

Buscar[Inicio](#) / [Números anteriores](#) /[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#) / [Monográfico](#)

La formación permanente de los inspectores de educación: retórica, realidad y futuro

Ángel Lorente Lorente**María José Madonar Pardinilla**

Resumen

Angel Lorente Lorente y María José Madonar Pardinilla

Inspectores de Educación de Zaragoza y Huesca.

Comunidad autónoma de Aragón.

El presente artículo pretende ser una reflexión inicial que fomente el debate profesional sobre un tema que en el actual momento educativo apenas tiene relevancia ni en el contexto educativo español, ni en el internacional (europeo e iberoamericano): el perfeccionamiento profesional de los inspectores de educación y de los supervisores sigue siendo una tarea pendiente en la mayor parte de los sistemas educativos. Al menos en España se ha llegado a establecer de una forma un tanto retórica que la formación permanente de los inspectores de educación es tanto un derecho como un deber para que desarrollen plenamente sus funciones y puedan ser agentes que contribuyan, con otros, al cambio educativo en los centros.

Abstract

This article intends to be an initial thought in order to foster the professional debate on a theme that has hardly any importance in the present educational time, neither in the Spanish educational context nor in the international one (European and Ibero-American): the working on the professional improvement of the education inspectorate and supervisors

goes on pending in most of the education systems. At least in Spain it has been established though in a rhetoric way that long-life training is the right and the duty of every inspector so that they may fully develop their functions and be agents who contribute, with some others, to the change in the educational establishments

Artículo

1.- LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS INSPECTORES Y LOS MODELOS DE INSPECCIÓN Y SUPERVISIÓN

Si nuestra sociedad y nuestro sistema productivo esperan que el sistema educativo asuma una importante responsabilidad en el enfrentamiento de nuevos problemas sociales que surgen inesperadamente, es necesario mantener unas estructuras de reciclaje profesional efectivas, capaces de aportar nuevas herramientas metodológicas y nuevos enfoques de trabajo con los que hacer frente a los nuevos retos que aún supondrá el desarrollo de la tercera revolución educativa (Esteve, 2003, p.232). Los retos que tiene planteados la educación institucionalizada en el umbral del siglo XXI han llevado a replantear la formación inicial y permanente del profesorado y sin, embargo, apenas hay un corpus de reflexión teórica y mucho menos investigación sobre la formación continua de los inspectores y supervisores. Buena parte de las reflexiones sobre la formación del profesorado sirven para revisar los planteamientos de la formación de los inspectores, pues además éstos han sido antes docentes y actúan en la escuela y supervisan la labor de los profesores. Por tanto, la abundante bibliografía sobre formación del profesorado es un referente obligado a la hora de reflexionar sobre la formación de los inspectores de educación. Las aportaciones específicas sobre formación permanente de los inspectores, en cambio, son menos abundantes.

Y es que la formación continua o permanente, es considerada en la sociedad actual una herramienta básica para el ajuste al desarrollo y para la potenciación de innovaciones y mejoras, en todos los campos de la vida. Con relación a la Inspección Educativa, tanto en la literatura pedagógica como en la práctica diaria y en la normativa reguladora de las funciones inspectoras, se subrayan en España desde finales de los años 80 las funciones de evaluación y asesoramiento, que requieren un desarrollo de competencias y un aprendizaje de estrategias que implican la necesaria formación continua. Pero históricamente la necesidad de la actualización de los inspectores subyace al nacimiento de la misma institución. Ya en el Reglamento de 1849 que se encuentra en los orígenes de la Inspección de Educación Primaria se indica que *los inspectores contarán con los conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que sólo se descubren a los ojos de personas facultativas y amaestradas en esta clase de indagaciones* (Mayorga, 2000).

Además de las clásicas funciones de control, evaluación y asesoramiento, por las que será preciso actualizarse de manera continua, surgen otras, no explícitas siempre en la normativa, como la mediación desde un enfoque preventivo o el arbitraje ante los múltiples

conflictos de la vida escolar y de la micropolítica a los que será preciso hacer frente y que requieren "programas formativos específicos" (Soler, 2004). Ello nos llevaría a hablar de la formación inicial, inseparable del modelo de inspección y de la formación permanente, si bien nos vamos a limitar a reflexionar sobre esta última.

Estudios realizados sobre la función supervisora en otros países con los que podemos identificarnos, señalan el cambio de rol en sistemas más homogéneos a los actuales en los que predomina *la negociación y el tratamiento de los conflictos entre los diversos grupos e intereses* (Goldhammer, 1977, citado por Fullan, 2002, p. 189). Así mismo, se describe el papel de la Inspección dominado por *el conflicto y la ambigüedad en la actividad diaria (...); raro es el día en que el inspector no es llamado a tomar una decisión que creará conflicto, o no está involucrado de alguna manera en los conflictos que provoca. Todo esto parece darse al margen de cuál sea la persona que ocupe el puesto en cuestión: es parte del oficio* (Blumberg, 1985, citado por Fullan, 2002, pp 189-193). Por otra parte, Johnson, 1996 (citado también por Fullan, 2002, pp.189-193) señala tres formas de liderazgo que se derivan de los inspectores influyentes: *liderazgo educativo (énfasis en la pedagogía y el aprendizaje), liderazgo político (asegura recursos y consenso), liderazgo directivo (genera estructuras de participación, supervisión, apoyo y planificación)*. El autor comenta que los inspectores *deben ser maestros en los tres terrenos -educativo, político y directivo- diseñando y construyendo la capacidad de directores, responsables docentes y otros miembros de la comunidad escolar*, siendo el inspector participante activo del proceso de cambio.

Así pues, ante la necesidad de formación continua y reciclaje de la función inspectora aparece evidente y necesario su replanteamiento en estos momentos en que los modelos de formación del profesorado en general se están revisando y, en ocasiones, cuestionando.

En los modelos y objetivos de formación inicial y permanente subyace siempre un modelo de escuela, de profesor y de inspector. En este sentido, como ya hemos dicho, resulta muy productivo acudir a otras reflexiones que podrían ayudar a abrir un debate con fundamento teórico, más allá de la reivindicación gremial de más formación, sin preguntarnos qué formación permanente y para qué. En la década de los 80 el campo de conocimiento de la formación del profesorado empezó a desarrollarse ampliamente en nuestro país (se crean además los CEP), alcanzando su punto álgido, según Imbernón (2000), en la década de los 90. En la primera mitad de esa década aparecen los textos más significativos y autores que teorizan e investigan sobre la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Solo citaremos a algunos como Bolívar, Escudero, Ferreres, Imbernón, Marcelo, Pérez, Rozada... No podemos decir lo mismo de la formación permanente de los inspectores, pues apenas contamos con publicaciones. Es verdad que ha sido un tema recurrente más presente desde el plano reivindicativo-asociativo que desde una reflexión sistemática, si bien algunos inspectores ya lo abordaron también en la década de los 90 como Teixidó (1997) o Soler Fierrez (1996). Eduardo Soler abordaba por entonces la necesidad del perfeccionamiento

profesional de los inspectores, señalando algunos de los puntos básicos de su formación permanente, en el marco de una obra colectiva dedicada a la formación de profesores para una educación personalizada, dirigida por García Hoz. Sin embargo, las líneas de reflexión más importantes sobre la formación de profesorado que describe Imbernón (2000) podrían orientar también el debate sobre la formación inicial y permanente de los inspectores: el análisis del inspector novel y los ciclos de la vida profesional, la cultura profesional de la enseñanza, el debate sobre la profesionalización y el desarrollo profesional, los modelos, las modalidades de formación permanente y la evaluación de esa formación. Dicho esto, hay que matizar que las singularidades del puesto de inspector, sus funciones, su carácter de autoridad pública en el ejercicio de la función llevan a plantear algunas singularidades de las necesidades de formación de los inspectores, diferenciadas en algunos aspectos de la de los docentes.

No obstante, el campo de conocimiento sobre desarrollo profesional, formación y profesional de los docentes nos dan algunas pistas para analizar el estado de la formación de los inspectores y buscar alguna alternativa más allá de las habituales. Si tomamos, por ejemplo, algunas reflexiones sobre la tipología de profesores (Contreras, 1999), podríamos pensar que no es lo mismo formar un mero técnico en didáctica o en supervisión que formar a un profesor o un inspector para que sea también reflexivo sobre su propia práctica o crítico con el propio sistema educativo (es decir, que unos y otros pudieran plantearse también transformar la escuela). Sin embargo, no suele estar muy presente en la oferta de formación del profesorado y también en la de los inspectores estas reflexiones de calado sociológico sobre la función social de la escuela como reproductora de desigualdades, como defiende la sociología de la educación o los modelos teóricos de base crítica sobre supervisión, currículum y organización escolar (Martín, 1988). Con todo, ¿no sería conveniente presentar marcos referenciales plurales, donde podamos contrastar diversos planteamientos epistemológicos y aun ideológicos de la educación institucional y de la supervisión educativa?

La oferta y demanda de formación continua de los inspectores ha llevado casi siempre el marchamo del "tecnicismo" en pro de una actualización que diera respuesta a las actuaciones urgentes o prioritarias que ha planteado cada Administración Educativa o incluso el colectivo de profesionales. A nuestro juicio, este planteamiento es insuficiente y tiende a reproducir determinados modelos de inspección sometidos a las tradiciones burocráticas y tecnocráticas que inspiran determinados modelos y, en consecuencia, prácticas inspectoras que han lastrado el ejercicio de la profesión a lo largo de sus algo más de 150 años de existencia (Viñao, 1999). Del mismo modo que ha habido abundante literatura sobre la formación del profesorado desde enfoques meramente técnicos e instrumentalistas a enfoques críticos (Rozada, 1997), deberíamos tener en cuenta que algo similar puede ocurrir con la formación de los inspectores quienes, en el caso español, siguen siendo un cuerpo docente, proceden de la docencia y comparten los códigos profesionales de los profesores, que no son "naturales", sino contruidos históricamente.

Carecer de marcos globales de referencia hace que nos perdamos en demandas puntuales para atender necesidades de formación que deberían sustentarse en tanto en cuanto contribuyan a desarrollar armónicamente todas las funciones inspectoras y no sólo la de control, como históricamente ha sucedido. Todo inspector e inspectora debería conocer los diversos modelos de supervisión (de producción, clínico, de desarrollo, etc.), relacionados o inspirados en las tradiciones burocráticas, interpretativas y críticas de la educación y de la supervisión (Martín, 1988). Echamos en falta por tanto, este amplio marco conceptual en la formación de los inspectores, al ser éstos y las Administraciones muy proclives a una formación supuestamente técnica e instrumental que atienda las demandas urgentes del sistema y de las actuaciones prioritarias que les encomiendan cada curso. El predominio del tecnicismo en la formación, ¿no será también un reflejo de un modelo tecnoburocrático de inspección predominante en los sistemas educativos?

2. LA REGULACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS INSPECTORES Y SU DESARROLLO: DE LA RETÓRICA A LA REALIDAD

En la reciente historia de la Inspección de Educación española, ha habido diversos intentos de regular y desarrollar la formación permanente de los inspectores, tanto desde la época en que estaban completamente separadas la Inspección de Primaria y la de Bachillerato, como desde la fusión de ambas en los años 80, aunque ya prevista en la L.G.E. A partir del Decreto de 1989, en el contexto de la tercera magna reforma educativa de nuestro sistema y de la L.O.G.S.E. de 1990, la Administración se va comprometiendo sobre el papel a regular la formación permanente de los inspectores como "un derecho y un deber". Este discurso un tanto retórico se sigue manteniendo en la actualidad, mientras que la escasa consistencia de la formación permanente sigue haciendo aguas por todos los lados. Desde la L.O.P.E.G.C.E. de 1995 se establece que la formación de la Inspección es un derecho y un deber por lo que la implicación de las Administraciones Educativas resulta imprescindible. Las distintas Administraciones también lo han subrayado. Así ha ocurrido en Aragón (Decreto 211/2000 de 5 de diciembre -BOA 15 de diciembre- por el que se regula la 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 de la Comunidad Autónoma de Aragón); en su título IV, capítulo I recoge la formación de los inspectores como un derecho y un deber; para contribuir a *adecuar su capacitación profesional a las distintas áreas, materias, programas, enseñanzas y niveles en los que se ordena el sistema educativo con el fin de colaborar en los procesos de renovación pedagógica y promover un mejor ejercicio de sus funciones*. Ello se especificará en un "Plan de Actualización y Perfeccionamiento" que puede tener vigencia anual o bianual y que puede tener carácter obligatorio. Por su parte, el Decreto 1538/2003 que desarrolló el articulado que la L.O.C.E. dedicó a la Inspección también recogía la formación permanente como derecho y deber de los inspectores. Recordemos también cómo establecía de forma bien clara en su artículo 5 que *la formación de los inspectores de educación se llevará a cabo por las distintas Administraciones educativas, en colaboración, preferentemente con las*

universidades e instituciones superiores de formación del profesorado. Tal importancia, más retórica que real, llevó al MEC a introducir un tema en la Parte A del Temario para las oposiciones para el ingreso en el Cuerpo de inspectores de educación (BOE de 13 de enero de 1996) titulado significativamente "La formación permanente de los inspectores: sentido, necesidad, enfoques, objetivos y estrategias".

En estos momentos, la recién aprobada L.O.E. de 2006 dedica el artículo 154 a la organización de la inspección, en la que indirectamente se subrayan las competencias que pueden alcanzar los inspectores a lo largo de su formación permanente. Las Administraciones educativas *regularán la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos ámbitos territoriales.* Para ello podrán organizarla sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores: *titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa.* Como se verá, el segundo criterio está muy relacionado con las competencias que se pueden adquirir a lo largo de la formación permanente que comprende otras muchas modalidades y no solo "cursos de formación" como recoge de manera un tanto simplista el legislador. Con la nueva ley, la actualización puede ser un factor importante para organizar la inspección en las Comunidades Autónomas (CC.AA).

Pero junto a estos positivos articulados y los anuncios de planes de formación de los inspectores, vamos a referirnos a la realidad, al verdadero "mundo de la vida", reutilizando la expresión habermasiana, tanto desde el campo de la *doxa* u opinión como desde los escasos datos empíricos que tenemos a nuestro alcance. A la luz de los pocos estudios realizados por expertos y de nuestra propia experiencia como inspectores con destino en la Comunidad Autónoma de Aragón, consideramos que en España encontramos en estos momentos una insuficiente formación permanente de los inspectores desarrollada a través de dos vías: la vía institucional y la asociativo-profesional.

En cuanto a la primera, la oferta institucional de formación de los inspectores ha sido diseñada habitualmente por las Administraciones educativas. Vamos a referirnos primero a la última década de gestión del MEC y luego a las CC.AA. Cuando la Inspección dependía del MEC, en los años 90 había un plan cuatrianual de formación elaborado por la Inspección Central, que contaba con ciertos recursos para poder implementarlo. En aquel contexto de reforma educativa del sistema y de impulso de un supuesto nuevo modelo de inspección que apoyase y difundiera el cambio estructural de la educación, en aquella década de implantación de la L.O.G.S.E., la Subdirección General de Inspección Educativa del MEC ofertó una serie de cursos institucionales que se celebraban en Madrid sobre la aplicación de dicha ley y sobre otros aspectos como: procedimientos de supervisión, cuestiones de derecho administrativo y evaluación de centros (Plan EVA hasta 1996, Planes anuales de Mejora y Modelo EFQM a partir de 1997). Nada impedía por otro lado, que en los Servicios Provinciales de Inspección se constituyeran grupos de trabajo por ámbitos o áreas

curriculares que apenas funcionaron. Pero junto a estos logros y bienintencionados deseos, no podemos olvidar cómo durante años se negó a los inspectores cobrar los sexenios por formación y la posibilidad de solicitar licencias por estudios, como el resto de los docentes.

Hubo también una no menos interesante modalidad de formación permanente. Mediante el entonces Convenio MEC-Universidad, los inspectores de Aragón (y suponemos que de otros territorios del MEC) se pudieron beneficiar de varios cursos impartidos bajo los auspicios de las universidades. En el caso de Aragón se llevó a cabo con el ICE de Zaragoza, pero siempre por iniciativa de los inspectores: se abordaron temas sobre evaluación del profesorado, evaluación de centros, atención a la diversidad, Derecho Administrativo... Los inspectores que participamos los valoramos positivamente. Pues bien, esta vía de formación permanente también desapareció con las transferencias educativas a las CC.AA. en 1999. En los últimos años, el papel del MEC en la formación de los inspectores se ha reducido a convocar periódicamente Congresos Estatales con diversas temáticas, sin embargo, nos preguntamos ¿el MEC en colaboración con las CC.AA. no podría hacer mucho más, apoyando al máximo nivel la formación permanente de los inspectores, en particular con aquellas que tienen poca capacidad de medios para ofertar modalidades de formación con rango universitario?

En efecto, en el nivel autonómico, en estos momentos encontramos que muchas CC.AA. tienen escasas posibilidades de ofertar determinadas modalidades de formación permanente. Desde nuestra modesta experiencia, vemos que institucionalmente, las Consejerías de Educación suelen apoyar las siguientes modalidades formativas que favorecen la actualización individual y colectiva de los inspectores:

- Con carácter individual, concesión de Licencias por estudios y de permisos y ayudas para la asistencia a Congresos, Jornadas o Cursos.
- Financiación de los Encuentros-Jornadas sobre la Inspección en diversas CCAA, organizadas por las asociaciones profesionales, incluidas sus Actas.
- Convocatorias de formación o de investigación: Proyectos de Cooperación en materia de investigación entre Departamentos universitarios y Departamentos de institutos o Equipos docentes o de inspectores, como es el caso de Aragón.
- Dentro de la oferta de los Centros de Profesores, cada curso está abierta la posibilidad de que los inspectores puedan constituirse en grupos de trabajo o en seminarios.

De las distintas iniciativas tomadas en los últimos 15 años en las CC.AA., querríamos destacar la de Cataluña, cuando se organizó un Master de formación en Supervisión en colaboración entre Departament d'Ensenyament y Universitat Autònoma de Barcelona (Teixidó, 1997).

No negamos que todas estas iniciativas y modalidades de formación hayan sido y son positivas, pero a nuestro juicio siguen siendo insuficientes, tanto por el enfoque básicamente tecnocrático e instrumental, como por los objetivos que las sostienen (en algunos casos responden más a necesidades establecidas por la Administración que soslayan otras

que podrían enriquecer profesionalmente al colectivo, siendo además puntuales y con frecuencia carentes de un marco referencial), sin olvidar la fragmentación (no abundan los planes sistemáticos de formación permanente), aunque es cierto que satisfacen algunas expectativas personales o cubren demandas concretas de los Planes de Actuación. Además, en CC.AA. con plantillas de inspectores que no llegan a los 50, apenas se toman iniciativas institucionales en colaboración con la universidad de turno. Así pues, reiteramos que encontramos mayores carencias en la oferta de formación permanente de rango universitario.

La otra vía que ha potenciado la formación permanente de los inspectores ha sido la vía de las asociaciones profesionales, que a nuestro juicio ha sido fructífera, aunque tampoco da ni puede dar respuesta al planteamiento global de la formación de los inspectores al que nos hemos referido al principio, pues tiene sus propias limitaciones. Desde hace años, periódicamente se han convocado Congresos, Encuentros y Jornadas con carácter estatal o regional organizados por las asociaciones profesionales tanto por parte de las más antiguas, ANIES y USITE, como por ADIDE-Federación, teniendo una gran relevancia los Congresos que ha organizado ésta última al ser la asociación profesional mayoritaria de los inspectores españoles desde la década de los años 90. Un resumen de los temas abordados hasta este año puede encontrarse en Cortes, Lorente y Ortells (2006).

Las asociaciones, dentro de su lógica reivindicativa y profesionalizante han puesto de manifiesto algunas necesidades de formación, como las formuladas en 2005 por ADIDE-Federación en un documento de referencia para un nuevo modelo de inspección educativa ante el entonces Proyecto de L.O.E. y la reforma del Estatuto de la Función docente. En la revista digital *Comunidad Escolar* nº 761 de 10 de marzo de 2005, esta Asociación es partidaria de una formación continua y de la actualización profesional permanente de los inspectores a través de planes formativos, licencias por estudios, colaboración en actividades de innovación educativa o de investigación, estancias en régimen de intercambio en otras CC.AA. o en Estados de nuestro entorno europeo, así como la incorporación temporal a centros de enseñanza para ejercer la docencia, como la experiencia llevada a cabo en Canarias.

Además de estos datos, contamos con otros empíricos sobre el estado de la cuestión, mediante cuestionarios a los inspectores. Así, en el año 1999 el inspector López Fernández (en Cortés, Lorente y Ortells, 2006) subraya distintos temas o ámbitos en los que la propia Inspección determina sus déficits formativos: respecto a la evaluación de centros, profesores, programas, servicios y alumnos, menos de la mitad (46,7%) del total de los inspectores encuestados considera que su preparación en estos temas es mucha o bastante, lo cual supone una valoración de 2,42 en una escala de 0 a 4. Menor es la valoración que se hace de los conocimientos que el colectivo tiene de los temas de Didáctica específica y desarrollo curricular. En este caso la media de valoración es 2,33 y corresponde a la opinión del 8,5 % que considera que los conocimientos en estos aspectos son "muchos", mientras

que el 33,1% considera que son "bastantes". Muy parecida es la valoración que se hace de los conocimientos que se cree que tiene el colectivo en Derecho y procedimiento administrativos (2,29 de media en una escala de 0 a 4).

Los aspectos siguientes aparecen con una valoración bastante menor y son, *en opinión de los propios inspectores los puntos más débiles de su preparación*. Se trata de la Psicología del aprendizaje, de la enseñanza y de los factores que a ambos concurren (media 1,97), de la Psicología (evolutiva, dinámica de grupos, relaciones humanas, liderazgo y desarrollo organizativo), que tiene una valoración de 1,94 y finalmente los aspectos teóricos de la educación (pedagogía fundamental, historia, sociología y filosofía de la educación), que con una media de 1,86 supone que sólo el 19% del total de los inspectores considera que el colectivo tiene mucha o bastante preparación en estos temas.

Por tanto, hay indicadores claros de que el estado de la formación permanente de los inspectores en España sigue siendo deficitaria. Con todo, este no ha sido un límite exclusivo de la Inspección española, sino que el déficit de formación continua suele ir unido a un exceso de burocratización y a un predominio de la función de control en otras partes de nuestro planeta (modelo tecnoburocrático), como pudimos apreciar en el Congreso de ADIDE en Oviedo en 2003 o en las visitas ARION de inspectores. En efecto, tanto en la Unión Europea, como en América Latina, la formación permanente de los inspectores y de los supervisores sigue siendo una asignatura pendiente, como en España. En el entorno europeo la formación continua de los inspectores ha sido desarrollada de forma sistemática en algunos países: *en términos generales, solo un número limitado de países (europeos) tiene un modelo definitivo para la formación inicial de los inspectores, pero se presta poca atención a una formación permanente sistemática y continua* (Alonso, Fernández y Lastra, 2003, p. 119). En cuanto al ámbito iberoamericano, en el Simposio Internacional de Inspección Educativa organizado por el MEC en 2000 el inspector venezolano Pacheco facilitó información sobre 18 sistemas de supervisión educativa en América Latina. También la formación de los allí llamados supervisores era deficiente, pues en la mayoría de los ministerios no existían programas de formación permanente dirigidos a los funcionarios supervisores, de manera que solo un 36 % de los encuestados por Pacheco (citado por Lorente, 2003) manifestaron que disponían de una oferta voluntaria de formación permanente. Curiosamente los cursos más solicitados por los supervisores estaban relacionados con las funciones de tipo pedagógico para apoyar a los docentes y, en menor medida, con las funciones de tipo administrativo y de control.

3. LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL AÑO 2006. UNA EXPERIENCIA EN ARAGÓN

En apartados anteriores hemos ido desgranado algunas posibilidades de formación permanente. Estamos de nuevo ante la promulgación de una nueva ley de educación, la L.O.E., y por ello vemos necesario que, con su desarrollo autonómico, se deberían regular y propiciar iniciativas que faciliten la formación permanente, la innovación y la investigación

de los inspectores con una diversidad de enfoques, objetivos y modalidades, y no solo con una mera regulación retórica de carácter tecnicista, sino inserta en planes sistemáticos de formación y de actuaciones de las Inspecciones en cada territorio del Estado, con previsión de medios, tiempo (dentro del horario laboral) y reconocimiento.

Sobre los contenidos de esta formación, ya hemos visto algunas propuestas, incluidas las que aquí proponemos en nuestro artículo. Así, el inspector catalán Teixidó Planas (1997, p. 164) desarrolla algunos núcleos básicos de la formación permanente del inspector como tarea esencial desde una perspectiva amplia, global de la educación, señalando que *la base formativa del supervisor es el conocimiento teórico y práctico de la educación, particularmente de la enseñanza institucionalizada. Sobre ese núcleo se precisan muchos más conocimientos pero si el núcleo no es sólido fácilmente se irá a formas de supervisión burocráticas o intelectualizadas.*

Evidentemente, las funciones de los inspectores que establece la vigente L.O.E. de 2006 en su artículo 151 son un referente para plantear algunas necesidades de formación permanente, pero no el único. Como dejó escrito en su día Teixidó, habitualmente se suelen citar como campos específicos de formación de la Inspección esenciales en el actual contexto socio-educativo los siguientes: Currículum, Evaluación, Supervisión, Organización Escolar, Mediación de conflictos, Asesoramiento, Legislación (general, específica - administrativa, disciplinaria, organizativa...-), todos ellos de gran profundidad y complejidad. Otros campos, relacionados con los retos que nos plantea la educación institucional en el umbral del siglo XXI han sido abordados en diversos Congresos y Jornadas, tanto institucionales como de las asociaciones profesionales de inspectores. Nos referimos, por ejemplo, a temas recurrentes como las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación o el fenómeno de la multiculturalidad en la educación institucional.

Sin embargo, sin olvidar que son necesidades reales de formación permanente incuestionables para el colectivo profesional, volvemos a insistir en que lo habitual es ignorar en la mayor parte de las ofertas formativas el enfoque crítico de la supervisión o soslayar las aportaciones de la sociología de la educación y la historia social del currículum, las aportaciones de la nueva historia de la educación (Viñao, 2002) sobre la cultura escolar (en el caso español y portugués, Viñao, Escolano y Novoa) y los nuevos campos de teorización y de investigación de la organización escolar (Bolívar, 2004, González, 2003). Si los inspectores debemos ser expertos en asesorar a los centros en cuestiones de organización y funcionamiento. ¿no deberíamos estar actualizados científicamente en este campo más allá de los modelos que subyacen a los reglamentos orgánicos de los centros, aunque sean nuestros referentes legales? Parece necesario impugnar una cultura profesional dominada por los modelos tecnoburocráticos que impide que ampliemos horizontes sobre Organización Escolar, como las aportaciones que señala Bolívar, desde que en 1989 se produjera un "corte epistemológico" en la consideración del "centro escolar", dando entrada

a nuevos planteamientos anglosajones (culturales, micropolíticos...) en la conceptualización de la Organización Escolar.

Desde otra perspectiva destacaremos, igualmente, la necesidad de formación continua en competencias básicas y estrategias como: control de estrés, toma de decisiones, trabajo colaborativo, resolución de problemas, igualdad de oportunidades, implementación de innovaciones, comprensión de problemas y situaciones, observación, recogida e interpretación de datos, elaboración de informes, por poner ejemplos concretos de necesidades en el ejercicio del rol.

En el plano académico e institucional, ya hemos defendido que la formación permanente de los inspectores debería abordar algunos de estos enfoques y contenidos preferentemente a través de las Facultades de Educación o con los ICE. Para las modalidades de formación a distancia, haciendo uso de las NTIC, el MEC podría impulsar alguna iniciativa con la UNED, ya que ésta tiene mucha experiencia de formación a distancia. Sería igualmente conveniente valorar y generalizar iniciativas como el Master de formación en Supervisión realizado en Cataluña en colaboración entre el Departament d'Ensenyament y la Universitat Autònoma de Barcelona a través de la enseñanza presencial, semipresencial o a distancia. Insistimos, el uso en estos momentos de las nuevas tecnologías para poder realizar formación a distancia en cualquier Comunidad Autónoma es un elemento clave de igualdad entre los territorios de cara a tener acceso a formación de calidad y da una gran libertad al inspector, agobiado por las urgencias y la burocracia, para organizar su dedicación a la actualización y a la autorreflexión sobre su propia práctica profesional.

A continuación vamos a presentar una experiencia de la inspección en Aragón, todavía en curso, que ha intentado unir la formación permanente de un pequeño grupo de inspectores aragoneses con la investigación, en aspectos de la organización escolar que afectan en el día a día al trabajo de los inspectores, en concreto sobre la coordinación del profesorado. Aunque esta iniciativa tiene algunos elementos de voluntarismo, se ha contado con apoyo institucional y ha enriquecido la formación de un equipo de inspectores, unidos por su afán por la actualización. En el Congreso de ADIDE de Oviedo ya hicimos alguna mención a aquella experiencia que ya habíamos iniciado (Lorente y Madonar, 2003). En Aragón en los últimos 4 años ha venido funcionando un grupo interprovincial de formación permanente y de investigación integrado por cuatro inspectores de Zaragoza y una inspectora de Huesca [1]. Oficialmente tuvo su origen en el Plan General de actuación de la Inspección de Educación del curso 2002-03 en el cual se establecía que *los planes provinciales de actividades podrán contemplar el desarrollo de aquellos proyectos de innovación e investigación presentados por inspectores que sean considerados de interés por el Departamento. Estos proyectos tendrán la consideración de área específicas de trabajo.*

Pero, al carecer de recursos económicos para poder desarrollar con eficacia su tarea, el Grupo aprovechó una convocatoria pública y presentó su "Proyecto de Investigación" para conseguir una ayuda económica. Ésta fue finalmente concedida por Orden de 9 de enero de

2003 (B.O.A. del 7 de febrero) del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se adjudicaron las ayudas a la innovación e investigación educativa en centros docentes no universitarios, estando adscrito nuestro Proyecto al Centro de Profesores y Recursos nº 1 de Zaragoza. Durante el curso 2004-05 se solicitó al Departamento un proyecto de investigación de cooperación entre Departamentos Universitarios de Zaragoza y equipos docentes convocado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (Orden 26 de abril de 2004 y resuelto por Orden de 2 de septiembre de 2004, BOA del 22), titulado "Investigación sobre la organización y funcionamiento de los órganos formales de coordinación de los IES y colegios de Primaria". Las dificultades encontradas para el desarrollo de esta investigación, todavía en curso (estamos con el tratamiento de la información, tras la recogida en el trabajo de campo), se centran en la falta de tiempo y en la dificultad de llevar a cabo trabajo conjunto realizándolo en horario no laboral; si bien consideramos que es una iniciativa útil para nuestro perfeccionamiento. El campo de investigación elegido, *"los órganos de coordinación docente"*, es sin duda, una de las dimensiones clave de los centros docentes, como ya se ha indicado, pues su adecuado funcionamiento constituye una garantía para la consecución de un creciente grado de autonomía y de una mayor capacidad interna para la mejora. El Proyecto tiene por tanto una doble intención: contribuir a la mejora del centro docente, al supervisar la organización y funcionamiento de sus estructuras de coordinación, pero a la vez intentar conseguir unas prácticas supervisoras más profesionalizadas y rigurosas.

En cuanto a la metodología utilizada y la organización interna del grupo, el grupo interprovincial de investigación ha alternado varias modalidades de trabajo muy relacionadas con actividades propias de formación permanente:

a) Trabajo personal para la búsqueda, selección y lectura de material bibliográfico especializado y reciente.

b) Trabajo en grupo. Se han socializado y puesto en común las lecturas, se han diseñado aspectos instrumentales de la investigación y se ha hecho una planificación de las fases de la misma

c) Asesoramiento externo por expertas universitarias en el tema.

Posiblemente un logro notable haya consistido en que hemos sido capaces de constituir un grupo de investigación interprovincial en la Inspección de Educación. Así mismo, se está demostrando que en el ámbito de la inspección educativa es posible y necesario desarrollar propuestas que integren la investigación, la formación permanente y la mejora de la práctica profesional de los inspectores, que estén basadas en aspectos sustantivos del trabajo docente así como en la colaboración entre los mismos inspectores, como correlato de la colaboración no impuesta (Hargreaves, 1996) que, como inspectores, recomendamos a los profesores de los centros que visitamos.

4. LA CONTRIBUCIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA INSPECCIÓN

Después de lo que hemos expuesto, resulta casi una obviedad reiterar el epígrafe de este apartado. La profesionalización, tan reivindicada históricamente para la Inspección de Educación, está relacionada con el acceso y selección rigurosos, la elaboración de conocimiento profesional, la concepción que se tiene de esta figura, la claridad de sus funciones, la independencia e imparcialidad en la toma de decisiones, los procesos de formación que conlleva y la evaluación de su práctica. Así pues, la formación permanente (y también la inicial), que hemos abordado aquí con la idea de suscitar un debate entre los inspectores, conforman en gran manera el camino hacia una mayor profesionalización de la inspección. De nuevo acudimos al historiador Viñao Frago (1999, p.260) quien señala que *las tareas o funciones pedagógico-educativas, frente a las administrativas, constituyen o deberían constituir el núcleo fundamental en torno al cual girara su formación y profesionalización; sólo ello justifica que el Cuerpo de Inspección de Educación sea calificado desde la LOPEGCE como -cuerpo docente-*. Por otra parte, la distinta procedencia de sus miembros, inherente a los sistemas de acceso actuales, hace que la formación inicial, de base, sea diversificada, confluyendo personas con alta formación en pedagogía o psicología, con personas con mayor formación en distintas áreas curriculares por su titulación de origen y con escasa formación en aquel campo.

Si lo que se pretende, desde un planteamiento generalista inicial es abordar de una manera técnico-pedagógica el sistema educativo, es preciso una *formación común que le identifique como Cuerpo y defina como una profesión específica frente a otras profesiones o cuerpos* (Viñao, 1999, p.260). La experiencia nos demuestra que la sola organización en equipos de trabajo no cubre las necesidades y carencias de esta formación inicial, aunque puede ayudar a equilibrar las situaciones posteriores en los centros, cuando son necesarias actuaciones más "especializadas" (orientación, áreas curriculares, departamentos didácticos, enseñanzas de régimen especial, deportivas, régimen disciplinario de funcionarios...). En esta línea, ¿la L.O.E. y sus desarrollos autonómicos van a aprovechar esa formación inicial diversa y especializada dando cierta luz al eterno debate entre lo "generalista" y lo "especializado" en la función inspectora?

El trabajo en equipo, por supuesto, supone un elemento clave de eficacia en la línea mencionada; pero es preciso aprender a trabajar de manera colaborativa al igual que ocurre entre el profesorado y asimilar estrategias de trabajo conjunto. Siguiendo este asunto, Viñao Frago (1999, p.261), señala también que *el problema que hoy se plantea es el de cómo conjugar la diversificación de conocimientos, titulaciones de quienes integran el Cuerpo, la cual favorece la flexibilidad de actuación cada vez más necesaria, con la exigencia de un cierto cuerpo de conocimientos comunes, una formación y una titulación que sean signo de identidad profesional y den unidad al conjunto. Es decir, cómo evitar que la diversidad acreciente todavía más la débil profesionalización de la Inspección Educativa.*

Quisiéramos compartir esta reflexión categórica de Viñao de que *dicho cuerpo precisa hoy más que nunca una formación distintiva, específica y común*", apuntando la necesidad de volver a crear lazos entre las Facultades de Educación con la Inspección como ya ocurría a inicios del siglo XX con las Escuelas Normales y hasta la LGE, tanto para recibir como para impartir formación; al igual que con los I.C.E. o estando más presentes en los Centros de Profesorado como formadores.

Como conclusión final, consideramos que los futuros Planes de Actualización y Perfeccionamiento de la Inspección después de la L.O.E. deberían recoger actuaciones sistemáticas sobre la formación permanente y deberían ser específicos para este Cuerpo, teniendo en cuenta que, a pesar de ser Cuerpo docente, en la revisión realizada sobre los Planes de formación del profesorado de los últimos 5 años no se contemplan, al menos en nuestra Comunidad Autónoma, acciones formativas específicas para la Inspección. De cara al estímulo profesional, tan necesario para un correcto ejercicio de la práctica y un adecuado desarrollo personal, es necesario que se potencien y refuercen grupos de trabajo, grupos de investigación dentro de la Administración Educativa y en colaboración con la Universidad, tanto entre Inspectores como entre equipos multidisciplinares, estando reconocidos a todos los niveles (horarios, traslados, méritos...) y siendo un elemento de promoción profesional. El enfoque tecnicista no debe ser el predominante, sino que deben estar presentes otros enfoques críticos y las aportaciones más recientes de algunas Ciencias de la Educación. Todas las estrategias formativas deben consignarse en esos Planes de Actualización y Perfeccionamiento: ampliando las licencias por estudios (retribuidas y no retribuidas), facilitando la asistencia a Jornadas y Congresos relacionados con los Planes de Actuación anuales, facilitando igualmente publicaciones y trabajos de inspectores, así como el acceso a fuentes documentales, realizando cursos de postgrado, proyectos de formación individuales y colectivos, proyectos de investigación, intercambios con Europa y otras Comunidades del Estado y formación entre iguales, estructurada dentro de la jornada laboral.

La L.O.E. de 2006 abre algunas posibilidades para que la situación de la formación permanente de los inspectores sea reconducida, reconocida y mejorada. Si el perfeccionamiento profesional puede ser uno de los criterios para organizar las Inspecciones de los distintos territorios del Estado, no hace falta más regulación, sino voluntad para hacer unos planes sistemáticos con recursos suficientes que aborden una formación permanente de los inspectores con pluralidad de enfoques y objetivos más allá del tradicional tecnicismo que suele presidirla.

Para finalizar, reseñamos unas palabras de Teixidó (1997, p.166) que nos parecen altamente significativas: *es pues manifiesta desde todos los puntos de vista la conveniencia de profesionalizar la Inspección de Educación que solamente podrá acometer el reto de dinamizar la renovación pedagógica y extender las innovaciones educativas con una formación profesionalizadora, amen de una gran madurez humana y personal como señala*

Lemus (1969): "...la necesidad de que el cuerpo de supervisores lo integren las personas de mayor preparación profesional, mayor entusiasmo y mayor integridad personal".

BIBLIOGRAFIA

Bolívar Botía, A. (2004): "La salud de la investigación en Organización Escolar", *Organización y gestión educativa*, nº 1, enero-febrero de 2004, pp. 15-20

Contreras Domingo, J. (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata

Esteve, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós.

Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

González, M^a T.; Nieto, J.M., Portela, A. (2003): *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*, Madrid, Pearson

Hargreaves, A. (1996): *Profesado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata

Imbernón, F. (2000): "Claves en la formación del profesorado", *Investigación en la escuela*, nº 43, pp. 57-66

López Fernández, J.A. (2006): "La Inspección vista por los inspectores/as", en Cortés, R., Lorente, A. y Ortells, A. (2006): *Inspección de Educación, evaluación y asesoramiento. Encuentros profesionales de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón (1999-2004)*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Zaragoza, capítulo 13.

López Linares, R. (1996): "Factores y elementos de profesionalización de la Inspección educativa", *Organización y Gestión educativa*, 3, p. 3-9

Lorente Lorente, A. y Madonar Pardinilla, M.J. (2003): "Inspección e investigación: un experiencia en la Comunidad Autónoma de Aragón", *Actas del VII Congreso estatal de ADIDE-Federación*, Oviedo, pp. 151-156

Lorente Lorente, (2003): "La Inspección como órgano de la Administración", Tema nº 7 del Módulo de Supervisión Educativa del Curso Experto Universitario en línea, organizado por UNED-OEI-MEC para Iberoamérica

Martín Rodríguez, E. (1988): *Supervisión educativa*, Madrid, UNED

Mayorga Manrique, A. (2000): *La Inspección educativa*, Madrid, Santillana.

Rozada Martínez, J.M. (1997): *Formarse como profesor*, Madrid, Akal

Soler Fierrez, E. (1995): "El inspector necesita reciclarse", *Escuela en acción*, 2, pp. 23-26.

Soler Fierrez, E. (1996): "La formación permanente de los inspectores de educación" en García Hoz et alii (1996): *Formación de profesores para la educación personalizada*, Madrid, Rialp, capítulo 11

Soler Fierrez, E. (2004): "Una función inspectora no reconocida: la mediación en los conflictos escolares", *Revista de Ciencias de la Educación*, 198-199 abril- septiembre, pp. 209-226.

Teixidó Planas, M. (1997): *Supervisión del sistema educativo*, Ariel, Barcelona.

Viñao Frago, A. (1999): "La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión", *Bordón*, 51 (3), 251-263

Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid

[1] El Grupo lo forman los inspectores Ramón Cortés Arrese,, Ángel Lorente Lorente, Alejandro Lozano García, M^a José Madonar Pardinilla y Enrique Miranda Martín.

Cómo citar

Lorente Lorente, Ángel, & Madonar Pardinilla, M. (2006). La formación permanente de los inspectores de educación: retórica, realidad y futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/219>

Formatos de citación 

Número

[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#)

Sección

Monográfico

Publicado

2006-05-01
