y modificaciones en los contenidos esenciales. La primera engloba los problemas que aquejan, casi crónicamente, al funcionamiento de nuestro sistema educativo: formación y selección del profesorado, escasa autonomía de los centros educativos, desigualdad que genera la triple red escolar (pública, concertada y privada), urgente revisión de los anacrónicos espacios y tiempos escolares, dirección gerencial, en detrimento de la pedagógica, de los centros, la presencia de la religión en un estado aconfesional, como consecuencia de acuerdos obsoletos sin valor político para cambiarlos, y una inspección educativa burocrática y carente de la independencia necesaria.

En segundo lugar, nuestra sociedad debería clarificar qué transmite a sus *Herederos*, utilizando el título original de la magnífica película, titulada en España *La profesora de Historia*. Es decir, cuáles deben ser los contenidos educativos, el patrimonio cultural que legamos a las nuevas generaciones. Las escuelas han servido a lo largo de la historia para fines diversos. Pero quizás los que les han otorgado mayor grado de dignidad han sido aquellos que responden a su capacidad para legar y establecer un orden. Es decir, en primer lugar, quienes dirigen una sociedad y quienes enseñan, deben tener claro aquello que se transmite a los niños, adolescentes y jóvenes, sea cosa material o inmaterial. Para el tema que nos ocupa serán los bienes inmateriales los que deben primar, a no ser que se pretenda, en los tiempos que vivimos y con la demencia que se vislumbra en algunos dirigentes, que la escuela también se convierta en lugar de transacciones materiales o monetarias, más allá de las que se derivan del negocio que supone la propia institución para algunas entidades. Por tanto, tener una mínima aproximación a los contenidos básicos del saber y del saber hacer que deben perdurar en la memoria colectiva, debe ser el núcleo central del debate educativo y no los intereses de colectivos que ejercen el poder, en sus distintas versiones, que instrumentalizan interesadamente la educación, precisamente para fines contrarios a los que debe servir en una sociedad democrática. Demos un paso más como aportación a ese debate: no estamos planteando el concepto de contenidos educativos o patrimonio cultural ni como un *retorno a lo básico*, propio de concepciones conservadoras, ni como una mera transmisión de la tradición. Estamos hablando de hacer legible la realidad que rodea a los alumnos, de convertirla en palabras (como aquella maravillosa experiencia de *la ciudad de las palabras* ideada por Eulalia Bosch) y preguntarse sobre ella siendo conscientes, además, de que esa realidad cultural se encuentra en plena mutación y en un auténtico cambio de paradigmas.

Por otra parte, las escuelas deben poner orden en el caos que supone el mundo y la vida del ser humano. Poner orden es enseñar no sólo a preguntar sino también a mirar la realidad

y subrayar los trazos y colores relevantes. Si se imponen las preguntas y las prioridades, se cierran las respuestas. Si se fuerza una mirada, verán, no mirarán, una realidad amputada y parcelada. Los niños acuden a la escuela, al menos inicialmente, para que les ayudemos a preguntar y mirar una realidad que no entienden y, a veces, les asombra y sobrecoge. Por tanto, los maestros y profesores, como funcionarios de la sociedad y la cultura, deben seleccionar, reordenar, criticar, preguntar y enseñar a preguntar y mirar, para que el legado transmitido tenga significado y sentido y lo asuman como propio.

Con la voráGINE legal y el chismorreio, a que da lugar el ruido mediático, cuando se habla de nuestra educación, no se están abordando en profundidad las grandes cuestiones sobre las que debe girar el debate para un posible pacto educativo, es decir, cómo abordamos los cambios estructurales necesarios y qué y cómo organizamos el conocimiento que legaremos a nuestros sucesores.

4. El poder del lenguaje

(publicado el 18 de Mayo de 2016)

Dice Octavio Paz que «Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento (...). No podemos escapar del lenguaje». Desde esta convicción, hemos instado siempre, en nuestro trabajo profesional como inspectores de educación, a los maestros y profesores a mimar las palabras, a explorarlas a través de su historia, a buscar las combinaciones idóneas de los vocablos que permitan a los alumnos otorgar sentido al mundo, a sentir y valorar las palabras para que doten a nuestras vidas de una ética comfortable. Enseñar palabras es enseñar comprensión del mundo y de nosotros mismos pero también *poder* para cambiarlo.

Recientemente afirmábamos en una entrada publicada en el blog: *El poder del lenguaje*: «las aulas son territorios privilegiados para las palabras», por lo que los centros educativos deben tener como objetivo prioritario enseñar el uso del lenguaje, para comunicar y aprender a comunicarse, para comprender el mundo y comprenderse a sí mismo. Pero hoy, no podemos hablar sólo de un lenguaje, porque a la tradicionalmente denominada Lengua, es decir la que se hace con las palabras, debemos añadir otros lenguajes, omnipresentes en nuestras vidas, en los que se utilizan diferentes signos, símbolos e imágenes. Leer, hablar, escuchar y escribir bien; pero además aprender a interpretar una imagen, una obra de arte, realizar un análisis crítico de un anuncio publicitario, permitirán a un alumno comunicarse mejor consigo mismo y, por ende, con los demás. Ésta debe ser la finalidad fundamental de la enseñanza, especialmente en los niveles de la que viene denominándose básica y obligatoria.

Además, existen unas consecuencias que pueden considerarse meramente utilitaristas o pragmáticas, derivadas de que los niños y jóvenes desarrollen altas capacidades para comunicar y comunicarse, como puede comprobarse en las pruebas internacionales que vienen aplicándose en los últimos años, o en estudios sobre el estado del sistema educativo publicados recientemente. Tanto en unas como en otros, se prioriza el buen uso del lenguaje como factor determinante para un desarrollo académico satisfactorio. Por si eso fuera poco, cada vez con más preeminencia, la capacidad de comunicación es un factor clave para el acceso y el desarrollo profesional futuro. Es decir, no estamos hablando sólo de éxito académico sino también de equidad y éxito social que es aún más importante.

Más allá de lo dicho anteriormente, cuya importancia es evidente, no es lo único que debemos tener en cuenta en la escuela. A los ciudadanos de una sociedad, se les debe dotar del «poder del lenguaje». Deben estar capacitados para desenvolverse en la vida que les toque vivir, no existiendo mejor legado que enseñarles a usar los lenguajes para, entre otras cosas, defenderse de la posible manipulación de que pueden ser objeto. Principalmente, si tenemos en cuenta que aquellos que ejercen el poder, en sus diferentes versiones, son conocedores de que la comunicación les ofrece todas las posibilidades para conseguir lo que pretenden, en muchas ocasiones mediante usos perversos o incluso abyectos. No hay más que realizar un mínimo análisis lingüístico de los representantes de los partidos políticos o los medios de comunicación, para tomar conciencia de la importancia de lo que decimos. O bien, los valores subyacentes en determinados mensajes publicitarios contrarios, en muchos casos, a los que se deben inculcar en una sociedad equilibrada y democrática.

El escritor y periodista Luis Bello, en esa joya literaria publicada en 1926: *Viaje por las escuelas de España*, al referirse a los libros para lectura como «excelentes modelos para aprender la lengua y formar estilo», mencionaba «las cartas de comercio, que los chicos se procuran en sus casas, o el expediente de algún pleito de su familia, o que les presta el escribano». Hablando de lo esencial en educación, ya se postulaba como elemento clave en la escuela enseñar a comunicar y a comunicarse. Finalidad clave para el trabajo en las aulas que, con las actualizaciones derivadas de la evolución de los lenguajes y las tecnologías, debe prevalecer. Máxime, si tenemos en cuenta lo que decía la gran inspectora de educación, Isabel Álvarez: «la educación debe dotar a los alumnos del poder del lenguaje para defenderse del lenguaje del poder.» Para ayudarles a obtener su auténtico carnet de ciudadanos libres y críticos.

5. Un tirano en las aulas

(publicado el 13 de Septiembre de 2016)

Vaya por delante nuestra convicción de que la gratuidad de los libros de texto en la enseñanza obligatoria sostenida con fondos públicos, establecida en el Estatuto de Autonomía de Andalucía, obedece, en principio, a buenas intenciones de una política educativa que intenta responder al principio de igualdad de oportunidades y compensación de desigualdades. Lo que ocurre es que no bastan las buenas intenciones ya que, a veces, ciertas medidas las carga el diablo y conducen a efectos contrarios, no previstos e, incluso, perversos.

Desde un punto de vista social, la gratuidad de los libros de texto parece una medida impecable y de hecho hacen gala de ella sus mentores políticos. Sin embargo, no nos cansaremos de recordar que las políticas que favorecen la igualdad no son aquellas que tratan igual a los desiguales, ya que ello agrava la desigualdad, sino las que tratan a los desiguales desigualmente, creando las condiciones que favorezcan la deseada igualdad de oportunidades. Aplíquese esto a medidas generalistas adoptadas en los últimos años: gratuidad de libros de texto, ordenadores portátiles gratuitos para todos, etc., y saquen consecuencias.

Por otra parte, queremos llamar la atención sobre lo que, a nuestro juicio y tras las innumerables visitas a aulas y charlas con profesores, es uno de los problemas más graves que impide la innovación de las prácticas educativas: los libros de texto se han convertido en auténticos tiranos en las aulas, dueños y señores de lo que se enseña y cómo se enseña. Efectivamente, el uso generalizado del libro de texto, gratuito estatutariamente y obligatorio

en la práctica, salvo honrosas excepciones que luchan contra corriente, ha entregado el control de lo que se enseña en la escuela a las editoriales, convirtiendo a los maestros y profesores en meros técnicos aplicadores, con escasísimo poder de decisión sobre su propio trabajo. Lo anterior puede ser especialmente grave, si tenemos en cuenta que los grupos editoriales actúan con unos intereses determinados y con capacidad de presión, incluso, para condicionar la normativa curricular publicada por la Administración.

Los resultados de la investigación y, por tanto, la innovación en educación requieren poner medios y recursos; dar libertad y otorgar confianza a quien debe llevarla a cabo. Pues bien, desde nuestra experiencia, los libros de texto bajo los principios y el formato que se utilizan actualmente, constituyen uno de los mayores obstáculos a la necesaria innovación de las prácticas educativas. Hoy por hoy, cualquier cambio auténtico pasa por dejarlos a un lado o, al menos, por una reformulación radical de su uso. A contracorriente, luchando contra la rutina, los maestros y profesores que se atreven a tal osadía, se convierten en héroes solitarios, titanes del esfuerzo y la voluntad, que terminan claudicando ante la incompreensión y el aislamiento, provocados por las corrientes oficialistas, hasta entre sus compañeros. La necesidad de un nuevo abordaje del conocimiento, en consonancia con la vida actual y las nuevas tecnologías, convierten a los textos actuales en un anacronismo. Son libros por y para la escuela, pero poco útiles para la vida y la cultura. El propio Informe PISA, en su último estudio, confirma lo que decimos cuando destaca la necesidad de trabajar menos contenidos, los esenciales, pero con más profundidad y relación entre los mismos. Pues bien, el número de asignaturas y, por tanto, de libros de texto, provoca lo opuesto, una dispersión abrumadora, falta de relación e integración, lo que contradice, de facto, el principio citado, por otra parte, de mero sentido común.

En conclusión, para los maestros y profesores que desean cambiar lo que enseñan y cómo lo enseñan, hay dos opciones: idejen los libros de texto!, lo que obligaría, a los responsables políticos, a un replanteamiento de la situación; o bien, que la Administración apueste decididamente para que los necesarios recursos que deben ponerse a disposición de los maestros y alumnos, obedezcan a los siguientes principios: rigor respecto al currículo legal, libertad para su uso, apertura y versatilidad en su diseño, selección de lo imprescindible y, por último, confianza en aquellos que deben utilizarlos. Actuar así otorgaría coherencia a la política educativa, corrigiendo lo que contrariamente ocurre en la actualidad que, con una mano, busca buenas e innovadoras prácticas de los docentes pero, con la otra, aplica medidas estructurales como las citadas, lo que provoca que raramente se produzcan las primeras.

6. Mediocracia

(publicado el 30 de Diciembre de 2016)

Dice un proverbio que «un ejército de ovejas dirigido por un león, podría derrotar a un ejército de leones dirigido por una oveja.» Cada vez con más frecuencia, en distintos ámbitos institucionales venimos observando la mediocridad, es decir el poco mérito, tirando a malo, de aquellos que ostentan puestos de representatividad y responsabilidad que implican tener que dirigir, gerenciar o, como se dice actualmente, liderar a grupos de personas o instituciones. Parece que estamos viviendo una conjura de los necios que ocupan los terrenos abandonados por quienes poseen el talento y la creatividad para los nuevos tiempos.

En la Grecia clásica se acuñó el término de aristocracia, como gobierno de los mejores, ya que *aristos* era el excelente y *krateia* aludía al poder. Por tanto, el poder del mérito y los excelentes. Otra cosa bien distinta, es la evolución semiótica del término aristocracia, utilizado posteriormente para hacer referencia a un grupo de privilegiados que, en muchos casos, no se distinguen precisamente por la bondad de sus cualidades. Pero volvamos a la idea central que motiva este artículo, lejos de estar gobernados por un grupo de aristócratas, en el sentido clásico del término, cada vez existen más evidencias de que las comunidades y las instituciones están dirigidas por un ejército de mediocres, en un fenómeno que denominamos mediocracia, es decir el gobierno de personajes con poco mérito personal y profesional y, por tanto, progresivamente con menos escrúpulos.

La mediocracia actual es un fenómeno que deriva, se alimenta y escuda no precisamente de las virtudes cardinales, morales o teologales, sino de las que podríamos denominar, las cracias modernas, que en muchos casos salvaguardan la inoperancia de aquellos que dirigen, gobiernan o mandan. ¿Cuáles son estas cracias? Veamos algunos ejemplos habituales del ámbito en el que nos desenvolvemos, el educativo pero, totalmente, extrapolables a otros: la burocracia, caracterizada por el olvido de los fines, la formalidad absurda e innecesaria y el papeleo, aunque sea digital; la cuantitocracia, o la necesidad de medirlo todo numéricamente, para evitar tener que explicar por qué ocurre lo que ocurre; la calitocracia, o referencia continua a la aparente y vacua calidad de los sistemas; la evaluocracia o referencia a que todo debe ser evaluado para mejorar, pero sin la menor autocrítica y confundiéndola con el mero control. Y, por último, la sometocracia, o el establecimiento de un sistema y red clientelar de sometimiento, para que todo aquel que pueda destacar o suponga una amenaza para el estatus quo del que manda, quede anulado.

El imperio de las cracias ha dado lugar a una tipología de líderes, desde los altos niveles de gestión y dirección, hasta los intermedios e, incluso, bajos, que no sólo se caracterizan por su falta de capacidad, sino por la ausencia de ética, de un mínimo acatamiento a las normas morales e, incluso, por el desprecio a las mínimas referencias estéticas en su trabajo. Ello da lugar a una falta absoluta del compromiso necesario e imprescindible con los ciudadanos o la institución que se gobierna. Son dirigentes que sirven a aquel que les garantiza su continuidad en el cargo, independientemente de su valor profesional o personal. En definitiva, se sirven a sí mismos, bajo excusa de servir a una comunidad o grupo social. Son burros listos, permítasenos la aparente incoherencia, que lejos de servir a los fines para los que deberían ser designados, alimentan la Mediocracia en la que se sustentan.

Por supuesto, la comunidad o el grupo dirigido tiene su responsabilidad, en cuanto no hacen frente, ni siquiera en mínimo grado, a tal abuso que, sin duda, nos está llevando a la consecuente podredumbre moral. No cabe duda que denunciar semejante régimen de funcionamiento requiere valentía y asumir unos costes que, como no sea en unión de otros, son difíciles de afrontar. Pero lo contrario, está llevando a la pérdida de la autoestima personal y colectiva, a la indefensión ciudadana y, a la postre, a no vivir la vida y el momento que nos ha tocado vivir.

Las consecuencias de estos líderes no son inocuas, provocan un efecto devastador, de tierra quemada, que conduce a la huida o el agotamiento de los que tienen talento, y, además, a la creación de antimodelos para los desorientados, noveles o ignorantes. La solución: la toma de partido, la implicación y el compromiso colectivos de aquellos que permanecen en la aparente comodidad de sus palacios de cristal.

7. Teresa y el Estado

(publicado el 9 de Marzo de 2017)

Tenemos la enorme suerte de desarrollar un trabajo que, en muchas ocasiones, nos conecta con cuestiones esenciales de nuestra sociedad. Hace días, con motivo de una visita al Colegio de San Juan de Dios, conocimos a Teresa, una niña de seis años que vive permanentemente en una silla de ruedas, con su pequeña cabeza doblada, a pesar de los ingentes esfuerzos de su fisioterapeuta que lucha por dotar a su cuello de fuerza y sensibilidad. Cuando te acercas y reclamas su atención, a pesar de que no te mira, esgrime una sonrisa que estremece y que puede llegar a comunicar más que todas las palabras que no puede pronunciar. Al colocarnos delante de Teresa, pudimos vivir una de las emociones más profundas, no sólo por un auténtico sentimiento de compasión, sino porque nos encontrábamos ante la conciudadana que, con más legitimidad, da sentido a nuestro quehacer diario.

Precisamente por su discapacidad, que siempre es un desamparo que aboca a una dependencia extrema de los demás, queremos colocar a Teresa como clave de lo que debe ser nuestra sociedad y hacia dónde deberíamos caminar. La injusticia que sufre sólo puede paliarse con la aplicación de los valores humanos que, históricamente, hemos llamado Humanismo. Las ayudas que reciba Teresa no pueden derivar de la caridad, aunque ésta suponga solidaridad, sino que su cualidad como ciudadana le otorga derechos fundamentales en su máxima expresión. En la medida que Teresa esté amparada por una comunidad que la hace suya, esa comunidad será más fuerte y más democrática. En la medida que la comunidad abandone a su suerte a Teresa, aquella será más débil y más totalitaria. O todos somos Teresa o estamos condenados a la indignidad.

En un momento histórico de regresión de derechos fundamentales, conquistados a lo largo de décadas, que llevan a desarrollar mecanismos de supervivencia, especialmente, a los más débiles, el bienestar de Teresa puede estar amenazado. En aras de una economía que sólo busca la mal entendida rentabilidad, Teresa está en peligro. Sin embargo, estamos convencidos que un país funcionará mejor, en todos los sentidos, en la medida que cuide de todos sus ciudadanos y ciudadanas. Entre otros motivos, porque creará un entorno de identidad social, de seguridad colectiva, imprescindibles para que una sociedad progrese auténticamente.

A veces la vida nos coloca delante a personas como Teresa, que encarnan mejor que nada y que nadie grandes ideas y teorías, a las que se dedican ríos de palabras. Estamos inmersos, desde hace tiempo, en una polémica sobre el papel del Estado en la educación, con dos posiciones enfrentadas que podrían resumirse así: necesidad de un Estado fuerte que garantice el ejercicio del derecho a la educación para todos, a través de la enseñanza pública como vía de formación integral de ciudadanos libres y críticos que defiendan nuestros valores comunes; en el otro polo se encontrarían los partidarios de un Estado débil o mínimo que simplemente garantice, como mero gestor, el derecho de los padres a elegir, dentro de las leyes del mercado, la educación que deseen para sus hijos y que por supuesto, no adctrine bajo ningún concepto en valores de ningún tipo, ya que el único derecho ciudadano a garantizar sería el ser educado como cada cual desee. No duden que esta polémica se reproducirá, bajo formatos y disfraces diferentes, en la discusión que se nos avecina sobre el pacto de la educación. ¿Qué tiene que ver Teresa en este asunto? Simplemente, pregúntense, y respóndanse con sinceridad, qué pasaría con Teresa en uno u otro modelo. ¿Cuál de ellos garantiza mejor su derecho a la educación?

Teresa somos todos, porque es una de las nuestras. Teresa somos todos, porque, egoístamente, todos podemos llegar a ser Teresa. Por este motivo es tan importante un Estado que la proteja, que le permita vivir una vida digna y plena, según sus circunstancias, y que salvaguarde los derechos de su educación, de su salud, de su necesaria vida en comunidad. En la medida que la vida de Teresa sea más segura, confortable y estimulante, lo será la de todos nosotros.

Estas palabras son un homenaje a Teresa y a todos los que la acompañan, cuidan y hacen que viva la mejor vida posible. Pero, sobre todo, con este artículo pretendemos dar un grito de alerta para que, lejos de debilitarse, se fortalezca el Estado que protegiendo a Teresa nos protege a todos, salvaguardando los derechos fundamentales que otorgan dignidad a quienes los disfrutan y a quienes luchan por ellos.

8. Neurociencia y educación

(publicado el 12 de Junio de 2017)

En muchas ocasiones surgen modas en educación derivadas de los descubrimientos que se producen en otras disciplinas. No tardan en aparecer los salvadores que, mediante recetas mágicas, pretenden cambiar como un calcetín el estado de una institución que ha demostrado sus dotes de impermeabilidad y una insólita capacidad de resistencia al cambio. Tanto es así que hoy seguimos hablando de conceptos y métodos pedagógicos con más de un siglo de existencia, sin que hayan sido implantados en la escuela.

Se ha dicho que los dos grandes temas del siglo *xxi* serían el conocimiento del Universo y la investigación del cerebro. Efectivamente, hoy ya se habla de la Neurociencia para la educación y una nueva disciplina: Neuroeducación. Más allá de las modas, no cabe duda que los avances en el estudio del cerebro, sobre todo a partir de la tecnología que permite el diagnóstico y la interpretación digital, han supuesto la posibilidad de afinar en el conocimiento de las funciones del órgano que más nos distingue del resto de especies animales.

Recientemente se ha celebrado el I Congreso Nacional de Neurociencia y Educación, en el que investigadores de prestigio dedicados al estudio del cerebro en España han puesto de manifiesto que el conocimiento que tenemos hoy no permite fundamentar actuaciones o programas que garanticen grandes cambios institucionales o personales. Es decir, nos han prevenido sobre programas milagro de desarrollo de la inteligencia o metodologías avaladas científicamente. En definitiva, la Neuroeducación no es una metodología educativa ni avala fórmulas mágicas, porque aún hay una enorme distancia entre lo que se conoce y lo que puede ser aplicado en el aula. Sin embargo, lo investigado hasta ahora facilita algunas evidencias o pistas que pueden ayudar en la tarea educativa.

La neurociencia ayuda a confirmar porqué funciona lo que funciona, lo que no es poco. Conocer mejor los ochenta mil millones de neuronas de nuestro cerebro y sus interacciones permanentes nos permite afirmar, de forma provisional, algunos principios de indudable interés para todos los que se dedican a la organización o la práctica de la educación: que la *emoción* es básica para el aprendizaje porque las emociones enriquecen los circuitos donde se generan las ideas y dejan *surcos* por donde circulan éstas, por lo que crear un ambiente emocional positivo es fundamental; que el rasgo fundamental de nuestro cerebro es su plasticidad y su gran capacidad de reciclaje; que se aprende mejor lo que se hace; que más valen cincuenta conferencias de diez minutos que diez conferencias de cincuenta minutos —¡atención a los tiempos escolares!—; que la mejor herramienta para enseñar y aprender es la palabra; que se aprende a hablar espontáneamente, aunque también debemos educar la expresión oral, mientras que la lectura es un proceso complejo que requiere tiempo y dedicación, además de

métodos adecuados, por lo que no debe producirse precipitadamente; que problemas como el autismo o la dislexia tienen una evidente base cerebral, por lo que es mejor políticas preventivas que paliativas; que comer bien, dormir lo suficiente y cierto ejercicio físico ayudan a aprender mejor; que las buenas lecciones comienzan por lo que más interesa; que las preguntas son fundamentales para guiar el estudio, o que hacer el esfuerzo de recuperar lo que se quiere aprender es mejor que repetir una y otra vez el contenido. Y, por último, que para el bilingüismo es fundamental contar con modelos nativos, de lo contrario difícilmente se produce.

Alguien podrá afirmar: ¡vaya sarta de perogrulladas! Cierto. Una de las grandes aportaciones de la neurociencia es que, en gran parte, está confirmando, sobre bases científicas cerebrales, lo que la buena pedagogía viene diciendo desde hace mucho tiempo con escaso éxito. Pero también, los científicos nos previenen de los *neuromitos*, sin base científica alguna, que vienen avalando postulados erróneos e interesados. Valga como ejemplo ese tan difundido de que sólo usamos el diez por ciento del cerebro, cuando siempre actúa a pleno rendimiento.

Santiago Ramón y Cajal fue un niño díscolo y travieso, que llegó a esgrimir una pistola contra un vecino que le resultaba incómodo. Hoy es el referente universal en la investigación cerebral. Posiblemente, su curiosidad y su perseverancia le llevaron a tan insigne lugar. Por nuestra parte, nos gustaría creer que la Escuela, en la que hoy se tratan de aplicar sus conocimientos, colaboró a sus logros.

9. Educación y nación

(publicado el 26 de Octubre de 2017)

Nuestra vida está repleta de imprevisiones: no elegimos donde nacemos, no elegimos a padres ni a hermanos, no elegimos costumbres y tradiciones que tanto condicionan nuestros quehaceres, ni siquiera elegimos la lengua de la tribu con la que tendremos que contar lo que somos. Nuestro lugar en el mundo no es más que un cúmulo de casualidades. Cada uno de nosotros, en el lugar que le toca vivir, es instruido, moldeado, aleccionado con formas más o menos explícitas por la familia, los ritos sociales, las creencias. Es decir, somos educados en un entorno informal y azaroso.

A esa educación informal se le adhiere un sistema institucional público y, progresivamente, obligatorio para toda la población, con el surgimiento de los estados-nación en el siglo XIX. He ahí el origen de un sistema ideado como servicio público en el que el Estado diseñará, organizará y controlará desde los contenidos de la enseñanza y la selección de los funcionarios-profesores, hasta la arquitectura de los espacios y los tiempos escolares. Esta genealogía de la escuela explica su actividad actual, sus contradicciones y sus límites, como tan brillantemente demostró el malogrado sociólogo Carlos Lerena.

Desde sus inicios, el sistema educativo ha sido una pieza del engranaje del Estado, dispuesta intencionadamente, entre otros fines, para contribuir a la consolidación del mismo y a la configuración simbólica de la nación: una historia nacional, unos emblemas, sus héroes y villanos, el reforzamiento de la lengua, las celebraciones adecuadas. Todo encaminado a crear conciencia identitaria de grupo que se diferencia de otros y que, intencionadamente exacerbada, incluso puede convertirse en excluyente. Históricamente, así se hizo en las viejas naciones europeas y posteriormente, en las americanas. En EEUU, el himno y la bandera están omnipresentes en los centros educativos.

En el actual Estado español, las comunidades autónomas, con amplias competencias educativas, han hecho uso de la Educación con idéntico sentido, especialmente cuando ha interesado marcar diferencias, aunque en dimensiones y medidas muy diferentes. Por tanto, es

un fenómeno común y general el uso del sistema educativo para el adoctrinamiento nacional. En toda escuela se adoctrina en el terreno político e incluso religioso, como es el caso de nuestro país, en el que hasta el campo de las creencias forma parte de la oferta lectiva. El problema surge cuando el adoctrinamiento obedece a fines contrarios a los derechos fundamentales de los ciudadanos, dando lugar a la absoluta perversión del sistema público de educación.

En definitiva, como sistema educativo, la escuela es política desde sus orígenes y lo seguirá siendo, como cualquier institución social, porque lo lleva en su ADN. Pero para evitar su absoluta manipulación por las élites de turno que ejerzan el poder, una sociedad democrática debe acordar los principios y fines de la escuela del siglo XXI, precisamente para salvaguardarla y mantenerla al servicio de toda la ciudadanía y de la democracia. En este sentido: ¿Es necesario hoy formar ciudadanos con sentimiento identitario español, catalán o andaluz? ¿Debe ser el sistema educativo un instrumento para tal fin?

Desde nuestro punto de vista, debe contribuir a transmitir el patrimonio social, cultural y científico entre generaciones, pero, a la vez, reinterpretarlo con sentido crítico y reactualizarlo en sus manifestaciones de acuerdo con los tiempos. Es imprescindible que en la escuela se analicen los problemas económicos, sociales y políticos, ya que debe ser parte consustancial de la sociedad y no un ente ajeno, pero sin sectarismos ideológicos, desde todos los puntos de vista y con toda la información disponible.

En definitiva, la escuela de nuestro tiempo y del que está por venir, a pesar de la determinación de sus orígenes, debe formar en lo que necesariamente somos como seres humanos, y no en lo que somos por mero azar. Bien lo expresó Montesquieu en una cita que le debemos a Práxedes Caballero, gran profesor de filosofía: «Si yo supiese algo que me fuese útil y que fuese perjudicial a mi familia, lo expulsaría de mi espíritu. Si yo supiese algo útil para mi familia y que no lo fuese para mi patria, intentaría olvidarlo. Si yo supiese algo útil para mi patria y que fuese perjudicial para Europa, o bien que fuese útil para Europa y perjudicial para el género humano, lo consideraría como un crimen, porque soy necesariamente hombre mientras que no soy francés más que por casualidad.»

10. ¿Educación o cultura?

(publicado el 18 de Enero de 2018)

En un pasaje del entremés: *La elección de los alcaldes de Daganzo*, Cervantes se refiere al descrédito de la cultura que imperaba en época de Felipe IV, hasta el extremo de que las clases analfabetas se imponían a las letradas, e incluso sobre buena parte del clero de la época: «...no, por cierto, ni tal se probará que en mi linaje haya persona tan de poco asiento, que se ponga a aprender esas quimeras que llevan a los hombres al brasero y a las mujeres a la casa llana.» De esta forma, el personaje que así hablaba se garantizaba la posibilidad de ascenso en la escala social. Podemos encontrar ciertas concomitancias entre lo que ocurría en el siglo XVII y la actualidad. Por ejemplo, recientemente hemos podido escuchar a jóvenes estudiantes: «Qué gilipollez y qué pérdida de tiempo eso de estudiar Filosofía.» Disculpen los términos, en aras de ser fieles a lo que se afirma.

Las palabras no son inocentes y en el debate sobre la educación en España, que se está produciendo en los últimos tiempos, se obvia un aspecto esencial: a qué nos referimos cuando hablamos de educación. Es decir, definir, con carácter previo, transparente y profundo, de qué hablamos. Históricamente, los sistemas escolares nacieron con el objetivo de la Instrucción Pública. Así se llamó el Ministerio correspondiente en la Segunda República y, todavía

hoy, hay quien defiende este término como sinónimo de saberes instrumentales básicos, frente a una educación que también aborde aspectos éticos e ideológicos. El dilema subyacente no es baladí, y el término Cultura podría dar alguna luz e incluso aportar alguna solución.

Si entendemos educación, en sentido restringido, vinculándolo con lo que, tradicionalmente, se aprende en las *escuelas*, desde nuestro punto de vista, no abordaremos el problema en los términos adecuados. Por otra parte, se habla de cultura como algo colateral a la educación, sin vinculación con la misma. Como pátina que hace brillar a quien la tiene —la cultura como sinónimo de espectáculo promocionado— y que debe exhibirse en ciertos contextos, ya que en otros puede resultar sospechosa. Ello condena a la educación al mero pragmatismo, de acuerdo con las tendencias economicistas o utilitaristas, despojándola del sentido profundo que debería tener.

El término Cultura ofrece, a nuestro parecer, tres posibles interpretaciones, conducentes todas a tareas educativas que no se están abordando o se encuentran en franca regresión. Cultura como cuerpo de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el ser humano en permanente interacción compleja (Edgar Morín), mal traducida por la escuela en asignaturas y libros de textos. Cultura como patrimonio antropológico de una sociedad o país que, ineludiblemente, hay que transmitir a las nuevas generaciones para que, partiendo de él, lo reconstruyan desde los latidos de su tiempo. Por último, Cultura como sistema de comprensión, orientación y acción (José García Calvo); es decir, sistemas conceptuales que nos permitan explicarnos el mundo, orientarnos éticamente en él y actuar en consecuencia. Las tres concepciones expuestas son complementarias e ineludibles para que un centro educativo desarrolle la cultura y sus trabajadores sean profesionales de la misma.

Difícilmente la actual organización escolar, con su currículo, su distribución de tiempos y espacios y la formación del profesorado, permitirá esta inmersión en las tres caras de la cultura. Con una memoria flaca y un conocimiento disperso o testimonial, se produce cultura institucional o escolar, pero no Cultura con mayúscula. Por lo que queremos hacer un llamamiento para que maestros y profesores sitúen la cultura, en el sentido profundo, en el centro de su trabajo, mediante experiencias alternativas o transformadoras. Tarea difícil por los intereses políticos, económicos o de la poderosa industria de la conciencia.

Es la cultura la que debe desarrollarse en la población de un país para que éste progrese. Por lo que el desprecio de la misma, incluso por ciertas élites de la sociedad, es un signo de decadencia, similar a lo que ocurría en los reinos de la España de Cervantes. Exclusivamente, el aumento de las tasas de escolarización, incluso el aumento de los recursos dedicados, no es garantía. Se hace imprescindible un planteamiento educativo que tenga como referencia el desarrollo de la Cultura, en los términos expresados; de lo contrario, parafraseando el título de un libro de Raimundo Cuesta, podemos estar felices y escolarizados, pero incultos.

11. Docentes para nuestra época

(publicado el 26 de Septiembre de 2018)

Es necesario tomar con sentido crítico la frase del *Informe Mckinsey* (2007): «La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes». De esta rotunda afirmación, reiterada *ad infinitum* en los últimos años, se podría deducir que todo el peso del sistema recae en los docentes pero, como es sabido, las organizaciones son más, o menos, que la suma de las personas que las forman. Con razón, el Catedrático de Sociología de la Educación Fernández Enguita habló del «error Mckinsey». El famoso informe no contemplaba

aspectos cruciales como la organización de los espacios, los tiempos, los recursos, y la cultura tanto institucional como profesional de los docentes, así como las determinaciones económicas y políticas que todo sistema educativo sufre.

Hecha la precisión anterior, queremos dirigirnos a los nuevos docentes que, superados los procesos selectivos, llegáis a los centros educativos. Los primeros años de la profesión son claves, porque se trata de una tarea compleja, laboriosa, paciente —sin resultados inmediatos, sino, como mínimo, a medio plazo— y, por tanto, difícil. Los que llegáis sin experiencia previa sufriréis un *shock de realidad*. Os veréis solos ante treinta adolescentes, sin más resortes que los recuerdos de vuestros años como estudiantes y, en el mejor de los casos, la reproducción de los actos de aquel profesorado que os marcó su impronta. Tendréis las mismas responsabilidades de todos, pero escasas atenciones especiales.

La cultura tradicional de los centros educativos conduce al aislamiento. Sin embargo, en pleno siglo XXI, ejercer una profesión como la vuestra, inevitablemente colectiva, de manera individualista, conducirá a la merma de facultades, al desinterés e, incluso, al agotamiento. Es fundamental tener claro desde el principio, el gen colectivo del ejercicio docente. Lo que hagáis influirá en los demás y viceversa. Por ello, es imprescindible la observación de otras aulas, la apertura de miras, dialogar sobre lo que se hace sin miedo a confesar el error. Equivocaciones cometeréis, pero aislados se perpetuarán. Al principio, el docente se puede sentir como un extranjero en un mundo medio desconocido, ya que pasó muchas horas viendo enseñar, pero no enseñando. Por tanto, escuchar y aprender de tus colegas, es la mejor escuela pedagógica.

Los países que han reconocido el valor de sus docentes han adoptado políticas para atender su vida profesional, con programas estructurados en los años iniciales, apoyo y asesoramiento continuo, mentorías por parte de colegas expertos, con colaboración profesional para desarrollar un corpus común. Aquí, desgraciadamente carecemos de políticas que articulen la profesión docente. Pero su ausencia no justifica que no tengáis en cuenta algunos principios básicos: sois funcionarios públicos, no burócratas ciegos obligados al doble lenguaje de los «papeles», por lo que os debe guiar el servicio independiente a la sociedad; sois profesionales de la cultura y el conocimiento, por lo que debéis adoptar una actitud crítica ante el currículo y los medios para desarrollarlo, sin abrasaros en los fuegos artificiales de las modas; no confundáis el formalismo pedagógico con la auténtica pedagogía, la de Juan de Mairena, en la que la palabra y el lenguaje son llaves para el conocimiento. Vuestra enseñanza será la mejor garantía de equidad social y, para ello, defended la escuela pública como una de las mejores ideas que ha creado el ser humano, ya que a veces, con la excusa de criticar sus deficiencias, en el fondo se pretende atacar el derecho universal a la educación. Decía Italo Calvino, hablando del infierno, lo que encontréis valioso «hacerlo durar y darle espacio.»

Estimados nuevos profesores y profesoras, de lo que no tenemos dudas, es que con vuestra actuación diaria, podéis hacer mucho por vosotros y vuestro alumnado. Leed mucho y despacio sobre todos los temas. No os convirtáis en ermitaños en vuestra aula, visitad otras. Hablad con vuestros colegas sobre lo que hacen y sobre lo que hacéis. Cuidad el clima de relaciones humanas en vuestros centros. Luchad juntos contra la desconfianza o el optimismo ciego, a pesar de los «cantos de sirena» de los que más deberían estimar vuestra labor. Tened presencia pública digna. Y mantened la creencia firme en las posibilidades de vuestro alumnado. Decía Rodolfo Llopis, en su libro: *La Revolución en la escuela* (1933): «cada época demanda sus maestros». Vosotros debéis ser el profesorado para nuestra época.

12. La democracia, en peligro

(publicado el 10 de Enero de 2019)

La democracia siempre está en peligro, entre otros motivos, porque como sistema de participación, ésta es ejercida incluso por sus enemigos. La democracia no es el menos malo de los sistemas políticos, sino el mejor de los conocidos y el que da sentido a nuestra civilización. Sin embargo, podríamos decir que, dado su funcionamiento, se encuentra en riesgo permanente, aunque en determinados momentos de la historia se agudizan los peligros y los ataques, en muchas ocasiones encubiertos, sobre el sistema político que ha permitido las mayores conquistas de la Humanidad.

En los últimos tiempos, apreciamos síntomas y evidencias preocupantes sobre los riesgos para la democracia no sólo en los ámbitos internacionales, también en nuestros entornos más cercanos: la agudización de la desigualdad económica y de derechos; la partitocracia que conduce a la burocratización y exclusividad de las vías de participación, fagocitadas por los partidos políticos; la imposición encubierta de valores sobre la vida privada a través de profundos mecanismos de control proporcionados por el Big Data, el nuevo *Gran Hermano*; el cuestionamiento permanente de los valores de la democracia, mediante la apelación al miedo, la inseguridad y la pérdida de unas supuestas identidades que, parafraseando a Samuel Johnson, no son más que refugios de canallas que ocultan sus verdaderos intereses; y, por último, la tergiversación y el falseamiento de contenidos básicos de la Ciencia, la Historia, la Filosofía..., otorgando veracidad al pseudoconocimiento. Todo lo anterior, puesto en marcha con un lenguaje perverso y manipulador, y la complicidad de medios masivos de comunicación que, con apariencia de objetividad, crean opiniones de masas contrarias al criterio propio y libre de los ciudadanos.

La escuela pública es uno de los grandes logros de nuestra civilización. Hace posible el acceso al poder del conocimiento de los ciudadanos, mediante una enseñanza básica, y desarrolla los elementos comunes de la cultura de un pueblo y el respeto a la de otros. La democracia es causa y debería ser consecuencia de la escuela pública, de ahí que defendamos que en los centros educativos debe mantenerse, por parte de todos los que trabajamos en ellos como funcionarios públicos, una vigilancia permanente sobre el desarrollo de los principios de una institución que debe ser uno de los pilares para la buena salud democrática.

Pero cómo podemos colaborar a la educación democrática de los ciudadanos en el momento actual, teniendo en cuenta los mecanismos sibilinos de entes tan poderosos que contradicen los fines de la institución escolar. La democracia se aprende participando, es decir viviéndola. De nada sirven las buenas y grandilocuentes palabras, si los alumnos no ven participar a sus docentes en la vida de los centros, y a la vez ellos no participan mediante cauces puestos a su servicio. La democracia se aprende cuando las decisiones son transparentes y no oscuras y anónimas como suele ocurrir cuando el funcionamiento es burocrático. La democracia se enseña cuando, como decía la inspectora Isabel Álvarez, educamos para la sociedad y la cultura y no al margen de ellas. La democracia se enseña, cuando ponemos en evidencia la diferencia entre lo privado y lo público o común, y optamos por esto último. La democracia se enseña, cuando somos capaces de descubrir, denunciar y criticar el uso perverso de los lenguajes, no solo el hablado y escrito, sino el de las imágenes y el digital. Y, por último, la democracia se enseña defendiendo el conocimiento evidente que las ciencias, de todo tipo, han desarrollado, y enseñando a desvelar su falseamiento. Pero la escuela pública no se basta por sí sola, necesita entornos con valores y comportamientos democráticos, sin

los cuales poco puede hacerse. José Antonio Marina lo ha expresado bien recientemente: «Si los corruptos triunfan, saldrán muchos corruptos, aunque prediquemos la honradez». Necesitamos auténtica democracia en el funcionamiento de nuestra sociedad porque, en caso contrario, de poco servirá lo que se haga dentro de la escuela.

La democracia está en peligro, siempre lo ha estado, y los que trabajamos en y para la escuela pública debemos enseñarla, para fortalecerla y protegerla de los sutiles mecanismos que la amenazan. Como principio fundamental y básico, la enseñanza de la democracia exige afrontar el problema de la desigualdad que hiere de muerte a la escuela pública y pone en grave riesgo la soberanía ejercida por el pueblo.

13. Políticas de escolarización

(publicado el 4 de Junio de 2019)

En estos días muchas familias se encuentran atareadas y, en algunos casos, alteradas por la escolarización de sus hijos. Les preocupa saber si podrán acceder al centro educativo solicitado en el que permanecerán durante varios años. Pero disponer de una buena escolarización no es sólo un asunto de madres y padres, ya que en la misma influyen decisivamente las políticas correspondientes. Es decir, la organización de la red escolar pública, la distribución de las zonas escolares, así como los criterios de admisión, condicionan enormemente la escolarización del alumnado y, por tanto, influirán decisivamente en la equidad e inclusión social, rasgos inherentes a toda educación pública. Si la escolarización no garantiza la auténtica igualdad en el acceso, independientemente de las condiciones económicas o sociales de las personas, contribuirá a agudizar uno de nuestros grandes problemas educativos: la segregación escolar, es decir, la separación del alumnado en distintos centros por motivos socioeconómicos, lo que contribuye a herir de gravedad el sistema público de enseñanza.

La ONU y la Comisión Europea han advertido a España de la falta de inclusión y la creciente segregación de nuestro sistema educativo. La organización Save the Children, lo evidenció de forma precisa con datos alarmantes en el informe *Mézclate conmigo*, en el que sitúa a la segregación escolar como el problema fundamental de la educación en España. En los últimos diez años, el índice de segregación español ha aumentado un 13,4 %, ostentando el sexto puesto en el triste escalafón de los países europeos más segregadores, muy por encima del promedio. Lo anterior ha dado lugar a un incremento considerable de las denominadas «escuelas gueto», en las que se concentran un número elevado de alumnado con situación socioeconómica desfavorable, llegando a afectar al 46,8 % de los centros, la gran mayoría de los cuales son públicos.

Somos conscientes que reducir la igualdad de oportunidades a igualdad de acceso a los centros educativos es hacer abstracción, ingenua o interesada, de la creciente desigualdad social que lastra una supuesta equidad educativa. La sociología ha constatado, por ejemplo, en el I Informe del Observatorio de la Desigualdad de Andalucía, que el nivel de formación parental es un factor determinante de la desigualdad en las oportunidades educativas. O que las familias más vulnerables son las que menos disfrutan de la Educación Infantil de 0 a 3 años. O, por último, que los jóvenes procedentes de hogares de menor renta son los que mantienen mayores índices de abandono escolar temprano. Es decir, una supuesta igualdad de acceso a los centros y, por tanto, a las oportunidades educativas no ataca los problemas de raíz, no siendo la única solución de los mismos. Pero los datos de segregación citados

agravan la situación, al impedir la posibilidad de un equilibrio en la formación, e incluso, de un posible ascenso social y cultural que todo sistema público de educación debe facilitar.

En contra de las amenazas que acechan, las políticas de escolarización deben cambiar, poniendo el norte en un ataque frontal a la segregación escolar. Sobre las modificaciones que, en este sentido, se anuncian en Andalucía reclamamos, como inspectores de educación, que naveguen inequívocamente en este sentido. Basándonos en las propuestas que realiza Save the Children, apelamos a las siguientes medidas: los centros o las líneas escolares deben abrirse o clausurarse según criterios de inclusión, ampliando en las zonas con mayores riesgos; adscripción a un mismo instituto de una combinación de colegios que permita la heterogeneidad social, para evitar el sesgo clasista en los centros de secundaria; establecimiento de unos límites, mínimo y máximo, en el índice de inclusión de cada centro educativo; garantía de una auténtica gratuidad en todos los centros sostenidos con fondos públicos; y la creación de zonas de escolarización de tamaño medio, para cubrir poblaciones heterogéneas en su configuración social.

En definitiva, en este asunto la educación pública se juega su razón de ser. Es incompatible la segregación escolar con un sistema que tiene entre sus principios la equidad y la inclusión social. Pero, además, deben tenerse en cuenta las tremendas consecuencias negativas a que da lugar cualquier tipo de segregación social y, por tanto, educativa. Se trata de responder políticamente al dilema: una escuela auténticamente pública para todos, versus cada clase social con su escuela.

14. Perogrulladas de PISA

(publicado el 11 de Diciembre de 2019)

«Andarás con los pies, volarás con las plumas, serán seis dos veces tres por muy mal que hagas las sumas.» Perogrulladas denominaba Francisco de Quevedo a estas y otras profecías, en su libro *Los sueños* en el que intervenía el gran profeta Pero Grullo. En cuitas parecidas andamos desde hace años con las sobrevaloradas pruebas PISA. En los últimos días, por parte de medios de comunicación, expertos y popes educativos, han sido objeto de extenuantes análisis los últimos resultados de las mismas que, en el fondo, reiteran las mismas conclusiones sobre nuestro sistema educativo que se vienen esgrimiendo desde el 2000, año en el que comenzaron a aplicarse. Que el sistema educativo español está estancado dado que los resultados oscilan entre 4 y 6 puntos desde las primeras pruebas y eso carece de significación alguna, que manifiesta una evidente desigualdad territorial Sur-Norte, que el 25 % del alumnado no alcanza el nivel mínimo deseable y ello lo aboca a la exclusión social, que el estatus socioeconómico de las familias es determinante, que la repetición es una lacra de nuestro sistema y se ceba sobre los pobres... Pues miren ustedes, para este viaje no se necesita esas alforjas. Nada que no sepa de sobra el profesorado de este país y que no se haya cansado de decir, para quien lo quiera escuchar.

Los datos que el propio sistema posee, los cuales deberían ser públicos en su integridad, y que ya acumulan verdaderas tendencias históricas de todos los tramos educativos, nos llevan a las mismas conclusiones. Los grandes indicadores del sistema se mantienen constantes, por ejemplo, las elevadas tasas de repetición en la enseñanza obligatoria que en Andalucía alcanzan a uno de cada tres alumnos; la desigualdad de financiación y de resultados entre las comunidades autónomas del Norte y del Sur; las bajas calificaciones en asignaturas

como Matemáticas o Ciencias, crónicas en un alto porcentaje de alumnos, así como la escasez de excelencia; o, por último, las comunidades que vienen realizando más recortes en la enseñanza pública como Madrid, son las que peores resultados obtienen y más desigualdad y segregación generan, constatado ampliamente por los resultados comparados del sistema.

Enfrascados en enjundiosos análisis de resultados, nos olvidamos de exigir a los responsables políticos, las medidas que podrían cambiar de verdad la situación y que, por otra parte, no se han intentado en las últimas décadas. Citaremos algunas: sustancial incremento de la financiación para afrontar, entre otros, un plan de mejora de las infraestructuras; reforma de la estructura del sistema, para mejorar la flexibilidad del mismo y la fuerte segmentación entre etapas educativas, por ejemplo, generalizando la Educación Infantil de cero a tres años, creando una sola etapa de Enseñanza Básica, o procurando una mejor integración de la Formación Profesional; revisión de los contenidos de la enseñanza, creando un currículo más denso y menos extenso; y creación de una carrera profesional docente coherente y con mayores niveles de exigencia en el acceso.

Sin embargo, ninguno de estos grandes asuntos se pone sobre la mesa con seriedad. Más bien al contrario, el debate actual versa sobre intereses de parte como la mal llamada libertad de las familias para elegir centros a costa del erario público. Debe saberse que para que exista auténtica libertad, esta debe darse con un mínimo régimen de igualdad, y cuando esta no se produce, como es el caso, no se puede hablar de libertad, sino de intentos de mantener o reforzar privilegios de los más pudientes. O de la también denominada libertad de las familias para elegir las enseñanzas de sus hijos, negando por motivos ideológicos o de fe incluso aquellas que se vinculan con valores constitucionales emanados de los grandes tratados internacionales fundamentos de nuestra civilización.

Por tanto, no desviemos más la atención con sesudos análisis de lo ya sabido o con ocurrencias de políticos para salir del paso. Todo ello sirve de pantalla y nos impide ver los graves riesgos que acechan al sistema público de enseñanza. Necesitamos una política educativa que apueste sin dobles lenguajes por la educación pública, la mejor salvaguarda que conocemos de la igualdad, la democracia y el desarrollo del país. Al igual que con el clima, estamos en una auténtica emergencia educativa y mientras no logremos que sea así reconocido por la opinión pública y los medios de comunicación, cada tres años nos volverán a contar perogrulladas.

15. Pin parental y derecho a la educación

(publicado el 24 de Enero de 2020)

Los que pretenden imponer el *pin parental*, para vetar determinadas actividades de enseñanza, niegan la Constitución de 1978; es decir, son anticonstitucionales. Pretenden romper España, puesto que atentan contra el acuerdo que supuso nuestra Carta Magna, cuyo artículo 27 consagra un derecho fundamental: el «derecho a la educación», como derecho básico de todos los ciudadanos, junto a «la libertad de enseñanza». El marco para el ejercicio del mismo son «los principios democráticos y los derechos y libertades fundamentales», entre los que se encuentran las declaraciones internacionales de derechos de la infancia, así como las convenciones correspondientes, fundamentados en el interés superior del menor que debe ser garantizado por sus familias y, en su defecto, por los poderes públicos. Ante cualquier conflicto que pueda suponer un riesgo para sus derechos, prevalecerá siempre el interés superior del niño, por encima de cualquier otro.

Por otra parte, la Constitución otorga a los poderes públicos la planificación de la enseñanza, incluida la del currículo común, con respeto a los principios constitucionales y los derechos fundamentales. Por tanto, si alguna actividad de enseñanza, incluidas las complementarias, que son también curriculares, así como las extraescolares, resultara contraria al ordenamiento jurídico, podrá ser denunciada por cualquiera que tenga conocimiento. Pero si dichas actividades respetan la planificación curricular de las enseñanzas y se atienen a los derechos y libertades fundamentales, no podrán ser cuestionadas por las familias, ya que carecerían de base legal para hacerlo. Más allá de suponer un intento de control sobre el profesorado.

Por tanto, imponer el veto parental para controlar las actividades escolares, es un ataque a la escuela sostenida con fondos públicos, y al derecho a la educación, en un marco de convivencia común, sin duda uno de los grandes logros de nuestro país en los últimos años. Es un intento de imponer lo privado sobre lo común y acordado en su día, conculcando el derecho de los menores a una educación que respete el pleno desarrollo de su personalidad, principio también recogido en la Constitución.

Pero siendo fundamental lo anterior, el asunto va más allá. Hace casi 20 años, M. W. Apple publicó un libro sobre la «modernización conservadora» que imponía su sentido común en el mundo de la educación. Analizaba los cuatro grupos sociales que la sustentaba: los neoliberales que llevan la escuela al mercado con su desconfianza de lo público y su fe en lo privado; los neoconservadores con sus exigencias de un retorno a la autoridad perdida y un currículo común; los populistas autoritarios religiosos que pretenden que Dios vuelva a la escuela ante el avance del laicismo; y, por último, un grupo determinante, las clases medias acomodadas, colonizadoras del Estado y de alto capital cultural, que habrían abandonado a la escuela pública con su discurso de «calidad», «medición» y «gestión». Ese bloque de poder, con cuatro patas, ha logrado imponer un supuesto «sentido común», lo que le permite no argumentar lo que afirma. Hoy los cuatro grupos son fácilmente identificables en nuestro país.

¿Qué hacer por parte de los que realmente necesitan y defienden una escuela pública, posible víctima de esa «modernización conservadora»? Pues ganar la batalla del sentido común. Para lo que es necesario conectar con las necesidades y problemas que tienen los ciudadanos con la escuela pública. Hace falta mucha y buena pedagogía, más anclada en la tierra y la realidad, para explicar lo que se hace en educación. Abrir las puertas al entorno social de la escuela, aceptar sus críticas y realizar una labor paciente de diálogo y empatía. Los defensores de la escuela pública necesitan alianzas sociales y no refugiarse en victimismos, ni falsos purismos. Hay que luchar con los argumentos de la historia y la ciencia por la defensa de la escuela pública.

Pensar que la transición pedagógica también había sido modélica, y caer en actitudes acomodaticias, ha sido un error, porque ha conllevado una desmovilización educativa y cierto descrédito que dificultan cualquier reacción. El veto parental que se pretende imponer, es un paso más en las sucesivas batallas libradas para cuestionar el Estado público de derechos fundamentales, con argumentos falaces, a los que se deberá responder con otros que conecten y convenzan a amplios sectores sociales necesitados del mandato constitucional que sustenta a la escuela pública.

ANEXO III

1. Referencias bibliográficas y documentales

- ABASCAL, M.^a D. (2005): *Retórica clásica y oralidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- AGUERRONDO, I. (2013): «El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas», *Revista Educar*, vol. 49, n.º 1, pp. 13-27. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ARISTÓTELES (2014): *Retórica*. Madrid: Alianza.
- AVENDAÑO, A. (2007): *El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Alcalá de Guadaíra: Homo Sapiens.
- BADÍA, Javier: Blog «*Lenguaje administrativo*». Disponible en: <<http://lenguajeadministrativo.com>>.
- BALLENATO, G. (2006): *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid: Pirámide.
- BARICCO, A. (2008): *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- BAUMAN, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1997): *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU P. (2016): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- BRIZ GÓMEZ, A. (COORD.) (2011): *Guía de comunicación no sexista*. Madrid: Instituto Cervantes-Santillana Ediciones Generales, S. L.
- CAIYO RAMOS, L. (1980): *Introducción al estudio del lenguaje administrativo*. Madrid: Gredos.
- CAMACHO PRATS, A. *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona en 2014. [Consulta: 25 de octubre de 2017].
- CAMACHO PRATS, A. (2015): «La Visita de Inspección, su Función Malherida», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, n.º. 4, pp. 79-91.
- CAMPS, V. (2008): *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.

- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- (2005): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- (2019): *Laboratorio Lector*. Barcelona: Anagrama.
- (2021): *El arte de dar clase: según un lingüista*. Barcelona: Anagrama.
- CICERÓN (2013): *El orador*. Madrid: Alianza.
- CUERVO, M., y DIÉGUEZ, J. (2011): *Mejorar la expresión oral: animación a través de dinámicas grupales*. Madrid: Visión libros.
- DINTEL, F. (2005): *Como escribir textos técnicos o profesionales*. Barcelona: Alba.
- GABINETE DEL INSPECTOR JEFE DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA DE SU MAJESTAD: «Cómo decirlo bien», subtítulo: «Guía para la presentación de informes de evaluación en las reuniones con los equipos directivos, profesorado y administradores».
- GARCÉS, M. (2020): *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- GARCÍA BALLESTEROS, P, y PÉREZ JIMÉNEZ, J. M. (2018): «El fracaso de la inclusión», *Diario de Sevilla*.
- GARCÍA CALVO, J. (1995): *Proyecto de centro y procesos de cambio*. Sevilla: Centro de Profesorado de Castilleja de la Cuesta.
- GRIJELMO, A. (2000): *La seducción de las palabras: un recorrido por las manipulaciones del pensamiento*. México: Santillana.
- GRIJELMO, A. (2012): *La información del silencio*. Madrid: Taurus.
- INSTITUTO CERVANTES (2008): *Saber hablar*. Madrid: Aguilar.
- (2012): *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona: Espasa Libros.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: «Sociedad: Educación y Cultura». Disponible en: <<https://www.ine.es/index.htm>>.
- LOMAS, C. (2002): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN CORREA, M. L. (2017): *Con trozos de tiza*. Sevilla: Colombr.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020): *Igualdad en cifras. MEFP 2020. Aulas por la igualdad*. Madrid.
- (2020): *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-18*. Madrid.
- MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (1990): *Manual de estilo del lenguaje administrativo*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- MORALES, C. (2007): *Guía para hablar en público*. Madrid: Aguilar.
- MORENO, A. J. (2019): Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (3). Disponible en: <<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>>.
- OBSERVATORIO DE LA DESIGUALDAD EN ANDALUCÍA: Disponible en: <<https://observatoriodesiguldadandalucia.org/>>.
- OBSERVATORIO DE LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS, ESTUDIOS Y ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN: Disponible en: <<https://observatoriodelaeducacion.es/>>.
- OBSERVATORIO ESTATAL DE LA DISCAPACIDAD: Disponible en: <<https://www.observatoriodeladisapacidad.info/>>.
- PENNAC, D. (2008): *Mal de escuela*. Madrid: Mondadori.
- PETSCHEN, S. (2013): *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias*. Madrid. Plaza y Valdés.
- POLO MARTÍNEZ, I. (2018): La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances En Supervisión Educativa*, n.º 29.
- RECALCATI, M. (2016): *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- ROEMER, J. (2006): *Democracy, Education and Equality*. Cambridge University.

- SÁNCHEZ DE DIEGO FERNÁNDEZ DE LA RIVA (COORD.) (2017): «31 visiones actuales de la transparencia». DMK Consultores.
- SAVE THE CHILDREN ESPAÑA (2019): *Donde todo empieza-Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Disponible en: <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/donde_todo_empieza_0.pdf>. [Consulta: 8 de Marzo de 2020].
- (2018): *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Disponible en: <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf>. [Consulta: 8 de Marzo de 2020].
- (2020): *Familias en riesgo. Análisis de la situación de pobreza en los hogares con hijos e hijas en España*.
- SOLER FIÉRREZ, E. (2013): *La actuación inspectora en los centros de enseñanza: Las visitas de inspección a los centros educativos y a las aulas de clase* (Documento de trabajo). Sevilla: Servicio de Inspección Educativa.
- SOLER FIÉRREZ E. (2013): *La visita de inspección*. Madrid. La Muralla.
- STENHOUSE, L. (1991): *El arte de enseñar*. Madrid. Morata.
- STUDER, J. (2005): *El arte de hablar, disertar, convencer*. Madrid: El Drac.
- TORRES VIZCAYA, M. (2019): *La inspección educativa. Una mirada desde la experiencia*. Madrid. La Muralla.
- VILÀ, M.; CASTELLÀ, J. M., y CASAS, M. (2018): *Secretos para hablar bien en público*. Barcelona: Plataforma.
- VILÀ I SANTASUSANA, M., y OTROS (2007): *Entender (se) en clase: estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona. Graó.



Este libro es el fruto del trabajo, el estudio y la reflexión de dos profesionales de la educación con amplia experiencia, primero en la docencia y, posteriormente, como inspectores de educación. Su publicación surge de la necesidad de aportar al corpus profesional de la inspección educativa desde la teoría y la práctica, aunque en este caso, como se podrá deducir de la lectura completa del libro, aparecen ampliamente conectadas y se alimentan mutuamente.

En primer lugar, plantea un posicionamiento sobre los cambios que deberían producirse en la organización y el funcionamiento de la inspección educativa en pleno siglo XXI, para que los miembros de la misma puedan desarrollar sus funciones, la principal de las cuales es garantizar el derecho a la educación a todos en condiciones de igualdad, de acuerdo con las mutaciones que se vienen produciendo en la sociedad y en la educación, en los últimos años. En segundo lugar, se desarrollan, en cuatro capítulos, los aspectos teóricos y prácticos de las dos atribuciones fundamentales y básicas de la inspección educativa, la visita a centros y aulas y los informes, expuestos bien de forma oral o escrita. En tercer lugar, en el capítulo VI se desarrolla la experiencia práctica de los dos autores en una zona de inspección en el período comprendido entre los años 2014 y 2019. Dicha práctica alimenta y es alimentada por la teoría expuesta anteriormente. Probablemente, este capítulo constituye algo novedoso e inédito en la bibliografía conocida sobre la inspección educativa. Por último, en sendos anexos, se recogen algunos ejemplos de la participación pública de los autores en actos, como conferencias o publicaciones en prensa.

En definitiva, el libro *La inspección de educación. Teoría crítica y práctica comprometida*, supone una aportación importante al corpus de ideas y prácticas de una institución fundamental para la educación pública. Por una parte, desde una perspectiva de análisis crítico para la adaptación de su organización y funciones a los tiempos actuales y, por otra, desde la visión del compromiso necesario que se deriva de la dificultad que conlleva este oficio y la obligación contraída de quienes lo ejercen como servicio público.