

“La Inspección de Educación en el Marco Español y Europeo
como Impulsora de la Calidad Educativa”

(Ponencia presentada al Congreso Nacional sobre
‘Liderazgo en el Sistema Educativo Español’,
Córdoba (España), 28 – 31 de marzo de 2001)

Samuel Gento Palacios
UNED, Facultad de Educación. Madrid

1.- El liderazgo pedagógico como referente para la Inspección de Educación

Aunque los modelos de calidad institucional con enfoque de totalidad o integralidad han surgido inicialmente en organizaciones no estrictamente educativas, su incidencia en este ámbito es cada vez más intensa. A ello contribuye, tanto el interés de los profesionales y de los responsables de la educación por mejorar ésta, cuanto la apetencia que los que promueven tales modelos muestran por incidir en el ámbito de las instituciones educativas.

La relevancia que para la calidad de una institución en general adquiere el liderazgo dentro de la misma aparece en los que podemos denominar como “modelos consolidados de calidad”. En este sentido, López, F. (1994: 50) afirma que *“la gestión de la calidad total reposa sobre lo que desde una perspectiva jerárquica constituye su vértice superior, esto es, la dirección”*.

En *nuestra propuesta de modelo de calidad para instituciones educativas* el liderazgo constituye un componente básico como predictor de la calidad institucional; pero el ejercicio de este liderazgo se encarna en miembros y hasta equipos diversos, si bien ofrece su genuina y suprema representación en la dirección y, más concretamente, en el director del centro (Gento, S., 1996). La Inspección de Educación, por su origen y –sobre todo- por su enfoque profesional básico, está llamada a ejercer un liderazgo de carácter pedagógico: en definitiva, la justificación de esta institución está, precisamente, en su incidencia en el respeto del derecho a la educación y en la promoción de la mejora de la educación.

1.1.- Concepto de líder

El *término* líder constituye una adaptación que nuestro idioma ha hecho del vocablo inglés "leader", y su utilización supone un intento para descubrir una serie de relaciones entre las personas de una organización o institución: en este sentido, implica un intento de incorporar, tanto elementos románticos, como otros referidos a los efectos que los líderes tienen en nuestro mundo social y natural (Vicente, P. de, 1994: 59). Con todo, la realidad es que se trata de uno de los vocablos más escurridizos y peor comprendidos (Burns, J.M., 1978).

A lo largo de la historia pueden haber surgido *falsos líderes* que durante algún tiempo han conducido grandes masas de personas mediante el empleo de una dirección tiránica a la consecución de objetivos execrables (como en el caso de Hitler y Mussolini, por ejemplo); pero ni los objetivos perseguidos por tales personajes ni la metodología utilizada para lograrlos encajan en nuestro concepto de *auténtico líder*. Éste lo entendemos como aquel individuo (o equipo de individuos) capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección; pero, para ello, debe contar en todo momento con la aceptación voluntaria de sus seguidores y con la participación libre y colaborativa de éstos en la definición y consecución de objetivos favorables al grupo y a sus miembros. Este tipo de liderazgo es el único que posee autenticidad y posibilidad de prevalencia.

Entendemos, por tanto, que *líder es aquella persona (o equipo de personas) capaz de provocar la liberación de la energía interior de otros seres humanos para que éstos, voluntariamente, se esfuercen por alcanzar del modo más eficaz y confortable posible las metas que se han autodefinido*. Su potencialidad liberadora lo convierte, por tanto, en el servidor de sus seguidores, en cuanto que asume la misión fundamental de ayudar a éstos a superar los obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la consecución de los objetivos propios y compartidos (De Pree, 1989: XX).

Aunque no siempre se manejen con total diferenciación, en el ámbito de la sociología de grupos se suele establecer la distinción entre el concepto de "líder" y el de "*estrella*". Este último término se aplica a aquellos individuos que, por su propia relevancia o carisma personal, atraen la atención de otras personas, en las que despiertan admiración y aprecio en grado máximo; pero, a diferencia del líder, la estrella no incita a la acción de aquéllos a los que atrae.

Por el contrario, el concepto de líder implica, por su propia naturaleza, la capacidad para promover la actividad en los demás. El efecto promotor de actividad que caracteriza al líder da a su condición un sentido esencialmente *relacional activo*. Su misión se concibe siempre en función de otras personas con las que intercambia su propia dinámica personal, y en las que incita el despertar de la potencialidad individual y de grupo.

En la gestación del líder confluyen de modo interactivo tres componentes con importante repercusión (Fischer, M.A. & Schratz, M., 1993: 173):

- La individualidad del/la *líder*, con su propio equilibrio personal, su capacidad, su experiencia y perfil axiológico
- Las peculiaridades de los *seguidores*, entre ellas: el ajuste individual de los miembros del grupo y la propia capacidad de los mismos.
- La *situación actual* del liderazgo, es decir: las tareas a llevar a cabo y las condiciones reales aquí y ahora.

Aunque, en ocasiones, puede parecer que la referencia del líder sea el grupo más que las individualidades, el adecuado ejercicio de su "rol" conlleva, como luego veremos, el acercarse al detalle de todos y cada uno de los miembros o personas que, por la intervención impulsora del líder, se convierten en autores de fundamentales transformaciones en sus propias vidas.

Muchos líderes han sido previamente *seguidores de otros*. E, incluso, abundan ocasiones en las que un líder auténtico en determinada esfera de actuación es, a su vez, seguidor de otro en

situaciones diferentes. Hasta tal punto la función de seguidor de un auténtico líder y la de liderazgo están entre sí interrelacionadas que, salvo escasas excepciones, *la persona que no puede seguir inteligentemente a un líder no puede, a su vez, ser verdadero líder* (Hill, N., 1960: 105).

Aunque el término líder se ha aplicado inicialmente exclusivamente a individuos, su extensión en el ámbito organizativo y la difusión en este último de tipos de gestión participativa, están llevando a la aceptación de grupos o equipos líderes: se trataría de aquellos colectivos de personas (generalmente no muy numerosos) que impulsan la intervención ilusionada de otros miembros de una organización o institución. La definición de líder a que antes hemos aludido sería aplicable a tales grupos o equipos impulsores.

1.2.- Dimensiones de un auténtico liderazgo pedagógico

Describimos, a continuación, los rasgos que han de caracterizar de modo específico el prototipo de "*liderazgo pedagógico*" que, si bien hemos desarrollado básicamente para el director de un centro educativo, puede aplicarse a otros líderes que inciden en la educación, entre ellos la propia Inspección de Educación. Consideraremos dentro de este auténtico liderazgo pedagógico las dimensiones siguientes (Gento, S., 1996: 197-206): carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa, y de gestión.

1.2.1.- Carismática

En virtud de este tipo de liderazgo, el Inspector ha de ser una persona cuyo atractivo personal - profesional facilite que otros individuos se sientan a gusto a su lado, y que potencie así la aproximación confiada al mismo de cuantos se encuentran próximos a su entorno.

1.2.2.- Afectiva

En las relaciones que mantenga con todas las personas de cualquier institución educativa y con otras ajenas a la misma el Inspector ha de mostrar en todo momento una especial delicadeza para tratar a cada uno con extrema consideración y aprecio, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas, y haciéndolas acreedoras a manifestaciones de estimación.

1.2.3.- Anticipadora

Como líder pedagógico, para entusiasmar a cuantos profesores y otros profesionales que trabajan con él/ella para lograr una educación de calidad, el Inspector de educación ha de tener visión anticipadora de cuáles son los planteamientos más convenientes para la solución de los retos y alternativas del futuro, así como una percepción previa de las consecuencias que pueden derivarse de las soluciones que se arbitren.

Aunque el enfoque último y el camino para lograr la misión de una institución o agencia educativa han de ser compartidos por todos los miembros implicados, la capacidad del Inspector para visionar anticipadamente resultados y situaciones será de gran utilidad. Esta dimensión anticipadora se manifestará en tareas específicas como las que se enuncian a continuación:

1.2.4.- Profesional

Esta dimensión requiere que el Inspector impulse la trayectoria de las distintas instituciones educativas y de sus miembros hacia aquellos aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad de la educación. Ello supone que se implique activa y totalmente con las tareas de los profesores en este sentido, y con las preocupaciones que en tal ámbito puedan tener el resto del personal del centro, los padres y los alumnos. En todo caso, las actuaciones que lleve a cabo deben ir fundamentalmente orientadas a lograr la mejor educación posible dentro de una institución de la máxima calidad.

1.2.5.- Participativa

Supuesto que la misión básica de un líder es la de promover la funcionalización del potencial de los miembros de su grupo, el liderazgo educativo ha de *promover la participación activa* de cuantos están implicados en un proyecto global. "La mejor forma de incentivar a los individuos a este trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de las decisiones que se adopten a lo largo de las distintas fases" (Gento, S, 1994: 10). El impulso participativo ha de orientarse a los diferentes miembros que constituyen el centro educativo; e, incluso, debe también dirigirse a estimular otras instancias que inciden sobre los centros o que tienen interés en la contribución que tales centros ofrece.

1.2.6.- Cultural

Esta dimensión nos sitúa ante el impulso que el Inspector ha de brindar a la consolidación de la cultura particular o perfil específico de cada centro o agencia educativa. Esta cultura propia, que arrancará de la concepción filosófica que se tenga y que se consolidará a través de su propia tradición, requiere, para su afirmación, que sea asumida por todos los miembros de la comunidad educativa (Deal, T.E. & Peterson, K.D., 1990 ; Sashkin, M. & Walberg, H.J., 1993):

1.2.7.- Formativa

Siendo una de las características esenciales del auténtico líder la promoción de la formación continua de sus colaboradores, cuando este liderazgo se ejerce por el Inspector, esta orientación formativa se dirigirá hacia los aspectos peculiares de cada institución educativa, así como sobre la propia Inspección.

1.2.8.- Gerencial

En realidad, esta es la dimensión que tiene menos carga específica de carácter pedagógico: por tanto, para lograr auténticas instituciones educativas de calidad, parece obligado que las funciones de este tipo de liderazgo se reduzcan y, en todo caso, se supediten a las de mayor contenido educativo.

Sin embargo, resulta evidente que no pueden eliminarse las tareas que conlleva esta dimensión, aunque para su operativización pueda el Inspector contar con la ayuda de determinados colaboradores. Parece, en todo caso, conveniente, que el Inspector promueva la adecuada ejecución de tareas propias de esta dimensión

1.3.- La Inspección de Educación en el liderazgo del sistema educativo

Por su especial procedencia, por la formación recibida y por las funciones generalmente encomendadas a esta institución, parece obvio que éstas pueden encuadrarse en lo que hemos venido considerando como un liderazgo pedagógico, si bien éste se ejercerá desde una posición externa a los centros o instituciones educativas. Analizamos, seguidamente, lo relacionado con dicha Inspección de Educación

Aunque la función Inspectoral con carácter general se encomienda actualmente en nuestro país a las Administraciones educativas (Ley O. 1/1995: art. 35), el carácter profesional y la tradición de la Inspección de Educación como garante y promotor de la educación parecen estar en la base de su supervivencia al proceso de disolución institucional que se ha producido durante los últimos años.

El fuerte contenido profesional que los Inspectores de Educación han tenido tradicionalmente y un sistema de selección de los mismos riguroso y altamente competitivo, parecen estar en la base del reconocimiento, en general, de su liderazgo en las instituciones educativas y por parte de los profesores. En este sentido, se reconoce incluso recientemente que "*la Inspección, con una presencia en los centros muy frecuente, es la mayor garantía de un apoyo externo eficaz a las nuevas tareas encomendadas a centros y profesores*" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994: 161).

Dentro de esta función general de liderazgo que sobre el sistema educativo, los centros escolares y sobre los profesores ejerce la Inspección de Educación, se le reconocen las misiones de seguimiento especializado del sistema educativo en su conjunto, y de asistencia a profesionales, sectores y personas en relación con temas escolares y educativos (Gento, S., 1994: 231). En el ejercicio de su función, se le asignan a la Inspección de Educación como tareas fundamentales las siguientes:

Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los Centros, y en los procesos de renovación educativa.

Participar, junto con otras instituciones, *en la evaluación del sistema educativo*.

Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito de la educación.

Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Tal vez las misiones de asesorar e *informar*, junto a las de *colaboración en la mejora de la educación* y de su funcionamiento, sean las que estén llamadas a cobrar mayor relieve en el futuro, en el que la autonomía de la institución educativa tenga cada vez más importancia, y en el que la auténtica renovación de la educación parta, precisamente, de la propia iniciativa innovadora de dicha institución. El asesoramiento y la información ejercidos por la Inspección de Educación nos llevarían a considerar a los Inspectores que las realizan como auténticos "facilitadores externos", según la concepción de Miles, M.B. & Ekholm, M. (1985), es decir, personas expertas que desde fuera de la escuela pueden prestarle su apoyo durante los procesos de funcionamiento y mejora (Vicente, P. de, 1994: 54).

2.- Tendencias de la Inspección en Europa

En la mayoría de los países (particularmente en Europa) las diferentes Inspecciones Educativas han surgido generalmente por iniciativa de los Poderes Públicos, que han querido contar con una institución que garantizase la viabilidad y puesta en acción de políticas educativas destinadas a elevar el nivel de formación de sus ciudadanos.

Sucesivamente, aunque con más o menos intensidad según los países y (sobre todo) sistemas políticos imperantes, la Inspección de Educación ha tratado de consolidarse como institución específica con una misión básica propia. Tal vez una de las muestras más representativas del reconocimiento y estimación de la Inspección de Educación como ejercicio profesional la encontremos en la "Inspección de su Majestad del Reino Unido, hasta su desmembración en 1992: "Posiblemente, su prestigio profesional reconocido dimanaba del hecho de que ha venido constituyéndose con los miembros más capaces de la profesión docente, así como de la función asesora del sistema educativo que dicha Inspección ha venido ejerciendo" (Winch, C., 1996: 134).

Al igual que ocurre con la propia educación y con los procesos que implica, la Inspección de Educación suele ser también un reflejo de la situación y rasgos típicos que caracterizan a la sociedad en la que se encuentra inmersa. Parece conveniente destacar que, a pesar de las críticas y de las incertidumbres que sobre la existencia de la propia Inspección de Educación crean determinados vaivenes políticos (entre los que cabe citar el ocurrido en España en 1982 o el del Reino Unido en 1992), la verdad es que esta institución se ha consolidado en la mayor parte de los países europeos e, incluso, en América (aunque en este continente predomine el nombre de Supervisión).

Tal vez la razón de esta supervivencia haya que buscarla en el hecho siguiente: "A diferencia de otras formas de evaluación, que pueden realizarse apoyándose en una serie de indicadores de rendimiento –tales como el logro de estándares o los resultados de los exámenes–, la Inspección tiende en enfocarse más en el proceso educativo, en la enseñanza y en el aprendizaje que tienen lugar dentro de la institución escolar" (Winch, C., 1996: 129).

De todos modos, la evolución de las sociedades europeas hacia mayores cotas de libertad, de participación, de aplanamiento de las estructuras y de mayores exigencias de calidad está, también, incidiendo en la configuración y actuación de la Inspección de Educación. En este sentido, tal vez la imposibilidad de la Inspección de su Majestad (HMI) del Reino Unido de inspeccionar regularmente todas las escuelas del país esté, precisamente, en la base de su desaparición (además del planteamiento acentuadamente neoliberal del partido conservador en el poder, que la sustituyó en 1992 por una Oficina de Estándares de Educación – OFSTED–, formada por profesionales no permanentes).

Algunas de estas tendencias que generalmente se aprecian en Europa sobre la Inspección educativa son las siguientes (Gento, S., 1998: 246-248):

2.1.- Denominación de inspección versus supervisión

La alternativa en la denominación de la función general que viene atribuyéndose a este espacio profesional se plantea entre "Inspección" o "Supervisión". En la fundamentación que ofrecen los defensores de una u otra gravitan, tanto el significado lingüístico de los términos, como el sentido atribuido a lo largo de su trayectoria de actuación, el peso de la historia, o costumbre en el uso con un sentido determinado.

El término "*Inspección*", cuya etimología arranca del vocablo latino "inspectio-onis", alude a la acción encaminada a examinar o reconocer atentamente una cosa. Curiosamente, aunque el origen lingüístico del término no implica, "per se", una actuación ejercida desde una posición de autoridad ni, menos aún, de poder, el ejercicio práctico de lo que el término implica por este último ha determinado que se haya creado en torno al término una cierta significación sesgada sobre lo que originalmente significa.

En el ámbito educativo, y particularmente en el contexto europeo, la Inspección ha venido consolidándose como una actuación especializada llevada a cabo por profesionales dedicados al análisis de los procesos educativos en general y en sus detalles. La extensión de la educación, la consideración de la misma como un servicio público, y la vigilancia que sobre ella han pasado a ejercer los poderes del Estado a través de sus respectivos gobiernos han determinado que se haya considerado la actuación Inspectoral como la acción ejercida desde el poder. De aquí el sesgo de autoridad, poder e, incluso, de autoritarismo, que a veces se le ha asignado.

La actuación profesional que, en todo caso, implica la Inspección o Supervisión surge primero en Europa, por simple consecuencia de su desarrollo social e institucional más temprano que en los países del continente americano. Este espacio profesional, que se denomina desde sus comienzos "Inspección", ha venido manteniendo el término, si bien el contenido fundamental del mismo ha ido adaptándose a las necesidades sociales, pedagógicas y de carácter profesional.

En cuanto al término "*Supervisión*" lo que etimológica y lingüísticamente implica es una "visión superior". Sin embargo, el desarrollo de sociedades cada vez más democráticas, participativas y aplanadas (con menos distanciamiento jerárquico) matiza este significado en un sentido más funcional y profesional. Según éste, y centrándonos en el contexto educativo en que se da, la Supervisión no es tanto la visión o mirada que sobre un profesor ejerce un vidente superior, cuanto la visión que, desde un punto en un plano más elevado o superior de estudio o reflexión, ejerce un profesional con capacidad para entender, estructurar y funcionalizar los aspectos objeto de consideración (Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J., 1993: 182).

La denominación de "Supervisión" está generalizada en los Estados Unidos de Norteamérica y en Canadá. Es posible que en la expansión de este término (en lugar del de "Inspección", predominantemente europeo) en el resto de países americanos que, en su mayoría lo han aceptado, haya influido un cierto mimetismo hacia el gigante del norte de aquel continente. El fuerte influjo cultural de los Estados Unidos de Norteamérica podría estar en la base de la expansión de esta denominación en todo el contenido americano.

En algún momento ha habido también en Europa intentos de sustituir el término Inspector por el de Supervisor. En España, esta tendencia se ha acentuado en algunos momentos de profundas transformaciones en la educación: así ocurrió, por ejemplo, en el intento que se

produjo con motivo de la reforma educativa de 1970 y en la que se inició a partir de 1984, con la ley de la Reforma de la Función Pública (Ley 30/1984 de 2 de Agosto); sin embargo, la denominación de "Inspector" se consolida también en nuestro país, una vez que las situaciones de cambios fundamentales o de transformaciones críticas han dado paso a mayor estabilidad.

2.2.- Democratización de las relaciones

La democratización de las relaciones con el profesorado, con los padres y con los restantes sectores implicados y afectados por la educación ha dado lugar a lo siguientes: las relaciones se plantean más en un plano de igualdad, en las que el miedo a la sanción basada en el ejercicio del poder está dando paso a un clima más participativo para la mejora educativa (Gento, S., 1994).

Este principio de democratización lleva, incluso, a la propiciación de que la Inspección sea una actividad transparente y sometida a valoración, así como a la publicidad de sus actuaciones o, al menos, de sus producciones.

Otra consecuencia que se deriva del principio de democratización lo constituye la horizontalidad de las relaciones: ello supone que los Inspectores han de informar a aquellos a quienes han inspeccionado de las evidencias halladas y hasta de las valoraciones efectuadas. Más aún: los Inspectores antes de formular un informe definitivo, han de atender a las observaciones que hagan los propios inspeccionados sobre el juicio de dichos Inspectores.

2.3.- Potenciación del trabajo de grupo

La promoción de la calidad de las instituciones educativas pasa generalmente por la toma de contacto, la discusión y el debate con grupos de personas (ya sean profesores, éstos con otros sectores, o bien otras instancias colectivas con intereses en la educación). En este trabajo en grupo los Inspectores han de asumir funciones típicas de liderazgo pedagógico, a la vez que promover la aparición y actuación de otros líderes en el ámbito educativo.

En el trabajo de la Inspección de Educación en España se potencia actualmente la organización de los Inspectores en grupos o equipos de trabajo. Los criterios para la constitución de tales equipos son de varios tipos, saber: el ámbito geográfico (que da origen a equipos provinciales, y de sector o demarcación; las áreas de intervención de la Inspección (que determina equipos de área) y las materias del currículo (que, igualmente, da origen a equipos de especialistas en las mismas). Cuando existe una Inspección Central o General suele, también, sugerirse la formación de equipos de Inspectores.

2.4.- La promoción de la calidad de la educación

Se acentúa generalmente el enfoque de la función Inspectora como *promotora de innovación y mejora de la calidad* de la educación, más que como simple controladora de la adecuación de la actividad educativa a las normas emanadas de autoridades administrativas o políticas. A este enfoque innovador se supeditan las acciones evaluativas -sistemáticas o no-, las

investigaciones educativas que se promueven entre los profesores y en los centros educativos, y las iniciativas que se desarrollan en torno a la formación en ejercicio del profesorado (O' Hair, M.J., & Odell, S.J., 1995).

Precisamente la Ley Orgánica de la Organización del Sistema Educativo incluye a la Inspección de Educación dentro de los factores cuya existencia e intervención influyen en la calidad de la educación (Ley O. 1/1990 de 3 de octubre: art. 55)

Por otra parte, los sectores implicados en el funcionamiento de los centros educativos parecen, también, requerir una actuación inspectora más orientada hacia el asesoramiento para la mejora de la educación que hacia el mantenimiento del orden jurídico administrativo establecido (Escuela Española, 1992: 25).

2.5.- Potenciación de la formación en ejercicio

Una de las funciones básicas de la Inspección de Educación es la promoción de acciones y programas destinados a *la formación en ejercicio* de los propios Inspectores. Aunque, frecuentemente, la iniciativa y ejecución de tales programas es asumida por instancias integradas en la Administración educativa, también suele solicitarse la participación de otras agencias formativas (entre ellas las propias universidades).

La formación en ejercicio de los Inspectores o Supervisores es, incluso, si cabe de mayor importancia que la formación previa. Resulta, sin embargo, difícil ofrecer información autorizada sobre la práctica en diferentes países. Existen, sin embargo, una serie de componentes que aparecen en la actualización de los Inspectores, tales como (Glennane, S., 1998: 180):

- La actualización del conocimiento académico
- La utilización de tecnología de la información
- El desarrollo de técnicas de evaluación
- El empleo de informes escritos.

Pero, además de ello, la Inspección ha de impulsar la formación en ejercicio del profesorado: en este impulso asume frecuentemente un papel de gran relieve. Cabe, además, pensar en la incidencia de la Inspección en la formación de otros sectores o instancias que tienen que ver con la educación (otros educadores, formadores de profesores, personal no docente, alumnos, padres, etc.).

2.6.- Relaciones entre Inspectores de distintos países

Son, también, cada vez más frecuentes, las *relaciones entre Inspectores de distintos países* de la órbita europea, así como los programas para el estudio de temas profesionales que se llevan a cabo en el ámbito europeo o entre diferentes países de dicho ámbito. Esta relación profesional debe, incluso, extenderse al intercambio con colegas de otros ámbitos profesionales (particularmente, Iberoamérica; y también con otros países del continente americano y de otros).

A pesar de la intrínseca imposibilidad de transferir, sin más, las experiencias de un país europeo a otro, los contactos entre colegas de diferentes países deben ser empleados para impulsar a quienes los llevan a cabo a esforzarse en la solución de los problemas que aparecen en sus propios países y sistemas educativos, mediante la reflexión sobre ellos y aprovechando la aportación que supone el conocimiento de las fórmulas que para la solución de problemas se emplean en otros países.

Probablemente, una de las conclusiones a las que podríamos llegar a través de contactos profesionales entre los diversos países europeos es, precisamente, lo contrario de lo que frecuentemente se dice: que "todos estamos tratando de hacer las mismas cosas aunque de modo diferente". Por el contrario, la constatación podría más bien ser que "en relación con la actuación de la Inspección, tratamos muchos aspectos diferentes de modo similar y a veces inadecuadamente". Esta estrategia resulta a todas luces inadecuada y debe modificarse

La experiencia llevada a cabo a través del "Análisis de la Inspección Escolar en los Estados Miembros de la Comunidad Europea", con el patrocinio de la Comisión de Comunidades Europeas (Hopes, C., 1991) apoyan la segunda afirmación. En este estudio se pone de manifiesto que muchos Inspectores europeos están tratando de cambiar radicalmente los procedimientos inadecuados. Sin embargo, resulta paradójico que, mientras algunos Inspectores están intentando optimizar sus modos de actuación hacia procedimientos que perciben como deseables, otros siguen haciendo lo mismo.

3.- Funciones profesionales de la Inspección

La legítima aspiración de los miembros de la Inspección de Educación se ha orientado tradicionalmente hacia la consolidación de este grupo profesional como entidad con carácter peculiar, con una misión específica que llevar a cabo. Aunque tal misión puede ser definida de diferente modo por diversos autores, destacamos aquí la que señala Winch, C. (1996: 133), quien la define como "el acopio de evidencia con el que poder emitir juicios sobre la calidad del servicio (educativo) en relación con normas asumidas". La peculiaridad profesional de la institución a que aquí nos referimos se identificaría como tal en la medida que tuviese:

Especificidad del ejercicio profesional: en el ámbito de la Inspección de Educación, ésta podría identificarse como la capacidad para el *seguimiento de la acción educativa en las instituciones, servicios e iniciativas que la llevan a cabo, con el objeto de emitir apreciaciones sobre la misma, de efectuar propuestas que conduzcan a su mejora y de contribuir activamente a esta última.*

Reconocimiento suficiente con el respaldo jurídico apropiado y con la garantía de legitimidad en el ejercicio continuado de las funciones propias, evitando así la arbitrariedad en sus actuaciones o asignaciones, y la dependencia de la casuística de urgencia en sus comportamientos.

Autonomía y libertad para el ejercicio de las funciones que particularmente le corresponden, todo ello sin perjuicio de la disciplina que requiere su integración dentro de un sistema de ámbito más amplio: ello supone la existencia de un *mínimo cuerpo operativo de doctrina que permita a los profesionales actuar sin necesidad de tener que recibir instrucciones*

para cada una de sus actividades. En definitiva, ello supone contar con un Reglamento en el que se exponga básicamente su condición profesional y requerimientos de su intervención.

Aparte las características anteriores, un grupo profesional se caracteriza, también, por el grado de control que tiene sobre la *captación de nuevos miembros*, sobre la *formación* que ofrece y exige a los mismos, por su intervención en las *remuneraciones* que percibe, por la ejecución de acciones de *formación en ejercicio para sus componentes*, y por la existencia de alguna *asociación o grupo profesional* que permita avanzar en el conocimiento y práctica profesional.

"La Inspección Técnica de Educación constituye en nuestro país un Servicio que, integrado en la Administración educativa en sus distintos niveles, ejerce funciones de apoyo técnico educativo a dicha Administración, de seguimiento especializado del sistema educativo en su conjunto, y de asistencia a profesionales, sectores y personas en relación con temas escolares y educativos" (Gento, S., 1994: 231). En el ejercicio especializado de su misión, la Inspección de Educación tendría como temas educativos a analizar y, en lo posible, a mejorar los siguientes:

- .La organización del aprendizaje de los alumnos
- .Los enfoques y estrategias de enseñanza
- .Los contenidos del currículo
- .La organización de las instituciones educativas
- .La gestión de los centros educativos
- .La relación entre educación, contexto e instituciones que concurren
- .La atención a las peculiaridades de los alumnos
- .La participación de los individuos y sectores implicados en el proceso educativo.

Las funciones básicas señaladas son, de hecho, reconocidas por la normativa actual en nuestro país, que las define básicamente en los términos siguientes (Ley O. 1/1990 de 3 de Octubre, art. 61; Ley O. 9/1995 de 20 de noviembre, art. 36):

- .*Controlar* y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- .*Colaborar en la mejora* de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- .*Participar en la evaluación* del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la de tipo docente.
- .*Velar por el cumplimiento*, en los centros educativos, *de las leyes*, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- .*Asesorar*, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- .*Informar* sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.

De acuerdo con lo que acabamos de señalar, cabe considerar tres grandes funciones a desempeñar por la Inspección de Educación, a saber: *de apoyo técnico a la Administración educativa*; *de seguimiento especializado del sistema educativo*; y *de asistencia a profesionales*,

sectores interesados y personas en particular sobre temas escolares o educativos. Analizamos seguidamente tales funciones

3.1.- Apoyo técnico a la Administración educativa

Por tratarse de un servicio constituido por profesionales con conocimiento de las instituciones escolares y con preparación para abordar los componentes pedagógicos de las situaciones educativas, la Administración educativa que corresponda suele apoyarse para la toma de decisiones en la opinión que sobre temas educativos emita este Servicio o los miembros del mismo.

Dentro de esta función general de apoyo técnico hemos de situar la que la normativa ya citada asigna a la Inspección en cuanto a *participar en la evaluación del sistema educativo*. Ciertamente, desde la perspectiva de dicha Administración, la actuación de la Inspección en esta función parece ocupar un lugar secundario, como de apoyo participativo en actuaciones cuya iniciativa se coloca fuera de la esfera de su responsabilidad profesional (por haber sido asignada al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa: INCE).

Ciertamente, también, que la evaluación del sistema educativo en su conjunto, y de las unidades que lo constituyen (en particular los centros educativos) es, en sí misma, un ámbito de tal complejidad que resulta imposible de asignar a una sola institución o sector profesional, por lo que cabe esperar la actuación en dicho ámbito de diversas iniciativas (en algunos países se ha encomendado incluso a instituciones de tipo privado).

Pero es evidente, en todo caso, que la especial condición del Servicio de Inspección reclama, por su propia condición y por la proximidad a la acción educativa (con la que está en contacto de modo directo y constante) la necesidad de que incida en la evaluación del conjunto y pormenores del sistema educativo, ya sea por propia iniciativa y a través de su actuación en exclusiva, o mediante su colaboración participativa con otras instituciones, agencias o profesionales.

3.2.- Seguimiento especializado del sistema educativo

Esta función general señala, tal vez, la impronta profesional más característica del Servicio de Inspección. En el desempeño de la misma, esta institución se convierte en el compañero inseparable del sistema educativo, en el ámbito de gestión que corresponda, para ejercer una *tutela profesional* y un *apoyo sostenido* que garantice su funcionamiento y mejora constante.

En esta función general de seguimiento especializado que la Inspección ejerce de modo constante, se sitúa a caballo entre la Administración o Administraciones responsables, y los propios agentes directos de la acción educativa. En virtud de esta *mediación* entre unas y otros, la Inspección ha de ser, por una parte, conocedora de la regulación y directrices que las autoridades educativas establecen, para transmitir las en la medida conveniente a los agentes y participantes en el sistema educativo.

Pero, por otra parte, el contacto con la realidad educativa ofrece al Inspector un conocimiento directo e inmediato de la misma: como consecuencia, la propia realidad puede exigir que, en determinados momentos y circunstancias, los Inspectores estén obligados, por imperativo legal o profesional, a *transmitir a las autoridades correspondientes la situación real* y, en su caso, a sugerir la adopción de medidas de intervención más convenientes sobre la misma.

Puesto que el sistema educativo se hace cada vez más complejo, y dado que su dimensión cobra sucesivamente mayores proporciones, esta función general de acompañamiento habrá de *precisarse en sus diferencias*. Así, podrán existir Inspectores cuya misión se extienda a determinados aspectos del conjunto del sistema educativo o de los sistemas educativos de una comunidad, país, nación o estado; pero será preciso, también, que Inspectores con una perspectiva más limitada "acompañen" la acción educativa en ámbitos más restringidos, bien sea de tipo geográfico, de gestión, de niveles o etapas educativas, de ámbitos de conocimiento, etc.

Esta diferenciación no obsta a que el Servicio de Inspección de Educación en su conjunto constituya una *unidad de gestión profesional* específica. En la actual configuración de nuestro Estado, ello resulta indudable para cada una de las Comunidades Autónomas que lo constituyen. Pero, además de ello, cada vez se percibe con mayor intensidad, especialmente entre los propios profesionales, la *necesidad de establecer vínculos de conexión entre todos los miembros* de dicho Servicio o Servicios.

Dentro de esta función general, corresponderá a la Inspección de Educación la evaluación del sistema educativo en su conjunto (en la proporción y ámbito que en cada caso se la asigne) y de los centros escolares. Junto a estos dos ámbitos de incidencia evaluativa, y en la medida en que contribuya al conocimiento de los mismos, los Inspectores pueden entrar en la valoración de los aspectos profesionales de los profesores y en la estimación evaluativa de los propios alumnos. Sin embargo, en la función evaluadora la Inspección puede no actuar en exclusiva, sino que, a veces, lo hace en colaboración con otras entidades.

Corresponderá, igualmente, al ámbito de ejercicio profesional incluido en esta función general de seguimiento, la tarea, también asignada por imperativo legal, "*de velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones* generales en el ámbito del sistema educativo". Es ésta una tarea que nuestro ordenamiento jurídico considera consustancial con cualquier profesional investido de autoridad por el poder legítimamente constituido.

En este sentido, el Ministerio de Educación español señala que "corresponde a la Inspección Educativa la evaluación externa de los centros y con ella colaborarán los órganos unipersonales y colegiados de gobierno, los órganos de coordinación didáctica y los distintos sectores de la comunidad educativa" (O. 21 de febrero de 1996: 6º.1).

En esta función de control, la Inspección de Educación es corresponsable de velar por el cumplimiento del marco legal, como lo son las autoridades educativas en su ámbito de competencia, y como lo es el director de un centro escolar en su esfera de actuación. De todos modos, si ya nos parece excesivo el peso que al director de un centro educativo se le otorga como "autoridad con poder delegado" en el mismo, también *nos parece exagerada la insistencia en considerar al Inspector como un simple representante del poder* (que, en suma, acaba por ser

"político"), en detrimento de la credibilidad científica y técnica que su prestigio profesional debe irradiar.

3.3.- Asesoramiento a profesores

Como Servicio especializado en aspectos educativos y conocedor de la problemática escolar, la Inspección de Educación constituye, en su conjunto, la unidad más indicada para asesorar a cuantos usuarios del sistema educativo lo precisen. Sin embargo, algunos estudios parecen indicar que, en la disyuntiva de acentuar el asesoramiento o la *función consultiva*, los actuales Servicios de Inspección parecen más bien reforzar esta última en lugar de la anterior, que pasa a ser ejercida por otras instancias: "Las Inspecciones (de educación) tienden cada vez más a asumir una función *consultiva*, delegando las autoridades responsables las antiguas tareas orientadoras de los Inspectores en unos consejeros pedagógicos" (OCDE, 1991: 126).

En este sentido, los profesionales de la educación, especialmente los profesores que actúan en el ámbito de los centros escolares, deben contar con su asesoramiento para el ejercicio eficaz de sus propias misiones. En ocasiones, la complejidad y especificidad de los problemas pueden desbordar la capacidad de dominio científico o técnico de un Inspector determinado; pero el Servicio de Inspección, en su conjunto, ha de disponer de recursos suficientes para poder ofrecer una opinión autorizada sobre cualquier aspecto o problema que afecte a la acción educativa, especialmente en su dimensión formalizada, aunque sin obviar otros tipos.

3.4.- Asesoramiento y orientación a otras instituciones e individuos

El asesoramiento de la Inspección de Educación no ha de limitarse sólo a los profesionales de la educación; por el contrario, y tal como nuestra normativa legal establece, corresponde a la Inspección "asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones" (Ley O. 1/1995 de 20 de noviembre: art. 36.a). Pueden, por tanto, requerir este asesoramiento, no sólo la atención a los profesores y otro personal de los centros escolares, sino también a los padres, los alumnos, representantes de la comunidad local, autoridades de gobierno local, etc.

E, incluso, el asesoramiento profesional de la Inspección de Educación ha de llegar, cuando ello sea preciso, a los propios individuos a título individual: cualquier profesor o profesional de un centro educativo, cualquier alumno, padre o persona particular debe contar, en la medida que lo precise, con la información y asistencia profesional de los Inspectores de educación.

De todos modos, resulta obvio que el asesoramiento más inmediato y directo es el que la Inspección prestará a los profesionales de la educación y, especialmente, a los profesores. En este sentido, cabe plantear un doble enfoque del mismo: por una parte, el asesoramiento se producirá en la medida en que la propia realidad lo exija: es decir, se prestará cuando aparezca algún problema que requiera su asistencia, o cuando se suscite algún tema que precise aclaración u orientación; pero es preciso, también, sistematizar dicho asesoramiento desde la órbita de la propia Inspección: para ello habrá de tenerse en cuenta la atención a las necesidades detectadas;

e, incluso, en otras ocasiones puede ser conveniente incidir en el sistema educativo y en los elementos del mismo desde fuera de su propia actividad operativa.

4.- Situación actual en España de la Inspección como factor de calidad

La transformación ocurrida en España en el último cuarto del siglo XX, especialmente a partir de 1975, ha producido profundos cambios en muchos aspectos relacionados con el funcionamiento del país. Como no podría ser menos, el cambio ocurrido en educación ha sido uno de los más profundos: Consiguientemente, la Inspección de Educación se ha visto sometida a una profunda convulsión: aunque, finalmente, esta institución ha conseguido sobrevivir, la sacudida ha sido tan profunda que dejará honda huella durante muchos años. Analizamos seguidamente esta etapa trascendental de la historia de la Inspección de Educación en España.

4.1.- Identidad institucional y pluralidad organizativa

El término Inspección no se aplica exclusivamente a la de carácter eminentemente pedagógico o técnico-educativo; coexisten, junto a ella, la Alta Inspección (surgida tras la Constitución Española de 1978) y la Inspección de Servicios (que se ocupa de la valoración del funcionamiento administrativo de los servicios que comprende la acción educativa). Sin embargo, la proximidad al hecho educativo en su peculiaridad más específicamente pedagógica corresponde a la que viene denominándose como Inspección Técnica. Nos referimos, pues, seguidamente a la misma.

Nos encontramos en el umbral de la existencia de 17 Comunidades Autónomas, cada una de las cuales cuenta con su propio Servicio de Inspección. En palabras del que fue Secretario de Estado de Educación, D. Jorge Fernández Díaz, en el Congreso sobre Inspección celebrado el pasado año en Valladolid, puede acudirse a la metáfora de considerar a la Inspección de Educación como un robusto árbol de 17 ramas.

El marco legislativo común actualmente vigente hemos de encontrarlo en la LOPEGCD. A tenor de la misma, se mantiene un *Cuerpo de Inspectores de Educación* con carácter estatal: en este sentido, Winch, C. (1996: 147) manifiesta su deseo de que, también en Inglaterra (a pesar del desmoronamiento de la Inspección) "la Inspección debería probablemente permanecer como un servicio nacional". Asimismo se mantiene también en España como "rol" básico de la Inspección el control de la legalidad, mediante actuaciones en centros, servicios, programas y actividades educativas.

El *sistema de acceso* ofrece características comunes en todo el ámbito del Estado; pero en las Comunidades Autónomas que cuentan con otra lengua propia –además del castellano – suele exigirse el dominio de la misma. En alguna Comunidad Autónoma se ha establecido, incluso, la posesión del carnet de conducir tipo B-1. De todos modos, aunque ha venido utilizándose el sistema de concurso de méritos para el acceso a la función inspectora, el ingreso en el Cuerpo de Inspección exigirá el empleo del concurso – oposición. En los casos en que existan vacantes, varias Comunidades Autónomas siguen utilizando el sistema de designación de Inspectores accidentales, temporales o provisorios, pero tal sistema no parece

reunir suficientes garantías de credibilidad y suele ser frecuentemente contestado por profesores y grupos interesados.

En cuanto a la organización del Servicio de Inspección, aparecen –en el momento actual- notables semejanzas entre las distintas Comunidades Autónomas. Varía, sin embargo, el Órgano de la respectiva Administración Educativa de cuya dependencia se sitúa este Servicio: en algunos casos se coloca bajo la Viceconsejería de Educación (Andalucía, Canarias, País Vasco); en otros, lo es de la Dirección General de Educación (Navarra) o de la Secretaría General Técnica.

4.2.- Visión crítica de la transformación sufrida en los últimos años

A finales de la década de los 1970 se produjo una profunda transformación en España, que afectaría al ejercicio de la Supervisión o Inspección escolar. Esta transformación dimana básicamente del cambio hacia un sistema de gobierno basado en planteamientos democráticos y en el sufragio universal como sistema de elección de quienes han de regir la trayectoria política del país. Las bases de la nueva configuración política se establecen en la *Constitución Española de 1978*.

En dicha Constitución aparecen elementos con profunda incidencia sobre la Inspección: por una parte, España pasa a ser conformada por diversas Comunidades Autónomas, con capacidad de autogobierno y con competencias plenas (incluida la de control de la acción educativa en su propio territorio); por otra parte, los poderes públicos (tanto los que inciden en todo el país, como los de ámbito geográfico más reducido) asumen la misión básica de la Inspección del sistema educativo como propia de dichos poderes públicos.

La primera transformación política mencionada produciría a lo largo de la década de los 1980 y 1990 la aparición de diferentes Servicios de Inspección Educativa en los diversos Gobiernos que van asumiendo competencias en las respectivas Comunidades Autónoma; la segunda transformación a que nos hemos referido anteriormente ofrece la justificación y fundamento legal para que, por iniciativa de una determinada opción política (el Partido Socialista Obrero Español) que accede al Gobierno de España en 1984, se lleve a cabo la desintegración de los cuerpos de Inspectores que hasta ahora venían desempeñando como propia la Inspección Educativa: la citada desintegración se produce a la vez que se decide otorgar el ejercicio de la acción inspectora sin las necesarias garantías técnico – científicas necesarias.

Como consecuencia de esta última decisión, una Ley del Gobierno español, "de medidas para la reforma de la función pública", establece que "en función de las necesidades del servicio, y de conformidad con las relaciones de puestas de trabajo que determine la Administración educativa competente, la *función* Inspectora en materia de educación se realizará por funcionarios con titulación superior pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la función pública docente" (Ley 30/1984 de 2 de Agosto, Disposición Adicional 15.7.1º párrafo).

Pero la asunción de la capacidad de Supervisión e Inspección educativa de la educación que se arroga el poder político (bajo el eufemismo de "Administración educativa"

que, en los niveles supremos, viene a ser política) y el otorgamiento graciable que dicho poder político hace para que determinados funcionarios puedan ejercer la "función Inspectora" (término que ahora se acuña) siguiendo los dictados de aquél, precisaba, para su consolidación, de la publicación de dos medidas del Gobierno.

Una de ellas fue, precisamente, la *demolición*, por amortización de sus efectivos personales, de la institución profesional que hasta entonces venía ejerciendo la función Supervisora o Inspectora en virtud de su preparación, de su competencia reconocida y con independencia de vaivenes políticos. La demolición se produce cuando en la ley últimamente mencionada, se establece que "los actuales Cuerpos de Inspectores de Educación Básica, Inspectores de Bachillerato e Inspectores Técnicos de Formación Profesional quedan integrados en el *Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa*, cuya plantilla de personal estaría constituida por los efectivos actuales de los Cuerpos suprimidos, quedando *amortizadas* las vacantes que se produzcan en lo sucesivo" (Ley 30/1984 de 2 de Agosto, Disposición Adicional 15.8).

La otra medida necesaria para que el poder político pudiera mantener en exclusividad el patrimonio de la función Inspectora o Supervisora lo constituiría el establecimiento de un sistema que permitiera a dicho poder político delegar el ejercicio de dicha función de modo discrecional y por un tiempo limitado, sin que ninguna institución profesional pudiera tener atribuida dicha función básica con carácter estable.

El sistema que se estableció, a tal efecto, para elegir a los candidatos a desempeñar esta función delegada de Inspección o Supervisión fue el de "concurso de méritos": este procedimiento permitía al poder político (eufemísticamente, "Administración educativa") definir el perfil de los méritos de los candidatos en función de sus propias exigencias coyunturales (que, en muchas ocasiones, lo fueron razones de afinidad política, y no de competencia profesional). Pero, en todo caso, el otorgamiento delegado de la función Inspectora se hizo, durante este período, por un tiempo limitado "por períodos no consecutivos que, en ningún caso, podrán ser inferior a tres ni superiores a seis años" (Ley 30/1984 de 2 de Agosto, Disposición Adicional 15.7.2º párrafo).

La demolición de la institución profesional que hasta 1984 venía ejerciendo la Supervisión o Inspección educativa y su sustitución por temporeros, sin garantías en su selección ni en su continuidad, que la desempeñasen por delegación de la autoridad política ha tenido un efecto negativo sobre la propia Inspección y sobre el conjunto del sistema educativo, particularmente en los centros escolares de carácter público.

Algunas de sus manifestaciones negativas han sido la arbitrariedad en la designación de quienes pasaban a desempeñar la función Inspectora; el desconcierto de estos mismos (por su temporalidad y su excesiva dependencia de vaivenes políticos); el notorio desaprovechamiento de los Inspectores profesionales (miembros de Cuerpos de Inspectores con autoridad profesional), que fueron relegados; la pérdida de prestigio profesional de la propia acción Inspectora (cuya ejecución y cuyo control se encomendó a temporeros muchas veces sin autoridad científico - profesional ni experiencia); el desasosiego entre los profesores y profesionales de los centros escolares (al privárseles de interlocutores de autoridad pedagógica y de solidez en sus criterios profesionales); la pérdida de solidez institucional de los centros escolares públicos (que, carentes de un auténtico liderazgo externo

con incidencia en su trayectoria pedagógica, veían cómo los alumnos optaban por dirigirse preferentemente hacia centros de iniciativa privada, cuando ello les era posible).

El desasosiego generalizado causado por el desmoronamiento de la Inspección como tarea profesional convenció, al fin, a los poderes políticos y, de modo particular, al Gobierno de España (todavía en manos del partido Socialista Obrero Español) sobre la necesidad de modificar sus propios planteamientos. Como consecuencia, y ya al límite de su permanencia en el mencionado Gobierno, elabora en 1995 una nueva Ley, en la que para poder llevar a cabo las actuaciones atribuidas a la Inspección de educación se "crea el Cuerpo de Inspectores de Educación" (Ley 9/1995 de 20 de Noviembre, artículo 37.1). Sin embargo, la superación de los efectos negativos que sobre el sistema educativo ha causado la destrucción de la Inspección como institución profesional que garantice a los ciudadanos una educación de calidad pasa, meses después, a una nueva opción política, toda vez que el Partido Popular accede al Gobierno de España tras ganar las elecciones generales celebradas en Marzo de 1996.

Cabe lamentar, en todo caso, el incremento de la carga administrativo burocrática que se deposita sobre la Inspección de Educación, en detrimento de la deseable dedicación de la misma a tareas de carácter pedagógico. Por citar sólo algunos aspectos de este último tipo en los que la Inspección ha dejado de tener intervención o ha visto reducida la misma, podemos referirnos a los siguientes, siquiera a título de ejemplo:

- La formación en ejercicio del profesorado: han desaparecido los Centros de Colaboración Pedagógica, los cursos de perfeccionamiento organizados por la Inspección (la Unidad de Programas ha venido a asumir estas tareas), los viajes de estudios pedagógicos de los profesores igualmente organizados por la Inspección, etc.
- La promoción de la investigación educativa en la acción: el CIDE ha venido asumiendo tales tareas; las C. Autónomas establecerán probablemente los órganos propios
- La evaluación de la educación: el INCE coordina, dentro de la Administración central, la actuación en este ámbito.

4.3.- Ubicación en el paradigma de calidad

El ordenamiento jurídico español, siquiera el de la fase de desaceleración del propósito destructivo de la Inspección de Educación, parece apostar, no sólo por la calidad de la educación (que, a veces, identifica con la enseñanza), sino también por la consideración de la Inspección como factor de calidad. Así se reconoce en el párrafo 42 del preámbulo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LODE, ley 1/1990 de 3 de octubre) y se ratifica en el artículo 61 del título IV de dicha ley, dedicado a la "calidad de la enseñanza".

Es, precisamente, la Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (ley O. 9/1995 de 20 de noviembre) la que crea de nuevo el "Cuerpo de Inspectores de Educación" (en su artículo 37). Y al desarrollar, con razonable amplitud, su título IV – dedicado a la Inspección Educativa –, atribuye a la supervisión educativa que ejercerán las Administraciones educativas – entre otras funciones- las de la "mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza" (artículo 35). Posteriormente, se precisa que,

para llevar a cabo las funciones que en esta ley se atribuyen a la Inspección de Educación, se crea el Cuerpo de Inspectores de Educación (artículo 37.1).

Parece, en todo caso, que – en su papel básico de garante del ejercicio del derecho a la educación que se reconoce a los ciudadanos -, la Inspección de Educación no puede estar al margen del movimiento en pro de la calidad, que se extiende a la mayoría de los países de nuestro entorno: en definitiva, le corresponde a este Servicio la recogida de evidencias que permitan formular juicios acertados en relación con la calidad de la educación que se ofrece a los mencionados ciudadanos. En este sentido, se reconoce generalmente que “la Inspección ha asumido un importante papel en la formulación de juicios sobre la calidad de la educación” en numerosos países (Winch, C., 1996: 129; OCDE, 1991: 180). Sin embargo, la intervención de tal institución profesional dentro del paradigma de la calidad no debe limitarse sólo a dar fe de una realidad. Pero ¿dónde cabe situar a la Inspección de Educación en el paradigma de la calidad?. Nos referimos, seguidamente, a los modelos consolidados, además de al que nosotros proponemos.

a)- *En el Modelo Europeo de Gestión de Calidad*

Aunque la presencia de la Inspección puede contemplarse en diversos componentes que afectan a la calidad de una institución educativa, parece más conveniente que deba considerarse como parte integrante del “liderazgo”: dentro de este criterio de calidad, el Inspector o los Inspectores se incluirían en el equipo de responsables comprometidos en guiar a la institución hacia la gestión de calidad. En la adaptación que de este modelo ha efectuado el Ministerio de Educación y Cultura para los centros educativos españoles se establecen como subcriterios dentro del liderazgo los siguientes (Ministerio de Educación y Cultura, 1997: 25 – 27):

- Compromiso visible con la cultura de calidad
- Apoyo a las mejoras y la implicación, ofreciendo para ello recursos y ayuda
- Implicación con clientes, proveedores y organizaciones externas
- Reconocimiento y valoración de esfuerzos y logros de los implicados.

b)- *En el Modelo Deming*

Dicho Modelo, conocido a veces también como “Modelo Japonés”, ha sido también adaptado para instituciones educativas. En dicho ámbito, parece igualmente que la implicación esencial de los Inspectores habría de estar en la “institucionalización del liderazgo”, constituido como uno de los puntos básicos de la implantación de dicho Modelo en educación. En la citada adaptación (Kaufman, R. y Zahn, D., 1993: 49-51) se señala que dicho liderazgo “sustituirá a los niveles jerárquicos de información y supervisión. En tal sentido, ha de definirse y avanzarse constantemente hacia orientaciones basadas en la *colaboración compartida*”.

Lo que en este modelo se propone es, por tanto, la desaparición de la simple supervisión o control de resultados una vez que se han producido; por el contrario, opta por el establecimiento de sistemas de colaboración – impulsados por auténticos líderes – en los que

se llegue a determinar y controlar previamente los elementos que determinan la calidad de procesos y resultados, con el fin de lograr la calidad.

c)- *En el Modelo Malcolm Baldrige*

En la adaptación para instituciones educativas de este modelo, conocido también como el "Modelo Norteamericano", la ubicación de la Inspección ha de hacerse fundamentalmente en uno de los cuatro elementos principales de la calidad institucional, cual es el "liderazgo como fuerza impulsora para la mejora" (Bush, D. y Doodley, K., 1989; Gento, S., 1998: 49-51). En tal sentido, corresponde a la Inspección en su calidad de líder la promoción de actuaciones de calidad en otras personas para lograr objetivos de mejora, y la ayuda en propuestas de diseño de procesos de aprendizaje que potencien el máximo aprovechamiento personal. En tal enfoque de liderazgo han de potenciarse los siguientes aspectos (American Society for Quality, 1999):

- El sistema de comunicación
- El reforzamiento de los valores, las expectativas de rendimiento, la orientación a los estudiantes y otros implicados, el aprendizaje de los alumnos y el compromiso con la mejora
- El mantenimiento de un clima de aprendizaje, seguridad y equidad
- El conocimiento de los resultados del rendimiento
- La evaluación y mejora del sistema de liderazgo.

d)- *En nuestra propuesta de Instituciones Educativas para la Calidad Total*

En la propuesta de modelo de referencia que formulamos para Instituciones Educativas de Calidad, la Inspección de Educación ha de considerarse dentro de la Administración Educativa responsable de un determinado centro, cuando éste es de carácter público. En este sentido, debiera considerarse como uno de los sectores integrantes del personal del propio centro (Gento, S., 1996: 93). Otro de los componentes en los que la Inspección debe sentirse implicada es, también aquí, el del liderazgo: su papel como profesional comprometido con la calidad de la institución le obliga a asumir tareas impulsoras típicas de un líder.

En cuanto a su presencia en los procesos de implantación de la calidad en instituciones educativas, la Inspección respectiva ha de ser un acompañante ineludible de las actuaciones de los centros. Particularmente relevante resultará su intervención en el establecimiento de las condiciones previas, entre las que la "voluntad de los responsables máximos" (entre los que debe incluirse los Inspectores responsables) resulta ineludible hasta el punto de desaconsejar la puesta en marcha de un plan de calidad si no se diera tal condición (Gento, S., 1998: 12).

En todo caso, y superando la referencia a modelos concretos de calidad institucional, la ubicación de la Inspección de Educación dentro de este paradigma ofrece los siguientes supuestos.

4.3.1.- Necesidad de la Inspección

La necesidad de que los sistemas educativos cuenten con una Inspección Educativa de tipo profesional es puesta de manifiesto por diversos autores. En este sentido, Winch, C. (1996: 133) manifiesta que "una forma de Inspección Educativa parece necesaria para asegurar la rentabilidad de las inversiones públicas en los sistemas educativos".

Abundando en esta necesidad de la Inspección Educativa, se afirma, también que esta institución debe desempeñar un papel fundamental en la promoción de iniciativas de calidad y en la oferta del asesoramiento conveniente para la mejora de dicha calidad. En este sentido se pronuncia el Inspector Jefe del Ministerio de Educación irlandés, S. Glennane (1998: 167) cuando afirma que "el sistema de Inspección o Supervisión debería desempeñar un papel fundamental en apoyar a los centros escolares a desarrollar planes realistas en los que se defina su trayectoria, así como en proveer el tipo de experiencias de aprendizaje que conduzcan a su logro".

4.3.2.- Dificultades que aquejan a la institución

Numerosos autores contemporáneos coinciden en considerar que el cambio acelerado es una de las características peculiares de nuestra época, lo que determina frecuentemente la aparición de la incertidumbre. Pero si tales características aquejan a la mayoría de las personas y de los grupos profesionales, parece que ocurren de modo intenso en el caso de la Inspección de Educación: tal vez su especial condición – de eslabón intermedio entre el hecho educativo mismo y los responsables políticos que se ocupan del mismo, la hace especialmente sensible a las incertidumbres e, incluso, a los cambios.

En este sentido, Winch, C. (1996: 134) afirma lo siguiente: "¿qué difícil es mantener un sistema de Inspección que satisfaga los intereses de todos los partidos!". Y en el informe de la O.C.D.E. sobre "Escuelas y Calidad de Enseñanza" se pone de manifiesto que "una manera de supervisar los sistemas de educación es la que estriba en emplear un Cuerpo de Inspectores, cuyo papel y funciones todavía requieren aclaración en muchos países" (O.C.D.E., 1991: 180).

Entre las *señales de alarma* que han surgido recientemente en torno a la solidez de la Inspección de Educación como entidad profesional puede citarse la aparición de la OFSTED (Office of Standards in Education: Oficina de Estándares en Educación) en Inglaterra y Gales, constituida por lo que quedó de la Inspección de su Majestad más una estructura administrativa: de hecho, sin embargo, este organismo ha supuesto la desaparición de la Inspección como institución específica, si bien ésta permanece intacta en Escocia.

Aparte otras implicaciones de carácter político, que apuntan hacia la desconfianza en la propia Inspección (a quien pudo considerarse como excesivamente acaparadora de fondos públicos), es posible que la propia condición y actuación de la Inspección de su Majestad haya influido en su desaparición: su carácter elitista y su reducido tamaño impedían a dicha Inspección hacer el seguimiento de las actividades de todas las escuelas del país (Winch, C., 1996: 134). En definitiva, la ausencia de una función de acompañamiento del sistema educativo y de presencia de la Inspección en los centros y entre los implicados en la

educación pudo haber influido en su sustitución por una acción evaluadora puntual llevada a cabo por la Oficina mencionada.

Otra señal de alarma sobre la situación de la Inspección Educativa en Europa la encontramos en la demolición de la misma, como institución profesional, que – de hecho – se produjo en España a partir de 1984. Pero este hecho, afortunadamente en trance de superación a partir de 1995, ha sido ya analizado anteriormente.

Sin embargo, y a pesar de las citadas señales de alarma, la Inspección de Educación mantiene su vitalidad profesional en la mayoría de los países europeos y, con la denominación de Supervisión Educativa, en muchos países de otros continentes (especialmente de América). Se da, incluso, el caso, de otros países que están estableciendo sistemas de Inspección o pensando en la posibilidad de hacerlo (entre ellos, Dinamarca).

Pero, aparte de los inevitables vaivenes políticos y las ineludibles incertidumbres pueden producir sobre la Inspección de Educación, los *verdaderos riesgos* que pueden minar su supervivencia como institución defensora del derecho a una educación de los ciudadanos hay que buscarlos en:

- La excesiva burocratización en sus actuaciones
- La falta de competencia profesional de sus miembros
- El alejamiento de la auténtica realidad educativa.

4.3.3.- Retos a que ha de hacer frente

La responsabilidad profesional que compete a la Inspección, en su condición de garante de una adecuada educación a los ciudadanos, requiere de ella una atención a las corrientes y paradigmas dominantes en cada época. Consiguientemente, dada la relevancia que el movimiento de la calidad ha tomado en el ámbito educativo, es preciso que la Inspección lo conozca y que participe activamente en su penetración en las instituciones educadoras.

Pero es que, además, el movimiento o paradigma de la calidad no se extiende sólo al ámbito educativo, sino que está extendiéndose a todas las organizaciones o instituciones: en este sentido, también la propia Inspección de Educación, en cuanto entidad organizativa, debe vigilar su propia constitución y funcionamiento para acomodarlas a las exigencias de dicho paradigma de calidad, en su versión de totalidad. En efecto, "*la dimensión de calidad constituye ahora un componente importante de los procesos de gestión de instituciones educativas, autoridades educativas y Administraciones. Aunque la calidad pueda ser definida y juzgada por diferentes individuos y grupos desde diversas perspectivas*" (Cowie, M., 2000: 3).

La aceptación de esta doble responsabilidad que debe asumir la Inspección (para con las instituciones educativas sobre las que asume una incidencia profesional y para consigo misma como institución u organización) reclama la necesidad de hacer frente a determinados retos que ello implica. En relación con su proyección externa, parece necesario *redoblar el apoyo a los sistemas educativos, a las instituciones educativas, a los profesores y a todos los implicados en las mismas*: parece, incluso, conveniente que este esfuerzo de ayuda se acentúe por encima de la

labor del control que se ejerza sobre los sectores mencionados, en su caso. Pero, como ya hemos señalado, la propia Inspección educativa – en cuanto institución – debe asumir el paradigma de la calidad en relación con su propia organización y funcionamiento.

4.4.- Función promotora de la calidad

Tal como hemos señalado, la impregnación del movimiento de la calidad ha de extenderse a cuantas actuaciones lleve a cabo la Inspección de Educación, tanto en su intervención como grupo profesional, como en todo lo que haga referencia a su propia organización y funcionamiento interno. Nos referimos, pues, seguidamente a la función promotora de la calidad en tres ámbitos concretos, a saber: el sistema educativo, los centros educativos y la propia Inspección.

4.4.1.- En relación con el sistema educativo

La Inspección de Educación ha venido constituyendo, en España y en otros países, el Servicio con mayor contenido pedagógico de cuantos configuran la Administración educativa. Sobre la base de esta realidad, parece razonable suponer que su relevancia en los aspectos técnico – pedagógicos sea notable, todo ello sin perjuicio de la responsabilidad en las decisiones que sobre el sistema corresponda a las autoridades y a los responsables políticos.

En coherencia con este papel relevante que a la Inspección le compete en los aspectos más específicamente educativos, los Inspectores de Educación – en su papel de *facilitadores de la calidad* – han de convertirse en expertos en la misma en el ámbito educativo. Como tales facilitadores, “ayudarán al impulso y ejecución de iniciativas de calidad (...), ofrecerán formación y asistencia, y facilitarán apoyo a los equipos de mejora” (Arcaro, J.S., 1995: 148).

Tal vez, sin embargo, lo más difícil sea, precisamente, el reconocimiento y la canalización de la siguiente realidad: “El conocimiento necesario para mejorar la educación de un determinado ámbito educativo existe ya en la comunidad educativa. Esto supuesto, la mayor dificultad radicaría en encontrar un *proceso* que ofrezca a los profesionales las *herramientas* necesarias para valorar y cambiar los sistemas de trabajo que conduzcan al mejoramiento de la calidad de la educación” (Arcaro, J.S., 1995: 149).

La promoción de la calidad del sistema educativo, en general, y del funcionamiento del mismo en las distintas entidades de actuación política o Comunidades Autónomas debe, por tanto, contemplar la intervención activa de los correspondientes Servicios de Inspección. Y, por supuesto, también será necesaria la presencia de la Inspección de Educación en los ámbitos concretos de acción local. Todo ello, sin perjuicio de la responsabilidad que, ineludiblemente corresponda a las Autoridades educativas y a otros órganos de la Administración.

4.4.2.- En relación con los centros educativos

La aplicación de sistemas de certificación de calidad ha dado origen, en algunos casos a la realización de *auditorías* para la realización de evaluaciones de determinadas instituciones: la citada certificación requiere, en todos los casos, la intervención de

evaluadores externos, aunque la evaluación externa puede basarse en la autoevaluación de los propios implicados. A pesar de la fuerte polémica que se ha suscitado en torno a la certificación generalizada de instituciones educativas, en el caso de que se lleven a cabo es obvio que los Inspectores deben intervenir como expertos evaluadores externos, además de como promotores y asesores de la autoevaluación.

En todo caso, debe tenerse en cuenta que la principal objeción a las auditorías para analizar el funcionamiento de los centros educativos es, precisamente, "su mecanicismo y la concentración en cuestiones preestablecidas, por lo que se corre el peligro de dejar fuera rasgos fundamentales del ethos y de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se dan en tales centros" (Winch, C., 1996: 131).

Parece, en cambio, que una actuación esencial de la Inspección de Educación, dentro del paradigma de la calidad, es el *seguimiento de los procesos* por encima, incluso de la atención a los resultados (Winch, C., 1996: 66). En apoyo de esta afirmación se señala que "el desarrollo de la calidad falla en más del noventa por ciento. Pero no son los principios de la calidad los que fallan; el fallo procede de la ejecución de los procesos (Arcaro, J.S., 1995: 63). En tal sentido, tal vez el principio más importante a tener en cuenta es que "sólo deben llevarse a cabo actuaciones que añadan valor al sistema educativo" (Id. id.: 96).

La función promotora de la calidad que corresponde a la Inspección de Educación en su obligada relación con los centros educativos puede presentar como retos a afrontar, además de los anteriormente señalados, los siguientes (Winch, C., 1996: 142):

- El apoyo a instituciones educativas en dificultades
- El impulso a investigaciones sobre particulares aspectos de la educación
- El particular asesoramiento a las autoridades educativas para que apoyen ambos aspectos.

La expansión de la autonomía organizativa y funcional de los centros educativos, como requisito para el desarrollo del paradigma de calidad, puede requerir de la Inspección de Educación un enfoque más horizontal, participativo y comprometido de su actuación. En tal sentido, parece conveniente avanzar en ámbitos tales como los siguientes:

- La promoción de marcos colaborativos en los que, además de la presencia de la propia Inspección (en su caso) se refuerce la participación de los centros docentes, los profesores, otros implicados y la propia Administración educativa.
- El impulso y la ayuda a la autoevaluación institucional, como punto de partida fundamental para la mejora de la calidad. Ello no será obstáculo a la ayuda externa ni tampoco a que, en determinados casos, la autoevaluación sea refrendada por la evaluación externa.
- La facilitación de la elaboración y desarrollo de planes de calidad en los propios centros educativos, lo que requerirá el impulso para que aflore la misión institucional y la intervención participativa de todos los implicados.

4.4.3.- En relación con la propia Inspección de Educación

A partir de este *compromiso básico con la mejora continua* hacia la calidad, parece conveniente intensificar determinados aspectos tales como los siguientes:

- La *mejora de la competencia* profesional, fundamentada en la profundización en el estudio y en el análisis de la realidad, así como en el perfeccionamiento en la práctica
- La *formación continua*, como requisito ineludible para la mejora de la competencia.
- La *planificación adecuada de su trabajo*, a partir de la definición de su misión y de la necesaria atención a los usuarios del sistema educativo
- El reforzamiento de la *profesionalización*, que implicará la atención cuidadosa hacia todo lo que constituye la aportación más genuina de la Inspección a la educación y su contribución más valiosa a la sociedad
- La *intervención en estudios o investigaciones* sobre la problemática educativa y sobre la propia Inspección de Educación, tanto dentro del ámbito nacional como a nivel internacional (particularmente, europeo).

En relación con el último aspecto mencionado, parece oportuno insistir en la conveniencia de reforzar los vínculos de la Inspección con la Universidad, con cuyo apoyo y colaboración pueden llevarse a cabo determinados proyectos tales como: realización de tesis doctorales, establecimiento de seminarios permanentes, formación de equipos de trabajo e investigaciones específicas, etc. En relación con estas últimas, frecuentemente suele insistirse sobre la conveniencia de investigaciones de tipo longitudinal.

5.- Fuentes documentales

5.1.- Referencias bibliográficas

- ARCARO, J.S. (1995). *The Baldrige Award for Education*. Delray Beach (Flo.): St. Lucie.
- AMERICAN SOCIETY FOR QUALITY (1998). *Educatio Criteria for Performance Excellence*. Milwaukee (Wi.): Author.
- BORBONÉS, C. (1992). "Sociedad y Educación". DOMÈMECH, J. & BORBONÈS, C. *Filosofía y Educación (Contexto Histórico e Ideológico)* Tarragona: Domènech - Borbonès.
- BOWERS, C.A. & FLINDERS, D. (1991). *Culturally Responsive Teaching and Supervision*. New York: Teachers College.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- BUSH, D. y DOODLEY, K. (1989). "Deming prize and Baldrige award: how they compare". *Quality Progress*, 22 (1), pp. 28-30.
- CANDOLI, C.; CULLEN, K.; y STUFFLEBEAM, D. (1998). *Evaluación de la Actuación Profesional de la Supervisión Educativa*. Bilbao: Mensajero.
- CERI (1983). *Organización Creativa del ámbito Escolar*. Madrid: Anaya.
- COGAN, M.L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- COSTA, A.L. (1982). *Supervising for Intelligent Teaching: A Course Syllabus*. Orangevale (Ca.): Search Models Unlimited
- COWIE, M. (2000). "A critical analysis of the quality assurance relationship between Secondary Schools and Education Authority". *European Educational Research Conference*. (Edinburgh).

- DEAN, J. (1997). *Supervisión y Asesoramiento*. Madrid: La Muralla.
- DE PREE, M. (1989). *Leadership is an Art*. New York: Bantam Doubleday.
- DRUCKER, P.F. (1993). *La Sociedad Postcapitalista*. Barcelona : Apóstrofe.
- EISNER, E. (1988). "The ecology of social improvement". *Educational Leadership*, 45 (3).
- ESCUELA ESPAÑOLA (1992). "La Inspección educativa, entre la Administración y la comunidad escolar". *Escuela Española*, nº 3425 (14 de octubre): 24-25
- ESCUADERO, J.M. (1991) "La naturaleza del cambio planificado en educación : cambio como formación y formación para y como cambio". ESCUDERO, J.M. y YÁÑEZ, J. (Coords.). *Los Desafíos de las Reformas Escolares . Cambio Educativo y Formación para el Cambio*. Sevilla : Arquetipo.
- FISCHER, W.A. y SCHRATZ, M. (1993). *Schule Leiten und Gestalten*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- GAIRÍN, J. (1994). "Los planteamientos institucionales. El Proyecto de Centro". GAIRÍN, J. y DARDER, P. *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona : Praxis, pp. 95-117
- GARDNER, J. (1990). *On Leadership*. New York: The Free Press.
- GENTO, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana.
- GENTO, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- GENTO, S. (Coord.) (1998). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. Buenos Aires: Docencia.
- GENTO, S. (1998). "La función de supervisión de educación en la perspectiva europea". GENTO, S. (Coord.) (1998). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. Buenos Aires: Docencia, pp. 219-252.
- GENTO, S. (1998). *Implantación de la Calidad Total en Instituciones Educativas*. Madrid: UNED.
- GLENNANE, S. (1998). "La Inspección/Supervisión como espacio profesional específico". GENTO, S. (Coord.) (1998). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. Buenos Aires: Docencia, pp. 157-184
- GLICKMAN, C.D. (1985). *Supervision and Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- GONZÁLEZ, M.T. (1993). "La innovación centrada en la escuela". LORENZO, M. y SÁENZ, O. (Dir.). *Organización Escolar*. Alcoy : Marfil.
- HILL, N. (1960). *Think and Grow Rich*. New York: Fawcett Crest.
- HOPES, C. (1991). *School Inspectorates in the Member States of the European Community: England and Wales, France, Ireland, Italy, Netherlands, Portugal, Spain*. Frankfurt am Main; D.I.F.P.
- HOY, W. ; TARTER, C.J. & KOTTKAMP, R.B. (1991) *Open Schools / Healthy Schools. Measuring Organizational Climate*. London : Sage.
- KAUFMAN, R. y ZAHN, D. (1993). *Quality Management Plus: The Continuous Improvement in Education*. Newbury Park (Ca.): Corwin Press.
- LÓPEZ, F. (1994). *La Gestión de Calidad en Educación*. Madrid : La Muralla.
- LORENZO, M. (1994). *El Liderazgo Educativo en los Centros Docentes*. Madrid: La Muralla.
- LOWIN, A. (1968). "Participative decision making". *Organizational Behaviour in Human Performance*, 3, pp. 68-106.
- MARCELO, C., (1991). *Manifestaciones de Innovación Didáctica*. Santiago de Compostela : Universidad de Santiago de Compostela.
- MARTÍN - MORENO, Q. (1996). *La Organización de Centros Educativos en una Perspectiva de Cambio*. Madrid : Sanz y Torres.

- MEDINA, A. (1989). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid : Cincel (1ª edición, 1988).
- MILES, M.B. & EKHOLM, M. (1985). "What is school improvement?". VELZEN, W.G. van et al. *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*. Leuven: ACCO, pg. 33-67.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Servicio de Publicaciones
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad: Guía para la Autoevaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones.
- MURGATROYD, S. y COLIN, M. (1994). *Total Quality Management and the School*. Bristol UK): Open University Press.
- MURPHY, J. (1994). *The Landscape of Leadership Preparation*. Berkeley (Ca.): Corwin/Sage.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- O.E.C.D. (1995). *Schools under Scrutiny. Strategies for the Evaluación of School Performance*. París: Author.
- OLDROYD, D. & HALL, U. (1991). *Management Staff Development*. London : Paul Chapman.
- POLANI, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Garden City (N.Y.): Doubleday Anchor.
- RAMOS, Z. (1999). *¿Para Qué los Inspectores?*. Barcelona: Praxis.
- RAVEZ, J. (1995). "Rôle des inspecteurs de l'enseignement secondaire au communauté française de Belgique". *Revue Internationale d'Éducation*, 8 (Décember): 129-133
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace : the Social Organization of Schools*. White Plains (New York) : Longman.
- RUSSEL, B. (1974). *Ensayos sobre Educación*. Madrid: Espasa-Calpe (Colección Austral).
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SENLE, A., 1992. *Calidad y Liderazgo*. Barcelona: Gestión 2000.
- SERGIOVANNI, T.J. & STARRAT, R.J. (1993). *Supervision. A Redefinition*. New York: McGraw Hill.
- SNYDERS, J. (1978). *Escuela, Clase y Lucha de Clases*. Madrid : Alberto Corazón.
- TEIXIDÓ, M. (1997). *Supervisión del Sistema Educativo*. Barcelona: Ariel.
- VICENTE, P. de (1994). "Componentes del liderazgo escolar". VILLAR, L.M. y VICENTE, P.S. (Dir.). *Enseñanza Reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona: P.P.U., pp. 51-86.
- WINCH, C. (1996). *Quality and Education*. Oxford: Blackwell.

5.2.- Otras fuentes

- ANDREWS, R.L. y BAMBERG, J.D. (1989). *Teacher and Supervisor Assessment of Principal Leadership and Academic Achievement*. Washington: University of Washington.
- FULLAN, M. (1992). "The evolution of change and the new work of educational leader" (Regional Conference of Commonwealth Council for Educational Administration). Hong Kong.
- GENTO, S. (1995). "Organización de centros educativos a través de funciones de liderazgo". GENTO, S., IGLESIA, R.L. y CARDONA, J. *Soluciones Organizativas para la Reforma de la Escuela*. Madrid : UNED, PFP, pp. 1-103
- GRIFT, W van de (1990). "Educational leadership and academic achievement in Elementary Education". *School Effectiveness Improvement*, 1(3): 26-40.
- KERR, S. (1977). "Substitutes for leadership: some indications for organizational design". *Organizational and Administration Sciences*, 8, pp. 134-146.

- MEDINA, A. y GENTO, S. (1996). *Organización Pedagógica del Nuevo Centro Educativo*. Madrid : UNED.
- RAMOS, Z.(1999). *¿Para Qué los Inspectores?*. Madrid: Escuela Española
- SASHKIN, M. & WALBERG, H.J. (1993). *Educational Leadership and School Culture*. Berkeley, Ca. : Mc Cutchan Publishing Corporation.

5.3.- Legislación

- D. 2832 /1972 de 15 de septiembre (BOE 18 de octubre): organización y funcionamiento de la Inspección General de Servicios del M.E.C.
- Constitución Española de 1978 (BOE 29 de diciembre).
- RD. 480/1981 de 6 de marzo (BOE 21 de marzo): funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.
- RD. 1882/1983 de 23 de mayo (BOE 23 de julio): funcionamiento en las comunidades Autónomas de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.
- Ley 30/1984 de 2 de agosto (BOE 3 de agosto): de Medidas para la Reforma de la Función Pública.
- Ley 23/1988 de 28 de julio (BOE 29 de julio): de modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública.
- Ley O. 1/1990 de 3 de octubre (BOE 4 de octubre): de Ordenación General del Sistema Educativo (derogada, en parte, por la LOPEGCD).
- Ley O. 9/1995 de 20 de noviembre (BOE 21 de noviembre): de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.
- RD. 2193/1995 de 28 de diciembre (BOE 30 de diciembre): se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores.
- O. 21 de febrero de 1996 (BOE 29 de febrero): evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- RD 1573/1996 de 28 de junio (BOE 29 de junio): modifica el RD. 2193/1995 de 28 de diciembre.
- D. Foral de Navarra 365/1999 de 13 de septiembre (BON de 1 de octubre): organización y funcionamiento de la Inspección de Educación del Departamento de Educación y Cultura, y establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación.
- D. Gobierno de Castilla-La Mancha 133/2000 (DOCM de 15 de septiembre) de 12 de septiembre: ordenación de la Inspección de Educación en la C.A. de Castilla-La Mancha.
- D. Gobierno de Aragón 211/2000 de 5 de diciembre (BOA de 15 de diciembre): organización y funcionamiento de la Inspección de Educación y se establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón.